

Indeks 363146
Nakład 286 egz.



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIV: 2019

NUMER 4 (254)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Ruhr-Universität Bochum, Niemcy)

Vitaliy Bezrogov (Russian Academy of Education, Moskwa, Rosja)

Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)

Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)

Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy)

Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Włochy)

Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski)

Jiří Hnilica (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Janina Kamińska (Uniwersytet Warszawski)

Małgorzata Karowowska-Struczyk (Uniwersytet Warszawski)

Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)

Krzysztof Kosela (Uniwersytet Warszawski)

Anna Kowalewska (Uniwersytet Warszawski)

Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)

Stefan Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)

Josef Malach (Ostravská univerzita, Republika Czeska)

Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)

Krystyna Pankowska (Uniwersytet Warszawski)

Jiří Prokop (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Małgorzata Przanowska (Uniwersytet Warszawski)

Zoltán András Szabó (Eötvös Loránd Tudományegyetem / Uniwersytet Budapeszteński
im. Loránda Eötvösa, Węgry)

Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Mara R. Wade (University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, USA)

Dietmar Waterkamp (Technische Universität Dresden, Niemcy)

Małgorzata Żyto (Uniwersytet Warszawski)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIV: 2019

NUMER 4 (254)



Warszawa 2019

**Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), Joanna Dobkowska (sekretarz redakcji),
Grzegorz Szumski, Anna Jawor**

**Redaktorzy tematyczni: Janina Kamińska (historia wychowania i myśli pedagogicznej),
Janusz Gęsicki (socjologia oświaty), Stefan Kwiatkowski (pedagogika pracy),
Małgorzata Przanowska (filozofia edukacji, pedagogika ogólna),
Mirosław S. Szymański (pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna),
Małgorzata Karwowska-Struczyk (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna)**

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938
e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2019

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Płatne ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy
nr 432/WCN/2019/1 z dnia 16 lipca 2019 r. „Wsparcie dla czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Spis treści

ARTYKUŁY

Mirosław S. Szymański – Recepcja niemieckiej pedagogiki kultury w polskiej humanistyce	9
Katarzyna Wrońska – Ogląda – nieobecny dyskurs w pedagogice. Próba (re)konstrukcji pojęcia	20
Katarzyna Dworakowska – Sztuka bycia nikim, czyli o problemie odpodmiotowienia jako akcie oporu	39
Anna Dąbrowska – O przydatności dla pedagogów diagnoz edukacyjnych w zakresie badania piśmienności młodzieży – uwagi na marginesie analizy dokumentacji egzaminów gimnazjalnych	53
Elżbieta Litwin-Sondej – Spółdzielnia Marii Skłodowskiej-Curie a uniwersytety dziecięce ..	71
Zbigniew Babicki – Wsparcie społeczne dziecka w sytuacji ubóstwa – przykład rwandyjski	87
Jarosław Bąbka – Proinkluzyjne walory kapitału społecznego osób z niepełnosprawnością ..	104
Karolina Gniazdowska – Edukacja włączająca – korzyści dla uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności	120
Klaudia Chylińska, Magdalena Kękuś, Iwona Dudek, Malwina Szpitalak – Nieletni jako sprawca czynu zabronionego – determinanty niedostosowania społecznego	135
Wojciech Swędzioł – Turystyka przygodowa jako kierunek kształcenia kadr dla turystyki ..	151
Agnieszka Koszałka-Silska – Edukacja przygodowa z perspektywy krajów o bogatej tradycji outdoor & adventure education	170

COLLOQUIA

Patrizia Breil – Phenomenology in Pedagogical Settings. Overview of the current discourse on phenomenological pedagogy	183
Anna Wileczek – Linguistic images of modern parenthood on parenting websites	197

MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Marek Smulczyk, Roman Dolata, Artur Pokropek – Selekcja na progu szkoły ponadgimnazjalnej: merytokracja czy statusowy determinizm?	216
--	-----

Anna Kanios, Anna Bocheńska-Brandt – Profile kompetencji społecznych studentów przygotowujących się do sprawowania opieki nad osobami starszymi – badania polsko-niemieckie	237
Renata Raszka – Potoczna wiedza dzieci na temat pieniędzy. Wnioski z badań własnych ..	255
Witold Chmielewski – W trosce o polskość dzieci i młodzieży z okresu drugiej wojny światowej w Nowej Zelandii	272

R E C E N Z J E

Jarosław Horowski – Piotr Magiera, <i>Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej</i>	291
Joanna Madalińska-Michalak – Zuzanna Zbróg, <i>Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne</i>	294
Arleta Suwalska – Christine Broughan, Graham Steventon i Lynn Clouder (red.), <i>Global perspectives on teaching excellence: A new era for higher education</i> [Globalne perspektywy doskonałości w nauczaniu: Nowa era szkolnictwa wyższego]	301
Noty o Autorach	306

Contents

ARTICLES

Mirosław S. Szymański – Reception of German cultural pedagogy in the Polish humanities	9
Katarzyna Wrońska – Civility – a notion absent from pedagogical discourse. An attempt to (re)construct the concept	20
Katarzyna Dworakowska – The art of being nobody	39
Anna Dąbrowska – About the pedagogical usefulness of educational diagnoses regarding research on youth literacy – comments on the analysis of Polish middle school exams	53
Elżbieta Litwin-Sondej – The Cooperative of Maria Skłodowska-Curie and children's universities	71
Zbigniew Babicki – Social support for children in a poverty situation – a Rwandan example	87
Jarosław Bąbka – Post-inclusive values of social capital in terms of people with disabilities	104
Karolina Gniazdowska – Inclusive education – benefits for students with and without disabilities	120
Klaudia Chylińska, Magdalena Kękuś, Iwona Dudek, Malwina Szpitalak – Juvenile offenders – determinants of social maladjustment	135
Wojciech Swędziol – Adventure tourism as a direction of educating personnel for tourism	151
Agnieszka Koszałka-Silska – Adventure education in countries with rich traditions of outdoor & adventure education	170

COLLOQUIA

Patrizia Breil – Phenomenology in pedagogical settings. Overview of the current discourse on phenomenological pedagogy	183
Anna Wileczek – Linguistic images of modern parenthood on parenting websites	197

M A T E R I A L S A N D R E S E A R C H R E P O R T S

Marek Smulczyk, Roman Dolata, Artur Pokropek – Selection processes at the threshold of upper secondary school: meritocracy or status determinism	216
Anna Kanios, Anna Bocheńska-Brandt – Social competence profiles of students preparing for caregiving of the elderly – a Polish-German study	237
Renata Raszka – Children's everyday knowledge of money. Research findings	255
Witold Chmielewski – In an effort to preserve the polish identity of children and youth during the second world war in New Zealand	272

R E V I E W S

Jarosław Horowski – Piotr Magiera, <i>Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej</i>	291
Joanna Madalińska-Michalak – Zuzanna Zbróg, <i>Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne</i>	294
Arleta Suwalska – Christine Broughan, Graham Steventon and Lynn Clouder (Eds.), <i>Global perspectives on teaching excellence: A new era for higher education</i>	301
Contributors to this issue	306

Mirosław S. Szymański

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0001-6473-8918

Recepcja niemieckiej pedagogiki kultury w polskiej humanistyce

Summary

RECEPTION OF GERMAN CULTURAL PEDAGOGY IN THE POLISH HUMANITIES

The starting point for the discussion is the obvious statement that cultural pedagogy is one of the three main currents in German education sciences; the other two are empirical and critical pedagogy. As the title suggests, the author focuses on cultural pedagogy only, and in particular on the reception of German cultural pedagogy by Polish cultural pedagogy during the interwar period. One can definitely say that German *Geisteswissenschaften*, or “the sciences of spirit” (including pedagogy) influenced Polish humanities. The main thesis of the article is that although the *geisteswissenschaftliche Pädagogik* had an overwhelming influence on pedagogical thinking and actions in Poland before World War II, it became considerably marginalised or almost totally forgotten after the war, as it was proclaimed a “bourgeois relic” and an “old fashioned trinket”. Theodor Litt (1880–1962) and Eduard Spranger (1882–1963) are commonly considered the leading representatives of German cultural pedagogy, and their Polish counterparts are Bogdan Nawroczyński (1882–1974) and Bogdan Suchodolski (1902–1993). The article refers to original source literature – although in brief – to discuss the influence of the educational concepts of the former group on the latter one. By proposing such analysis, the author hopes for fair and critical restructuring of cultural pedagogy in Poland, if not for its revitalisation. The first signs are already there.

Key words: reception, *Geisteswissenschaften*, cultural pedagogy, humanities, Theodor Litt, Eduard Spranger, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski, restructuring, revitalisation

red. Paulina Marchlik

Począwszy od przełomu XIX i XX w. aż po dzień dzisiejszy pedagogika kultury uchodzi – obok pedagogiki empirycznej oraz pedagogiki krytycznej – za jeden z najprężniejszych nurtów w niemieckich naukach o wychowaniu (por. Szymański 1997). Jej przedstawicielami byli m.in. Herman Nohl, Erich Weniger, Wilhelm Flitner, a za czołowych jej twórców uznaje się powszechnie Theodora Litta (1880–1962) i Eduarda Sprangera (1882–1963), którzy ponad wszelką wątpliwość byli nie tylko wybitnymi pedagogami, lecz po prostu znakomitymi humanistami, których myśl promieniowała na całą międzywojenną Europę – nie wyłączając Polski (zob. Haan de, Rülcker 2002). Dzisiaj w polskiej humanistyce – i to nie tylko w polskich naukach o wychowaniu – zostali oni, jeśli nie prawie całkowicie zapomniani, to z całą pewnością znacznie zmarginalizowani. Trudno odnaleźć ich nazwiska w popularnych podręcznikach akademickich z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii, teorii kultury itd. Rzadko wspomina się o nich na akademickich wykładach, czy też na dyplomowych seminariach. Jak łatwo można się przekonać, ich nazwiska niewiele albo nic zgoła mówią kolejnym rocznikom studentów i doktorantów, ani – co gorsza – młodszym profesorom. Ich biogramy są niezwykle lakoniczne i ogólnikowe.

I tak biogramu Litta nie sposób znaleźć w żadnym leksykonie z zakresu humanistyki. Zamieszczony został jedynie w 35-tomowej *Wielkiej Encyklopedii* wydanej w latach 2001–2005. W tomie 16 czytamy: „...ur. 27 XII 1880, Düsseldorf, zm. 16 VII 1962 Bonn, niemiecki filozof, pedagog, etyk i filozof kultury, neoheglista; 1919 prof. uniwersytetu w Bonn, 1920–37 – w Lipsku, od 1947 – w Bonn; łączył podstawy filozofii Hegla z metodą Diltheya; twórca idei samostopniowania myślenia ...” (*Wielka Encyklopedia* 2003: 62). I to wszystko; no niezupełnie, bo wskazuje się jeszcze na siedem tytułów najważniejszych dzieł Litta.

Biogramu Sprangera w *Wielkiej Encyklopedii* nie wiedzieć czemu w ogóle nie ma, co uznać trzeba za duże niedopatrzenie. Na szczęście odnaleźć go można w kilku leksykonach pedagogicznych. Oto przykład z wielokrotnie wznawianego – będącego polskim odpowiednikiem *Wörterbuch der Pädagogik* Winfrieda Böhma (Böhm 2000) – *Nowego Słownika Pedagogicznego* autorstwa klasyka polskiej pedagogiki, Wincentego Okonia: „...ur. 27 VI 1882, Berlin, zm. 17 IX 1963, Tybinga, niemiecki filozof, psycholog i pedagog; 1911–20 prof. uniwersytetu w Lipsku. 1921–46 w Berlinie, od 1946 w Tybindze. Pod wpływem niemieckiej filozofii idealistycznej S. rozwinął tzw. psychologię rozumiejącą, która miała umożliwiać lepsze poznanie i głębsze zrozumienie człowieka. Uważając każdego człowieka za obiekt, w którym swoiste odbicie znajdują wartości kultury S. dokonał klasyfikacji osobowości na typy...” (Okon 2007: 383). Całość biogramu dopełnia wyliczenie tytułów czterech tylko sztandarowych dzieł Sprangera.

Dlaczego Litt i Spranger są w zasadzie nieobecni w dzisiejszej polskiej pedagogice, czy też – jak powiedzieliśmy – w humanistyce w ogóle?

Pierwsza odpowiedź, jaka się tu nasuwa, wynika z przekonania, że ich koncepcje mają już tylko wartość antykwaryczną i interesują co najwyżej garstkę historyków humanistyki. Jest to przekonanie z gruntu niesłuszne, bo od lat już w Niemczech *geisteswissenschaftliche Pädagogik* (zwana w Polsce *pedagogiką kultury*) nie tylko jest coraz częstszym przedmiotem badań historycznych, ale przeżywa wyraźny renesans i twórczo systematycznie się rozwija (zob. Gutjahr-Löser, Schulz, Wollersheim, red. 2009). Jeden z najbardziej niestrudzonych propagatorów zagranicznych nowatorskich koncepcji pedagogicznych oraz głośnych eksperymentów ze szkołą i nauczaniem w okresie międzywojennym, reformator międzywojennego systemu oświaty i wychowania, a zarazem wybitny przedstawiciel polskiej pedagogiki kultury – Bogdan Nawroczyński (zob. Nawroczyński 1987a) – napisał był kiedyś w odniesieniu do rodzimych prądów pedagogicznych: „W Polsce wieją wiatry przeważnie z zachodu. I w dziejach polskiej myśli pedagogicznej panował w ciągu stuleci ciągle wiatr zachodni” (Nawroczyński 1938: 274), podkreślając, że w XIX i XX w. był to przede wszystkim wiatr z Niemiec. Może zatem będzie tak i w XXI w. i na dobry początek doczekamy się chociażby polskiego tłumaczenia niezwykle cennego dla każdego adepta humanistyki dzieła: *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch* (zob. Haan de, Rülcker 2002).

Druga odpowiedź jest już bardziej prozaiczna, aż trudno w to doprawdy uwierzyć, że ani prace Litta, ani Sprangera nie są dostępne w języku polskim. I tak, co się tyczy choćby Sprangera, udało mi się znaleźć tylko dwa teksty w tym języku: wydaną zaledwie w 300 egzemplarzach, ledwie czytelną broszurę: *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu* (*Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie* z 1918 r.) (w przekładzie skonsultowanym naukowo przez Barbarę Skargę) (Spranger 1985) oraz mało znaczący, niewielki, bo zaledwie trzystronicowy fragment młodzieńczego dzieła Sprangera *Wilhelm von Humboldt und Humanitätsidee* z 1909 r. (Spranger 1909) opublikowany w 1988 r. z inicjatywy Bogdana Suchodolskiego – najwybitniejszego bodaj polskiego przedstawiciela pedagogiki kultury (Spranger 1988).

Skoro już o Suchodolskim mowa, pozwolę sobie na wątek osobisty. W 1978 r. miałem zaszczyt uczestniczyć w prowadzonym przez niego seminarium i translatorium. Tematem była oczywiście pedagogika kultury i jej luminarze, ze Sprangerem na czele. Dość szczegółowo omawialiśmy najgłośniejsze bodaj jego dzieło *Lebensformen* (Formy życia) 1914 r., później wielokrotnie

wznawiane. Profesor Suchodolski nosił się z zamiarem wydania go w języku polskim. W latach późniejszych powstał już nawet przekład, z którego profesor był jednak bardzo niezadowolony i ciągle go doskonalił. Rzecz miała się ukazać w powołanej do życia w 1988 r. renomowanej Bibliotece Klasyków Psychologii, obok dzieł – by ograniczyć się do humanistów niemieckich – Alfreda Adlera, Charlotte Bühler, Ernsta Kretschmera. Niestety, w wyniku konfliktu o spuściznę i pozostały księgozbiór po profesorze Suchodolskim, przekład zaginął. Od lat czynione są starania, żeby *Lebensformen* ukazały się jednak po polsku. Na razie – bez skutku.

Na szczęście teoria *Lebensformen*, nie jest zupełnie nieznana polskim filozofom, psychologom i pedagogom. Została ona obszernie omówiona przede wszystkim w podstawowym dziele Bogdana Nawroczyńskiego *Zasady nauczania*, wydanego drukiem w 1932 r., a później wielokrotnie wznawianego (ostatnio w 1987 r.). We *Wstępie* autor pisze: „...pojęcie struktury duchowej, jak ją pojmował W. Dilthey, a obecnie pojmują E. Spranger i G. Kerschensteiner, stało się kością pacierzową tej książki” (Nawroczyński 1987b: 8), a kilka akapitów dalej stwierdza, że tworząc swoją teorię nauczania wiele zawdzięczał m.in. Sprangerowi, na którego bardzo często powołuje się w książce, mniej lub bardziej obszernie referując jego poglądy.

Ale wracając jeszcze do teorii *Lebensformen*. Spranger określa w niej *idealne typy podstawowe indywidualności* (*die idealen Grundtypen der Individualität*), wśród których wyróżnia: człowieka teoretycznego (*der theoretische Mensch*), człowieka ekonomicznego (*der ökonomische Mensch*), człowieka estetycznego (*der ästhetische Mensch*), człowieka społecznego (*der soziale Mensch*), człowieka władzy (*der Machtmensch*) i człowieka religijnego (*der religiöse Mensch*). Kryterium tej typologii jest dominująca postawa duchowa człowieka; wartość przewodnia, którą kieruje się on w swoim życiu; wartość, wokół której krystalizują się jego *Bildung* (kształcenie), charakter i osobowość. Każda „forma życia” jest strukturą duchową czy psychiczną skierowaną ku określonej wartości nadrzędnej, odpowiadającej jakiemuś obszarowi kultury. Sam Spranger ujął to w bardzo prostych słowach:

Wewnętrzna zasada budowy owej struktury uchwyciliśmy w wartościach, które przede wszystkim rozstrzygające są dla jej życia. Od tej struktury wartości, czy też konstytucji wartości zbliżyliśmy się przynajmniej czysto opisowo do tajemnicy osobowości.

„Powiedz mi, co jest dla Ciebie wartościowe, a ja Ci powiem kim jesteś” – tak oto moglibyśmy przekształcić starą przysłowiową prawdę (Spranger 1924: 305).

Nawroczyński słusznie podkreśla, że większość typologii osobowości, temperamentów, charakterów, czy umysłowości (tworzonych najczęściej przez uczonych niemieckich) oparta była przeważnie na jednej lub kilku dychotomii, czyli na wyróżnieniu jakiś dwóch lub kilku przeciwstawnych typów podstawowych; za kryterium tworzenia typów czy też zasadę ich rozróżnienia przyjmowano najczęściej wskaźniki psychiczne, behawioralne lub neurologiczne, jako że typologie te tworzone były najczęściej przez psychologów i psychiatrów. Przejrzysta typologia *Lebensformen*, odznacza się zaś wielością typów przyjmowanych już od podstaw, nie zaś uzyskiwaną dzięki różnym kombinacjom typów dychotomicznych; nie dopuszcza się w niej typów mieszanych, jako że w przypadku konfliktu między wartościami musi się urzeczywistnić wartość najwyższa i najsilniejsza; nie opiera się ona ani na badaniach eksperymentalnych, ani na doświadczeniu klinicznym, lecz na zrozumieniu struktury psychicznej danego człowieka z punktu widzenia wartości kulturowych. I stąd jej wielka wartość pedagogiczna – jak brzmi konkluzja Nawroczyńskiego.

Spranger, a zwłaszcza Litt w znikomym stopniu – jeśli w ogóle – obecni są w świadomości teoretycznej i metodologicznej współczesnych polskich humanistów (w tym pedagogów), dla których językiem nauki przestał być niemiecki – królujący w Europie niemal niepodzielnie w XIX i pierwszej połowie XX w. – a stał się wszechobecny angielski. Ale przecież nie zawsze tak było. Przed drugą wojną światową nazwisko Sprangera było powszechnie znane w akademickim środowisku pedagogicznym, a także wśród reformatorsko nastawionych nauczycieli i ministerialnych urzędników oświatowych – a to za sprawą znaczących polskich przedstawicieli pedagogiki kultury, z których wszyscy bez mała pozostawali pod przemożnym wpływem pedagogiki niemieckiej o różnych orientacjach: *Lebensphilosophie* (co oczywiste), *neokantyzm*, *neoheglizm*, *neohumanizm*, *neoidealizm* itd.

Należy tu wspomnieć o takich pedagogach, jak Ludwik Chmaj, Sergiusz Hessen, Jan Andrzej Kuchta, Zygmunt Karol Mysłakowski, Henryk Rowid, Kazimierz Sośnicki, a przede wszystkim o najwybitniejszych i najbardziej wpływowych – o Nawroczyńskim (1882–1974) i o Suchodolskim (1902–1992).

Wszyscy oni – jak i wielu innych zresztą – bardzo często i chętnie powoływali się na Sprangera, znacznie rzadziej na Littę, omawiali i krytykowali jego poglądy, czerpali inspirację do własnych koncepcji naukowych i innowacji oświatowych. Jednym słowem Spranger był dla polskich pedagogów kultury drogowskazem i ważnym punktem odniesienia; jego nazwisko było na „ustach wszystkich”.

Swoistym usankcjonowaniem pozycji Sprangera w polskiej humanistyce jest pierwsze zdanie *Przedmowy* do polskiego wydania z 1936 r. (skrótowej i pod zmienionym tytułem) broszury w ramach popularnej wówczas serii Głównie Kierunki Współczesnej Pedagogiki Else Croner pod niemieckim tytułem *Eduard Spranger – Persönlichkeit und Werk* (Berlin 1933). Zdanie to brzmi: „*Pedagogika humanistyczna* zwana też niejednokrotnie u nas *Pedagogiką kultury* – to jeden z bardziej głębokich i cennych prądów współczesnej pedagogiki. Głównym jego przedstawicielem jest wybitny niemiecki pedagog Prof. Dr. Edward Spranger” (Kuchta 1936: 3).

Żaden polski pedagog nigdy nie wygłosił podobnej opinii o Litcie. Bez wątplenia dlatego, że jego prace są znacznie trudniejsze w recepcji, a poza tym jego koncepcjami interesował się głębiej jeden tylko polski pedagog kultury – Bogdan Nawroczyński. W pierwszym dziesięcioleciu XX w. najpierw (pomijając epizod z architekturą) studiował on prawo i polonistykę o nastawieniu historyczno-literackim w Warszawie, a następnie filozofię, socjologię i pedagogikę w Berlinie m.in. u Georga Simmla oraz w Lipsku m.in. u Paula Bartha, przetłumaczył na język polski najważniejsze dzieła Herbarta i Georga Kerschensteinera, aż do wybuchu wojny prowadził ożywioną korespondencję z Peterem Petersem (zob. *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, 1996).

W 1929 r. ukazała się drukiem jedna z jego ważniejszych książek *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych* (Nawroczyński 1929), wznowiona w 1932 r. (wydania powojenne: 1968 i 1987a), w której zajmuje on stanowisko wobec głośnego wówczas toposu nagłośnionego przez przedstawicieli nowego wychowania, wedle których stare wychowanie ma być pedagogiką przymusu, nowe wychowanie – pedagogiką swobody. Analizując poglądy pedagogiczne m.in. Jana Jakuba Rousseau, Marii Montessori, Johna Deweya, autor próbuje rozstrzygnąć dylemat: czy tradycyjne wychowanie opierało się na samym tylko przymusie, a nowe może się opierać na samej tylko swobodzie? Czy rzeczywiście mamy do czynienia z antytezą: tu przymus, tam – swoboda? Dokonując wnikliwych analiz różnego rodzaju przymusu i swobody w wychowaniu, wyjaśniając szczegółowo różne znaczenia tych terminów, dochodzi do wielokrotnie formułowanego na różne sposoby wniosku: w każdym wychowaniu istnieją momenty swobody i przymusu, w wychowaniu nie ma przymusu bez swobody i swobody bez przymusu. Rzecz w tym, aby wykorzystywać rodzaje przymusu i swobody o możliwie najwyższej wartości wychowawczej.

Nie ulega wątpliwości, że do refleksji nad nośnym toposem epoki skłoniły Nawroczyńskiego poglądy radykalnych zwolenników nowego wychowania.

Bezpośrednio zainspirowało go jednak – co sam przyznaje – głośne dzieło Litta *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (Litt 1927) wydane drukiem w 1927 r., a następnie kilkanaście razy wznawiane – także i po wojnie (zob. Geissler 2011). Dzieło to powstało pod wpływem polemiki na Kongresie Pedagogicznym, który odbył się w Weimarze w 1926 r. Nawroczyński sporo miejsca poświęcił omówieniu poglądów Litta, ograniczając się – jak powiada – do tego, co jest w nich naprawdę nowością. A nowością ma być przede wszystkim to, że dwa zwalczające się dotychczas obozy pedagogiczne – „starego” i „nowego” wychowania – znacznie zbliżyły się w swoich stanowiskach: zwolennicy „prowadzenia” dopuszczają swobodny wzrost młodzieży i odwrotnie – zwolennicy swobodnego wzrostu młodzieży dopuszczają „prowadzenie”. Wobec najważniejszego powołania wychowawcy, jakim jest wprowadzanie wychowanka w świat wytworów kulturowych, granice między tymi procesami zacierają się. Obydwa te procesy są konieczne: ograniczenie się wyłącznie do wprowadzania młodzieży w tradycje formujące życie wewnętrzne młodego pokolenia (język, obyczaje, moralność, religia, dzieła sztuki, nauki, formy życia społecznego itd.) wiodłoby do naśladownictwa, zastoju, a nawet regresu w rozwoju kultury; ograniczenie się zaś wyłącznie do pozwolenia na swobodny rozwój młodzieży musiałoby spowodować powrót do barbarzyństwa. Nie zawsze jednak procesy te da się ze sobą harmonijnie pogodzić. Tak właśnie ma być, gdy chodzi o ideał przyszłego życia, przyszłego społeczeństwa, zwanego przez Litta krótko *Bildungsideal*. Nie może być on narzucony przez wychowawcę, bo jest czymś, co zawsze przecież wyrasta z przeszłości i teraźniejszości, a przez to jest czymś krępującym młode pokolenie; *Bildungsideal* musi być wypracowany samodzielnie przez samą młodzież, jako coś zupełnie nowego, nieznanego wcześniej i twórczego, jako coś wyzwalającego. I tu Litt spotyka się z dość ostrą krytyką Nawroczyńskiego, który w żaden sposób nie może się pogodzić z poglądem, że narzucany dotąd przez wychowawcę *Bildungsideal* ma być czymś zbyt sztywnym w wychowaniu, że ma być spontanicznym tworem samych wychowanków.

Nawroczyński zajmował się poglądami nie tylko Litta. Z wcześniej żyjących myślicieli niemieckich interesowali go zwłaszcza Herbart i Wilhelm von Humboldt, którego twórczość postrzegał przede wszystkim przez pryzmat poglądów Sprangera. W jednym ze świetnych syntetycznych rozpraw poświęconych Humboldtowi z 1935 r. pisał: „Właściwym jednak pośrednikiem między W. Humboldtem a pokoleniem, które rozwinęło swą twórczość w pierwszej ćwierci bieżącego stulecia stał się Edward Spranger” (Nawroczyński 1935: 164).

Podobnie sądził drugi luminarz polskiej pedagogiki kultury – Bogdan Suchodolski. „Od dawna idea niemieckiego ideału humanistycznego kształcenia (*Bildungsideal*) przyświecała mi jako to, co sobie przyswajamy albo musimy sobie przyswoić. Cały proces mojego kształcenia przez to właśnie został określony; w tym sensie niemiecki idealizm i literatura klasyczna oznaczały dla mnie niezapiecztowane źródło świeżego życia” (Spranger 1909: 17) – pisał Spranger w *Vorwort* do swego młodzieńczego dzieła o Humboldtzie.

Prawie dokładnie to samo mógłby powiedzieć o sobie Suchodolski, który w całej swojej twórczości szukał polskiego *humanistischen Bildungsideal*s, zgłębiając początkowo przede wszystkim literaturę i filozofię polskiego Oświecenia (Stanisław Staszic) oraz Młodej Polski (Stanisław Brzozowski), a także studiując humanizm anglosaski w wydaniu Irvinga Babbitta (Suchodolski 1936). O ile jednak Spranger przez całe życie pozostał w zasadzie wierny swym młodzieńczym ideałom (zob. Spranger 1958), o tyle Suchodolski przeszedł osobliwą ewolucję: od idei filozofii i wychowania narodowego zabarwionego *Lebensphilosophie* Nietzschego i Bergsona, a także pragmatyzmem Jamesa u schyłku lat 20. XX w., do idei tzw. humanizmu socjalistycznego opartego na marksizmie w powojennej komunistycznej Polsce (zob. *Bibliografia prac Bogdana Suchodolskiego* 1994; Okoń 2000: 391–417).

Suchodolski jest tym polskim pedagogiem kultury, który bodaj najwięcej zawdzięcza Sprangerowi. Stało się tak za sprawą stypendium przyznanego mu przez Fundusz Kultury Narodowej, co było wydarzeniem przełomowym w jego rozwoju intelektualnym i zapoczątkowało odchodzenie od dotychczasowych poglądów na wychowanie. Stypendium to spędził m.in. w Berlinie, studiując w roku akademickim 1926/1927, głównie u Sprangera właśnie.

Był już wtedy po ukończonych w Warszawie studiach polonistycznych o nastawieniu filozoficzno-pedagogicznym, a także autorem licznych recenzji w prasie codziennej, dowodzących rzetelnej znajomości myślicieli zachodnich, w tym niemieckich: Rudolfa Euckena, Oswalda Sprenghera, Ernsta Troeltscha czy Georga Simmla. Co więcej, był też autorem recenzji najnowszych prac humanistów niemieckich, jak choćby Maxa Schelera czy Heinricha Rickerta, by wspomnieć tylko o najsłynniejszych. W świetle publikacji sprzed 1926 r. problematyka niemieckiej pedagogiki kultury, czy – szerzej – humanistyki musiała być dobrze znana Suchodolskiemu już przed wyjazdem do Berlina. Toteż pozostaje otwarte pytanie: czy studia pod kierunkiem Sprangera pozwoliły mu pogłębić posiadaną już wiedzę, czy też raczej przyczyniły się do dopracowania własnego stanowiska? Tak czy inaczej, efektem berlińskich studiów są – nie

licząc cyklu artykułów – dwie znaczące rozprawy w których bardzo wyraźnie widoczne są wpływy Sprangera: *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech* z 1927 r. oraz *Stan badań nad metodologią humanistyki w Niemczech* z 1928 r. Rozprawy te otwierają nowy okres w twórczości Suchodolskiego i aż po czasy powojenne wyznaczyły kierunek jego zainteresowań naukowych.

To dzięki rozprawom Sprangera sprzed 1928 r. zgromadzonym w drugiej części tomu *Kultur und Erziehung* (Kultura i wychowanie) – którego pierwsze wydanie miało miejsce w 1922 r. (zob. Spranger 1928) – Suchodolski zainteresował się filozoficznymi podstawami pedagogiki, pedagogiką „nowego wychowania” (którą szybko się rozczarował), reformą szkolnictwa w Polsce (którą chciał wzorować na weimarskiej polityce oświatowej), programami nauczania przedmiotów humanistycznych w szkołach (nawiązując do neohumanizmu), dydaktyką szkoły powszechnej, przed którą postawił nowe zadania: nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także rozwijanie osobowości, kształtowanie indywidualności, wdrażanie do współpracy), wychowaniem obywatelskim (które ma kształcić nie poddanego, lecz obywatela demokratycznego państwa i ma prowadzić do społecznienia państwa), wychowaniem dziewcząt (publikując w liberalnych pismach kobiecych), kształceniem nauczycieli i wychowawców (którzy muszą mieć wrodzone predyspozycje i powołanie do swego zawodu), relacją między kształceniem ogólnym a zawodowym (nie dostrzegając tu żadnego konfliktu) itd.

Na początku lat 30. XX w. wpływy humanistyki niemieckiej, w tym Sprangera na Suchodolskiego wyraźnie osłabły. Zwrócił się wówczas ku przeszłości, szukając inspiracji u polskich myślicieli minionych epok. W 1936 r. powstał wydawany do wybuchu wojny, redagowany przez Suchodolskiego kwartalnik „Kultura i Wychowanie”, który uchodzi za najważniejszą trybunę polskiej pedagogiki kultury. Publikowali w nim niemal wyłącznie polscy humaniści, w spisie treści nie sposób znaleźć Sprangera, a w ciągu czterech lat zamieszczony został jedynie jeden tekst Petera Petersena i jeden tekst Wilhelma Flitnera.

Po drugiej wojnie światowej, już u schyłku lat 40. Suchodolski stał się czołowym pedagogiem tzw. humanizmu socjalistycznego i pozostał nim aż do samego końca Polski Ludowej.

* * *

I tak oto wydawać by się mogło, że czasy pedagogiki kultury w Polsce dobiegły końca. Tak się jednak nie stało. Po 1989 r. w toku transformacji polityczno-ustrojowej, zaczęły pojawiać się w polskich naukach o wychowaniu „nieobecne dyskursy” – by przywołać tu bardzo nośne w latach 90. ubiegłego

wieku hasło, będące tytułem popularnej serii wydawniczej redagowanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego. Nieobecne dyskursy – a zatem także i dyskursy zapomniane. A wśród nich zapomniane dyskursy filozoficzno-pedagogiczne, mieszczące się w ramach tradycji *Geisteswissenschaften*; Zaczęto podejmować zaniedbywane z przyczyn ideologicznych po drugiej wojnie światowej historyczne i systematyczne badania z zakresu pedagogiki kultury. Tyle tylko, że pomijając prace Ireny Wojnar – najwybitniejszej uczennicy Suchodolskiego, nieustrudzonej kontynuatorki i propagatorki jego idei humanizmu – badania te miały raczej charakter „niszowy” i po dziś dzień są dość hermetyczne dla przeciętnego pedagoga – żeby wspomnieć tu o twórczości Andrzeja Ciążeli, Andrei Folkierskiej, Bogusława Milerskiego, Sławomira Sztobryna, Lecha Witkowskiego. Niemniej jednak poczynione zostały pierwsze kroki na drodze reinterpretacji pedagogiki kultury, uprawianej z tak wielkim powodzeniem w Drugiej Rzeczypospolitej. Jak się wydaje, teraz nadszedł czas na wieloaspektowe osadzenie polskiej pedagogiki kultury w szerokim kontekście międzynarodowym, zwłaszcza niemieckim – i do tego właśnie w zamierzeniu autora miał się w niewielkim choćby stopniu przyczynić niniejszy tekst.

Bibliografia

- Bibliografia prac Bogdana Suchodolskiego*. 1994. Real Press, Holding Realbud, Warszawa–Kraków.
- Böhm W. 2000. *Wörterbuch der Pädagogik*, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- Geissler E.E. 2011. *Theodor Litt: Was den Menschen zum menschen macht*, Ergon Verlag, Würzburg.
- Gutjahr-Löser P., Schulz D., Wollersheim H.-W., Hrsg. 2009. *Theodor Litt – Eduard Spranger. Philosophie und Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Tradition*, Leipziger Universitätsverlag GMBH, Leipzig.
- Haan de G., Rülcker T., Hrsg. 2002. *Hermenautik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch*, Peter Lan. Europäischer Verlag der Wissenschaften (Berliner Beiträge zur Pädagogik), Frankfurt am Mein.
- Kuchta J. 1936. *Przedmowa*, [w:] E. Croner, *Pedagogika i psychologia humanistyczna*. Edward Spranger, „Książka”, A. Mazugato, Lwów, s. 3.
- Litt T. 1927. „Führen” oder „Wachsenlassen”, *eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, B.G. Trebner, Leipzig–Berlin.
- Mońka-Stanikowa A., Mieszalski S., Kotusiewicz A.A., red. 1996. *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1929. *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1935. *Człowiek i wykształcenie w filozofii Wilhelma Humboldta (W setną rocznicę śmierci W. Humboldta 8. IV 1835 r.)*, „Przegląd Współczesny” 1935, nr 164, s. 46.

- Nawroczyński B. 1938. *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa, s. 274.
- Nawroczyński B. 1987a. *Dzieła wybrane*, wybór, przedm. i wstęp: A. Mońka-Stanikowa, t. 1–2, WSiP, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1987b. *Zasady nauczania*, [w:] B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, wybór, przedm. i wstęp: A. Mońka-Stanikowa, t. 2, WSiP, Warszawa, s. 8.
- Okoń W. 2000. *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 391–417.
- Okoń W. 2007. *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 383.
- Spranger E. 1909. *Wilhelm von Humboldt und Humanitätsidee*, Verlag von Reuther & Reichard, Berlin.
- Spranger E. 1924. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Verlag von Max Niemeyer, Halle (Saale), s. 305.
- Spranger E. 1928. *Kultur und Erziehung*, Quelle & Meyer, Leipzig.
- Spranger E. 1958. *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Spranger E. 1985. *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu*, tłum. U. Schrade, kons. nauk. B. Skarga, IFiS PAN, Warszawa.
- Spranger E. 1988. *Wilhelm von Humboldt i idea humanizmu*, tłum. H. Depta, [w:] *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, oprac. B. Suchodolski i I. Wojnar, WSiP, Warszawa, s. 213–216.
- Suchodolski B. 1936. *Studia nad humanizmem współczesnym. Irving Babbitt*, Instytut Literacki, Warszawa.
- Szymański M.S. 1997. *Podstawowe kierunki myślenia pedagogicznego w Niemczech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997, nr 3–4, (165–166), s. 227–262.
- Wielka Encyklopedia PWN SA. 2003. *Litt Theodor*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 62.

Katarzyna Wrońska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Instytut Pedagogiki, Wydział Filozoficzny

ORCID: 0000-0001-6617-4415

Ogłada – nieobecny dyskurs w pedagogice. Próba (re)konstrukcji pojęcia

Summary

**CIVILITY – A NOTION ABSENT FROM PEDAGOGICAL DISCOURSE. AN ATTEMPT TO
(RE)CONSTRUCT THE CONCEPT**

The text is devoted to the analysis of civility, which practically disappeared from the contemporary pedagogical discourse (though not the humanistic one). The (re)construction of the concept is aimed at restoring the importance of civility as a form of civilised life and at arguments for learning, i.e. acquiring this quality.

For this purpose, a review of historical concepts concerning civility is made, then the link of civility with customs and morals as a part of the civilising process is shown. At the end, its contemporary approach is proposed in a dual role and space: interpersonal and social, in the private and public spheres, in their mutual dependencies. It is assumed that the (re)construction of the concept, including the presentation of civility as a useful good and at the same time a manifestation of the human morality or the human condition in general, makes it possible to place it among the internal goods of education.

Key words: civility of good manners, education, good manners, civility of civil society, respect

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Temat ogłady nie cieszy się dziś popularnością. Obecnie z rzadka można usłyszeć podczas rozmowy uwagę o czyimś braku dobrych manier lub sentymentalne wspomnienie o zasadach dobrego wychowania, o które kiedyś się

dbało, a dziś ich brak rzuca się powszechnie w oczy. Uwagi te nie ograniczają się wcale tylko do naszego rodzimego obszaru kulturowego, o czym świadczą współczesne teksty i komentarze im poświęcone w obszarze europejskiej humanistyki i nauk społecznych (np. Martin 1995: 61–70; Merchant 2008: ix–xxi; Shiell 2012: 5–14; Levine 2010: 11–17). Równocześnie praktyczne poradniki dotyczące zasad *savoir vivre*'u nie znikają z półek księgarskich. Jednak ich współcześni autorzy, a tym bardziej odbiorcy, zasilają nie tyle środowisko wychowawców i nauczycieli, co oddalony od pedagogiki świat dyplomacji czy biznesu. Nie jest łatwo wyjaśnić, dlaczego ów temat przestał interesować pedagogikę, równie trudne wydaje się wskrzeszanie go i wprowadzanie na powrót do jej teoretycznego dyskursu. Jednak chcąc zrekonstruować pojęcie ogłady – a taki jest główny cel tego opracowania – nie sposób nie odnieść się również do pierwszego problemu, za którym kryje się pytanie o przyczyny nieobecności problematyki dobrych obyczajów w przestrzeni współczesnej pedagogiki. Te dwie sprawy są ze sobą powiązane. Wraz bowiem ze znikaniem danej tematyki z głównego nurtu badań, często tracą na znaczeniu także kluczowe dla niej, wyróżniające ją pojęcia. Dotyczy to również pojęć właściwych dla tematyki szeroko pojętego dobrego wychowania. W myśli pedagogicznej określano je mianem dobrych obyczajów, dobrych manier, etykiety, kurtuazji, grzeczności, uprzejmości, ogłady. W tym kontekście można przytoczyć wypowiedź popularnego brytyjskiego aktora Sanjeeva Bashara, który pytany o to, co by uznał za warte przywrócenia do życia, odrzekł, że byłyby to dobre maniery (*good manners*) (Barker 2008). Taka sytuacja stwarza jednak szansę na wprowadzenie odnowionych pojęć do teorii edukacji, a wraz z tym, na ich nowe zastosowanie i programy dla praktyki pedagogicznej, w tym głównie wychowawczej i oświatowej. W niniejszym opracowaniu proponuje się, by takim odnowionym pojęciem była właśnie *ogłada*.

(Re)konstrukcja *ogłady* wymaga na początek ukazania historycznego kontekstu, w którym tematyka dobrych obyczajów, w obrębie których mieści się ogłada, wyłoniła się w przeszłych wiekach na pozycję pierwszoplanowych wyzwań cywilizacyjnych stawiających pedagogom nowe zadania. Następnie na kolejnych przykładach zostanie ukazane powolne wytracanie znaczenia przez tę sferę oddziaływań, skupioną na dbałości o dobre wychowanie, z ambicją dotarcia do przyczyn dewaluacji tej pedagogicznej domeny. Po tej części historyczno-krytycznej analizy zostanie zaproponowana odnowiona – współczesna wersja dobrego wychowania jako ogłady, w znaczeniu ucywilizowania (*civility*), mającej swoją reprezentację zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej, czyli w postaci ogłady towarzyskiej i politycznej. Zakłada się, że właśnie to zdwojenie

jej znaczenia ma szansę na zdobycie zainteresowania w gronie teoretyków i praktyków edukacji i włączenia jej do dyskursu pedagogicznego oraz na życiowe przyjęcie przez uczącą się i studiującą młodzież.

Nietrudno przewidzieć, że współczesne oblicze oglądy będzie nawiązywać do poprzednich jej wzorów, inspirując się nimi. Wydobywając ją na światło dzienne trzeba będzie także rozpatrzeć jej związki ze sferą obyczajów i moralności, czyli zbadać, jakiego rodzaju dobrem była i jaką wartość możemy i chcemy jej przypisać dziś. Mówiąc inaczej, czemu miałyby dziś ogląda służyć? Chcąc ją wyodrębnić jako cel edukacji, trzeba umieć to uzasadnić, odnowić jej sens i znaczenie. Zakłada się, że pożyteczne dla jej odnowionej formuły będzie szukanie związków oglądy z etyką, czyli niepoprzestawanie na prezentowaniu jej walorów czysto zewnętrznej natury, jako poloru, znajomości etykiety, kurtuazji, choć i ten jej sens można wciąż eksponować i uatrakcyjniać. Zewnętrzny wymiar oglądy, czyli odpowiednie zachowanie się, spełniało od początku pożyteczną rolę, ułatwiając nawiązywanie kontaktów i zjednywanie sobie sympatii w kręgach towarzyskich; działo się tak za sprawą wyrobionych dobrych nawyków, nazywanych też właśnie dobrym wychowaniem. I dziś w ofercie księgarskiej znajdujemy całe zestawy porad temu poświęconych, niestety, rzadko podejmowanych z inicjatywy samej pedagogiki i edukatorów. Chodzi więc o odbudowę oglądy rozumianej nie tyle jako przejaw socjalizacji, ale jako celu edukacji wraz z etycznym uzasadnieniem jej włączenia do dyskursu pedagogicznego skupionego na wychowującym kształceniu.

Na koniec zostaną przedyskutowane cechy, wyróżniające oglądę w jej dwóch odmianach – towarzyskiej i politycznej – oraz w ich wzajemnych relacjach i powiązaniach, z ambicją włączenia ich jako celów kształcenia i wychowania do współczesnej przestrzeni edukacji formalnej i nieformalnej, domowej i szkolnej, obywatelskiej i społecznej. Przyjmuje się, że właśnie ten podwójny sens i zastosowanie oglądy, jej użytek w sferze prywatnej i publicznej, może się okazać jej współczesnym atutem, który zostanie doceniony także przez dzisiejszych nastolatków, zyskując ich aprobatę jako wartościowego i przydatnego dobra edukacyjnego.

Ogląda okiem historyka myśli pedagogicznej – wybrane koncepcje

Mapa literatury pedagogicznej poświęconej krzewieniu dobrych obyczajów, czyli dbałości o dobre wychowanie młodego pokolenia zagęszcza się wydatnie w renesansie, choć w polskiej literaturze warto pamiętać o wcześniejszym,

tj. średniowiecznym utworze wierszowanym Przecława Słoty *O chlebowym stole*, znanym też pod tytułem *O zachowaniu się przy stole* (Korczak 2005: 62). Dzieło Baltazara Castiglione'a *Il Cortegiano* czytane z zainteresowaniem w całej Europie, w Polsce zostaje zaadaptowane do rodzimej kultury przez pisarza humanistycznego Łukasza Górnickiego w postaci *Dworzanina polskiego* w 1566 r. Inny, tym razem wierszowany tekst, napisany przez Ioannisa Verulaniego *De moribus puerorum, carmen iuvenile* [O obyczajności chłopców pieśń młodzieńcza] był u nas wydany już w 1533 r. przez prof. Akademii Krakowskiej Franciszka Mymerusa z dodaną wersją polską w tłumaczeniu Ambrożego Alantsee. Jeszcze inny czytany w Polsce utwór, a mianowicie *Catonis disticha moralia*, tłumaczony przez Mymerusa i wydany w 1535 r. to *Katonowe wiersze obyczajne*, później w 1588 r. poprawiony i przygotowany do druku przez Sebastiana F. Klonowica *Katonowe wiersze podwójne, dobrych obyczajów uczące*.

W tym zakresie wypowie się również humanista Erazm z Rotterdamu, który na pedagogicznej mapie ogłady zajmuje szczególne miejsce, m.in. za sprawą dzieła w całości poświęconego zasadom poprawnego zachowania się w towarzystwie. Wydane w 1530 r. nosiło tytuł *De civilitate morum puerilium*. Sądząc po jego błyskawicznym rozprzestrzenieniu się w oryginale i w przekładach po całej Europie, w tym w Polsce – w oryginale już w 1540 r., a w tłumaczeniu na język polski w 1590 r., jako *Dworstwo obyczajów dobrych* w przekładzie Klonowica (Wiśniewska 2006: 61–64, 158–194) – można wnosić o utrafieniu autora z tematem. Wartość tego dzieła w kształtowaniu się pojęcia *civilité* w toku przemian obyczajów i cywilizacji Zachodu podkreśli Norbert Elias (2011: 121–286), do którego będę w tym opracowaniu jeszcze nawiązywać kilkakrotnie. Wątki związane z kulturą towarzyską zawierały również Erazmowe *Familiarum colloquiorum formulae*, znane u nas jako *Rozmowy potoczne*, pisane w formie dialogów o obyczajnym i pobożnym życiu dla użytku szkolnego. Jak zaznacza Maria Cytowska, tłumaczka wielu tekstów Erazma, w tym *De civilitate morum puerilium*, średniowieczne utwory poświęcone dobremu wychowaniu – w porównaniu z klasycznymi – raziły barbarzyństwem (Cytowska 1973: x). Lidia Korczak z kolei zwraca uwagę, że wskazują one „na brak obycia towarzyskiego [...] i nieznajomość norm obowiązujących przy dworskim stole nawet wśród średniej szlachty” i bardzo wolno przenikają do innych środowisk (Korczak 2005: 62). Renesansowe – na powrót szukają nawiązania do klasycznych autorów i jednocześnie wnoszą nutę dworskości – czy wyrażając to słowami Klonowica – „obyczajów układności i ludzkości” (Wiśniewska 2006: 182). Klonowic opracowuje cały tekst Erazma dla użytku szkolnego (w formie pytań i odpowiedzi), dzieląc go na poszczególne zagadnienia, których miały dotyczyć zasady dwornego zachowania, a więc

tkwiące w samej postawie i ubiorze, następnie podczas bycia w Kościele, przy stole, podczas spotkania, w szkole, podczas zabaw i w sypialni. Dla przykładu, na początek pojawia się pytanie o zakres wychowania: „Rząd ćwiczenia młodych dzieci wiele części ma?”. I pada odpowiedź: „Trzy najwięcej. Naprzód, żeby młodziuchny umysł zasiewki pobożności chrześcijańskiej pojął. Druga, ażeby nauki wyzwolone miłował i uczył się ich. A na ostatek, żeby zaraz od pierwszych wieku swego początków ochędożnym obyczajom przyuczał się” (Wiśniewska 2006: 182).

We współczesnym tłumaczeniu Cytowskiej w miejsce „dworstwa obyczajów” pojawia się „dobre wychowanie”¹. Erazm argumentuje na jego rzecz podkreślając przydatność obycia w pozyskiwaniu „powszechnej życzliwości” (Erazm z Rotterdamu 1992: 264). „Grzecznym zachowaniem – pisze – nigdy nie osiągniesz na siebie zawiści, zyskasz dobre imię, zdobędziesz przyjaciół” (tamże: 274). Z drugiej strony przekonuje, że „pełen wdzięku i godności wygląd zewnętrzny” powinien być odbiciem stanu umysłu. Jednak wskutek zaniedbań wychowawcy – utyskuje Erazm – „nawet ludzie zacni i uczeni grzeszą czasem brakiem obycia” (Erazm z Rotterdamu 1992: 264). Prawdziwe szlachectwo według niego nie tyle wiąże się z pochodzeniem, co z właściwie ukształtowanym umysłem, czyli obyciem w naukach wyzwolonych. Tak pojętemu szlachectwu przystoi godne zachowanie, przejawiające się w gestach, sposobie poruszania się, ubiorze i relacjach z innymi. Atutem dobrego wychowania jest też to, „że pozwala łatwiej dojrzeć inne ukryte zalety umysłu człowieka” (tamże). Ten aspekt w mojej ocenie jest kluczowy – ogląda w ujęciu Erazma – choć przejawia się w zewnętrznym zachowaniu, to jednak wyraża kulturę wewnętrzną człowieka. Dlatego wyrabianie w dzieciach grzeczności miało być „objawem prawdziwego wychowania” (Kot 1996: 211).

Dbłość o poprawne zachowanie się w towarzystwie raz wyartykułowana stawała się powoli potrzebą tamtej epoki, co najmniej w wybranych kręgach społeczeństwa. Rosło w związku z tym społeczne zapotrzebowanie na porady i wskazówki normujące tę dziedzinę spraw. W tym Erazmowym podkreśleniu wagi dobrych manier daje się zobaczyć wpływ włoskich humanistów epoki renesansu, zwł. Lorenzo Valli, autora *Elegantiarum libri* z 1471 r. (Cytowska 1969: 15). Zwróćmy uwagę na użyty przez Erazma termin *civilitas* w odniesieniu

¹ Dla porównania, w najnowszym amerykańskim wydaniu *De civilitate morum puerilium* Erazma tłumaczka Eleanor Merchant posługuje się zwrotem: „Good manners for children”, czyli dobre maniery dla dzieci. I podobnie – jak to wcześniej zrobił Klonowicz – uwspółcześnia tekst, redagując go w sposób, by był atrakcyjny dla dzisiejszych nastolatków.

do norm dziecięcego dobrego zachowania. Nie tracąc nic z wymiaru obyczajności (o co zabiegało przede wszystkim średniowiecze) zyskiwały one nowy wymiar, a mianowicie elegancji i wdzięku, „wytworności obyczajów” – stając się kodeksem „zasad cywilizowanego zachowania się (tamże). Ten nowy humanistyczny sens dobrego wychowania – przez obecność w nim *civilitas* społeczności dworskiej – warto podkreślić. Będę do niego jeszcze nawiązywać, proponując używanie obok lub zamiennie z „ogładą” terminu „ucywilizowanie”, które dobrze oddaje odnowione w odrodzeniu rozumienie dobrego wychowania (Elias 2011: 123–124).

Wśród rodzimych tekstów poruszających temat dobrych obyczajów w powiązaniu z edukacją wyróżnia się w odrodzeniu piśmiennictwo Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zwłaszcza jego dzieło *O poprawie Rzeczypospolitej* z 1551 r., którego pierwsza część zostaje w całości poświęcona obyczajom, od poprawy których zależy według pisarza przyszłość kraju. Te zaś wymagają „słusznego wychowania i wykształcenia młodzieży” (Modrzewski 1953: 100), czyli szkół, które państwo w związku z tym powinno stanowić. Dla zilustrowania poglądów tego reformatora Rzeczypospolitej przytoczmy kilka zdań z tego dzieła. Wobec rodziców autor stawia zadanie przepojenia wieku dziecięcego takimi obyczajami i myślami, „aby stał się niejako podwaliną późniejszego uczciwego, nieskażonego i chwalebego żywota” (tamże). Wśród konkretnych zaleceń im stawianych wymienia m.in.: „niech ich [dzieci] mówę i wszelkie postęпки kształtują na modłę piękności, sprawiedliwości, łagodności, uprzejmości i ludzkiej ogłady” (Modrzewski 1953: 111). I dalej: „A i tego dzieci uczyć trzeba, co winne są innym, co rodzicom, co obywatelom, co rzeczypospolitej i jak winny zgodę i towarzystwo z ludźmi utrzymywać, jak się mają zachowywać wobec wyższych, niższych i równych sobie, wobec towarzyszy, przyjaciół, krewnych i powinowatych, wobec urzędników, panów i sług, a nawet wobec wrogów i nieprzyjaciół; i to zarówno w życiu prywatnym, jak i publicznym” (Modrzewski 1953: 113). Pisząc zaś o dworze, będącym w jego ocenie warsztatem „ogłady i kształcenia umysłu” przyznaje, że liczy właśnie na takie ich pożyteczne oddziaływanie na młodych, by kształcić ich i przekuwać ich obyczaje. Postulując taki obraz wytyka zarazem ich przywary, czyli panującą tam próżność, nieżyczliwość, fałszywą przyjaźń i inne przypadłości, które przez to, że bardziej widoczne z racji zajmowanej pozycji dworu, należy tym bardziej poddać krytyce i chcieć poprawić (Modrzewski 1953: 115). Zacytowane tu fragmenty myśli Frycza Modrzewskiego dotyczące ogłady, wyraźnie ukazują jej podwójny rys, towarzyski i obywatelski, do którego będę się odwoływać w dalszej części opracowania, poświęconej dzisiejszym pożądanym wzorom ogłady. Jest ona częścią obyczajów, które

przekładają się na pomyślność kraju, a więc w staraniach o poprawę Rzeczypospolitej nie może zabraknąć naprawy skażonych obyczajów, w których wzrasta młodzież. Później ten rys niekoniecznie będzie w naszym obszarze językowym zachowywany, częściej będzie kojarzony z samą etykietą, sprawy obywatelskości wyprowadzając poza dobre obyczaje. Warto w związku z tym zaznaczyć, że w angielskiej tradycji rozumienia *civility*, do której przejdę w następnej kolejności, będzie się pielęgnować przez wieki oba zakresy znaczeń. Proponuję zilustrować to w kolejnych przykładach tekstów, tym razem z angielskiego obszaru językowego. Na początek fragment rozważań poświęconych dobremu wychowaniu (*good breeding*) z tekstu *Myśli o wychowaniu* Johna Locke'a z 1693 r.

Oglądę umieszcza Locke wśród dziedzin edukacji na trzecim miejscu, po cnocie i rozsądku, przed nauczaniem stawianym na ostatnim, czwartym, miejscu. Podobnie jak Erazm, będzie widział jej wewnętrzną i zewnętrzną stronę. Ta pierwsza to generalne nastawienie osoby, niejako „stan duszy”, odznaczający się wolą nieobrażania innych, druga – to umiejętność wyrażenia tego w spojrzeniu, głosie, słowach, ruchach, gestach i w postępowaniu, zgodnie z obyczajem i modą danego społeczeństwa. W edukacji chodzi więc o ukształtowanie generalnie postawy życzliwości i szacunku dla wszystkich ludzi. Jej zewnętrznym przejawem będzie z jednej strony dbałość o to, by nikomu nie okazać pogardy, braku uszanowania czy lekceważenia oraz unikanie wprowadzania innych w zakłopotanie, przebywając razem w towarzystwie, z drugiej – będzie staranie, by okazać, jak się innych szanuje i ceni, uznając ich kondycję, zasługi czy pozycję społeczną. Autor *Listów o tolerancji* cenił ten zaszczerpany rys dobrej natury człowieka, nazywając ją też „wewnętrzną uprzejmością duszy” (Locke 2002: 143) i stawiając ją jako pierwszą i najbardziej ujmującą pośród cnót społecznych. Dzięki niej, „ci wszyscy, z którymi obcujemy, są zadowoleni i podobają sobie w naszym towarzystwie” (Locke 2002: 143). Kończąc swe rozważania wokół tej dziedziny edukacji wskaże na ścisły związek uprzejmości i taktu z przyzwoitością, którą życzyłby sobie, by była w większym stopniu udziałem cywilizowanych społeczeństw. Jeśli jest inaczej, świadczy to o zaniedbaniu po stronie edukacji, której powinnością jest zaradzać temu „zabytkowi barbarzyństwa”, obecnego w naszych kręgach kulturowych głównie przez nawyk. Pomimo iż razi nas u innych porywczność, kłótniowość, grubiaństwo, stałe kontrowanie i inne nietaktowne zachowania podczas spotkań towarzyskich, jeśli są udziałem nas samych – zauważa Locke – często nie udaje nam się nad nimi zapanować, właśnie przez utrwalenie się tego typu zachowań. Racjonalista

Locke podkreśla znaczący wpływ, jaki wywiera praktykowanie obrzędów i obyczajów swojego regionu czy kraju na formowanie się ludzkich przekonań moralnych i religijnych, dodajmy – z dzisiejszej perspektywy – także politycznych. To one okazują się odciskać często głębszy ślad w ludzkich świadomościach niż przeświadczenie własnego rozumu. Choć więc w hierarchii dziedzin edukacji ogłada zajmuje u empirysty Locke’a dopiero trzecie miejsce, to jednak ze względu na siłę oddziaływania, znaczenie towarzystwa, w którym wzrasta wychowanek, jest nie do przecenienia; dbałość o nie wymaga więc szczególnej troski. Nieprzypadkowo temat ogłady pojawia się w tekście zaraz po omówieniu roztropności. Już tu bowiem Locke zaakcentuje, jak ważne jest, by tę intelektualną cnotę krzewić nie inaczej jak przez pobudzanie duszy dziecka do „myśli wzniosłych i wartościowych” i przez trzymanie ich „z daleka od oszukaństwa i chytrkości, która zawsze ma w sobie szeroką domieszkę oszustwa” (Locke 2002: 142).

Podsumowując stanowisko Locke’a na temat ogłady podkreśliłabym, po pierwsze, linię kontynuacji myślenia Erazma w ujmowaniu ucywilizowania jako przejawu „wewnętrznej uprzejmości duszy”, w czym objawi się szacunek dla osób, z którymi wchodzi się w kontakt. Po drugie, dostrzegam docenienie prawości obyczajów – a w niej ogłady – jako wartości zarówno w sferze prywatnej, jak i w publicznej podlegającej orzecznictwu trybunału zewnętrznego i wewnętrznego, w znaczeniu władzy urzędu i sumienia (Locke 1963: 47). Ten drugi aspekt – w mojej ocenie – jest zaczątkiem rozwijania się – obok ogłady dobrych manier – jej politycznego sensu – obywatelskości jako znamienia ucywilizowania. Jak już to zaznaczyłam wcześniej, w słowie *civility* w języku angielskim zawierają się oba sensy (Shils 1997b: 63–102). Dobre maniery jako przejaw przyzwoitości i ucywilizowania, wymóg stawiany elitom, odpowiedzialnym za los i kondycję własnego kraju, w obszarze anglosaskim odnalazły swoją reprezentację nie tylko w życiu towarzyskim, ale równolegle także w przestrzeni życia publicznego. W stosunku do rządzących oraz obywateli funkcjonujących w różnych sektorach służby publicznej jako urzędnicy i angażujących się w oddolnych inicjatywach społeczeństwa obywatelskiego oczekiwano nie tylko ogłady towarzyskiej ale też politycznej – w znaczeniu znawstwa spraw publicznych i postawy obywatelskiej. W porównaniu z anglosaskim rozumieniem ogłady w powiązaniu z ucywilizowaniem, na kontynencie, w obszarze języka niemieckiego, będzie się formowało inne rozumienie cywilizowania – w opozycji do kultury. Prześledzę to stanowisko na przykładzie koncepcji Immanuela Kanta.

Dla tego myśliciela cywilizowanie zostało zaklasyfikowane jako antytetyczne w stosunku do kultury. Znajdujemy wprost wypowiedzenie tego stanowiska w wykładach *O pedagogice*. Cywilizowanie jest tu omówione obok dyscyplinowania, kultywowania i rozwijania moralności jako jedno z zadań wychowania. Kant utyskuje, że „żyjemy w okresie dyscyplinowania, kultury i cywilizowania ale bynajmniej nie w okresie umoralniania” (Kant 1999: 50). Do pewnego stopnia można w tej ocenie dostrzegać podobieństwo ze stanowiskiem Locke’a, dla którego wychowanie moralne było centralną częścią edukacji. Kantowi z kolei zależałoby, aby umoralnianie doprowadziło do wykształcenia w wychowanku skłonności do wybierania dobrych celów, czyli takich, które mogą być uznane jako zasady postępowania przez każdego człowieka. Co jest zadaniem trudnym i według niego wciąż rzadko osiąganym, w dodatku planowanym do realizacji dopiero po przejściu przez dyscyplinowanie i kultywowanie, inaczej niż u Locke’a i Erazma, postulujących formowanie charakteru moralnego od wczesnego dzieciństwa. Cywilizowanie dotyczy innego rodzaju umiejętności. Nielączona z moralnością jest pewnego rodzaju mądrością, tj. roztropnością, dzięki której jest się lubianym i poważanym, potrzebną, by móc „wszystkich ludzi nakłonić do realizacji własnych zamiarów” (Kant 1999: 50). Wymaga nabywania dobrych manier i grzeczności. Jest to zadanie kształcenia pragmatycznego, realizowanego przez pedagoga czy guwernera. Owo kształcenie do mądrości pozwala uczynić z człowieka obywatela; nadaje mu wartość społeczną. Kant rozszerza w tym miejscu rozumienie cywilizowania o wymiar obywatelski, który tak mocno podkreślał już wcześniej Frycz Modrzewski. W bardziej pogłębionym sensie jest to więc nie tylko sztuka naginania innych do własnych celów, ale zarazem nauka przystosowywania się do społeczeństwa (Kant 1999: 55). Od początku wywodu Kant oddziela jednak sferę cywilizowania od obyczajności, którą traktuje jako domenę moralności, czy wręcz z nią utożsamia (tamże). Najwyraźniej to formułuje w końcowej części wykładów o wychowaniu, gdy pokazuje jego powiązanie z poszczególnymi ludzkimi atrybutami. Mając do dyspozycji zdolności (talent), temperament i charakter, interesujące nas cywilizowanie – jako część wychowania praktycznego – Kant kojarzy z temperamentem, zręczność z talentem, a obyczajność (moralność) z charakterem człowieka. I kolejny raz podkreśla, jak ważne jest nauczanie się pewnego rodzaju przebiegłości w relacjach z innymi, a więc takiego umiejętnego czynienia użytku z własnych zdolności, by „móc wykorzystać ludzi do własnych zamiarów” (Kant 1999: 85). Z pewnością nie ma nic wspólnego z moralnością uczenie dziecka, by skrywało swój charakter a jednocześnie nabywało sztuki przejrzenia

innych dla własnych celów. To umiejętność wręcz odwrotna do prawa imperatywu obowiązującego w moralności. „Przyzwoitość – pisze Kant – jest sztuką utrzymywania pozorów zewnętrznych” (Kant 1999: 85). Jeśli jej częścią jest umiejętność opanowania się, to z pewnością przydaje się ona do temperowania, czyli brania w karby popędlivego temperamentu, ale do niczego więcej.

Na przykładzie stosunku Kanta do ogłady widać, jak na kontynencie w obszarze języka niemieckiego – ale już nie francuskiego – zaczynają się rozchodzić, z jednej strony: droga obyczajności, moralności, kultury i kształcenia, reprezentujących sferę duchową, a z drugiej: droga polityki, gospodarki i relacji społecznych jako sfery cywilizacji. Elias uzupełni to jeszcze takimi pojęciami, jak: głębia, szczerość, prawdziwa cnota – umieszczanych w tym obszarze od czasów oświecenia po stronę kultury, przypisywanej tu twórcom i ludziom wykształconym – oraz powierzchowność, obluda, nieszczerość, zewnętrzna uprzejmość, uosabiane przez arystokrację dworską – łączonych z cywilizacją (Elias 2011: 102). Ten krótki rys dziejów ogłady, prezentujący jej różne odcinienie znaczeniowe, pozwala lepiej dostrzec przyczyny kryzysu ogłady, tak charakterystyczny dla czasów współczesnych. Ogłada znika dziś z przestrzeni dyskursu humanistycznego, nie widać jej wśród celów edukacji; traktowana jest przez nowoczesnych pedagogów podejrzliwie jako niepotrzebny gorset, konwenans, wręcz fałsz utrudniający swobodny rozwój dziecka. Czy więc jest możliwe jej przywoływanie, w jakim kształcie, w jakim celu oraz z jakim uzasadnieniem?

Zasady i normy dobrego wychowania – ogłada w sferze obyczaju i moralności

Aby na to pytanie odpowiedzieć, proponuję na początek przedstawić jeszcze raz jedną z historycznych propozycji rozumienia ogłady, ale w wersji odnowionej. Czynię to z przeświadczeniem, że jest to oferta aktualna i potrzebna, broniąca się wagą tego, przed czym przestrzega i co zaleca. Można tę ofertę zastąpić oczywiście inną. Tak jak to zrobiła np. Merchant redagując na nowo tekst Erazma, w przekonaniu, że zestaw dobrych manier to uniwersalne wyposażenie pedagogiczne, niezbędne w działaniach wychowawczych rodziców i nauczycieli, bez względu na epokę. Ale w tym miejscu poprzestanę na jednym przykładzie. Dziś bowiem, podobnie jak niegdyś, rażą nas niektóre zachowania wokół nas w codziennych sytuacjach, w życiu towarzyskim, w miejscach

publicznych, w Internecie, a także na scenie politycznej. Timothy Shiell np. wymienia szereg nowych przejawów braku ogłady, które w połączeniu z tymi klasycznymi, wciąż rażącymi, tworzą sporą listę nieodpowiednich zachowań, i nie są to tylko niegrzeczne zachowania, ale także nieobywatelskie postawy, np. wulgaryzmy w radiu i telewizji, nieustępowanie miejsca starszym w tramwaju czy autobusie, uczniowie na Facebooku podczas lekcji, palenie papierosów blisko osób niepalących, śmiecenie, negatywne dziennikarstwo, głosowanie na podstawie osobistych uprzedzeń, odbieranie telefonu podczas rozmowy z kimś, świętokradztwo, malowanie graffiti, dziecko odmawiające posłuszeństwa rodzicowi, wulgaryzmy wypowiedziane wobec nauczycieli itp. (Shiell 2012: 13–14). Razi nas też nieszczerłość i sztuczne grzeczne zachowanie, bo zdradza czyjś fałsz i instrumentalne traktowanie innych, pozbawione należytego szacunku. Tę lekcję – tylko powierzchownej, czy zewnętrznej uprzejmości – już odrobiliśmy. W nowoczesnych społeczeństwach egalitarnych można się całkiem dobrze obejść bez dworskiej ogłady, ale w dalszym ciągu potrzebna jest jej odmiana, tyle że skrojona na potrzeby społeczeństwa demokratycznego. Odnowiona wersja dobrego wychowania – ogłady, którą tu chcę przywołać, zasadza się na dwóch podstawowych formułach pozytywnych – zasadzie uprzejmości i grzeczności oraz na czterech normach, ale w łagodniejszej formule przestróg, a nie zakazów. Pochodzą one z tekstu *Myśli o wychowaniu* Locke’a. Oto one:

- Σ Zasada uprzejmości – okazuj szacunek, poważanie i życzliwość przez oddawanie każdemu tych zwyczajnych honorów i uszanowania, jakie mu się należą, bez podejrzenia o pochlebstwo, udawanie czy podłość. Troszcz się o to, by nikomu w obcowaniu nie okazać jakiegoś lekceważenia czy pogardy.
- Σ Zasada grzeczności – dbaj o właściwe wyrażanie szacunku i życzliwości w słowie, gestach, spojrzeniu, postępowaniu.
- Σ Naucz się liczyć z upodobaniami, temperamentem i położeniem innych, pracuj nad łagodzeniem szorstkości, wystrzegaj się grubiaństwa.
- Σ Wystrzegaj się lekceważenia innych gestem, słowem, spojrzeniem; nie pogardzaj innymi.
- Σ Naucz się nie wytykać wad u innych, wystrzegaj się szyderstwa, kpiarstwa, stałego kontrowania kogoś, sprzeciwiania się podczas rozmowy; nie bądź kłótniwy.
- Σ Naucz się nie przerywać rozmówcy, wtrącać i poprawiać drugiego; wystrzegaj się arogancji, nie popisuj się.

Cechą tej propozycji jest głównie to, że podkreśla podwójny wymiar ogłady, wewnętrzny i zewnętrzny, podobnie jak to czynił Erazm w okresie renesansu. Trudno więc posądzić ją o promocję powierzchowności i fałszu. Współczesne demokracje potrzebują humanizmu i mogą znajdować jego przejaw właśnie w postaci ogłady. Broni się ona dziś najlepiej jako połączenie moralnych rysów osoby – Locke nazywa ją „wewnętrzną uprzejmością duszy” (Locke 2002: 143) – z nabytą kulturą obycia i taktu w otocze ceremoniału (grzeczność, kurtuazja). W takiej wersji znajdziemy jej przybliżony opis np. w tekstach Helmutha Plessnera (2008: 97–142). Wskazuje to na przewyższanie w tym obszarze językowym linii demarkacyjnej między kulturą a cywilizacją zakreślonej przez Kanta w wieku oświecenia. W literaturze francuskiej z kolei zwraca uwagę tekst Henri Bergsona poświęcony grzeczności, wzgl. uprzejmości, z uzasadnieniem dla obecności *la politesse* w naszym cywilizowanym świecie. Autor szukając „prawdziwej grzeczności” ukazuje ważność jej trzech postaci. O pierwszej, czyli o grzeczności manier, bardziej zasadne jest, według niego, mówić nie wprost z odesłaniem do wartości samych manier, ale ukazując skutki nieliczenia się z nimi. Ich brak odbieramy jako zachowania rażące, będące świadectwem złego wychowania. W związku z tym, choć prawdziwej grzeczności Bergson chce szukać gdzie indziej, nie opowiada się za zrywaniem z formułami uprzejmości. Już one bowiem powinny mieć związek ze stanem uczuć i być wpisane w ruch przez umiławanie równości, przejawiające się w sprawiedliwym uznaniu proporcji między zasługą a nagrodą. W tym sensie grzeczność oznacza „sztukę okazywania każdemu, swoją postawą i swoimi słowami, poważania i szacunku, do jakich ma prawo” (Bergson 2004: 21). Nietrudno tu dostrzec nawiązanie do Lockowskiej formuły ogłady. W oparciu o znajomość dobrych manier w powiązaniu z uczuciami, Bergson szuka ogłady wyższego rzędu – grzeczności ducha – wykształconej w miarę rozwoju cywilizacji, będącej nową, nabytą zdolnością „postawienia się na miejscu innych, zainteresowania się ich zajęciami, myślenia ich myślami, jednym słowem, do przeżycia ich życia, do zapomnienia o sobie samych” (Bergson 2004: 22–23). Jest to dla Bergsona znamię swoistej giętkości intelektualnej. Z drugiej strony zachowanie człowieka przejawiającego tego rodzaju zdolność, nabiera wdzięku, który wyraża i budzi sympatię. Będzie to wdzięk ducha, którego nie da się pomylić z interesownością i hipokryzją, choć jest w nim obecna chęć podobania się. Nad tą postacią ogłady w ujęciu Bergsona rozciąga się jeszcze wyższa, niemal idealna, jako cnota, grzeczność serca w postaci życzliwości, objawiającej się delikatnością, u której źródeł leży „naturalna dobroć” (Bergson 2004: 26). Trudno byłoby umieścić ją w planie nauczania, czyli wpisać w program kształcenia

i nauczyć, choć – jak powie Bergson – można ją kojarzyć z edukacją liberalną w znaczeniu sztuk wyzwolonych, które Bergson ceni wysoko nazywając je bezinteresownymi studiami. Wracamy więc do Erazmowego humanizmu, z jego pochwałą studiów humanistycznych, w ramach których widział też naukę oglądy.

W obszarze języka francuskiego warto jeszcze w tym kontekście wyróżnić tekst André Comte-Sponville'a, który umieścił grzeczność niejako w przedśionku cnót jako wstęp do nich. Ale, jak przekonuje, niezbędna w dzieciństwie, bo ucząca formuł, które później wypełnią się treścią moralną (2000: 13–19). Natomiast w naszym rodzimym języku cennym opracowaniem stawiającym sobie podobny cel, a mianowicie doszukiwanie się związków między obyczajami, w ramach których mieszczą się reguły dobrego wychowania, a moralnością, jest tekst Andrzeja Potockiego OP. W tej analizie autor uzasadnia zgodność owych reguł z etyczną tradycją szkoły arystotelesowsko-tomistycznej (Potocki 2012: 161–193). Na wszystkich przywołanych tu przykładach ujęć oglądy, bądź jej elementów składowych w postaci grzeczności czy uprzejmości widać podobne starania; chodzi o nadawanie im głębszego sensu, a tym samym pozbywanie ich znamienia pozorów czy pustej formy, ewentualnie pożytecznego narzędzia w rękach człowieka, pomagającego mu osiągać swoje cele. Znajdujemy je zarówno w humanizmie, jak w filozofii klasycznej, czy w liberalizmie. Sądzę, że udało się wykazać to etyczne minimum, które powinno być łączone z oglądą i jest to krok konieczny przy stawianiu sobie zadania (re)konstrukcji tego pojęcia. Bez etycznego sensu oglądy trudno byłoby wnieść ją na powrót do pedagogicznego dyskursu.

W przedkładanym opracowaniu będę przyjmować podstawowe rozumienie oglądy jako uprzejmości, kultury osobistej oraz nieobojętności przejawianej w zachowaniu i działaniu przez wzgląd na innych oraz z szacunku dla siebie i dla innych ludzi. Na tej definicyjnej podstawie proponuję przejść krok dalej i wskazać jedno ze współczesnych anglosaskich ujęć oglądy (*civility*), w których prezentuje się ją niejako w dwóch odmianach, towarzyskiej i obywatelskiej, w związku z tym, że realizuje dwie różne funkcje, jedną w sferze prywatnej, a drugą w sferze publicznej. Na przykładzie tego ujęcia chciałabym pokazać, jak można wносить tradycyjne reguły dobrego wychowania do nowoczesnej przestrzeni społeczeństwa obywatelskiego, inaczej mówiąc, jak ową zdefiniowaną uprzejmość, kulturę osobistą i nieobojętność da się uzewnętrznić zarówno w zachowaniu, jak i w działaniu.

Ogłada towarzyska i polityczna – współczesna propozycja *civility*

Jerzy Szacki we *Wstępie* do tomu *Ani książkę, ani kupiec: obywatel* stanął przed podobnym dylematem, to jest, jak wyzyskać i oddać podwójny sens angielskiego pojęcia *civility* (a także francuskiego *civilité*), które pierwotnie miało na uwadze głównie „dobre maniery, uprzejmość, grzeczność czy też «łagodność obyczajów»” (Szacki 1997: 14), a dziś przede wszystkim odnosi się do sfery obywatelskiej, choć nie traci również tego pierwotnego znaczenia. I sam sugerował, by mogłaby to być „ogłada polityczna”, choć w jego ocenie – w polskim kontekście – mogłoby to brzmieć sztucznie (Szacki 1997: 13). Po dwudziestu latach pozwalam sobie powrócić do tej propozycji z nadzieją, że jednak jest możliwe przyjęcie się jej w naszym rodzimym obszarze językowym. Bardzo obszernie ten podwójny sens ogłady wyklada Edward Shils w tomie *The Virtue of Civility*. Pierwsze jej rozumienie to ogłada towarzyska (*civility of good manners*), czyli uprzejmość i kultura osobista, takt, łagodność, umiarkowanie, samoopanowanie, kurtuazja, grzeczność, dobre maniery, wyrafinowanie (Shils 1997: 337–338). Spełniała ona i może spełniać dalej dość ważne funkcje społeczne, a mianowicie, łagodzić antagonistyczne uczucia, powściągać agresywność, z jej napastliwością, obelgami i niegrzecznością, dostarczać procedur rozmowy, ograniczać niechłujstwo i nieprzyjemną czyjąś ekscentryczność (Shils 1997b: 79). Te wszystkie jej atuty sprawdzają się w relacjach towarzyskich, bowiem – jak pisze Shils – jest podstawą relacji face-to-face. Może więc być przydatna np. przy nawiązywaniu współpracy, z pewnością ułatwia podjęcie pierwszego kroku. Jej cechą jest traktowanie drugiej osoby w uznaniu jej równej godności, nigdy jako gorszej lub jej pozbawionej. Niewyrażenie szacunku jest równoznaczne z jej brakiem (Shils 1997b: 338). Z kolei jej drugi sens wiąże się ze społeczeństwem obywatelskim i wymaga spojrzenia nań przez pryzmat dobra wspólnego. Ogłada polityczna (*civility of civil society*) oznacza więc postawę obywatelskości, zorientowania na dobro wspólne całego społeczeństwa, tolerancji dla odmiennych poglądów, kultury politycznej i roztropności.

Można się zastanawiać, co wspólnego ma ze sobą obywatelskość z dobrymi manierami? A jednak, nicią łączącą obie postaci ogłady – przekonuje Shils – jest postawa szacunku dla wszystkich obywateli (1997b: 338). Obie go zakładają. Jest to etyczna podstawa obu postaci ogłady. Jedna przejawia się w zachowaniu, w bezpośrednim kontakcie i np. w korespondencji, druga przez objęcie całego społeczeństwa spojrzeniem troskliwym, w myśleniu o jego dobru, w chęci służenia mu, nawet z uszczerbkiem dla własnego, indywidualnego czy grupowego

dobra. Ogłada polityczna w ujęciu Shilsa ma ten atut, że ułatwia i wspiera łagodzenie żądań i moderowanie różnych ideałów, przydaje się więc podczas debat i wypracowywania strategii działania, które powinny uwzględnić różne interesy i zapatrywania na daną polityczną kwestię. Ogłada towarzyska ma tu także swoje zastosowanie, ponieważ dostarcza procedur rozmowy, które podczas artykułowania żądań bardzo się przydają, łagodząc uczucia antagonizmu między oponentami w debacie czy sporze (tamże: 345). Jej brak może wzmacniać nieobywatelskość lub być jej częścią ale, jak przekonuje Shils, obywatelskość jako sens politycznej *civility* wymaga o wiele więcej niż dobrych manier. Oznacza postawę zorientowania na dobro wspólne, czyli na dobro zarówno swoich stronników, jak i przeciwników, nie da się więc sprowadzić do uprzejmości (Shils 1997b: 339, 80).

Ostatecznie towarzyska *civility* jest – według autora *The Virtue of Civility* – częścią politycznej *civility*. Przekonujemy się o jej wartości oglądając przebieg obrad w salach sejmowych, senackich i w innych gremiach politycznych, szczególnie wtedy, gdy uczestniczący w nich są pozbawieni zasad i norm dobrego wychowania. Traci na tym dobro wspólne, jeśli zasiadający w gremiach przedstawiciele opozycyjnych stronnictw wzajemnie się obrażają, nie umieją opatnować złości i innych negatywnych emocji w stosunku do swoich adwersarzy. Wprowadza to niepokój i niezadowolenie, które łatwo udziela się także przyglądającej się temu publiczności. Nie służy to społeczeństwu obywatelskiemu. Przeciwnie do tego, kultura osobista uobecniata podczas spotkań, dyskusji i obrad czyni potencjalny spór mniej agresywnym i łatwiejszy do procedowania, co podkreśla też Shils (1997b: 339–340). Nie jest przypadkiem, że o ważnych sprawach politycznych dyskutuje się podczas wspólnych posiłków, wokół których tworzy się atmosferę spotkania towarzyskiego. Kultura osobista przejawiana w sferze publicznej – jeśli by ją potraktować jako dopełniającą się całość, tworzoną razem z troską o dobro wspólne – a taka jest docelowa wykładnia rozumienia ogłady, którą w niniejszym opracowaniu proponuję – przysłużyłaby się z pewnością i kulturze, i cywilizacji współczesnych społeczeństw, w tym polskiego.

W mojej ocenie wspólna obu postaciom ogłady jest postawa nieobojętności i uszanowania godności każdego człowieka, mówiąc zwięźlej – wzgląd na innych – który przyjmuje postać w zależności od kontekstu, albo odpowiedniego zachowania się w relacji między osobami albo zaangażowania na rzecz dobra wspólnoty. Ogłada łączy w sobie cnoty osobiste i społeczne, które w różny sposób mogą się przejawiać zarówno w towarzyskiej rozmowie, jak

i w obywatelskiej aktywności. Obie wymagają treningu oraz wiedzy i dobrego przykładu. Dlatego przedkładam ją edukatorom i postuluję włączenie na powrót do dyskursu pedagogicznego.

Ogłada w wychowaniu i kształceniu. Podsumowanie

Na koniec tej prezentacji sposobu rozumienia ogłady, którą rozpoczęłam od przeglądu jej wybranych historycznych koncepcji, później dołączając poszukiwanie i argumentowanie za jej związkami z obyczajami i moralnością, a w dalszym kroku znajdując dla niej pojemną współczesną wersję *civility* w odmianie towarzyskiej i politycznej, proponuję podsumowanie całości rozważań w kilku punktach, skupiając się głównie na wskazaniach dla edukacji.

Po pierwsze, wywodząca się z kultury społeczeństw stanowych, kojarzona z dworem i dworskością, hierarchią, dystynkcją, władzą – w dzisiejszych społeczeństwach demokratycznych ogłada, w dalszym ciągu jest dobrze widziana – stając się podstawą relacji egalitarnych opartych na wzajemnym szacunku i życzliwości. Jest więc postulowana jako dobro publiczne i przejaw ogólnej kultury danej społeczności (poziomu jej ucywilizowania).

Po drugie ogłada jako pożyteczna umiejętność, która ułatwia realizację celów edukacyjnych i tworzy klimat współpracy, powinna być w pedagogice zadaniem wychowania i kształcenia, i być dostępna.

Po trzecie rozumiana jako wzgląd na innych, którego przejawem jest uprzejmość, kultura osobista i nieobojętność, najlepiej się udaje, gdy osoba chce się jej uczyć i ma od kogo, lub gdy wzrasta i przebywa w środowisku życia i wychowania, w którym może liczyć na przykład osób dobrze wychowanych i obywatelsko aktywnych. Tą drogą wychowanek naturalnie i bez wysiłku ją nabywa.

Po czwarte, gdy brak dobrego przykładu, a także uzupełniając, powinna być obecna w procesie kształcenia, jako stałe uczenie się i/lub doskonalenie umiejętności odpowiedniego zachowania się w różnych sytuacjach społecznych (np. wystąpienia publiczne, spotkania towarzyskie, wydarzenia sportowe) a także angażowania się w różne inicjatywy obywatelskie w szkole i poza nią (np. w działania samorządu szkolnego, wolontariatu, stowarzyszeń, kół).

Po piąte, jeśli dobrami wewnętrznymi danej praktyki są dobra, których nie sposób osiągnąć poza tą praktyką, które definiujemy za pomocą pojęć wziętych z danej praktyki i które identyfikujemy przez uczestnictwo w nich (MacIntyre

1996: 338), to ogląda (w obu odmianach: towarzyskiej i politycznej) należy do dóbr wewnętrznych edukacji. Wymaga to jednak uzasadnienia jej aktualności, ze wskazaniem na jej sens autoteliczny i/lub instrumentalny, czyli zaprezentowanie jej własnej wartościowości i pożyteczności (do czego jest przydatna) oraz wprowadzania jej w zgodzie z najwyższymi standardami kształcenia i wychowania.

Po szóste w społeczeństwie egalitarnym ogląda wśród równych sobie, równie dobrze się sprawdza i jest mile widziana, jak kiedyś na dworach, jest bowiem umocowana na szacunku, a nie na przypisanej z góry czy zajmowanej pozycji.

Po siódme obywatelskie powinności szlachetnie urodzonych dziś przenoszą się na wszystkich obywateli, w związku z czym ogląda znów może się przejawiać w obu kierunkach naraz, niejako jedna po drugiej, odtwarzając kierunek starań pedagogicznych – od grzeczności i uprzejmości, do nieobojętności, czyli względu na innych, a więc pełnej moralności, która w społeczeństwie obywatelskim może się objawić w postaci cnót obywatelskich jako zaangażowanie społeczne przez wzgląd na dobro wspólne (Dagger 1997: 194–201). Inaczej mówiąc, wzgląd na innych w postaci kurtuazji w egalitarnym społeczeństwie uzyskuje naturalne rozwinięcie w postaci obywatelskiego zaangażowania.

Po ósme sens utylitarny oglądy nie jest umniejszeniem jej znaczenia, wręcz przeciwnie, umocowana w regule szacunku dla wszystkich ludzi, jeśli dodatkowo okazuje się bardzo przydatna, to tym lepiej. W edukacji łatwiej zmotywować do uczenia zachowań kurtuazyjnych i do zaangażowania w działalność społeczną, np. charytatywną, jeśli jest to dla praktykujących te zachowania i aktywności po prostu korzystne.

Po dziewiąte, mimo że nie ma już wokół nas scenerii dworskiej, nie znika potrzeba dobrych manier, bo pojawiają się nowe sceny, np. Internet. I tu też wykształca się netykieta (Willard 2011, Shiell 2012: 13–14).

Po dziesiąte normy etyczne stojące u podstaw oglądy, decydują także o jej granicach. Gdyby ich nie uwzględnić, oglądy – w moim przekonaniu – nie dałoby się dziś obronić. W zderzeniu z czymś, uwłaczającym godności człowieka zachowaniem, np. gdy jesteśmy świadkami upokarzania, dezawuowania, obrażania kogoś, winni jesteśmy przerwać tę sytuację, bez względu na normy grzeczności. Trudniej jest to zrealizować, gdy sami jesteśmy obiektem mowy nienawiści, ale i w tej sytuacji mamy prawo być „niegrzeczni”. Idąc dalej, można się zastanawiać nad granicami oglądy w sytuacji, gdy obywatele w reakcji na autorytaryzm, bądź inne ekscesy władzy, robią użytek z nieposłuszeństwa obywatelskiego. Jest to jednak zagadnienie wykraczające poza główny cel stawiany w niniejszym opracowaniu; warto poświęcić mu uwagę w odrębnym miejscu.

Dobrze jest, gdy możemy się odwoływać do ogłady i z niej czerpać, ale warto pamiętać także o granicach jej obowiązywania.

Bibliografia

- Barker E. 2008. *A Handbook on Good Manners for Children by Erasmus of Rotterdam trs Eleanor Merchant*, „The Independent”, 02.11.2008.
- Bergson H. 2004. *Wykłady o wychowaniu*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Biondo V., Fiala A. red. 2014. *Civility, Religious Pluralism and Education*, Routledge, New York.
- Comte-Sponville A. 2000. *Mały traktat od wielkich cnotach*, tłum. H. Lubicz-Trawkowska, K. Trawkowski, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa.
- Cytowska M. 1969. *Od tłumacza*, [w:] Erazm z Rotterdamu, *Rozmowy*, PIW, Warszawa, s. 5–19.
- Cytowska M. 1973. *Wstęp*, [w:] Erazm z Rotterdamu, *Adagia. Wybór pism*, tłum. M. Cytowska, Ossolineum, Wrocław, s. iii–lxviii.
- Dagger R. 1997. *Civic Virtues. Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*, Oxford University Press, New York–Oxford.
- Elias N. 2011. *O procesie cywilizacji*, tłum. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Erazm z Rotterdamu. 1973. *Adagia. Wybór pism*, tłum. M. Cytowska, Ossolineum, Wrocław.
- Erazm z Rotterdamu. 1992. *Zasady dobrego wychowania. Podręcznik dla dzieci*, [w:] tenże, *Wybór pism*, tłum. M. Cytowska, E. Jędrkiewicz, M. Mejor, Ossolineum, Wrocław, s. 264–275.
- Erasmus of Rotterdam. 2008. *A Handbook on Good Manners for Children*, tłum. i oprac. E. Merchant, Preface Publishing, London.
- Kant I. 1999. *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Wydawnictwo Dajas, Łódź.
- Korczak L. 2005. *Wiek średnie*, [w:] *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kot S. 1996. *Historia wychowania*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Levine P. 2010. *Teaching and learning civility*, „The New Directions for High Education”, nr 152, s. 11–17.
- Locke J. 1963. *List o tolerancji*, tłum. L. Joachimowicz, PWN, Warszawa.
- Locke J. 2002. *Myśli o wychowaniu*, tłum. M. Heitzman, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- MacIntyre A. 1996. *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, PWN, Warszawa.
- Martin J. 1995. *The oldest virtue*, [w:] *Seedbeds of Virtue*, red. M.A. Glendon, D. Blankenhorn, Madison Books, Lanham–New York–London, s. 61–70.
- Merchant E. 2008. *Introduction*, [w:] *A Handbook on Good Manners for Children by Erasmus of Rotterdam*, Preface Publishing, London, s. ix–xxi.
- Modrzewski A.F. 1953. *O poprawie Rzeczypospolitej*, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 1, Warszawa.
- Mower D., Robison W. red. 2012. *Civility in Politics and Education*, Routledge, New York.

- Plessner H. 2008. *Granice wspólnoty. Krytyka radykalizmu społecznego*, tłum. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Potocki A. OP. 2012. *W poszukiwaniu aksjonormatywnej perspektywy obyczajów towarzyskich*, [w:] *Normy, dewiacje i kontrola społeczna*, red. J. Zamecka, IPSiR UW, s. 161–193.
- Shiell T.C. 2012. *Debunking three myths about civility*, [w:] *Civility in Politics and Education*, red. D.S. Mower, W.L. Robison, Routledge, New York, s. 5–14.
- Shils E. 1997a. *The Calling of Education. The Academic Ethics and other Essays on Higher Education*, The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Shils E. 1997b. *The Virtue of Civility. Selected Essays on Liberalism, Tradition, and Civil Society*, Liberty Fund, Indianapolis.
- Swim T.J., Howard K., Kim I.-H. red. 2012. *The Hope for Audacity. Recapturing Optimism and Civility in Education*, Peter Lang, New York–Oxford–Vien.
- Szacki J. 1997. *Wstęp. Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Ani książkę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, oprac. J. Szacki, Znak, Kraków, s. 5–62.
- Willard N. 2011. *Cyber savvy: Embracing Digital Safety and Civility*, Corwin, Thousand Oaks.
- Wiśniewska H. 2006. *Renesansowe życie i dzieło Sebastiana Fabiana Klonowica*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Katarzyna Dworakowska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0001-5622-6947

Sztuka bycia nikim, czyli o problemie odpowiedzialności jako akcie oporu

Summary

THE ART OF BEING NOBODY

The aim of the article is to analyse Foucault's pedagogy of resistance that positions itself not against power but against the states of domination. The states of domination, being the states of coagulation, annihilate the flow of the power-freedom force. In the first part of the paper, the vital relation between freedom and power as well as two opposed modes of production of the subject are presented (passive subjection that is *assujettissement* and active subjectivisation that is *subjectivation*). The second part is devoted to the issue of being nobody. Therein, being nobody is conceived of as the situation that completely works for the flow of the power-freedom force and at the same time is directed against identity as one of the states of domination.

Key words: Foucault, power, freedom, resistance, desubjectivation

red. Paulina Marchlik

Jedną z najcelniejszych oraz najbardziej płodnych intelektualnie analiz władzy oraz sposobu, w jaki funkcjonuje ona we współczesnych społeczeństwach jest analiza dostarczona przez Michela Foucaulta. Jej niesłabnącej aktualności oraz znaczenia można upatrywać w tym, że zamiast łatwych, fasadowych rozstrzygnięć oraz gotowych odpowiedzi oferuje ona nieustanny ruch myśli, który celnie trafia w potrzeby jednostki zanurzonej w „płynnej nowoczesności”. W Foucaultowskiej optyce władza nie tylko zyskuje postać bezosobowej sieci,

lecz także nierozzerwalnie związana jest z wolnością. Przyjmując tę perspektywę badawczą można zatem powiedzieć, że nie jest możliwe myślenie oporu, buntu, wyzwolenia czy też, jeszcze inaczej, rebelii bez jednoczesnego myślenia władzy, która czyni owe akty sprzeciwu możliwymi. Tak jak transgresja zawsze uwarunkowana jest granicą, poza którą wykracza, tak opór będzie w nieunikniony sposób naznaczony siłą, której się przeciwstawia. Innymi słowy mówiąc, rozważania o oporze „w społeczeństwie takim, jak nasze” trzeba zacząć od charakterystyki władzy.

Witalistyczny przepływ władzy

Przypomnijmy zatem, w jaki sposób Foucault opisuje władzę. W przeciwieństwie do modelu, który filozof nazywa jurydyczno-dyskursywnym, w zaproponowanym przez niego sposobie analizy władza nie jest osobową władzą suwerena, operującą zakazem i czerpiącą siłę ze swej widzialności. Jest ona siecią, krwiobiegem przenikającym i ożywiającym tak ciało społeczne, jak i indywidualne. Jak ujmuje to sam Foucault:

Wydaje mi się, że władzę trzeba przede wszystkim pojmować jako wielość stosunków siły immanentnych dziedzinie, w której się zawiązują i której organizację stanowią; grę, która w drodze ustawicznych walk i starć przekształca je, umacnia, odwraca; zespół punktów oparcia dla wzajemnych relacji między tymi stosunkami, wskutek czego powstają łańcuchy lub systemy czy też, odwrotnie, przesunięcia i zwiastujące podział sprzeczności; w końcu owoce strategii, których ogólna intencja lub instytucjonalna krystalizacja dopełniają się w postaci aparatów państwowych, formuł prawa, społecznych hegemonii (Foucault 1995: 83–84).

Tak rozumiana relacyjna władza jest niejednokrotnie trudna do rozpoznania, jest bowiem władzą, która nie anonsuje samej siebie, jak miało to miejsce w przypadku władzy suwerena, lecz spełnia się w maskowaniu i udawaniu nie-władzy. Konstytutywną cechą relacji władzy jest ich niestałość, mobilność oraz zmienność, które wykluczają trwały podział na pana i niewolnika. Z podatnością na przekształcenia związany jest kolejny atrybut władzy, a mianowicie wpisane w nią, jako jej „niezniszczalny korelat” (tamże: 86), wolność i opór. Jak zaznacza bowiem Foucault: „tam, gdzie jest władza, istnieje też opór i [...] pomimo to, a raczej wskutek tego, nigdy nie znajduje się on na zewnątrz władzy” (tamże). To oznacza zaś, że „w stosunkach władzy zawsze istnieje możliwość

sprzeciwu, bo gdyby nie było możliwości oporu – gwałtownego oporu, ucieczki, podstępów, strategii, które odwracałyby sytuację – to nie byłoby w ogóle stosunków władzy” (Foucault 2013a: 226).

W myśli Foucaulta władzo-wolność, w duchu nietzscheańskim, pojmowana jest jako specyficzny sposób bycia siły, jako witalistyczny *agon* ożywiający tkankę naszych ciał. Koncepcja ta w sposób wyraźny przeciwstawia się tradycyjnym teoriom władzy, w których wolność postrzegana jest „jako opozycja władzy: po pierwsze jako nieobecność władzy, siły i przemocy i po drugie, jako zdolność do samodzielnego działania” (Masschelein, Ricken 2003: 143). Tym samym Foucault odwołuje nas od łatwych rozwiązań, w których nasze rozumienie świata da się sprowadzić do prostych opozycji umożliwiających nam wyobrażanie sobie, że upragnione wyzwolenie wyniesie nas do jasnego świata logosu, bez przemocy władzy i kłamstwa. Jak zauważa bowiem Frédéric Gros, Foucault przełamuje istniejącą w klasycznej filozofii utrwaloną opozycję „rozumu i przemocy” (Gros 2012a: 75). Przyjęło się bowiem uważać, że przemoc i rozum wzajemnie się wykluczają, że „rozum, prawda, język, mowa, logos” (tamże: 76) znajdują się na przeciwległym biegunie wobec „przemocy, układu sił, przymusu oraz dominacji” (tamże). „Ta opozycja pojawia się w szeregu sformułowań takich jak: rozum oswobodzi nas z łańcuchów błędu i ignorancji; prawda jest niezależna od układu sił; wiedza nie jest władzą; wyzwolenie oznacza dostęp do logosu. Tradycyjnie uważa się, że logos oddaje sprawiedliwość wszelkim rzeczom, pokojowo przekazując ich sens, że rozum wyzwoli nas z ograniczeń obskurantyzmu, że dialog jest alternatywny wobec walki, że wiedza pozwala uniknąć przemocy” (tamże). Być może zatem również nasza chęć wyzwolenia się z pęt władzy, ku samorządnej autonomii, nie jest niczym innym niż przedśwadem, utrwalonym nawykiem myślowym, opartym na pewnej iluzji binarnego układu świata.

Jednocześnie w genealogicznym opisie władzo-wolności, który znajdziemy u Foucaulta, obecny jest jeszcze jeden istotny element, a mianowicie jej anty-antropologiczny rys. Opór nie jest tu bowiem intencjonalnym aktem świadomie działającej jednostki, a zdecydowanie należy do świata bezosobowej siły. Jak pisze Foucault:

punkty, węzły, ogniska oporu rozsiane są w sposób mniej lub bardziej zagęszczony w czasie i przestrzeni, niekiedy zdecydowanie urabiając grupy lub jednostki, to znów rozpalać niektóre miejsca w ciele, niektóre momenty w życiu, niektóre rodzaje postaw. [...] [M]amy [...] do czynienia z ruchomymi i przejściowymi punktami oporu, które przemieszczają rozwarstwienia społeczne, rozbijają i przegrupowują wspólnoty, naznaczają swoim znamieniem

indywidua przez ich odcięcie i nowe wymodelowanie, kreśląc w nich, w ich ciałach i duszach, nie dające się wymazać regiony (Foucault 1995: 86–87).

Władza, jak i wolność, wraz z oporem, jedynie przepływają przez nas. Jednostce zaś, jak się wydaje, pozostaje jedynie zdać się na rozstrzygnięcia „chytrości rozumu”.

Jednak na tę perspektywę, u późnego Foucaulta, nakłada się perspektywa antropologiczna (jeśli bowiem chcemy podtrzymać tezę o braku zerwania w jego myśli, musimy zgodzić się na współistnienie tych dwóch porządków: pierwszego, czysto genealogicznego, ustanawiającego prymat bezosobowych sił, w którym jednostka nie jest niczym innym niż epifenomen owych sił, oraz późniejszego, pochodzącego z okresu problematyzacji, który kładzie nacisk na działanie wolnej jednostki). Bez wdawania się w szczegółowe rozstrzygnięcia dotyczące możliwości jednoczesnego utrzymania wspomnianych porządków, można przyjąć (choć i to założenie pozostaje problematyczne), że jeśli jednostka nie jest czymś heterogenicznym wobec pola władzo-wolności, to właśnie jako siła pozostaje wolna i całkowicie zanurzona we wzajemnej grze władzy i wolności. I właśnie jako taka może przeciwstawić się w temu, co zaburza i unicestwia rytm owego przepływu, to znaczy stanom dominacji.

Upodmiotowienie kontra ujarzmienie

Jeśliby zatem myśleć Foucaultowską pedagogię oporu, to byłaby ona skierowana nie przeciw władzy, ale przeciw dominacji. To nie władza, wraz z jej przymusem, jest tu postrzegana jako zło i zagrożenie. Tym, co niebezpieczne jest dominacja, będąca stanem zakrzepnięcia relacji władzy, wykluczającym konstytutywną cechę władzy, czyli odwracalność stosunków. W stanach dominacji – wyjaśnia Foucault – „stosunki władzy, zamiast być mobilne i umożliwiać różnym partnerom modyfikującą je strategię, okazują się zablokowane i zakrzepłe” (Foucault 2013a: 214). Można zatem powiedzieć, że dominacja niszczy władzę, ponieważ niszczy wpisaną w nią wolność, unicestwiając witalistyczny ruch władzo-wolności¹. Być może właśnie w tej przestrzeni można ulokować postulowany filozoficzny etos – do którego jeszcze powrócimy – a który Foucault nazywa „postawą graniczną” (Foucault 2000: 289).

¹ U późnego Foucaulta pojawia się, nieobecne wcześniej, wyraźne odróżnienie między relacjami władzy, rozumianymi jako „strategiczne gry między wolnościami” (Foucault 2013a: 236) a stanami dominacji, „które są tym, co zwykle nazywamy władzą” (tamże: 237).

Postulat nowego filozoficznego etosu pojawia się w późnym dziele Foucaulta, wpisując się w ten sposób w jego badania nad podmiotowością starożytnych Greków i Rzymian. To właśnie w tym aktywnym sposobie wytwarzania podmiotu, czyli samego siebie – przeciwnym do bycia biernym obiektem ujarzmiania jako sposobu produkcji współczesnego podmiotu – najczęściej dostrzega się możliwość wymknięcia się opresji i uciskowi. Istnieją bowiem, jak przypomina Foucault w jednym ze swoich późnych tekstów, „dwa znaczenia słowa «podmiot»: bycie podmiotem czegoś, poprzez podleganie kontroli i zależność, oraz bycie związanym z własną tożsamością przez świadomość oraz samowiedzę” (Foucault 2002a: 331). Któż zatem, skoro jesteśmy skazani na bycie podmiotem, nie wolalby stać się nim poprzez relację z samym sobą? I tak na przykład Ian Leask w artykule *Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and Education*, wychodząc od Foucaultowskiej koncepcji władzy i możliwości aktywnego sposobu upodmiotowienia, argumentuje, że edukacja nie powinna być postrzegana tylko i wyłącznie w kategoriach opresji. Należy bowiem myśleć również o jej potencjale opozycyjnym². Na marginesie dodajmy, że przekonanie o tym, iż edukacja nosi w sobie zarówno potencjał reprodukcji społeczno-kulturowej, czy też używając Foucaultowskiej terminologii, lepienia posłusznych ciał, jak i potencjał sprzeciwu i niesubordynacji wobec tych procesów, jest jednym z podstawowych założeń pedagogiki krytycznej. „Innymi słowy: relacje władzy, które (całkiem dosłownie) tworzą edukację mogą być postrzegane, zgodnie z terminologią Foucaulta, jako twórcze, «umożliwiające» oraz pozytywne” (Leask 2012: 68). Istnieje bowiem zawsze „możliwość aby nauczyciele i studenci tworzyli nowe kulturowe formy, nowe relacje, nowe typy upodmiotowienia” (tamże). Główną zaś rolę, w realizacji owego potencjału opozycyjnego, odgrywa, tak akcentowana przez Foucaulta, postawa krytyczna. Nie idzie tu jednak, jak podkreśla Leask, o zaledwie sprzeciw „jako bezmyślny od-ruch (nawet jeśli opór często manifestuje się właśnie w ten sposób)” (tamże: 67), lecz o głęboką przemianę nieustannie pobudzaną przez krytycyzm.

O ile z łatwością możemy zgodzić się z postulatem Leaska, że potrzebne są nowe sposoby już nie ujarzmiania, ale upodmiotowienia, o tyle dodać musimy, że zagrożenie, iż przeobrażą się one w stany dominacji pozostaje aktualne. Największym zagrożeniem edukacji nie jest bowiem zmienny przepływ władzo-wolności, ale właśnie skostnienie stanu dominacji.

² Teżę, mówiąc o tym, że edukacja i emancypacja niekoniecznie są „jak woda i olej”, rozwijają także autorzy specjalnego numeru *Paedagogica Historica* (2019 vol. 55) poświęconego temu zagadnieniu.

Imię twoje...

Wydaje się jednak, że znacznie bardziej interesującą kwestią, zamiast myślenia o edukacji jako o innym niż dotychczasowy sposobie wytwarzania podmiotu, jest to, czy dałoby się pomyśleć edukację jako przestrzeń odpodmiotowania. Tym, co najważniejsze dla edukacji, ujętej w optyce Foucaultowskiej, nie byłoby bowiem odnajdywanie, lecz gubienie siebie, a etymologicznego źródła dla tak rozumianego procesu należałoby szukać nie w łacińskim *educare*, ale *educere* (por. Masschelein 2006: 563). Przyjmujemy tym samym, że właściwym dziedzictwem myśli Foucaultowskiej jest nie nowy sposób stawania się sobą, ale pytanie o to, jak uciec od sobości. Nie ulega bowiem wątpliwości, że kwestia jak „nie mieć twarzy” (Foucault 2002b: 22), co zrobić, aby „uciec od samego siebie” (Foucault 1995: 148) przenika całe dzieło francuskiego filozofa³, czasami będąc w nim obecna w dość przewrotny sposób⁴.

O edukacji wywiezionej z *educere* – „podać komuś rękę, wydobyć, wyprowadzić z czegoś” (Foucault 2012: 140) – Foucault wspomina analizując jeden z listów Seneki:

Jak widać, nie mówi się tu zatem wcale o nauczaniu, edukacji w tradycyjnym sensie, o przekazywaniu teoretycznej wiedzy bądź praktycznych umiejętności. Mimo to, idzie tu jak najbardziej o pewne działanie na jednostce, jednostce, której właśnie podaje się rękę i którą wydobywa się ze stanu, statusu, sposobu życia, w którym jest pogrążona [...]. To działanie dotyczące sposobu bycia podmiotu jako takiego, a niepolegające na prostym przekazywaniu wiedzy, która ma wyprzeć, zastąpić niewiedzę (tamże: 140–141).

Edukacja taka, jak wyjaśnia Foucault, była niezbędna „do autokonstytucji podmiotu” (tamże: 141), mając za zadanie wydobyć jednostkę ze stanu *stultitia*, charakteryzującego się „rozłączeniem, rodzajem nie-połączenia, nie-przynależności” (tamże: 139–140). *Stultus* to ktoś, kto nie troszczy się o siebie, kto nie chce samego siebie, spełniając się w wiecznej przemianie (por. tamże: 137–139).

³ Zobacz też: (Foucault 2017a: 1494).

⁴ Frédéric Gros, podążając za Carlosem Lévy'm, zauważa znaczącą nieobecność myśli sceptyków w Foucaultowskich badaniach nad starożytnością. „Nie ulega wątpliwości, że studia nad sceptykami musiałyby doprowadzić do skorygowania przez Foucaulta jego ogólnej tezy. U sceptyków nie brak bowiem ćwiczeń i refleksji na temat *logoi*, te ostatnie są jednak ściśle podporządkowane przedsięwzięciu od-podmiotowania, rozpuszczenia podmiotu, a więc wskazują kierunek dokładnie odwrotny od tego, w którym zmierza wywód Foucaulta. Owo milczenie jest rzeczywiście wymowne. Nie wdając się tu w zbyt długie spory, przypomnijmy jedynie, że Foucault sam przedstawia się jako... myśliciel sceptyczny” (Gros 2012b: 580, przypis XXI).

Oczywiście, jeśli chcemy podążać tropem odpodmiotowienia w myśli Foucaulta, owej edukacji, która nie naucza a przeobraża, nie odnajdziemy w powtórzeniu stoicyzmu. Jej cel byłby bowiem zupełnie przeciwny, nie zmierzałby do ustanowienia, lecz gubienia siebie. Potencjał oporu zawarty w tej edukacji byłby zwrócony zatem przeciw zamknięciu, skostnieniu i zeszytnieniu, jakie dokonują się w procesie bycia podmiotem. Przekształcenie systemu edukacyjnego w tak pomyślaną pedagogię oporu jest jednak, co najmniej, problematyczne z paru względów.

Po pierwsze administracyjny obowiązek dokumentacji, pod postacią list obecności, protokołów egzaminacyjnych czy dyplomów, głęboko przenika sam proces kształcenia, sprawiając tym samym, że oba te porządki oparte są na tym, co Foucault nazywa „moralnością stanu cywilnego”, która „rządzi naszymi dokumentami” (Foucault 2002b: 22). Po drugie konieczność owej dokumentacji w sposób nieunikniony spełnia się w Althusserowskiej interpelacji. Rolę policjanta przejmuje nauczyciel, który wycytując nazwisko z listy nie prosi wprowadzić o dokument tożsamości, ale swoim wezwaniem potwierdza obecność ucznia jako podmiotu starań wychowawczych. Wyczytanie nazwiska z listy, potwierdzenie uzyskane ze strony ucznia oraz zaznaczenie obecności w odpowiednim formularzu w gruncie rzeczy oznacza deklarację ucznia: „jestem” i odpowiedź nauczyciela: „widzę cię”. Przy czym zaznaczymy, owa widzialność jednostki, która staje się podmiotem, przywoływana jest właśnie jako pożądany element interakcji między nauczycielem a uczniem. „Jestem” i „widzę cię” mogą bowiem oznaczać: „istnieję” i „dostrzegam, że jesteś”. Uczeń, który nie podda się interpelacyjnemu wezwaniu, mimo swej cielesnej obecności, będzie nie-obecny. Upięrając się zaś przy swojej obecności, przypominałby Yossariana z *Paragrafu 22* Josepha Hellera, który nago odbiera medal. Dokumentacja związana jest z widzialnością, z wydobywaniem na światło (języka i rozumu) oraz utrzymywaniem w świetle tego, co powinno zaistnieć. Dokumentacja jest formą pamięci, która przygważdża już na zawsze podmiot do jego tożsamości. „Byłeś/byłaś” (tu możemy wstawić dowolne określenie ze szkolnej terminologii) nie odchodzi w niebyt, ale niczym skóra przylega do naszej teraźniejszości.

Louis Althusser powiada, że dzieci przez wiele długich lat zaklinowane są między szkołą a domem (por. Althusser 2006: 15). Niewątpliwie w XXI w. do tego obrazu klinczu możemy dodać także media, które w gruncie rzeczy wydają się powtórzonym ćwiczeniem interpelacji. Trudność nieulegania wymogom narzuconym przez świat zewnętrzny nie jest kwestią zwykłego odrzucenia, ale właśnie nie-rozpoznania, które znajduje się na przeciwnym biegunie rozpoznania, umożliwiającego interpelację. Gest odrzucenia – będący czymś innym

niż nie-rozpoznanie – byłby właściwy tak zwanym „złym podmiotom”, które można upominać w mniej lub bardziej bolesny sposób, aby nawróciły się na drogę prawa. „Zły podmiot” słyszy bowiem, że mówi się i mówi się do niego, ale odrzuca wypowiedzianą prawdę. Rozpoznaje siebie jako podmiot przekazu, nie zgadzając się jednocześnie z jego treścią. „Zły podmiot” pozostaje jednak podmiotem, który zawsze ma szansę nawrócenia. W przypadku nie-rozpoznania sytuacja wydaje się znacznie trudniejsza. Jeżeli nie odwracam się na wezwanie, to znaczy, że słyszę, że mówi się, ale nie rozpoznaję, że mówi się do mnie. Jestem więc człowiekiem bez imienia, przy czym „imię”, oznacza tu nie tylko moją tożsamość cywilną, ale także płeć, status rodzinny, wykonywany zawód. Jeżeli nie rozpoznaję siebie w wezwaniu, które wzywa mnie jako kobietę/mężczyznę, żonę/męża, naukowca, człowieka itd. (jednocześnie mówiąc mi nie tylko, jaki jest świat, ale także, jakie jest moje miejsce na świecie) to znaczy, że nie jestem tym, do którego odnosi się apel. Czym zatem? Czy mogę nie rozpoznać siebie w konstytutywnych wezwaniach społeczeństwa? Czy mogę trwać w nie-rozpoznaniu, pozostając w danym społeczeństwie i jego kulturze? Wszyscy wiemy, że jest to niemożliwe. Podobnie wszyscy możemy zgodzić się ze stwierdzeniem, że szkoła – ćwicząc w rozpoznawaniu siebie – przygotowuje do życia w społeczeństwie. W gruncie rzeczy, po opuszczeniu szkolnych murów, wszyscy nadal siedzimy w równo ustawionych ławkach, odpowiadając „jestem” na przeróżne wezwania.

Bez twarzy

Tak jak trudno wyobrazić sobie społeczeństwo funkcjonujące bez nadawania imion swoim członkom, tak trudno wyobrazić sobie system kształcenia, który nastawiony byłby nie na nabywanie i umacnianie się w swojej sobości, lecz na gubienie jej. Nietzscheańskie „zwierzę, które może składać obietnice” (Nietzsche 1997: 63) potrzebuje tożsamości. Ów związek człowieka z jego tożsamością, to znaczy z imieniem i twarzą, wydaje się związkiem nierozzerwalnym. O ile jeszcze jesteśmy skłonni wyobrazić sobie sytuację, w której jednostka, na skutek jakiegoś wypadku, staje się anonimowym N.N., o tyle pomyślenie człowieka żyjącego bez twarzy wydaje się pomysłem zgoła absurdalnym. Twarz ma każdy. I tak jak imię nie zależy od nas, tak twarz nigdy całkowicie nie należy do nas. Podobnie jak ciało, podlega ona bowiem nie tylko indywidualnej, lecz także społecznej praktyce, zawsze odzwierciedlając pewną rzeczywistość

społeczną (por. Belting 2015: 10–11). A to oznacza, że nawet gdybyśmy zaniechali indywidualnych starań tożsamościowych, to i tak naszą twarz wyrzeźbią wpływy społeczno-kulturowe. Nie możemy więc mieć złudzeń, że moglibyśmy żyć bez imienia i bez twarzy, że moglibyśmy uciec od bycia podmiotem. Możemy jedynie czasami gubić naszą tożsamość, pogrążyć się w nie-pamięci i w geście Francisca Bacona rozmazywać własne wizerunki, aby choć przez chwilę móc być nikim.

Bycie nikim jest tym, co przeraża człowieka od niepamiętnych czasów. Jest karą, zesłaniem w cień śmierci społecznej, którą rodzice straszą dzieci. Bycie nikim wydaje się znacznie gorsze od nie bycia w ogóle, a uparte dążenie do sławy za życia i zasłużenia na pamięć potomnych nie jest wymysłem narcystycznej współczesności. Tym bardziej unikatowo na tym tle, wybrzmiewają dwa przykłady, w których utrata samego siebie nie jest opisywana jako przekleństwo, ale ożywcze wyzwolenie. Pierwszy z nich odnajdziemy pod postacią głównego bohatera *Układu* Elii Kazana, który pewnego dnia stwierdza:

Zwalilo mnie z nóg. Usnąłem. I obudziłem się jako Nic. W dzieciństwie tata przyniósł mi raz zabawkę, którą pokochałem. Wyglądała jak rozjuszony wojownik. Żołnierz miał dzidę i tarczę. I ogromne buciska. Ale był bez twarzy. Miał wszystko oprócz twarzy. Kiedy dorośli pytali, co to jest, odpowiadałem „Nic”. Wszyscy się zaśmiewali (Kazan 2015: 145–146).

Wspomnienie z dzieciństwa w sposób oczywisty odwołuje się do wybiegu Odyseusza. Aby wymknąć się społecznej machinie, zerwać kontrakt, który został zawarty ze społeczeństwem na długo przed naszym pojawieniem się na świecie, trzeba, choć na chwilę, stać się owym Nic. Z tą tylko różnicą, że próba ucieczki budzi tu jedynie śmiech. Przed światem dorosłych nie da się umknąć, prędzej czy później odrósł nam nowa twarz. I tak, przypomnijmy, dzieje się w powieści Kazana: odrzucona tożsamość człowieka sukcesu, zostaje zastąpiona twarzą pisarza współprowadzącego mały sklepik. Jednak jak powiada główny bohater: „najważniejszy jest wysiłek. Można sobie wybrać rodzaj wysiłku. Nieunikniona zaś porażka nie odgrywa już tak wielkiej roli” (tamże: 232).

Drugi przykład pochodzi z dziedziny poezji i jest nim wiersz Emily Dickinson, w którym poetka pisze:

Ja jestem nikt! Kto jesteś ty?
Czyś także nikt? Co za spotkanie!
Jest więc nas dwoje, ale milcz:
Skazano by nas na wygnanie!

Jakie to smutne: zostać kimś!
Wciąż na widoku: żaba śliska,
Co swoje imię cały dzień
Skrzeczy, by znały ją bagniska!⁵ (Dickinson 1992: 18).

Na pierwszy rzut oka wiersz ten wydaje się nieskomplikowaną pochwałą anonimowości, która nie potrzebuje blasku sławy czy podziwu innych. Jeśli jednak przyjrzymy mu się uważniej wyłoni się znacznie bardziej poważna kwestia, a mianowicie kwestia dotycząca niebezpieczeństwa, związanego z mową i nazywaniem. W pierwszej zwrotce owo niebezpieczeństwo jest łatwe do zidentyfikowania: jeśli chcesz być kimś, jeśli chcesz utrzymać się w byciu kimś, musisz nieustannie o tym mówić, musisz nieprzerwanie skrzeczeć swoje imię, nie pozwalając sobie nawet na chwilę ciszy, ponieważ to właśnie cisza gotowa jest zaprzepaścić cały twój wysiłek. W konsekwencji, w tym upartym dążeniu do bycia kimś, jednostka staje się zaledwie jedną z wielu przekrzykujących się nawzajem żab. Z drugiej zwrotki wyłania się natomiast inny rodzaj niebezpieczeństwa: bycie nikim może skończyć się wygnaniem. Czy jednak dla kogoś, kto jest nikim, taka groźba nadal jest czymś przerażającym? Będąc nikim jestem już na zewnątrz. O innego rodzaju wygnanie musi zatem chodzić, to znaczy o wygnanie z przestrzeni, w której jest się nikim, ze stanu zawieszenia, w którym można, choć przez chwilę, żyć bez imienia i tożsamości. Interpretację tę potwierdza inna wersja wiersza, w której poetka groźbę banicji, zastępuje groźbą powiedzenia o tym: „Sza! Ogłosiliby to – raz dwa!”⁶ (Dickinson 2018: 83). Jeśli zatem moje bycie nikim zostanie rozpoznane przez innych i nazwane, jeśli zostanie „podane do wiadomości publicznej”, a ja przez sam dźwięk mowy zostanę wywołana ze stanu bez tożsamości, to tym samym przestanę być nikim. To nazwanie wraz z jego porządkiem i jasnością jest aktem wygnania z ciemnego raju milczenia i chaosu. Bycie nikim, bycie *nobody*, którego pochwałą głosi Dickinson nie oznacza jednak zaprzeczenia cielesności. Wprost przeciwnie dopiero bycie bez twarzy uwalnia ciało, które przeistacza się w afirmujące, otwarte na nowe formy energii *yesbody*. „Prawdziwy nikt – pisze Peter Sloterdijk

⁵ I'm nobody! Who are you?
Are you nobody, too?
Then there's a pair of us – don't tell!
They'd banish us, you know.
How dreary to be somebody!
How public, like a frog
To tell your name the livelong day
To an admiring bog! (Dickinson 2003: 23).

⁶ “Don't tell! they'd advertise – you know!” (Dickinson 1976: 133).

– to ktoś, kto pomimo okropności socjalizacji pamięta o energetycznych rajach, rozkwitających za warstwami naszej osobowości” (Sloterdijk 2008: 91).

Yesbody jest i nie jest ciałem rewolucji i buntu. Nie jest nim, jeśli będziemy mieć na myśli cielesność w duchu roku 68. Cielesność, która poprzez eksplozję nagości uwalniała się od gorsetu mieszczańskiego zakazu, przemieniając ową nagość w oblicze ujawniające skrywaną prawdę. Jest nim natomiast, jeśli będziemy myśleć o buncie w duchu Foucaultowskim, o ciele nie związanym z tożsamością, o ciele, które nie jest narzędziem objawienia żadnej prawdy, służąc jedynie doświadczaniu. Tę rewolucyjną, „post-68”, ścieżkę trafnie odtwarza Jacek Dobrowolski, pisząc, iż wraz z filozofem wkraczamy tu do dark-roomu, „by zapomnieć o tym, «kim jesteśmy» a otworzyć się na czyste doznania, bez tożsamości i podmiotowości, miotać się, rzucać w wir i puszczać” (Dobrowolski). Darkroom nie jest przestrzenią logosu, jest zaprzeczeniem języka i światła, jest przestrzenią ciała bez twarzy przez które przepływa pragnienie.

Wprawienie samego siebie w ruch zacierający naszą twarz, nie może odbyć się inaczej niż przez napieranie na granicę, przez przekraczanie jej w akcie transgresji. Wbrew tradycji kulturowej i ku rozpaczy tradycjonalistów, przekroczenie obecne w dziele autora *Historii szaleństwa* nie wiąże się jednak z kategorią kary. Transgresja ta nie ma też związku ze szlachetnym aktem Prometeusza, w którym jednostka składa samą siebie na ołtarzu miłości do drugiego człowieka. Nie jest jednak wykroczeniem dla samego wykroczenia. Pojawia się w niej natomiast inny konstytutywny element, który, jak się wydaje, pozostaje w nierozzerwalnym związku z witalistycznym ruchem siły. Otóż dla Foucaulta: tak myślenie, jak i samo życie spełnia się w ciągłym ruchu. Zatrzymanie, zakrzepnięcie stanu dominacji, twarz, która już na zawsze spaja się z naszymi tkankami, nie są niczym innym niż oznaką śmierci. Gubienie siebie jest więc nie tylko ucieczką od przemocy tożsamości, ale przede wszystkim ucieczką od martwoty bezruchu, w którym nic się już nie wydarza. Czyste doświadczenie życia ma miejsce właśnie w tej krótkiej chwili bycia nikim.

Postawa graniczna, którą Foucault nazywa filozoficznym etosem jest nie tylko refleksją i analizą na temat granic, ale przede wszystkim właśnie sposobem bycia, jest praktyką wykraczania. Nawiązując do Kanta, Foucault stwierdza, że istotą tego filozoficznego sposobu bycia nie jest pytanie „z przekraczania jakich granic poznania powinniśmy zrezygnować” (Foucault 2000: 289), lecz kwestia „jaką część tego, co dane jest nam jako uniwersalne, konieczne, obowiązujące, stanowi to, co pojedyncze, przygodne, arbitralnie ograniczone. Ogólnie rzecz biorąc, oznacza to przekształcenie krytyki, prowadzonej w formie koniecznego ograniczenia, w praktyczną krytykę, prowadzoną pod postacią

możliwego wykroczenia” (tamże). Czytając Foucaulta z pewnością nie narazimy się na mękę, której doświadcza jeden z bohaterów Roberta Musila w trakcie lektury dzieł Kanta, doznając niepohamowanego wrażenia „jakby jakaś stara, koścista ręka niczym śruba wykręcała mu mózg z głowy” (Musil 1980: 135). Filozofia, wzorem starożytnych, pozostaje dla Foucaulta ćwiczeniem duchowym, to znaczy ma ona sens o tyle, o ile przeobraża tego, który się nią zajmuje. Nie idzie tu o przyrost wiedzy, lecz o „modyfikujące doświadczenie siebie w grze prawdy” (Foucault 1995: 149). W przeciwieństwie jednak do perspektywy starożytnych, owo ćwiczenie duchowe pozbawione jest wymiaru wychowawczego. Owa praca, której dokonuje na sobie nie ma na celu „naprawienia mnie”. Nie służy temu, aby przeprowadzić człowieka z punktu A, punktu niedoskonałości, do punktu B, który uważamy za bardziej doskonały. Jej zadaniem jest wprawienie podmiotu w ruch, wypchnięcie w podróż poza dotychczasowego siebie. Jak pisze Foucault: „Są takie chwile w życiu, gdy konieczne trzeba sprawdzić, czy można myśleć inaczej, niż się myśli, i postrzegać inaczej, niż się widzi, aby móc potem znów patrzeć i rozmyślać” (tamże: 148).

Foucaultowska etyka dyskomfortu, którą filozof – odwołując się do Merleau-Ponty’ego – nazywa fundamentalnym zadaniem filozofii, wpisuje się w ten paradygmat wykroczenia jako jego siła napędowa. Owa etyka, jak powiada Foucault, nie wyklucza „rygorystycznej ekonomii Prawdy i Fałszu” (Foucault 2017b: 787) nie jest jednak do niej ograniczona. Przeciwwstawia się życiu zbudowanemu na bezpiecznym i stabilnym fundamencie tego wszystkiego, co uważamy za oczywiste. Przeciwwstawia się także przekonaniu, że nowy fakt będzie wystarczający, aby odwrócić i zmienić te oczywistości. Nie idzie bowiem o to, aby jedne oczywistości zastąpić innymi, ale o to, aby nadać im „niezbędną ruchliwość” (tamże), aby uświadomić sobie, że to, co jasne i pewne, jest takie, tylko na tle pewnego horyzontu, który jest jednocześnie „znajomy i źle poznany” (tamże), a [n]ajbardziej przelotne okamgnienie ma swoje korzenie” (tamże). Częścią tej etyki jest genealogia jako „narzędzie do czynienia dalekim i obcym tego, co bliskie i znajome” (Harootunian 1988: 121), jako narzędzie do budzenia pogrążonych we śnie i ukazywania, że nic nie jest takie, jak się nam wydaje.

Bibliografia

- Althusser L. 2006. *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, tłum. A. Staroń, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (Uniwersytet Warszawski), Warszawa, dostępny na: <http://marksizm.edu.pl/wydawnictwa/wspolczesna-mysl-marksistowska/louis-althusser/ideologie-i-aparaty-ideologiczne-panstwa/> (otwarty 19.06.2019).

- Belting H. 2015. *Faces. Historia twarzy*, tłum. T. Zatorski, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Dickinson E. 1976. *The Complete Poems of Emily Dickinson*, red. T.H. Johnson, Little, Brown and Company, Boston–Toronto.
- Dickinson E. 1992. *Ja jestem nikt*, tłum. A. Międzyrzeczki, [w:] ...opiewam nowoczesnego człowieka. *Antologia poezji amerykańskiej*, red. A. Rysiewicz, RePrint. ResPublica, Warszawa.
- Dickinson E. 2003. *The Poems of Emily Dickinson*, The Pennsylvania State University, Pensylwania.
- Dickinson E. 2018. *Jest pewien ukos światła. Poezje wybrane*, tłum. K. Lenkowska, red. M. Wójcik i H. Borawska, Oficyna, Łódź.
- Dobrowolski J. *Filozofia rozkoszy (3). Rozkosz po rewolucji*, dostępny na: <http://nowaorgiamysli.pl/index.php/2016/05/14/filozofia-rozkoszy-3/> (otwarty 21.06.2019).
- Foucault M. 1995. *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Czytelnik, Warszawa.
- Foucault M. 2000. *Czym jest Oświecenie?*, [w:] *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, red. E. Rutkowski, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław, s. 276–293.
- Foucault M. 2002a. *The Subject and Power*, [w:] *Power. Essential Works of Foucault 1954–1984*, vol. 3, red. J.D. Faubion, Penguin Books, London, s. 326–348.
- Foucault M. 2002b. *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, De Agostini, Warszawa.
- Foucault M. 2012. *Hermeneutyka podmiotu. Wykłady w Collège de France 1981–82*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Foucault M. 2013a. *Etyka troski o siebie jako praktyka wolności*, [w:] *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, red. B. Blesznowski, K.M. Jaksender, K. Matuszewski, tłum. K.M. Jaksender, Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, Kraków, s. 211–238.
- Foucault M. 2017a. *Le souci de la vérité*, [w:] *Dits et Écrits 1954–1988*, t. 2, red. D. Defert i F. Ewald, Quarto Gallimard, Paris, s. 1487–1497.
- Foucault M. 2017b. *Pour une morale de l'inconfort*, [w:] *Dits et Écrits 1954–1988*, t. 2, red. D. Defert i F. Ewald, Quarto Gallimard, Paris, s. 783–787.
- Gros F. 2012a. *Foucault, penseur de la violence?*, „Cités” nr 50, s. 75–86.
- Gros F. 2012b. *Umiejscowienie wykładów*, [w:] M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu, Wykłady w Collège de France 1981–82*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 563–611.
- Harootunian H.D. 1988. *Foucault, Genealogy, History. The Pursuit of Otherness*, [w:] *After Foucault: Humanistic Knowledge, Postmodern Challenges*, red. J. Arac, Rutgers University Press, London, s. 110–137.
- Kazan E. 2015. *Układ*, tłum. C. Wojewoda, Wydawnictwo Albatros, Warszawa.
- Leask I. 2012. *Beyond Subjection: Notes on the Later Foucault and Education*, „Educational Philosophy and Theory”, 44 (S1), s. 57–73.
- Masschelein J. 2006. *Experience and the Limits of Governmentality*, „Educational Philosophy and Theory”, 38 (4), s. 561–576.
- Masschelein J., Ricken N. 2003. *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?*, „Educational Philosophy and Theory”, 35 (2), s. 139–154.

- Musil R. 1980. *Niepokoje wychowanka Törlessa*, tłum. W. Kragen, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Nietzsche F. 1997. *Z genealogii moralności*, tłum. G. Sowiński, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Sloterdijk P. 2008. *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Anna Dąbrowska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-5192-2684

O przydatności dla pedagogów diagnoz edukacyjnych w zakresie badania piśmienności młodzieży – uwagi na marginesie analizy dokumentacji egzaminów gimnazjalnych

Summary

**ABOUT THE PEDAGOGICAL USEFULNESS OF EDUCATIONAL DIAGNOSES REGARDING RESEARCH
ON YOUTH LITERACY – COMMENTS ON THE ANALYSIS OF POLISH MIDDLE SCHOOL EXAMS**

Obligatory Polish middle school exams taking place just before the end of the last compulsory common stage of education provide the opportunity to reveal the level of pupils' literacy. The acquisition of literacy defines the manner in which reality is perceived and how people participate in social life. In the article the following problem is addressed: To what degree do the Polish middle school exams diagnose the literacy of youth and to what extent can their results be of use to pedagogues? The analysis of documentation concerning exams from the years 2012–2016 indicates that the significant skills building literacy fall beyond the scope of diagnosis or are tested in such a way as to raise doubts. Thus exams provide limited information on the level of young people's literacy.

Key words: literacy, orality, youth, youth language, Polish middle school exams

red. Paulina Marchlik

Nabywanie piśmienności, rozumianej jako umiejętność obcowania z materiałami pisanymi oraz refleksyjne umiejętności językowe, pozwalające wyrażać myśli związane z tradycją opartą na tekstach pisanych, ma istotne znaczenie

zarówno poznawcze, jak i społeczne. Przekształca sposób myślenia z oralnego w piśmienny, a także stanowi obecnie podstawowy warunek pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Pojawienie się pisma umożliwiło przejście od kultury do cywilizacji oraz stworzyło podstawy rozwoju różnorodnych dyscyplin naukowych. Teksty pisane budują wspólnoty czytelnicze, a dołączenie do nich jest warunkowane posiadaniem umiejętności piśmiennych. Nabycie piśmienności określa zatem sposób odbioru rzeczywistości oraz uczestnictwa w życiu społecznym. Rzetelna diagnoza stanu piśmienności młodzieży byłaby dla pedagogów bardzo cenna. Pozwoliłaby lepiej poznać, w jakim zakresie pokolenie młodych Polaków jest przygotowane, by odczytywać, rozumieć i twórczo kontynuować tradycję opartą na piśmie.

Dobłą okazję do realizacji tego celu stanowiły obligatoryjne egzaminy gimnazjalne odbywające się tuż przed końcem ostatniego jednolitego etapu edukacji, toteż podejmuję tę kwestię, stawiając następujący problem: W jakim stopniu obowiązkowe zewnętrzne egzaminy gimnazjalne diagnozują piśmienność młodzieży oraz w jakim zakresie ich wyniki mogą być przydatne dla pedagogów? Odpowiedź opieram na analizie dokumentów egzaminów gimnazjalnych, na które składają się: Arkusze egzaminacyjne, Zasady oceniania oraz Sprawozdania z lat 2012–2016. Zostały one opublikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną¹. Biorę pod uwagę część I egzaminu gimnazjalnego: Język polski. Uwagę kieruję również na pierwszy egzamin ósmoklasisty, zestawiając go z testami zdawanymi na zakończenie gimnazjum. Porównanie to rodzi pytanie, w jakim stopniu kontynuuje on bądź zmienia kierunek diagnozy umiejętności uczniów wyznaczony przez egzaminy gimnazjalne.

Rok 2019 pod względem przeprowadzanych egzaminów był wyjątkowy. W związku z reformą edukacji w kwietniu po raz ostatni odbyły się egzaminy gimnazjalne, a jednocześnie uczniowie kończący szkołę podstawową po raz pierwszy przystąpili do egzaminu ósmoklasisty. Konstrukcja obowiązkowych egzaminów zewnętrznych i wymagania stawiane w nich uczniom pociągają za sobą określone rozłożenie akcentów w edukacji szkolnej. Celem analiz przedstawionych w artykule jest zwrócenie uwagi na ułomności diagnozy w zakresie badania piśmienności uczniów, co może pomóc podczas konstruowania nowych testów egzaminacyjnych dla uczniów klas ósmych. Wyniki analiz mogą więc być istotne dla ich twórców. Co roku kilkaset tysięcy uczniów przystępuje do egzaminu, dobre wykorzystanie materiałów z nich pochodzących to ogromny potencjał wiedzy o umiejętnościach młodzieży. Analizy pozwalają

¹ Dostęp: <https://www.cke.edu.pl/> (otwarty 20.12.2018).

także na sformułowanie rekomendacji, zarówno dla empirycznych prób badań piśmienności młodzieży, jak również dla praktyki edukacyjnej. Dostarczyć mogą konkretnych wskazówek służących kreowaniu i stymulowaniu tego typu umiejętności w procesie edukacji młodzieży. Efekt tej swoistej ewaluacji może być również przydatny dla nauczycieli, nie tylko tych zajmujących się kształceniem językowym, gdyż wypowiedź pisemna jest jedną z podstawowych form komunikacji i edukacji szkolnej.

Egzamin gimnazjalny jako (nie)wykorzystana okazja diagnozy piśmienności młodzieży

Egzaminy gimnazjalne odbywają się od kilkunastu lat w kwietniu każdego roku. Rokrocznie przystępuje do nich grupa blisko 400 tys. 15-latków. W latach 2012–2016 liczby te wahają się od 393 864 – 2012 r. do 344 677 – 2016 r. Egzaminy te wydają się istotne z dwóch powodów: po pierwsze są one obowiązkowe i objęta jest nimi cała populacja uczniów III klasy gimnazjum – szkoły, której ukończenie zamyka jednocześnie obowiązkowy jednolity etap kształcenia w Polsce, po drugie ze względu na grupę wiekową i czas trwania edukacji szkolnej. Młodzież 15-letnia ma za sobą etap akwizycji języka, osiągnęła piśmienność podstawową, polegającą na zrozumieniu związku pomiędzy znakami pisanymi a fonologicznymi własnościami mowy, która to stanowi jeden z celów edukacji wczesnoszkolnej. Gimnazjaliści znajdują się na etapie doskonalenia piśmienności zaawansowanej, charakteryzującej się podejściem do tekstu zgodnym z piśmiennym stylem myślenia oraz umiejętnością tworzenia własnych tekstów odpowiadających regułom pisanej odmiany języka. Uczniowie powinni byli już wyjść poza doraźne kontakty z tekstami pisanymi. Ponadto mają za sobą przynajmniej 9 lat nauki szkolnej. Liczba lat edukacji szkolnej jest wygodnym, choć nie zawsze wiarygodnym miernikiem umiejętności językowych uczniów. Oceniając na ich podstawie umiejętności piśmienne, zakłada się, że wzrost piśmienności u poszczególnych dzieci następuje wraz z każdym rokiem nauki szkolnej. Jest to jednak kryterium zawodne, gdyż faktyczny poziom piśmienności w niewielkim tylko stopniu odpowiada podziałowi na klasy, nawet jeśli chodzi o grupy rówieśników mających za sobą tę samą liczbę lat nauki szkolnej. Interesujące i ważne jest, w jakim stopniu obowiązkowe egzaminy gimnazjalne wykorzystują jedyną tego rodzaju okazję, aby zdiagnozować piśmienność całej populacji młodzieży kończącej ostatni jednolity obowiązkowy etap edukacji szkolnej.

Oralny i piśmienny sposób myślenia oraz konstruowania wypowiedzi

Wynalezienie pisma przyczyniło się do ukształtowania zupełnie nowego sposobu pojmowania świata przez człowieka i nieznanego dotąd typu kultury. Pismo było nie tylko sposobem utrwalenia pomyślanych treści, ale dzięki niemu stało się ważnym krokiem na drodze panowania człowieka nad otaczającym światem, samym sobą i innymi ludźmi. Legło ono u podstaw istotnych zróżnicowań ludzkich. Dzięki pismu „zasadnicze różnice kulturowe stają się dziełem samego człowieka, który tworząc nowy środek komunikacji przekształca sam siebie, a wyłonienie się nowego typu kultury rysuje się jako rezultat historycznego procesu wynalezienia, doskonalenia i upowszechnienia tego medium” (Godlewski 2008: 153).

Podstawę teoretyczną analiz przedstawionych w artykule stanowi Wielka Teoria Piśmienności². Prace badaczy skupionych wokół niej, mimo że reprezentują oni różne specjalności naukowe, charakteryzuje znaczna zbieżność myślowa. Jej podstawę stanowi kulturowa perspektywa refleksji nad systemami komunikacji. Zgodnie z nią systemy te należy rozpatrywać nie jako autonomiczne instrumenty, lecz ze względu na ich całościowe oddziaływanie na człowieka i jego kulturę. Pismo zaś, podobnie jak koło, jest jednym z najdonioślejszych wynalazków człowieka.

Słowo żywe i pismo, a także kolejne zaawansowane technicznie media, nie tylko stanowią odrębne formy komunikacji, powołujące do życia swoiste zachowania i praktyki komunikacyjne, ale również wytwarzają właściwe sobie role i instytucje kulturowe, więcej, modelują same podstawy kultury: poczynając od kulturowo warunkowanych zasad percepcji, poznania i myślenia, poprzez wzory relacji i więzi międzyludzkich, po zasady organizacji życia zbiorowego (Godlewski 2008: 155).

W kontekście analiz przedstawianych w artykule szczególnie istotne są ustalenia poczynione przez Waltera Onga i Davida Olsona. Według nich wynalezienie i upowszechnienie pisma wykształca pewien sposób myślenia wyraźnie odróżniający się od typu poznawczego opartego wyłącznie na komunikacji mówionej. Zanim przejdę do analizy dokumentów, chciałabym zwrócić uwagę na różnice zachodzące między oralnym a piśmiennym stylem poznawczym oraz stylem językowej komunikacji. Analiza cech wyróżniających oralność i piśmienność pomaga głębiej zrozumieć, w jakim zakresie nabycie umiejętności

² W anglojęzycznej literaturze przedmiotu teoria znana jest jako: Great/Grand Literacy Theory, Literacy Thesis, Orality/Literacy Theory, Oral-Literate Theory.

piśmiennych przez ucznia może zmienić jego sposób odbioru rzeczywistości oraz wyrażania myśli.

Najbardziej podstawową materią języka ludzkiego jest artykułowany dźwięk, co sprawia, że bazową formą komunikacji językowej jest mowa. Jak wskazuje Ong, „Język jest do tego stopnia oralny, że z wielu tysięcy języków – a możliwe, że z dziesiątków tysięcy – jakimi mówiono w dziejach ludzkości, tylko 106 na tyle związało się z pismem, że stworzyło literaturę, większość nie została nigdy zapisana. [...] Zasadnicza oralność języka jest trwała, niezmienna” (Ong 2011: 36–37). Powstanie języka naturalnego rozpoczyna się zatem od jego wersji dźwiękowej i rodzi oralność pierwotną charakteryzującą się sposobem myślenia niezmiennym znajomością pisma lub druku.

Pojawienie się odmiany pisanej wprowadza poważne zmiany, przyczynia się do przekształcenia mentalności całych społeczeństw, co wynika z odmiennych cech mowy i coraz bardziej upowszechniającego się pisma, które doprowadziło do przejścia od kultury do cywilizacji oraz stworzyło podstawy rozwoju różnorodnych dyscyplin naukowych. Dzięki niemu możliwe stało się naukowe badanie rzeczywistości.

Wszelka myśl, również myśl w pierwotnej kulturze oralnej, jest w pewnej mierze analityczna: rozłamuje swe treści na poszczególne elementy. Jednak badanie zjawisk lub wypowiedzianych prawd w abstrakcyjnym porządku wynikania, klasyfikacji, wyjaśniania jest niemożliwe bez pisma i lektury. Ludzie pierwotnych kultur oralnych, którzy nie mają żadnych doświadczeń z pismem, mogą się wiele nauczyć, mogą posiąść i wykorzystywać głęboką mądrość, nie mogą jednak „badać” (Ong 2011: 38).

Pismo, które Ong nazywa *technologią*, otwiera nowe możliwości dla aktywności ludzkiego intelektu.

Tym, co w zasadniczy sposób warunkuje organizację treści w odmianie ustnej i pisanej języka, jest ulotność dźwięku bądź trwałość materii związane z mową i pismem. W kulturze oralnej komunikacji nieustannie towarzyszą różnorodne formuły mające na celu ułożenie materiału w taki sposób, by móc go później przywołać, dlatego cechuje ją mnemoniczny charakter myśli i wyrażań. O ile w społeczeństwach oralnych podtrzymywanie myśli jest istotnym elementem komunikacji, o tyle w społeczeństwach piśmiennych jest ono zbędne, gdyż zawsze możliwe jest sięgnięcie do tekstu. Z tym faktem łączą się inne cechy odróżniające myśl i wyrażenie typu oralnego od myśli i wyrażań typu cyrograficznego lub typograficznego wyszczególnione przez Ongę (2011: 75–103). Mowa związana jest z konkretną sytuacją, nadawcą i odbiorcą, którym towarzyszy żywe słowo. Oralny sposób konstruowania wypowiedzi wiąże się

z redundancją, powtórzeniami, pewnym tradycjonalizmem. Cechy te służą większej skuteczności w zachowywaniu przekazywanych treści w ludzkiej pamięci. Pismo z kolei charakteryzuje obiektywizujący dystans, oddalenie od koncentracji na codziennych sprawach człowieka, dążenie do nowatorstwa, linearny układ przekazu oraz porządkowanie rzeczywistości za pomocą abstrakcyjnych kategorii. Występuje więc kontrast między oralnym sposobem myślenia i wyrażania a sposobem narzucanym przez pismo. Zetknięcie się osoby urodzonej i żyjącej w kulturze oralnej z pismem nawet na poziomie piśmienności podstawowej, polegającej na zrozumieniu związku między znakami pisanymi a fonologicznymi własnościami mowy, zmienia sposób myślenia człowieka. Zmiany te pogłębiają się wraz z poszerzaniem się doświadczeń związanych z pisaną odmianą języka.

Zgodnie z teorią piśmienności, nabycie piśmienności zaawansowanej – traktowanej jako zdolność do obcowania z materiałami pisanymi oraz refleksyjne umiejętności językowe, pozwalające wyrażać myśli związane z tradycją piśmienną – ma swoje konsekwencje poznawcze i społeczne. Pozostając w kręgu rozważań Onga i Olsona, piśmienność traktuję jako odbity w strukturze tekstu sposób myślenia, porządkowania rzeczywistości. Opozycję oralność – piśmienność, opisywaną przez Onga rozumiem jako dwa sposoby funkcjonowania kultury, dwa style poznawcze, dwa sposoby myślenia, wreszcie dwa sposoby kodowania i dekodowania wypowiedzi³. Pisana odmiana języka cechuje się zachowawczością i konserwatyzmem, wskutek czego zapewnia trwałość kultury, będąc sposobem jej międzypokoleniowej transmisji. Analizując dokumentację egzaminów gimnazjalnych, skupię się na diagnozowanych umiejętnościach językowych uczniów oraz odniosę je do umiejętności traktowanych przez przedstawicieli teorii piśmienności jako kluczowe dla osiągnięcia piśmienności zaawansowanej.

Umiejętności niezbędne dla osiągnięcia piśmienności zaawansowanej

Piśmienność rozumiana jako zdolność do posługiwania się tekstami pisanymi daleko wykracza poza zestaw technik związanych z umiejętnością czytania

³ Doskonałą ilustrację odmiennych stylów myślenia, jakimi charakteryzują się osoby piśmienne i niepiśmienne stanowi podany przez Onga przykład dotyczący porządkowania przedmiotów: młotek, piła, kłoc i topór. Piśmienni szukają określonych kategorii, natomiast niepiśmienni porządkują je przez pryzmat sytuacyjny (Ong 2011: 95).

i pisania. Proste kodowanie i dekodowanie tekstu staje się dopiero podstawą budowania sieci implikacji i nowych doświadczeń kulturowych człowieka. Ma ona również istotne konsekwencje poznawcze. Według Olsona „Piśmienność wznosi myślenie na poziom abstrakcji nieobecny w przekazie ustnym oraz w kulturach oralnych. Ważne umiejętności ludzkie są określane jako piśmienności (*literacies*), a rozwój – tak indywidualny, jak i społeczny – może być zasadniczo postrzegany w kategoriach poziomów piśmienności: podstawowego, funkcjonalnego i zaawansowanego” (Olson 2010: 42). Jeśli założymy, że w wyróżnieniu zaproponowanym przez Olsona nie chodzi o dychotomiczny podział na przyswojenie piśmienności podstawowej polegającej na technicznej umiejętności czytania i pisanie oraz nagle, skokowo osiągniętej piśmienności zaawansowanej, ale uznamy, że jest to pewien proces, w trakcie którego uczeń stopniowo doskonali nowe umiejętności, dochodząc do kolejnych poziomów myślenia piśmiennego, możemy zadać pytanie, na jakim etapie jej przyswajania jest młodzież kończąca jednolity obowiązkowy etap kształcenia. W którym miejscu owego kontinuum osiągania piśmienności zaawansowanej znajduje się młodzież? Odpowiedź na to pytanie rodzi kolejne: Czy w czasie przebytych lat nauki szkolnej osiągnęła ona najwyższy możliwy poziom piśmienności zaawansowanej? Co pokazują wyniki egzaminów w tym zakresie? A może istnieją mechanizmy, które hamują optymalne wykorzystanie możliwości? Odpowiedzi na te pytania są istotne, bo od umiejętności odnalezienia się w piśmiennym stylu poznawczym w pewnej mierze zależy jakość funkcjonowania w społeczeństwie piśmiennym.

Zastosowana kategoria piśmienności uwypukla element poznawczy, w moim odczuciu obejmuje ona kategorie kompetencji językowych i komunikacyjnych powszechnie stosowanych podczas analizy wyników egzaminów. Umiejętność tworzenia poprawnych pod względem językowym komunikatów oraz umiejętność dopasowania formy komunikatu do określonego odbiorcy w danej sytuacji komunikacyjnej jest niezbędna, by móc mówić o piśmienności, która to kładzie nacisk na przekształcenia myślenia pod wpływem pisma i usadowienie w kulturze piśmiennej. Piśmienność zaawansowana pozwala osiągnąć te poziomy abstrakcji, które niedostępne są myśleniu oralnemu. Jest to więc kategoria pojemna i użyteczna w analizie dokumentacji egzaminacyjnej. Charakteryzuje się ona sposobem podejścia do tekstu (jego odbioru i interpretacji oraz tworzenia) odpowiadającym piśmiennemu stylowi myślenia. Według Olsona (2015: 41–42) istnieją podstawowe umiejętności, które łączą praktyki piśmienności zaawansowanej, niezależnie od tego, w jakiej dziedzinie się one realizują. Stopień

ich osiągnięcia może stanowić dobre kryterium oceny indywidualnych umiejętności piśmiennych. Należą do nich: umiejętność rozważenia tekstu, jego parafrazowania, podsumowywania, rekontekstualizacji oraz wyciągania z niego wniosków. Pomocne w ocenie są także umiejętności świadczące o obyciu z różnego rodzaju tekstami, jak umiejętność klasyfikowania tekstów pod względem gatunku czy rodzaju i przyjęcie stosownej do tekstu postawy interpretacyjnej. Olson wskazuje na konieczność opanowania metajęzyka towarzyszącego piśmienności zaawansowanej. Aby mówić o tekście, potrzebny jest sprecyzowany zestaw pojęć, za pomocą których można odnosić się do gatunków, ich cech oraz standardowych interpretacji. Posiadanie umiejętności operowania tym aparatem pojęciowym (od prostych pojęć, jak *słowo* czy *zdanie*, po bardziej wyrafinowane, np. *założenia*, *wnioski* czy *implikacje*) oraz stopień wykorzystania wiedzy teoretycznej w tworzeniu własnych tekstów mogą również stanowić pomoc w ocenie piśmienności młodzieży.

Diagnozowane umiejętności językowe gimnazjalistów a umiejętności kluczowe dla piśmienności zaawansowanej

Celem egzaminu gimnazjalnego jest diagnoza różnorodnych umiejętności ucznia. Coroczna dokumentacja przeprowadzonych testów zawiera wiele informacji dotyczących młodzieży. W badaniu posłużyłam się metodą analizy danych zastanych. Analizując dokumentację egzaminów gimnazjalnych z lat 2012–2016, uwagę skupiłam na możliwościach badania piśmienności diagnozowanych uczniów, jakie tkwią w konstrukcji testów egzaminacyjnych. W tym celu porównałam założenia egzaminacyjne dotyczące badania obszaru umiejętności powiązanego z tekstem, w tym konstruowaniem własnej wypowiedzi (W części humanistycznej znajduje się także kategoria „tworzenie tekstu”) z Olsonowskimi umiejętnościami charakteryzującymi piśmienność zaawansowaną. O tym, że uczniowie mają kłopot z budowaniem wypowiedzi pisemnych, można się przekonać, zapoznając się z raportami z badań prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych. Z diagnozy kompetencji gimnazjalistów wynika, że umiejętności tekstotwórcze należą do jednych z najbardziej zaniedbanych. Młodzież ma duże trudności z formułowaniem wypowiedzi argumentacyjnej, logiką prowadzenia wywodu, spójnością, zarówno wewnątrz-, jak i międzyakapitową oraz poprawnością językową. Według raportu z badań, w ramach których nastolatkomie mieli za zadanie zbudowanie wypowiedzi argumentacyjnej „kłopoty

sprawiły im: umiejętność postawienia tezy, dobór i właściwe użycie argumentów, wykorzystanie posiadanej wiedzy. W rezultacie oceny za treść rozprawki były bardzo słabe (wysoką punktację zyskało mniej niż 17% piszących, w tym najwyższą tylko 3%)” (Raport z badania *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów – język polski* 2012: 44).

Tabela 1. Diagnozowane umiejętności językowe gimnazjalistów a umiejętności kluczowe dla piśmienności zaawansowanej

Diagnozowane umiejętności językowe gimnazjalistów	Kluczowe umiejętności dla piśmienności zaawansowanej
I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji	
rozpoznaje wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym,	
dostrzega zróżnicowanie słownictwa – rozpoznaje archaizmy, rozumie ich funkcję w tekście,	
rozpoznaje intencje wypowiedzi aprobatę lub dezaprobatę, prowokację,	
wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje,	
rozpoznaje w tekście zdania pojedyncze, równoważniki zdań, imiesłowy, różne rodzaje orzeczeń, rozumie ich funkcje,	
wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście,	wnioskowanie
rozdziela rodzaje zdań złożonych podrzędnie oraz rozumie ich funkcje w wypowiedzi,	
korzysta ze słownika języka polskiego,	
rozpoznaje wyrazy wieloznaczne rozumie ich znaczenie w tekście,	
rozpoznaje formy czasów – rozumie ich funkcje w wypowiedzi,	
wykorzystuje zawarte w tekście informacje,	rozważanie (analiza)
wyróżnia gatunki publicystyczne.	
II. Analiza i interpretacja tekstów kultury	
odbiera teksty kultury na poziomie dosłownym i przenośnym,	rozważanie (analiza)
charakteryzuje i ocenia bohaterów,	
przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury,	rozważanie (analiza)
wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu składni (pytań retorycznych),	
omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu,	rozważanie (analiza)
omawia na podstawie poznanych dzieł literackich podstawowe zagadnienia egzystencjalne, np. samotność,	

wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu słownictwa, np. zdrobnień,	
rozpoznaje w tekście literackim porównanie i objaśnia jego rolę,	
uwzględnia w interpretacji potrzebne konteksty (całość utworu),	
charakteryzuje postać mówiącą w utworze,	
dostrzega swoistość artystyczną dzieła,	
rozpoznaje: rym, refren, identyfikuje bajkę.	
III. Tworzenie wypowiedzi	
stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie,	
stosuje zasady organizacji tekstu zgodnie z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat,	
uzasadnia własne zdanie,	
przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi,	rekontekstualizacja
dostosowuje odmianę i styl języka do gatunku, w którym się wypowiada,	
tworząc wypowiedzi dąży do precyzyjnego wysławiania się, świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści; stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie,	
stosuje różne rodzaje zdań; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom,	
stosuje poprawne formy wyrazów w związkach składniowych (zgody i rzędu),	
pisze poprawnie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym.	

Źródło: opracowanie własne

Diagnozowane podczas egzaminu gimnazjalnego umiejętności ujęto w trzy wyszczególnione kategorie: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, II. Analiza i interpretacja tekstów kultury, III. Tworzenie wypowiedzi.

Najmniejsza liczba zadań egzaminacyjnych dotyczy umiejętności tworzenia własnych tekstów, pozostałe zadania liczbowo dość symetrycznie diagnozują umiejętności z dwu pierwszych wymienionych grup. Przykładowo w 2016 r. I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – 5 zadań, II. Analiza i interpretacja tekstów kultury – 7 zadań, III. Tworzenie wypowiedzi – 3 zadania (ta liczba utrzymuje się we wszystkich analizowanych Arkuszach,

a zadania dotyczą konstruowania dwu różnych pisemnych wypowiedzi, trzeciemu zadaniu poświęć jeszcze osobno uwagę).

W dokumencie określonym jako *Zasady oceniania* wyszczególniono Wymagania ogólne oraz Wymagania szczegółowe⁴. Są nimi wiedza i umiejętności językowe, których diagnozę stawia się za cel. W dokumentacji z lat 2012–2016 wymieniono określone umiejętności, które uporządkowałam według trzech grup wymagań ogólnych: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, II. Analiza i interpretacja tekstów kultury, III. Tworzenie wypowiedzi i odniosłam do wyodrębnionych przez Olsona umiejętności kluczowych dla oceny piśmienności, jakimi są: parafrazowanie, podsumowywanie, rozważanie (analiza), rekontekstualizacja i wnioskowanie.

W zestawieniu zwraca uwagę nikły stopień pokrycia umiejętności istotnych dla oceny piśmienności z umiejętnościami diagnozowanymi podczas egzaminów gimnazjalnych. Niektóre pola pozostają wręcz nietknięte. Brakuje zadań, które sprawdzałyby umiejętność parafrazowania oraz podsumowywania, świadczące o rozumieniu odbieranych treści. Niewielka jest także liczba zadań, które mają diagnozować umiejętność tworzenia własnego tekstu⁵, zadania tego typu świetnie mogłyby ujawnić stopień osiągniętej przez uczniów piśmienności. Podczas analizy arkuszy egzaminacyjnych łatwo daje się zauważyć charakterystyczne rozbicie wiedzy na małe fragmenty, wyraźny staje się natomiast brak oceny całościowego podejścia do tekstu. Egzamin gimnazjalny sprawdza raczej wiedzę o języku oraz z zakresu teorii literatury niż umiejętności piśmienne gimnazjalistów.

Pytania z I i II grupy wymagań ogólnych mieszczą się w schemacie punktowania: odpowiedź poprawna albo odpowiedź niepoprawna lub jej brak. Rozwiązanie zadania polega na wyborze jednej z gotowych odpowiedzi. Sposób ten utrudnia ocenę umiejętności, które w założeniu miały być diagnozowane. Nawet jeśli zadania skupiają się wokół określonego tekstu, to wypełnienie zadania przez ucznia polega na wyborze bądź właściwej kompilacji gotowych odpowiedzi. Przykładowo, w arkuszu egzaminacyjnym z 2013 r. przywołano fragment tekstu Wiesława Łukaszewskiego *Odwaga*, zamieszczonego w „Charakterach” 2010 nr 9. Fragment ten zatytułowano *O odwadze* i wokół niego

⁴ Egzamin gimnazjalny 2016, https://www.cke.edu.pl/images/EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Arkusze-egzaminacyjne/2016/zasady_oceniania/Zasady_oceniania_GH-PX1,4,5-162.pdf, s. 2–8.

⁵ Wyniki egzaminów pokazują, że gimnazjaliści słabo radzili sobie z umiejętnością tworzenia tekstu – w latach 2012–2016 wyniki wahały się od 46 do 56%, jedynie w 2015 r. – gimnazjaliści uzyskali 71%, ich zadaniem było wówczas napisanie opowiadania.

skonstruowano kilka zadań egzaminacyjnych. Praca z tekstem miała ujawnić umiejętności gimnazjalistów w zakresie odbioru, analizy i interpretacji tekstów kultury. Zadania służące temu celowi nie pozostawiają jednak uczniom szerokiej możliwości interpretacyjnych. Konstrukcje pytań wskazują na jedną poprawną odpowiedź, ułożoną wcześniej przez autorów Arkusza. Jako przykład posłużyć może zadanie 5.

Tabela 2. Przykład zadania egzaminacyjnego diagnozującego umiejętności uczniów w zakresie odbioru, analizy i interpretacji tekstów kultury

Zadanie 5. (0–1)

Przykładem którego gatunku publicystycznego jest tekst O ODWADZE?

Wybierz odpowiedź A albo B i jej uzasadnienie spośród 1–3.

Tekst O ODWADZE jest przykładem

A.	artykułu,	ponieważ	1.	jest pisany lekkim, żartobliwym stylem, z wykorzystaniem środków artystycznego wyrazu.
			2.	stanowi relację z określonych wydarzeń, których naocznym świadkiem jest sam autor.
B.	reportażu,		3.	zawiera wywód dotyczący kwestii społecznej, potwierdzający argumenty przykładami.

Źródło: Arkusz egzaminu gimnazjalnego 2013⁶

Trudno wnioskować na podstawie rozwiązania tego i podobnych jemu zadań o umiejętnościach odbioru, analizy i interpretacji tekstów kultury przez diagnozowanych gimnazjalistów.

Szczególną kategorią, która mogłaby ujawnić stan piśmienności młodzieży jest przedstawiona w wymaganiach ogólnych jako trzecia kluczowa umiejętność – tworzenie własnych tekstów przez uczniów. Diagnozie umiejętności konstruowania wypowiedzi w analizowanych Arkuszach służą trzy zadania. Dwa z nich dotyczą napisania przez uczniów krótkiej wypowiedzi oraz dłuższego tekstu, np. charakterystyki postaci, rozprawki, opowiadania. Ciekawa jest natomiast konstrukcja trzeciego zadania. Utrzymuje ona schemat przyjęty w większości zadań egzaminacyjnych: wybór odpowiedzi poprawnej z przygotowanego wcześniej przez autorów kilkuelementowego zbioru możliwych odpowiedzi.

⁶ Egzamin gimnazjalny 2013, http://archiwum.cke.edu.pl/images/stories/000000000000_gimnazjum_2013/polski/ARKUSZ_GH-P1-132.pdf, s. 3.

Treść zadania związana jest z rozumieniem wybranych związków frazeologicznych. Przykładem jest zadanie 6 w Arkuszu z 2016 r.⁷

Zadanie 6.

Uzupełnij artykuł hasłowy tak, aby związek frazeologiczny wskazany przez Ciebie był zgodny z podanym objaśnieniem. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

_____ – spierać się, walczyć o coś lub w czyjejś obronie.

A. Wrócić na tarczy, B. Walczyć z wiatrakami, C. Rzucić (komuś) rękawicę, D. Kruszyć kopie (o coś, o kogoś).

Poważne wątpliwości budzi możliwość oceny umiejętności konstruowania wypowiedzi dzięki powyższej propozycji egzaminacyjnej. Z całą pewnością rozumienie pojęć, znajomość związków frazeologicznych jest niezbędna do sprawnego tworzenia tekstów, jednak wypełnienie tego typu polecenia dostarcza znikomych informacji na temat rzeczywistych umiejętności pisania testów przez gimnazjalistów.

Odnosząc Olsonowskie umiejętności kluczowe dla piśmienności zaawansowanej do diagnozowanych podczas egzaminu gimnazjalnego umiejętności językowych uczniów, zwraca uwagę niewielki stopień pokrywania się ich zakresów. Nawet w przypadku tych nielicznych, które zdają się być polem wspólnym, analiza poszczególnych zadań egzaminacyjnych nasuwa pewne pytania co do możliwości zdiagnozowania dzięki nim wskazanych sprawności. Do takich umiejętności należy wnioskowanie. Wśród zadań zawartych w Arkuszu z 2016 r. znajduje się i takie, którego celem jest sprawdzenie umiejętności wyciągania wniosków z przesłanek zawartych w tekście.

Odnosi się ono do fragmentu tekstu przytoczonego w Arkuszu egzaminacyjnym, pochodzącego z książki Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy*. Fragment dotyczy rozmowy Zbyszka z Maćkiem o potęgę Krzyżaków.

Zadanie 2. (0–1)

Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

Maćko odrzuca opinię Zbyszka o Krzyżakach, ponieważ uważa, że Zbyszek _____

A. przecenia potęgę Krzyżaków, B. sprzymierzył się z Krzyżakami, C. podał zmyślane informacje o Krzyżakach, D. lekceważy zagrożenia ze strony Krzyżaków.

⁷ Egzamin gimnazjalny 2016, https://www.cke.edu.pl/images/EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Arkusze-egzaminacyjne/2016/jezyk_polski/Zeszyt_zadan_GH-PX1-162.pdf, s. 4.

Wnioskowanie świadczące o zinterioryzowaniu piśmiennego stylu myślenia polega na łączeniu informacji z różnych poziomów w informację syntetyzującą. W tym zadaniu chodzi raczej o umiejętność odczytania intencji lub opinii rozmówców. Wątpliwości budzi założenie, że poprawna odpowiedź wybrana przez ucznia dowodzić będzie jego umiejętności wnioskowania.

Prawdopodobną przyczyną wspomnianych wątpliwości jest sposób konstrukcji arkuszy egzaminacyjnych, który wyznacza testowy charakter egzaminu. Ma on swoje walory, wśród których wymienić można łatwość i szybkość, a więc ekonomię sprawdzania prac uczniów. Należy jednak pamiętać, że nie wszystkie obszary wiedzy i umiejętności poddają tej formie egzaminowania. Wśród nich znajdują się właśnie kompetencje piśmienne. Zakreślenie odpowiedniej odpowiedzi w pytaniu testowym nie jest w stanie pokazać, jak uczeń radzi sobie z formułowaniem własnych myśli, logiką, spójnością wypowiedzi czy poprawnością językową. Nie licząc pytania, w ramach którego nawet dwu-, trzydzielnia odpowiedź może być wystarczająca do uzyskania maksymalnej liczby punktów, tylko jedno zadanie w arkuszu egzaminacyjnym wymaga skonstruowania dłuższej wypowiedzi. Ekonomia wygrywa z diagnostyczną wartością egzaminu w obszarze umiejętności piśmiennych młodego pokolenia Polaków. Ważne byłoby zatem rozszerzenie puli i zróżnicowanie zadań odnoszących się do kompetencji piśmiennych, a także przynajmniej częściowa rezygnacja z testowego i skrótownego charakteru pytań egzaminacyjnych. Działania takie w obrębie budowania arkuszy egzaminów zewnętrznych byłyby ważne również dla praktyki edukacyjnej. Istotne znaczenie egzaminów może pociągnąć za sobą zmiany w sposobach przygotowania uczniów do egzaminu i szerzej w dowartościowaniu kształcenia umiejętności piśmiennych, a w konsekwencji nabywania piśmiennego sposobu myślenia przed ucznia.

Dobry kierunek w tym zakresie zdaje się wyznaczać egzamin ósmoklasisty, który po raz pierwszy przeprowadzono w kwietniu 2019 r. Wyróżniono w nim cztery obszary podlegające ewaluacji: Kształcenie literackie i kulturowe, Kształcenie językowe, Tworzenie wypowiedzi, Samokształcenie. Zwiększenie liczby obszarów z trzech do czterech w stosunku do egzaminów gimnazjalnych teoretycznie mogłoby być mniej korzystne, ponieważ przy tej samej ilości zadań egzaminacyjnych liczba pytań diagnozujących obszar tworzenia wypowiedzi mogłaby się jeszcze skurczyć. W arkuszu egzaminu ósmoklasisty z 2019 r. liczba trzech pytań została jednak utrzymana. Było to: tworzenie wypowiedzi (krótka wypowiedź uzasadniająca), forma użytkowa – zaproszenie oraz tworzenie dłuższej formy wypowiedzi – wypracowanie, gdzie uczniowie mieli do wyboru dwie możliwości: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym – rozprawka

(temat ten wybrało 58% zdających spośród wszystkich, którzy napisali wypracowanie) lub wypowiedź o charakterze twórczym – opowiadanie (temat ten wybrało 42% zdających spośród wszystkich, którzy napisali wypracowanie)⁸. Umiejętność budowania wypowiedzi argumentacyjnej oceniano na podstawie krótkiego tekstu skonstruowanego przez ucznia, nie zaś na podstawie wyboru gotowej odpowiedzi z przygotowanej puli w ramach pytania testowego. W przypadku egzaminu w 2019 r. było to zadanie odnoszące się do utworu Antoine’a de Saint-Exupéry’ego *Mały Księżę* – 8.2 Czy wypowiedź: „Jesteście piękne, lecz próżne”, pozwala wnioskować o tym, co jest ważne dla Małego Księcia? Uzasadnij swoje stanowisko⁹.

Na uwagę zasługuje także fakt, że niektóre zadania diagnozujące inny obszar niż tworzenie tekstu wymagają także niekiedy zbudowania własnej krótkiej wypowiedzi, np. pytanie odnoszące się do przywołanego tekstu literackiego *Mały Księżę* – 5.1 Wyjaśnij sens wypowiedzi lisa: „Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”¹⁰. Jego celem jest sprawdzenie umiejętności czytania utworów literackich i odbioru tekstów kultury przez młodzież¹¹. Niezmiennie jednak mogą niepokoić dość niskie wyniki uzyskane przez młodzież w obszarze tworzenia wypowiedzi. Uczniowie klas ósmych uzyskali w 2019 r. 53%¹². Pewnym optymizmem napawa fakt położenia nieco większego nacisku na samodzielną wypowiedź ucznia podczas egzaminu uczniów kończących szkołę podstawową. Wydaje się jednak że słuszne byłoby zwrócenie uwagi na zwiększenie różnorodności zadań odnoszących się do tego obszaru. W arkuszu dominują zadania polegające na wyjaśnieniu bądź uzasadnieniu. Poszerzenie tej puli wzbogaciłoby zakres diagnozowanych umiejętności młodzieży.

⁸ Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdania/egzamin%20osmoklasisty_j%C4%99zyk%20polski_sprawozdanie%202019.pdf, s. 22.

⁹ Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_egzaminacyjne/2019/język_polski/Arkusze_OPOP-100-1904.pdf, s. 8.

¹⁰ Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_egzaminacyjne/2019/język_polski/Arkusze_OPOP-100-1904.pdf, s. 6.

¹¹ Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdania/egzamin%20osmoklasisty_j%C4%99zyk%20polski_sprawozdanie%202019.pdf, s. 17.

¹² Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdania/egzamin%20osmoklasisty_j%C4%99zyk%20polski_sprawozdanie%202019.pdf, s. 15.

Podsumowanie

Egzamin gimnazjalny, obligatoryjny dla uczniów kończących ostatni obowiązkowy jednolity etap edukacji, stanowi szansę diagnozy umiejętności piśmiennych, które są istotne zarówno dla sfery poznawczej, jak i społecznej. Przedstawiona analiza dokumentacji ujawnia, że nie jest to szansa w pełni wykorzystana, gdyż stan kluczowej dla uczestnictwa w życiu społecznym praktyki, jaką jest piśmienność, sprawdzany jest podczas egzaminu jedynie w ograniczonym zakresie. Ważne obszary składające się na piśmienność, jak: parafrazowanie, rekontekstualizacja, wnioskowanie, podsumowywanie pozostają poza polem diagnozy egzaminu gimnazjalnego. Konstrukcja niektórych zadań egzaminacyjnych utrudnia ocenę umiejętności uczniów, jakie w założeniach miały być zbadane, a niewielka liczba zadań sprawdzających pracę na tekście i z tekstem oraz tworzenie własnych wypowiedzi pisemnych przez uczniów dostarcza skromnego materiału do diagnozy piśmienności młodzieży. Nie jest możliwa na ich podstawie rzetelna ocena, na ile młodzież gimnazjalna jest (nie)piśmienna, można jednak wskazać pewne ogólne tendencje, warte głębszego zbadania. Należą do nich istotne trudności w ważnym dla nabywania piśmienności obszarze, jakim jest umiejętność konstruowania dłuższych wypowiedzi pisemnych. Kłopoty te mogą prowadzić do ograniczenia możliwości pełnego uczestnictwa w kulturze opartej na piśmie oraz utrudniają dostęp do jej dziedzictwa.

Analiza dokumentacji egzaminów gimnazjalnych z języka polskiego nasyca pytanie o to, co w istocie sprawdzają testy. Skupienie się na diagnozie określonych umiejętności podczas egzaminu gimnazjalnego jest kwestią istotną, gdyż ma przełożenie na praktykę szkolną. Stanowi sygnał dla nauczycieli i uczniów wskazujący, co jest ważne, na co należy zwrócić uwagę podczas przygotowań, ponieważ przyniesie konkretne korzyści w postaci dodatkowych punktów – uczniom powiększy tym samym szanse przyjęcia do wybranej szkoły ponadgimnazjalnej, a nauczycielom i szkole podniesie pozycję w rankingach wyznaczaną liczbą punktów zdobytych przez jej uczniów podczas egzaminu gimnazjalnego. Praktyka edukacyjna pokazuje, że sposób egzaminowania determinuje sposób nauczania. Wyniki uzyskane podczas egzaminu gimnazjalnego w istotny sposób wpływają na możliwości wyboru szkoły ponadgimnazjalnej przez ucznia. Z punktu widzenia jego dalszego kształcenia mają więc one duże znaczenie. Z kolei nauczyciele poddani presji wyników (i oni, i szkoły, w których uczą, oceniani są m.in. na podstawie wyników uzyskiwanych przez ich

uczniów podczas egzaminu gimnazjalnego) szczególny nacisk kładą na wyćwiczenie umiejętności, które zapewnią młodzieży egzaminacyjny sukces. W rezultacie prowadzi to do zjawiska tzw. nauczania „pod test”, chodzi o to, aby podczas egzaminu uczeń potrafił wpisać się w określony klucz odpowiedzi. Ponadto konstrukcja zadań egzaminacyjnych utrudniająca rzetelną diagnozę piśmienności młodzieży podczas egzaminu gimnazjalnego skutkuje określonym rozłożeniem akcentów w trakcie procesu kształcenia. Pisanie jest praktyką. Ograniczony zakres diagnozy piśmienności młodzieży podczas testów obniża znaczenie doskonalenia jej w procesie przygotowań do egzaminu i szerzej, w procesie kształcenia. Piśmienność rozwija umiejętność analizy, wnioskowania, krytycznego myślenia, rozumienia i odnoszenia określonych treści do odmiennego kontekstu. Dzięki niej uczeń nabywa sprawności jasnego formułowania myśli oraz przedstawiania ich w logiczny, uporządkowany, a zarazem elegancki sposób. Umiejętności te umożliwiają twórcze uczestnictwo w upiśmiennionym społeczeństwie. Tymczasem młodzież przymuszona testowym sposobem egzaminowania i wynikającym z niego sposobem przygotowania, ćwiczy się w sprawnym zakreślaniu gotowych odpowiedzi z fragmentaryczną wiedzą.

W kontekście nowego egzaminu ósmoklasisty w związku z reformą systemu edukacyjnego, analiza wyników i sposobu konstruowania egzaminów kończących wygaszane już gimnazja może okazać się cenna. Egzaminy gimnazjalne paradoksalnie można uznać za przydatne dla pedagogów w zakresie oceny stanu piśmienności nastolatków. Piśmienność jest umiejętnością istotną dla młodego człowieka, jej nabycie ma konsekwencje poznawcze i społeczne. Egzaminy gimnazjalne są niewykorzystaną szansą diagnozy stanu piśmienności młodzieży, a to z kolei wskazuje na potrzebę pogłębionych badań pedagogicznych, dzięki którym możliwe byłoby poznanie osiągniętego przez młodzież poziomu piśmienności. Stworzenie odpowiednich narzędzi, uwzględniających różne obszary piśmiennych umiejętności, jak: wnioskowanie, parafrazowanie, analiza, rekontekstualizacja czy podsumowywanie, dałoby podstawę do uzyskania wiedzy, która może mieć istotne znaczenie prognostyczne – w jakim stopniu współczesna młodzież będzie w stanie kontynuować piśmienną tradycję i twórczo ją przekształcać.

Bibliografia

- Artieres P., Rodak P. red. 2010. *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Certeau de Ch. 2008. *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dąbrowska A. 2019. *Piśmienność młodzieży w świetle polskich diagnoz edukacyjnych*, „Rozprawy Społeczne”, nr 3 (13), s. 38–52.
- Godlewski G. 2008. *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Olson D.R. 2010. *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje czytania i pisanie*, tłum. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Olson D.R. 2015. *Piśmienność, polityka piśmienności, szkoła*, tłum. A. Brylska, I. Hryniewicz, [w:] *Almanach Antropologiczny 5, Szkoła/Pismo*, red. T. Buliński, M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 29–43.
- Ong W.J. 2011. *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Piwowarski R. 2011. *NAUCZYCIELE A OSIĄGNIĘCIA SZKÓŁ (na podstawie danych TALIS i wyników egzaminu gimnazjalnego)*, dostęp: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-analazy-02-2011-nauczyciele-a-osiagniecie-szkol.pdf> (otwarty 26.11.19).
- Raport z badania. *DIAGNOZA KOMPETENCJI GIMNAZJALISTÓW, język polski*. 2013. IBE, Warszawa, dostęp: <https://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-30-raport-DKG-2012-polski.pdf> (otwarty 26.11.2019).
- Rakoczy M. 2014. *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 71–89.
- Skudrzyk A. 2005. *Czy zmierzchni kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Skudrzyk A., Warchał J. 2010. *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice.

Elżbieta Litwin-Sondej

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-0579-188X

Spółdzielnia Marii Skłodowskiej-Curie a uniwersytety dziecięce

Summary

THE COOPERATIVE OF MARIA SKŁODOWSKA-CURIE AND CHILDREN'S UNIVERSITIES

The article discusses the idea of universities for children, particularly its foundation by Maria Skłodowska-Curie and the current condition of this initiative. Maria Skłodowska-Curie was not only an excellent scientist, but also a great teacher and an educational innovator. She was the first to show that university may be a great place for children to learn. She emphasised that universities should be responsible not only for teaching but also for students' flourishing. Modern universities seem to draw on this inspiring idea developed by Skłodowska-Curie. The author describes how the Maria Skłodowska-Curie cooperative changed as well as how the idea evolved into the university for children as it is recognised today.

Key words: children's universities, education, Maria Skłodowska-Curie, students, universities

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Najważniejsze zmiany w rozumieniu tego, czym jest edukacja wywodzą się z inicjatyw indywidualistów i działaczy, którzy chcieli pomóc dzieciom doświadczyć takiego kształcenia, które wcześniej było dla nich niedostępne. Zgodnie z etosem inteligenta budowali oni dla dzieci zmodernizowaną przestrzeń edukacyjną, chcąc pokazać im inny świat. Ich misją było społeczne zaangażowanie i nauka dzieci czegoś więcej niż podstaw programowych (Kulas

2016: 39–73). Taki sposób myślenia charakteryzował Marię Skłodowską-Curie. Noblistka była nie tylko wielkim naukowcem, ale również wychowawcą i pedagogiem. Jest to mało znane oblicze tej wybitnie utalentowanej kobiety.

Skłodowska-Curie podjęła próbę zastąpienia edukacji szkolnej edukacją uniwersytecką (*Lekcje Marii Skłodowskiej Curie...* 2004)¹. Współcześnie idea ta powróciła, ale w innej odsłonie. W Polsce powstało wiele różnorodnych uniwersytetów dziecięcych. Na uwagę zasługuje to, że niezależnie od swej formuły, przyjmują one podobne cele i metody, bliskie założeniom Skłodowskiej-Curie.

Naukowcy wszechstronnie inspirują dzieci. Dzięki nim dzieci poznają taką wiedzę, której nie mogłyby poznać w szkole. Bawiąc się zdobywają wiedzę akademicką i uczą się bycia inteligentem. Obserwując działalność uniwersytetów dziecięcych w Polsce, odnoszę wrażenie, że ze względu na czynności dookoła organizacyjne, marketingowe, ekonomiczne i administracyjno-urzędowe, które współcześnie są nieuniknione, doszło do przekształcenia idei Skłodowskiej-Curie. **Współczesne uniwersytety dziecięce nie są już zaproponowaną przez noblistkę alternatywą nauczania szkolnego, ale fenomenem pozaformalnego nauczania dzieci na uniwersytetach.**

W artykule przedstawiam kierunek i przyczyny tych przemian. Pisząc o przemianach organizacyjnych w obrębie uniwersytetów dziecięcych, podejmuję równocześnie problem zmian, dotyczący studentów i uniwersytetów. Ze względu na szeroki zakres zjawiska nie mogę objąć wszystkich aspektów omawianego zagadnienia. Postaram się zarysować najbardziej kluczowe kwestie.

Pierwsza forma organizacyjna

Droga jest celem.
Nietzsche

Za pierwszą z form uniwersytetu dziecięcego należy uznać Spółdzielnię Marii Skłodowskiej-Curie. Eksperyment dydaktyczny, datowany na 1912 r., był wówczas alternatywą dla nauczania szkolnego. Znakomita, polska noblistka wraz z elitarną grupą wykładowców zaprosiła nieliczną grupę dzieci na Uniwersytet Paryski. Źródła podają, że najprawdopodobniej było to dziesięcioro lub

¹ O rok wcześniej opublikowano tę książkę w jęz. franc.: *Leçons de Marie Curie. Recueillies par Isabelle Chavannes en 1907*. 2003. EDP Sciences, Les Ulis.

dwanaścioro dzieci (dane te uwzględniały systematyczność uczestnictwa dzieci w zajęciach). Wiek uczniów wahał się od sześciu do dziesięciu lat. Sorbona na dwa lata zastąpiła tym dzieciom szkołę. Nauczane były przez wybitnych naukowców oraz mistrzów w swych dziedzinach. Specjaliści ci odkrywali przed uczniami świat badań naukowych. Ich pasja, stałe studia i zarazem krytyczne nastawienie do wiedzy już nabytej, odróżniały ich od zwykłych nauczycieli. Ze względu na ich miejsce pracy, nauka odbywała się na Sorbonie, czasami zaś w warsztatach lub pracowniach. Metoda Skłodowskiej-Curie oparta była na przeprowadzaniu jednej, pasjonującej lekcji dziennie w formie badań, doświadczeń i zabawy. Każda lekcja była prowadzona przez profesora lub mistrza z innej dziedziny: Jean Perrin nauczał chemii, Paul Langevin – matematyki, Henrietta Perrin – literatury francuskiej i historii, Alice Chavannes – języka angielskiego i niemieckiego, Henri Mouton – przyrody, rzeźbiarz Magrou – rysunku i modelowania, a Skłodowska-Curie – fizyki. Notatki z lekcji prowadzonych przez Skłodowską-Curie zachowały się w rękopisach Isabelle Chavannes.

Niestety nie ma kompletnych informacji o całości Spółdzielni. Celem naukowców było zapewnienie dzieciom swobody poznawczej oraz obdarzenie ich kulturą naukową, której z pewnością nie doświadczyłyby w ówczesnych szkołach francuskich. Noblistka przyjęła, że nauka będzie systematyczna, krótka i intensywna. Oparta na obcowaniu z przyrodą, eksperymentach, żywym języku, sztuce. Nauczanie nie miało zbyt absorbować dziecka teoriami oraz wiedzą encyklopedyczną. Zachowana miała być przewaga zabaw na świeżym powietrzu, gdyż zdaniem Skłodowskiej-Curie aktywność fizyczna ma ogromny wpływ na dotlenienie mózgu, utrzymanie dobrego zdrowia oraz naukę samodzielnego poznawania świata w sposób doświadczalny. Metodami wiodącymi miały być zabawa, pytania, obserwacja, eksperymenty, doświadczenia przeprowadzane przez same dzieci i refleksja. Założenia te stanowiły podwalinę do pobudzania dziecięcej wnikliwości, wolności, rozwijania indywidualnych zainteresowań, czerpania przyjemności z pracy, ukształtowania poczucia dziecięcej wiary w siebie oraz nauki stawiania przez dzieci samodzielnych pytań badawczych.

Metoda Skłodowskiej-Curie ostatecznie była stosowana przez tylko lub aż dwa lata. Przez ten czas spotykała się z różnymi opiniami. Studentka Feytis, pomagająca w opiece nad dziećmi, uniwersytecką szkołę uważała za dziwną, ale lubianą przez dzieci. Sama Eva Curie, która w czasie trwania Spółdzielni miała dwa lata, traktowała ją z dużym dystansem. Podkreślała, że przy całej kulturze naukowej, którą zdobyła jej siostra Irena, miała ona też luki w wiedzy

szkolnej. Eva wątpiła w wychowawczą rolę Spółdzielni. Odmiennego zdania była Irena Curie – późniejsza noblistka. W swojej biografii podkreśla, że to chaotyczne nauczanie miało na nią ogromny wpływ. Poza Ireną sukces naukowy w dorosłym już życiu osiągnęli inni dziecięcy uczestnicy Spółdzielni. Byli nimi Francis Perrin, Andre i Jean Langevin – fizycy jądrowi; Isabelle Chavannes – inżynier chemii (Curie E. 1969; Curie I. 1998; *Lekcje Marii Skłodowskiej Curie...* 2004).

Złożoność i probabilistyczność łącząca wiele metod oraz form organizacyjnych nie były łatwe w realizacji. Planowanie, koordynowanie przebiegu i form nauczania, zarządzanie, w tym branie pod uwagę różnorodnych czynników organizacyjnych (Gawrecki 2010: 367–379) stanowiło z pewnością dla naukowców niełatwe wyzwanie. Nastąpił moment, w którym alternatywna metoda nauczania stała się niełatwa do zorganizowania (Curie E. 1969). Trudności mogły być spowodowane wieloma czynnikami. Wykładowcy, którzy dotychczas zajmowali się przede wszystkim przedmiotem swoich zainteresowań naukowych (Mejbaum 1984: 99–100) musieli otworzyć się na pedagogiczny wymiar roli nauczyciela. Wiązało się to zapewne ze zmianą punktu ciężkości ze zdobywania szerokiej wiedzy o danym przedmiocie badań na nieomal zawodowe kształcenie dzieci (Sobol 2018: 492, 1196).

W praktyce edukacyjnej nauczanie dzieci różni się pod wieloma względami od nauczania studentów. Zmianie podlega język nauczania i metody. Innym zagadnieniem jest przeprowadzanie eksperymentów naukowych, a innym przybliżanie ich dzieciom (*Lekcje Marii Skłodowskiej Curie...* 2004). Wprowadzenie dzieci w świat wiedzy oraz budowanie bazy, która w przyszłości posłuży im na prawdziwych studiach nie jest łatwe. Wykładowcy pracowali z grupą tylko częściowo ukształtowaną w kontekście swoich zainteresowań badawczych oraz niezbyt sprecyzowaną w aspekcie konkretnego kierunku wiedzy. Dzieci nie posiadały tak bogatego zaplecza wiedzy jak studenci. Różniły się od studentów. Nie można było od nich wymagać postawy właściwej studentom, których rolą jest zbliżanie się do postawy naukowca. Myśląc o studencie, wyobrażamy sobie przecież taką osobę, która dzięki niepohamowanej chęci poznania, pasji, badaniom własnym, uczeniu się, powiększy nie tylko swój zasób informacji, ale i całego społeczeństwa (Sobol 2018: 970, 1077). Oczywiście bywa, że już u dziecka można obserwować potencjał naukowy.

Taką postawę prezentowała młoda Skłodowska-Curie, o której czytamy „Tak. Będąc młodą i samotną, całkowicie się pogrążywszy w nauce [...] Maria [...] Unosi się w jakimś innym świecie” (Curie E. 1969). Skłodowska-Curie doświadczywszy zamiłowania do poznania, a zarazem znając ogrom trudności stojących

na drodze do realizacji tej pasji, chciała stworzyć dzieciom jak najbardziej sprzyjające warunki. Szkoły francuskie pierwszej połowy XX w. nie oferowały dzieciom, a tym bardziej dziewczętom możliwości kształcenia, zadowalających Skłodowską-Curie. Uniwersytecki świat edukacyjny, który zbudowała dla dzieci stanowił oś metodologiczną jej ówczesnych działań (*Lekcje Marii Skłodowskiej Curie...* 2004).

Praca z uczniami była bardzo zindywidualizowana i twórcza, ale jak pisze E. Curie pomijała zadania systemu edukacji we Francji. Nastąpiła konieczność uzupełnienia wykształcenia dzieci o podstawy z różnych dziedzin wiedzy, które niezbędne były do uzyskania matury. Ponadto autorka pisze o przepracowaniu naukowców oraz niezwykle zaabsorbowaniu ich metodą nauczania. Taka sytuacja w efekcie doprowadziła do powrotu dzieci do edukacji tradycyjnej (Curie E. 1969).

Nie należy jednak zapomnieć, jak wiele zrobili rodzice-naukowcy dla swoich dzieci. Przystosowywali swoje dzieci do ciągłości kultury akademickiej. Wyznaczyli im tym samym przez identyfikację z akademickością kierunek dotarcia do odpowiedniego statusu społecznego – naukowego. Opiekując się dziećmi na uczelni, zapewnili im emocjonalne wsparcie w dążeniu do poznania i kontrolę poczynąń naukowych. Organizowali czas wolny na świeżym powietrzu w gronie naukowców, wprowadzając dzieci w sferę określonych powiązań towarzyskich (Szlendak 2011: 114, 116–117).

Z pewnością innowacyjna i odważna metoda Skłodowskiej-Curie była fenomenalnym pomysłem. Ogrom kultury i wiedzy, z którą zetknęły się dzieci stanowił niebywałą wartość. Dwuletni sukces edukacji dzieci na uniwersytecie sorbońskim był niepodważalnym dowodem na to, że można myśleć o kształceniu zupełnie inaczej niż tradycyjnie. Metoda stanowiła krok milowy, wyznaczający zmianę w myśleniu o dzieciach i o uniwersytecie. Ta „rewolucja w kształceniu” z pewnością stanowi ważny przełom nie tylko dla późniejszych uniwersytetów dziecięcych, ale i dla nobilitacji samych dzieci. Noblistka pokazała jak olbrzymi potencjał leży w aktywności uniwersytetów w kształtowaniu postaw intelektualnych i inteligentkich u dzieci. Przecież w grupie sorbońskich, małych studentów znalazła się Irena Curie, która po latach została noblistką. Wydaje się więc, że idea była znakomita, ale wymagała innego podejścia do jej realizacji. Nauczanie dzieci na uniwersytetach ma głęboki sens o tyle, o ile znajdzie ono odpowiednią formę. Wówczas może przynieść ogromne korzyści.

Współczesne szkolnictwo wyższe w Polsce a uniwersytety dziecięce

Współczesna kultura marketingu i konsumpcji zepchnęła etos inteligenta na dalszy plan. Od przyszłego studenta obecnie nie wymaga się bezinteresownego zaangażowania społecznego. Od przyszłego absolwenta studiów wyższych oczekuje się natomiast elastyczności, nie stawiania sztywnych granic w zakresie nabywania kompetencji, umiejętności ciągłego rozwoju, doskonalenia się, a także kreatywności oraz postawy twórczej.

W Polsce powstało szereg programów, mających na celu zwiększanie szans młodych, zdolnych ludzi na rynku pracy. Najpopularniejsze z nich to zespół Startup Poland (Krysztofiak-Szopa [b.r.]), czy Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości (Żuk [b.r.]). Swoje programy zaproponowały też Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. To ostatnie zwróciło uwagę nie tylko na absolwentów uczelni wyższych, ale i na przyszłych kandydatów. Najwięcej ze swoich programów skierowano do uczniów z najwyższymi wynikami, laureatów olimpiad międzynarodowych, laureatów i finalistów olimpiad ogólnopolskich lub turniejów, a także sportowców mających wysokie wyniki na szczeblu krajowym i międzynarodowym oraz uczestników zajęć akademickich. Wszyscy ci uczniowie muszą być wybitnie zdolni. W zajęciach akademickich mogą brać udział jedynie ci uczniowie, którzy wyróżniają się swoją wiedzą. Wówczas mogą się oni uczyć na zasadach przewidzianych dla studentów (men.gov.pl). Jest to jednak droga dla nielicznych. Bierze się w niej pod uwagę raczej umiejętności percepcyjne niż społeczne. Zapomina się o etosie inteligenta i działacza.

Szkolnictwo wyższe poszło o krok dalej na drodze wspierania przyszłych kandydatów uczelni. Zaczęło organizować zajęcia nie tylko dla uczniów wybitnych, ale dla wszystkich dzieci, które chcą poszerzać swoje horyzonty. Wymagało to jednak przemian w zakresie działalności samego uniwersytetu. Historia kształtowania się uniwersytetów w Polsce jest niezwykle złożona (Wołoszyn 1965, 1966, 1998). W kwestii umożliwienia dzieciom uczenia się na uczelniach wyższych znaczących jest kilka dat. Daty te wyznaczają drogę otwierania się uczelni wyższych na kształcenie innych grup społecznych niż studenci.

W roku 1989 na skutek transformacji polityczno-gospodarczej nastąpił dynamiczny wzrost ofert szkoleniowych. Kilukrotnie starano się reformować system oświaty. W 1996 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało dokument „Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym”. Nie miało to

jednak tak wielkiego znaczenia w kontekście wykraczania uniwersytetu poza swoje ramy, jak późniejsze nowelizacje. Poświęcały one coraz więcej uwagi kształceniu ustawicznemu i pozaszkolnemu. W praktyce zmiany sprowadzały się głównie do szkoleń z różnych zakresów edukacyjnych (Centrum Planowania Kariery Zawodowej WUP 2011). Uniwersytet poddał się mało rewolucyjnym przemianom (Szwabowski 2014: 153–179). Kluczowym momentem dla zmian była opublikowana w 2003 r. *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010* (2003: 126–143). W rozumieniu tego dokumentu kształcenie ustawiczne oznaczało: „koncepcję uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności” (Centrum Planowania Kariery Zawodowej WUP 2011).

W ten sposób doszło do modyfikacji i przesunięć w zakresie funkcji uniwersytetu. Zwiększył się dostęp do edukacji wyższej. Zmiany doprowadziły do podziału postaw akademików. W oczach akademickich tradycjonalistów uniwersytet miał być dostępny jedynie dla najlepszych kandydatów na studentów. Neoliberalowie postrzegali edukację na uniwersytecie jako produkt do zakupu przez wszystkich tych, którzy wyrażają chęć studiowania. Utylitarni instruktorzy traktowali uczelnie jako punkt przejściowy, który ma przygotować studentów do odnalezienia się na rynku pracy. Liberalni merytokraci rolę uniwersytetu widzieli w kategorii celu samego w sobie. W ich rozumieniu uniwersytet miał być dostępny i rozwijający możliwości jednostki, która odgrywała w nim główną rolę. Zniesienie barier łączyło się w tej perspektywie z możliwością uczenia się przez całe życie. Zwolennicy dostępu kładli nacisk na edukację dorosłych i włączenie do edukacji grup poprzednio z nich wykluczonych (Melosik 2004).

W tym czasie zaczęły się rozwijać pierwsze uniwersytety dla dzieci w Polsce. Nie były one wówczas wynikami działań uniwersytetów, ale fundacji. W roku 2007 z inicjatywy fundacji PAIDEIA został uruchomiony Uniwersytet Dzieci. Od tego czasu liczba uniwersytetów dziecięcych zaczęła się zwiększać: Dziecięcy Uniwersytet Ekonomiczny (2008), Polska Akademia Dzieci (2009), Unikids (2009). To był dopiero początek.

Na rozwój uniwersytetów dziecięcych pozytywnie wpłynęły dalsze zmiany w zakresie prawa, m.in. załącznik do uchwały nr 160 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r. (Opisana w nim perspektywa uczenia się przez całe życie

obejmowała młodzież, dorosłych, osoby starsze, a co najważniejsze małe dzieci, które w pierwszych latach życia uczą się najintensywniej). Celem tej edukacji było zapewnienie możliwości szerokiego podejścia do uczenia się (*lifewide learning*) w kontekstach formalnym, pozaformalnym, nieformalnym na każdym etapie życia (*lifelong learning*). Nabyte kompetencje lub kwalifikacje wymagały zaświadczeń odpowiednich instytucji. Doprowadziło to do rozwoju współpracy i partnerstw z różnorodnymi instytucjami, w tym instytucjami badawczymi. Podobna polityka zniósła granice na najwyższym szczeblu edukacji i otworzyła drzwi do wdrażania wielu przedsięwzięć.

Obecnie uczelnie wyższe zajmują się nie tylko kształceniem studentów, ale i kształceniem ustawicznym, popularyzacją i upowszechnianiem nauki, a także integracją środowisk edukacyjnych (Ziółkowski 2016). Uniwersytet w tym rozumieniu przekształcił się z przestrzeni dostępnej nielicznym, w przestrzeń otwartą, gotową sprostać współczesnym potrzebom społecznym. W ten sposób obok tradycyjnych form edukacji dziecięcej, takich jak przedszkole, czy szkoła, swą ofertę zaproponowały uniwersytety. Istniejące wcześniej uniwersytety dziecięce poszerzyły swoją działalność: Dziecięcy Uniwersytet Ekonomiczny (Katowice, Białystok, Poznań, Szczecin, Kielce, Wrocław), Unikids (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu), Uniwersytet Dzieci (Olsztyn, Warszawa, Wrocław, Kraków), Polska Akademia Dzieci (Uniwersytety: Jagielloński, Wrocławski, Warszawski, Bydgoski, Gdański, a także Gdański Uniwersytet Medyczny, Akademia Muzyczna w Gdańsku, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Sopocie). Powstały też nowe. Znaczna część uczelni wyższych wypracowała własne formy współpracy z dziećmi: Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Zielonogórski, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Politechnika Warszawska, Politechnika Rzeszowska, Politechnika Białostocka, Politechnika Gdańska. Wymienione uczelnie stanowią jedynie namiastkę instytucji, przy których działają uniwersytety dziecięce, jednak już na podstawie tu wymienionych przykładów jest dostrzegalny fenomen wykraczania uczelni wyższych poza jej tradycyjne rozumienie.

Obecnie idea uniwersytetów dziecięcych jawi się jako swoista dydaktyczna praktyka uczelni. Uniwersytety dziecięce stały się „nowatorską ofertą uniwersytecką”, której celem jest organizacja czasu wolnego dla dzieci, prowadzenie zajęć, rozbudzanie naukowej pasji, popularyzacja ustawicznego kształcenia,

wsparcie rozwoju oraz kształtowanie intelektualnego i krytycznego funkcjonowania dzieci w świecie (Ziółkowski 2016). Szczegółowy opis metod prowadzenia każdego z uniwersytetów dziecięcych wymagałby sporo miejsca, gdyż każdy z nich jest wyjątkowy i niepowtarzalny. Również logistyka zarządzania każdym z uniwersytetów dziecięcych jest odmienna. Inaczej zarządzane są wielkie (ok. 800 dzieci rocznie), a inaczej małe (ok. 80 dzieci). W inny sposób odpłatne, a inaczej te, działające na zasadzie non profit. Znaczenie ma również jednostka organizacyjna. Uniwersytet dziecięcy może działać pod szyldem stowarzyszenia, partnerstwa, firmy, uczelni państwowej. Jeśli uniwersytet dziecięcy działa z inicjatywy uczelni, należy wziąć pod uwagę rodzaj tej uczelni np. politechnika, uniwersytet, szkoła wyższa. Ze względu na zasięg rozróżnić można uniwersytety dziecięce, działające w obrębie jednej uczelni, przemieszczające się (latające) oraz te, będące siecią, czyli mające wiele swoich siedzib na różnych uczelniach. Wreszcie znaczenie ma przestrzeń miejska w postaci dużych, średnich, małych miast. Ogromne znaczenie ma oferta edukacyjna (wykłady, warsztaty, ćwiczenia i ich profil). Rozróżnić można uniwersytety dziecięce, które są sprofilowane i te interdyscyplinarne. Według Jolanty Różewskiej² z Małopolskiego Uniwersytetu dla Dzieci i Jerzego Jarosza z Uniwersytetu Śląskiego uczelnie prywatne prowadzą działalność raczej w kierunku ścisłej specjalizacji. Przykładem mogą być dziecięce uniwersytety ekonomiczne czy historyczne. Ostatnią grupę stanowią prywatne firmy i przedsiębiorstwa, które wcześniej zajmowały się szkoleniami lub edukacją (np. szkoły językowe), a od jakiegoś czasu rozpoczęły współpracę z uniwersytetami. Zazwyczaj firmy te bardzo szybko organizują własną sieć wielu placówek dla dzieci pod tym samym szyldem³.

Współpraca między uniwersytetami dziecięcymi

Kongres uniwersytetów dziecięcych

Różnorodność modeli uniwersytetów dziecięcych przyczyniła się do powstania inicjatyw, zmierzających do wymiany doświadczeń i współpracy między

² Wystąpienie Różewskiej w ramach panelu *Mały student, czyli jak dopasować treść zajęć do potrzeb rozwojowych dzieci* na I Kongresie Uniwersytetów Dziecięcych w 2014 r., było dostępne na stronie, która już nie istnieje. Program tego Kongresu można zobaczyć na stronie http://www.dzieci.edu.pl/edycja_1/#program [otwarty 17.12.2019].

³ Referat Jarosza *Rola uniwersytetów dziecięcych we współczesnym świecie* wygłoszony na I Kongresie Uniwersytetów Dziecięcych obecnie nie jest już dostępny na stronie.

uniwersytetami dla dzieci. W 2014 r. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych zorganizowała w murach Senatu Rzeczypospolitej Polskiej I Kongres Uniwersytetów Dziecięcych (KUD). Odbył się on pod patronatem Marszałka Senatu RP. Inicjatywa zorganizowania kongresu wynikała z chęci poznania innych uniwersytetów dziecięcych w Polsce, ich integracji, zgłębienia ich badań i praktyk, a także z potrzeby poszukiwania rekomendacji, dzielenia się wiedzą i doświadczeniem oraz podjęcia wspólnych działań na rzecz rozwoju tej formy kształcenia. Do udziału w kongresie dopuszczone zostały osoby zarządzające uniwersytetem dla dzieci lub jakąś jego formą. Kongres spotkał się z ogromnym poparciem środowiska osób kierujących uniwersytetami dziecięcymi. Współpraca jest prowadzona przez ostatnie sześć lat (2004–2019). Miała i wciąż ma ona na celu integrowanie oraz upowszechnianie uniwersytetów dziecięcych. Organizowane są spotkania i szkolenia, stwarzana przestrzeń wymiany doświadczeń i refleksji nad przyszłością uniwersytetów dzieci, wypracowywane praktyczne regulacje, a także prowadzone wspólne poszukiwanie rozwiązań najważniejszych wyzwań stojących w danym momencie przed uniwersytetami dziecięcymi.

Dotychczasowe kongresy składały się z trzech części. W pierwszej kolejności odbywały się szkolenia i konsultacje dla wszystkich, dopuszczonych do kongresu uczestników. Podczas szkoleń podjęto następujące tematy: trendy dydaktyczne, wyzwania organizacyjne, potrzeby otoczenia, dopasowanie treści zajęć do potrzeb rozwojowych dzieci, metody kształtowania postaw poznawczych u dzieci, *fundraising* na rzecz uniwersytetu dziecięcego, tworzenie wizerunku uniwersytetu dziecięcego za pośrednictwem mediów, współpraca uniwersytetów dziecięcych ze szkołami, pozyskanie wolontariuszy, działalność wspólna, trendy dydaktyczne oraz dopasowanie ich do potrzeb rozwojowych dzieci, wyzwania organizacyjne uniwersytetów dziecięcych, formy pozyskiwania środków na uniwersytety dziecięce, *fundraising* w praktyce, potrzeby i działania edukacyjne w środowisku lokalnym, uniwersytet dziecięcy jako laboratorium nowoczesnej szkoły, kompetencje i wartości ważne dla rozwoju dzieci we współczesnym świecie, nowe technologie wspierające proces dydaktyczny, znaczenie *coachingu* i grywalizacji w procesie kształcenia, media społecznościowe, funkcje i rozwiązania decydujące o sukcesie, kształtowanie aktywnych i prospołecznych postaw u dzieci, udział rodziców w procesie edukacji pozaszkolnej dzieci, wsparcie rodziców w roli nauczycieli, rozbudzanie naturalnej ciekawości i wewnętrznej motywacji do nauki u dzieci, krytyczne myślenie u dzieci, wymiary współpracy uniwersytetu z jego otoczeniem, ochrona danych osobowych

a organizacja uniwersytetów dziecięcych, pokolenie Z na uniwersytecie dziecięcym, media mobilne a kreatywność pokoleń, innowacyjna dydaktyka, flipcharty w dydaktyce, gamifikacja w edukacji.

W części drugiej odbywały się prezentacje „wizytówek” uniwersytetów dziecięcych. Podczas prezentacji można poznać nowe uniwersytety dziecięce oraz wysłuchać, czym zajmują się uniwersytety dziecięce, które już istnieją. Na koniec kongresu, w części trzeciej spotykano się w grupie osób, które szczegółowo zajmowały się ustaleniem długoterminowych planów na kolejny rok i późniejszym ich wdrażaniem. Należy dodać, że od 26 maja 2015 r., grupa ta przyjęła formalną postać Stowarzyszenia Uniwersytetów Dziecięcych (SUD)⁴.

Stowarzyszenie Uniwersytetów Dziecięcych

12 marca 2014 r. w gmachu Senatu Rzeczypospolitej Polskiej odbył się I Kongres Uniwersytetów Dziecięcych. Jak już wcześniej wspomniano, każdy kongres kończył się spotkaniem członków, którym szczególnie zależało na zaangażowaniu się w tworzenie inicjatyw na rzecz wszystkich uniwersytetów dziecięcych, zarządzanie ich wspólnymi potrzebami i wyznaczania kierunków akredytacji. Rok później, w ramach wspólnych ustaleń, postanowiono stworzyć i zarejestrować SUD. Ustalono wówczas szczegółowe kierunki działań. W 2016 r. nawiązano współpracę między SUD a Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW). Jednym z ważniejszych zadań, które wówczas zostało podjęte przez SUD była próba zdefiniowania istoty uniwersytetów dziecięcych i określenie ich znaczenia. Pojęcie *uniwersytety dziecięce* przez długi czas nie było formalnie zdefiniowane, co nie przeszkadzało w identyfikacji danej aktywności społecznej jako formy uniwersytetu dziecięcego. Pomimo różnorodności wszystkich uniwersytetów dziecięcych łączyła je idea *universitas*, która wyrażała się w celowym i zorganizowanym spotykaniu dzieci z wykładowcami, głównie w przestrzeni uczelni wyższych i podejmowaniu ciekawych zagadnień w sposób akademicki. Konieczność zdefiniowania pojęcia uniwersytetów dziecięcych nastąpiła jednak ze względu na współpracę z MNiSW i planowanymi w tym zakresie działaniami.

6 lipca 2016 r. w gmachu MNiSW odbyło się spotkanie dotyczące programu ministra „Uniwersytet Młodego Naukowca”, którego celem było finansowe i merytoryczne wsparcie działań uniwersytetów dziecięcych (możliwość ubiegania

⁴ Stowarzyszenie Uniwersytetów Dziecięcych, dostęp: www.sud.edu.pl/forum [otwarty 17.12.2019].

się o granty). Do programu mogły się zgłaszać instytucje, które odpowiadały profilowi uniwersytetów dziecięcych. Zaistniała więc potrzeba określenia tego profilu przez zdefiniowanie pojęcia uniwersytetów dziecięcych. Po początkowych dyskusjach między członkami SUD pojawił się projekt definicji zaproponowany przez Marcina Dąbrowskiego i Annę Grąbczewską, który następnie był uzupełniany i doprecyzowany przez członków SUD. Ostatecznie definicja otrzymała następujące brzmienie:

Środowiskowa definicja uniwersytetu dziecięcego: Uniwersytet dziecięcy to program edukacyjny, którego celem jest pobudzanie ciekawości poznawczej oraz rozwijanie zainteresowań naukowych, pasji i talentów dzieci i młodzieży w wieku 6–16 lat. Zajęcia organizowane w ramach uniwersytetu dziecięcego:

- Σ inspirują do zgłębiania zagadnień związanych z nauką i służą przekazywaniu oraz konstruowaniu wiedzy, a także kształtowaniu umiejętności, postaw i kompetencji w zakresie wykraczającym poza program edukacji szkolnej,
- Σ popularyzują naukę i wartości akademickie, realizowane są na terenie szkół wyższych lub przez nauczycieli akademickich (przynajmniej połowa całkowitej liczby spotkań),
- Σ nawiązują do kultury organizacyjnej społeczności akademickiej – ich uczestnicy nabywają status studenta po uprzednim złożeniu studenckiego ślubowania wobec władz uczelni lub organu prowadzącego uniwersytet oraz otrzymują indeksy studenta, stanowiące podstawę ewidencji uczestnictwa, jak również dyplomy potwierdzające realizację procesu kształcenia,
- Σ odbywają się cyklicznie dla zorganizowanych grup studentów przez co najmniej jeden semestr,
- Σ oferowane są uczestnikom na zasadach niekomercyjnych⁵.

Definicja sformułowana przez SUD była pomocna osobom zarządzającym uniwersytetami dziecięcymi w staraniach o granty. W ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zorganizowano program pod nazwą „Uniwersytet Młodego Odkrywcy”. Dzięki temu programowi, uprawnione podmioty mogły się starać o przyznanie środków finansowych. Zgłaszane projekty⁶ miały dotyczyć planowanych działań, zawierać koncepcję organizacji co najmniej ośmiu cyklicznych zajęć edukacyjnych, badawczych lub popularyzatorskich, prowadzonych w obiektach jednostki naukowej (najmniej 50% zajęć) przez pracowników

⁵ Ostateczne brzmienie środowiskowej definicji uniwersytetu dziecięcego jest dostępne na stronie SUD (tylko dla członków SUD), http://www.sud.edu.pl/forum/login/forgot_password.php [otwarty 17.12.2019]. Adres ogólnodostępny: <http://www.sud.edu.pl/forum/> [otwarty 17.12.2019].

⁶ Ogłoszenie o konkursie w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowano pod nazwą „Uniwersytet Młodego Odkrywcy”, dostęp: <https://www.gov.pl/web/nauka/ogloszenie-programu-uniwersytet-mlodego-odkrywcy> [otwarty 17.12.2019].

naukowych lub osobę o zdobytym doświadczeniu naukowym w formie wykładów, warsztatów lub laboratoriów dla minimalnie 70 uczestników, w minimalnym wymiarze czasu 45 minut (<http://www.sud.edu.pl/forum/>). Ostatecznie do programu zgłosiło się wiele osób zarządzających różnorodnymi uniwersytetami dziecięcymi. Tym, którym grant przyznano, przyniósł on ogromne wsparcie.

Podsumowanie

Uniwersytety dziecięce są bardzo ważnym wyzwaniem dla współczesnej edukacji. Niewątpliwie stanowią wyjątkową metodę kształcenia dzieci, którą zapoczątkowała Skłodowska-Curie. Metoda ta została na nowo zdefiniowana. Zarówno Spółdzielni Skłodowskiej-Curie, jak i współczesnym uniwersytetom dziecięcym przyświeca ten sam cel. Jest nim stworzenie dla dzieci takich warunków kształcenia na uczelniach wyższych, które pozwolą im poznać wiedzę, której nie miałyby możliwości zdobyć w tradycyjnych szkołach. Skłodowska-Curie obrała drogę alternatywnej edukacji, co w długiej perspektywie nie powiodło się. Współczesne uniwersytety dziecięce są propozycją pozaformalnego nauczania.

Nauczanie alternatywne wiąże się z koniecznością rozliczania wiedzy wynikającej z podstawy programowej. W tym miejscu trudno jednak podważać zastosowanie takiego rozwiązania przez noblistkę. Z pewnością był to wówczas najlepszy sposób edukacji. Ponadto właśnie dzięki takiemu rozwiązaniu Skłodowska-Curie może być dziś nazwana nie tylko naukowcem, ale i twórcą własnej, innowacyjnej i wyjątkowej metody pedagogicznej i wychowawczej. Pomimo że metoda nauczania Skłodowskiej-Curie dotychczas nie była dobrze znana, to z pewnością wyznaczyła drogę przemian w myśleniu o kształceniu dzieci. Polska noblistka jako pierwsza udowodniła, że uniwersytety mają ogromny wpływ na kształcenie oraz wychowywanie dzieci. Kultura uniwersytecka oparta na etosie wykształconego i krytycznie myślącego inteligenta jest wartością jedyną w swoim rodzaju. Jej metoda, która niegdyś stanowiła alternatywę nauczania szkolnego, obecnie jest fenomenem pozaformalnego nauczania dzieci na uniwersytetach.

Edukacja pozaformalna ma charakter bardziej swobodny. Należy pamiętać, że również edukacja pozaformalna nie miałaby miejsca na taką skalę, gdyby nie zmiany, które miały miejsce na przestrzeni wielu lat. To, co w poprzednich

okresach historycznych wymagało wielu starań, obecnie nie stanowi trudności. Narzędzia, metody oraz środki, które niegdyś były unikatowe stały się dostępne i możliwe do urzeczywistnienia. Potrzebny był na to czas, w którym doszło do przemian w zakresie dostępności uniwersytetu dla innych niż studenci, grup społecznych. Potrzebne były również regulacje prawne, wprowadzające przemiany w systemie edukacji oraz inicjatywy związane z tworzeniem uniwersytetów dziecięcych. Dopiero te wszystkie przemiany doprowadziły do ugruntowania się uniwersytetów dziecięcych w praktyce edukacyjnej uczelni.

Współczesne uniwersytety dziecięce to już nie kilkoro dzieci na uczelni wyższej, ale duże przedsięwzięcia prowadzone na szeroką skalę. Różnorodność metod działania uniwersytetów dziecięcych sprawia, że dzieci mogą nabywać wiedzę z każdego niemalże zakresu. W rezultacie dzieci są bardziej świadome swoich zamiłowań i pasji, co stanowi ogromną i wyjątkową wartość. Ponadto mają sposobność doświadczenia obecności osób, które swoją postawą kształtują ich charaktery. Są to wybitni naukowcy, specjaliści, ale i zaangażowani działacze, którzy stwarzają warunki do urzeczywistnienia metody Skłodowskiej-Curie. Organizują spotkania dbając o ich kształt i charakter. Troszczą się o rozwój swojego uniwersytetu dziecięcego, współpracując z wieloma instytucjami. Wreszcie dążą do wspólnoty uniwersytetów dziecięcych przy zachowaniu szacunku dla niezależności i indywidualnego charakteru każdego z nich, wiedząc, że wspólnymi siłami można osiągnąć więcej. Dzięki temu zarządzanie uniwersytetami jest jaśniejsze i wzbogacone przez wzajemną wymianę doświadczeń. Uniwersytety dziecięce nie są już tylko sporadyczną, alternatywną formą edukacji ani pojedynczymi przedsięwzięciami społecznymi. Obecnie stanowią na nowo zdefiniowaną metodę otwierania się uczelni wyższych na edukację dzieci. To uregulowane i pracujące na dużą skalę organizacje. Każda z nich jest inna, ale wszystkie scalają wspólne ideały, które łączą się w kształtowaniu naukowego i badawczego rozumienia świata przez wszystkie dzieci. Nie tylko te wybitnie zdolne lub mające warunki do bycia wybitnie zdolnymi. Uniwersytety dziecięce stały się otwarte na każde dziecko, przez co mają ogromny, poznawczy wpływ na kształtowanie dziecka, które choć przez moment mogło brać w nich udział. Jest dalece prawdopodobne, że dzieci, które miały styczność z kulturą akademicką wybiorą jej drogę w swoim dalszym życiu. Jeśli nawet nie zostaną naukowcami – cóż z tego. Będą bogatsze o doświadczenia, które nadają kształt ich całemu jestestwu.

Bibliografia

- Centrum Planowania i Kariery Zawodowej Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Kielcach. 2011. *Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka*, Wojewódzki Urząd Pracy, Kielce, dostęp: www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/Kształcenie_ustawiczne_www.pdf [otwarty 17.12.2019].
- Curie E. 1969. *Maria Curie*, tłum. H. Szyllerowa, PWN, Warszawa.
- Frątczak J. 1992. *Pedagogika porównawcza. Teksty, opracowania i zadania*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Gawrecki L. 2010. *Pedagogika zarządzania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Gołąb-Meyer Z. 2000. Rec. *Notatki Isabelle Chavannes z 1907 roku*, „Dialog”, rok LV, czerwiec 2000 r., nr 6/253.
- Joliot-Curie I. 1998. *Maria Curie, moja matka*, tłum. M.H. Malewicz, „Nauka Polska”, nr 7/32.
- Krysztofiak-Szopa J. [b.r.]. *Startup Poland*, dostęp: www.home.startuppoland.org [otwarty 17.12.2019].
- Kulas P. 2016. *Rozmowy o inteligencji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Lekcje Marii Skłodowskiej Curie: Notatki Isabelle Chavannes z 1907 roku*. 2004. Tłum. M. Jarosiewicz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Mejbaum W. 1984. *Scjentyzm a antynomie kultury Zachodu*, „Pismo Literacko-Artystyczne” 1984, nr 3, s. 99–100.
- Melosik Z. 2004. *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Załącznik do Uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., dostęp: archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf [otwarty 17.12.2019].
- Setnikowska M. [b.r.]. *Zawody przyszłości – zobacz, gdzie będzie praca*, Forbes, dostęp: www.forbes.pl/kariera/zawody-przyszlosci-zobacz-gdzie-bedzie-praca/5mvx4ts [otwarty 17.12.2019].
- Sobol E., red. 2018. *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. 2003. „Przegląd Rządowy”, nr 8, s. 126–143, dostęp: bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000000116026 [otwarty 17.12.2019].
- Szlendak T. 2011. *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szwabowski O. 2014. *Uniwersytet, fabryka, maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Ustawa z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych, Dziennik Ustaw 2018 r. poz. 1000.
- Wołoszyn S., wyb. i oprac. 1965. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Wołoszyn S., wyb. i oprac. 1965. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wołoszyn S., wyb. i oprac. 1965. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wołoszyn S., wyb. i oprac. 1998. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, księga 2, wyd. 2 zm., red. A. Rutkowska, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Ziółkowski P. 2016. *Uniwersytet dla dzieci. Uniwersytet Dziecięcy Wyższej Szkoły Gospodarki jako przykład innowacji pedagogicznej na rzecz rozwoju twórczości i kreatywności dziecięcej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz.
- Żuk D. [b.r.]. *Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości*, dostęp: <https://aip.link> [otwarty 17.12.2019].

Lista wskazanych uniwersytetów dziecięcych

- Dziecięcy Uniwersytet Ekonomiczny, dostęp: www.uniwersytet-dzieciacy.pl [otwarty 17.12.2019].
- Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, dostęp: kpsw.edu.pl/inicjatywy/uniwersytet-dzieci-alfa-i-uniwersytet-miedzypokoleniowy-omega [otwarty 17.12.2019].
- Politechnika Białostocka, dostęp: pb.edu.pl/pbbud [otwarty 17.12.2019].
- Politechnika Gdańska, dostęp: pg.edu.pl/pwp/oferta/zajecia-dla-dzieci-w-wieku-6-9-lat [otwarty 17.12.2019].
- Politechnika Rzeszowska, dostęp: dolina-wiedzy.pl/dut/uczelnia/rejestracja/rzeszow [otwarty 17.12.2019].
- Politechnika Warszawska, dostęp: www.pw.edu.pl/Uczelnia/Materialy-promocyjne/Galeria/Mlodzi-pasjonaci-nauki-wyklady-dla-dzieci-i-mlodziezy [otwarty 17.12.2019].
- Polska Akademia Dzieci, dostęp: akademiadzieci.wordpress.com [otwarty 17.12.2019].
- Unikids (2009), dostęp: www.unikids.pl [otwarty 17.12.2019].
- Uniwersytet Dzieci, dostęp: uniwersytetdzieci.pl/ [otwarty 17.12.2019].
- Uniwersytet Łódzki, dostęp: dzieci.uni.lodz.pl [otwarty 17.12.2019].
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika, dostęp: fundacja.umk.pl/uniwersytet-dzieciacy [otwarty 17.12.2019].
- Uniwersytet Rzeszowski, dostęp: uniwersytetdzieciacy.jimdo.com [otwarty 17.12.2019].
- Uniwersytet Szczeciński, dostęp: wf.usz.edu.pl/maly-poliglota [otwarty 17.12.2019].
- Uniwersytet Śląski w Katowicach, dostęp: www.dzieci.us.edu.pl [otwarty 17.12.2019].
- Uniwersytet Warszawski, Akademia Sztuki Myślenia Wydział Pedagogiki UW [Brak strony internetowej. Numer projektu: (POWR.03.01.00-00-EF10/16)].
- Uniwersytet Zielonogórski, dostęp: www.dzieciom.uz.zgora.pl [otwarty 17.12.2019].
- Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, dostęp: www.dzieci.edu.pl [otwarty 17.12.2019].
- Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, dostęp: www.wsb.edu.pl/cieszynski-uniwersytet-dzieci,m,ud,2791,2801.html [otwarty 17.12.2019].

Zbigniew Babicki

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Nauk Pedagogicznych

ORCID: 0000-0002-0857-3132

Wsparcie społeczne dziecka w sytuacji ubóstwa – przykład rwandyjski

Summary

SOCIAL SUPPORT FOR CHILDREN IN A POVERTY SITUATION – A RWANDAN EXAMPLE

The phenomenon of poverty occupies an important place in the discourse on the problem of exclusion and social marginalisation. The problem of children in a poverty situation is most often analysed through the prism of family poverty. Meanwhile, it is worth noting that poverty in childhood has a different dimension than in adulthood, because it disturbs the proper development of the child. Children's experience of poverty affects their further life, often with irreversible consequences. Numerous institutions and individuals offer their help and support to improve the lives of children in Africa. This activity takes the form of either immediate or long-term help. One of those institutions that actively participate in solving the problem of poverty in Africa is the Catholic Church. Its involvement in helping children in a poverty situation is an important dimension of social support.

Key words: child, poverty, development threat, help, social support

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Pojęcie ubóstwa zasadniczo funkcjonuje w świadomości społecznej jako brak wystarczających środków materialnych do życia. Powszechnie uważa się, iż ubóstwo oznacza stan poniżej pewnego zmiennego w czasie progu dochodowego lub progu realizacji potrzeb w stosunku do jednostki, rodziny bądź

grupy społecznej. Już na etapie tworzenia definicji pojawia się zasadniczy problem, czy ubóstwo odnosi się do stanu niezaspokojenia podstawowych potrzeb egzystencjalnych (ujęcie absolutne) czy może raczej oznacza sytuację naruszenia zasad sprawiedliwości społecznej, w wyniku istnienia nadmiernej różnicy między poziomem życia poszczególnych zbiorowości ludzkich (ujęcie względne) (Boczoń 1995: 341–342). We współczesnym świecie ubóstwo ma różne oblicza. Coraz częściej przestaje już być wyłącznie problemem poziomu życia, ale staje się kwestią jakości życia i możliwości ludzkiego rozwoju. W opinii wielu badaczy, ubóstwo jest stanem różnego rodzaju braków i nie chodzi tu wyłącznie o brak możliwości zaspokojenia fundamentalnych potrzeb egzystencjalnych, lecz także o poczucie poniżenia w swojej ludzkiej godności. Często prowadzi to do pewnego rodzaju kryzysu, którego jednostka nie może przezwyciężyć własnymi siłami. Człowiek ubogi, w ujęciu względnym, to nie tylko ten, który nie ma co jeść, ale również ten, który ze względu na warunki materialne ma ograniczone możliwości rozwoju, jest pozbawiony poczucia bezpieczeństwa, staje się wykluczony z życia społecznego. W życiu człowieka uboższego występują czynniki zaburzające integrację społeczną, wywołują strach przed założeniem rodziny oraz poczucie deprywacji. Tego typu zjawiska wywołane doświadczeniem ubóstwa prowadzą do istotnego ograniczenia możliwości aktywnego uczestnictwa w licznych sferach życia, tj. ekskluzji, wykluczenia i zepchnięcia jednostki na margines życia społecznego (Krzezińska-Żach, Szymanowska 2009: 328, zob. Golinowska 1998).

Ubóstwo jako globalna kwestia społeczna

Zjawisko ubóstwa niezmiennie stanowi jeden z podstawowych problemów współczesnego zglobalizowanego świata. Próby rozwiązania tego problemu w skali globalnej nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Rewolucja przemysłowa i utrwalanie się współcześnie neoliberalnego modelu ładu gospodarczo-społecznego w wielu krajach przyczynia się do pogłębiania przepaści rozwojowej między obszarami, umownie i w pewnym uproszczeniu, bogatej Północy i biednego Południa. Neoliberalna ortodoksja takiego modelu, według Tadeusza Pilcha, opiera się na następujących założeniach: (a) zasadzie nieograniczonej wolności rynku; (b) zasadzie nieograniczonej konkurencji w działaniach ekonomicznych; (c) życiem gospodarczym rządzą wyłącznie prawa rynku; (d) założeniu, iż nad stosunkami społecznymi dominuje rywalizacja; e) towar jest wartością

sakralną; (f) miarą użyteczności człowieka jest jego wydajność (Pilch 2014: 19). Autor konstatuje: „To jest obezwładniająca umysł i sumienie moc doktryny neo-liberalnej, gdzie rachunek zysków przysłania zdroworozsądkowe i przyzwoite myślenie” (tamże: 24). W efekcie tak funkcjonujących społeczeństw bogaci ludzie jeszcze bardziej się bogacą, a biedni biednieją.

Problem ubóstwa w skali globalnej zajmuje wiele miejsca w różnych dokumentach i działaniach Organizacji Narodów Zjednoczonych. Obszarem szczególnej troski w tej kwestii są afrykańskie kraje subsaharyjskie, do których kierowane są liczne inicjatywy i strategie rozwojowe. Inicjatywą ONZ zasługującą na szczególną uwagę stały się Milenijne Cele Rozwoju (MCR), wyznaczające kierunek pewnej strategii zagranicznej pomocy rozwojowej. Strategia ta obejmowała redukcję zjawiska ubóstwa oraz siedem innych zamierzeń, które miały być zrealizowane do 2015 r. Na pierwszym miejscu postawiono za cel likwidację skrajnego ubóstwa i głodu, w osiągnięciu którego miała pomóc realizacja dwóch postulatów: zmniejszenie o połowę liczby ludzi z dochodem mniejszym niż dolar dziennie, i także o połowę, redukcja liczby osób cierpiących głód (Matenga 2010: 126–127). Kontynuacją MCR jest obecnie Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030. Mimo iż programy te nie zostały sformułowane wyłącznie dla Afryki, lecz dla wszystkich krajów na świecie, to jednak odnoszą się one w sposób szczególny właśnie do tego subkontynentu (Afryki Subsaharyjskiej), ponieważ większość jego mieszkańców żyje za mniej niż dolara dziennie (Economic and Social Conditions 2004: 53). Badania służące temu, aby śledzić postęp walki z ubóstwem pokazują, że w rzeczywistości region Afryki Subsaharyjskiej jest jedynym, gdzie poziom ubóstwa w kategoriach absolutnych i względnych powiększył się (Accelerating Africa's 2007: 7, zob. Assessing Progress 2008). Niepokojącym zjawiskiem jest także proces utrwalania się biedy, który w efekcie może zmierzać do dziedziczenia ubóstwa jako statusu życiowego, stygmatyzacji i marginalizacji społecznej, a w skrajnych przypadkach do utraty życia. Ludzie ubodzy są często traktowani jako zbędny element życia społecznego, są odrzucani i pozbawiani szansy na wydostanie się z kręgu permanentnej deprywacji (Krzesińska-Żach, Szymanowska: 329).

Problem ubóstwa jest łączony z pojęciem *kwestii społecznej*, ponieważ swymi cechami i nasileniem wyczerpuje wszystkie elementy nadawane temu terminowi. Jolanta Pilch pisze, że mamy do czynienia z kwestią społeczną, gdy poszczególne zjawiska i sytuacje:

Σ odnoszą się do większych grup i zbiorowości społecznych;

Σ oznaczają kumulację negatywnych cech sytuacji materialnej i społecznej;

- Σ postrzegane są przez grupę jako niesprawiedliwe;
- Σ zaburzają prawidłowy rozwój;
- Σ są podłożem niepokojów i napięć społecznych;
- Σ destrukcyjnie wpływają na funkcjonowanie całego społeczeństwa;
- Σ nie mogą być w pełni rozwiązane przez samą grupę;
- Σ mogą być rozwiązane wyłącznie na drodze działań realizowanych przez państwo lub innych podmiotów (Pilch 1995: 376–368).

Rwandyjskie dzieci w sytuacji ubóstwa

Kwestia ubóstwa zajmuje istotne miejsce w dyskursie na temat problemu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Doświadczenie biedy przez dzieci w Polsce czy szerzej krajów zamożnej Europy jest inne, niż to z krajów rozwijających się. W krajach Afryki, do której zalicza się Rwanda, dziecięca bieda jest utożsamiana z minimum egzystencjalnym. Doświadczenie ubóstwa w okresie dzieciństwa ma zasadniczy wpływ na kształtowanie się drogi życiowej i w wielu przypadkach niesie za sobą nieodwracalne skutki. Dobrze zorganizowane i skutecznie udzielone wsparcie społeczne może przysłużyć się do profilaktyki, która będzie zapobiegać wykluczeniu i marginalizacji społecznej dzieci w sytuacji ubóstwa.

Sformułowanie „bieda ma twarz dziecka” jest w pełni adekwatna do sytuacji dziecka w Rwandzie. Bieda dzieci w Rwandzie jest rozłożona nierównomiernie pod względem terytorialnym i środowiskowym. Wyższy stopień biedy występuje w środowiskach wiejskich. Przyjmuje się, że 63% dzieci w Rwandzie żyje w ubóstwie, z czego 90% z nich mieszka na wsi. Podstawowym źródłem utrzymania ludności mieszkających na wsi jest praca na roli, co z trudem pozwala jedynie na zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Ponadto dzieci na wsi mają utrudniony dostęp do edukacji. Bardzo trudnym elementem rzeczywistości rwandyjskiej jest permanentność cierpienia w postaci biedy, częstego niedożywienia, trwającego praktycznie od urodzenia, co w żaden sposób nie stwarza sprzyjającej atmosfery do wszechstronnego rozwoju dziecka.

Najogólniej rzecz ujmując, Rwanda po ludobójstwie w 1994 r. borykała się z wieloma trudnościami natury społecznej (w sposób szczególny widoczne były podziały na tle etnicznym), gospodarczej, oświatowej czy kulturowej. Rezultatem splotu tych niekorzystnych czynników stało się zjawisko, w którym wiele rwandyjskich rodzin znalazło się w skrajnym ubóstwie i zaniedbaniu

moralnym. Sytuacja społeczno-gospodarcza kraju pogłębiała regres socjalny i moralny. Biedzie pogłębianej przez brak perspektyw rozwoju towarzyszyła degradacja społeczno-kulturalna, której ulegały całe środowiska zarówno wiejskie, jak i miejskie. Te niebezpieczne zjawiska stały się trudne do przezwyciężenia i prowadziły do demoralizacji, którą zagrożone były przede wszystkim dzieci i młodzież. W najgorszej sytuacji znajdowały się dzieci osierocone, bezdomne. Ponadto wiele dzieci było często zmuszonych podejmować pracę zarobkową w celu uzyskania jakichkolwiek środków do życia. Anthony Luke, Dyrektor Generalny UNICEF, powiedział:

Odmawianie setkom milionów dzieci możliwości godziwego życia zagraża nie tylko ich przyszłości. Zagraża również przyszłości społeczności, w których żyją poprzez utrwalanie błędnego koła ubóstwa. Mamy wybór: możemy teraz inwestować w te dzieci lub pozwolić, aby nasz świat stał się miejscem jeszcze bardziej nierównym i podzielonym (Luke 2016).

Problem dzieci w sytuacji biedy jest najczęściej analizowany przez pryzmat ubóstwa rodziny. Tymczasem warto podkreślić, że bieda w okresie dzieciństwa ma inny wymiar niż w okresie dorosłości, ponieważ zaburza prawidłowy rozwój dziecka, tak w sferze biologicznej, jak i psychologicznej, socjalizacyjnej, kulturowej, itp. Doświadczenie ubóstwa przez dzieci wpływa na ich dalsze życie, niosąc za sobą często nieodwracalne konsekwencje. Barbara Smolińska-Theiss przekonuje, iż „bieda jest brakiem, czymś czego nie mają ludzie biedni, co ich deprecjonuje i naznacza. Bieda plasuje biednych na marginesie życia społecznego i spycha ich na niskie szczeble hierarchii społecznej. Wyznacza ona miejsce ludzi biednych w społeczeństwie i charakteryzuje ich los” (Smolińska-Theiss 1993: 195). Człowiek biedny doświadcza niemożności realizacji oczekiwań ze strony społeczeństwa, co oznacza, że pozostaje w stałym napięciu i konflikcie ze środowiskiem. Z czasem pojawia się i utrwała sytuacja wyuczonej bezradności jako sposób stałego funkcjonowania w społeczeństwie. W konsekwencji prowadzi to jednostkę do obniżenia motywacji, frustracji, apatii, spadku aktywności, wycofania się z życia społecznego, dewaluacji norm moralnych czy postawy roszczeniowej.

Afryka nie jest jakimś monolitem, ale:

[...] niewątpliwie jednym ze wspólnych elementów jest to, że Afryka to kontynent pełen problemów. Prawie w każdym kraju można się spotkać ze skrajnym ubóstwem, tragicznym marnotrawstwem i tak skąpych zasobów, polityczną niestabilnością i napięciami społecznymi. Rezultaty rzucają się w oczy: nędza, wojny, brak nadziei. W świecie kontrolowanym przez

kraje bogate i potężne, Afryka stała się w praktyce nieważnym dodatkiem, przez wszystkich zapomnianym i pogardzanym (Jan Paweł II 1997: 40).

Wsparcie społeczne jako kategoria pedagogiki społecznej

Pedagogika społeczna zrodziła się z niezgody na ograniczenia człowieka, wynikające z braku możliwości i umiejętności działania. Podejmuje się w niej prób poprawy losu ludzi potrzebujących pomocy i wsparcia. Wskazuje na działania likwidujące nierówności, na możliwości budowania mechanizmów chroniących przed zjawiskiem biedy, bezradności, wykluczenia i marginalizacji. Od początku swojego istnienia jako dyscypliny naukowej pedagogika społeczna stara się odczytywać, zrozumieć i skutecznie przekształcać dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość. Na podstawie zwykłej obserwacji, nie mówiąc już o specjalistycznych badaniach, można wyprowadzić wniosek, że współczesny świat wymaga licznych działań interwencyjnych, ratowniczych i kompensacyjnych. Jak podkreślają Tadeusz Pilch i Wiesław Theiss: „Znaczna część wysiłku intelektualnego pedagogiki społecznej wyrażała się w tworzeniu metodyki budowania społeczeństwa sprawiedliwości społecznej. Można rzec, że w tym sensie nasza dyscyplina miała znamiona działań heroicznych” (Theiss 2010: 8). Mikołaj Winiarski dostrzega potrzebę, aby współczesna pedagogika społeczna coraz bardziej odchodziła od konwencji instytucjonalno-środowiskowej na rzecz orientacji homocentryczno-rodzinnej. Myślą przewodnią i drogowskazem dla tak ujętej pedagogiki społecznej może być hasło: „Człowiek i jego rodzina w różnych sytuacjach życiowych, ich kreowanie i regulowanie na drodze interakcji międzyludzkich (dialogu, współdziałania, miłości chrześcijańskiej)” (Winiarski 2017: 62). Autor podkreśla jednocześnie, że istnieje silna tendencja do „nadawania tej dyscyplinie wyraźnego oblicza humanitarnego oraz zaszczepienia na jej gruncie humanistycznego paradygmatu epistemologiczno-badawczego [...] Pedagogika społeczna – obecnie – pragnie stać się w pełni dyscypliną o kolorycie humanitarnym, a więc zdecydowanie stającą w obronie każdego dziecka, każdego człowieka [...]” (tamże). Przy tak sprofilowanym kierunku badań pedagogiki społecznej coraz częściej w jej ramach występują takie pojęcia, jak: *opieka międzyludzka, pomoc i wsparcie społeczne*.

Pojęcie *wsparcia społecznego* wprowadził do pedagogiki społecznej Stanisław Kawula, który przypisuje mu podwójne znaczenie. Po pierwsze traktuje je jako pomoc dostępną jednostce czy grupie społecznej w sytuacjach trudnych,

w których bez wsparcia innych nie będzie w stanie przezwyciężyć. Po drugie nadaje mu znaczenie pewnego rodzaju interakcji społecznej, do której dochodzi w sytuacji problemowej, gdzie ma miejsce wymiana informacji, czy też wymiana emocjonalna lub instrumentalna (Kawula 2002: 99). W przekonaniu przywołanego tu autora opieka, pomoc, wsparcie społeczne są pojęciami bliskoznacznymi. Ten trop rozumowania doprowadził do rozwinięcia nowych kategorii pojęciowych o właściwościach integralnych, takich jak: spirala życzliwości i pomocniczość (subsydiarność). Kawula przekonuje, iż zasada subsydiarności „oznacza, że bez względu na podmiot udzielania innym pomocy lub wsparcia; czy chodzi tutaj o państwo, samorząd, Kościoły i grupy wyznaniowe, wolontariat, formy pomocy paliatywnej, zakład pracy czy nawet rodzinę własną – władza różnych szczebli i kręgów powinna działać tylko wtedy, gdy nie wystarczają działania osób i wspólnot im podległych” (2001: 537).

Pogłębiające się problemy w obszarze zjawiska ubóstwa pociągające za sobą zagrożenie marginalizacją i wykluczeniem społecznym, wymagają podejmowania adekwatnych i profesjonalnych działań. Ich skuteczność jest możliwa dzięki zaangażowaniu jak największej liczby różnych podmiotów i środowisk, zarówno w skali makro, jak i mikro. Należy mieć tu na myśli działania o wymiarze międzynarodowym, np. pomocy rozwojowej, ukierunkowanej na uruchomienie własnych i lokalnych sił społecznych. Współpraca powinna obejmować politykę socjalną danego państwa, instytucji samorządowych, organizacji społecznych (stowarzyszeń, fundacji) oraz poszczególnych ludzi wrażliwych na potrzeby drugiego człowieka. Agnieszka Naumiuk zauważa, że współcześnie systemy pomocowe zakładają współistnienie różnorodnych rozwiązań, pluralizm dochodzenia do pożądaných efektów, indywidualne podejście do potrzeb poszczególnych jednostek, grup czy środowisk przy zastosowaniu metod wsparcia, które byłyby dostosowane do określonej sytuacji społecznej. Ważnym aspektem wsparcia społecznego jest potrzeba odbudowywania więzi wspólnotowych, społecznej odpowiedzialności jednostek, kreatywności w życiu społecznym i samodzielności (2010: 229). Ute Behning, analizując funkcjonowanie systemów pomocy i wsparcia społecznego w wymiarze globalnym, zwraca uwagę na fakt, iż zasadniczym kierunkiem zmian w skali makro jest deinstytucjonalizacja tej działalności. Polega to na przenoszeniu ciężaru zaangażowania i odpowiedzialności za realizację pomocy i wsparcia z instytucjonalnych służb społecznych na podmioty związane z sektorem niepublicznym. Chodzi tutaj o pewnego rodzaju restytucję idei wsparcia jednostki w jej naturalnym środowisku. Oznaczać to będzie tworzenie warunków umożliwiających zachowanie bezpośrednich i silnych więzi międzyosobowych (Behning 2005: 73–75).

W takiej sytuacji pomoc i wsparcie społeczne dokonuje się w środowisku bliskim i tożsamym dla człowieka zagrożonego wykluczeniem społecznym ze względu na jego dysfunkcję, np. biedę.

Kościół wobec problemu ubóstwa

Ważne miejsce w tej działalności odgrywa Kościół katolicki, który ma bogate doświadczenie w pracy pomocowej, socjalnej czy edukacyjnej w wymiarze społecznym. Pilch zauważa, że z punktu widzenia pedagogiki społecznej, społeczne nauczanie Kościoła jako zbiór przeświadczeń i zasad życia społecznego, zapoczątkowane encykliką Leona XIII *Rerum Novarum* jest „najbardziej humanitarnym i racjonalnym zbiorem reguł życia zbiorowego i ładu moralno-ekonomicznego” (Pilch 2013: 13). Rozległą perspektywę działalności o charakterze społeczno-religijnym odślania katolicka pedagogika społeczna, która będzie ważnym punktem odniesienia do analizy koncepcyjnej i praktyki społeczno-wychowawczej w ramach działań na rzecz wsparcia rwandyjskich dzieci w sytuacji ubóstwa. Wiesław Theiss podkreśla, że katolicka pedagogika społeczna i praca socjalna oznacza taką dziedzinę

[...] refleksji i pracy społecznej, która wyrosła z charytatywno-opiekuńczej tradycji Kościoła, by następnie w początkach XX w., odchodząc od wąsko rozumianej filantropii, rozwijać się w kierunku racjonalnego i pragmatycznego, celowego i systematycznego działania na rzecz dobra jednostki i dobra wspólnego. Była to forma przebudowy i budowy życia społecznego w duchu chrześcijańskim. Miał to być świat bardziej ludzki, „cywilizacja miłości” czy – schodząc na grunt realiów – „środowisko harmonii społecznej” (Theiss 2012: 14).

Podobny pogląd głosi Janina Kostkiewicz, która domaga się „przywrócenia pedagogice społecznej obszaru teorii i praktyki wychowawczej, który powstał na pograniczu pedagogiki i katolickiej nauki społecznej” (2016: 53). Humanistyczna pedagogika społeczna, jak określa ją przywołana autorka, wyróżnia się właściwym sobie humanizmem, który nie „odcina” człowieka od Boga, uwzględniając jednocześnie jego wymiar duchowy, potrzebę pracy nad sobą, samowychowanie i samokształcenie (tamże: 55). Pomoc udzielana rwandyjskim dzieciom w sytuacji ubóstwa powinna w jak największym stopniu prowadzić do samodzielności. Jak podkreśla Winiarski, istnieje ścisła współzależność między stanem samodzielności życiowej jednostki a stanem aktywności humanitarnej na rzecz tej osoby ze strony innych osób. Działalność humanitarna zawiera

zbiór czynności o różnym charakterze: opiekuńczych (opieka), wspomagających (pomoc) i wspierających (wsparcie społeczne) (Winiarski 2017: 72).

Zaangażowanie Kościoła katolickiego w działalność pomocową na rzecz dzieci w sytuacji ubóstwa jest istotnym wymiarem wsparcia społecznego. Pomoc ta, oprócz materialnej, medycznej czy edukacyjnej jest uzupełniana o wymiar duchowy, który stanowi kluczowy czynnik w procesie aktywizowania ludzkiej woli. Doświadczenie działalności pomocowej misjonarzy pracujących w Rwandzie (Afryce) jest zbieżne z doświadczeniami takiej aktywności Kościoła w innych częściach świata. Wynika z niego, iż bez odniesienia do sfery duchowej daje niewielkie szanse na znaczącą zmianę jakości życia odbiorcy pomocy społecznej. Taka opinia panuje nie tylko w Kościele katolickim. Mirosław Patalon, odwołując się do brazylijskich doświadczeń (centrum pracy socjalnej Pierwszego Zboru Baptystów w dzielnicy Recreio w Rio de Janeiro) przekonuje, że tylko wewnętrznie przemieniona osoba będzie miała wystarczająco silną motywację do walki z przeciwnościami losu i podjęcia pracy nad zmianą swojego życia. Co więcej, człowiek przemieniony duchowo i zmotywowany do pracy nad sobą i otaczającym go środowiskiem, staje się bardziej skutecznym pracownikiem socjalnym. Udzielana tutaj pomoc i wsparcie w duchu ewangelicznym wzmacnia nadzieję na aktywne i samodzielne życie, odbudowę ludzką godność (Patalon 2015: 327).

Jan Paweł II porównuje Afrykę do postaci znanej z ewangelicznej przypowieści o miłosiernym Samarytaninie, który idąc z Jerycha do Jerozolimy został napadnięty, pobity i porzucony na pół umarły (por. Łk 10, 30–37). Papież mówi:

Afryka to kontynent, gdzie niezliczone ludzkie istoty mężczyźni i kobiety, dzieci i młodzieź leżą jak gdyby porzucone przy drodze, chore, poranione, bezsilne, odepchnięte i opuszczone. Ludzie ci pilnie potrzebują dobrych samarytan, którzy pośpieszą im z pomocą. [...] Przez wiele lat bowiem reżimy polityczne, dziś już nieistniejące, dotkliwie gnębiły Afrykanów i osłabiały ich zdolność reagowania: zraniony człowiek musi teraz odzyskać wszystkie zasoby swego człowieczeństwa. Synowie i córki Afryki potrzebują wyrozumiałego wsparcia i opieki duszpasterskiej. Trzeba im pomóc w zebraniu sił, aby mogli oddać je w służbę wspólnego dobra (Jan Paweł II 1997: 735–736).

Skutkiem biedy jest więc nie tylko problem zapewnienia egzystencji fizycznej, lecz także i społecznej. Człowiek biedny to ten, który znajduje się poza społeczeństwem (Bailey 2009: 40). Taką ocenę biedy potwierdzają popularne w Afryce powiedzenia, których bohaterem jest biedak wykluczony z ludzkiej wspólnoty (np. „Kto jest biedny, ten śpi w lesie”, czy „Biedak nie ma przyjaciół” (Amoah 2009: 116–118).

Liczne instytucje i poszczególne osoby angażują się na rzecz poprawy życia dzieciom w Afryce. Działalność ta przybiera postać, albo pomocy doraźnej, albo długookresowej. Jedną z tych instytucji, która aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemu ubóstwa w Afryce jest Kościół katolicki. Jego działalność w Rwandzie (Afryce), która jest określana jako misjonarska, ma różne wymiary. Oprócz pracy ewangelizacyjnej ważną jej przestrzenią jest pomoc ludziom w trudnych sytuacjach egzystencjalnych, w tym bytowych. Ogólnie rzecz biorąc można powiedzieć, że obecność społeczności katolickiej (chrześcijańskiej) w Rwandzie naznaczona jest współwystępowaniem trzech obiektów – instytucji: Kościoła, szpitala (ośrodka zdrowia) i szkoły. Kościół patrzy na problem ubóstwa w Afryce przez pryzmat trzech aspektów: duszpasterstwa, ochrony zdrowia (jakość życia, pomoc charytatywna) i edukacji (Romejko 2011: 150). Za punkt wyjścia w rozwiązywaniu problemu ubóstwa w Afryce, przyjmuje on wymiar religijny człowieka. Ponieważ w opinii wielu badaczy, religijność jest bardzo istotną cechą „afrykańskiej duszy”. Chodzi tu bowiem o taką formację (edukację) człowieka, który będzie podejmował wysiłek na rzecz zmiany otaczającej go rzeczywistości. Uwzględniając szczególne przywiązanie społeczności afrykańskiej do wartości rodziny program formacyjno-edukacyjny do walki z ubóstwem został oparty na pojęciu *rodziny Bożej*. W tej idei dostrzeżono „[...] odpowiedni dla Afryki obraz natury Kościoła: kładzie on bowiem akcent na troskę o bliźniego, solidarność, serdeczność w relacjach między ludźmi, otwartość na innych, dialog i zaufanie” (Jan Paweł II 1997: 735–736). Rodzina Boża, jak zauważa Adam Romejko, to rodzina, która nie jest bierna, przeciwnie jest aktywna, potrafi służyć. Rodzina tworzy przestrzeń, w której pomoc jest udzielana i otrzymywana, a jednocześnie stanowi miejsce, w którym ludzie mają okazję do przygotowanie się do służby dla tych, którzy potrzebują pomocy i wsparcia. W prawidłowo funkcjonującej rodzinie nie ma miejsca na etnocentryzm czy skrajny partykularyzm, lecz na pojednanie i autentyczną komunię między poszczególnymi grupami etnicznymi. Dzięki tak realizowanej pracy formacyjno-edukacyjnej możliwe będzie właściwe wykorzystanie ludzkich i materialnych zasobów wspólnot kościelnych i społeczności lokalnych (Romejko 2011: 151).

Kościół jako rodzina Boża opowiada się za tzw. opcją na rzecz ubogich. Jako taki okazuje wyraźne zainteresowanie położeniem tych, którzy są uciskani oraz których człowieczeństwo jest deptane (Benedykt XVI 2009).

[...] Kościół w Afryce, wierny swemu powołaniu, opowiada się zdecydowanie po stronie uciskanych, po stronie ludów pozbawionych głosu i zepchniętych na margines. [...] Opcja

preferencyjna na rzecz ubogich to „specjalna forma pierwszeństwa w praktykowaniu miłości chrześcijańskiej, poświadczona przez całą Tradycję Kościoła. [...] Żywe zaniepokojenie losem ubogich, którzy – według wymownego sformułowania – są *ubogimi Pana*, winno przekształcić się na wszystkich poziomach w konkretne czyny, aż do podjęcia decyzji dokonania szeregu potrzebnych reform” (Jan Paweł II 1997: 44).

Metoda organizowania środowiska

Społeczny wymiar działalności pomocowej (charytatywnej) Kościoła powinien w większym stopniu przybierać postać animacji lokalnych sił społecznych wokół zagadnień wychowania i edukacji. Tak rozumiane podejście do pomocy ludziom biednym można sprowadzić do wykorzystania metody organizowania środowiska. Odwołanie się do tej metody w pracy społeczno-wychowawczej i duszpasterskiej na terenie parafii jako środowiska lokalnego będzie krokiem w kierunku profesjonalizacji działalności pomocowej Kościoła. Istota pracy środowiskowej polega między innymi na tym, że jej cele, mechanizmy i środki wyprowadzane są z oceny warunków życia poszczególnych osób oraz zmierzają do zmiany, naprawy tychże okoliczności. Przeciwdziałaniu i łagodzeniu niekorzystnych następstw zjawiska ubóstwa, polegającemu zwłaszcza na włączaniu marginalizowanych jednostek w życie społeczności lokalnej, sprzyja kreowanie współpracy środowiskowej, odwołującej się do profesjonalnych metod działania w pracy społecznej/socjalnej: organizowania środowiska i animacji społeczno-kulturalnej. Z punktu widzenia pedagogiki społecznej jednostka jest zawsze uczestnikiem szerszej grupy społecznej oraz owocem instytucjonalnego i społecznego środowiska. Studium indywidualnego przypadku, jak podkreśla Pilch, jest tylko pierwszym krokiem w dziele naprawiania rzeczywistości i stanowi element diagnozy. Procedura indywidualnego poznania wywodzi się z humanitarnego przeświadczenia, że człowiek i jego życie mają charakter niepowtarzalny, dlatego udzielanie pomocy powinno być zindywidualizowane – to pierwsza zasada postępowania wspierającego pedagoga społecznego. Rozpoznanie sytuacji jednostki nieuchronnie prowadzi jednak pedagoga społecznego do grupy społecznej i do uwarunkowań środowiskowych jako podstawowych czynników określających istotę i charakter egzystencji człowieka (Pilch 1995: 265).

Podstawowym celem metody organizowania środowiska jest wspomaganie rozwoju, które odnosi się zarówno do osób, jak i do warunków, w jakich te osoby żyją. Środowisko powinno tworzyć odpowiednie warunki i możliwości do realizacji określonych racjami rozumu aspiracji człowieka. Cele wtórne tej

metody odnoszą się do celów opiekuńczych i kompensacyjnych (naprawczych, wyrównawczych). Jednak celem samym w sobie, na co zwraca uwagę Pilch, a w istocie odrębnym od metody środowiskowej jest tworzenie wspólnoty. Kreowanie wspólnoty oznacza:

[...] przełamywanie izolacji i osamotnienia, budowanie więzi emocjonalnych, międzyludzkich i sieci znajomości przedmiotowych. To eliminowanie anonimowości ze stosunków sąsiedzkich i postaw obojętności wobec spraw ważnych dla zbiorowości i budowanie wspólnoty, która nosi znamiona i właściwości społeczności lokalnej jest nie tylko celem metody środowiskowej – jest to także specyficzny sposób realizacji większości zadań i funkcji jakie chcemy osiągnąć posługując się metodą pracy środowiskowej (tamże: 267).

Fundamentalnym warunkiem powodzenia i efektywności metody organizowania środowiska jest rozbudzanie sił społecznych. Impulsem do pobudzania i organizowania doraźnego sił społecznych, zwłaszcza w nowych zbiorowościach są, albo wydarzenia zagrażające interesom tej grupy społecznej, albo aktywność samoistnego lidera. Wieloletni badacze społeczności lokalnych, a zarazem wybitni znawcy tematyki, tacy jak: Edmund Trempała, Tadeusz Pilch, Mikołaj Winiarski czy Stanisław Wawryniuk i in. podkreślają, że organizowanie środowiska jest tym skuteczniejsze, im bardziej jest realizowane według określonych reguł i procedur. Scenariusz działań metody organizowania środowiska jest w swojej istocie podobny do innych metod pracy socjalno-wychowawczej, chociaż potrzebuje angażować większe środki i siły. Modele i schematy organizacji środowiska mogą mieć różny stopień ogólności, być tworzone na użytek różnych środowisk i co w tym istotne, mające spełniać różne zadania (tamże: 268).

Schemat postępowania wg metody środowiskowej zaadoptowanej do działań, mających na celu wsparcie społeczne dziecka rwandyjskiego w sytuacji ubóstwa, przyjąłem za Pilchem. Szczegółowy scenariusz przyjętych tu działań operuje przede wszystkim kategoriami pracy socjalno-wychowawczej i wielkością parafii. Przyjęcie szerokiego rozumienia metody organizowania środowiska pozwala kategorię pracy socjalnej/opiekuńczo-wychowawczej ukierunkowanej na dzieci (zwłaszcza te objęte pomocowym programem „Adopcja Serca”) rozszerzyć na pracę społeczną ze wspólnotą lokalną (parafią), razem z nią i na jej pożytek. Parafia stanowi tu egzemplifikację klasycznej społeczności lokalnej, oznaczającej terytorialny zasięg występowania wspólnoty, w której może działać mieszkający tam jeden lub kilku nieprofesjonalnych aktywistów, społeczników-wychowawców.

Cała metoda organizacji środowiska opiera się na klasycznej regule pedagogiki społecznej sformułowanej przez Helenę Radlińską, iż należy przekształcać środowisko (świat człowieka) siłami tego środowiska w imię ideału. O powodzeniu i skuteczności tej metody w pracy socjalno-wychowawczej przesądzają zasadniczo dwa czynniki: istnienie sił społecznych (nieprofesjonalnych, ochotniczych społeczników-organizatorów-wychowawców) oraz potrzeba zaangażowania w pracę organizacji środowiska przedstawicieli możliwie wszystkich grup tam występujących.

Pomocowy program na rzecz dzieci w Rwandzie „Adopcja Serca”

Sytuacja rzeczywistego zagrożenia dzieci dotkniętych zjawiskiem sieroctwa uruchomiła szeroką działalność interwencyjną i kompensacyjną różnych środowisk i podmiotów. Powstawały różne programy pomocowe. Jedną z takich inicjatyw był ruch na rzecz dzieci w Afryce, który z czasem przekształcił się w pomocowy program o nazwie „Adopcja Serca”. Działalność ta w zależności od indywidualnej sytuacji dziecka ma charakter ratowniczy bądź kompensacyjny, zapewniając podstawowe potrzeby, inne zaś przyjmują wymiar profilaktyczny, ograniczając negatywne wpływy otoczenia (opieka nad dziećmi ulicy). Ponadto w sposób pośredni taka działalność pomocowa wyrównuje niewystarczającą pomoc władz lokalnych i państwowych. Działania pomocowe dzieciom w Rwandzie w ramach programu „Adopcja Serca” potwierdzają jednocześnie tezę, że najistotniejszym zadaniem wsparcia i troski o potrzebujących jest uruchamianie sił, które przeciwdziałają procesom marginalizacji społecznej. Jest to działanie skierowane na uaktywnianie sił indywidualnych i społecznych sprzyjających rozwojowi dziecka. Takie działanie ma również wymiar diagnostyczny, społeczny i edukacyjny. Dzięki działalności programu „Adopcja Serca” jako społecznej inicjatywy, tysiące sierot i dzieci potrzebujących wsparcia otrzymało pomoc, w rezultacie mogło pokonywać własną niemoc i bezradność. Takie działania poprawiające społeczno-ekonomiczne warunki życia dzieci i młodzieży w Rwandzie z jednej strony przyczyniają się do poprawy jakości życia, z drugiej zaś są czynnikiem kształtującym postawy na rzecz pojednania poranionego i znacznie poróżnionego społeczeństwa (Babicki 2014: 74–76).

Pomocowy program „Adopcja Serca” realizowany na rzecz dzieci w Rwandzie od samego początku jest ważną częścią pracy społeczno-wychowawczej

w duchu chrześcijańskim i katolickim. Pojęcie *praca społeczno-wychowawcza* w najogólniejszym rozumieniu wskazuje z jednej strony cel działania – „dla społeczności”, z drugiej zaś determinuje sposób osiągania tego celu – *siłami społecznymi*. W klasycznym ujęciu pedagogiki społecznej działalność tego typu spełnia dwa podstawowe zadania: kreatywne i kompensacyjne. Jak zauważa Theiss, w pierwszym przypadku chodzi o realizację ideałów, dążeń oraz potrzeb życia społecznego. Aktywność ta, będąca wspólną pracą różnych podmiotów na rzecz osiągnięcia danego celu, jest sposobem przetwarzania i rozwijania środowiska życia człowieka, a tą drogą prowadzi do szerszej zmiany społecznej. Zadania kompensacyjne zaś są nakierowane na wyrównywanie istniejących braków rozwojowych jednostek i grup społecznych oraz usuwanie źródeł potencjalnych zagrożeń rozwoju. Realizacja tych zadań daje możliwość odzyskiwania przez człowieka samodzielności życiowej i powrotu do aktywnego życia społecznego. „Występujące w tym kontekście «siły społeczne» oznaczają określoną indywidualną bądź zbiorową dyspozycję, dynamikę gotową do przemiany istniejącej rzeczywistości społecznej. Podstawowe źródło sił społecznych stanowi przyjmowany system wartości” (Theiss 2013: 49).

Współcześnie „Adopcja Serca” jest programem pomocy charytatywnej dzieciom zagrożonym w rozwoju. Działaniami pomocowymi objęto trzy zasadnicze sfery rozwojowe dziecka, które tworzą jakby trzy moduły (tamże: 65)¹ zróżnicowane pod względem realizowanych zadań, form i funkcji podejmowanej pomocy:

1. Moduł socjalno-medycznej pomocy dziecku i rodzinie. W ramach tego modułu realizowana jest opieka medyczna – leczenie i dokarmianie dzieci. Opłacane jest ubezpieczenie zdrowotne, które stało się w Rwandzie obowiązkowe i bardzo często pozostaje poza możliwościami przeciętnej rodziny. Ośrodki zdrowia i szkoły dożywiania współpracują z pracownikami socjalnymi w gminie.
2. Moduł interwencji socjalno-wychowawczej i edukacyjnej. Działalność socjalno-wychowawcza obejmuje długofalową pomoc materialną oraz zapewnienie dzieciom osieroconym miejsca w rodzinach zastępczych.

¹ Theiss na przykładzie bogatej działalności społecznej prowadzonej przez ks. Henryka Szumana (1882–1939) na Pomorzu sformułował ogólny model katolickiej pracy społeczno-wychowawczej, który składa się na swojego rodzaju „pedagogię solidarności społecznej”. Stanowi to takie ujęcie „pracy społeczno-wychowawczej, w której ludzie, środowiska społeczne, instytucje obywatelskie – opierając się na chrześcijańskich zasadach światopoglądowych i społecznych – działają bezwarunkowo, altruistycznie, z pełnym oddaniem i odpowiedzialnością na rzecz dobra rozwojowego drugiego człowieka” (2012: 62).

- Świadczona jest pomoc materialna w postaci żywności, ubrań (mundurki szkolne), przyborów szkolnych, środków czystości, itp. Organizowany jest fundusz stypendialny, z którego pokrywane są koszty edukacji szkolnej. Edukacja dziecka na różnych poziomach jest priorytetowym celem projektu. Organizowanie współpracy z instytucjami państwowymi i organizacjami pozarządowymi krajowymi i międzynarodowymi na rzecz pomocy dzieciom ubogim.
3. Moduł opieki nad dzieckiem w środowisku lokalnym. W tym module mieści się różnorodna działalność opiekuńczo-wychowawcza realizowana w ramach struktur parafialnych. Obejmuje ona prowadzenie świetlic środowiskowych zapewniających dzieciom i młodzieży warunki do rozwoju własnego potencjału oraz integracji ze środowiskiem lokalnym. Udzielanie poradnictwa rodzinnego w zakresie problemów opiekuńczo-wychowawczych. Wspieranie rodziny w jej prawidłowym funkcjonowaniu. Opieka nad małoletnimi matkami (pannami) wyrzucanymi z domu. Siostry zakonne prowadzą ochronki dla dzieci i przedszkola przy swoich placówkach misyjnych. Organizowanie opieki dla dzieci niepełnosprawnych oraz dzieci ulicy.

Zaangażowanie Kościoła katolickiego na rzecz ubogich w Afryce nie ogranicza się jedynie do budzenia wrażliwości społecznej i apelowania o pomoc i wsparcie dla tego kontynentu do bogatych krajów Globalnej Północy. Kościół także bezpośrednio angażuje się w niesienie pomocy ludziom potrzebującym. Najbardziej znaną w Afryce organizacją charytatywną jest Caritas. Znaczna część programów charytatywnych w ramach Caritas ma charakter nie tylko pomocy doraźnej, ale dodatkowo realizuje cel, jakim jest promowanie idei solidarności społecznej oraz integralnego rozwoju jednostek i społeczeństw (Romejko 2011: 154). Biorąc pod uwagę punkt widzenia pedagogiki społecznej pomocowy program „Adopcja Serca” oznacza wspieranie człowieka w jego wszechstronnym rozwoju. Ten rodzaj pomocy w dużym stopniu jest nastawiony na kształtowanie samodzielności osoby potrzebującej wsparcia, ale jeszcze bardziej powinien stymulować jednostkę w kierunku jej samorozwoju i samowychowania.

Bibliografia

- Accelerating Africa's Development to meet the MDGs: Challenges and the Way Forward for Southern Africa. 2007. Sprawozdanie z 13 spotkania ekspertów w sprawie Afryki Południowej (ICE). 14 marca. Lusaka, dostęp: <http://repository.uneca.org/handle/10855/14982> (otwarty 21.06.2018).

- Amoah E. 2009. *African Traditional Religion and the Concept of Poverty*, [w:] *Religion and Poverty. Pan-African Perspective*, ed. P.J. Paris, Durham, London.
- Assessing Progress in Africa towards the Millennium Development Goals. 2008. Sprawozdanie przedstawione na Konferencji Afrykańskich ministrów Finansów, Planowania i Rozwoju Gospodarczego, Addis Abeba, dostęp: http://repository.uneca.org/bitstream/handle/10855/12089/bib.%2053097_1.pdf?sequence= (otwarty 20.06.2018).
- Babicki Z. 2014. *Społeczne uwarunkowania niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży w Rwandzie*, [w:] *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Bailey B. 2009. *Feminization of Poverty Across Pan-African Societies. The Church's Response Alleviative or Emancipatory?*, [w:] *Religion and Poverty. PanAfrican Perspective*, ed. P.J. Paris, Durham, London.
- Behning U. 2005. *Changing long-term care regimes: a six country comparison of directions and effects*, [w:] *Care and Social Integration in European Societies*, red. B. Pfau-Effinger, B. Geissler, Bristol University Press, Bristol.
- Benedykt XVI. 2009. *Begegnung mit dem Sonderrat der Bischofssynode für Afrika*, Ansprache von Benedikt XVI, Apostolische Nuntiatur von Yaoundé, Donnerstag, 19. März 2009, dostęp: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/speeches/2009/march/documents/hf_ben-xvi_spe_20090319_cons-spec-africa.html (otwarty 16.06.2018).
- Boczoń J., Toczyński W., Zielińska A. 1995. *Ubóstwo jako zjawisko społeczne oraz przedmiot pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Economic and Social Conditions in Southern Africa: Implementation of the MDGs – Progress and Prospects*. 2004. Economic Commission for Africa Sub-regional Office for Southern Africa (ECA-SA), Addis Abeba, dostęp: <http://repository.uneca.org/handle/10855/15188?locale-attribute=en&> (otwarty 20.06.2018).
- Golinowska S. 1998. *Polska bieda II. Kryteria. Ocena. Przeciwdziałanie*, Instytut Pracy Polityki Społecznej, Warszawa.
- Jan Paweł II. 1997. *Posynodalna adhortacja apostolska Ojca Świętego Jana Pawła II Ecclesia in Africa*, [w:] *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, red. P. Murzański, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Kawula S. 2001. *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula S. 2002. *Pomocniczość i wsparcie*, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn.
- Kostkiewicz J. 2016. *Humanistyczna pedagogika społeczna jako pogranicze i obszar wspólny z katolicką nauką społeczną. Szkic zagadnienia*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 2.
- Krzesińska-Żach B., Szymanowska J. 2009. *Wybrane obszary problemów i zagrożeń społecznych*, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Warszawa.
- Luke A. 2016. *Foreword: The state of the world's children*, [w:] *Raport UNICEF The state of the world's children: A fair chance for every child*, dostęp: www.unicef.pl/Centrum-prasowe/

- [Informacje-prasowe/UNICEF-Ubostwo-analfabetyzm-i-przedwczesna-smierc-zagrazaja-dzieciom-na-swiecie](#) (otwarty 2.06.2018).
- Matenga Ch.R. 2010. *Cele na wyrost? Realizacja Milenijnych Celów Rozwoju w Afryce Subsaharyjskiej*, [w:] *Lokalnie – Globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, red. G. McCann, S. McCloskey, Warszawa.
- Naumiuk A. 2010. *Współdział obywateli w kształtowaniu współczesnych systemów pomocowych – doświadczenia środowisk organizacji pozarządowych w Polsce*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI w.*, red. B. Chrostowska, E. Kantowicz, C. Kurkowski, Toruń.
- Patalon M. 2015. *Przekształcenia religijne we współczesnym świecie a praca socjalna. Doświadczenia brazylijskie*, [w:] *Praca socjalna w poszukiwaniu tożsamości*, red. J. Krzyszkowski, Warszawa.
- Pilch J. 1995. *Bezrobocie – nowa kwestia społeczna*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa.
- Pilch T. 1995. *Metoda organizowania środowiska*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa.
- Pilch T. 2013. *Wprowadzenie*, [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, Warszawa.
- Pilch T. 2014. *Polska i Polacy w zwierciadle faktów. Perspektywa społeczna*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. W. Danilewicz, W. Theiss, Warszawa.
- Pilch T., Theiss W. 2010. *Wstęp*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Łódź.
- Romejko A. 2011. *Problem ubóstwa we współczesnej Afryce w nauczaniu społecznym Kościoła katolickiego*, „Forum Politologiczne”, nr 12.
- Smolińska-Theiss B. 1993. *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa.
- Theiss W. 2012. *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*, Toruń.
- Theiss W. 2013. *Katolicka praca społeczno-wychowawcza. Szkic zagadnienia*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2 (48).
- Winiarski M. 2017. *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*, Łódź–Warszawa.

Jarosław Bąbka

Uniwersytet Zielonogórski

Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii

ORCID: 0000-0002-8675-553X

Proinkluzyjne walory kapitału społecznego osób z niepełnosprawnością

Summary

POST-INCLUSIVE VALUES OF SOCIAL CAPITAL IN TERMS OF PEOPLE WITH ISABILITIES

People with disabilities form a group which is threatened by social exclusion. Social sciences are becoming more and more concerned about social capital issues in terms of creating programmes for social inclusion of various marginalised groups. The paper discusses selected concepts of social capital according to James Coleman, Nan Lin, Francis Fukuyama and Robert D. Putnam. The author of the paper has made a comparative analysis of the results of various authors' research on the social capital of the non-disabled (fully-fit) and the disabled in terms of: (1) social networks, (2) social trust, (3) compliance with social rules, social exchange and cooperation, (4) communication skills and (5) feeling of physical and mental health. The paper presents argumentation on a macrosystem, mesocosm and microsystem level justifying the need to use social capital as a theoretical support for creating social inclusion network in relation to the disabled. The issue is to leave a charity and paternal model applied in the activities for persons with disabilities and to follow the model of inclusion and participation. The discussion is supplemented by a description of challenges that special education is facing in terms of further research work on social capital.

Key words: social capital, disability, social inclusion

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Problematyka kapitału społecznego jest podejmowana w wielu dziedzinach nauki, m.in.: w ekonomii (Sierocińska 2011), socjologii (Kwiatkowski, Theis 2004;

Sztompka 2016), geografii (Działek 2011), psychologii (Czapiński 2008), a także w naukach politycznych (Growiec 2011) czy pracy socjalnej (Kiersztyn 2004). W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie tym zagadnieniem również w pedagogice (Bąbka 2014; Fajfer-Kruczek 2015; Dudzikowa 2011; Nowak 2012). Kapitał społeczny stanowi sieć powiązań między ludźmi, umożliwiających rozwiązywanie różnych problemów jednostek, grup społecznych, społeczności lokalnych, a nawet całych społeczeństw. W związku z tym warto się zastanowić nad wykorzystaniem koncepcji kapitału społecznego na gruncie pedagogiki specjalnej pod kątem poszukiwania rozwiązań sprzyjających inkluzji jednostek z ograniczeniami sprawności. Osoby z niepełnosprawnością stanowią grupę narażoną na marginalizację i społeczne wykluczenie w różnych dziedzinach życia. W kontekście paradygmatu emancypacji i normalizacji (Chrzanowska 2015; Krause 2010) oraz idei empowermentu (Theunissen, Plaute 2002) są uzasadnione rozważania dotyczące proinkluzyjnych walorów kapitału społecznego umożliwiającego osobom zagrożonym wykluczeniem budowanie sieci społecznych oraz samoorganizowanie się, przejmowanie kontroli nad swoim życiem, społeczną partycypację. U podstaw pedagogicznych rozważań dotyczących kapitału społecznego znajdują się koncepcje uznane już za klasyczne, takich autorów jak: Pierre Bourdieu (1986), James Coleman (1990), Francis Fukuyama (1997), Robert Putnam (1995, 2008) czy Nan Lin (1999, 2001, 2004). Celem artykułu, w którym wykorzystano analizę tekstów naukowych, jest: (1) ukazanie na podstawie badań różnych aspektów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w porównaniu z pełnosprawnymi, które bezpośrednio lub pośrednio są związane z kapitałem społecznym, (2) przedstawienie argumentacji dotyczącej proinkluzyjnych walorów kapitału społecznego, (3) zaproponowanie kierunków badań mieszczących się w obszarze pedagogiki specjalnej związanych z kapitałem społecznym osób z ograniczeniami sprawności.

Kapitał społeczny w kontekście wybranych koncepcji

Zrozumienie istoty pojęcia kapitału społecznego wymaga nawiązania do ekonomicznego sensu, oznaczającego zasób, który można wytworzyć, akumulować, pomnożyć, ale również stracić. Związek frazeologiczny z pojęciem społeczny sugeruje, że istotne są relacje, sieci społeczne, które mogą być wykorzystywane przez ludzi lub grupy w celu korzystania z tkwiących w nich

zasobów. Pierre Bourdieu (1986) traktuje kapitał społeczny jako zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, jakie są związane z posiadaniem trwałej sieci bazującej na wzajemnej znajomości i uznaniu, członkostwie w grupie, która poprzez kolektyw dostarcza swoim członkom różnych form wsparcia. James S. Coleman (za Kwiatkowski, Theiss 2004: 15) odnosi kapitał społeczny do umiejętności „współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji wspólnych interesów”. Z kolei Robert D. Putnam (1995) kapitał społeczny odnosi się do takich cech organizacji społeczeństwa jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa ułatwiając skoordynowane działania. Dla Francisa Fukuyamy (2003: 169) kapitał społeczny to: „Zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiającej im skuteczne współdziałanie”. Inną koncepcją jest ujęcie Nana Lina (1999: 2001), który definiuje kapitał społeczny jako zasoby zawarte w strukturze społecznej, mobilizowane poprzez celowe działania. Z przeglądu definicji wynika, że kapitał społeczny jest zjawiskiem wielowymiarowym oraz że można go ujmować poprzez akcentowanie różnych jego aspektów. Pierre Bourdieu użył pojęcia kapitał społeczny, ponieważ nie da się opisać funkcjonowania świata społecznego wyłącznie w kategoriach cyrkulacji kapitału ekonomicznego. Autor wyróżnił trzy rodzaje kapitału: ekonomiczny (przedmioty materialne, pieniądze), kulturowy (styl życia, zwyczaje) i społeczny (sieć powiązań i stosunków społecznych). Kapitał społeczny wiąże się z kontaktami i członkostwem w grupie, pełni funkcję „mnożnika” pozostałych form kapitału oraz pozwala czerpać z nich większe zyski. Między różnymi formami kapitału może zachodzić tzw. konwersja, która pozwala przekształcić jedną formę zasobu w inną (Bourdieu 1986). James Coleman definiuje kapitał społeczny pod kątem jego funkcji. Kapitał społeczny nie leży w jednostkach, ale w relacjach społecznych między nimi, jest realnym lub potencjalnym zasobem, czerpanym ze społecznych interakcji. Na kapitał społeczny składają się takie formy jak zaufanie, normy i powiązania, które zwiększają skoordynowane działania. Kapitał jest zależny od tego, w jakim stopniu ludzie sobie ufają, od norm, które mogą ułatwiać lub ograniczać działania ludzi na rzecz dobra wspólnego oraz sieci powiązań między członkami danej grupy (Coleman: za Kwiatkowski, Theis 2004: 15). Robert Putnam (1995), podobnie jak Coleman, definiuje kapitał społeczny przez pryzmat takich cech jak zaufanie, normy i powiązania, ale odnosi je zbiorowości społecznych. Putnam (1995: 270–271) widzi kapitał społeczny szerzej, w kontekście sieci obywatelskiego zaangażowania. Im są one gęstsze,

tym większe prawdopodobieństwo współpracy między ludźmi. Sieci obywatelskiego zaangażowania spełniają wiele funkcji, m.in. sprzyjają powstawaniu norm wzajemności oraz społecznemu zaufaniu, umożliwiają komunikację i przepływ informacji, stanowią wzór przyszłej udanej współpracy. Zdaniem autora dzięki kapitałowi społecznemu można osiągnąć o wiele więcej: „Spontaniczna współpraca jest łatwiejsza dzięki społecznemu kapitałowi” (Putnam 1995: 258). Za Putnamiem (2008: 14, 40) wyodrębnia się dwa rodzaje kapitału społecznego: wiążący i pomostowy. Kapitał wiążący (*bonding social capital*), określany jako ekskluzyjny, sprzyja łączeniu się ludzi podobnych do siebie pod względem socjodemograficznym (płeć, pochodzenie, klasa społeczna) oraz tworzeniu wsparcia uwarunkowanego poczuciem solidarności (np. w rodzinie). Kapitał pomostowy (*bridging social capital*), określany jako inkluzyjny, charakteryzuje sieci społeczne ludzi o różnych charakterystykach socjodemograficznych. Tego typu kapitał sprzyja dostępowi ludzi do zasobów niedostępnych w obrębie wspólnoty, do której oni przynależą. Nan Lin (2001) wiąże kapitał społeczny z zasobami, które są zawarte strukturze społecznej. Autor wyróżnia dwa typy aktywności związanej z dostępem do zasobów zawartych w sieci: (1) działania ekspresyjne (*expressive actions*) oraz (2) działania instrumentalne (*instrumental actions*). Działania o charakterze ekspresyjnym pozwalają ludziom uzyskać takie korzyści jak np. ochrona przed chorobami, zdrowie psychiczne, zadowolenie z życia. Działania instrumentalne wiążą się z uzyskiwaniem korzyści ekonomicznych (dobra materialne, praca), politycznych (postawy obywatelskie) oraz społecznych (pozytywne opinie na temat ludzi w społeczności) (Lin 1999: 40; Lin 2004: 56–59).

Coraz częściej odchodzi się od ujmowania kapitału indywidualnego i zbiorowego jako opozycji na rzecz zjawiska wielowymiarowego. Zdaniem Piotra Sztompki (2016: 334) „grupa jest taka, jakie relacje wiążą jej członków”. I odwrotnie w jednostkach odzwierciedlają się wartości, normy obowiązujące w grupie. Wynika z tego, że kapitał społeczny można analizować na trzech poziomach: mikrosystemowym, mezosystemowym i makrosystemowym. Na poziomie mikro chodzi o jednostki i ich wzajemne powiązania, uczestnictwo w sieciach społecznych pod kątem uzyskiwania indywidualnych korzyści. Na poziomie mezo badane są społeczności lokalne, a także współpraca między różnymi instytucjami. Poziom makro pozwala ujmować kapitał społeczny w odniesieniu do regionów, państw (Działek 2011; Stankiewicz 2016). Podkreśla się znaczenie takich aspektów, jak powiązania (sieci), wartości, normy oraz zaufanie, które stanowią kryteria myślenia o kapitale społecznym. Przywołane tu

jego koncepcje łączy aspekt relacji, więzi międzyludzkich, które sprzyjają realizacji celów indywidualnych i grupowych oraz czerpaniu korzyści z zasobów tkwiących w sieciach społecznych. Choć liczba i gęstość sieci są do ustalenia, to nie są one gwarancją kapitału społecznego. Decyduje o tym kontekst, w którym są one wytwarzane (Kwiatkowski 2005: 76–78). Zaufanie jest traktowane przez wielu badaczy jako czynnik podstawowy do wystąpienia kapitału społecznego. Z kolei umiejętności podejmowania wspólnych działań, współpracy przez jednostki to wskaźniki świadczące o zdolności do podziału pracy, wymiany dóbr i usług, a więc regule wzajemności (Działek 2011; Growiec 2011). W opracowaniu przyjęto rozumienie kapitału społecznego jako „wynikającą z zaufania oraz obowiązujących norm i wzorów postępowania, zdolność obywateli do mobilizacji i łączenia zasobów, która sprzyja kreatywności oraz wzmacnia wolę współpracy i porozumienia w osiąganiu wspólnych celów (Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020. Dz. Urz. 2013, poz. 378). Trudno się nie zgodzić z Emilią Stankiewicz (2016: 44–64), która podaje, że ze względu na wielość aspektów kapitału społecznego, a także jego relacyjny charakter, dyskusja pojęciowa, operacjonalizacja, pomiar zjawiska nigdy nie będą całościowe, zadawałające oraz nie ukażą jego pełnego obrazu.

Kapitał społeczny osób z niepełnosprawnością oraz pełnosprawnych – analiza porównawcza

W tej części artykułu dokonam próby syntetycznego ujęcia wybranych badań, uwzględniających różne aspekty kapitału społecznego osób z niepełnosprawnością w porównaniu z pełnosprawnymi. Niestety niewiele jest badań dotyczących kapitału społecznego osób z niepełnosprawnością. Te, do których się odwołano, trudno jest ze sobą porównywać ze względu na analizowane różne zmienne, cechy demograficzne grup oraz zastosowane metody. Obecna analiza porównawcza stanowi jedynie przyczynek do myślenia o kapitale społecznym osób z niepełnosprawnością oraz pełnosprawnych w zakresie: (1) sieci społecznych, w tym kapitału wiążącego i pomostowego, (2) zaufania społecznego, (3) przestrzegania norm społecznych, wymiany społecznej, współpracy, (4) kompetencji komunikacyjnych, (5) poczucia zdrowia fizycznego i psychicznego. Dla myślenia o proinkluzyjnych walorach kapitału społecznego niezbędna jest analiza porównawcza pod kątem psychospołecznego funkcjonowania osób z nie-

pełnosprawnością oraz pełnosprawnych. Dzięki temu można ustalić różnice między grupami, które utrudniają koegzystencję oraz wspólne budowanie sieci społecznej inkluzji w celu czerpania korzyści z zasobów kapitału społecznego.

Tomasz Masłyk, Ewa Migaczewska, Maria Stojkow, Dorota Żuchowska-Skiba (2016) dowodzą, że są różnice między wskaźnikami kapitału wiążącego oraz pomostowego osób pełnosprawnych i tych z niepełnosprawnością. Osoby z niepełnosprawnością funkcjonują w mniejszych sieciach społecznych, rzadziej utrzymują regularne kontakty z rodziną oraz bliskimi – w porównaniu z pełnosprawnymi. Podobnie ma się rzecz w przypadku kapitału pomostowego, który dotyczy osób o odmiennej charakterystyce społecznej. Jednostki z ograniczeniami sprawności rzadziej wchodzi w relacje z osobami z innych kręgów społecznych niż własna grupa, np. rodzina. Kluczowym aspektem kapitału społecznego oraz czynnikiem sprzyjającym funkcjonowaniu w grupach jest zaufanie społeczne. Generalnie Polacy od lat charakteryzują się niskim poziomem zaufania społecznego (Czapiński 2015). Osoby z niepełnosprawnością deklarują zdecydowanie niższy poziom zaufania w stosunku do innych ludzi, a także do instytucji, co utrudnia im funkcjonowanie w sieciach społecznych w porównaniu z pełnosprawnymi. Osoby z niepełnosprawnością bardziej ufają osobom z kręgu rodziny, która zapewnia im wsparcie. Zaufanie i silne więzi z rodziną ograniczają możliwości wchodzenia w dalsze relacje społeczne oraz nabywanie kompetencji społecznych, co w konsekwencji przyczynia się do wzmacniania barier przed światem zewnętrznym (Chodyniecka, Rycielski 2008; Masłyk i in. 2016). Z kapitałem społecznym bardzo mocno są związane wartości oraz normy społeczne dotyczące, np. przestrzegania obowiązujących zasad, wymiany, współpracy. Z dostępnych w tym zakresie badań wynika, że osoby z niepełnosprawnością częściej niż pełnosprawni cenią wartość wesołego życia, związaną z potrzebą pozytywnych, radosnych przeżyć, oraz – co może dziwić – nie przywiązują znaczenia do planowania własnej przyszłości. Tym można, w jakimś stopniu, tłumaczyć syndrom wyuczonej bezradności, roszczeniowość, niski wskaźnik podejmowania pracy przez osoby z niepełnosprawnością (Chodyniecka, Rycielski 2008). Grupa osób z niepełnosprawnością przejawia niższy poziom respektowania zasad w porównaniu z pełnosprawnymi. Ponadto osoby z niepełnosprawnością niżej niż pełnosprawni oceniają poziom wymiany społecznej z innymi ludźmi, polegającej na okazywaniu sobie pomocy (tamże). Niższy poziom wymiany oraz współpracy zaznacza się już u młodzieży z niepełnosprawnością w porównaniu z pełnosprawnymi (Bąbka 2012). Wymiana i współpraca może różnie się kształtować w zależności od tego, czy jest ona realizowana w grupie

swoich – niepełnosprawnych, czy z pełnosprawnymi. Udowodniono, że współpraca i wymiana odgrywa duże znaczenie dla jakości życia osób z niepełnosprawnością. Stwierdzono, że współpraca wewnątrz grupy niepełnosprawnych przyczynia się do poprawy nastroju, osłabienia negatywnego autostereotypu, rozwoju kompetencji społecznych oraz komunikacyjnych, które sprzyjają budowaniu kapitału społecznego (Iwański, Owczarek 2010). Porównywano rozwój kompetencji społecznych i komunikacyjnych, które są niezbędne dla budowania kapitału społecznego w grupie pełnosprawnych i osób z niepełnosprawnością. Porównywane grupy dysponowały podobnymi możliwościami w zakresie tworzenia i odbierania komunikatów, ale między nimi widoczne były różnice w sposobie wykorzystania zasobów językowych, czyli profilu komunikacyjnego. U osób z niepełnosprawnością zaobserwowano bierny styl komunikacji, zarówno na poziomie formalnym języka, jak i w postawie życiowej. Pola semantyczne związane z przeszkodami, problemami były kojarzone z wątkiem otrzymywania pomocy, a nie rozwiązywania problemów. Umiejętności komunikacyjne są niezbędne osobom z niepełnosprawnością w wielu sytuacjach życiowych, np. w urzędzie, podczas ubiegania się o pracę, w sytuacji brania udziału w programach interwencyjnych, jak i w ramach samoorganizowania się i samopomocy. Kolejny analizowany aspekt kapitału społecznego dotyczy społecznej partycypacji. Osoby z niepełnosprawnością rzadziej, w porównaniu z pełnosprawnymi, podejmują działania związane z angażowaniem się na rzecz środowiska lokalnego (np. działanie na rzecz organizacji, członkostwo w organizacji, udział w zebraniu publicznym itp.) (Masłyk i in. 2017). Działalność społeczna i obywatelska tej grupy stanowiła jedynie 8% ogółu aktywności grupy (Wiszejko-Wierzbicka 2010). Niektórzy badacze a wśród nich np. Tomasz Masłyk (2017), Piotr Sztompka (2016), ukazują związek między kapitałem społecznym a takimi zasobami człowieka jak: zdrowie fizyczne, psychiczne, jakość życia. Osoby z ograniczeniami sprawności nisko oceniają stan zdrowia, zarówno w aspekcie przeszłym, teraźniejszym, jak i przyszłym. Niepokojący jest wyższy poziom depresyjności u tej grupy społecznej, w porównaniu z pełnosprawnymi, co wiąże się odczuwaniem smutku, niepokoju, samotności oraz utratą kontroli nad własnym życiem (Masłyk 2017; Chodyniecka, Rycielski 2008). Trudno się też dziwić, że niepełnosprawni cenią własne zdrowie, a pełnosprawni, np. optymizm. Osoby z niepełnosprawnością, w związku z doświadczaniem problemów zdrowotnych, mogą się bardziej koncentrować się na sobie (co sprzyja utrwalaniu strategii adaptacyjnej), niż na potrzebach innych osób oraz wspólnych inicjatywach (Masłyk 2017; Chodyniecka, Rycielski 2008).

Masłyk (2017: 176–179) dowodzi, że im wyższy zasób kapitału wiążącego w przypadku osób z niepełnosprawnością, tym niższa ocena zdrowia. Jest prawdopodobne, że słaba kondycja zdrowotna wymusza troskę wielu osób z bliskiego kręgu i częste kontakty z nimi. Odnotowano związek kapitału wiążącego oraz pomostowego z zadowoleniem z życia u osób z niepełnosprawnością, jak i pełnosprawnych. Oznacza to, że większe sieci społeczne (kapitał wiążący i pomostowy) wpływają pozytywnie na zdrowie psychiczne i zadowolenie z życia. Istnieją przesłanki, że kapitał społeczny wywołuje efekt buforowy, ponieważ łagodzi skutki chorób, stres psychologiczny oraz zapobiega depresji (Fiorillo, Sabatini, za: Sztompke 2016: 310).

Z analizy dostępnych badań wynika, że osoby z niepełnosprawnością w porównaniu z pełnosprawnymi, uzyskują gorsze wyniki we wszystkich analizowanych aspektach psychospołecznego funkcjonowania, które są związane z kapitałem społecznym. Badania potwierdzają kruchość kapitału społecznego grupy osób z niepełnosprawnością, co może im utrudniać społeczną inkluzję. Osoby z niepełnosprawnością tworzą sieci społeczne głównie poprzez relacje z członkami rodziny. Istnieje potrzeba budowania kapitału pomostowego z osobami pełnosprawnymi, aby między nimi dochodziło do wymiany społecznej. Zaznaczające się różnice między porównywanymi grupami, np. w zakresie zdrowia psychicznego, komunikacji, postaw sprzyjających współpracy oraz wymianie świadczą o tym, że ich przedstawiciele mogą być niekompatybilni do nawiązywania wzajemnych relacji i funkcjonowania w sieciach społecznej inkluzji. Mają oni bowiem inne zasoby, inne problemy egzystencjalne oraz inne oczekiwania. Ponadto grupy różnią się poziomem kapitału wiążącego i pomostowego mierzonego wielkością sieci społecznych. We wcześniejszych rozważaniach przyjęto, że kapitał społeczny jest zjawiskiem wielowymiarowym. Jest prawdopodobne, że analizowane aspekty związane z kapitałem społecznym mogą wchodzić ze sobą w interakcję. Gorsze wyniki w zakresie kapitału społecznego, jaki uzyskała grupa osób z niepełnosprawnością w porównaniu z pełnosprawnymi, mogą wyjaśniać zjawisko zagrożenia ich marginalizacją oraz społecznym wykluczeniem. Przedstawione wyniki badań potwierdzają koncepcję Lina (1999; 2004), że dzięki dostępowi do kapitału społecznego (wiązącego i pomostowego) można uruchamiać działania ekspresyjne, które przyczyniają się do poprawy zdrowia psychicznego oraz jakości życia u osób z niepełnosprawnością. Można też domniemywać, że u tej grupy społecznej te zasoby są pierwotne w stosunku do korzyści ekonomicznych związanych z pracą zawodową i dobrami materialnymi. Jest prawdopodobne, że dostęp do sieci społecznych

będzie również sprzyjał działaniom instrumentalnym związanym z uzyskiwaniem korzyści ekonomicznych (dobra materialne, praca), politycznych (postawy obywatelskie) oraz społecznych (aktywność w środowisku lokalnym). Badania wykazały kruchość kapitału pomostowego, co ogranicza podejmowanie działań instrumentalnych (Masłyk 2017; Masłyk i in. 2016). Ta problematyka wymaga dalszych badań.

Proinkluzyjne walory kapitału społecznego

Osoby z niepełnosprawnością stanowią grupę narażoną na marginalizację i społeczne wykluczenie w różnych dziedzinach życia, np. edukacji, pracy, kulturze itp. (Chrzanowska 2009; Nowak 2012; Szumski 2010; Żuraw 2012). W związku z tym wiele się ostatnio mówi i pisze o inkluzji osób z niepełnosprawnością. Niestety z literatury przedmiotu nie wynika, w jaki sposób miała by się ona dokonać. W tym zakresie istnieje luka. W opracowaniu przyjęto, że koncepcje kapitału społecznego mogą stanowić teoretyczne zaplecze związane z myśleniem o inkluzji osób z niepełnosprawnością. Dlatego w tej części opracowania przedstawiono argumenty uzasadniające proinkluzyjne walory kapitału społecznego. Inkluzja społeczna oznacza proces włączenia do społeczeństwa osób zagrożonych wykluczeniem, poprzez oferowanie im wsparcia, umożliwiającego funkcjonowanie w różnych dziedzinach życia (Szatur-Jaworowska 2005). Piotr Broda-Wysocki (2012) ujmuje społeczną inkluzję jako działania ukierunkowane na grupy marginalizowane, które zwiększają szanse na społeczną partycypację, możliwość dobrego życia, udział w relacjach społecznych, uczestnictwo w demokracji. Zdaniem autora inkluzja bardziej wiąże się ze wspomaganiem życia wspólnotowego niż ekonomiczną egalitarną sprawiedliwością. Chodzi o „równy dostęp do partycypacji w indywidualnych i kolektywnych szansach życiowych” (Broda-Wysocki 2012: 66). Kerstin Ziemen (2012) uważa, że inkluzja to pokonanie nierówności społecznych, separacji i marginalizacji. Georg Feuser (2012) może nie wprost, ale pośrednio, wiąże inkluzję z przestrzenią społeczną i cechami charakteryzującymi grupy społeczne oraz relacje międzyludzkie. Jego zdaniem inkluzja może się dokonać w społecznościach otwartych, natomiast w społecznościach zamkniętych będzie utrudniona lub pozorna. Badacze poszukują czynników ograniczających ekskluzję oraz sprzyjających społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnością. W literaturze przyjmuje się założenie

o układzie czynników wchodzących ze sobą w interakcję, co wiąże się z opracowywaniem wielowymiarowych modeli ekskluzji oraz inkluzji. Przykładem jest Indeks inkluzji społecznej, który uwzględnia takie aspekty funkcjonowania grup defaworyzowanych, jak: aktywność rodzinna, aktywność społeczna, aktywność zawodowa, dochód, aktywność polityczna i obywatelska, usługi sektora publicznego, usługi finansowe, bezpieczeństwo w miejscu zamieszkania, transport, czas wolny, zdrowie psychiczne, zdrowie fizyczne, aktywność edukacyjna (Huxley i in. 2006). Wielowymiarowy model (modele) inkluzji wskazują na to, że grupy zagrożone wykluczeniem powinny być wspierane w wielu obszarach życia, bowiem ekskluzja w jednym obszarze pogarsza funkcjonowanie jednostki w innych płaszczyznach. Oznacza to, że programy proinkluzyjne nie powinny się ograniczać jedynie do rehabilitacji medycznej osób z niepełnosprawnością czy też wspierania ich aktywności zawodowej, co w polskich warunkach odbywa najczęściej. W opracowaniu przyjęto, że kapitał społeczny stanowi teoretyczne zaplecze związane z myśleniem o inkluzji osób z niepełnosprawnością na poziomie makrosystemowym, mezosystemowym oraz mikrosystemowym. Idea inkluzji nawiązująca do założeń kapitału społecznego polega na odchodzeniu od paternalistycznego modelu pomocy, który utrzymywał zależność między wspierającymi a wspieranymi, wzmacniał roszczeniowość, a także utrzymywał w świadomości społecznej obraz osób z niepełnosprawnością jako biernych beneficjentów pomocy. Inkluzyjny model pomocy polega na budowaniu sieci inkluzji poprzez wzmacnianie kapitału wiążącego oraz pomostowego, współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnością, a także pełnosprawnych na szczeblu lokalnym, regionalnym, przestrzeganiu zasady subsydiarności, a także uzyskiwaniu korzyści z zasobów tkwiących w sieciach społecznych. Proinkluzyjne walory kapitału społecznego z jednej strony polegają na szerokim zakresie i jakości sieci społecznych, tj. zarówno rodzinnych, sąsiedzkich, przyjacielskich, lokalnych oraz regionalnych, z drugiej strony wiążą się ze zjawiskiem tzw. konwersji, czyli zmiany, przekształcenia postaci jednego kapitału w inny, np. społecznego w materialny. Te przekształcenia można ujmować na wszystkich poziomach analizy kapitału społecznego: mikro, mezo, makro. Według Piotra Sztompki: „Wszelka twórcza zmiana na mikropoziomie biografii indywidualnej, na średnim poziomie grup czy wspólnot i na makropoziomie historii ma swoje źródła w przestrzeni międzyludzkiej, a jej szanse zależą od poziomu kapitału społecznego, indywidualnego i zbiorowego” (2016: 335). Argumenty uzasadniające traktowanie kapitału społecznego jako

swoistego remedium sprzyjającego eliminowaniu czynników ekskluzji oraz wzmacnianiu czynników inkluzji osób z niepełnosprawnością można ująć na poziomie makrosystemowym, mezosystemowym oraz mikrosystemowym. Perspektywa makrosystemowa dotyczy społeczeństwa, które zdaniem autorów *Diagnozy społecznej* charakteryzuje się tym, że:

Jesteśmy w fazie rozwoju molekularnego, charakterystycznego dla krajów słabo rozwiniętych – w opozycji do rozwoju wspólnotowego, charakterystycznego dla krajów wysoko rozwiniętych [...]. Dla powodzenia przedsięwzięć zbiorowych, wymagających efektywnej współpracy [...] lokalnych społeczności i poszczególnych obywateli niezbędny jest kapitał społeczny: wiedza i zdrowie przestają wystarczać (Czapiński 2013: 323–331).

Z analiz porównawczych wynika, że w Polsce osoby z niepełnosprawnością, w porównaniu z Francją, Szwecją, Wielką Brytanią, uzyskują niższe wyniki w zakresie wielu aspektów psychospołecznego funkcjonowania związanych z kapitałem społecznym, np. poziomem zaufania oraz normy wzajemności (Chodyniecka, Rycielski 2008). Istnieje związek pomiędzy kapitałem społecznym a tempem rozwoju gospodarczego. Poziom rozwoju ekonomicznego kraju stanowi efekt kapitału społecznego (Czapiński 2013). Polska około 2020 r. przekroczy prób zamożności, co oznacza, że dalsze inwestowanie w kapitał ludzki przestanie wystarczać (Czapiński 2013). Na ten okres przypadnie również mniejsze zasilanie finansowe z UE. Polska w ramach Funduszy Europejskich w latach 2014–2020 miała do zagospodarowania 82,5 mld euro, w tym na realizację zadań związanych z wspieraniem włączania społecznego i walki z ubóstwem (<http://old.cpe.gov.pl/pliki/2453-materiały-informacyjne-spotkanie-nr5.pdf>). Zdaniem autorów *Diagnozy Społecznej* zostało nam niewiele lat na zbudowanie kapitału społecznego, jeśli chcemy się dalej rozwijać oraz być społeczeństwem inkluzyjnym. Idea budowania kapitału społecznego została uwzględniona w Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020 (Dz. Urz. 2013, poz. 378): „Kapitał społeczny jest ważnym czynnikiem rozwoju kraju, wymagającym wzmocnienia [...]. Ważnym elementem inicjowania zmian powinno być wzmacnianie gotowości Polaków do działania na rzecz dobra wspólnego”. W strategii wyróżniono cztery obszary kluczowe: (1) postawy i kompetencje społeczne, (2) współdziałanie i partycypację społeczną, (3) komunikację społeczną, (4) kulturę i kreatywność. Oznacza to potrzebę inwestowania w kapitał społeczny osób z niepełnosprawnością poprzez realizację różnych programów mających na celu wzmacnianie kompetencji społecznych i zaufania do innych, procesów samoorganizowania się, wspieranie działalności różnego rodzaju stowarzyszeń. W tym kontekście ogromnego znaczenia nabiera polityka oświatowa.

Szkoła może być źródłem kapitału społecznego poprzez umożliwienie wychowankom z niepełnosprawnością gromadzenia na miarę możliwości doświadczeń prospołecznych, swobodnego wyrażania własnych opinii, uczestniczenia w nauce współrządzenia, współdziałania, współodpowiedzialności. Perspektywa mezosystemowa dotyczy kapitału społecznego w kontekście przestrzeni publicznej, którą stanowią wartości, zaufanie, normy społeczne wyznawane przez członków społeczności. Kapitał społeczny w wymiarze kolektywnym poprzez dostęp do sieci społecznych może dostarczyć grupie osób z niepełnosprawnością, takie autoteliczne korzyści jak np.: odczuwanie wspólnoty, przyjazny klimat, identyfikację społeczną oraz poczucie tożsamości społecznej. Kapitał społeczny w wymiarze instrumentalnym ułatwia kooperację, społeczną partycypację, oddolne stowarzyszanie się i podejmowanie działań na rzecz grup z różnymi ograniczeniami sprawności. Perspektywa mikrosystemowa pozwala ujmować kapitał społeczny w aspekcie konwersji oraz wynikających z nich korzyści. Wśród korzyści na poziomie jednostkowym osób z niepełnosprawnością wynikających z kapitału społecznego można wymienić dostęp do takich zasobów, jak np. wiedza, informacje, praca, rekomendacje, pomoc, wsparcie emocjonalne i finansowe. Według Piotra Sztompki (2016) kapitał społeczny po prostu zaspokaja potrzeby ludzkie. Dostęp do sieci społecznych i korzystanie ze wsparcia innych daje poczucie bezpieczeństwa egzystencjalnego. Z kolei brak dostępu do kapitału społecznego pogarsza zdrowie fizyczne i psychiczne, o czym wcześniej pisano (Sztompka 2016). Ponadto kapitał społeczny umożliwia zaspokajanie potrzeby kontaktu z ludźmi, społecznej afiliacji, a także sprzyja budowaniu własnej kompetencji oraz potwierdzaniu tożsamości indywidualnej, co wiąże się z przyswajaniem i respektowaniem norm obowiązujących w grupie.

Podsumowanie

Opracowanie to stanowi co najwyżej przyczynek do ukazania kapitału społecznego jako obiecującej kategorii teoretycznej, która może mieć zastosowanie w pedagogice specjalnej pod kątem wzmacniania czynników społecznej inkluzji osób z ograniczeniami sprawności. Poszukiwano argumentów wskazujących na potrzebę budowania kapitału społecznego w polskim społeczeństwie, szczególnie w odniesieniu do grupy osób z niepełnosprawnością. Problematyka kapitału społecznego stanowi nowe badawcze wyzwanie dla pedagogiki specjalnej. Istnieje potrzeba opracowania wielowymiarowych modeli kapitału

społecznego wyjaśniających zjawisko ekskluzji oraz inkluzji osób z niepełnosprawnością. Wiele obszarów kapitału społecznego w odniesieniu do tej grupy społecznej wymaga dalszych badań, a także ich rozpoznawania pod kątem możliwości wykorzystania w procesie budowania sieci inkluzji społecznej. Zaznacza się np. potrzeba diagnozy kapitału społecznego (wiążącego, pomostowego) pod kątem różnych grup z niepełnosprawnością. Istnieją przesłanki, że czynniki wykluczenia i inkluzji mogą być powiązane z rodzajem niepełnosprawności (Brzezińska i in. 2010). W badaniach i powstających na ich podstawie programów inkluzyjnych trzeba zwrócić uwagę na negatywne aspekty kapitału społecznego i jego ciemne strony. Istnieją dowody, że niekiedy kapitał społeczny może mieć charakter partykularny, egoistyczny, antyspołeczny (Ziółkowski 2000). Według Alejandro Portesa (1998) można mówić o negatywnym kapitale społecznym, który ujawnia się poprzez wykluczanie z sieci tzw. obcych, ograniczanie ludziom możliwości wyboru, co pogłębia konflikt między solidarnością ze wspólnotą a wolnością jednostki. Z przeglądu badań wnika, że zaznaczają się różnice dotyczące wielu aspektów związanych z kapitałem społecznym osób pełnosprawnych i z niepełnosprawnością. Oznacza to, że obie grupy społeczne dysponują innymi zasobami umożliwiającymi budowanie kapitału społecznego, mają inne potrzeby i oczekiwania, a także mogą przejawiać względem siebie praktyki wykluczające. W badaniach dotyczących kapitału społecznego oraz inkluzji nie powinno się pomijać aspektu zdrowia fizycznego i psychicznego, a także jakości życia osób z niepełnosprawnością. Odnotowano związek kapitału społecznego z dobrostanem fizycznym psychicznym i jakością życia. Kapitał społeczny pełni funkcję bufora, który łagodzi skutki chorób, stres psychologiczny oraz zapobiega depresji (Masłyk 2017; Fiorillo Sabatini, za: Sztompka 2016). Istnieje również potrzeba badań dotyczących budowania kapitału społecznego u osób z niepełnosprawnością w procesie edukacji. Znaczący problematyki są zgodni, że szkoła jest miejscem sprzyjającym budowaniu kapitału społecznego. Szczęólnego znaczenia w tym kontekście nabierają relacje społeczne w szkołach między uczniami pełnosprawnymi a tymi z niepełnosprawnością, ich kompetencje społeczne oraz celowe działania edukacyjne ukierunkowane na kształtowanie umiejętności współpracy, dzięki której można uruchomić kapitał społeczny (Dudzikowa i in. 2011; Bąbka 2012; Wiśniewska-Juszczak 2004).

Warto zaznaczyć, że kapitał społeczny nie stanowi panaceum na wszystkie bolączki współczesnego świata. Wiążą się z nim zarówno pozytywne, jak i negatywne zjawiska. Kwestia proinkluzyjnych walorów kapitału społecznego

osób z ograniczeniami sprawności w relacji z pełnosprawnymi wymaga refleksji. Zdaniem Piotra Sztompki (2016: 330) kapitał społeczny powinien być „dyskontowany z umiarem, w sposób wolny od cynicznego manipulowania innymi i ich wykorzystywania dla własnych egoistycznych korzyści, ale także, z drugiej strony, nie może pozwalać na to, aby inni nim manipulowali i wykorzystywali przeciwko nam”.

Bibliografia

- Bąbka J. 2012. *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Oficyna Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Bąbka J. 2014. *W poszukiwaniu strategii edukacyjnej przeciwdziałania wykluczeniu osób z niepełnosprawnością*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 4, s. 87–106.
- Bourdieu P. 1986. *The Forms of Capital*, [w:] *Handbook of Theory and Research of Sociology of Education*, red. J.C. Richardson, Greenwood, New York, s. 241–258.
- Broda-Wysocki P. 2012. *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Brzezińska A.I., Kaczan R., Rycielski P. 2010. *Obszary i modele badań nad zjawiskami wykluczania i inkluzji osób z ograniczeniami sprawności*, „Polityka Społeczna”, nr specjalny: *Diagnoza potrzeb i podstawy interwencji społecznych na rzecz osób z ograniczeniami sprawności*, s. 58–62.
- Brzezińska A.I., Kaczan R., Rycielski P. 2010. *Układ czynników sprzyjających inkluzji i utrudniających inkluzję osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wsparcie dla osób z ograniczeniami sprawności. Wyniki badań*, red. A.I. Brzezińska, R. Kaczan, P. Rycielski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 79–89.
- Chodyniecka A.M., Rycielski P. 2008. *Inni czy podobni? Charakterystyka osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, Warszawa.
- Chrzanowska I. 2009. *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Chrzanowska I. 2015. *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Czapiński J. 2010. *Kapitał społeczny jako motor rozwoju rozwiniętych*, „Małopolskie Studia Regionalne” nr 1 (18), s. 29–36.
- Czapiński J. 2015. *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków 2015*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa, s. 351–362.
- Czapiński J. 2014. *Kapitał społeczny*, [w:] *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, s. 320–333.
- Dudzikowa M. 2011. *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego*

- rocznika edukacji*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 337–413.
- Działek J. 2011. *Kapitał społeczny jako czynnik gospodarczego rozwoju w skali regionalnej i lokalnej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Fajfer-Kruczek I. 2015. *Wykluczenie społeczne osób z niepełnosprawnościami w środowisku lokalnym – 03 kapitał społeczny i kapitał ludzki w kreowaniu rzeczywistości osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Feuser G. 2012. *Eine zukunftsfähige "Inklusive Bildung" – keine Sache der Beliebigkeit*, dostęp: [http://www.georgfeuser.com/conpresso/ data/Feuser G. Zukunftsfähige Inklusive Bildung HB_06.06.2012.pdf](http://www.georgfeuser.com/conpresso/data/Feuser_G._Zukunftsf%C3%A4hige_Inklusive_Bildung_HB_06.06.2012.pdf) (otwarty 06.02.2020).
- Fukuyama F. 2003. *Kapitał społeczny*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington, *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństwa*, Zys i S-ka, Poznań, s. 169–187.
- Growiec K. 2011. *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, Warszawa.
- Huxley P., Evans S., Munroe M., Webber M., Burchardt T., Knapp M., McDais D. 2006. *Development of a Social Inclusion to capture subjective and objective life domains (Phase I)*, National Coordinating Centre for research Methodology, Oxford.
- Iwański J., Owczarek D. 2010. *Potrzeba bycia rozumianym. Komunikacja społeczna i funkcjonowanie w grupie osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kiersztyn A. 2004. *Lokalny kapitał społeczny a sukces programów reintegracji – wyniki badań*, [w:] *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, red. K.W. Frieske, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 84–105.
- Krause A. 2010. *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kwiatkowski M. 2005. *Alternatywne aspekty kapitału społecznego*, [w:] *Kapitał społeczny we wspólnotach*, red. H. Januszek, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań, s. 73–84.
- Kwiatkowski M., Theiss M. 2004. *Kapitał społeczny. Od metafory do badań*, „Rocznik Lubuski”, t. 30, s. 13–35.
- Lin N. 1999. *Building a network theory of social capital*, „Connections”, nr 22 (1), s. 28–51.
- Lin N. 2001. *Building a network of social capital*, [w:] *Social Capital. A Theory and Research*, red. N. Lin, K. Cook, R.S. Burt, Aldine de Gruyter, New York, s. 3–29.
- Lin N. 2004. *Social Capital. A Theory of social Structure and Action*, Cambridge University, Cambridge.
- Masłyk T. 2017. *Kapitał społeczny osób niepełnosprawnych jako podstawa działań ekspresyjnych i jego wpływ na zdrowie fizyczne, psychiczne oraz zadowolenie z życia*, „Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica”, 60, s. 161–181.
- Masłyk T., Migaczewska E., Stojkow M., Żuchowska-Skiba D. 2016. *Aktywni Niepełnosprawni? Obywatelski i społeczny potencjał środowiska osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwa AGH, Kraków.
- Nowak A. 2012. *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Portes A. 1998. *Social capital: Its origins and applications in modern sociology*, „Annual Review of Sociology”, nr 24, s. 1–24.
- Putnam R.D. 1995. *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, tłum. J. Szacki, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Putnam R.D. 2008. *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. P. Sadura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sierocińska K. 2011. *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar i typy*, „Studia Ekonomiczne”, nr 1 (LXVIII), s. 69–86.
- Stankiewicz E. 2016. *Kapitał społeczny w perspektywie interdyscyplinarnej*, „Kwartalnik Prawo – Społeczeństwo – Ekonomia”, nr 4, s. 44–65.
- Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020. Dz. Urz. 2013, poz. 378.
- Szatur-Jaworowska B. 2005. *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec osób starszych*, [w:] *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, red. J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, s. 63–72.
- Sztompka P. 2016. *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Szumski G. 2010. *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Theunissen G., Plaute W. 2002. *Handbuch Empowerment und Heilpädagogik*, Lambertus Verlag, Freiburg, Breisgau.
- Wiszejko-Wierzbicka D. 2010. *Niewykorzystana sfera. Partycypacja społeczna i obywatelska osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wiśniewska-Juszczak D. 2004. *Czy szkoły integracyjne rozwijają kapitał społeczny dzieci?*, „Psychologia Jakości Życia”, nr 1, s. 39–60.
- Ziemen K. 2012. *Inklusion*, dostęp: www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf (otwarty 06.02.2020).
- Ziółkowski M. 2000. *Kapitał społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Studia Edukacyjne”, nr 22, s. 7–27.
- Żuraw H. 2008. *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Karolina Gniazdowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-7144-6382

Edukacja włączająca – korzyści dla uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności

Summary

INCLUSIVE EDUCATION – BENEFITS FOR STUDENTS WITH AND WITHOUT DISABILITIES

Parents, teachers and students often wonder whether inclusive education brings benefits and enriches students with and without disabilities, or if it adversely affects one of the groups. Inclusive education has many benefits such as improving the quality of education for all students, overcoming social exclusion and combating discrimination. Inclusive education enables development for all students. There are benefits for students with disabilities such as the possibility of personal, intellectual and, above all, social development. Importantly, a student with a disability has a chance to develop in a natural environment. Students without disabilities can also experience the benefits of inclusive education. They have a chance to get used to difference, learn tolerance and sensitivity to the needs of others. Inclusive education can therefore significantly affect the students' value system and bring positive changes in the attitudes of students with and without disabilities.

Key words: inclusive education, benefits, students, disability

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Edukacja włączająca to „proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej” (Głodkowska 2010). Uczeń z niepełnosprawnością ma prawo kształcić się w szkole blisko swojego miejsca zamieszkania, przez co może

funkcjonować w otoczeniu, które jest mu dobrze znane i w którym będzie żył również w wieku dorosłym. Edukacja włączająca to odejście od modelu segregacyjnego, w którym duży odsetek uczniów z niepełnosprawnościami kształci się w szkołach specjalnych. Model ten bez wątpienia wpisuje się w cele edukacji, wśród których oprócz rozwijania umiejętności pisania, czytania, liczenia, posługiwania się narzędziami informatycznymi, niezwykle istotne jest „rozwijanie kompetencji społecznych, przygotowanie do życia w zróżnicowanym świecie, w zgodzie z zasadami demokracji i poszanowaniu praw człowieka” (Grabowska 2015: 9–10). W celu osiągnięcia najlepszych efektów edukacji włączającej, należy uczyć społeczność szkolną podmiotowego traktowania uczniów z niepełnosprawnościami i uwrażliwiać ich na potrzeby tej grupy uczniów. Deborah Deutsch Smith podkreśla dwie kluczowe zasady, którymi należy się kierować: stawianie człowieka na pierwszym miejscu, a także nieutożsamianie człowieka z jego niepełnosprawnością (2009: 58). Za edukacją włączającą stoją więc ważne argumenty natury aksjologicznej, jej rozwój na całym świecie staje się faktem, jak jednak przedstawia się zderzenie założeń z praktyką, gdy pytamy o konkretne korzyści wynoszone przez uczniów? Na to pytanie próbuje odpowiedzieć niniejszy artykuł.

Ramy dla edukacji włączającej w polskim systemie oświatowym oraz związane z nią oczekiwania

Polska ratyfikowała konwencje, umowy i porozumienia, które promują edukację włączającą, a to oznacza, iż wprowadzenie tego modelu jest obowiązkiem decydentów. Składając podpis pod dokumentami, polskie państwo musi poczynić pewne kroki, by zrealizować zadania w nich zawarte. Wśród najważniejszych dokumentów tego rodzaju znajduje się Deklaracja z Salamanki z 1994 r., którą uchwaliło ponad 90 krajów. Głosi ona m.in., że „dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby”. Najistotniejsze przesłanie Deklaracji z Salamanki to „jedna szkoła dla wszystkich”. Należy też upowszechniać wiedzę o założeniach edukacji włączającej Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2012) wśród nauczycieli i uczniów szkół ogólnodostępnych, jak również w całym społeczeństwie. Konwencja

głosi, że „Zwykle szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji”. Ponadto głosi, iż „Państwa Strony podejmą wszelkie niezbędne środki w celu zapewnienia pełnego korzystania przez niepełnosprawne dzieci ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności, na zasadzie równości z innymi dziećmi” (Grabowska 2015).

Edukacja włączająca ma swoich zwolenników, którzy dostrzegają korzyści tej formy kształcenia dla obu stron, w skład których wchodzi między innymi zmiana postaw uczniów bez niepełnosprawności, którzy na co dzień spędzają czas z uczniami z niepełnosprawnościami, uczenie się tolerancji i wrażliwości na potrzeby kolegów i koleżanek, szansa na usamodzielnienie się i łatwiejsze wejście w dorosłe życie. Edukacja włączająca budzi też jednak kontrowersje i oprócz jej zwolenników, są też i przeciwnicy, a przynajmniej osoby, które mają wątpliwości, czy edukacja włączająca jest słuszną ideą. Rodzice, nauczyciele i uczniowie niejednokrotnie zastanawiają się, czy włączanie uczniów z niepełnosprawnościami nie zaburzy kształcenia ich rówieśników bez niepełnosprawności, a zatem czy edukacja włączająca przynosi korzyści, i rzeczywiście wzbogaca wszystkich uczniów, czy może jednak przynosi odwrotny skutek i więcej odbiera, aniżeli daje.

Rada Unii Europejskiej we wnioskach dotyczących społecznego wymiaru edukacji i szkolenia zakłada, że: „Tworzenie warunków niezbędnych do pomyślnego włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami do głównego nurtu edukacyjnego przynosi korzyści wszystkim uczniom” (http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf). Wśród korzyści dla uczniów z niepełnosprawnościami wymienia się możliwość rozwoju osobowego, intelektualnego, a przede wszystkim społecznego. Co istotne uczeń z niepełnosprawnością ma szansę na rozwój w naturalnym środowisku, co ogranicza wyłączenie, izolację. Uczniowie z niepełnosprawnościami wykazują potrzebę akceptacji, przebywania z innymi, chcą być dostrzeżeni w grupie. Edukacja włączająca umożliwia funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i uspołecznianie w niej, co przynosi też korzyści uczniom z niepełnosprawnościami w późniejszym czasie, m.in. daje większą szansę na usamodzielnienie się i łatwiejsze wejście w dorosłe życie.

Ponieważ kształtowanie polityki oświatowej w obecnych czasach wymaga praktyki opartej na dowodach, warto sięgnąć do wyników badań naukowych, poświęconych temu problemowi. W Polsce empiryczne badania nad efektami włączania edukacyjnego są jeszcze nieliczne, bo i okres wdrażania inkluzji w polskiej szkole jest jeszcze bardzo krótki. Choć zainteresowanie tą problematyką i podwaliny pod zmiany systemowe należy odnotować w naszym kraju

w latach 2005–2010 (Jardzioch 2017: 197–199), ramy prawne dla edukacji włączającej stworzyły jednak dopiero rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2010 r.¹

Efektywność edukacji włączającej – w poszukiwaniu praktyki opartej na dowodach

W Polsce badania nad efektami inkluzji w edukacji są, z przyczyn opisanych tu, jeszcze nieliczne – pominąwszy te, które *de facto* dotyczą szkół czy klas integracyjnych i to w ograniczonym zakresie. Dlatego tak ważne są doświadczenia zagraniczne i (już) dekady badań przeprowadzonych w innych krajach, które utwierdzają w przekonaniu, że kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w warunkach edukacji włączającej może przynieść szereg korzyści edukacyjnych i społecznych. Naukowe efekty edukacji włączającej zostały zbadane na wiele sposobów na wielu różnych populacjach uczniów na całym świecie, co pozwala na przedstawienie mocnych dowodów na to, że uczniowie z niepełnosprawnościami rzeczywiście czerpią wiele z edukacji włączającej. Liczne systematyczne przeglądy badań wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnościami, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej, osiągnęli lepsze wyniki w nauce, niż ich rówieśnicy kształceni w warunkach edukacji segregacyjnej. Jedne z pierwszych badań dotyczących tego problemu opublikowali Baker, Wang i Walberg (1995: 33, 35), nieco później Katz i Mirenda (2002: 14, 24). Natomiast do najważniejszych publikacji zbierających wyniki badań, w randze dowodów na skuteczność inkluzji, jest opracowanie Hehira, Grindala i ich współpracowników (2016), w tym obejmujących także wyniki szeroko zakrojonych badań własnych (2012). Warto aby polski czytelnik zapoznał się z przeglądem wyników przedstawianych przez autorów, tym bardziej, że dostęp do niektórych źródeł oryginalnych jest ograniczony².

W badaniach przeprowadzonych w 2012 r. przez Hehira i jego współpracowników analizowano wyniki ponad 68 000 uczniów szkół podstawowych

¹ Między innymi: Rozporządzenie MEN z dn. 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. 2010, nr 228, poz. 149.

² W pracy korzystałam ze źródeł oryginalnych – gdy to nie było możliwe, stosowałam cytowania pośrednie.

i średnich z niepełnosprawnościami w stanie Massachusetts w Stanach Zjednoczonych. Wykorzystując dane z testów, autorzy wyszczególnili wiele czynników, które mają wpływ na osiągnięcia naukowe uczniów. Takie czynniki jak dochód rodziny, jakość szkoły i biegłość w angielskim miały związek z osiągnięciami naukowymi ucznia. Po uwzględnieniu tych czynników, autorzy stwierdzili, że uczniowie z niepełnosprawnościami, którzy spędzali większość czasu w szkole z ich pełnosprawnymi rówieśnikami osiągnęli zdecydowanie lepsze wyniki w zakresie znajomości języka i matematyki niż uczniowie z podobnymi niepełnosprawnościami, którzy spędzali mniej czasu w szkole z ich pełnosprawnymi rówieśnikami (Hehir 2012). Dzieci z niepełnosprawnościami, które zostają włączane w programy przedszkolne również odnoszą korzyści. Badania przeprowadzone na 757 trzy- i czterolatkach w Środkowo-Zachodnich Stanach Zjednoczonych wykazały, że umiejętności językowe dzieci z niepełnosprawnościami rozwijają się znacznie lepiej, kiedy dzieci te mają możliwość uczęszczania do przedszkola razem z ich pełnosprawnymi rówieśnikami (Justice i in. 2014).

Dwa podłużne badania uczniów z niepełnosprawnościami w Stanach Zjednoczonych dowodzą, że uczestnictwo w edukacji włączającej może mieć pozytywny wpływ na ich wyniki w nauce. W latach 2000–2006 poddano obserwacji 512 uczniów z niepełnosprawnościami od szkoły podstawowej do gimnazjum i od gimnazjum do szkoły średniej (Wagner 2005: 25–41). Dane z badań wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnościami, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej lepiej radzili sobie z rozumieniem tekstu czytanego i osiągnęli wyższy wynik z testów matematycznych w porównaniu z uczniami, którzy kształcili się w warunkach edukacji segregacyjnej. Wśród osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi – uczniowie, którzy doświadczyli włączenia – czytali od 23 do 43 słów na minutę szybciej (Blackorby i in. 2007).

Podobne badania dotyczyły nastoletnich uczniów z niepełnosprawnościami, podczas których przez ponad 10 lat obserwowano 11 270 uczniów w wieku 13–16 lat ze Stanów Zjednoczonych. Badania te wykazały, iż uczniowie, którzy realizowali więcej zajęć w szkole ogólnodostępnej, osiągalni większe postępy w nauce aniżeli uczniowie, którzy więcej czasu spędzali w warunkach edukacji segregacyjnej (Marder C., Wagner M., Sumi C. 2003; Newman L., Davies E., Marder C. 2003; za: Hehir i in. 2016: 14).

Edukacja włączająca może pozytywnie wpływać też na liczbę lat nauki w szkole, którą dana osoba ukończyła. Badania przeprowadzone przez Laurę Schifter – wykładowczynię z Harvardu, miały na celu zbadanie wzorców ukończenia szkoły przez uczniów z niepełnosprawnościami w stanie Massachusetts

w Stanach Zjednoczonych i dowiodły, że uczniowie z niepełnosprawnościami, którzy byli w pełni kształceni w edukacji włączającej, mieli pięć razy większe szanse na ukończenie szkoły na czas, niż uczniowie kształceni w warunkach segregacyjnych (Schifter L.A. 2015; za: Hehir i in. 2016: 15). Korzyści z edukacji włączającej mogą wykraczać nawet poza szkołę średnią. Badania ponad 400 uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi lub niepełnosprawnościami sprzężonymi w Stanach Zjednoczonych wykazały, że uczniowie, którzy uczyli się w modelu edukacji włączającej mieli dwukrotnie większą szansę na kontynuowanie nauki po ukończeniu szkoły średniej (Baer R.M., Davis A.W., Flexer R.W., Queen R.M., Meindl R.S. 2011; za: Hehir i in. 2016: 15).

Dowody potwierdzające naukowe korzyści z edukacji włączającej nie ograniczają się do Stanów Zjednoczonych. Norwescy badacze przez ponad 6 lat obserwowali niemal 500 uczniów szkół średnich z niepełnosprawnościami. Uwzględniając wiele innych czynników mających wpływ na osiągnięcia uczniów, dowiedli, że uczniowie kształceni w klasach włączających, mieli o ponad 75% większe szanse na zdobycie wykształcenia zawodowego lub akademickiego, aniżeli uczniowie, którzy kształcili się w klasach specjalnych (Myklebust J.O. 2007; za: Hehir i in. 2016: 15). W badaniu przeprowadzonym w Holandii porównano rozwój ponad 200 dopasowanych par 7- i 8-letnich uczniów z trudnościami w uczeniu się i zachowaniu lub z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej, którzy uczyli się w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych. Badacze obserwowali te pary uczniów przez cztery lata i zauważyli, że uczniowie ze szkół ogólnodostępnych osiągnęli znacznie większy postęp naukowy niż uczniowie ze szkół specjalnych (Peetsma T., Vergeer M., Roeleveld J., Karsten S. 2001; za: Hehir i in. 2016: 15).

Istnieją wyniki badań, które ukazują pozytywny wpływ edukacji włączającej na uczniów z zespołem Downa. Kształcenie w szkołach ogólnodostępnych skutkuje rozwojem umiejętności szkolnych, wśród których wyróżnia się umiejętności językowe (Buckley S. i in. 2006; za: Ćwirynkało, Żyta 2014: 187) i umiejętności czytania (Bochner S., Outhred L., Pieterze M. 2001; Stoper P. i in. 1990; za: Ćwirynkało, Żyta 2014: 187). Ponadto wykazano, że edukacja włączająca nie przynosi negatywnych następstw społecznych (Rietveld C. 1988; za: Ćwirynkało, Żyta 2014: 187).

Istnieją również dowody na to, że uczestnictwo w edukacji włączającej może przynieść uczniom z niepełnosprawnościami korzyści społeczne i emocjonalne, wśród których znajduje się kształtowanie i utrzymywanie pozytywnych relacji między rówieśnikami, co ma znaczenie dla uczenia się i rozwoju psychicznego dziecka. Badania sugerują, że uczniowie z niepełnosprawnościami

często mają problemy z nawiązaniem relacji z rówieśnikami (Bossaert G., Boer A.A. de, Frostad P., Pijl S.J., Petry K. 2015; za: Hehir i in. 2016: 18). Zbadano ponad 1100 austriackich uczniów szkół podstawowych i średnich i ustalono, że w porównaniu do uczniów bez niepełnosprawności uczniowie z niepełnosprawnościami mieli mniej przyjaciół lub interakcji społecznych, niższy poziom postrzeganej akceptacji rówieśników i zmniejszone poczucie własnego uczestnictwa społecznego (Schwab S. 2015; za: Hehir i in. 2016: 18).

Edukacja włączająca może pomóc w rozwoju umiejętności społecznych wśród uczniów z niepełnosprawnościami (tamże). Przegląd literatury wskazuje, że uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej wykazywali wyższy poziom zachowań niż uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi kształcący się w edukacji segregacyjnej (Katz J., Mirenda P. 2002; za: Hehir i in. 2016: 18). Badając uczniów z Kanady z trudnościami w uczeniu się badacze zaobserwowali, że uczniowie, którzy kształcili się w systemie edukacji włączającej (z dodatkowym wsparciem w klasie lub bez) byli bardziej akceptowani przez swoich rówieśników, mieli lepsze relacje społeczne, byli mniej osamotnieni i wykazywali mniej zaburzeń zachowania niż podobni uczniowie, którzy kształcili się w osobnych, specjalnych klasach (Wiener J., Tardif C.Y. 2004; za: Hehir i in. 2016: 18).

Badania przeprowadzone wśród uczniów ze Stanów Zjednoczonych, wykorzystujące dane z badań NLTS (National Longitudinal Transition Study) i SEELS (Special Education Elementary Longitudinal Study) również dowodzą, że spędzanie czasu w placówkach włączających, wiąże się z lepszymi umiejętnościami społecznymi uczniów z niepełnosprawnościami (Newman L., Davies-Mercier E. 2005; Sumi C., Marder C., Wagner M. 2005; za: Hehir i in. 2016: 18–19). Badacze analizujący dane z SEELS stwierdzili, że uczniowie z niepełnosprawnościami umieszczeni w zwykłych klasach wykazują większą niezależność i samowystarczalność (Newman L., Davies-Mercier E. 2005; Sumi C., Marder C., Wagner M. 2005; za: Hehir i in. 2016: 19). Na przykład 34% uczniów z niepełnosprawnościami, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej, zgłaszali, że mogli wykonywać rzeczy samodzielnie „zazwyczaj” lub „bardzo często”, w porównaniu do 22% uczniów, którzy kształcili się w klasach specjalnych (Newman L., Davies-Mercier E. 2005; za: Hehir i in. 2016: 19).

Badania przeprowadzone w 2012 r. wśród 138 nauczycieli miały na celu poznanie ich opinii na temat edukacji włączającej. Zauważają oni wiele korzyści płynących z edukacji włączającej. Zdaniem nauczycieli uczniowie z niepełnosprawnościami nie czują się inni ani gorsi, mają szansę kształcić się w swoim najbliższym otoczeniu, nawiązywać kontakty z innymi uczniami. Ponadto

kształcenie w warunkach edukacji włączającej pozytywnie wpływa na ich pewność siebie, a także na wiarę we własne siły i możliwości (Ćwirynkało, Żyta 2015: 254).

Uczniowie bez niepełnosprawności również doświadczają korzyści z edukacji włączającej. Mają szansę na co dzień oswajać się z odmiennością, uczyć się tolerancji i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka. Edukacja włączająca kształtuje w nich właściwe postawy wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Uczniowie spędzają ze sobą czas, poznają się, doświadczają różnego rodzaju sytuacji, wspólnie rozwiązują problemy, rodzi się między nimi więź.

Istnieją opracowania badań, które ukazują, iż w większości przypadków wpływ edukacji włączającej na uczniów bez niepełnosprawności jest neutralny bądź pozytywny. Do korzyści edukacji włączającej, doświadczanych przez uczniów bez niepełnosprawności, zalicza się: „większe zrozumienie i akceptację indywidualnych różnic i różnorodności, szacunek dla wszystkich ludzi, przygotowanie do dorosłego życia w integracyjnym społeczeństwie oraz możliwość opanowania czynności dzięki praktyce i nauczaniu innych”. Skutki takie udokumentowano również w ostatnich badaniach naukowych, na przykład w opracowaniu Bennetta i Gallaghera (2012) (https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf).

Badacze z Uniwersytetu w Manchesterze w 2007 r. dokonywali systematycznego przeglądu badań, które miały na celu sprawdzenie, co dzieje się z uczniami pełnosprawnymi kształcącymi się w warunkach edukacji włączającej. Analizując 26 badań przeprowadzonych w takich krajach jak Australia, Irlandia, Kanada i Stany Zjednoczone, stwierdzono, że przeważająca większość (81%) z nich wskazuje na neutralne (58%) bądź pozytywne (23%) oddziaływanie na rozwój edukacyjny pełnosprawnych uczniów, którzy kształcą się wraz z uczniami z niepełnosprawnościami (Kalambouka A., Farrell P., Dyson A., Kaplan I. 2007; za: Hahir i in. 2016: 7).

Przegląd badań przeprowadzony przez Ruijs i Peet w 2009 r. również wykazał, że edukacja włączająca na ogół skutkuje pozytywnym lub neutralnym wpływem na wyniki w nauce uczniów bez niepełnosprawności. W trzech badaniach, które ukazały pozytywne wyniki, badacze zaobserwowali znaczącą rolę nauczycieli edukacji włączającej, którzy stosowali takie strategie i techniki nauczania, które odpowiadały potrzebom różnych uczniów. Wszystkie badania wykazały znacznie większe różnice między szkołami niż między klasami w tych szkołach, w których realizowano lub nie edukację włączającą. To pozwala wysunąć wniosek, że zdecydowanie większą rolę w zdobywaniu osiągnięć przez uczniów bez niepełnosprawności odgrywa ogólna jakość nauczania

w danej szkole a nie to, że w ich klasie uczyli się też uczniowie z niepełnosprawnościami (Ruijs N.M., Peetsma T.T.D. 2009; za: Hehir i in. 2016: 7). Salend i Duhaney (1999) dowiedli, że nauczyciele z klas, w których realizowana była edukacja włączająca poświęcali uczniom tyle samo uwagi, co w klasach bez edukacji włączającej. Ponadto wykazali też, że uczniowie z obu modeli osiągnęli podobne rezultaty w nauce (Salend S.J., Duhaney L.M.G. 1999, za: Hehir i in. 2016: 7).

Badania podłużne przeprowadzone w kilku krajach, takich jak Finlandia, Kanada, Stany Zjednoczone i Zjednoczone Królestwo, również potwierdzają, że włączanie uczniów z niepełnosprawnościami nie skutkuje negatywnymi konsekwencjami u uczniów bez niepełnosprawności. Gandhi (2007) badając osiągnięcia w czytaniu w reprezentatywnej dla kraju próbie trzecioklasistów w Stanach Zjednoczonych nie znalazła dowodów świadczących o tym, że uczęszczanie do jednej klasy z uczniami z niepełnosprawnościami, niekorzystnie wpływa na uczniów bez niepełnosprawności i ich osiągnięcia (Gandhi A.G. 2007; za: Hehir i in. 2016: 8).

Zbadania uczniów brytyjskich szkół podstawowych i średnich podjął się też Farrell i in. (2007) – nie zdołał jednak wykazać znaczącej zależności między odsetkiem uczniów z niepełnosprawnościami w szkole, a osiągnięciami w nauce uczniów bez niepełnosprawności w tejże szkole (Farrell i in. 2007; za: Hehir i in. 2016: 8). Do podobnego wniosku doprowadziły badania przeprowadzone przez Friesen, Hickey i Krauth (2010), którzy skoncentrowali się na czwarto- i siódmoklasistach w Kolumbii Brytyjskiej. Nie dostrzegli związku między liczbą uczniów w klasie, którzy wykazywali trudności w uczeniu się i zachowaniu, a ocenami z egzaminów mających na celu sprawdzenie umiejętności liczenia i czytania uczniów bez niepełnosprawności (Friesen J., Hickey R., Krauth B. 2010; za: Hehir i in. 2016: 8). Badania realizowane w stanie Teksas w Stanach Zjednoczonych przez Hanushek, Kain i Rivkin (2002) nie wykazały związku między odsetkiem uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych a osiągnięciami w nauce uczniów bez niepełnosprawności (Hanushek E.A., Kain J.F. i Rivkin S.G. 2002; za: Hehir i in. 2016: 8). Z kolei badania przeprowadzone wśród około 1000 uczniów szkół podstawowych w amerykańskim stanie Indiana wskazały na pozytywny wpływ włączania na postępy uczniów bez niepełnosprawności w matematyce (Waldron, Cole 2000). 59% uczniów bez niepełnosprawności, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej uzyskało lepszy wynik z egzaminu standaryzowanego z matematyki w porównaniu z rokiem poprzednim. Podobny postęp osiągnęło

zaledwie 39% uczniów bez niepełnosprawności, którzy kształcili się w tradycyjnych szkołach. Analiza absolwentów szkół w Finlandii nie ujawniła wpływu odsetka uczniów z trudnościami w uczeniu się w stosunku do odsetka uczniów tych samych szkół, którzy podjęli i ukończyli naukę na wyższym poziomie (Kirjavainen T., Pulkkinen J. i Jahnukainen M. 2016, za: Hehir i in. 2016: 8).

Badania poświęcone uczniom z zespołem Downa i innym niepełnosprawnościom intelektualnym zakończyły się podobnym wnioskiem. W badaniu opublikowanym w 2013 r. badacze włączyli ponad 400 uczniów szkół podstawowych bez niepełnosprawności do 50 szwajcarskich klas. Do 20 klas włączono ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, w pozostałych 30 klasach nie znajdował się uczeń z niepełnosprawnością intelektualną. Grupa badaczy przez rok obserwowała tych uczniów i zauważyli, że posiadanie w klasie kolegi z niepełnosprawnością intelektualną nie miało wpływu na rozwój umiejętności matematycznych lub umiejętności czytania i pisanie wśród uczniów bez niepełnosprawności Dessemontet R.S. i Bless G. 2013, za: Hehir i in. 2016: 8).

Uczęszczanie do jednej klasy z uczniem z niepełnosprawnością może mieć pozytywny wpływ na postawy społeczne i przekonania uczniów bez niepełnosprawności. Przegląd literatury wskazuje na pięć korzyści z włączania doświadczanych przez uczniów bez niepełnosprawności: mniejszy strach przed różnicami między ludźmi, a tym samym większy komfort i świadomość (mniej lęku przed ludźmi, którzy wyglądają lub zachowują się inaczej); większe rozumienie społeczne (większa tolerancja wobec innych, skuteczniejsza komunikacja ze wszystkimi rówieśnikami); poprawa samooceny (wzrost poczucia własnej wartości i poczucie przynależności); rozwój osobistych zasad moralnych i etycznych (mniej uprzedzeń, szybsza reakcja na potrzeby innych); opiekuńcze przyjaźnie (Staub D. i Peck C.A. 1995; za: Hehir i in. 2016: 12).

Bunch i Valeo (2004) przeprowadzili szczegółowe wywiady z wieloma kanadyjskimi uczniami bez niepełnosprawności i dostrzegli, że uczniowie ze szkół włączających mieli więcej przyjaciół z niepełnosprawnościami i chętniej wspierali włączenie w porównaniu do uczniów ze szkół, które nie realizowały edukację włączającą. Niewielu uczniów w szkołach nieobjętych włączaniem przyjaźniło się ze studentami z niepełnosprawnościami, podczas gdy wszyscy uczniowie szkół podstawowych, w których realizowano włączanie mieli przyjaciół z niepełnosprawnościami. Badacze sugerują, że różnica wynika z częstego kontaktu między uczniami z i bez niepełnosprawności w szkołach włączających. Badacze wysunęli teorię, że uczniowie chętniej akceptują i wspierają sytuację, która jest im znana; jeśli normą jest włączanie, prawdopodobnie będą

je popierać, z kolei jeśli normą jest segregacja, wtedy to ją będą popierać. Zauważono też mniej dokuczania, obrażania i odrzucania uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach włączających, być może dlatego, że uczniowie w tych szkołach byli bardziej skłonni stawiać w obronie swoich rówieśników z niepełnosprawnościami (Bunch G. i Valeo A. 2004; za: Hehir i in. 2016: 12).

W innym badaniu naukowcy zbadali 80 uczniów bez niepełnosprawności ze szkół podstawowych we Włoszech i odkryli, że ci, którzy mieli kontakt z uczniami z zespołem Downa, mieli bardziej pozytywne i mniej szkodliwe poglądy na temat osób z zespołem Downa w porównaniu do uczniów, którzy nie mieli takiego kontaktu (Consiglio A., Guarnera M. i Magnano P. 2015; za: Hehir i in. 2016: 12).

Badania przeprowadzone w 2008 r. wśród uczniów od 6 do 8 klasy w Chile wykazały, że uczniowie bez niepełnosprawności uczęszczający do szkół włączających wykazywali mniej uprzedzeń, protekcyjnych lub litościwych zachowań wobec uczniów z zespołem Downa w porównaniu do uczniów uczęszczających do szkół nieobjętych edukacją włączającą (Sirlopú D. i in. 2008; za: Hehir i in. 2016: 12). Autorzy doszli do wniosku, że szkoły włączające mogą zmieniać negatywne postawy i promować pozytywne relacje między uczniami z zespołem Downa i ich rówieśnikami bez niepełnosprawności. Uczniowie uczęszczający do szkół włączających wyrażali również bardziej pozytywne nastawienie do uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi. W badaniu obejmującym 256 dzieci w wieku od 9 do 10 lat w Grecji uczniowie uczęszczający do szkół włączających, wybrali znacznie mniej negatywnych przymiotników, opisując dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi w porównaniu do uczniów bez niepełnosprawności, którzy nie uczyli się w szkołach włączających (Georgiadi M., Kalyva E., Kourkoutas E. i Tsakiris V. 2012; za: Hehir i in. 2016: 12–13).

Na temat korzyści wynikających z edukacji włączającej czerpanych przez uczniów bez niepełnosprawności, wypowiedziało się 138 nauczycieli objętych wcześniej wspomnianym badaniem z 2012 r. Zebrane opinie unaocznily wzrost świadomości i wiedzy na temat osób, które mają różnorodne zaburzenia i potrzeby. Ponadto uczniowie ci uczą się tolerancji, akceptacji, empatii, szacunku do innych. Stają się też opiekuńczy, uczą się rozumienia i niesienia pomocy uczniom z niepełnosprawnościami (Ćwirynkało, Żyta 2015: 254–255).

Badania przeprowadzone w 2014 r. w Olsztynie wśród 90 nauczycieli miały na celu poznanie ich opinii na temat kształcenia w klasach ogólnodostępnych i specjalnych, uczniów z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi (EBD).

Zdaniem 62% respondentów włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może mieć pozytywny wpływ na uczniów bez niepełnosprawności. Niemal połowa badanych (48,9%) stwierdziła, że włączanie umożliwia interakcję różnych grup, co pozytywnie wpływa na zrozumienie i akceptację różnic. Według 57,5% badanych obecność uczniów z EBD wzmacnia akceptację różnic (Bartnikowska i in. 2016: 136–138).

Wyniki badań przeprowadzonych w Świebodzinie ukazują poglądy nauczycieli na temat edukacji w szkole ogólnodostępnej uczniów z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wśród zalet edukacji włączającej wyróżniono uwrażliwianie uczniów na problem ludzi z niepełnosprawnościami i oswajanie uczniów z towarzystwem takich osób. Co więcej, uczniowie bez niepełnosprawności mają szansę uczyć się empatii, tolerancji, akceptacji i chęci niesienia pomocy. Wyzbywają się też niepewności, lęku przed osobami z niepełnosprawnościami (Bąbka, Podgruszewska 2016: 101).

Aby edukacja włączająca przyniosła jak najlepsze korzyści wszystkim uczniom, należy spełnić określone warunki:

- Dobrze poinformowani rodzice (nie tylko rodzice uczniów z niepełnosprawnościami, ale również dzieci bez niepełnosprawności). Przed dokonaniem wyboru odpowiedniej szkoły dla swojego dziecka, rodzic powinien uzyskać pełną informację na temat danej szkoły.
- Zmiana postaw społecznych, nastawień i przekonań. Na skuteczne włączanie wpływ mają nasze nastawienia i postawy, dlatego istotne jest przełamanie barier mentalnych. Należy pamiętać, iż postawy dorosłych często oddziałują na postawy dzieci.
- Przygotowanie nauczycieli. Nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych mają poczucie niewystarczającego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami. Brakuje im wiedzy praktycznej, nie wiedzą też, w jaki sposób wdrażać model edukacji włączającej. W celu lepszego przygotowania nauczycieli, należałoby zmienić program studiów wyższych na kierunkach, które przygotowują do pracy przyszłych nauczycieli.
- Zbudowanie systemu wsparcia dla ucznia z niepełnosprawnością w szkole. Należy zapewnić uczniowi odpowiednie wsparcie, w które powinny być zaangażowane różne podmioty z lokalnego środowiska.
- Przygotowanie infrastruktury. Należy zlikwidować bariery architektoniczne i zainwestować w nowoczesny sprzęt i pomoce dydaktyczne (Grabowska 2015: 12).

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione badania ukazują, że edukacja włączająca przynosi liczne korzyści społeczne i edukacyjne dla wszystkich uczniów. Uczniowie z niepełnosprawnościami mają szansę nie tylko na rozwój intelektualny, ale też społeczny. Nie czują się inni ani gorsi, nawiązują pozytywne relacje z innymi, zawierają przyjaźnie. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych skutkuje też rozwojem umiejętności szkolnych. Uczniowie bez niepełnosprawności mają szansę na co dzień przebywać z rówieśnikami, którzy przez swoją inność, manifestującą się czasem wyglądem lub zachowaniem, stwarzają okazję do nauki tolerancji, szacunku i wrażliwości na potrzeby innych. Doświadczają również korzyści edukacyjnych, ponieważ kształcą się w warunkach edukacji włączającej, osiągają też lepsze wyniki w nauce.

Na naszych oczach dokonują się przemiany rzeczywistości edukacyjnej. Jednak wciąż pozostaje wiele do zrobienia, aby wdrożyć model edukacji włączającej do codziennej praktyki szkolnej. Z pewnością jest to zadanie złożone i długofalowe. W jego realizację muszą włączyć się organy prowadzące przedszkola i szkoły, dyrektorzy, nauczyciele, a także rodzice uczniów z i bez niepełnosprawności. Edukacja włączająca, która umożliwia uczniom z niepełnosprawnościami uczęszczanie do jednej klasy z ich sprawnymi kolegami, może znacząco wpłynąć m.in. na system wartości uczniów i przynieść pozytywne zmiany w postawach uczniów zarówno z, jak i bez niepełnosprawności. Kształcenie w warunkach włączania niewątpliwie wzbogaca obie grupy uczniów, przynosi wiele korzyści, ogranicza podział na „my” i „oni” i ukazuje uczniom, że nie ma znaczących różnic między uczniami z i bez niepełnosprawności, co więcej, można przyjąć, że więcej ich łączy, aniżeli dzieli.

Bibliografia

- Baker E.T., Wang M., Walberg H. 1995. *The Effects of Inclusion on Learning. Educational Leadership*, 52 (4), s. 33–35; dostęp: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec94/vol52/num04/Synthesis-of-Research-The-Effects-of-Inclusion-on-Learning.aspx> [otwarty 5.01.2020].
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K., Żyta A. 2016. *Nauczyciele szkoły integracyjnej wobec kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23.

- Bąbka J., Podgruszewska M. 2016. *Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej – na podstawie opinii nauczycieli małego miasta*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23.
- Blackorby J., Knokey A.-M., Wagner M., Levine P., Schiller E., Sumi C. 2007. *What Makes a Difference? Influences on Outcomes for Students with Disabilities*, Menlo Park, CA: SRI International; dostęp: https://seels.sri.com/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf [otwarty 5.01.2020].
- Council conclusions on the social dimension of education and training, 3013th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting Brussels, 11 May 2010; dostęp: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf [otwarty 5.01.2020].
- Ćwirynkało K., Żyta A. 2014. *Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek*, „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Ćwirynkało K., Żyta A. 2015. *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 254–255.
- Deutsch Smith D. 2009. *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*; dostęp: http://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [otwarty 5.01.2020].
- Głodkowska J. 2010. *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Grabowska A., red. 2015. *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Hehir T., Grindal T., Eidelman H. 2012. *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, Boston; dostęp: https://www.researchgate.net/publication/316478330_Review_of_Special_Education_in_the_Commonwealth_of_Massachusetts_A_Synthesis_Report [otwarty 5.01.2020].
- Hehir T., Katzman L.I. 2012. *Effective inclusive schools designing successful schoolwide programs*, Jossey-Bas, San Francisco.
- Hehir T., Grindal T., Freeman B., Lamoreau R., Borquaye Y., Burke S. 2016. *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*, Instituto Alana, Abt Associates, São Paulo–Cambridge; dostęp: https://www.researchgate.net/publication/312084483_A_Summary_of_the_Research_Evidence_on_Inclusive_Education [otwarty 5.01.2020].
- Jardzioch A.B. 2017. *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, dostęp: www.ejournals.eu/PMP, s. 197–199 [otwarty 5.01.2020].
- Justice L.M., Logan J.A.R., Lin T.-J., Kaderavek J.N. 2014. *Peer Effects in Early Childhood Education Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion*, „Psychological Science”, 25 (9), 1722–1729; dostęp: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797614538978> [otwarty 5.01.2020].

- Katz J., Mirenda P. 2002. *Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits*, „International Journal of Special Education”, Vol. 17, No. 2, s. 14–24; dostęp: https://www.researchgate.net/publication/287680523_Including_students_with_developmental_disabilities_in_general_education_classrooms_Educational_benefits [otwarty 5.01.2020].
- Wagner M., Kutash K., Duchnowski A.J., Epstein M.H. 2005. *The Special Education Elementary Longitudinal Study (SEELS) and the National Longitudinal Transition Study (NLTS2): Study designs and implications for children and youth with emotional disturbance*, „Journal of Emotional and Behavioral Disorders”, nr 13 (1), s. 25–41; dostęp: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10634266050130010301> [otwarty 5.01.2020].
- Waldron N., Cole C. 2000. *The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report*; dostęp: <https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf> [otwarty 5.01.2020].

Klaudia Chylińska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Instytut Psychologii

ORCID: 0000-0002-9942-2494

Magdalena Kękuś

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Instytut Psychologii

ORCID: 0000-0001-5553-4665

Iwona Dudek

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Instytut Psychologii

ORCID: 0000-0002-6487-1214

Malwina Szpitalak

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Instytut Psychologii

ORCID: 0000-0003-4928-5556

Nieletni jako sprawca czynu zabronionego – determinanty niedostosowania społecznego

Summary

JUVENILE OFFENDERS – DETERMINANTS OF SOCIAL MALADJUSTMENT

The article covers the issue of juvenile delinquency and social maladjustment. The aim of this paper is to present, on the basis of literature review, a picture of child crime in Poland, as well as to present the psychological determinants of crime and social maladjustment among children. The article discusses the definition of a juvenile in the context of the proceedings for criminal acts and symptoms of social maladjustment. Moreover, it describes the psychological determinants of juvenile delinquency including personality and environmental factors (family, school environment and peers).

Key words: juveniles, delinquency, social maladjustment

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Niedostosowanie społeczne czy demoralizacja osób nieletnich ze względu na swoją złożoną specyfikę, stanowią poważny problem natury społecznej. Występuje ono w wyniku gromadzenia się negatywnych oddziaływań ze strony rodziny, szkoły oraz grupy rówieśniczej (Kobes 2008: 133; Tsirigotis i in. 2012: 74–89) i polega na kumulacji i utrwalaniu się różnorodnych niekorzystnych czynników w samej jednostce, jak i w przestrzeni społecznej (Kiliszek 2013: 166). Z uwagi na skalę problemu, a także w poszukiwaniu skutecznych programów resocjalizacyjnych, podjęto szereg badań nad uwarunkowaniami nieadaptacyjnych zachowań społecznych (Kosek, Łazuga 2005; Kałdon 2015; Kucharewicz 2015). Warto jednakowoż zaznaczyć, iż, zgodnie z danymi z Raportu o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2016 r. autorstwa MSWiA, w ostatnich latach obserwowany jest spadkowy trend zjawiska przestępczości nieletnich w Polsce.

Trzeba jednak na początku wyjaśnić kilka podstawowych pojęć. Zgodnie z art. 10 Kodeksu cywilnego *małoletni* to osoba, która nie ukończyła lat 18. Nie każda jednak osoba poniżej 18. roku życia jest małoletnim. W kodeksie karnym zdefiniowane zostało pojęcie zakresowo węższe, które opisuje *nieletniego*. Według art. 10 k.k. nieletni jest osobą, która, w trakcie popełnienia czynu zabronionego, nie miała ukończonych 17 lat. Według kodeksu karnego, wiek ten jest granicą początkową ponoszenia odpowiedzialności karnej. Dodatkowo ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, wśród tychże uwzględnia także osoby, w stosunku do których orzeczone zostały środki wychowawcze lub poprawcze, nie starsze jednak niż 21 lat. Wyżej wymieniona ustawa reguluje odpowiedzialność nieletnich za dopuszczenie się czynów karalnych. *Małoletni* i *nieletni* są to pojęcia często mylone z pojęciem *młodociany*. W art. 115 § 10 k.k. zdefiniowano jednak *młodocianego* jako „sprawcę, który w chwili popełnienia czynu zabronionego nie ukończył 21 lat i w czasie orzekania w pierwszej instancji 24 lat”. W związku z tym, zakres omawianych przez nas zagadnień nie dotyczy młodocianego.

Uzasadnione wydaje się także przytoczenie definicji czynu zabronionego, czynu karalnego oraz przestępstwa, gdyż pojęcia te nie są tożsamymi. Jak zaznacza Lech Gardocki (2017: 50). Kodeks karny obowiązujący w Polsce nie zawiera definicji przestępstwa, a jedynie określa, kto podlega odpowiedzialności karnej, tym samym wskazując pośrednio niektóre elementy tej definicji. Jednakże, dokonując analizy art. 1 § 1, 2 i 3 k.k. w połączeniu z innymi przepisami,

autor wysunął następujący opis przestępstwa: „Przestępstwem jest czyn człowieka zabroniony przez ustawę pod groźbą kary jako zbrodnia albo występki, bezprawny, zawiniony i społecznie szkodliwy w stopniu wyższym niż znikomy” (Gardocki 2017: 50). W definicji tej zawarte jest sformułowanie „czyn zabroniony”. Oznacza to, że przestępstwo musi być czynem zabronionym przez ustawę karną, co daje podstawy do stwierdzenia, że nie każdy czyn zabroniony jest przestępstwem, ale każde przestępstwo jest czynem zabronionym, o czym mowa już w art. 1 Kodeksu karnego. Czyn karalny z kolei zdefiniowany jest w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich. Są to wykroczenia określone w art. 50a, art. 51, art. 69, art. 74, art. 76, art. 85, art. 87, art. 119, art. 122, art. 124, art. 133 lub art. 143 Kodeksu wykroczeń, a także wszystkie pozostałe przestępstwa określone w Kodeksie karnym oraz przestępstwa skarbowe. Co więcej, czynów popełnionych przez osoby nieletnie nie nazywa się przestępstwami, a sami nieletni nie podlegają odpowiedzialności karnej, natomiast stosuje się wobec nich środki przewidziane w w/w ustawie.

Objawy niedostosowania społecznego

Za rdzeń nieprzystosowania można uznać nieprzestrzeganie wzorów społecznych, czyli utrwalonych schematów zachowań, obowiązujących członków danego społeczeństwa. W konsekwencji, zachowania odbiegające od przyjętych wzorów traktowane są jako nieadaptacyjne i szkodliwe dla reszty zbiorowości (Kucharewicz 2015: 246). Do aktywności będących objawami niedostosowania społecznego czy demoralizacji zalicza się ucieczki z domu, będące wyrazem potrzeby niezależności od rodziców (Chwaszcz, Jaskot 2010: 238). Nierzadko jednak ucieczka w przypadku młodych niedostosowanych społecznie osób wynika z braku poczucia bezpieczeństwa w domu rodzinnym, w sytuacji, gdy w rodzinie obecna jest przemoc lub występuje nadużywanie alkoholu. Uciekający nieletni często wchodzi do grup o charakterze chuligańskim lub przestępczym (Gindrich 2007: 17). Do objawów niedostosowania społecznego i demoralizacji zalicza się też wagary, skutkujące kłopotami w szkole i problemami z uczeniem się (Gindrich 2007: 16–17). Czasem prowadzą one również do powstania zjawiska wyuczonej bezradności, czyli stanu, w którym jednostka oczekuje na przykre wydarzenie i jest przekonana, że nie może nic zrobić, aby mu zapobiec (Seligman i in. 2003: 763; Gindrich 2007: 16–17). Stan taki prowadzi do powstania biernej postawy, deficytów poznawczych i innych objawów, przypo-

minających depresję (Seligman i in. 2003: 763). Niepowodzenia w szkole mogą prowadzić nawet do zachowań przestępczych (Gindrich 2007: 186–189). Dodatkowo, sięganie po substancje psychoaktywne również może stanowić przejaw niedostosowania społecznego (Chwaszcz, Jaskot 2010: 239). Do pozostałych objawów demoralizacji czy niedostosowania społecznego zalicza się wrogość i agresywność, które występują bardzo często jako konsekwencja naśladownictwa lub bezpośredniego doświadczania przemocy przez jednostkę (Wolińska 2004: 22–27), kłamstwo, brak odpowiedzialności, włóczęgostwo, samookaleczenia a także konflikty z rówieśnikami i dorosłymi (Chwaszcz, Jaskot 2010: 238–239; Kucharewicz 2015: 248).

Bożena Krupa (2011: 34) wskazuje, powołując się na badania prowadzone przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, że na terenie szkół i w ich otoczeniu uczniowie dopuszczają się kradzieży i rozbojów, spożywania alkoholu i zażywania środków odurzających, dochodzi także do znęcania się nad słabszymi uczniami i demolowania sprzętów i urządzeń. Do takich postępowań dochodzi również poza placówkami oświatowymi. Jak zostało wspomniane wcześniej, osoby nieletnie mogą być sprawcami czynów karalnych, do których należą wykroczenia określone w art. 50a, art. 51, art. 69, art. 74, art. 76, art. 85, art. 87, art. 119, art. 122, art. 124, art. 133 lub art. 143 Kodeksu wykroczeń, a także wszystkie pozostałe przestępstwa określone w Kodeksie karnym oraz przestępstwa skarbowe. W 2007 r. nieletni stanowili 10,1% ustalonych osób podejrzanych o popełnienie takich czynów (Krupa 2011: 35). Odnotowuje się także wzrostową tendencję w przestępczości nieletnich poniżej 13 roku życia, którzy dokonują takich samych czynów karalnych, jak ich starsi koledzy (Noszczyk-Barnasiewicz 2010: 8).

Determinanty niedostosowania społecznego wśród nieletnich

Wśród determinant niedostosowania społecznego wśród nieletnich wyróżnić można ich dwie główne grupy: *czynniki osobowościowe* oraz *czynniki środowiskowe*. Wśród społecznych uwarunkowań wyróżnić możemy trzy obszary, mające szczególny wpływ na zjawisko przestępczości wśród nieletnich oraz na ich niedostosowanie społeczne. Zaliczamy do nich: (1) rodzinę, (2) środowisko szkolne oraz (3) środowisko rówieśnicze (Tsirigotis i in. 2012: 74).

Środowisko rodzinne

Wśród wymienionych trzech czynników środowiskowych najsilniejszy wpływ na występowanie patologicznych zachowań wśród nieletnich, wydają się mieć zaburzenia związane z funkcjonowaniem rodziny (Cichowicz 1992: 15). Przez środowisko rodzinne rozumie się: strukturę rodziny, atmosferę wychowawczą, warunki zdrowotne i materialne, poziom kultury środowiska, a także stopień wykształcenia rodziców (Mościcka 1970: 28). W etiologii niedostosowania społecznego właśnie rodzinie przypisuje się wyjątkowe znaczenie ze względu na pełnione przez nią funkcje. Rodzina ma bowiem za zadanie zaspokajać podstawowe potrzeby, takie jak: potrzeba bezpieczeństwa, przynależności, miłości, akceptacji i szacunku, jak również budować więzi emocjonalne między jej członkami (Siemionow 2011: 85). Zaspokojenie takich potrzeb może, zgodnie z teorią pozytywnego rozwoju, wzmacniać odporność psychiczną młodego człowieka „na potencjalne lub realne czynniki narażające na szwank rozwój oraz same kompetencje jednostki” (Sawicki 2018: 37–39). Wszelkie odchylenia związane z wypełnianiem tych ról mają reperkusje w zachowaniu nieletnich oraz w przejmowanych przez nich postawach (Szymański 2010: 53).

Zdaniem Marii Ziemskiej (1975: 147–156) dzięki rodzinie dziecko przechodzi proces socjalizacji, podczas którego przekazywany jest mu język, podstawowe wzory zachowania, obyczaje i zwyczaje. Rodzina także wprowadza w świat kultury i wartości, umożliwiając stworzenie własnej hierarchii wartości. Można więc przyjąć, że funkcja pełniona przez rodzinę polega na przygotowywaniu potomków do samodzielnego życia oraz do prawidłowego funkcjonowania w otaczającym ich świecie. Co więcej, podstawowe funkcje psychiczne dziecka są rozwijane poprzez utrzymywanie bliskich kontaktów z rodzicami, rodzeństwem i dziadkami. Dlatego też zmiany w strukturze rodziny mogą stanowić czynnik zakłócający jej prawidłowe funkcjonowanie. Zaburzenia w strukturze rodziny oznaczają brak jednego z rodziców; rodziny te noszą nazwę *niepełnych*. W Polsce przeważnie są to rodziny, w których matka samotnie wychowuje dzieci.

Rozbicie podstawowej struktury rodziny (w której są obecni oboje rodzice) doprowadzić może do zaburzeń w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym i społecznym dziecka, co z kolei, może spowodować pojawienie się trudności wychowawczych czy wywołanie u niego depresji czy nerwicy. Może to także być przyczyną aspołecznych form zachowania. Niewłaściwa atmosfera moralno-wychowawcza, nieprawidłowe stosunki uczuciowe czy niezaspokojenie podstawowych potrzeb biologicznych i społecznych stanowią kolejne przejawy

patologii rodziny. Nie bez znaczenia pozostaje także, wcześniej wspomniane, zaburzenie struktury rodziny, a także nadużywanie przez rodziców alkoholu czy przestępczość któregoś z członków rodziny. Dzieci uczą się patologicznych zachowań i powielają je na zasadzie modelowania (Hołyst 1979: 247–251).

Środowisko szkolne

Pomimo że zaniechania w środowisku rodzinnym determinują wielorakie zachowania patologiczne wśród nieletnich poza ich domem, inne środowiska i warunki w nich panujące również mogą mieć determinujące znaczenie w kontekście zachowań dewiacyjnych (Tsirigotis i in. 2012: 73–74). Obok rodziny, to właśnie szkoła jest instytucją, która ma znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości młodego człowieka. Początkowe oznaki niedostosowania społecznego pojawiają się w trakcie nauki szkolnej i są ściśle związane z pierwszymi szkolnymi niepowodzeniami (Szymański 2010: 68). Szkoła powinna z założenia zapoznawać z pracą i obowiązkami, takimi jak nauka oraz kształtowanie u dzieci i młodzieży odpowiedzialności za własne czyny i zachowania. Oprócz wychowawczej roli domu rodzinnego, to szkoła ma za zadanie kształcić i wychowywać.

Bardzo często czynnikami uniemożliwiającymi/utrudniającymi realizację zadań stawianych instytucji szkoły są: złe warunki lokalowe, przeludnione klasy, przeładowane programy nauczania, mała skuteczność stosowanych metod wychowawczych i dydaktycznych czy brak indywidualnego podejścia do ucznia, które uwzględniałoby jego zdolności, sytuację życiową i zaangażowanie. Pomimo tego, że szkoła powinna stwarzać najlepsze warunki do indywidualnego rozwoju, w wyniku wielu nieprawidłowości, sama może przyczyniać się do powstawania poważnych zaburzeń osobowościowych u nieletniego (Sowińska 1992: 15–20).

Jan Konopnicki (1971: 112) podzielił czynniki znajdujące się w środowisku szkolnym, które mogą stanowić przyczynę niedostosowania społecznego, na trzy grupy:

1. Stosunek nauczyciela do ucznia i ucznia do nauczyciela,
2. Wzajemne stosunki ucznia z pozostałymi rówieśnikami,
3. Opóźnienie w nauce szkolnej czy niepowodzenie w nauce.

Na zachowanie młodego człowieka mogą mieć negatywny wpływ zbyt ostre uwagi pod jego adresem kierowane przez nauczyciela, jak i zbyt późne wykrycie u ucznia braków w wiadomościach. Taka osoba, poprzez nagromadzenie

negatywnych emocji, a nie posiadająca jeszcze dobrze wykształconych mechanizmów samokontrolnych, staje się agresywna, co często prowadzi do burzenia porządku w grupie, ze szkodą dla jej członków. To z kolei, przekłada się na stosunki z koleżankami i kolegami w klasie i na relacje w szkole (Konopnicki 1971: 119–124).

Na funkcjonowanie ucznia w szkole ma wpływ także jego sytuacja rodzinna. Młody człowiek, który wywodzi się z patologicznej rodziny, bardzo często bywa obiektem kpin i nieprzyjemnych żartów kierowanych do niego przez rówieśników. Skutkuje to odrzuceniem ucznia i jego izolacją (Konopnicki 1971: 113–118). Nie bez wpływu na to ma niski poziom osiągnięć szkolnych u osób pochodzących z rodzin charakteryzujących się patologią. Zaburzenia związane z funkcjonowaniem środowiska rodzinnego mogą powodować nieradzenie sobie z obowiązkami szkolnymi. Co więcej, uczniowie o podobnie niskim statusie tworzą nieformalne grupy, które charakteryzują się analogicznymi dewiacjami, w związku z czym członkowie tej grupy zaczynają przejawiać zachowania przestępcze (Biel 2008: 206–221).

Wykazano, że znajomość uczniów przez nauczycieli jest niewielka. Nawet w przypadku, gdy nauczyciel zna dziecko i jego środowisko rodzinne, to nie może indywidualizować swojego oddziaływania wychowawczego (Ciechowicz 1992: 17). Jednakowe traktowanie uczniów dla większości z nich nie będzie szkodliwe, jednak w przypadku uczniów pochodzących z patologicznych środowisk rodzinnych, takie postępowanie może być wadliwe. W związku z tym, nauczyciele nie są w stanie osłabić skutków niekorzystnych warunków domowych ucznia (Konopnicki 1970: 117). Brak likwidacji czynników zniechęcających uczniów do szkoły i nauczycieli prowadzi w konsekwencji do obojętności na wszelkie oddziaływania wychowawcze.

Do determinant niepowodzeń szkolnych, a tym samym zwiększonego ryzyka wystąpienia niedostosowania społecznego należą, oprócz wymienionych tu czynników środowiskowych, uwarunkowania biopsychiczne tkwiące w osobowości ucznia. Do tej grupy czynników zalicza się wszystkie fizyczne i psychiczne właściwości ucznia, utrudniające mu naukę i dostosowanie się do wymagań szkoły. Do najważniejszych uwarunkowań zalicza się: upośledzenie umysłowe, zaburzenia związane z funkcjonowaniem wzroku lub słuchu, zaburzenia związane z rozwojem i funkcjonowaniem układu nerwowego, brak równowagi emocjonalnej, nadmierną męczliwość, niezdolność do długotrwałego wysiłku, brak zainteresowania szkołą oraz osłabioną motywację do uczenia się (Szymański 2010: 68–69).

Rówieśnicy

Jak twierdzi Brunon Hołyst (1979: 255–256), obok środowiska rodzinnego i środowiska szkolnego, równie ważnym obszarem, mającym wpływ na rozwój osobowości człowieka jest środowisko rówieśnicze. Poza domem rodzinnym, to właśnie wśród rówieśników nabywa się takich wartości jak: życzliwość, umiejętność współpracy czy przyjaźń. Jednakże grupa rówieśnicza może wywierać na jednostkę także i zły wpływ. Dzieje się tak w sytuacji, gdy zostanie zerwana emocjonalna więź ze szkołą i rodziną. Nieletni szuka grupy, w której znajdzie akceptację i zrozumienie. W ten sposób może trafić on do nieformalnej grupy, stworzonej przez osoby, które są zdemoralizowane i niedostosowane społecznie. Członkowie takiej grupy często wypełniają swój czas wolny działaniami aspołecznymi (w tym przestępczymi). Osoby te mają również nawyki nadużywania alkoholu, narkotyków czy palenia papierosów, a także wagarowania czy stosowania przemocy w szkole, co stanowi główne przejawy demoralizacji (Kosek, Łazuga 2005: 167). Wszystko to ma skrajnie negatywny, patologiczny wpływ na nowych członków.

Brunon Hołyst (1991: 83–98) rozróżnia dwa rodzaje grup młodzieżowych. Są to grupy, po pierwsze, które stanowią grupę towarzyską, bez trwalszej organizacji; w grupie takiej jednostka nabywa wartości wcześniej wymienione, takie jak życzliwość, przyjaźń i współpraca, oraz po drugie, które można nazwać szajką o charakterze zorganizowanym; w grupach takich to lojalność wobec członków grupy ma najwyższą wartość, którą trzeba zazwyczaj udowadniać poprzez popełnienie przestępstwa czy zdobycie przewagi nad jednostkami słabszymi lub uległymi. Jednak, co zostało zauważone przez Bronisława Urbana (1997: 52), to w parach, w układach dwójkowych, zachodzi największe prawdopodobieństwo rozwoju przestępczych zachowań. Autor ten twierdzi, że po roku trwania przyjaźni między takimi osobami w stu procentach kończy się to występowaniem stałego zachowania dewiacyjnego.

Czynniki osobowościowe

Na pojawienie się zachowań przestępczych wpływają specyficzne dyspozycje osobowościowe (Međedović i in. 2012: 278). Znaczących wyników dostarczyły badania prowadzone w ramach pięcioczynnikowego modelu osobowości

(Wielkiej Piątki), który zakłada istnienie pięciu podstawowych cech, różnicujących zachowanie poszczególnych osób: otwartości na doświadczenie, sumienności, ekstrawersji, ugodowości i neurotyczności (Zawadzki 2008). Dowiedziono, że zarówno młodociani, jak i dorośli przestępcy często charakteryzują się wysokim neurotyzmem i niską ugodowością oraz tym, że cechy te są związane z antyspołecznym zaburzeniem osobowości (Saulsman, Page 2004), tendencją do przypisywania innym wrogich intencji (Sato i in. 2009) oraz agresją (Van Goozen i in. 2007). Podobnych wyników dostarczyło badanie przeprowadzone na próbie 13- i 16-letnich chłopców i ich matek, w którym badano zależność między różnymi aspektami psychopatii a czynnikami osobowości Wielkiej Piątki. Dowiedziono, że egoizm, bezduszość i skłonność do manipulacji są najsilniej związane z niską ugodowością, z kolei impulsywność, niestabilność i dewiacja społeczna są związane z niską ugodowością, niską sumiennością i wysokim neurotyzmem. Marta Ferrer i in. (2010) badali różnice osobowościowe między uczniami szkoły średniej a ich rówieśnikami przebywającymi w więzieniu (badani mieli od 16 do 18 lat). Stwierdzili istotne różnice między tymi dwoma grupami: młodzi przestępcy wykazywali wyższy poziom poczucia winy, neurotyczności, psychotyzmu i cechy gniewu w porównaniu do grupy kontrolnej.

Badania koncentrują się także na związku temperamentu, czyli „podstawowych, względnie stałych czasowo cech osobowości, które manifestują się w formalnej charakterystyce zachowania” (Strelau 1993: 117; za: Zawadzki, Strelau 1997: 12) z zachowaniami antyspołecznymi. Temperament jest dziedziczny, co oznacza, że zmienność w populacji jest częściowo związana z czynnikami genetycznymi (Bates 1989). Najczęściej w wyjaśnianiu antyspołecznych zachowań zwraca się uwagę na rolę dwóch powiązanych ze sobą konstruktów: świadomej (*effortful* – wysiłkowej) kontroli i negatywnej emocjonalności (DeLisi, Vaughn 2014). Deficyty w świadomej kontroli są uważane za predyktory przestępczości i recydywy (Evans-Chase, Zhou 2014; Gordon i in. 2012; Roose i in. 2013). Na przykład stwierdzono, że behawioralne rozhamowanie u trzylatków, które obejmuje deficyty świadomej kontroli, było prognostykiem pojawienia się cech osobowości psychopatycznej w wieku 28 lat (Glenn i in. 2009). Podobnie jak w przypadku kontroli wysiłkowej, negatywna emocjonalność, a zwłaszcza złość i wrogość, są związane z szeregiem niewłaściwych zachowań u dzieci i nastolatków (Kerr, Schneider 2008; Silver i in. 2010: 555–583).

Szereg badań wskazuje, że impulsywność i niezdolność do samokontroli determinują pojawienie się zachowań przestępczych (Carroll i in. 2006;

Fergusson i in. 1996; Vitacco, Rogers 2001; White i in. 1994). Według Josepha Newmana (1987; za: Romero i in. 2001: 330) osoby impulsywne są podatne na przejawianie zachowań antyspołecznych z powodu cechującej ich wrażliwości na nagrody i niewrażliwość na kary. James Wilson i Richard Herrnstein (Herrnstein 1985; za: Romero i in. 2001: 330) wskazują, że osoby impulsywne mają krótką perspektywę czasową, w związku z czym, odległe w czasie negatywne skutki popełniania zabronionych czynów nie zniechęcają takich osób do ich ponownego popełniania.

Kolejnym czynnikiem ryzyka podejmowania zachowań przestępczych może być także cecha określana jako poszukiwanie doznań. Wykazano, że „poszukiwanie zróżnicowanych, nowych, złożonych oraz intensywnych wrażeń i doświadczeń oraz gotowość do podejmowania fizycznego, społecznego, prawnego i finansowego ryzyka na rzecz takich doświadczeń” (Zuckerman 1994: 27) jest związane z zachowaniami przestępczymi u młodych osób (Haapasalo 1990; Hansen, Breivik 2001; Pfefferbaum, Wood 1994). Na przykład Sonja Farley i Frank Farley (1972) analizowali związek między poziomem poszukiwania doznań a niepożądanymi zachowaniami (np. bójkami, próbami ucieczki, brakiem posłuszeństwa) u nastoletnich dziewcząt przebywających w zakładzie poprawczym. Wykazali, że dziewczęta charakteryzujące się wyższym poziomem poszukiwania doznań angażowały się częściej w niepożądane zachowania w porównaniu z dziewczętami o niższym poziomie tej cechy.

Badania dowodzą długoterminowego wpływu problemów psychiatrycznych w dzieciństwie na pojawienie się zachowań antyspołecznych, a w szczególności zaburzeń zachowania, które okazują się być prekursorami rozwojowymi późniejszych zachowań antyspołecznych i przestępczości (Diamantopoulou i in. 2010; Fergusson i in. 2005; Kim-Cohen i in. 2003, Simonoff 2004). Badania przeprowadzone wśród więźniów w krajach zachodnich wykazały, że około połowa osadzonych w więzieniach spełnia diagnozę poważnych zaburzeń zachowania lub zaburzeń osobowości antyspołecznej w czasie pobytu w więzieniu (Fazel 2002). Zwraca się także uwagę na zespół nadpobudliwości ruchowej z zaburzeniem uwagi (ADHD), który, jeżeli współlistnieje z zaburzeniem zachowania, jest prekursorem późniejszych zachowań antyspołecznych (Barkley i in. 2004; Satterfield i in. 2007), jednakże nie ma bezpośredniego związku między ADHD a przestępczością (Mordre i in. 2011).

Podsumowanie

Dokonany przegląd determinantów niedostosowania społecznego nieletnich zdaje się potwierdzać przekonanie, iż: „Przestępczość nieletnich jest jednym z głównych zagrożeń, a zarazem problemów społecznych” (Noszczyk-Barnasiewicz 2010: 282). Nasuwają się konkretne wnioski, jak ten, że najistotniejszym czynnikiem wpływającym na wystąpienie patologicznych zachowań są nieprawidłowości w funkcjonowaniu środowiska rodzinnego (por. Cichowicz 1992: 15). Równie ważnym obszarem, który może mieć wpływ na wystąpienie takich zachowań, jest środowisko rówieśnicze (Hołyst 1979: 255–256). Te dwie grupy predyktorów wraz ze środowiskiem szkolnym i czynnikami osobowościowymi, takimi jak np. wysoki neurotyzm, niska ugodowość (zob. Saulsman, Page 2004) czy niezdolność do samokontroli, determinują pojawienie się objawów niedostosowania (Fergusson 1996; Vitacco, Rogers 2001). Nie bez znaczenia pozostają także czynniki temperamentalne, jak również niektóre problemy psychiatryczne.

Podsumowując, pojawienie się nieprawidłowości zarówno w funkcjonowaniu środowiska społecznego, jak i również określone cechy osobowości mogą przyczynić się do niedostosowania społecznego wśród osób nieletnich.

Według Moniki Noszczyk-Barnasiewicz (2010), „wielość czynników mogących wyzwać zachowania dewiacyjne uświadamia nam, iż są to złożone problemy układające się w skomplikowany łańcuch przyczynowo-skutkowy, który należy przerywać, podejmując odpowiednie działania”. Działania te można podzielić na dwie główne grupy: (1) akty podejmowane zanim przestępstwo zostanie popełnione oraz (2) te, których zadaniem jest zapobieganie powrotowi zachowań przestępczych wśród jednostek. W obrębie pierwszej grupy najczęściej działań ukierunkowanych jest na rodzinę, jako że to właśnie jej środowisko najsilniej wpływa na wystąpienie zachowań patologicznych. Wiąże się z tym niesienie pomocy grupom tzw. społecznego ryzyka, czyli jednostkom niezaradnym, żyjącym na granicy ubóstwa, bez perspektyw. Do pomocy takiej zalicza się wsparcie pieniężne, jak i niepieniężne. Do grupy działań powstrzymujących rozwój zachowań przestępczych zalicza się także działania nakierowane na szkołę, a także mechanizmy tzw. kontroli społecznej, czyli reagowanie każdego obywatela na przejawy patologicznego zachowania nieletnich (Noszczyk-Barnasiewicz 2010).

W drugiej grupie działań wskazać można przede wszystkim resocjalizację, czyli tzw. prewencję indywidualną, której głównym celem nie powinno

być przystosowanie nieletniego do życia w odizolowaniu, a jak najsprawniej-
szy powrót do środowiska otwartego, oraz zapewnienie odpowiedniej opieki
nieletniemu do środowiska naturalnego (Noszczyk-Barnasiewicz 2010). Działania te sprawiają, że wiele osób po wkroczeniu na drogę przestępczą skutecznie z niej rezygnuje. Zgodnie z szacunkami około 85–90% sprawców czynów zabronionych porzuca przestępczość przed ukończeniem 30 roku życia (Muskala 2016: 12). Do optymistycznych należą także dane z Raportu o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2016 r. autorstwa MSWiA (s. 10, 30, 34, 37). Odnosząc się do czynów karalnych popełnianych przez nieletnich, dane wskazują na ponad czterokrotny ich spadek w ostatnim dziesięcioleciu. Jak ilustrują dane w latach 2007–2016 odnotowano przez policję spadek ustalonych nieletnich sprawców przestępstw z 54 747 w 2007 do 13 006 w 2016 r. Jak wspomniano wcześniej, w 2007 r. nieletni stanowili 10,1% wszystkich ustalonych przez policję podejrzanych o popełnienie przestępstw, natomiast w roku 2016 było ich prawie dwa i pół razy mniej – 4,2%.

Ogólny spadek przestępczości nieletnich dotyczy także sprawców czynów karalnych o dużej szkodliwości społecznej (w tym przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu). Dla przykładu, w 2016 r. w stosunku do 2007 r. policja zatrzymała prawie cztery razy mniej nieletnich podejrzanych o popełnienie zabójstwa (26 w 2007 r. vs 7 w 2016 r.), około sześć razy mniej podejrzanych o udział w bójce lub pobiciu (6768 w 2007 r. vs 1173 w 2016 r.) oraz niespełna trzy razy mniej sprawców spowodowania uszczerbku na zdrowiu (2912 w 2007 r. vs 990 w 2016 r.). Warto zwrócić jednak uwagę, że taki stan rzeczy może wynikać ze spadku liczby ludności w przedziale wiekowym 13–15 oraz 16–19 lat (Główny Urząd Statystyczny 2017).

Wydaje się słuszne twierdzenie, że tworzenie, realizacja i ocena skuteczności programów prewencyjnych powinna odbywać się we współpracy z ośrodkami akademickimi (Kusztal 2011). W Polsce rzadko prowadzone są zakrojone na szeroką skalę badania naukowe nad niedostosowaniem społecznym i przestępczością nieletnich (tamże: 187), które to powinny stanowić podstawę dla reformowania systemu resocjalizacji nieletnich.

Bibliografia

- Barkley R.A., Fischer M., Smallish L., Fletcher K. 2004. *Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 45 (2), s. 195–211.

- Bates E. 1989. *Concepts and measures of temperament*, [w:] *Temperament in childhood*, red. G.A. Kohnstamm, J.E. Bates, M.K. Rothbart, John Wiley & Sons, Oxford, England, s. 3–26.
- Biel K. 2008. *Przestępczość dziewcząt – rodzaje i uwarunkowania*, WAM, Kraków.
- Carroll A., Hemingway F., Bower J., Ashman A., Houghton S., Durkin K. 2006. *Impulsivity in juvenile delinquency: Differences among early-onset, late-onset, and non-offenders*, „Journal of Youth and Adolescence”, nr 35(4), s. 517–527.
- Chwaszcz J., Jaskot A. 2010. *Zasoby adaptacyjne nieletnich*, [w:] *Skazani na wykluczenie!?*, red. M. Kalinowski, I. Niewiadomska, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 237–264.
- Cichowicz A. 1992. *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży: wybrane problemy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn.
- DeLisi M., Vaughn M.G. 2014. *Foundation for a temperament-based theory of antisocial behavior and criminal justice system involvement*, „Journal of Criminal Justice”, nr 42(1), s. 10–25.
- Diamantopoulou S., Verhulst F.C., van der Ende J. 2010. *Testing developmental pathways to antisocial personality problems*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 38, s. 91–103.
- Główny Urząd Statystyczny. 2017. *Mały rocznik statystyczny Polski 2017*. Warszawa.
- Evans-Chase M., Zhou H. 2014. *A systematic review of the juvenile justice intervention literature: What is can (and cannot) tell us about what works with delinquent youth*, „Crime & Delinquency”, nr 60, s. 451–470.
- Farley F.H., Farley S.V. 1972. *Stimulus-seeking motivation and delinquent behavior among institutionalized delinquent girls*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, nr 39(1), s. 94–97.
- Fazel S., Danesh J. 2002. *Serious mental disorder in 23000 prisoners: a systematic review of 62 surveys*, „Lancet”, nr 359, s. 545–550.
- Fergusson D.M., Horwood L.J., Ridder E.M. 2005. *Show me your child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood*, „Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines”, nr 46, s. 837–849.
- Fergusson D.M., Lynskey M.T., Horwood L.J. 1996. *Factors associated with continuity and changes in disruptive behavior patterns between childhood and adolescence*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 24, s. 533–553.
- Ferrer M., Carbonell X., Sarrado J.J., Cebrià J., Virgili C., Castellana M. 2010. *Distinguishing male juvenile offenders through personality traits, coping strategies, feelings of guilt and level of anger*, „The Spanish Journal of Psychology”, nr 13(2), s. 751–764.
- Gardocki L. 2017. *Prawo karne*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Gindrich P.A. 2007. *Psychospołeczne komponenty nieprzystosowania: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Glenn A.L., Raine A., Venables P.H., Mednick S.A., 2009. *Early Temperamental and Psychophysiological Precursors of Adult Psychopathic Personality*, „Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment”, nr 1, s. 46–60.
- Gordon J.A., Diehl R.L., Anderson L. 2012. *Does ADHD Matter? Examining Attention Deficit and Hyperactivity Disorder on the Likelihood of Recidivism Among Detained Youth*, „Journal of Offender Rehabilitation”, nr 51(8), s. 497–518.

- Haapasalo J. 1990. *Sensation seeking and Eysenck's personality dimensions in an offender sample*, „Personality and Individual Differences”, nr 11 (1), s. 81–84.
- Hansen E.B., Breivik G. 2001. *Sensation seeking as a predictor of positive and negative risk behaviour among adolescents*, „Personality and Individual Differences”, nr 30 (4), s. 627–640.
- Hołyst B. 1979. *Kryminologia*, Lexis Nexis, Warszawa.
- Hołyst B. 1991. *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
- Kaldon B.M. 2015. *Przestępczość wśród nieletnich a podejmowane działania profilaktyczne*, „Seminare”, nr 3 (36), s. 117–128.
- Kerr M.A., Schneider B.H. 2008. *Anger expression in children and adolescents: A review of the empirical literature*, „Clinical Psychology Review”, nr 28 (4), s. 559–577.
- Kiliszek E. 2013. *Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, nr 21, s. 165–222.
- Kim-Cohen J., Caspi A., Moffitt T.E., Harrington H., Milne B.J., Poulton R. 2003. *Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort*, „Archives of General Psychiatry”, nr 60, s. 709–717.
- Kobes P. 2008. *Politoksykomania jako przejaw demoralizacji nieletnich*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 3, s. 133–145.
- Konopnicki J. 1971. *Niedostosowanie społeczne*, PZWS, Warszawa.
- Kosek M., Łazuga M. 2005. *Prawne skutki przejawów demoralizacji nieletnich na podstawie badań akt sądowych*, „Zeszyty Prawnicze UKSW”, nr 5 (2), s. 157–181.
- Krupa B. 2011. *Doświadczenia życiowe młodzieży z okresu wczesnego dzieciństwa i ich związek z niedostosowaniem społecznym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.
- Kucharewicz J. 2015. *Dlaczego dziecko staje się przestępcą? Funkcjonowanie rodziny a rodzaj zachowania przestępczego nieletnich chłopców*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie Politechnika Śląska”, nr 85, s. 245–262.
- Kusztal J. 2011. *Nieletni: nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska”, nr 2, s. 185–196.
- Međedović J., Kujačić D., Knežević G. 2012. *Personality-related determinants of criminal recidivism*, „Psihologija”, nr 45 (3), s. 277–294.
- Mordre M., Groholt B., Kjelsberg E., Sandstad B., Myhre A.M. 2011. *The impact of ADHD and conduct disorder in childhood on adult delinquency: A 30 years follow-up study using official crime records*, „BMC Psychiatry”, nr 11, s. 57.
- Mościcka L. 1970. *Przestępczość nieletnich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Muskała M. 2016. *Odstąpienie od przestępczości – w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Noszczyk-Barnasiewicz M. 2010. *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Pfefferbaum B., Wood P.B. 1994. *Self-report study of impulsive and delinquent behavior in college students*, „Journal of Adolescent Health”, nr 15 (4), s. 295–302.

- Romero E., Luengo M.A., Sobral J. 2001. *Personality and antisocial behaviour: study of temperamental dimensions*, „Personality and Individual Differences”, nr 31 (3), s. 329–348.
- Roose A., Bijttebier P., Van der Oord S., Claes L., Lilienfeld S.O. 2013. *Psychopathic Traits in Youth and Associations with Temperamental Features*, „Journal of Individual Differences”, nr 34 (1), s. 1–7.
- Sato W., Uono S., Matsuura N., Toichi M. 2009. *Misrecognition of facial expressions in delinquents*, „Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health”, nr 3, s. 27–39.
- Satterfield J.H., Faller K.J., Crinella F.M., Schell A.M., Swanson J.M., Homer L.D. 2007. *A 30-year prospective follow-up study of hyperactive boys with conduct problems: adult criminality*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, nr 46 (5), s. 601–610.
- Saulsman L., Page A. 2004. *The five factor model and personality disorder empirical literature: A meta-analytic review*, „Clinical Psychology Review”, nr 23, s. 1055–1085.
- Sawicki K. 2018. *Diady, kliki, gangi. Młodzież nieprzystosowana społecznie w perspektywie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Seligman M., Walker E., Rosenhan M. 2001. *Psychopatologia*, tłum. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Siemionow J. 2011. *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Difin, Warszawa.
- Silver R.B., Measelle J.R., Armstrong J.M., Essex M.J. 2010. *The impact of parents, child care providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories*, „Journal of School Psychology”, nr 48 (6), s. 555–583.
- Simonoff E., Elander J., Holmshaw J., Pickles A., Murray R., Rutter M. 2004. *Predictors of antisocial personality: Continuities from childhood to adult life*, „The British Journal of Psychiatry”, nr 184 (2), s. 118–127.
- Sowińska H. 1992. *Procesy uspołecznienia szkoły – nadzieje i zagrożenia*, „Neodidagmata”, nr 21, s. 23–31.
- Szymański A.M. 2010. *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży: wybrane problemy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa.
- Tsirigotis K., Lewik-Tsirigotis E., Baster B. 2012. *Nieletni (jako) sprawca czynu zabronionego*, „Pedagogika Rodziny”, nr 2 (4), s. 73–92.
- Urban B. 1997. *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Van Goozen S.H.M., Fairchild G., Snoek H. 2007. *The evidence for a neurobiological model of childhood antisocial behaviour*, „Psychological Bulletin”, nr 133, s. 149–182.
- Vitacco M.J., Rogers R. 2001. *Predictors of adolescent psychopathy: The role of impulsivity, hyperactivity, and sensation seeking*, „Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law”, nr 29 (4), s. 374–382.
- White J.L., Moffitt T.E., Caspi A., Bartusch D.J., Needles D.J., Stouthamer-Loeber M. 1994. *Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 103 (2), s. 192–205.

- Wolińska J.M. 2004. *Agresywność dziewcząt i chłopców Problem indywidualny i społeczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Zawadzki B. 2008. *Status cech Wielkiej Piątki: czy tylko endogenne tendencje zachowania?*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 11 (1), s. 163–171.
- Zawadzki B., Strelau J. 1997. *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT). Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Ziemska M. 1975. *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Zuckerman M. 1994. *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*, Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge.

Wojciech Śwędzioł

Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie

ORCID: 0000-0002-1896-2908

Turystyka przygodowa jako kierunek kształcenia kadr dla turystyki

Summary

ADVENTURE TOURISM AS A DIRECTION OF EDUCATING PERSONNEL FOR TOURISM

The article addresses an important issue from the point of view of the allegations formulated by the employers' circles towards higher education regarding the incompatibility of educational programmes with the needs of the labour market. The author shows the shape of the adventure tourism brought to life at the Academy of Physical Education in Kraków. In the article the author presents the results of research in an attempt to answer the question whether such a profile creates a better chance for a career in the tourism industry. The research is a survey of preferences of employers during recruitment for a position related to tourism in companies organising tourist events. Results of this study indicate that in most companies experience is the strongest asset of candidates for a job. Adventure tourism major, however, is welcomed by the vast majority of respondents. The method used in this study refers to a small trial – this is due to the limited number of Polish companies organising adventure tourism or events with its elements. Among the few companies for which education is particularly important, a degree with a major in adventure tourism is an asset. Even those respondents for whom education is not a priority positively perceive the obtaining a degree in adventure tourism, as students of such major gain experience, acquire the skills needed to organise various tourist events and develop passions and interests which are also important in the tourism industry.

Key words: adventure tourism, education, employer, employment

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

W ostatnim dziesięcioleciu turystyka przygodowa przekształciła się w jeden z najszybciej rozwijających się sektorów turystycznych na całym świecie. Ameryka Północna, Ameryka Południowa i Europa stanowią 70% docelowych destynacji w tym obszarze usług. Wartość rynkowa turystyki przygodowej z tych trzech regionów wyniosła w 2012 r. 263 miliardy USD, wzrastając o 65% CAGR (skumulowany roczny wskaźnik wzrostu) w latach 2009–2012. Agencja Global Data wskazuje na ponad 40% wzrost tego rynku w okresie 2017–2021. Podobnie Agencja PRNewsWire w 2014 r. informuje, że międzynarodowa turystyka przygodowa ma wzrosnąć do roku 2020, o co najmniej 46% (UNWTO 2014); Grupa IFC (International Finance Corporation), Bank Światowy i organizacja Adventure Travel Trade Association (ATTA) w badaniach opublikowanych w 2019 r. *New Traveler Research* potwierdzają trendy w preferencjach dotyczących wielkości rynku turystyki przygodowej. Badania dotyczyły Stanów Zjednoczonych i Australii (ATTA 2019). Coroczne doniesienie określane jako Adventure Travel Trends (ATT), przedstawiane przez ATTA, gromadzi dane zebrane od operatorów podróży przygodowych w celu zidentyfikowania pojawiających się i trwałych trendów w branży. Od ponad dekady ATTA prowadzi tę ankietę, która dostarcza informacji o perspektywach i cechach tego rozwijającego się sektora turystyki. Oprócz raportu z badań trendów, *Adventure Travel Financial Snapshot* z 2019 r. oferuje także dodatkowe informacje podkreślające sytuację finansową branży, co jednoznacznie wskazuje, że branża podlega ewolucji. 83% respondentów ankiety zgłasza, że ich przychody brutto w 2018 r. przekroczyły przychody brutto z 2017 r., zaś 59% spodziewało się wzrostu zysku netto w 2019 r. (ATT 2019). Kilka kluczowych ustaleń w ubiegłorocznym raporcie to fakt, że oprócz przygód związanych z dostarczaniem silnych emocji (potoczny „zastrzyk adrenaliny”), coraz większego znaczenia nabierają przygody kulturowe, niestandardowe lokalizacje i sposoby przemieszczania się (np. elektrycznym rowerem, lub przemieszczanie się na wzór odwiedzanych społeczności). Organizatorzy informują, że w ubiegłym roku odnotowano znaczny wzrost zainteresowania klientów: Skandynawią, Ameryką Południową, Afryką Północną i Południową oraz Bliskim Wschodem. 43% klientów biur podróży o profilu przygodowym jest w wieku 51–70 lat. Średni wiek podróżnika poszukującego przygód to 49 lat (ATT 2019). W kontekście tych doniesień nadchodzący czas zmagania się z poważnymi globalnymi problemami, jawi się w prognozach jako

szansa dla sektora turystyki przygodowej, aby poprowadzić przemysł turystyczny w kierunku bardziej zrównoważonej przyszłości.

Niniejszy artykuł wpisuje się niejako w nurt odpowiedzi na zarzuty formułowane przez środowiska pracodawców pod adresem szkolnictwa wyższego, a dotyczących braku kompatybilności programów edukacyjnych z potrzebami rynku pracy. W ostatnim dziesięcioleciu na świecie nastąpił wyraźny wzrost inicjatyw w zakresie kształcenia kadr dla potrzeb intensywnie rozwijającego się sektora turystyki przygodowej¹. W Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie w roku akademickim 2011/2012 na Wydziale Turystyki i Rekreacji (TiR) została utworzona – po raz pierwszy w Polsce – specjalność: Turystyka przygodowa. Artykuł ukazuje jej specyfikę oraz prezentuje wyniki badań, będące podstawą do udzielenia odpowiedzi na zasadnicze pytanie: Czy ukończenie studiów o takim profilu, stwarza większe szanse na zapoczątkowanie kariery zawodowej w branży turystycznej przez absolwentów kierunku studiów turystyka i rekreacja ze specjalnością turystyka przygodowa. Badania są sondażem preferencji pracodawców podczas rekrutacji na stanowisko związane z turystyką w polskich firmach organizujących imprezy turystyczne.

Turystyka przygodowa

Subiektywizm różnorodnych interpretacji zjawiska turystyki przygodowej w znacznym stopniu utrudnia precyzyjne zdefiniowanie tego pojęcia. Zwracała na to uwagę Durydiwka, opierając się na sformułowanych w literaturze światowej wytycznych i stwierdzając, że jest ona jedną z bardziej popularnych form współczesnej turystyki (Durydiwka 2003: 160). Turystyką przygodową określa się zazwyczaj rodzaj plenerowej turystyki aktywnej, wiążący się z czynnym wypoczynkiem, na świeżym powietrzu, najczęściej mającym miejsce w odległym, niejednokrotnie „dzikim” lub egzotycznym środowisku (Fennell 1999: 51). Zakłada ona przede wszystkim wypoczynek związany z kontaktem z naturą.

¹ Wymienione uczelnie to jedynie wybrane przykłady placówek, które w swojej ofercie posiadają kierunki bądź specjalności kształcące w zakresie turystyki przygodowej. Są to m.in.: Augsburg University, Charles University Prague, Manchester Metropolitan University, The George Washington University, University of Massachusetts, Keilir Academy Iceland, Thompson Rivers University Canada, Northampton Community College Pennsylvania, Montana State University Billings, Arctic University of Norway, ToiOhomai Institute of Technology on the North Island New Zealand.

Obecny jest również element edukacyjny oraz wysiłek fizyczny, który niejednokrotnie staje się wyzwaniem. Jednak najistotniejszym elementem tego rodzaju turystyki jest przygoda, związana z odkrywaniem, poznawaniem tego, co nowe, eksploracją terenu, czy pokonywaniem swoich słabości. Jako cechy charakterystyczne turystyki przygodowej autorzy wymieniają: podwyższony poziom ryzyka, niepewność rezultatów, wyzwanie, oczekiwanie nagrody wewnętrznej, nowość, stymulację, ucieczkę, eksplorację i silne, zróżnicowane emocje. Od tradycyjnej turystyki kwalifikowanej wyróżnia ją brak konieczności specjalistycznego przygotowania, umiejętności i posiadania sprzętu. Wyjazdy takie są w zdecydowanej większości organizowane przez profesjonalnych touroperatorów (Nowacki 2011: 281–290). Próby zbadania charakteru relacji istniejących między turystyką przygodową i aktywną podjął się autor artykułu *Turystyka przygodowa jako forma turystyki aktywnej?* (Sonelski 2013: 25–43). W opracowaniu tym zestawia on ze sobą różne opublikowane interpretacje turystyki przygodowej. Wydaje się jednak, że – w świetle przedstawianych dotychczas propozycji definiowania tego zjawiska – nadal brakuje interpretacji dostatecznie uniwersalnej. Obowiązujące definicje turystyki przygodowej negują w zasadzie dorobek nurtu pedagogiki przeżyć i historycznie ugruntowanych tradycji wychowania przez przygodę. Podkreślają zarówno subiektywizm, jak i udział komponentów ryzyka, nowości oraz egzotyki. Jednakże warunkiem przeżycia przygody nie jest przecież obecność ryzyka, lecz już samej emocji, zaś niecodzienne przeżycia noszą znamiona transgresji, gdzie człowiek przekracza swoje dotychczasowe możliwości w zakresie osiągnięć materialnych, fizycznych, symbolicznych lub społecznych, wzbogacające jego świat wartości. Takie rozumienie przygody, a w konsekwencji także turystyki przygodowej, może stanowić pomost łączący ją z obszernie opisywanym w literaturze wychowaniem przez przygodę, co wydaje się w pełni uzasadnione. A zatem, w moim przekonaniu: **turystyka przygodowa (w szerokim rozumieniu) jest to każda forma turystyki zorientowanej na niecodzienne przeżycia (związane z doświadczaniem emocji, ryzyka subiektywnego lub obiektywnego) i mająca cechy transgresji.** W takiej postaci definicji tego pojęcia, to transgresja staje się kluczem, który odróżnia przeżycia „klasycznych” form turystyki od przeżyć turystycznych o znamionach przygody. Wyznacznikiem tych przeżyć staje się nie ryzyko, lecz akt transgresji. Pierwszy w życiu biwak jest niekwestionowaną przygodą, choć zazwyczaj nie jest ryzykowny, bowiem odbywa się najczęściej pod opieką rodzica, wychowawcy lub instruktora, jednakże silna emocja i przekroczenie pewnej granicy pozostawiają trwałą ślad w osobowości człowieka (Swędzioł 2014: 67–70). Każda forma

turystyki kwalifikowanej może zatem zostać dopełniona o element transgresji, dzięki czemu stanie się przygodą (turystyką przygodową). Z drugiej strony każdy może przeżyć przygodę życia, bez znawstwa i specjalistycznego sprzętu, powierzając się czyjejś opiece i wyjeżdżając kolejką na górski szczyt przy założeniu, że będzie to dla niego przeżycie wykraczające poza jego dotychczasowe ograniczenia. Przyjęcie takiej perspektywy nie wyklucza zatem przygody w turystyce, rekreacji i sporcie rozumianej np. jako forma terapii, czy metoda edukacji. Błędem i pewnym wypaczeniem byłoby definiowanie turystyki przygodowej wyłącznie jako produkt, na czym najwyraźniej koncentrują się naukowcy, którzy opisują zjawiska w turystyce. **Turystyka zawsze była i nadal jest, nierozłącznie związana z wychowaniem** (Swędzioł 2017: 114–115). Odstąpiwszy od dalszych rozważań terminologicznych oraz od dyskusji na temat edukacji w kontakcie z przyrodą, zaprezentowane zostaną wyniki badań sondażowych, odpowiadających na pytanie, czy ukończenie studiów o takim profilu stwarza większe szanse na zapoczątkowanie kariery zawodowej w branży turystycznej, przez absolwentów kierunku turystyka i rekreacja o specjalności turystyka przygodowa. W tym celu przedstawiona zostanie struktura specjalności, którą współtworzą blok praktyczny o nazwie przestrzenne formy aktywności przygodowej, będący swoistym rdzeniem specjalności i przedmioty teoretyczne oraz praktyka.

Struktura specjalności turystyka przygodowa na Wydziale Turystyki i Rekreacji Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie

Specjalność turystyka przygodowa została utworzona w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie w roku akademickim 2011/2012 jako uzupełnienie oferty Wydziału Turystyki i Rekreacji. Inicjatorami przedsięwzięcia byli pracownicy Zakładu Alpinizmu i Turystyki Kwalifikowanej, jednostki działającej w Katedrze Turystyki i Rekreacji, Wydziału Turystyki i Rekreacji. Powołanie do życia nowej specjalności wiązało się ściśle z tradycjami Zakładu Alpinizmu (Ręgwelski 2011: 35–42; Rokowski 2011: 23–28), którego pracownicy przez wiele lat prowadzili zajęcia dydaktyczne z zakresu wspinaczki oraz różnych form turystyki kwalifikowanej z silnym zaakcentowaniem przestrzeni gór (m.in. Tatry i Gorce) oraz Skalek Podkrakowskich i znajdującego się w obszarze miasta Zakrzówka. Wspomniane wieloletnie tradycje, co prawda bez teoretycznego podłoża, będącego przedmiotem współczesnej dyskusji, bardzo ściśle

nawiązywały jednak do nurtu *outdoor education* i jego wyznaczników (Palmer-Kabacińska 2012: 16–20). Pogłębiająca się, coraz intensywniejsza refleksja nad agresywną turystyką masową, pierwsze symptomy niżu demograficznego oraz zmiany programowe w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie² zainicjowały pomysł utworzenia „nowej marki”, całkowicie niepodporządkowanej nie-sprzyjającej sytuacji. Dodatkowo dostrzeżone zapotrzebowanie na specjalistów z „nowych dziedzin” ze strony branży MICE³ i równoległy sondaż oczekiwań studentów kierunku TiR, spowodowały sytuację, w której powołanie do życia nowej, atrakcyjnej i przyciągającej uwagę studentów specjalności było potrzebne i uzasadnione. Turystyka przygodowa stała się specjalnością na studiach II stopnia (magisterskich), na kierunku turystyka i rekreacja i miała być przede wszystkim kontynuacją specjalności rekreacja ruchowa, studiów I stopnia tegoż kierunku. W debiutanckim roku 2011/2012 – utworzono jedną grupę. Już w roku kolejnym – 2012/2013 – liczba chętnych znacznie wzrosła i utworzono dwie, pełne grupy dziekańskie. W tym samym roku podjęto decyzję o przeniesieniu turystyki przygodowej na studia licencjackie (już od roku 2013/2014). Argumentem przemawiającym za tą zmianą był charakter specjalności, dający studentom możliwość pewnej preorientacji w zakresie wielu form aktywności przygodowej, ukierunkowania swoich zainteresowań i zaplanowania dalszej ścieżki edukacji na II stopniu studiów. Od października 2013 r., logiczną kontynuacją turystyki przygodowej na studiach magisterskich stała się specjalność zarządzanie projektami outdoor, której charakter jest ukierunkowany na kształtowanie kompetencji menedżerskich. W efekcie Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie posiada w swojej ofercie pierwsze w kraju, pełne, dwustopniowe studia profilowane w kierunku turystyki przygodowej oraz szeroko pojętego nurtu outdoor. Obszary te coraz częściej znajdują odbiorców nie tylko wśród pedagogów, ale i w przechodzącej kryzys branży MICE. W 2019 r. turystyka przygodowa stała się w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie samodzielnym kierunkiem studiów.

² Było to m.in. zlikwidowanie w 2010 r. zajęć terenowych, czyli letnich obozów wędrownych i wycieczek zimowych, realizowanych w toku studiów na kierunku Wychowanie Fizyczne, będących dopełnieniem części teoretycznej przedmiotu turystyka szkolna. Celem przedmiotu w jego obecnej, bardzo ubogiej postaci, jest nadal kształcenie nauczycieli WF w zakresie kompetencji służących organizacji i animacji turystyki szkolnej.

³ Określenie używane przez praktyków w odniesieniu do sektora podróży służbowych i turystyki biznesowej. Akronim MICE oznacza *meetings, incentives, conferences, events/exhibitions*. W zależności od źródła spotykane są też inne skróty i interpretacje, np. w Kanadzie stosuje się skrót: MC&IT (*meetings, conventions and incentive travel*).

Przestrzenne formy aktywności przygodowej

W odpowiedzi na niekorzystne przekształcenia programów nauczania w Akademii Wychowania Fizycznego, powstająca specjalność z założenia miała przeciwdziałać tym zmianom. Zgodnie z ideowymi założeniami edukacji przygodą⁴, do programu nauczania wprowadzono bogatą ofertę zajęć terenowych jako warunku przekazywania wiedzy prakseologicznej oraz skutecznego wdrażania umiejętności jej atrakcyjnego wykorzystania do praktycznej realizacji programów przygodowych. Celem owego praktycznego bloku zajęć jest również kształtowanie w naturalnym środowisku wybranych form aktywności rekreacyjnej, wysokich kompetencji w budowaniu relacji na płaszczyznach określonych poprzez kontakt człowieka ze środowiskiem jego działania, ze sprzętem wykorzystywanym w tym działaniu, oraz przez kontakt z drugim człowiekiem (np. poprzez współdziałanie). W ramach opisywanego bloku studenci mają do wyboru szeroką gamę form aktywności fizycznej, uruchamianych w zależności od preferencji. Względy organizacyjne, liczba studentów w grupach i podział na grupy ćwiczeniowe, stwarzają dodatkowo sytuację konieczności dokonania pewnych wyborów związanych – poza osobistymi preferencjami również – z korzyścią poszczególnych grup (przedmiotów, na które zgłasza się zbyt mała liczba chętnych, nie uruchamia się). Istotne jest, że obok form aktywności, wymagających większych nakładów finansowych (np. wypożyczenie specjalistycznego sprzętu lawinowego i narciarskiego), znalazły się również takie, które są możliwe do zrealizowania bez ponoszenia dodatkowych kosztów (np. wspinaczka skałkowa, biegi terenowe, slackline). Słuszność wprowadzenia do programu nauczania tak obszernej propozycji zajęć plenerowych potwierdził sondaż pilotujący prezentowane w dalszej części artykułu badania. Wyniki sondażu wskazywały na to, że znaczenia nabiera wszechstronność i kreatywność pracowników (konsekwencja oszczędności wprowadzanych np. w realizacji programów motywacyjnych). Wspecjalizowanie potencjalnego pracownika w jednej konkretnej dziedzinie, potwierdzone np. uprawnieniami instruktorskimi może być istotne, ważniejsza z punktu widzenia pracodawcy jest jednak praktyczna znajomość możliwie bogatej oferty.

⁴ Niezwykle ważny i inspirujący dla rozwoju nurtów adventure i outdoor w Polsce był i nadal pozostaje cykl konferencji Edukacja przygodą oraz inicjatywy i publikacje będące ich efektem, m.in.: *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Warszawa 2014.

Przedmioty teoretyczne w programie specjalności

Turystyka przygodowa ma na celu także wzbogacenie wykształcenia absolwenta kierunku turystyka i rekreacja o wiedzę, która będzie odpowiadała aktualnym oraz przewidywanym potrzebom branży. Dotyczy to oferowanych usług, a w konsekwencji niezbędnej do ich realizacji kadry. Zgodnie z wyraźną tendencją przemian i wzrostem zainteresowania wykorzystaniem przez branżę MICE nowych form aktywności dla zapewnienia rozrywki, osiągnięcia stanu ekscytacji oraz w celu uczenia się, program specjalności uzupełniają cztery przedmioty teoretyczne, realizowane w tradycyjnej formie wykładów i ćwiczeń. Obejmują one problematykę uwarunkowań aktywności ruchowej człowieka, zapewnienia bezpieczeństwa na etapie realizacji wydarzeń, teoretycznych założeń pedagogiki przygody oraz elementów zarządzania tym sektorem w nawiązaniu do specyfiki branży. Treści te są realizowane w czasie zajęć z następujących przedmiotów; podstawy wiedzy o przestrzennych formach aktywności przygodowej, pedagogika przygody, metodyka i bezpieczeństwo prowadzenia zajęć w plenerze, zarządzanie w turystyce przygodowej.

Praktyki

Bieg turystyki przygodowej o nazwie Koniczynka Trail Marathon, odbywa się co roku w pierwszej połowie maja na terenie Ojcowskiego Parku Narodowego. Jest to impreza otwarta i bezpłatna dla wszystkich uczestników, przygotowywana przez cały rok akademicki przez studentów kolejnych lat specjalności. W bardzo wymagającym biegu o charakterze górskim, na dystansie maratonu i półmaratonu, co roku biorą udział również byli studenci specjalności. Najistotniejszym założeniem tej formy realizacji dydaktyki jest zaangażowanie studentów w tworzenie wspólnego dzieła, spełnianie pewnego czynu na rzecz szerszej społeczności (biegaczy). Jest to praca oparta na założeniach *service learning*. Cechą wyróżniającą ten nurt jest nacisk na urozmaicenie procesu nauczania (poprzez wolontariat) z równoczesnym ożywieniem życia społeczności i integracją. Formuła ta pozwala na lepsze zrozumienie mechanizmów zmieniającego się rynku pracy oraz określonych środowisk poprzez realny wpływ na rozwiązanie konkretnego problemu. Według Angrosino (2009: 144) nurt *service learning* zawdzięcza swoją popularność raportowi *Principles of good practice for combining service and learning* (Zasady dobrej praktyki dla łączenia służby i nauczania) przygotowanemu przez Fundację Johnson Wingspread w celu rozwijania i promowania *service learning* jako strategii pedagogicznej.

Studenci specjalności turystyka przygodowa zostają zaangażowani w pracę zespołową nad przygotowaniem wydarzenia, jakim jest impreza biegowa Koniczynka Trail Marathon, ciesząca się już od inauguracyjnego roku 2012 dużą popularnością i bardzo dobrymi opiniami. Środowisko biegaczy w Polsce docenia szczególnie: niekomercyjny charakter imprezy, jej kameralność (ok. 180 uczestników), urokliwą i trudną trasę oraz wyjątkową atmosferę (ponieważ bieg jest przygotowywany przez wolontariuszy amatorów). Do zadań studentów należy m.in.: praca przy projektowaniu i wypalaniu medali (jest to jedna z nielicznych imprez tego typu, w której medale dla uczestników są przygotowywane ręcznie), scenariusz filmu, nagrania i montaż filmu będącego zapowiedzią i relacją z imprezy, projekty dyplomów i numerów startowych, przygotowanie dokumentów (deklaracje, regulamin, informatory), wydruk materiałów, rekonesans na trasie biegu, przygotowanie trasy biegu, prowadzenie fanpage fb, zakup i organizacja pracy w zakresie potrzebnych materiałów, kontakt z GOPR, przygotowanie i opracowanie numerów kontaktowych, pozyskiwanie ewentualnych sponsorów, organizacja i transport wody dla zawodników, przygotowania w dniu poprzedzającym bieg, kompleksowa obsługa biegu z podziałem na zadania na trasie oraz obsługa punktu centralnego biegu (sekcje: rejestracja i pomiar czasu, depozyt, punkty na trasie, punkt odżywczy itp.), opracowanie wyników biegu, relacje po biegu (filmowe, fotograficzne).

W ostatnich latach ze względu na powszechny udział w biegu absolwentów a zarazem byłych organizatorów, pojawiła się nowa inicjatywa o nazwie „Koniczynkowe przedszkole”. Dzięki temu absolwenci, którzy przyjeżdżają na bieg i chcą w nim uczestniczyć, mogą powierzyć swoje dzieci opiece animatorów. Dla dzieci organizowany jest m.in. Mini Koniczynka Marathon na dystansie 42 metrów. Finałem wszystkich tych przygotowań jest impreza biegowa integrująca środowisko biegowe, „weteranów” tego konkretnego biegu, jego nowych uczestników, nowych organizatorów a także absolwentów turystyki przygodowej. Element łączenia służby i nauczania podawany przez Angrosino (2009: 144) jest zatem niepodważalny.

Badania wpływu ukończenia studiów o kierunku turystyka i rekreacja ze specjalnością turystyka przygodowa na zapoczątkowanie kariery zawodowej w branży turystycznej

Do przeprowadzenia badań zastosowano metodę ilościową – metodę sondażu diagnostycznego na niewielkiej próbie. Jest ona sposobem gromadzenia

wiedzy o różnego typu zjawiskach społecznych, opiniach, poglądach i preferencjach wybranej zbiorowości. Za pomocą sondażu bada się wybraną spośród populacji próbę reprezentacyjną (Pilch, Bauman 2001: 79–81). Metoda zastosowana w prezentowanych badaniach dotyczy niewielkiej próby – wynika to z ograniczonej liczby polskich firm organizujących turystykę przygodową lub wyjazdy z uwzględnieniem jej elementów. Posłużono się techniką ankietową, która jest typowa dla sondażu diagnostycznego. Przedmiotem badań było zjawisko turystyki przygodowej we współczesnym rynku turystycznym. Celem badań zaś, poznanie preferencji podczas rekrutacji na stanowisko związane z turystyką w firmach organizujących imprezy turystyczne oraz zbadanie wpływu posiadania dyplomu ukończenia studiów na kierunku turystyka i rekreacja ze specjalnością turystyka przygodowa (w dalszej części pracy określany jako dyplom ze specjalnością turystyka przygodowa) na podniesienie szansy na zatrudnienie.

Problem główny sprowadza się do pytania: Czy ukończenie studiów na kierunku turystyka i rekreacja ze specjalnością turystyka przygodowa podnosi absolwentom szanse na zdobycie pracy w zawodzie? Informacja na ten temat jest niezwykle istotna przede wszystkim dla studentów, którzy dokonują wyboru specjalności na kierunku turystyka i rekreacja. Przydatna może być również dla absolwentów, którzy nie wiedzą czy dyplom turystyki przygodowej będzie istotnym argumentem podczas rozmowy kwalifikacyjnej, decydującej często o zatrudnieniu. Z wyników badań może skorzystać też uczelnia – wyciągnięte wnioski mogą pomóc władzom i pracownikom w podejmowaniu decyzji odnośnie zmian w strukturze specjalności na studiach licencjackich i magisterskich. Wreszcie, badania mogą być również interesujące dla innych uczelni i instytucji zajmujących się kształceniem, które być może znajdą odpowiedź na pytanie, czy warto otwierać kierunek, specjalność lub kurs o takim profilu.

Zagadnienia szczegółowe mają na celu doprowadzenie do analizy problemu głównego. Zawarte są one w następujących pytaniach:

1. Jakie znaczenie, podczas rekrutacji na stanowisko związane z turystyką, ma posiadanie przez kandydata uprawnień/umiejętności wynikających z odbycia kursów związanych z branżą turystyczną?
2. Jakie kryteria (poza wykształceniem i przebytymi kursami) mają wpływ na zatrudnienie w firmie turystycznej?
3. Czy umiejętności oraz wiedza zdobywana przez studentów w ramach programu turystyki przygodowej są przydatne w firmie turystycznej?

4. Czy dyplom ukończenia studiów na kierunku turystyka i rekreacja ze specjalnością turystyka przygodowa jest atutem podczas rekrutacji w firmie turystycznej?
5. Jakie są zależności między różnymi kryteriami, brany pod uwagę przez pracodawcę poszukującego nowego pracownika?

W ankiecie wzięło udział 40 firm z całej Polski. Zdecydowana większość respondentów to firmy działające w branży MICE. Szczególnie związane z turystyką przygodową są wyjazdy *incentive*, czyli wyjazdy firmowe o charakterze motywacyjno-integracyjnym. Imprezy tego typu cechują się dużą atrakcyjnością oraz bogatym programem, stąd często pojawiające się elementy, takie jak: wycieczki samochodami terenowymi, spływy raftingowe, paintball i wiele innych. Niewielką, lecz wyróżniającą się część respondentów stanowią pracownicy przedsiębiorstw wysoko wyspecjalizowanych, nastawionych na klientów indywidualnych. W przypadku tych badań są to firmy zajmujące się konkretnie turystyką przygodową, czyli np. turystyką górską, kajakową. W skali Polski jest ich dużo mniej niż firm działających w szeroko pojętej branży MICE – stąd znacznie mniejszy odsetek w tych badaniach. Wszystkie firmy organizują wyjazdy krajowe i zagraniczne, z przewagą zagranicznych. Zlokalizowane są głównie w województwach mazowieckim, małopolskim, śląskim i pomorskim.

Ankietowanymi były osoby decyzyjne w kwestii zatrudniania pracowników w firmach, które organizują wyjazdy o charakterze przygodowym lub zawierające element przygody, czyli prezesi, menedżerowie lub właściciele firm. W związku z tym przeprowadzenie badania nie było łatwe, w większości przypadków bezpośredni kontakt z właściwą osobą był niemożliwy i zazwyczaj przekazywano informację przez sekretariat.

Próbę kontaktu zainicjowano z 98 firmami z całej Polski, 58 osób podjęło próbę wypełnienia ankiety, z czego 40 osób ukończyło ankietę. Spośród wypełnionych w całości ankiet, na 3 z nich odpowiedzi udzielono telefonicznie (na prośbę ankietowanych). W pozostałych 37 przypadkach respondenci wypełniali ankietę samodzielnie, wykorzystując stronę internetową.

Zdecydowano się na następującą taktykę:

1. Odszukiwanie firm organizujących imprezy związane z turystyką przygodową za pomocą Internetu.
2. Zbieranie potrzebnych danych kontaktowych (numer telefonu, adres e-mail) firm.
3. Kontakt telefoniczny z firmą – próba bezpośredniego połączenia z osobą decyzyjną w kwestii zatrudniania pracowników.

4. W przypadku kontaktu z osobą decyzyjną – propozycja wypełnienia ankiety telefonicznie lub wysłania jej na adres e-mail.
5. W przypadku kontaktu jedynie z sekretariatem – wysłanie ankiety na adres e-mail oraz prośba o przekazanie jej właściwej osobie.
6. W przypadku braku jakiegokolwiek kontaktu z firmą – ponowny kontakt telefoniczny (do trzech prób).

Wyniki badań

Wpływ posiadania uprawnień/umiejętności wynikających z odbycia kursów związanych z branżą turystyczną na zatrudnienie. Wyniki ankiet pomagają znaleźć odpowiedź na pytanie, czy posiadanie uprawnień/umiejętności wynikających z odbycia kursów związanych z branżą turystyczną (np. instruktor rekreacji ruchowej, wychowawca kolonijny czy pilot wycieczek) podnoszą szansę na zatrudnienie. Odpowiedzi respondentów wskazują, że posiadanie kursu związanego z branżą turystyczną, w zdecydowanej większości firm ma znaczenie podczas rekrutacji i jest atutem, nie jest to jednak konieczny wymóg. Pojawiło się jednak kilka przedsiębiorstw, w których wymogiem jest posiadanie konkretnych uprawnień/umiejętności, lub w których posiadanie uprawnień/umiejętności wynikających z odbycia kursów związanych z branżą turystyczną nie ma znaczenia. Wyniki ankiet wskazują na następującą zależność: firmy, które wskazały dwie skrajne odpowiedzi (kursy są wymagane, kursy są nieistotne), to w dużej części firmy wyspecjalizowane w jednym, konkretnym rodzaju aktywności. W przypadku tej ankiety, były to firmy zajmujące się: kajakarstwem i raftingiem, żeglarstwem, turystyką górską i wspinaczką, windsurfingiem, kitesurfingiem i katamaranami.

Jednym ze sposobów na znalezienie właściwych pracowników jest surowa rekrutacja – może to być potwierdzenie swoich umiejętności i uprawnień przebytymi kursami, które będą świadczyć o wykwalifikowaniu pracownika. Drugim sposobem jest szkolenie wewnętrzne kandydatów na pracowników, które daje pracodawcy pewność posiadanych przez przyszłego pracownika umiejętności.

Część ankietowanych, a dokładnie 35%, określiło również jakie umiejętności/uprawnienia, wynikające z odbycia kursów związanych z branżą turystyczną są szczególnie pożądane w ich firmach. Poniżej znajdują się najczęściej powtarzające się odpowiedzi.

- Σ Kurs pilota wycieczek – 15% ankietowanych,
- Σ Kurs instruktora sportów wodnych (rafting, kajakarstwo, żeglarstwo) – 10% ankietowanych,
- Σ Kurs instruktora sportów zimowych (narciarstwo, snowboard) – 7,5% ankietowanych,
- Σ Kurs przewodnicki – 5% ankietowanych,
- Σ Kurs językowy – 5% ankietowanych.

W odpowiedziach pojawiły się też inne kursy instruktorskie (wspinaczka, fitness, joga), kurs animatora czasu wolnego, kursy medyczne oraz specjalistyczne kursy WOPR i Polskiego Związku Alpinizmu.

Podsumowując: posiadanie przez kandydata umiejętności/uprawnień, wynikających z odbycia kursów związanych z branżą turystyczną jest atutem dla większości pracodawców, nie jest to jednak wymóg konieczny. Najbardziej cennie w branży uprawnienia to kurs pilota wycieczek, kurs instruktora sportów wodnych i zimowych, kurs przewodnicki oraz kurs językowy. Niektóre z nich np. kurs pilota wycieczek, czy przewodnika, to uprawnienia wymagane do podjęcia pracy na danym stanowisku. Inne np. kursy instruktorskie czy językowe, nie tyle są obowiązkowe, co świadczą o umiejętnościach pracownika.

Pozostałe kryteria mające wpływ na zatrudnienie pracownika

Chodzi tu o inne niż wykształcenie i posiadane kursy kryteria, które musi spełniać pracownik przedsiębiorstwa turystycznego. Informację na ten temat zaczerpnięto z wyników ankiet, a dokładnie z odpowiedzi udzielanych na pytanie: „Co oprócz wykształcenia i ewentualnych kursów, wpływa na zatrudnienie personelu w państwa firmie?”

Pytanie było otwarte i umożliwiało ankietowanym wpisanie dowolnej treści. Z powodu zróżnicowania odpowiedzi, stworzono pięć, najczęściej powtarzających się, następujących kategorii: doświadczenie, znajomość języków obcych, osobowość, pasje i zainteresowania, wiedza i umiejętności związane z branżą.

Poza wykształceniem i kursami, na zatrudnienie bardzo duży wpływ ma osobowość kandydata. Cechy, na które pracodawcy zwracają szczególną uwagę, to te ułatwiające kontakty z ludźmi, czyli otwartość, komunikatywność, tzw. umiejętności interpersonalne. Poza tym liczą się kreatywność, zaangażowanie, samodzielność, kultura osobista, prezencja i chęć rozwoju umiejętności. Ważnym kryterium jest doświadczenie. Poza doświadczeniem zawodowym,

istotne (a dla niektórych firm najistotniejsze) jest doświadczenie zdobywane podczas prywatnych podróży. Oprócz wymienionych elementów, pracodawcy zwracają uwagę na znajomość języków obcych (w niektórych przypadkach minimum to dwa języki), umiejętności związane z branżą turystyczną (takie jak ogólna wiedza o świecie lub umiejętność nawiązywania kontaktu z klientami) oraz zainteresowania i pasję.

Charakterystyka umiejętności zdobywanych w ramach specjalności turystyka przygodowa pod kątem przydatności w firmie turystycznej

Z badanych firm aż 95% przyznaje, że umiejętności, zdobywane przez studentów w ramach specjalności turystyka przygodowa⁵ są przydatne dla ich pracownika. 55% spośród nich uzasadniło swoją odpowiedź. Na podstawie analizy uzasadnień stworzono listę tych, które pojawiły się najczęściej:

- Σ Wymienione umiejętności i wiedza zdobyte na studiach są dobrym przygotowaniem merytorycznym pracownika – firma nie musi uczyć od podstaw, a posiadana wiedza jest punktem wyjścia do zdobywania praktyki i rozwoju kariery zawodowej, zwłaszcza dla osób mało doświadczonych, bezpośrednio po studiach;
- Σ Tego typu wiedza jest bardzo przydatna przy organizowaniu wyjazdów, projektów i imprez oraz ich realizacji – dzięki nowym, ciekawym pomysłom, wiedzy z zakresu bezpieczeństwa czy dostosowaniu formy wyjazdu do grupy;
- Σ Zdobywanie takiej wiedzy i umiejętności buduje doświadczenie;
- Σ Podjęcie takiej specjalności świadczy o pasji i niestandardowych zainteresowaniach;
- Σ Wiedza ta jest przydatna, ale niewystarczająca – najwięcej umiejętności zdobywa się w pracy z klientami.

Wśród ankietowanych tylko 5% wskazało, że wiedza i umiejętności zdobywane w ramach zajęć na specjalności turystyka przygodowa, są nieprzydatne w ich firmach, uzasadniając swoje stanowisko w następujący sposób:

- Σ Zaprezentowane umiejętności, to wszystko i nic – absolwenci specjalności turystyka przygodowa nie są specjalistami w żadnej dziedzinie.

⁵ Umiejętności, które były wymienione w ankiecie to: organizowanie i przeprowadzanie imprez turystycznych, zarządzanie i bezpieczeństwo w turystyce przygodowej, formy aktywnego wypoczynku, np. turystyka wysokogórska, kajakowa, skitourowa, konna.

- Σ Nie trzeba kończyć kierunku ze specjalnością turystyka przygodowa, żeby zdobyć wymienione umiejętności i być kompetentnym pracownikiem w branży turystycznej.

Podsumowując, zdecydowana większość respondentów przyznaje, że umiejętności i wiedza zdobywane w toku studiów na specjalności turystyka przygodowa, są przydatne w firmie turystycznej. Uzasadnieniem tego stanowiska jest głównie fakt, że dzięki zajęciom odbywanym w ramach omawianej specjalności, absolwenci zdobywają podstawową znajomość branży oraz umiejętności przydatne przy organizowaniu tego typu imprez. Warto zauważyć, że ankietowani zwracają również uwagę na doświadczenie, które zyskują studenci dzięki odbywanym zajęciom i obozom oraz na kształtujące się w nich pasje i zainteresowania. Jak wynika z analizowanego uprzednio pytania, doświadczenie to ważne kryterium podczas rekrutacji, natomiast zainteresowania i pasje mają znaczenie w przypadku niektórych firm. Trzeba jednak zaznaczyć, że pojawili się też respondenci stwierdzający niewielką użyteczność zajęć na specjalności turystyka przygodowa lub jej brak. Odmienne stanowisko w tej kwestii wynika głównie z wymogów posiadania doświadczenia branżowego oraz specjalistycznej wiedzy i umiejętności, których nie zdobędzie się w ramach studiów.

Wpływ posiadania dyplomu ukończenia studiów na kierunku turystyka i rekreacja ze specjalnością turystyka przygodowa na zatrudnienie w branży turystycznej

W ankiecie posłużono się pytaniem sformułowanym następująco: „Czy gdyby Państwa firma poszukiwała pracownika na stanowisko związane z turystyką, posiadanie dyplomu ze specjalnością turystyka przygodowa byłoby atutem?”

Na podstawie otrzymanych odpowiedzi należy stwierdzić, że dla zdecydowanej większości firm dyplom ze specjalnością turystyka przygodowa, byłby atutem. Ponad połowa ankietowanych nie określa jednak swojego stanowiska zdecydowanie, wybierając odpowiedź „raczej tak”. Najmniejszy odsetek respondentów wyraził skrajnie negatywny stosunek, zaznaczając odpowiedź „zdecydowanie nie”.

Podsumowując: Posiadanie dyplomu ukończenia studiów na kierunku turystyka i rekreacja ze specjalnością turystyka przygodowa jest pozytywnie odbierane przez większość firm biorących udział w badaniu. Warto zwrócić uwagę, że odpowiedzi na analizowane pytanie nie wykazują powiązania z innymi. Jedyna zależność widoczna jest w przypadku respondentów, którzy

zaznaczyli skrajnie pozytywną odpowiedź („Zdecydowanie tak”) – wszyscy prezentujący to stanowisko uważają, że umiejętności oraz wiedza, zdobywane w toku studiów na specjalności turystyka przygodowa są przydatne, a we wszystkich tych firmach pracują osoby, które ukończyły kierunek studiów związany z turystyką.

Zależności między różnymi kryteriami, branymi pod uwagę przez pracodawcę, poszukującego nowego pracownika

Aby móc jeszcze dokładniej zbadać wpływ ukończenia studiów na specjalności turystyka przygodowa na możliwość znalezienia pracy przez absolwentów, poproszono ankietowanych o sporządzenie rankingu. Respondenci mieli uporządkować poszczególne kryteria od najważniejszego do najmniej istotnego. Kryteria były następujące: wykształcenie, przebyte kursy, doświadczenie w branży, osobowość, znajomość języków obcych, inne.

Na pierwszym miejscu firmy stawiają przede wszystkim doświadczenie (ponad połowa respondentów). Kryterium to ma znaczną przewagę nad pozostałymi, stąd wniosek, że jest ono najważniejsze podczas rekrutacji na stanowisko związane z turystyką. Należy jednak zaznaczyć, że stosunkowo duża część respondentów wskazała na pierwszym miejscu osobowość (ponad 1/3 ankietowanych).

Miejsce drugie to głównie znajomość języków obcych, choć kryterium to nie ma aż takiej przewagi. Wielu ankietowanych wskazało osobowość jako drugą w rankingu.

Miejsce trzecie jest zdecydowanie najmniej zróżnicowane. Największy odsetek respondentów wskazał tutaj osobowość, następnie znajomość języków obcych i wykształcenie.

Na czwartym miejscu plasuje się przede wszystkim wykształcenie. Prawie połowa ankietowanych umieściła je jako przedostatnie w rankingu. Ponad 1/3 respondentów, wskazała tu przebyte kursy.

Na ostatnim, piątym miejscu, umieszczono głównie przebyte kursy – są więc one najmniej istotnym kryterium podczas rekrutacji pracowników. Poza kursami, wykształcenie i znajomość języków obcych, były też stosunkowo często przydzielane do najmniej ważnych kryteriów.

Podsumowując: Podczas rekrutacji na stanowisko związane z branżą turystyczną zdecydowanie najważniejszymi kryteriami są doświadczenie i osobowość. Najczęściej umieszczano je na pierwszych trzech miejscach w rankingu.

Najmniej istotne natomiast są wykształcenie i przebyte kursy, plasujące się na ostatnich miejscach rankingu. Należy jednak zaznaczyć, że wykształcenie ma mimo wszystko większe znaczenie niż kursy. Znajomość języków obcych została umieszczona na różnych miejscach w rankingu, głównie na drugim, trzecim i piątym. Jest to ciekawe zjawisko, które można wyjaśnić na podstawie komentarza jednego z ankietowanych. Umieścił on znajomość języków obcych na ostatnim miejscu w rankingu, zaznaczając jednak, że spełnienie tego kryterium jest bezwzględnym wymogiem i należałoby je zaznaczyć niezależnie, obok rankingu. Na podstawie tego komentarza możemy wywnioskować, że znajomość języków jest bardzo ważna i część respondentów z tego powodu umieściła to kryterium na drugim miejscu rankingu, a część na samym końcu jako element niebiorący udziału w rankingu.

Wnioski

Ukończenie studiów o specjalności turystyka przygodowa w ogólnej ocenie respondentów jest atutem. Jednak wyniki ankiety jednoznacznie pokazują, że wykształcenie nie jest brane pod uwagę w pierwszej kolejności, w przeciwieństwie do doświadczenia czy osobowości. Jest to bardzo cenna informacja dla studentów i absolwentów, wiążących swoją przyszłość z branżą turystyczną. Student w trakcie studiów powinien przede wszystkim zadbać o zdobycie doświadczenia, które niekoniecznie musi wiązać się z pracą zawodową. W przypadku branży turystycznej duże znaczenie mają własne podróże i doświadczenia związane z turystyką. Ponadto trzeba doskonalić umiejętności interpersonalne oraz rozwijać cechy osobowościowe, takie jak kreatywność czy samodzielność. Dotyczy to przede wszystkim tych, którzy chcą spełnić się w branży turystycznej, ale nie posiadają wrodzonych indywidualnych predyspozycji. Znajomość języków obcych również jest bardzo ważna, wręcz konieczna na stanowisku związanym z turystyką. Warto zwrócić uwagę na to, że zarówno doświadczenie, umiejętności interpersonalne, jak i znajomość języków obcych można zdobyć w ramach studiów. Ciekawe jest również to, że wśród nielicznych firm, dla których wykształcenie jest szczególnie ważne, dyplom ze specjalnością turystyka przygodowa jest atutem. Nawet ci respondenci, dla których wykształcenie jest na dalszym planie, pozytywnie odbierają ukończenie turystyki przygodowej, o ile w ramach specjalności studenci zdobywają doświadczenie, nabywają umiejętności potrzebne w organizowaniu

różnych imprez turystycznych oraz rozwijają pasje i zainteresowania, które też są ważne w branży turystycznej.

Odpowiedź na pytanie: Czy posiadanie dyplomu ukończenia studiów ze specjalnością turystyka przygodowa podnosi szansę na zdobycie pracy w zawodzie? – jest złożona. Samo posiadanie dyplomu może być atutem, jednakże zazwyczaj bardziej niż wykształcenie liczy się doświadczenie i osobowość. Jeśli natomiast dyplom ze specjalnością turystyka przygodowa jest potwierdzeniem zdobytych konkretnych umiejętności, doświadczenia turystycznego, zainteresowań związanych z różnorodnymi aktywnościami outdoorowymi, wtedy dla wielu firm będzie to silny argument przemawiający za zatrudnieniem.

Wydaje się, że istotnym czynnikiem mającym wpływ na wyniki badań jest fakt, iż sektor turystyki przygodowej w Polsce, nie jest tak silnie rozwinięty jak ma to miejsce na świecie. Trendy ogólnoświatowe, przykłady i dane przytoczone we wstępie, a także niedaleki przykład Czech, które wśród krajów rozwijających się w roku 2018 zajęły czołową pozycję w rankingu krajów konkurencyjnych w zakresie turystyki przygodowej wskazują jednak, że rynek tych usług w Polsce w najbliższym czasie będzie się intensywnie rozwijał.

Bibliografia

- Angrosino M.V. 2009. *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 144.
- ATT. 2019. *Adventure Travel Trends*, dostęp: <https://www.adventuretravelnews.com/research-adventure-travel-evolves-to-encompass-immersive-experiences-cultural-encounters> (otwarty 14.01.2020), dostęp: <https://www.adventuretravel.biz/research/2019-industry-snapshot> (otwarty 14.01.2020).
- ATTA. 2019. *New Traveler Research*, dostęp: <https://www.adventuretravelnews.com/ifcworld-bank-group-and-atta-new-traveler-research-confirms-trends-in-adventure-traveler-preferences-and-u-s-adventure-market-size> (otwarty 14. 01.2020).
- Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E. 2014. *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Durydiwka M. 2003. *Turystyka przygodowa*, „Prace i Studia Geograficzne”, t. 32, Warszawa, s. 159–172.
- Fennell D. 1999. *Ecotourism an introduction. Sustainable development*, Huddersfield, s. 51.
- Nowacki M. 2011. *Czym jest turystyka przygodowa?*, [w:] *Teoria i praktyka usług turystycznych, rekreacyjnych i hotelarsko-żywnieniowych w świetle badań*, red. W. Siwiński, D. Tauber, E. Mucha-Szajek, Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii, Poznań, s. 281–290.

- Palmer-Kabacińska E. 2012. *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palmer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 12–33.
- Pilch T., Bauman T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 79–81.
- Ręgwelski T. 2011. *Wkład prof. Andrzeja Matuszyka w utworzenie i działalność Zakładu Alpinizmu i Turystyki Kwalifikowanej AWF w Krakowie*, [w:] *Góry – Człowiek – Turystyka*, red. P. Cybula, M. Czyż, S. Owsianowska, Wydawnictwo PROKSENIA, Kraków, s. 35–42.
- Rokowski R. 2011. *Zarys biografii prof. Andrzeja Matuszyka*, [w:] *Góry – Człowiek – Turystyka*, red. P. Cybula, M. Czyż, S. Owsianowska, Wydawnictwo PROKSENIA, Kraków, s. 23–28.
- Sonelski W. 2013. *Turystyka przygodowa jako forma turystyki aktywnej?*, [w:] *Turystyka aktywna w Województwie Śląskim, wybrane zagadnienia*, red. R. Tomik, AWF, Katowice, s. 25–43.
- Swędziół W. 2014. *Ryzyko w zachowaniu młodzieży. Materiały do dyskusji nad ryzykiem w przygodzie i edukacji*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 50–73.
- Swędziół W. 2017. *O poszukiwaniu przygody we współczesnym świecie*, [w:] *Transgresja jako zjawisko w kulturze. w kręgu szans i zagrożeń*, red. A. Ciążęła, S. Jaronowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- UNTWO. 2014. *Global report on adventure tourism*, dostęp: <https://skift.com/wp-content/uploads/2014/11/unwto-global-report-on-adventure-tourism.pdf> (otwarty 14.01.2020).

Agnieszka Koszałka-Silska

Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-6401-6739

Edukacja przygodowa z perspektywy krajów o bogatej tradycji outdoor & adventure education

Summary

ADVENTURE EDUCATION IN COUNTRIES WITH RICH TRADITIONS OF OUTDOOR & ADVENTURE EDUCATION

The aim of this paper is to present the key terminology in the field of adventure education, its essence and development direction on the example of countries with rich tradition of education in this field. The author presents selected proposals of outdoor and adventure education definitions, as well as similarities and differences between *erlebnispädagogik* and adventure education. The paper exposes the essence of adventure education and the direction of evolution on the example of Germany, Czech Republic, Great Britain, Australia, New Zealand.

Key words: outdoor education, adventure education, Kurt Huhn

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Edukacja przygodowa nie jest nową koncepcją, jednak w Polsce, w obrębie nauk humanistycznych, dopiero się rozwija. W polskiej literaturze przedmiotu przede wszystkim brakuje całościowej koncepcji teoretycznej dotyczącej edukacji przygodowej. Pomimo niedostatku zaplecza teoretycznego idea edukacji plenerowej lub jej elementy są z powodzeniem wykorzystywane w praktyce. Można je odnaleźć m.in. w ofertach komercyjnych szkoleń outdoorowych,

działaniach organizowanych przez firmy eventowe czy placówki edukacyjne. Organizatorzy tego rodzaju zajęć realizują nierzadko, nie do końca świadomie, wiele założeń edukacji plenerowej. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wspólnego mianownika działań edukacyjnych, które kryją się pod różnymi terminami, w praktyce jednak, realizują ten sam postulat rozwoju kompetencji osobistych i społecznych poprzez aktywne uczestnictwo w przygodach, przeżywanych w środowisku naturalnym.

Zarys terminologiczny

Terminologia dotycząca działań związanych z edukacją przygodową jest dość niespójna. Jak zauważa Agnieszka Leśny, każdy badacz, który jest zainteresowany teoriami z zakresu outdoor i adventure education zmagają się z niejednoznacznością zarówno w wymiarze semantycznym, jak i lingwistycznym (Leśny 2014). Definicji opisujących outdoor i adventure education jest wiele, natomiast na potrzeby tego artykułu przytoczone zostały propozycje Simona Priesta. Jego zdaniem pojęcie *outdoor education* jest szerokie i dotyczy ekstremalnych wypraw, lekcji w terenie, a także percepcyjnego obcowania z przyrodą. Edukacji przygodowej przyświecają idee uczenia się przez doświadczenie oraz relacji człowieka z naturą (Priest, Glass 2018: 28–29). Outdoor education podkreśla znaczenie aktywności odbywających się w plenerze, stąd też można spotkać się z polskim tłumaczeniem edukacja plenerowa. Działania outdoor education łączą w sobie trzy komponenty: ekologię, rozwój umiejętności fizycznych oraz relacje interpersonalne. Adventure education oraz environmental education zawierają się w szerszym ujęciu outdoor education (Gilbertson i in. 2006: 5). Według Priesty i Gassa adventure education należy opisać za pomocą: 1. celu – jakim jest uświadomienie uczestnikowi możliwości jego zmiany na lepsze zarówno w sferze samooceny, jak i relacji społecznych, 2. procesu (przebiegu) – zawiera aktywności grupowe lub indywidualne, wymagające decyzyjności, rozwiązywania problemów, komunikacji, współpracy i zaufania oraz podejmowania różnego rodzaju ryzyka emocjonalnego, społecznego lub fizycznego, 3. wyniku – samodoskonalenia (Priest, Gass 2018: 29). W skrócie, uczestnik adventure education może zmierzyć się z własnymi ograniczeniami i rozwinąć swój potencjał, czego następstwem jest poprawa relacji z innymi i ze sobą samym.

W polskiej literaturze przedmiotu, edukacja przygodowa opisywana jest zamiennie jako edukacja plenerowa, edukacja środowiskowa, pedagogika przy-

gody, pedagogika przeżyć i inne. Jak zaznacza Ewa Palamer-Kabacińska, powyższe określenia opisują rodzaj edukacji, który na zachodzie rozwinął się w dwóch kierunkach: pedagogiki przygody (kraje anglosaskie) oraz pedagogiki przeżyć (m.in. Niemcy i Czechy). Wskazuje również, że stosowanie tych dwóch terminów zamiennie dzieje się w sposób nieuprawniony, ze względu na występujące między nimi różnice. „Istotna różnica między pedagogiką przygody a pedagogiką przeżyć dotyczy podejścia do pojęcia przygody” (Palamer-Kabacińska 2012). Podczas gdy pedagogika przygody koncentruje się na przygodzie i doświadczeniu, pedagogika przeżyć kładzie nacisk na doznawanie przeżyć emocjonalnych, wyzwalanych przez udział w niecodziennych wyzwaniach – doświadczeniach. Jak podkreśla Werner Michl, przygody nie można zaplanować, co stoi w opozycji do założeń pedagogiki przeżyć, dotyczącymi skrupulatnego planowania i przewidywania działań edukacyjnych (Michl 2011: 16). Zadanie przygotowane dla uczestników musi być tak zaprojektowane i przeprowadzone, by stało się możliwością do wzbudzenia i przeżywania silnych (nierzadko skrajnych) emocji przez uczestnika wydarzenia przy jednoczesnym zapewnieniu mu bezpieczeństwa. Indywidualne przeżycie jednostki ma stać się punktem wyjścia do refleksji, budowania samoświadomości, by następnie transferować zdobytą wiedzę do życia codziennego.

Michl wskazuje także na nieco odmienny stosunek obu kierunków wobec nieoswojonej natury. Jak podkreśla autor, dzikość w kontekście niemieckiej pedagogiki przeżyć, rozumiana jest jako element negatywnie wpływający na kształcenie i wychowanie, natomiast w nurcie pedagogiki przygody rozwijającej się w USA, stanowi istotny czynnik wychowawczy, akcentuje wolność, zdrowie oraz funkcjonowanie w zgodzie z naturą (Michl 2011: 16). Warto jednak zaznaczyć, że pomimo wyszczególnionych różnic zarówno pedagogika przygody, jak i pedagogika przeżyć mają swoje źródła w koncepcji Kurta Hahna i wpisują się w idee outdoor education.

Doświadczenia niemieckie i czeskie

Kurt Martin Hahn to niemiecki dyplomata i pedagog, uważany za twórcę pedagogiki przeżyć. Koncentrował swoje działania na edukacji, studiował filozofię, językoznawstwo, psychologię i pedagogikę na renomowanych uczelniach, by następnie podjąć pracę jako dyplomata. Najważniejszą jego zasługą – patrząc z przyjętej tu perspektywy – jest książka *Erziehung zur Verantwortung*

(Wychowanie do odpowiedzialności), w której opisał swoją koncepcję edukacji i wychowania, a także poglądy społeczno-polityczne (Ryszka 2016: 42–45).

Niemiecka pedagogika przeżyć – *Erlebnispädagogik* jest w rodzimej literaturze szeroko opisana zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. Współcześnie ta metoda realizowana jest w ramach zajęć pozaszkolnych, kształcenia zawodowego, różnych form wolontariatu oraz prac na rzecz pomocy innym (Ryszka 2012). Wykorzystywana jest także w celu integracji uczniów w nowo tworzących się klasach po przerwie wakacyjnej oraz pod koniec roku szkolnego i przyjmuje postać jedno lub kilkudniowego wyjazdu do wyspecjalizowanych ośrodków. To, co jest wspólne dla wszystkich zajęć w ramach pedagogiki przeżyć, to zasady pracy swoiste dla tego nurtu edukacyjnego:

1. Niecodzienne przeżycia, które umożliwiają uczestnikom przekraczanie indywidualnej granicy strefy komfortu, przyczyniają się do powstania napięcia emocjonalnego i pozostają w pamięci uczestnika także po zakończeniu programu.
2. Refleksja nad sobą i sytuacją, następującą po niecodziennych przeżyciach. Służy analizie własnych zasobów oraz wymianie doświadczeń w grupie w celu poszerzania samoświadomości reprezentowanych zachowań, postaw i wartości.
3. Odpowiedzialność za najsłabsze jednostki w grupie – jest konieczna, aby skutecznie rozwiązywać zadania oparte na współpracy, zaufaniu i wzajemnej potrzebie wsparcia.
4. Niezbędne jest zaufanie członków grupy do siebie, by uzyskać optymalne wyniki w zadaniach wymagających wzajemnej pomocy i kooperacji. Jest ono ściśle powiązane ze wspomnianą odpowiedzialnością za najsłabszych członków grupy.
5. Różnorodność zastosowanych metod i środków wzbogaca przeżycia i zwiększa spektrum samopoznania.
6. Gry i zabawy motywują członków grupy do podjęcia wyzwań oraz czerpania z tego faktu radości i satysfakcji. Motywacja uczestników warunkuje uczenie się w grupie.
7. Rola trenera (przewodnika, lidera, instruktora) to zaprojektowanie, przeprowadzenie i kontrolowanie zadania, a następnie wsparcie grupy w analizie i podsumowaniu go. Odpowiada on także za opracowanie strategii optymalizacji współpracy i klimatu w grupie, dodawanie odwagi oraz zapewnienie bezpieczeństwa.
8. Niezbędne jest odniesienie do sytuacji życiowych, czyli transferowanie wniosków i refleksji do dnia codziennego po ukończeniu programu.

Intensywność emocji przeżywanych w czasie wyzwań zwiększa prawdopodobieństwo refleksyjności uczestnika oraz długotrwałego zachowania w pamięci zarówno zdarzenia, jak i wniosków.

9. Dobrowolność uczestnictwa jest podstawową zasadą obowiązującą w czasie całego programu (Ryszka 2012).

Do form realizacji projektów pedagogiki przeżyć należy zaliczyć kursy i seminaria, treningi i szkolenia społeczne oraz działania dotyczące umiejętności niesienia pomocy (służba górską, ratownictwo medyczne, ochotnicza straż pożarna itp.), ekspedycje, długoterminowe projekty a także zajęcia wspierające orientację zawodową czy przystosowanie do życia w społeczeństwie. Programy pedagogiki przeżyć wymagają przemyślanego zaprojektowania uwzględniającego nadrzędny cel oraz wszystkie okoliczności dotyczące uczestników, miejsca i czasu odbywania aktywności. Mogą realizować najróżniejsze cele wynikające z potrzeb określonych grup społecznych, jednak według Kurta Hahna można wskazać wspólny cel nadrzędny przyświecający wszystkim programom. Jest nim przeżywanie niecodziennych doświadczeń, które umożliwiają zdobywanie nowych umiejętności i wiedzy oraz kształtowanie postaw prospołecznych (Ryszka 2012).

W literaturze czeskiej można spotkać zarówno określenie *zážitková pedagogika*, jak i angielski termin *outdoor education*. Jak podkreśla Jan Neuman, nauka stoi przed wyzwaniem uporządkowania terminologii, chociaż dyskusje na ten temat toczą się już od wielu lat (Palamer-Kabacińska 2012). Warto dodać, że czeska *zážitková pedagogika* w literaturze polskiej jest tłumaczona jako pedagogika przeżyć (tak samo jak polskie tłumaczenie niemieckiego pojęcia *Erlebnispädagogik*). Czeski nurt pedagogiki przeżyć mocno nawiązuje do niemieckiej tradycji, a to wydaje się umacniać słuszność wyboru nazewnictwa (Palamer-Kabacińska 2016). Należy podkreślić także, że zarówno nurt *Zážitková pedagogika*, jak i *outdoor education* zaliczane są do *experiential education*, a więc ogólnej filozofii edukacji empirycznej.

Ivo Jirásek, akcentuje, że współczesna pedagogika przeżyć uległa w Czechach istotnej ewolucji. Działania w nurcie pedagogiki przeżyć mają swój początek około lat 70. XX w., kiedy to zainteresowano się turystyką i sportem, rekreacją ruchową czy też obcowaniem z naturą. Tak naszkicowany kierunek ewolucji sugeruje, że obecny charakter pedagogiki przeżyć w Czechach nie został oparty na zachodnich trendach, ale samodzielnie się kształtował (Palamer-Kabacińska 2016).

W 1992 r. Mojmír Vážanský opisał pedagogikę przeżyć, nawiązując do niemieckich źródeł i przedstawił najważniejsze pryncypia tego nurtu: działania powinny być oparte na doświadczeniu, które z kolei musi mieć odzwierciedlenie w realnych sytuacjach z życia codziennego. Dodaje, że istotą doświadczeń jest ich ocena i ewaluacja. Wspomina także o wspierającej roli grupy (dynamika grupowa) oraz o znaczeniu doświadczeń granicznych (cyt. za: Palamer-Kabacińska 2016). Jirásek akcentuje, że podstawą do budowania nowej wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw jest analiza doświadczeń (refleksja nad nimi) oraz transfer do życia codziennego. Autor poświęca uwagę także okolicznościom obcowania z naturą i podkreśla, że kontakt z nią jest uniwersalnym elementem we wszystkich koncepcjach experiential education, wskazując jednocześnie na ograniczony dostęp Czech do „dzikiej natury” w porównaniu do np. Ameryki. To, co charakterystyczne dla pedagogiki przeżyć, szczególnie na gruncie czeskim, to powstanie specyficznej metody pracy, jaką jest gra. Jest ona swego rodzaju odpowiedzią na ograniczony dostęp do naturalnej dziczy. Koncepcja gry oparta jest zarówno na aktywności fizycznej, jak i grach psychologicznych, dyskusjach i programach kulturalnych. Jest to metoda dramaturgiczna, uznana przez różne organizacje za element światowego experiential education (Palamer-Kabacińska 2016).

Doświadczenia brytyjskie

Znaczący wpływ na rozwój edukacji przygodowej w Wielkiej Brytanii miał amerykański filozof i reformator edukacji John Dewey. Pierwsze jego działania edukacyjne przeznaczone były dla chłopców, ponieważ to oni postrzegani byli jako inicjatorzy problemów społecznych (Cook 2001). Na początku XX w. edukacja przygodowa realizowana była w ramach Scouting, Outward Bound i później Duke of Edinburgh Award Scheme (Sutherland, Legge 2016). Kluczowymi celami w/w organizacji były między innymi: poprawa zachowań chłopców, kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych (Cook 2001). Organizacja Outward Bound miała znaczący wpływ na rozwój i kształt edukacji przygodowej, natomiast opracowana została na bazie postulatów wspomnianego na początku artykułu Kurta Hahna w 1940 r. Sądził on, że młodzież musi mieć okazję do przyjęcia roli przywódczej oraz sprawdzenia się w wykonywaniu samodzielnych działań. Miał świadomość, że by kształtować postawy wartościowych ludzi, muszą oni mieć szansę przyjrzeć się efektom swojej pracy i je ocenić.

Kurt Hahn oparł swoją filozofię edukacji przygodowej na czterech filarach: rozwoju aktywności fizycznej, udziale w wyprawie morskiej lub lądowej, realizacji wybranego przez dziecko długoterminowego projektu oraz służbie społeczeństwu/bliźniemu (Cook 2001). Jego wizja przekształciła się w pierwszą szkołę Outward Bound założoną w Walii, która była przeznaczona dla marynarzy zatrudnionych w żegludze handlowej, by mogli odkrywać siebie, nauczyć się zaufania i wytrwałości szczególnie podczas niepokojów drugiej wojny światowej. Założenia te były kontynuowane w latach 50. i były nadal opierane na wojskowych podstawach. Z upływem czasu militarny charakter zaczął ustępować miejsca zabawie, tak by w efekcie uczestnicy mogli odczuwać beztrudną radość. W latach 60. edukacja przygodowa uległa znacznej modyfikacji, by mógł z niej czerpać każdy człowiek. Przeistoczyła się ona w rodzaj osobistego i społecznego rozwoju, stała się sposobem rekreacji i wypoczynku (Nicol 2002a). Następnie w latach 70. XX w. aktywności plenerowe zostały wprowadzone do programu edukacyjnego (Nicol 2002b). Jednak wiązało się to z wprowadzeniem formalnych wymogów dotyczących zasad bezpieczeństwa oraz potrzebnych kwalifikacji do prowadzenia zajęć plenerowych przez nauczycieli – z powodu licznych wypadków śmiertelnych wśród brytyjskich uczniów. Kompetencje podlegały także ocenie zawodowej nauczyciela. W latach 90. rozwinął się nowy trend, który stawiał edukację przygodową (adventure education) nad edukacją plenerową (outdoor education) (Nicol 2002b). Pomimo doniesień o tendencji spadkowej wykorzystywania edukacji plenerowej (szczególnie z powodów zmniejszenia liczby centrów oferujących zajęcia, wysokich kosztów ich organizacji oraz obaw związanych z wypadkami), edukacja ta ma miejsce w programach wychowania fizycznego.

Doświadczenia australijskie i nowozelandzkie

Charakter edukacji plenerowej w Australii i Nowej Zelandii ukształtowały wpływy brytyjskie, co wynika z uwarunkowań historycznych. Australijska edukacja plenerowa to m.in. zajęcia z rekreacji przygodowej, kontakt z przyrodą oraz bushwalking. Zjawisko bushwalkingu to hybryda takich aktywności, jak wędrówki, wspinaczki (hiking), doświadczanie natury, camping oraz wędkarstwo. Rozwijał się on lokalnie i wymagał znajomości rodzimego terenu, jednak urbanizacja spowodowała, że wielu obywateli straciło możliwość kontaktu z naturą (także rozumianego jako bushwalking). Okres między latami 70. a 90.

XX w., to czas rozwoju obozów plenerowych, który nastąpił przy wsparciu finansowym z ramienia Departamentu Edukacji oraz w wyniku zamknięcia wielu szkół wiejskich, co pozwoliło wykorzystać budynki szkolne jako miejsce noclegowe dla uczniów w szczególności elitarnych placówek edukacyjnych. Rozkwit edukacji plenerowej przy wykorzystaniu natury wzbudzał jednak obawy wśród społeczeństwa, dotyczące zarówno stanu środowiska naturalnego, jak i bezpieczeństwa uczniów w trakcie zajęć. Wprowadzono więc szereg kryteriów dotyczących pracy z młodzieżą na łonie natury (Brooks 2004). Zwrócono szczególną uwagę na zrównoważony rozwój środowiska oraz dbałość o edukację ekologiczną. Należy jednak podkreślić, że opisane trendy nie przysłoniły istoty edukacji plenerowej, która w dalszym ciągu kładła nacisk na obszar związany z relacjami międzyludzkimi (Martin, McCullag 2011).

W Nowej Zelandii również można doszukiwać się filozofii bushwalkingu, rozumianego jako możliwość podejmowania wyzwań na łonie natury. Na początku tego rodzaju zajęcia odbywały się w celu kształtowania charakteru i przeznaczone były jedynie dla chłopców, przyjmując formę wędrówek czy wspinaczek. Od 1800 r. dzieci mogły uczestniczyć w wycieczkach szkolnych, jednak były one pozbawione cech edukacji plenerowej i miały charakter zajęć dydaktycznych związanych z nauką geografii (Boyes 2000). W latach 70. edukacja przygodowa doczekała się uznania w środowisku szkolnym ze względu na efekty, jakie przynosiła w obszarze rozwoju aktywności fizycznej i zaangażowania w zajęcia pozaszkolne, dzięki czemu została włączona do programu nauczania wychowania fizycznego i zdrowia (Boyes 2000). Zajęcia odbywały się w najróżniejszych miejscach np. w budynkach należących do szkół, namiotach rozkładanych na dowolnie wybranym terenie czy w specjalistycznych ośrodkach. Organizatorami i trenerami (osobami przeprowadzającymi zajęcia) mogli być nauczyciele wychowania fizycznego (Boyes 2000).

Doświadczenia amerykańskie

Edukacja plenerowa w USA czerpała z tradycji rekreacyjnego campingu, który na gruncie edukacji formalnej został umieszczony w programie szkolnym i wykorzystany przez Fredericka Gunna w latach 60. Należy dodać, że był to nauczyciel pracujący w szkole przeznaczonej tylko dla chłopców. Dziewczęta natomiast miały okazję pierwszy raz uczestniczyć w obozie letnim na początku XX w. za sprawą Lary Matton. Była ona nauczycielką w prywatnej szkole

żeńskiej, gdzie przeprowadziła wyprawę w ramach obozu, którego celem było „kwestionowanie ograniczeń narzuconych dziewczętom” (Sutherland, Legge 2016). Na przestrzeni lat 20. i 30. XX w. camping został włączony do wielu programów szkolnych w placówkach publicznych (Sutherland, Legge 2016). Lata 80. i 90. XX w. to czas intensywnego rozwoju edukacji plenerowej, która postrzegana jest jako atrakcyjna forma rozwoju zarówno osób dorosłych, jak i dzieci. Doceniona została w szczególności za możliwość udziału w realnych doświadczeniach oraz obcowaniu z naturą, ograniczając jednocześnie negatywne wpływy cywilizacyjne. W związku ze swoim pozytywnym działaniem cieszyła się uznaniem społeczeństwa, z uwagi na szeroko rozumiane wzbogacanie życia człowieka.

Rozpoczęcie działalności Outward Bound w latach 60. ub. wieku, przyczyniło się do rozpropagowania edukacji plenerowej w szkołach. Jednak uczestnictwo wiązało się z wydatkami i wymagało zarezerwowania dużej ilości czasu w związku z trwaniem kursów, co ograniczało ilość potencjalnych uczestników. Dlatego też zaczęto modyfikować program nauczania na wolnym powietrzu tak, by móc realizować go w szkołach publicznych, według pierwotnej wizji Kurta Hahna. W rezultacie powstał Projekt Adventure (PA), którego model skupiał się na wychowaniu fizycznym realizowanym na poziomie 10-tej klasy szkoły podstawowej, zawierając w sobie interdyscyplinarne zajęcia, łączące prawdziwe sytuacje wymagające przejmowania inicjatywy i podejmowania wyzwań. Działanie były tak zaprojektowane, by zwiększyć motywację, doskonalić kompetencje społeczne oraz kształtować kondycję fizyczną uczestników. Projekt został oparty na modelu nauczania bazującego na przygodzie (*adventure based learning* ABL), a jego nadrzędnym celem było wywołanie zmiany perspektywy uczestników i zaoferowanie udziału w wyzwaniach. To, co charakteryzowało nauczanie przygodowe (*adventure learning*) to aktywności wymagające kooperacji, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, które mają na celu doskonalenie tych umiejętności pod opieką i kierunkiem nauczycieli i trenerów. Edukacja przygodowa może korzystać zarówno z przystosowanej specjalnie do tego infrastruktury, jak i być realizowana w „dzicz”. Jest znana i rozwijana przez pedagogów na całym świecie, którzy opracowują metodykę zajęć i na jej podstawie przygotowują programy nauczania dostosowane do kontekstów społecznych, kulturowych i edukacyjnych (Boyes 2000).

Zakończenie

Niewątpliwą rolę w rozpowszechnianiu idei oraz utrzymywania standardów jakości edukacji przez doświadczenie odgrywają organizacje o zasięgu międzynarodowym. Najstarszą i najczęściej przywoływaną w literaturze naukowej jest Outward Bound, który funkcjonuje na wszystkich kontynentach w ponad 30 krajach. Outward Bound koncentruje swoje działania na rzecz realizacji programów edukacyjnych dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Organizacja ta wspiera projekty naukowe oraz propaguje publikacje na temat edukacji plenerowej (<https://www.outwardbound.org/about-outward-bound/outward-bound-today/in-the-world/>). Warto wspomnieć także o Association for Experiential Education (<https://www.aee.org/about>), European Ropes Course Association (<https://www.erca.uk/index.php/en/2-uncategorised/14-welcome>) oraz Institute of Outdoor Learning (<https://www.outdoor-learning.org/About-Us>) w kontekście przykładów organizacji, które aktywnie kreują i integrują środowisko trenerów pracujących w obszarze edukacji plenerowej. Do szeregu działań podejmowanych przez wspomniane organizacje zaliczyć można m.in. proces certyfikacji trenerów, organizacja szkoleń i konferencji a także wydawnictwo materiałów tematycznych. Także w ofercie uczelni wyższych można znaleźć kierunki studiów związane z outdoor i adventure education, jak np. University of Edinburgh w Szkocji, University of Minnesota w USA (Leśny 2014) czy University of Magdeburg w Niemczech (Gatzemann i in. 2008).

W polskiej literaturze edukacja przygodowa postrzegana jest jako stosunkowo nowa dziedzina, dopiero rozwijająca się, jednak znajduje już uznanie zarówno w świecie nauki, biznesie, jak i edukacji. Warto zaznaczyć, że polskie uczelnie umieszczają w swojej ofercie edukacyjnej kierunki, specjalności czy też przedmioty, nawiązujące do edukacji przygodowej. Tak na przykład AWF w Poznaniu na kierunku Wychowanie Fizyczne oferuje specjalność Edukacja przygodowa (<http://www.awf.poznan.pl/pl/rekrutacja-kierunki-wf>), AWF we Wrocławiu na kierunku Turystyka i Rekreacja oferuje specjalność: Trener Outdoor (http://awf.wroc.pl/pl/article/1004/146/Kierunek_Turystyka_i_Rekreacja), czy też Uniwersytet Warszawski, który oferuje przedmiot fakultatywny Pedagogika przygody na Wydziale Pedagogicznym (<https://usosweb.uw.edu.pl/>). Są to tylko wybrane przykłady polskich uczelni włączających do programów kształcenia treści związane z szeroko rozumianą pedagogiką przygody. Aktywnie działają także liczne ośrodki szerzące ideę edukacji przygodowej zarówno w aspekcie

teoretycznym, jak i praktycznym np. Pracownia Nauki i Przygody (<https://nauka-przygoda.edu.pl/about/fundacja/>), która jest członkiem dwóch międzynarodowych organizacji Outdoors as a Tool (<http://outdoorsasatool.com/>) oraz European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE) (<http://www.eoe-network.eu/home/>). Efektem działalności Pracowni Nauki i Przygody są międzynarodowe projekty, szeroka oferta kursów i warsztatów z zakresu pedagogiki przygody, działalność wydawnicza i wiele innych. Na stronie internetowej Pracowni można znaleźć publikację *Przewodnik po Edukacji Przygodą w Polsce*, która zawiera spis (według województw) polskich placówek i instytucji, działających metodami pedagogiki przygody.

Sposoby realizacji edukacji przygodowej różnią się od siebie, jednak posiadają wspólne korzenie, sięgające idei Kurta Hahna. Przyjęły się w różnym stopniu w wielu państwach. Idee te musiały więc zaadoptować się do lokalnych warunków społecznych, politycznych, geograficznych oraz ekonomicznych. Zaprezentowany zarys terminologiczny oraz analiza istoty i kierunków ewolucji dotyczący edukacji przygodowej na przykładzie państw o bogatej tradycji w tym obszarze pokazuje przenikające, a zarazem dopełniające się przykłady praktyki edukacji przez doświadczenie dostosowanej do specyficznych kontekstów kulturowych. Przedstawiono różne oblicza edukacji przygodowej, której istota pozostaje niezmienna, niezależnie od prezentowanego nurtu w danym kraju. To, co wspólne dla wszystkich ujęć, to cel, sposób zdobywania umiejętności oraz przestrzeń. Zarówno edukację przygodową, jak i pedagogikę przeżyć charakteryzują trzy podstawowe założenia:

1. celem jest doskonalenie kompetencji osobistych i społecznych (np. współpraca, komunikacja, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, przełamywanie własnych lęków, osiąganie spokoju i harmonii wewnętrznej);
2. zakłada aktywne uczestnictwo w przygodach/przeżyciach, (wykorzystuje szerokie spektrum form aktywności fizycznej, począwszy od gier i zabaw wymagających ruchu, przez ekspedycje i wyprawy górskie, wspinaczki, spływy kajakowe, żeglarstwo, narciarstwo, akcje na wysokich i niskich parkach linowych, aż po wędrówki solo na łonie natury);
3. wszystkie działania odbywają się możliwie blisko natury, która traktowana jest jako wartość sama w sobie. Obcowanie z przyrodą w aktywny sposób ma na celu oderwanie od cywilizacji i zwrócenie uwagi na zdrowie, kondycję fizyczną oraz przestrzeń sprzyjającą refleksji.

Wspólny dla wszystkich wymienionych tu nurtów aspekt uczenia zorientowanego na działanie, pozwala zaliczyć outdoor education, adventure education,

Erlebnispädagogik i Zážitková pedagogikę do metodologii edukacji empirycznej. Koncepcja edukacji przygodowej jest holistycznym spojrzeniem na człowieka. Łączy w sobie działania na rzecz jego kondycji fizycznej i psychicznej oraz społecznej natury relacji interpersonalnych. W ramach podsumowania warto przytoczyć słowa Wacława Sonelskiego: „próby ścisłego definiowania i rozgraniczania terminów pokrewnych w rodzaju: czym się różni edukacja outdoorowa od przygodowej, to zajęcie intelektualnie jałowe, a problem w gruncie rzeczy pozorny” (za: Leśny 2014: 45).

Bibliografia

- Boyes M. 2000. *The place of outdoor education in the health and physical education curriculum*, „Journal of Physical Education New Zealand”, nr 33 (2), s. 75–88.
- Brookes A. 2004. *Astride a long-dead horse: Mainstream outdoor education theory and the central curriculum problem*, „Australian Journal of Outdoor Education”, nr 8 (2), s. 22–33.
- Cook L. 2001. *Differential social and political influences on girls and boys through education out of doors in the United Kingdom*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, 1 (2), s. 43–51, <https://doi.org/10.1080/14729670185200071>
- Gatzemann T., Schweizer K., Hummel A. 2008. *Effectiveness of sports activities with an orientation on experiential education. Adventure-based learning and outdoor-education*, „Kinesiology”, nr 40 (2), s. 146–152.
- Gilbertson K., Bates T., McLaughlin T., Ewart A. 2006. *Outdoor Education, Methods and Strategies*, Human Kinetics, Champaign.
- Itin C.M. 1999. *Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century*, „The Journal of Experiential Education”, nr 22 (2), s. 91–98.
- Leśny A. 2014. *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji. Edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 12–49.
- Martin R., McCullag J. 2011. *Physical education & outdoor education: complementary but discrete disciplines*, „Asia-Pacific Journal of Health. Sport and Physical Education”, nr 2 (1), s. 67–78.
- Michl W. 2011. *Pedagogika przeżyć*, WAM, Kraków.
- Nicol R. 2002a. *Outdoor education: Research topic of universal value? Part One*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, nr 2 (1), s. 29–41, <https://doi.org/10.1080/14729670285200141>
- Nicol R. 2002b. *Outdoor education: Research topic of universal value? Part One*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, nr 2 (2), s. 85–99, <https://doi.org/10.1080/14729670285200201>
- Palamer-Kabacińska E. 2012. *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*,

- red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 12–33.
- Palamer-Kabacińska E. 2016. *Czeskie doświadczenia w obszarze pedagogiki przeżyć*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (240), Warszawa, s. 203–216.
- Priest S., Glass M. 2018. *Effective Leadership in Adventure Programming*, Human Kinetics, Champaign.
- Remington T., Legge M. 2016. *Outdoor education in rural primary schools in New Zealand: A narrative inquiry*, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, nr 17 (1), s. 55–66, <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1175362>
- Ryszka R. 2012. *Erlebnispädagogik – pedagogika przeżycia: doświadczenia niemieckie. Perspektywa niemiecka*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 163–170.
- Ryszka R. 2016. *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sutherland S., Legge M. 2016. *The Possibilities of “Doing” Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/Teacher Education*, „Journal of Teaching in Physical Education”, nr 35, s. 299–312.

Patrizia Breil

University of Tübingen

ORCID: 0000-0002-0909-538X

Phenomenology in Pedagogical Settings. Overview of the current discourse on phenomenological pedagogy

Summary

Phenomenology has been well-received in pedagogy from the very beginning. With direct reference to Husserl, Aloys Fischer calls for a Descriptive Pedagogy. Only on the basis of a close description of educational processes similar to the phenomenological reduction can the educational sciences rediscover their actual subject matter. In this article the author traces the development of phenomenological thought in educational theory with a special focus on the notions of corporeality and negativity. As a necessary condition of perception in general, corporeality constitutes an important factor in the structural being-to-the-world of the human being. Apart from being able to sense its surroundings the body can also be perceived as part of these surroundings. Due to this double role, the subject opens up to foreign influences and negativity. Thus, the other plays an important role in the constitution of the identity of the subject. Through corporeality, a sphere of intersubjectivity is opened up. A recapitulation of Käte Meyer-Drawe's Pedagogy of Inter-Subjectivity and Wilfried Lippitz' Theory of *Bildung* and Alterity shows how these thoughts can be made useful for pedagogical discussion. Hereby, sociality and alterity prove to be foundational categories for educational settings in general. Finally, the author gives an outlook on current developments in phenomenological pedagogy.

Key words: phenomenology; negativity; corporeality; negative identity; phenomenological pedagogy; descriptive pedagogy

Phenomenology influenced scientific debates far beyond the philosophical discipline right from the beginning. To this day, research on cognitive science,

for example, operates with the term 'embodied cognition' (Fingerhut et al., 2013; Haugeland, 1997). Cognitive features that for a long time were addressed separately from physical qualities are now considered to be deeply connected with the body. A similar development can be observed in the field of medicine. Especially psychology benefits from a phenomenological analysis of experiences. Within phenomenological psychopathology the brain loses its primacy and functions as a mediator that mediates interactions both within the human body and between the human body and its environment (Fuchs, 2018). The focus on the subject gives way to a new emphasis on intersubjective relations. In the pedagogical field this shift of attention leads to a new understanding of learning as an intersubjective experience (Meyer-Drawe, 2003). Today, phenomenological pedagogy constitutes a growing field of research which more and more engages in empirical research as well. In this article I want to trace the development of the mostly German-speaking reception of phenomenology for educational purposes. At first, Aloys Fischer's demand for a descriptive pedagogy (Fischer, 1914) is set against Edmund Husserl's method of phenomenological reduction and his criticism of the sciences (Husserl, 1913, 1936) (chapter 2). The main emphasis of the further overview is on the important notions of negativity and corporeality and their interconnectedness. By means of a selected introduction into the educational considerations of Otto Friedrich Bollnow (e.g. Bollnow, 1959) and Eugen Fink (e.g. Fink, 1989), the human being comes into view as fragmentary and exposed to experiences of negativity. This sphere of constant negativity seems to be closely linked to corporeality in general. An adequate handling of these circumstances has to include negativity as a central part of the self-concept as a negative identity (Thomas, 2006) (chapter 3). Further milestones in the development of phenomenological pedagogy can be seen in the contributions of Käte Meyer-Drawe and Wilfried Lippitz. Meyer-Drawe (1983) develops a pedagogy of the 'Third Path' beyond the traditional subject-object dualism. Instead, she wants to establish intersubjectivity as a foundational category of pedagogical reflection. Lippitz (2003a) puts his emphasis on the role of the other in educational processes. Thus, he too withdraws the subject from its central position and puts it in a sphere of interconnectedness (chapter 4). Finally, the current development of Phenomenological Pedagogy is among other things characterised by the tendency towards empirical research. After giving central examples I will conclude this article with a few remarks on the possibilities of phenomenological pedagogy in general.

Descriptive pedagogy and phenomenology

In 1914 Aloys Fischer publishes his article “Deskriptive Pädagogik” (“Descriptive Pedagogy”, transl. P.B.), which is usually understood as the starting point of the interdisciplinary connection of phenomenology and pedagogy. The demands Fischer makes are based on a fundamental criticism of the current state of educational sciences. More specifically, he criticises the way in which theoretical considerations are connected with the actual pedagogical practice. According to his view, theory currently has two main tasks. Firstly, to criticise the teaching practice. Secondly, to dictate what the teaching practice should actually look like. However, both approaches are not suitable to construct a coherent theory of education, because they lack the basis that needs to precede every theory: the description of the subject matter (cf. *ibid.*, p. 83). Whereas most pedagogues seem to be convinced to have a natural understanding of educational processes, Fischer shows that the subject matter can’t be clearly defined and that the description of educational processes stays way behind its requirements. Instead of ‘just knowing’, a full analysis of educational processes requires a special training. The pedagogue has to be able to give a description of what is happening in the student’s consciousness when he or she is interpreting a poem or solving a mathematical equation (cf. *ibid.*, p. 83). Thus, a trained “*psychologische und pädagogische Achtsamkeit*” (“psychological and pedagogical awareness”, transl. P.B.) is essential for forming a basis for further educational theory.

In the following, Fischer gives a detailed explanation of the different aspects that are relevant for a successful description of pedagogical contexts. Three specific questions shall function as a guideline within the search for the subject matter (cf. *ibid.*, p. 92). The first question a descriptive pedagogy has to answer is: What is given? Secondly, the focus is on the difference between the given subject matter and the way in which it is perceived: In which way is the specific subject matter given? This can for example mean that something can be seen, heard or meant. The third and last question is: in which position does the perceived subject matter stand to the perceiving subject? A complete pedagogical description in Fischer’s sense has to be able to answer to all three questions. Educational studies in general have to have these close descriptions as their foundations to be able to form adequate theoretical approaches to the given subject matter.

Fischer's demanded descriptive pedagogy then is to be understood as groundwork for educational science. Its main focus rests on a very detailed description of the subject matter in its relation to the perceiving subject and the way in which it is given. Only on this basis, an adequate evaluation of educational processes is possible.

As well as Fischer's descriptive pedagogy, Husserl's (1913, 1936) considerations on the necessity of phenomenology as a new method are derived from a fundamental criticism of the sciences. According to Husserl, modern sciences want to get an objectivistic grasp of the world. However, in this attempt the actual lifeworld gets put in the background. Yet there is no such thing as a total vacuum. Every scientific experiment needs a human being that designs and evaluates the experiment in the first place. Thus, the subject is always part of the experiment and part of the process of gaining knowledge. The famous call to get "*zurück zu den Sachen selbst*" ("back to the things themselves", transl. P.B.) formulates the demand to take the dependence on the pretheoretical lifeworld into account. Instead of trying to get to the essence of things by putting them out of context the researcher should rather focus on his or her perception of the things in their lifeworld, in their actual context and their connectedness to other things and to the perceiving subject. These assumptions mark the starting point for Husserl's method of phenomenological reduction (Husserl, 1913). Phenomenology seeks knowledge in immediately given appearances or rather: phenomena. According to Husserl, the formal description of these phenomena in their lifeworld should be the foundation of every science, therefore function as *prima philosophia*.

One central term within this endeavour is the intentionality of the consciousness. This describes the general directionality of the consciousness. Something is perceived as something. Through the act of perceiving (noesis) the perceived object is perceived in a certain way (noema). If, for example, someone dreams about a tree, the noesis of this perception would be the tree, whereas the noema would be the tree as dreamed. The actual essence of the perceived object remains hidden. This is due, among other things, to the fact that perception is always perspective perception. In order to get closer to the essence of the subject matter, different perspectives have to be imagined. In Husserl's terms, this constant changing between viewpoints is called the eidetic variation. Whereas the actual, empirical reception is always limited because of its perceptivity, the eidetic variation takes place within the endless possibilities of imagination. The central part then is to discover which constants

stay the same in every possible perspective, because these constants constitute the essence of the perceived thing. However, apart from the eidetic variation, Husserl established a similar method which was and still is of great importance for further phenomenological research: the phenomenological reduction. Within Husserl's considerations a phenomenological reduction consisting of two steps enables to reveal the essence of any given phenomenon. In a first step called epoché, subjective attitudes, theoretical presuppositions, and traditional knowledge have to be put aside. What follows next is the transcendental eidetic reduction in which the mere existence of the perceived object has to be put in brackets so that solemnly its essence remains. Although generously varied, Husserl's understanding of phenomenology still is a key reference for any further research with interest in a phenomenological approach.

Negative corporeality¹

The reason for the perspectivity of perception is that the corporeality of the perceiving subject functions as a necessary condition for perception. Every perception is corporeal, just as every corporeality is linked to certain limitations. When it comes to the role of the body in perceptive experiences within the phenomenological tradition, Maurice Merleau-Ponty must be named. His main work *Phenomenology of Perception* (1945) is based on the assumption that the approach of the human being to the world is always corporeal. This being-to-the-world can be seen as the incarnation of Husserl's intentional consciousness (cf. Ströker, 1989, p. 324). However, the term 'incarnation' might be misleading. Contrary to a traditional, Cartesian dualistic juxtaposition of mind and body, Merleau-Ponty establishes the term of the 'lived body' in which mental as well as physical qualities are inextricably linked. Therefore, the corporeal structures of Merleau-Ponty's being-to-the-world are to be understood as transcending the mere physical body. The lived body is set against an overemphasis of reason and rationality in linking them to corporeal structures.

Together with the directionality of the human being, which is expressed in its being-to-the-world, comes a new understanding of subjectivity in general. Just as the subject is open to the world through its lived body, the world

¹ For a broader overview of the development of phenomenological pedagogy in general apart from the notions 'corporeality' and 'negativity' cf. Brinkmann 2018.

extends into the subject. This reciprocal entanglement means that also a reciprocal influence is possible. Apart from natural and cultural influences, also 'the other' in form of another human being plays an important role in the constitution of a subject's identity. This shows that there is always a considerable amount of foreign influence within the self that lies outside its own reach. Within the structures of the self the other is always already implemented as an ineluctable reference (Merleau-Ponty, 1945, p. 508). What appears to be negative at first sight, actually opens up a sphere of intersubjectivity. You can never fully understand another human being, but with the foreignness in yourself you can never fully understand yourself either (cf. Bermes, 2012, p. 96 f.).

One central component of the subject's corporeal structure is negativity. This negativity is the result of various spheres of influence that affect the subject's identity through the lived body without the possibility, however, to prevent these influences. The subject's identity is necessarily to some extent characterised by foreign influences that do not underlie its own choice. Regarding pedagogical studies, a focus on negativity as a central part of a subject's approach to the world proved to have fruitful implications for educational processes.

According to Eugen Fink (1989), negativity is an existential quality of experience. In its situatedness the subject is not complete but rather fragmentary. The self can only be experienced in combination with the world and the other. But also these experiences are always just fragmentary. Due to the upcoming interconnectedness between world, self, and other, all totalities break apart (cf. Brinkmann, 2016, p. 4). This new focus also influences the understanding of *Bildung* or education in so far as education comes into view as being fragmentary as well. In accordance with the general shift of attention away from the subject's inner consciousness towards an interconnected sphere of subject, world and other, negativity cannot be reduced to an operation of the consciousness. Instead, it is a central quality of experience. Therefore, every learning experience is accompanied with a certain degree of negativity as well. This not only applies to experiences in the educational field, but extends through various areas of life. Every experience is permeated by an existential negativity and opens up to an only fragmentary understanding. School education then can set itself the task of teaching ways to cope with this kind of negativity. One example for this is Philipp Thomas' (2006) concept of the 'negative identity'. Within philosophical education, Thomas demonstrates that

the idea of a self that constitutes itself is an illusion. Against the background of considerations about negativity in the 20th century, identity appears as 'negative identity'. Unavailability and an ineluctable influence of intersubjective structures on the subject's identity have to be taken into account when speaking of the self. A central part of a successful life praxis according to Thomas then consists in an acceptance of and reflection upon the structures of negativity in the own self. With regard to education and in accordance with Fink's considerations, any educational theory has to show difference and negativity as basis and possibility of inter- and intrasubjective communication, orientation and collective construction of meaning.

A similar approach is followed by the philosopher and pedagogue Otto Friedrich Bollnow (1959), who speaks of an education of discontinuity. His considerations are characterised by the fruitful connection of existential philosophy and pedagogy. Subsequent to the anthropological turn, he addresses the subject in its new understanding and draws conclusions thereof for necessary forms of education. Just like Fink, Bollnow understands negativity as an existential quality of human being-in-the-world. However, Bollnow focuses on a different aspect of negativity. Instead of addressing experience in general, he picks out different phenomena that are especially closely linked to an experience of negativity. These phenomena, for example crisis and failure, mark the main focus of Bollnow's education of discontinuity. Until today, failure plays an important role in the pedagogical discussion as a central part of the learning experience (cf. Rödel, 2015; Koller/Rieger-Ladich, 2013; Breil, 2019). Despite gainful reflections on negative experiences, the anthropological account of his considerations does not fit today's understanding of subjectivity being constituted by various influencing factors outside its own consciousness. Instead, modern phenomenological and pedagogical approaches give up the central position of the human subject. With the resulting focus on the interconnectedness of self, world, and other, phenomenological pedagogy emphasises the growing importance of an adequate relation between individuals and their surroundings.

Intersubjectivity and Foreignness

In her habilitation "Corporeality and Sociality" from the year 1983, Meyer-Drawe develops a pedagogy of the 'Third Path' that is based on a broad

reception of the philosophies of Husserl, Heidegger and Merleau-Ponty among others. The aim of these considerations is to establish intersubjectivity as foundational category of pedagogical reflection (Meyer-Drawe, 1983, p. 215). Regarding communication, intersubjectivity means that everyone who is part of a conversation is also part in the constitution of meaning. Contrary to a one-sided instruction, teaching processes then can be understood as reciprocal or two-sided. What the teacher says as well as what the students hear is a central component of the mediation in every lesson. The same holds true for concrete bodily interactions. An originally intended meaning of a gesture can change depending on the various interpretations of all involved individuals. Due to the intersubjective structure of communication or rather of the constitution of meaning in general, the teaching process comes into view as always being partly out of control. Thus, negativity shows as a central category in Meyer-Drawe's considerations as well. The manifold interconnectedness between human being, other and world leads to a structure such complex that the typically anthropocentric idea of an autonomous subject can be identified as an illusion. Instead of focusing on the extremes – either full autonomy or complete heteronomy – educational theory should rather begin to focus on a possible reciprocal interconnectedness (cf. Rieger-Ladich, 2002). In this respect, the subject can be seen as both autonomous and heteronomous. Self- and foreign determination are two factors in the constitution of the subject's identity. With regard to Maurice Merleau-Ponty, Meyer-Drawe uses the expression of an "anonymous collectivity" (Meyer-Drawe, 1983, p. 175). Due to the fact that the subject's identity is influenced by its surroundings, Meyer-Drawe thinks of sociality as being prior to individuality. Before their particular individuality the individuals exist amidst an anonymous collectivity from which they arise as individuals. Sociality comes before individuality and has its roots in the shared corporeal structures of the human being-to-the-world. Given that meaning constitutes itself through the back and forth in an inter-subjective sphere, meaning is necessarily a product of co-constitution. Living in a meaningful world then means that every human being is always already social. Education does not take place in private, in a single person's consciousness, but it rather evolves in the dynamic structures between self, world and other. The same applies to the concept of learning. If learning is to be understood as an experience (cf. Meyer-Drawe, 2003), this experience affects this very interconnectedness of self, world and other. Namely in such a way that these structures and therefore the self and its identity reorganise

themselves. Learning then means a reorganisation of the structures of one's corporeal being-to-the-world (cf. Meyer-Drawe, 1982). Because every change in these structures means a different and new corporeal access to the world, learning takes part in the constitution of the subject's identity. Meyer-Drawe wants to establish inter-subjectivity as a foundational category of educational reflection. With that she wants to raise the awareness for the complexity of educational processes and for the fellow students as being part of the constitution of meaning in class.

For Wilfried Lippitz too, the sphere of intersubjectivity plays an important role. He puts his main focus on the role of the other in experience (Lippitz, 2003a, 2008). After Meyer-Drawe stated that all learning is experience, Lippitz now shows that all experience is experience of the foreign in two ways (cf. Lippitz, 2003a, p. 91 ff.). Based on the example of raising a newborn baby, Lippitz illustrates the two dimensions of foreignness as follows. Confronted with something entirely new, in this case an entirely new person, the first kind of foreignness lies in the child itself. Suddenly, the parents are faced with incomprehensible cries that they cannot understand yet. Only in the course of familiarisation or de-alienation, the barriers of understanding will be taken down slowly. With every stage of development, the child becomes less foreign. The second dimension of foreignness aims backwards. What once seemed familiar is suddenly becoming strange and alien. In the confrontation with the other the own lifestyle for example stops to feel natural and comes into view as merely being trained over time. Facing this dimension of foreignness, the own ways of life all of a sudden call for an explanation and justification. According to Lippitz, foreignness works both ways. An experience of the foreign does not just affect the experiencing subject, but also the way it responds to its environment. Applied to school contexts these classifications lead to the conclusion that educational processes seem to focus merely on one dimension of the experience of the foreign. Namely, the development of the students towards a well-functioning member of society tries to work against the foreignness of the not yet adapted behaviours of the individuals. At no time does the second dimension of foreignness play any role. In general, education is understood as de-alienation. In search for an answer to the question why it has to be that way, Lippitz suspects what he calls a 'colonialist understanding' (Lippitz 2003a, p. 104) to be the main motivation. Herein, an understanding of the foreign is necessary in order to be able to influence it. However, in this framework the nature of the child appears as deficient. The child is

nothing more than not yet grown-up. In contrast to that idea, Lippitz wants to appreciate the childishness in its own value. In doing so, the second dimension of foreignness automatically comes into view as well. Apart from influencing the students, their rationality can be used as an opportunity to reconsider one's own way of thinking. According to Lippitz, foreign experience needs to be understood as dialogical interaction that includes mutual understanding as well as reflective alienation. It's about speaking to and not about the other.

Following the discourse up to this point, the leading areas of focus can be pointed out quite easily. For one thing, the sphere of intersubjectivity, dialogue and the co-constitution of meaning are getting more important. The other is acknowledged as a central part of educational processes who is foreign but not threatening. Secondly, learning works both ways. Both student and teacher learn from another in class. Corporeality and negativity form two basic categories for these assumptions.

Current Discourse

In the current discourse of phenomenological pedagogy similar topics are of great importance. Ursula Stenger, for example, focuses on educational processes of small children in day-care and kindergarten (Stenger, 2015). One main focus of her studies is the 'creative experience'. The creative moment in experience can be found in the reorganisation of the subject's access to the world when confronted with the other, the foreign. A major emphasis on the role of corporeal experiences in learning processes can be found in Kristin Westphal's considerations. According to her view, the lived body is the foundation of reality (Westphal, 2004). This is to understand in the way that, for instance, cultural practices present themselves or rather materialise in certain body positions. Westphal's aim is to demonstrate that the bodily practice allows a different access or a different form of understanding than the usual cognitive approach. Apart from the traditional focus on the other, the current discourse addresses the third party or person as well. Malte Brinkmann develops the theory of attention or awareness (Brinkmann, 2016). According to this theory, attention can be understood as consisting of two different dimensions. The first dimension concerns the act of calling attention to something. This is followed by the second dimension that addresses the being aware of what was just pointed out. Within this theory attention or as

Brinkmann calls it, 'pedagogical interattentionality', is shown as intercorporeal happening wherein someone shows someone something in front of others. A third party comes into view as a potential observer.

Currently, Brinkmann is engaged in videographic research (Brinkmann/Rödel, 2018). Thereby, the theory of attention is opened up to empirical research. So far, intersubjectively validated results confirm that interattentionality is an ambivalent practice of both calling for attention and being attentive. The utilisation of theoretical considerations in the context of phenomenological pedagogy gains in importance. Several international approaches prove the fruitfulness of a connection of the given theory and empirical efforts. Especially Dutch research was made accessible by Max van Manen. As translator of the works of Martinus J. Langeveld and F. J. J. Buytendijk he opened up Dutch research for an international approach and utilisation for empirical research and educational practice (van Manen, 2014). By means of a 'descriptive phenomenological method' (Giorgi, 2007), that is strictly bound to Husserl's method of phenomenological reduction, Eugene Mario DeRobertis (2017) establishes a phenomenology of learning. Anja Kraus (2015) recommends the phenomenological method for qualitative research when it comes to theoretical and methodological questions about experiences in childhood. Within the German-speaking research field of phenomenological pedagogy one empirical approach must be named the so called 'vignette research' (Schratz et al., 2012). In a participative observation the researcher writes down a short note (vignette) of his or her observations at a selected moment in class. The central aim of this approach is to describe learning experiences *in statu nascendi*. A multiperspective interpretation of the vignette enables a detailed analysis of different phenomena such as learning or intersubjectivity.

Starting with Aloys Fischer's Deskriptive Pädagogik (1914), the discourse on phenomenological pedagogy established itself as an independent field of research. Even though the contributions are based on the philosophical theories of Husserl, Merleau-Ponty and others, the current discourse addresses specifically pedagogical matters beyond the given topics. In doing so, the discussion complies easily with the requirements formulated by Fischer. Through the focus on learning as an experience a detailed description of the actual subject matter precedes every theoretical approach. Furthermore, the question of the relation between the subject matter and its surroundings constitutes a main focus of the current discourse. With the abandonment of the anthropocentric idea of the subject as being the starting point for any

further research, the interconnectedness of subject, world and other gains in importance. All in all, phenomenological pedagogy constitutes a growing field of research with an increasing tendency towards empirical research and a general opening for international reception.

Conclusion

Phenomenological pedagogy can look back on a rich and longstanding tradition which is permeated with various interdisciplinary influences. The beginning can be marked by Aloys Fischer's efforts to establish a descriptive pedagogy as basis for further educational research. Within this attempt, he refers to Husserl's method of phenomenological reduction. Both Fischer and Husserl continue to be central points of reference. Throughout the discussion, philosophical concepts are implemented in pedagogical studies (cf. Lippitz, 2003b). In this article, I put my main focus on the two concepts of corporeality and negativity and the relation between them. Regarding corporeality, the lived body as consisting of both mental and physical qualities came into view. Instead of just having a body and an almost independent consciousness, the human subject now exists in its corporeal and intentional relation to the world and the other. This includes an ineluctable possibility of reciprocal influence. Due to this opening of the subject towards foreign influences, negativity becomes one of the main aspects of the constitution of identity. Parts of the subject's self are therefore beyond its own control. Any self-concept has to include negativity as a central component. Käte Meyer-Drawe and Wilfried Lippitz show which implications this entails for educational sciences. Alongside their focus on the concepts of intersubjectivity and foreignness, negativity comes into view as a possibility for a more deeply rooted experience of learning with and through the other. Finally, the current discourse on phenomenological pedagogy is characterised by similar topics. The ongoing emphasis on the sphere of interconnectedness between self, world and other is reflected in the fruitful interdisciplinarity of the theoretical approach.

References

- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Breil, P. (2019). Haltung: Ein Entwurf mit Merleau-Ponty. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 389–403). Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, M. & Friesen, N. (2018). Phenomenological theory of Education and Bildung. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy and education* (pp. 591–608). Dordrecht: Springer.
- Brinkmann, M., & Rödel, S. S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. In Ch. Moritz & M. Corsten (Eds.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (pp. 521–547). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brinkmann, M. (2016). Phenomenological theory of Bildung and education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational philosophy and theory* (pp. 1–7). Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, M. (2016). Aufmerken und Zeigen: Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität. In J. Müller, A. Nießeler & A. Rauh (Eds.), *Aufmerksamkeit und Bewusstsein* (pp. 115–148). Bielefeld: transcript.
- DeRobertis, E. M. (2017). *The phenomenology of learning and becoming: Enthusiasm, creativity, and self-development*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fingerhut, J., et al. (Eds.). (2013). *Philosophie der Verkörperung: Grundagentexte zu einer aktuellen Debatte*. Berlin: Suhrkamp.
- Fink, E. (1989). Der Mensch als Fragment. In E. Fink (Ed.), *Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge* (pp. 29–47). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fischer, A. (1914). Deskriptive Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 15, 81–95.
- Fuchs, T. (2018). *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Girorgi, A. (2007). Concerning the Phenomenological Methods of Husserl and Heidegger and their application in psychology. *Collection du Cirp*, 1.1, 63–78.
- Haugeland, J. (Ed.) (2000). *Mind design II: Philosophy, psychology, artificial intelligence*, vol. 3. Cambridge: MIT Press.
- Husserl, E. (1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, edited by W. Biemel, 2nd ed. Den Haag: Nijhoff, Husserliana, vol. 6. 1976.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, edited by K. Schuhmann. Den Haag: Nijhoff, Husserliana, vol. 3. 1976.
- Koller, H.-Ch., & Rieger-Ladich, M. (Eds.). (2013). *Vom Scheitern: Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Bielefeld: transcript.
- Kraus, A. (2015). Applying the 'Phenomenological Method' to qualitative research in educational sciences. *Children's Perspective on School, Teaching and Learning*, 1, 45–58.
- Lippitz, W. (2003a). *Differenz und Fremdheit: Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main: Lang.

- Lippitz, W. (2003b). Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In W. Lippitz (Ed.), *Differenz und Fremdheit: Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft* (pp. 15–42). Frankfurt am Main: Lang.
- Lippitz, W. (2008). Bildung und Alterität. In U. Frost, G. Mertens, W. Böhm & V. Ladenthin (Eds.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft (1): Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft* (pp. 273–288). Paderborn: Schöningh.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phänomenologie der Wahrnehmung*, vol. 6. Berlin: de Gruyter. 2010.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen: Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Eds.), *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen* (pp. 19–45). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Meyer-Drawe, K. (1983). *Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, vol. 3. München: Fink. 2001.
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6.4, 505–514.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVKVerl.-Ges.
- Rödel, S. S. (2015). Scheitern, Stolpern, Staunen: Zur Produktivität der Negativität. In J. Stiller & C. Laschke (Eds.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2015* (pp. 29–56). Frankfurt am Main: Lang.
- Schratz, M., Schwarz, J.F., & Westfall-Greiter, T. (Eds.). (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verlag.
- Stenger, U. (2015). Der Einbruch des ‚Schrecklichen‘: Imaginäre Räume in der Krippe. In M. Brinkmann & K. Westphal (Eds.), *Grenzerfahrungen*, vol. 2 (pp. 67–86). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ströker, E. & Janssen, P. (1989). *Phänomenologische Philosophie*. Freiburg im Breisgau: Alber.
- Thomas, P. (2006). *Negative Identität und Lebenspraxis: Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität*. Freiburg im Breisgau: Alber.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-given methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, California: Leftcoast Press.
- Westphal, K. (2004). Stimme. Geste. Blick. In F. Heß (Ed.), *Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen* (pp. 9–26). Kassel: Bosse.

Anna Wileczek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0002-9851-6114

Linguistic images of modern parenthood on parenting websites

Summary

Contemporary socio-cultural transformations of family life can be observed in the area of non-specialist parental discourse in terms of both modern parenthood and the celebration of childhood. The new quality in the experience and creation of parenthood is noticeable especially in the communication performed with the help of Web 2.0 tools (which are currently among the most important platforms for the exchange of particularly valued “unscientific” – experience, because it is based on empirical knowledge). Internet messages (entries, posts, comments) create an involved parenting and glorify a small child as a subject of parental efforts in the context of post-hierarchical relationships, but they also serve to profile communities gathered around a superior idea or topic (e.g. *eco-mum*, *modern mother*, *fit-mum*, *dad in the city*, *dad at work*, etc.). They also endorse the principle of the aestheticisation of everyday life, the messages are filled with linguistic humour and expose a non-standard way of thinking, matching perfectly the main trends of postmodern communication.

Key words: contemporary parenthood images, parenting, parenting websites

Introduction

Social and cultural transformation in economically advanced societies has transformed the existential and legal grounds of contemporary parenthood (see Krajewski, 2007, pp. 205–206) and laid foundations for a special approach to a child as a subject of parenting activities and a scientific reflection (see Sitarska, 2012, pp. 90–92; Śliwerski, 2007). A new quality in perceiving

a child and their upbringing, and consequently the concept of parenthood and its description, was triggered by the development of information and communication technologies, new media, and especially Web 2.0 tools, which changed the paradigm of communication interactions. This allowed the users of different websites to create and publish content, and to communicate directly (see Czetwertyński, 2013, pp. 7–8). The concept and capacities of Web 2.0 contributed to the popularity of social websites, thematic discussion forums and a number of interactive Internet applications and the blogospheres (especially within microblogging, vlogging and podcasting) (Boutin, 2006). Individuals in the post-industrial society have been provided with tools that stimulate the need for expression in the global public forum. Chris Anderson illustrated this with a metaphor of “ants shouting into megaphones” (Czetwertyński, 2013, p. 8) which can be interpreted in the context of both communication democratisation and privacy globalisation. Social media, services, blogs and discussion forums are now among the largest platforms that generate selected social content, and present everyday experiences and unscientific descriptions of a selected reality, including parental experience. This is particularly popular among Generation Y, who have been so involved in developing and sharing personal content that it reflects an extreme form of *oversharing*¹ (Aggar, 2012, p. XI). The main reason for making such content – it seems – is not only a need for confession but also the opportunity to influence a number of recipients or even whole societies (see Baldys, 2014, pp. 43–55), which translates into measurable income for the authors.

Parental discourse², as a method and the result of spontaneous or designed communication of parents about their children, has significantly moved from the private area to the virtual space. It makes contemporary motherhood or fatherhood “open”³. The openness does not only apply to the public exposure of looking after and raising children and the related issues but also – in a wider sense – an approach to one’s child. The matter is well described by synonyms excerpted from sample posts, entries or comments:

¹ *Overshare*: “to share overly intimate details from your life”.

² Following Elżbieta Laskowska I assume that “a discourse is a series of linguistic patterns of behaviour related by a topic, purpose and way of making a statement; the topic, way and purpose determine and are determined by the text style and genre and a communication situation” (Laskowska, 2004, p. 14).

³ See Facebook’s declaration: “Our mission is to give people the power to build community and bring the world closer together” (<http://www.facebook.com/facebook#!/facebook?v=info>, access on 2 July 2015).

authenticity, naturalness, modernity, common-sense or emotionality are indispensable indicators of the “media” parenting style. “Media” parenting is certainly experienced differently than other models, shaped through a specific cultural transfer with a postfigurative vector (young people learn from the old). The universality and globality of “new media” make it also – or maybe first of all – configurative (young people learn from each other) (Mead, 1970). In addition, the tendency of recentivism exhibited by contemporary culture (emphasising the importance of what is “here” and “now”), emotionalism and affectation, appreciation (along with scientific findings) of the everyday common experience, have also found their implementation in the field of media creation of post-modern parenthood. This is based on preferred parenting standards and methods and, consequently, appropriately designed organisation of family relations. Initial recognition of the text effects of the contemporary micro- (Facebook, Twitter and parenting forums) and macroblogging (parenting blogs) reveals the popularity of hybrid parenting, which is between the permissive and authoritarian “style” concept (Baumrind, 1967), and the overprotective or narcissistic style (Schoenewolf, 1991). Taking only the text creation into account (we must remember that the linguistic and text section of the image of the world is not identical to the real world⁴), the concept of *parental mindfulness* – which people realise to a different extent – seems to be the foundation of contemporary trends, revealed in the analysed media records. The intramental category, referring to the consciousness that develops as a result of intended and non-valuating attention to experience which emerges instantly (Wagner & Wojciechowska, 2016, p. 24), can also be used – as a descriptive category – in a qualitative perception of parenthood creation in parenting Facebook groups and blogging websites. *Mindfulness* is also observed in an interpersonal aspect; according to scientific evidence (Duncan, Coatsworth, & Greenberg, 2009) it is manifested by: (1) listening, (2) acceptance without valuation, (3) being aware of one’s own and child’s emotions, (4) self-control skills and (5) developing an approach of compassion toward oneself and one’s child (see also Wegner & Wojciechowska, 2016, p. 26). The presented components seem to be essential concept determinants in the text image area of post-modern parenthood. This is evidenced by excerption of the most common collocation of the words parenting from online

⁴ See J. Bartmiński: “The description of the world of linguistic meanings is not a description of a real world. It is only a description of a linguistic interpretation of an objective world or purely intentional worlds created by the speaking community” (Bartmiński, 1988, p. 18).

self-help books and parenting websites (parenting.pl, dzieci.pl, edziecko.pl, mamotoja). Metaphoric expressions such as *attachment parenting*, *empathic parenting*, *positive parenting*, *conscious parenting*, *wise parenting*, *parenting through playing* juxtaposed with *passive parenting*, *third child parenting* or *helicopter parenting*⁵ confirm that creation in this area mainly covers attachment and emotional relations, parent's alertness, acceptance and openness to the child's needs but also self-reflection and self-control.

Methods and materials

The purpose of this study is to attempt to reconstruct the image of parenthood created in messages posted mainly by parents, but also for parents, on websites. The image of the world is a specific ideological structure that exists, according to researchers, as a network of mental concepts (Kurcz, 1987, p. 93) or as linguistic mapping and modelling, that is the interpretation of experienced reality (Maćkiewicz, 1999, p. 11–13). The study of the image of the world inscribed in language, in texts as specific uses of language, and in culture (that is, community-related ways of conceptualising the reality) has a clear methodological framework in contemporary humanities. This goes from the assumptions of linguistic relativism (cf. Sapir, 1978; Whorf, 1982) through the findings of cognitive linguistics on the relationships between perception, conceptualisation, and verbalisation (cf. Tabakowska, 2004, p. 667), to the theory of the linguistic/textual and cultural image of the world that can be reconstructed in units and in utterances of a given language (cf. Anusiewicz, Dąbrowska, & Fleischer, 2000, pp. 11–44). The image of the world is a projection of “variously verbalised interpretations of reality that can be expressed in the form of judgments about the world” (Bartmiński, 2006, p. 12) contained in a language, texts or, more broadly, in culture (after all, language is also an element of culture). The reconstruction of these judgments (concepts, assumptions about a particular fragment of reality) takes place in the opposite direction than proposed by cognitive linguistics⁶, i.e. from a text

⁵ *Helicopter parenting* means constant “hovering” over one's child and solving all their problems; the *third child parenting style* means giving more freedom to the child (www.parenting.pl).

⁶ Cognitive theory of language in the work of George Lakoff and Ronald Langacker or John Tylor, in contrast to autonomous linguistics, emphasises how people conceptualise,

to methods of conceptualisation and perception (perception and interpretation) (Tabakowska, 2004). Using this method of analysis, it is necessary to select language texts on the one hand and appropriate tools on the other. As the goal of the research was to reconstruct the image of modern parenting, it was natural to move toward internet texts, where parental discourse develops in an intense, spontaneous and unrestricted way. This allows the researcher to make almost ethnographic observations from the position of an observer of the discourse that is unfolding and building. For pragmatic reasons, only websites in the Polish language were included in the analysis. Google search points to the existence of 24,900 Polish-language pages on the Internet with parenting provenance. It was therefore necessary to limit the research material to a specific sample. The scope of the text sample includes 100 fragments of texts extracted from portals, websites, parenting groups with the largest reach (number of views or members), profiled around raising and caring for children (mainly young children). In the analysis, I used tools derived from cognitive linguistics and based on the assumptions of the cognitive metaphor used in the reconstruction of the linguistic and cultural image of the world as a carrier of “culturally constructed cognitive schema” (Sharifian, 2015, p. 478). This is very useful in naming, ordering or categorising cognitive models as certain stereotypical and culturally shaped patterns or strategies, because, as Lakoff and Johnson wrote, “most of our everyday conceptual system has the nature of metaphors” (see Łuczyński & Maćkiewicz, 2002, pp. 28–30). The metaphor is used to name, organise and interpret a specific aspect of reality (Jäkel, 2003, p. 21).

Cognitive metaphors are useful not only to specify the generally presented imaginary schemes (higher-lower, near-far, little-much) but they tend to be a “container” for individual realisations. The aforementioned structural metaphors expose the metaphorical structure of a term, from the source domain Y (*parenthood/parenting*) to the target domain X (*exposing another area of experience*), and they simultaneously help to identify it in reality (see Lakoff & Johnson, 1988). The structure of the initial diagram has been updated with a number of examples to which specific linguistic and pragmatic strategies can be assigned. The text presents some of them.

or “incapacitate”, the effects of their perception of the world, and how they transpose them into language, how the image of the world is constructed using language data, and finally, how language behaviour correlates with thinking, nature and culture of people (Wileczek, 2018, p. 38).

Analysis

Parenting is a long-term project

Meanings “available” within a master conceptual metaphor, PARENTING IS A PROJECT⁷, are first generated by expert or para-expert discourse about parenting. This is based on creating a conviction that scientific or expert knowledge is required in preparing for parenting and that being a parent means continuous learning. Parents need to have knowledge about physical and emotional development of a child, including sleep and wakefulness stages, stages of language development or ways to express emotions, as well as their own mental and educational training, self-improvement efforts, observations and readiness “to be happy”.

The para-expert discourse (guide books, virtual media, training) turns motherhood and fatherhood somewhat into a profession, making them lose their naturalness. The whole related “industry” covers books, magazines, TV programs, websites, meetings (e.g. parenting fairs) and training for parents. Being a parent is like a professional specialisation. The purpose of the communication is to describe the activities offered to parents so that they are convinced they can grow a “high quality” child, which is possible though tedious. The result is supposed to compensate for the parents’ financial and time efforts.

Some examples of training, courses or workshops for parents are as follows: *Effective Parent Training* (http://gordon.edu.pl/trening_skutecznego_rodzica/); *Little Genius* (<https://malygeniusz.org/warsztaty-dla-rodzicow/>); *Conscious Parent Academy* (<http://akademianaukiwroclaw.pl/kurs/warsztaty-dla-rodzicow/>); *Parents’ School* (Education, parenting competencies (online courses) (<http://www.crp.wroclaw.pl/kategoria/edukacja-kompetencje-rodzicow-10.html>); *Keep calm and bring up your child*; *How to bring up a happy child*; *Be closer to your child and yourself* (<http://trenerzy.slask.pl/wydarzenie/blizej-dziecka-i-siebie-warsztaty-dla-rodzicow/>), and: *Toolbox – bringing up a child without prizes and punishments in a family*; *Parents’ remorse*; *My child does not listen to me* (<http://dobrarelacja.pl/warsztaty-dla-rodzicow/>). These examples are dominated by a persuasive function, which generates a need or even a necessity to follow

⁷ See: *Parenting is difficult*, <http://mumme.pl/2018/04/14/rodzicielstwo-jest-trudne/>, access on 7 June 2018.

new patterns and trends. On the text level, the impact occurs in two areas: (1) executing by choosing axiological vocabulary with obvious positive connotations, e.g. *acceptance, authenticity, balance, understanding, respect, (listening) skills, attachment, harmony/balance, happiness, support, (good) relations, passion*; (2) this refers to the concept area based on innovation culture. Hyperboles and “on-trend” vocabulary is often used, e.g. the proposed methods are described as *new/modern* (although the recommended concept by Thomas Gordon has been known in education since the 1990s) and *interactive* (e.g. a discussion method known for ages); the classes are advertised as *creative, fun and inspiring*; while references to foreign expressions such as *parenting/family coaching* (see <http://www.annaslabor.pl/coaching-rodzicielski,20>) or *parenting tutoring* (see <http://www.tutor24.pl/index.php/2-uncategorised/49-tutoring-rodzicielski>) are intended to kindle interest with original and customised courses. The number of available options is so huge that it covers every component of bringing up a child based on the abovementioned *mindfulness*. The issues covered include the following:

- Σ communication (*Communication with your child*, www.parenting.pl; *Empathic communication workshops*, www.plineu.org; *Training on communication within a family*, www.spokotato.pl; *Words matter*),
- Σ acceptance (*Parenting skills training*, edukatka.pl; *Closer to your child*, trenerzy.slask.pl; *Support and acceptance for your child*, www.pozytywne-rodzicielstwo.pl),
- Σ emotion awareness (*Emotions brought home*, <https://evenea.pl>; *Alphabet of emotions*, www.instytutemocji.pl; *On emotions for parents and children*, www.gdansk.pl);
- Σ competencies related to development and compassion toward oneself and the child (*Understand your child*, www.superego.com.pl; *Parenting upgrade. Check how far you have come*, www.agarogala.pl; *A parent free of stress. Online course; Parenting coaching course*, www.qpsychology.pl).

The presented titles or topics of courses follow the pattern of marketing slogans, whose purpose is to position, authenticate and inspire positive connotations of the reference action.

Parenting is struggling

Another area of “media” parenting somehow grows out of the need of the subjects and their response to models presented by post-modern

culture patterns and parenting “industry”. A spontaneous parenting discourse suspended in the virtual space includes attempts to verify the pressure of perfect parenting as a factor indispensable in the “child” project. The verifications are made based on common experience and by designed mini-narrations. “There is no perfect parenting – you have to be yourself” claims Zuzanna Piórkowska in her blog *Houston – We’ve Got a Child*, which quotes examples of everyday behaviour that does not follow experts’ (see: *Divine parenthood. Course for fallen parents and rebel children* (<http://nieboiziemia.pl/index.php/teksty/rodzina-i-zwiazki/item/boskie-rodzicielstwo-kurs-dla-upadlych-rodzicow-i-zbuntowanych-dzieci>)).

Implementation of the **parenting is struggling** conceptual scheme is also evident in the post by Eliane Rosso:

I am a mother. A mother of three. I consulted a physician because I forget things and have difficulty concentrating. The doctor told me to sleep 8 hours per every 24 hours. I suffer from back pain. The orthopaedist says I should exercise regularly. Preferably Pilates 2–3 times a week. The teacher of my oldest son says a child needs to be monitored when doing homework. My younger son also has a teacher and tasks, assignments, models and culture fairs, weekly presentations at school and does sport. He can’t wait to see me. I should be in a VIP stand watching him playing. As for my youngest child the doctor suggests I should make his food myself. Every meal should contain fresh ingredients, with no empty calories and fillers that often cause allergies. He suggests that I should buy only fresh ingredients, cook at home, peel more and unpack less. Even if it takes twice longer. My husband and my older son claim that healthy food is disgusting and they can’t eat it so I have to cook something different. Education experts and psychologists say you have to spend 30 minutes a day with each of your children to ensure their balanced development. The paediatrician says that the two of us should find a moment for sun and spend an hour outdoors every day because it is good for our brains. My monthly bills say I have to work all the time. And even more. A specialist in education and development claims that the best way is to let children discover the world through playing, even if they get dirty and it means washing their clothes every day. A couple’s therapy expert says that the wife and husband should get away for a romantic date or spend time together 1–2 times a week. Science says that sex is health, which means that harmonious couples exercise 2–3 times a week. Successful women say that a woman should invest in her career, keep current and attend courses, and to spend time working toward her own development. A psychologist said I need some time only for myself. Now I am looking for an expert to show me how to do it all within 24 hours (<http://mamadu.pl/135569,jak-pogodzic-prace-z-wychowywaniem-dzieci-eliane-rosso>)⁸.

The quoted text is symptomatic for the way of expressing the rules of mindfulness related to being aware of one’s own and one’s child’s emotions

⁸ All examples taken from online texts are quoted with their original spelling.

and developing a compassion approach toward oneself. It is fostered by a style of common relations, a structural confrontation of everyday images with those created by experts, with the concept of ironic closing of the text, based on the absurd (So now I am looking for an expert in magic...), and denounces the ideal's detachment from reality.

Other examples confront the scheme of parenting as struggling with images of a perfect mother. The language layer greatly contributes to demythologisation of the reality. This is evidenced by colloquial expressions, coarse words or even explicit vocabulary:

...nobody tells you that after a few sleepless nights you keep on repeating that you will do harm to him and why on earth your baby keeps screaming for five nights in a row and you will sell your soul to get a strong anaesthetic drug for the f***g teeth. After the sixth night you cry and say you give up being a mother. After the seventh night being half-asleep you want to sign a permit for somebody to adopt your baby so that you could only rest sleeping. Not even rest... just sleep! Only for 2 hours [...] Being a mum is the best thing but I am not going to pretend it is idyllic. Despite the fact that motherhood is a wonder, we are all humans and life is not an idyll from American sitcoms (<http://matkaprezesa.pl/2015/02/pizgam-zlem.html>, access on 17 May 2017).

A critical approach to the perfect parenting model is also seen in the comments to the reference blog. Using common vocabulary definitely exceeds the style and orients it toward negative valuation of the idealised images. This is evidenced by emotional posts such as the following:

1. [...] I have the right to have a bad day. Heavy sh***t in my kitchen or a pile of clothes to be ironed, while my child wears pyjamas until noon... Yes, I am a normal mother, and not a perfect one;
2. After almost three years of sleepless nights (My hubby works, I also do but I work shifts, so I am the lucky one to enjoy waking up in the middle of the night because I can sleep longer 2–3 times a week) I also feel like throwing a sh***t and not only...;
3. I hate hypocrisy. I have two kids whom I affectionately call my “little monsters”. There have been countless examples of other exemplary mummies criticising me for it. Or for a number of other things (<https://matkaprezesa.pl/2015/02/pizgam-zlem.html>, access on 17 July 2018).

The semantics and spelling of the nicknames suggest an intended play with culture conventions (and standards), e.g. *Mother of two devils*, *Normal mother*, *Mother too*, *So-so mother*, *MoTer*. The spelling of the last nickname violating the spelling rules, refers to the habit of Internet users who intentionally

make language errors to stigmatise absurd, stupid or anti-social behaviour of contemporary mothers.

The author of the blog www.matkatylkojedna.pl, challenging the pressure of perfect motherhood, uses a direct address and a form of a letter:

Dear Mum Who Does Everything Wrong, does not feed properly, does not carry the baby properly, is a poor cook, buys wrong things and is completely unable to deal with a few-year-old ticking time bomb. You are writing that you are getting mad. You are writing that you can't go on. [...] You are not alone. I am next to you (<http://matkatylkojedna.pl/ktora-czuje-sie-najgorsza-swiecie-stoje-obok-trzymam-cie-reke/>, access on 18 May 2017).

Another aspect of the image of parenting as struggling is presented by statements on how to keep a parenting–professional work balance. The greatest number of posts with high emotional load come from mothers representing a group of *working mothers* or – less often – *working fathers*, since there is still a strong cultural stereotype of a man being the breadwinner and hence naturally suited for professional work. Women tend to describe their need to pursue their career as necessary to maintain emotional balance and personal fulfilment, e.g.:

I came back to work because I need it like the air to breathe. I love my job (“A fool loves his work, and work loves a fool” as my grandma used to say). I need contact with adults (to discuss problems with kids during breaks), satisfaction from running projects (I love short deadlines), my boss (so that a man, different than my husband, drives me mad and I have a reason to complain). Oh, some extra money is always a good idea and although it was not my main reason it was highly ranked. Oh, if I stayed at home I would not be a realistic mother but a frustrated mother. I do not wish it to my enemies not to mention my children (<http://matka-realistka.blog.pl/2014/06/11/matki-domowe-i-matki-pracujace/>, access on 20 May 2017).

Equally, they often point out a conflict of values, which results from difficulty in combining parenting and professional duties, and the related guilt. An Internet user called “BellaM” expresses it in the following way:

My child is 2 years old now and I have come back to my full-time job after the maternity leave. My mother-in-law looks after my daughter. I am under an impression that she starts to know her better than I do. I come back home as quickly as possible to spend at least some time with my child but it is never enough. I am often tired, to be honest. I spend whole weekends with her. I feel guilty that I do not spend as much time as I should with her and I still wonder if I am a bad mother (<http://f.kafeteria.pl/temat/f10/pracujaca-mama-i-dziecko-p454232>, access on 21 May 2017).

The author of the www.mama-bloguje.com blog points out similar dilemmas caused by remorse:

[...] many times, when I leave my daughter for a few hours, I feel guilty. Every day I wonder if my child would be happier if I stayed at home with her. Any time I leave her crying because I need to go, I feel terribly guilty (<http://www.mama-bloguje.com/pracujaca-matka-jest-mniej-narazona-na-depresje/>, access on 21 May 2017).

The abovementioned deliberations prove that the image of **parenting as struggling** is built on the key verbal units from the *fight* and *conflict* fields (e.g. *everyday fight*, *fighting tiredness*, *fighting with your child's behaviour*, *internal fight*, *fight with yourself*, *remorse*, *sense of guilt*). On the one hand, this suggests high awareness and self-reflection of contemporary parents, but on the other hand it highlights the contemporary paradox related to striving for self-fulfilment and organisation of a happy family life.

In order to capture the right context for the analysed pattern, one should emphasise that social representations of *non-perfect mother* with “an objective approach to motherhood” (<http://www.matka-nie-idealna.pl/category/rodzina/macierzynstwo/>), evoked by the abovementioned descriptions, take other implementations than *non-perfect fathers* (see *non-perfect dad* – Mamotoja.pl; *non-perfect father* – Familie.pl). Although the first image fits the frames of everyday struggle, the other one epitomised in the male “Internet sphere” should belong to another conceptual metaphor, i.e. the one that “gathers” associations with fun, joy and a nice time spent with a child rather than a difficulty in doing one’s duties and exemplary role-playing⁹.

Parenting is an adventure

The **parenting is an adventure** pattern covers parenting approaches often described by contemporary fathers. A culture shift in understanding the role of a father is symptomatically reflected by language and communication structures, and hence *daddyhood* (see <http://www.blogojciec.pl/dzieci/ojcostwo-jest-tacierzynstwem/>) substitutes the neutral but semantically obsolete *fatherhood*, which is often associated with patriarchy and dominance (see Wileczek, 2011, pp. 212–215). *Daddyhood*, which is semantically closer to *motherhood*

⁹ The approach is presented in a series of columns published in a book by the writers Sylwia Chutnik (2012) and Joanna Woźniczko-Czeczott (2012).

suggests a modern approach to parenting duties, mainly involving partnership, attachment, sensitivity and tenderness. Somewhat contrary to the traditional division of cultural roles into the “masculine” (strong, external and rational) and “feminine” (weak, internal and emotional). Opinions presented on the Internet suggest that young fathers follow a partnership pattern and are involved in looking after their children. They are no longer patriarchal progenitors, because it is simply “Great to be a dad” (<https://modnytata.pl/>). A contemporary father establishes a close and emotional relationship with his child, becoming a real companion and guide, or even a “pal”, who feels satisfied in this role and enjoys it. The representation is evidenced by such expressions as: *cool dad*, *attachment dad*, *feeding dad*, *non-perfect father*, *parent good enough*, *good dad*, *trendy dad*, and statements like these:

1. I am absolutely convinced I am not going to be a perfect father. I have my vices, like everybody does. Neither am I going to be a coach who will send his child to an audition for a children’s talent show. I’d rather invite my daughter to my world instead and perhaps show her how to ride a bike¹⁰.
2. I am a man. A man of flesh and bones. That’s the way it is. I am also a father. Being sensitive to a child’s joy and harm is at the core of my existence [...]. A child is a treasure. The most precious one. For a parent impossible to be evaluated and estimated in figures and currency. And for a child? Joy, laughter and fun are the greatest values of carefree life but in order for the carelessness to last and be fully noticeable we need attachment (<http://tataidziecko.pl/przytulanie-jest-fajne-tulmy-dzieci-codziennie>, access on 1 June 2017).
3. In the eyes of your children you are a king. A superhero whose image they will remember for their whole lives (<http://www.fajniebyctata.pl/>, access on 29 August 2018).

In parenting discourse it is emphasised that the father should become a guide who will assist his child in the journey along the winding roads of life. A father is then not only responsible for playing and spending time with a child in a pleasant way but also to introduce standards and bans or to make a clear distinction between the good and the bad, and the acceptable and stigmatised values. With regard to the above, the author of the www.mateuszgrzesiak.natemat.pl blog claims that a father should not only be a companion in having fun but also a “loving guide”¹¹ assisting the child along the fascinating paths of life.

¹⁰ <http://tataluka.pl/czy-mozna-byc-ojcem-idealnym/>, access on 15 June 2018.

¹¹ <http://mateuszgrzesiak.natemat.pl/141753,ojcem-byc-czyli-dekalog-bycia-tata>, access on 15 June 2018.

Moreover, the **parenting is an adventure** pattern covers fascination with technology, shared by both children and parents. Modern parents do not stay away from multimedia tools and applications, which they consider their allies in the parenting process. The bloggers and users of discussion forums present an image of a child surrounded with state-of-the-art toys and gadgets, which are an important part of everyday life. Presentation of new edutainment (educational entertainment) items – comparisons, tests and specifications – is another part of the parental blogs. Based on this assumption, many parents not only present their child surrounded by different toys and gadgets but also create events that foster continuous intellectual and motor development of their children. The author of www.blogojciec.pl tests *25 best board games for children that you should know*, compares *25 valuable games and applications for children (for mobile devices)*, describes *films, which touch your innermost feelings*, presents *11 ideas for non-material presents for children*, *11 places from our trip of Europe that are worth visiting... or Disneyland, Paris – tips, prices, attractions: what you need to know when visiting the place for the first time* (www.blogojciec.pl, access on 25 August 2018). It is all intended to highlight creative ways of spending time with your child, which in a wider context is related to the child's right to enjoy carefree and happy childhood and to the abovementioned trend of approaching parenting as a long-term project.

Furthermore, many parents who run their blogs and take part in discussion groups understand the child's need to learn the world through discovering and give their children a lot of freedom in everyday experimenting. This also applies to discovering new tastes and a *common cooking adventure*, which is definitely of educational value but sometimes gains exaggerated "gloss" (e.g. *little cook*, *little master chef*, *little gourmet* – www.mądry_rodzice.pl, mamadu.pl).

The image of parenting as a joyful adventure tends to turn emphatic. Verbal components of the communication involve using expressive terms (*totally*, *perfectly*, *fantastic*, *great*, *exceptionally*), expressions with primary positive axiological connotations (*in love with being a mother*, *fascinated with changes*, *mother of a young prince*, *in love with him as a whole*, *child – delight incarnated*). The blogger called "Mamuśka Martuśka" describes her fascination with motherhood in the following self-presentation:

From toe to hair end – Mother. Completely in love with being a mother. Fascinated with changes that motherhood brings and intricacies of the mother-child relationship. [...] A mother totally immersed in observing the changes in her growing child (<https://www.blogger.com/profile/12575080234447085558>, access on 18 May 2018).

Although this way of creating the image of a parental bond as a fascinating adventure corresponds to the modern tendency for emotional and expressive statements (to emphasise one's authenticity) and aestheticisation of everyday life has become an artistic contribution, there are numerous texts that subject parenting to an acquired concept or ideology followed by parents within their "lifestyle".

Parenting is a lifestyle

When introducing the sociological concept of a *lifestyle*, it is worth emphasising references of contemporary parenting to trends – contemporary behaviour patterns typical of individuals or communities, which can be observed in everyday life (hierarchy of values and needs, ways to spend free time, consumption, outfits, attitude to nature and the world, human relations etc.). *Eco-parents* are among most distinctive examples of parenting created in the lifestyle context. Eco-parents are characterised by high sensitivity and awareness of environmental issues and they trust "folk wisdom" rather than science when bringing up their children (eco-parenting); they live in harmony with nature, eat natural products of organic or plant origin and avoid highly processed food, protect the natural environment, use natural products when taking care of their children (e.g. soap nuts for washing, salt and vinegar for cleaning), maintain natural newborn hygiene or raise children without nappies. They take part in clothes and toys swaps for economic reasons and environmental protection. They avoid any preparations, including some medicines and vaccines, which in their opinion could disturb the natural balance of the human body. The attitude that highlights coming back to nature is demonstrated not only in the functional area of human life but also in the emotional field and interpersonal relations. It is sometimes referred to as a strive toward homeostasis in everyday life, which is expressed by apology of attachment parenting.

This begins with natural labour (preferably at home, without a physician's assistance). Metaphors used to describe the experience are emphatic, e.g. *mystic, transforming experience; energy, power; holy process; spirituality in its pure form; introduction to life on earth; the mystery of life* (<http://ml-eko.pl/mistycyzm-porodu/>, access on 21 May 2017). Numerous posts emphasise the need to nurture attachment by *co-sleeping* and *babywearing* (see www.mamailusia.blogspot.com, www.szczesliwa.pl), and giving up the *parenting training* in favor

of endless approval for the child's needs and emotions. Moreover, proper development of a child – according to many posts – means involvement of both conscious parents who provide their children with various stimuli for intellectual, physical and mental development in an ambience filled with tenderness and care. *Eco-parents* tend to be “anti-institutional” – as advocates of *home schooling*, i.e. teaching their children away from a school and educational institutions, they often discuss the solution.

Physical attachment and tenderness, respect for the child's needs, support in understanding the emotions the child experiences are only selected aspects of attachment parenting that contribute to perceiving a child as a sensitive individual, who needs care, patience and understanding in the often difficult and stormy childhood period. The examples of the idea include emotional posts by parents who approach their children as ideals:

My children are perfect to me in every respect. They couldn't be more wonderful. Their smiles, look, gestures, words. To me they are picture-perfect... (<http://mitomamka.pl/moda-na-idealne-dzieci-i-idealne-matki/#>, access on 6 June 2017).

Or more balanced:

My child is my greatest achievement. He is an exceptional little human and to me he will always be like that, no matter of what. Even if in some aspects he is doing worse than others, I am still proud of him. Because I know that he is eager, keeps trying and will finally succeed, and then we will together celebrate even his smallest successes (<http://slodkiciezar.pl/idealne-dziecko-idealnego-rodzica/#>, access on 04 September 2018).

The users of www.forum.mjakmama24.pl unanimously stay away from over-aestheticisation of a child and become more aware, exchange their parenting experience and learn how to satisfy their own needs. The topics of discussions depend on the interests and current needs of the parents, and foster establishing of numerous discussion groups, e.g. *SOS instant question – instant answer*; *Bottle-feeding mum*; *Mummies on a diet*; *Sophisticated mums*; *Cooking – beginners and not only*; *Culture corner*; *Mum in need* etc.

In so involved a parental discourse one can easily notice that practical knowledge on development and parenting takes precedence over theoretical knowledge, which is perceived as an opportunity to reduce potential parenting errors. Motherhood is approached through a conscious decision of an independent woman. For modern mothers and fathers, a child becomes the source of satisfaction and personal happiness, but still there are opinions that

condemn *perfect parents* who create images of only *perfect children*. The Internet parental discourse with a pragmatic inclination regards satisfying the child's needs as the key factor to ensure their emotional stability and security. For instance, misbehaviour that was perceived as being naughty several decades ago is now approached and explained through an emotional crisis, which results from a lack of skills to understand a child's emotions. The author of www.blogojciec.pl recommends the following when your child "bursts out":

Let them [children] release what is hidden deep inside. [...] It is essential to help children name and recognise specific feelings because in future it will help them understand what is happening to them (<https://www.blogojciec.pl/dzieci/blad-ktory-popelniamy-akceptujac-uczucia-swoich-dzieci-mogacy-utrudnic-nasza-relacje/>, access on 1 September 2018).

Discussion

The presented reconstruction of the image of contemporary "online" parenting shows that the image is created by new social and culture trends that have affected the parent-child relationship (the concept of *mindfulness*, partnership, using scientific findings or world view when bringing up your child) and through marketing needs. In the consumer culture, parenting has become a flawless mercantile product prepared for a mass consumer. There are two clear approaches to parenthood: on the one hand we can see apology of childhood and its aestheticisation, while on the other hand there are symptoms of offspring instrumentalisation. The author of www.brzozoweczka.pl blog describes this as follows:

The contemporary reality has changed. Parenthood is not only parenthood any more. In some groups it has turned into a race for a perfect child, a clash of skills, a battle of creative ways to spend free time and comparing the ways to stimulate the development. Everything needs to be effective, toys have to be educating and books have to teach. We witness the trend of "breeding" young Einsteins and Olympic Games winners in one [...]. The pleasure and learning through playing has become an obligation, a must, a need. Be better, faster, outclass your counterparts, be more talented, be your parents' pride.

Often children are approached as a project or investment, which requires great parenting efforts and significant financial expenditures. A child often becomes a tool to highlight the parent's popularity or to help the parent satisfy their own ambition while taking part in an endless competition.

Another issue is self-fulfilment as a parent. Perceiving parenthood as an individually created project within the framework of a “do-it-yourself” biography is likely to influence changes in the schemes of constructing the identity of the family and its members. On the one hand, it promotes being reflective and mindful (Marciniak-Budecka, 2014, p. 135), but on the other hand, it sometimes means being overprotective and it does not help in raising an independent child. In addition, the idea of permanent creation is often associated with publishing content without the so-called “informed consent”, which raises doubts even of an ethical nature (a child is a person, not the ‘tool’ for self-creation).

To be precise, there is one more aspect presented on parenting websites that needs to be mentioned, as it completes the image of contemporary parenting and is actually related to denial. A conscious decision not to become a parent, and first and foremost not to become a mother, was a taboo not even a long time ago. Nowadays such declarations as “I don’t want to have children” are still regarded as whims, although according to research 23% of women aged 18–45 do not intend to become mothers (CBOS, 2013). The Internet freedom of expression encourages people to publish posts on the issue and reasons for anti-natalism include age, lack of mother’s instincts, potential jeopardising of their careers or reduction in the economic status after giving birth to a child, fear of pregnancy and physical unattractiveness, lack of freedom and fear of unsuccessful marriage¹² (Drozd, 2018). *Voluntary childlessness* or *childlessness by choice* is approved by the forums users in the context of the right to decide about oneself and one’s life (see <https://mamadu.pl/137009,bezdzietnosc-z-wyboru-to-temat-tabu-dlaczego-nie-chce-miec-dziecka>, access on 5 September 2018).

Verbal creation of parenting images is based on highlighting common language with its expressiveness, nonchalance, humour and originality, which is typical of the contemporary Internet language. Loanwords, neologisms, neosemantic terms, expressive vocabulary, and within syntax: ellipses, exclamations, sentences without endings are supposed to emphasise the emotional and authentic nature of the statement of the one hand, while on the other hand they contribute to building a wide parental community.

¹² See article: *Kobiety nie chcą mieć dzieci*, <https://www.deon.pl/inteligentne-zycie/wychowanie-dziecka/art,532,dlaczego-kobiety-nie-chca-miec-dzieci.html>, access on 5 August 2018 or: *Nie chcą dzieci, bo boją się nieudanego związku. Takich kobiet w Polsce jest coraz więcej*, <http://www.edziecko.pl/rodzice/56,79318,21856412,obawiam-sie-nieudanego-malzenstwa-dlatego-nie-chce-miec-dzieci.html>, access on 5 August 2018.

References

- Agger B. (2012). *Oversharing. Presentation of self in the Internet age*. New York: Ben Agger.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., & Fleischer M. (2000). Językowy obraz świata i kultura: projekt koncepcji badawczej. In A. Dąbrowska & J. Anusiewicz (Eds.), *Język a Kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura* (pp. 11–44). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Baldys P. (2014). Życie na widoku – nowe media a kultura transparencji. *Media i Społeczeństwo*, 4, 42–55.
- Bartmiński J. (1988). *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*. In J. Bartmiński (Ed.), *Konotacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 169–183.
- Bartmiński J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Boutin P. (2006). *Web 2.0. The New Internet "boom" Doesn't Live Up to Its Name*, available at: www.slate.com/articles/technology/webhead/2006/03/web_20.single.html#pagebreak_anchor_2 (access on 1 March 2013).
- Baumrind D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1), 43–88.
- CBOS. (2011). *Women's approach to procreation*, available at: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_029_13.PDF (access on 5 September 2018).
- Chutnik S. (2012). *Mama ma zawsze rację*, Warsaw: Wydawnictwo Mamaniana.
- Czetwertyński S. (2013). Media społeczne a komercjalizacja blogosfery. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica*, 30 (797), 5–17.
- Drozd K. (2018). *Nie chcę mieć dzieci / I don't want to have children*, available at: <https://parenting.pl/nie-chce-miec-dzieci> (access on 5 September 2018).
- Duncam L., Douglas J., Greenberg J. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent–child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12 (3), 255–270.
- Iwaszko N. (2010). Nowe media i współczesne dziennikarstwo. *Zeszyty Gdańskie*, 5, 151–163.
- Jäkel O. (2003). *Metaphors in abstractive discourse domains. Cognitive-linguistic analysis of metaphoric models of mental activity, economy and science*, Polish translation by M. Banaś, B. Drag. Kraków: Universitas.
- Krajewski P. (2007). Syndrom Geppetto. Ewolucja pojmowania rodzicielstwa w społeczeństwach ekonomicznie zaangażowanych. *Paedagogia Christiana*, 1 (19), 205–214.
- Kurcz I. (1987). *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lakoff G., Johnson M. (1988). *Metaphors we live by*, Polish translation by T. P. Krzeszowski. Warszawa: PWN.
- Laskowska E. (2004). *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Maćkiewicz J. (1999). *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. In J. Bartmiński (Ed.), *Językowy obraz świata* (pp. 47–55). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Mead M. (1970). *Culture and commitment: a study of the generation gap*. New York: The Bodley Head.
- Sapir E. (1978). *Kultura, język, osobowość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schoenewolf G. (1991). *The art of hating*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Sitarska B. (2012). Dziecko współcześnie. *Kultura i Wychowanie*, 4 (2), 90–113.
- Sharifian F. (2015). Cultural linguistics. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Culture* (pp. 473–492), London and New York: Routledge.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Tabakowska E. (2004). Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie. In M. Czermińska et al. (Eds.), *Polonistyka w przebudowie*, vol. 2 (pp. 661–671). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Wegner E., Wojciechowska L. (2016). Uważność rodzicielska oraz jej aspekty teoretyczne i aplikacyjne. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21 (1), 23–33.
- Whorf L. B. (2002). *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Wileczek A. (2011). Odjechany star(szy). Wizerunek ojca w socjolekcie młodzieżowym. In M. Kątny, J. Oleszko (Eds.), *Ojciec na rozdrożu. Socjologiczne, pedagogiczne i kulturowe wymiary ojcostwa*. Ząbki: Apostolicum, 209–232.
- Woźniczko-Czczcott J. (2012). *Macierzyństwo non-fiction*. Wołowiec: Czarne.

Marek Smulczyk

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0003-2850-4027

Roman Dolata

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-7967-9022

Artur Pokropek

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

ORCID: 0000-0002-5899-2917

Selekcja na progu szkoły ponadgimnazjalnej: merytokracja czy statusowy determinizm?

Summary

SELECTION PROCESSES AT THE THRESHOLD OF UPPER SECONDARY SCHOOL: MERITOCRACY OR STATUS DETERMINISM

The article presents the results of analyses of the impact of the socioeconomic status (SES) of the student's family on the selection processes at the threshold of upper secondary school. It was checked whether SES affects these processes only through the results of the lower secondary school examination or there is a direct impact of this factor. The data used came from the nationwide survey of upper secondary school students, which was a Polish extension of OECD's PISA study. The results of path modeling prove that there is a direct impact of status factors on the selection processes and its strength is similar to the SES effect mediated by the results of the lower secondary school (*gimnazjum*) examination.

Key words: school achievements, SES, school selection, external examinations, lower secondary school (*gimnazjum*)

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Analizowanie ścieżek edukacyjnych ma długą tradycję w naukach społecznych i zdobywa coraz większą popularność jako przedmiot badań podłużnych (Blossfeld 2018; Domański i in. 2016). Przebieg kariery szkolnej jest zwykle opisywany w kontekście procesów międzypokoleniowej mobilności społecznej (Sorokin 2009; Domański 2007). Jednym z kluczowych czynników uwzględnianych przy analizie trajektorii edukacyjnych uczniów jest status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziny pochodzenia ucznia. Również w tym artykule przeanalizowany zostanie wpływ SES na przebieg procesów selekcji szkolnych. W stosunku do najczęściej prowadzonych analiz tego typu, *novum* będzie uwzględnienie mediującego wpływu wyników standaryzowanego egzaminu, kontrola statystyczna takich charakterystyk indywidualnych jak inteligencja, płeć i miejsce zamieszkania ucznia oraz horyzontalne zróżnicowanie segmentu liceów ogólnokształcących. Posługując się wprowadzonymi przez Raymonda Boudona (1974) pojęciami można powiedzieć, że w analizach prezentowanych w tym artykule całościowy wpływ SES na selekcję do szkół ponadgimnazjalnych rozłożony zostanie na efekt pierwotny (wpływ SES na selekcję zapośredniczony przez wynik egzaminu) i efekt wtórny (bezpośredni wpływ SES na selekcję, czyli na ile SES determinuje selekcję przy tym samym wyniku egzaminu). Zatem główne pytanie badawcze tego artykułu brzmi: Jak silny jest efekt pierwotny SES rodziny pochodzenia ucznia w selekcji do szkoły ponadgimnazjalnej, a jak silny efekt wtórny. Innymi słowy: ile merytokracji, a ile statusowego determinizmu?

Prezentowane badanie rzuca światło na funkcjonowanie elementu systemu oświaty, który w Polsce stopniowo „odchodzi w niepamięć”. Powrót do ustroju szkolnego sprzed reformy Mirosława Handkego doprowadził do likwidacji gimnazjum, a tym samym egzaminu gimnazjalnego. Warto jednak zadać pytanie, czy zgodnie z założeniami reformy z 1999 r. gimnazjalny etap kształcenia, a głównie sam egzamin, działał zgodnie z założeniami równości szans edukacyjnych? Czy losy edukacyjne uczniów po wprowadzeniu gimnazjów zależały jedynie od jego indywidualnych osiągnięć? Niestety nie dysponujemy ilościowymi oszacowaniami efektu pierwotnego i wtórnego SES na progu szkoły średniej przed reformą Handkego. Wiemy, że efekt wtórny zachodził w czasach PRL (por. Borowicz 1988). Analiza danych z badania PISA OECD z 2000 r. (badanie

w I klasie szkoły ponadpodstawowej) oraz danych z opcji narodowej tego badania w kolejnych cyklach PISA (klasy I i II szkół ponadgimnazjalnych) wykazała z kolei, że między 2000 r. a 2003 r. łączny efekt SES przy wyborze szkoły średniej nieznacznie osłabł, ale nie wiemy, na ile było to wynikiem wprowadzenia samego egzaminu (Sitek 2016). Wysoka stabilność w czasie korelacji SES rodziny ucznia z jego osiągnięciami (por. Sawiński 2015) każe wątpić w znaczące osłabienie efektu wtórnego SES po wprowadzeniu standaryzowanego, centralnego egzaminu na progu szkoły średniej. Mimo niemożności oceny, na ile siła efektu wtórnego SES po wprowadzeniu gimnazjum osłabła, oszacowanie jego siły w trakcie funkcjonowania gimnazjum otwiera drogę do sprawdzenia pod tym względem rezultatów powrotu do ustroju szkolnego sprzed reformy Handkego.

Wpływ statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia na osiągnięcia szkolne

Klasyczne badanie Jamesa Colemana (1966, za: Coleman 1988) ożywiło dyskusję nad wpływem statusu społecznego rodziny pochodzenia ucznia na osiągnięcia szkolne. Zależność tą opisano dobrze w latach 80. w Stanach Zjednoczonych (Alexander, Cook 1982; Jones 1985 za: Marks 2006), jak również udokumentowano ją na gruncie europejskim. Wielkoskalowe badania edukacyjne takie jak PISA, PIRLS czy TIMSS¹ wykazały uniwersalny charakter tego zjawiska, choć jego nasilenie w poszczególnych krajach jest różne (Marks 2014). Oczywiście mamy z nim do czynienia również w Polsce² (ostatnio np. Zawistowska 2012; Dolata i in. 2013; Dolata, Jarnutowska 2014). Ogólnie możemy powiedzieć, że międzyszkolne oraz wewnątrzszkolne zróżnicowanie osiągnięć szkolnych jest związane ze społeczno-ekonomicznym pochodzeniem uczniów.

W tradycji badań społecznych nad edukacją istnieje wiele koncepcji teoretycznych próbujących wyjaśnić relację między sukcesem szkolnym a statusem społeczno-ekonomicznym ucznia. Należą do nich m.in.: genetyka zachowania (np. Asbury, Plomin 2015; Pokropek, Sikora 2015), teorie kodów językowych

¹ Przywoływane międzynarodowe programy badawcze dotyczą pomiaru osiągnięć szkolnych na różnych etapach edukacji i są realizowane również w Polsce.

² W Polsce mamy bardzo bogatą, sięgającą okresu międzywojennego, tradycję badań nad statusową determinacją osiągnięć szkolnych.

(por. Bernstein 2003), teoria zasobów (por. Bradley, Corwyn 2002), różne teorie autoselekcji (por. Dolata 2009), koncepcje racjonalnego wyboru (Hechter, Kanazawa 1997), podejście ekskluzji kulturowej (Bourdieu, Passeron 1990) czy motywacyjne (Finn, Rock 1997). Te teorie wyznaczają kierunki badań i pozwalają tworzyć coraz bardziej skuteczne wyjaśnienia badanej relacji statusu i osiągnięć.

Choć konstrukt SES stanowi powszechnie podstawę do myślenia o pionowej strukturze społecznej, to nie ma zgody co do definicji tego pojęcia. Brakuje również porozumienia, co do sposobów jego pomiaru (Bornstein, Bradley 2003). Artur Pokropek, Francesca Borgonovi i Maciej Jakubowski (2015) twierdzą, że zróżnicowanie koncepcji pomiaru oraz definicji SES jest powodem rozbieżności w szacowaniu siły wpływu zmiennych społeczno-ekonomicznych na osiągnięcia szkolne. Przedstawia przykłady badań, w których odnotowano zarówno silny związek SES z wynikami w nauce, jak i takie studia empiryczne, w których związek ten jest umiarkowany lub bardzo słaby.

Pojedyncze zmienne statusowe mają zwykle mniejszą moc wyjaśniania zmienności wyników szkolnych niż miary złożone. Proste wskaźniki SES, takie jak status zawodowy, czy wykształcenie rodziców są umiarkowanie związane z osiągnięciami szkolnymi. Wariancja wyników wyjaśniana nimi wynosi kilka, góra kilkanaście procent (por. White 1982; Sirin 2005). Kompozycyjne miary, łączące wiele wskaźników statusowych, wykazują silniejsze związki z miarami osiągnięć, wyjaśniają do 20% wariancji rezultatów w nauce (por. Thorndike 1973; Comber, Keeves 1973).

Mimo zastrzeżeń teoretycznych i pomiarowych nie ma wątpliwości, że SES rodziny ucznia jest znaczącym czynnikiem wyjaśniającym zarówno między-szkolne i wewnątrzszkolne zróżnicowanie osiągnięć szkolnych, jak i procesy selekcji na progach szkolnych (o których piszemy dalej). Wiedza ta ma również wymiar praktyczny. Redukowanie nierówności społecznych w edukacji jest ważnym celem polityki edukacyjnej. Postulat równości szans edukacyjnych jest trudny do pełnej realizacji ale oczekiwanie, że wpływ pochodzenia społecznego ucznia na osiągnięcia szkolne będzie minimalizowany, a procesy selekcji na progach szkolnych będą miały przede wszystkim merytoryczny charakter, jest realne.

Wpływ inteligencji na osiągnięcia szkolne

Inteligencja jest jednym z najważniejszych konstruktów poznawczych wyjaśniających sukcesy szkolne. W zależności od przyjętych miar pozwala wyjaśniać od kilkunastu do kilkudziesięciu procent zmienności osiągnięć szkolnych (Deary i in. 2007). Rola inteligencji w wyjaśnianiu zmienności osiągnięć jest większa dla przedmiotów ścisłych niż w przypadku przedmiotów humanistycznych (Ferrer, McArdle 2004; Heaven, Ciarrochi 2012). Większa rola przypisywana jest czynnikowi IQ w wyjaśnianiu zmienności wyników w nauce na starcie szkolnym (Jasińska i in. 2013) czy na poziomie edukacji podstawowej niż na etapie edukacji wyższej, kiedy na znaczeniu zyskują czynniki związane z motywacją, czy cechy osobowości (Chamorro-Premuzic, Furnham 2003). Inteligencja jest w dużym stopniu efektem przekazu genetycznego. Metaanaliza badań zespołu pod kierunkiem Plomina (2001) wykazała, że wpływy genetyczne na wyniki w testach osiągnięć szkolnych znacząco nakładają się na ogólne zdolności poznawcze, choć pewna część wpływu jest specyficzna tylko dla tych osiągnięć. Richard E. Nisbett (2010) sporządził natomiast listę czynników środowiskowych, które mogą tłumaczyć część różnic pomiędzy osobami o niskim i wysokim SES w zakresie inteligencji. Zalicza do nich: sposób odżywiania, kondycję zdrowotną, zaburzenia zachowania, wsparcie i zaangażowanie rodziców w proces uczenia się dziecka oraz miejsce zamieszkania.

Selekcja na progach szkolnych

Kluczowym zjawiskiem dla analizowanego w artykule procesu jest selekcja na progach szkolnych. Badania obejmujące progi szkolne pokazują, jak krytyczne dla ścieżki edukacyjnej są właśnie te momenty. Od przekroczenia progu szkoły podstawowej (np. Lisowska 1999; Murawska 2004) po selekcję do szkół wyższych (np. Herbst, Sobotka 2014; Sadura 2017). Dolata (2012) podkreśla, że w systemach szkolnych, które charakteryzują się wysoką selektywnością, procesy selekcyjne następują wcześniej, a drogi kształcenia po progu selekcyjnym są bardzo zróżnicowane i powiązane z realnymi szansami na uzyskanie wysokiego statusu społecznego.

Niektóre wyniki badań pokazują, że pochodzenie społeczne najsilniej oddziałuje na pierwszym progu selekcyjnym, a na poziomie studiów wyższych

traci znaczenie na rzecz innych form kapitału (jak np. osiągnięcia szkolne, wyniki egzaminów zewnętrznych) (Blossfeld, Shavit 1993; Müller, Karle 1993). W Polsce badał to zjawisko Krzysztof Wasielewski (2009). Usytuował kluczowe progi selekcyjne w dwóch momentach: na przejściu ze szkoły ponadgimnazjalnej do wyższej oraz na przejściu ze szkoły wyższej na rynek pracy. Jednak badacz zaznacza, że zjawisko horyzontalnego różnicowania się poszczególnych szczebli edukacyjnych (por. Zawistowska 2014) już od poziomu gimnazjalnego zwiększyło znaczenie wyborów edukacyjnych już od momentu ukończenia szkoły podstawowej. Wasielewski twierdzi, że wynikiem tego jest tworzenie się indywidualnych trajektorii edukacyjnych oraz zmniejszenie się znaczenia wyboru typu szkoły. Innymi słowy nabiera znaczenia alokacja w konkretnej szkole gimnazjalnej, ponadgimnazjalnej bądź wyższej, której to ukończenie daje wysokie kwalifikacje, a w przyszłości zwiększa szanse na wysoką pozycję społeczną.

W jednym z ostatnich doniesień badawczych (Domański i in. 2016), obejmującym problematykę selekcji i ścieżek edukacyjnych młodych Polaków ustalono, że niezależnie od uwarunkowań pochodzeniowych, wyższe osiągnięcia szkolne zwiększają szanse dostępu do dobrych szkół licealnych w porównaniu z technikami i szkołami zawodowymi. Poziom umiejętności jest również, niezależnie od SES rodziny pochodzenia, istotnym wyznacznikiem szans na podjęcie studiów na bezpłatnych studiach. Absolwenci liceów ogólnokształcących najczęściej kontynuują naukę na kierunkach bezpłatnych, podczas gdy kierunki prowadzone w trybie niestacjonarnym, przyjmujące kandydatów ze słabszymi wynikami i pobierające opłaty, relatywnie częściej przyciągają absolwentów techników. Kolejnym, ważnym wnioskiem z tego opracowania jest to, że wyższy poziom umiejętności wyraźnie redukuje ryzyko przedwczesnego wyjścia z systemu szkolnego.

Selekcja a egzaminy zewnętrzne

Dla prezentowanych w dalszej części artykułu wyników badań nad selekcją do szkół ponadgimnazjalnych kluczowe jest równoczesne uwzględnienie w analizach zarówno czynników merytokratycznych, jak i pochodzeniowych. Wprowadzenie w 2002 r. nowych procedur rekrutacji wykorzystujących standaryzowane, ogólnokrajowe testy miało racjonalizować selekcję na tym progu

(Szaleniec, Dolata 2012: 40) i zmniejszyć wpływ czynników statusowych. Choć egzaminy zewnętrzne nie są idealnym sposobem na sprawiedliwą selekcję na kolejnych etapach edukacyjnych, to badania krajowe wykazały ich względnie dobrą jakość oraz stabilność pomiaru umiejętności na przestrzeni kilkunastu lat (zob. badania zrównywania egzaminów zewnętrznych IBE³).

Analizy prowadzone w latach 80. ubiegłego wieku przez Ryszarda Borowicza (1988) wykazały, że efekty procesu rekrutacji do szkół średnich były uzależnione od osiągnięć szkolnych (badacz uwzględniał oceny szkolne), ale istniał też bezpośredni wpływ SES rodziny ucznia. Przemysław Sadura (2011 i 2017) wskazuje, że egzaminy szkolne wykorzystujące standaryzowane testy mogą zmieniać działanie mechanizmu selekcyjnego. Wykorzystanie do egzaminowania testów może minimalizować przewagi w wynikach, jaką uczniom „lepiej urodzonym” daje kapitał kulturowy rodziny. Sadura zaznacza jednak, że wyniki testów egzaminacyjnych w Polsce wykazują silny związek ze statusem rodziny ucznia. Ciekawie z tymi opiniami korespondują wyniki analiz Krzysztofa Konarzewskiego (2004), który badał, jak cechy przypisane są powiązane z wynikami egzaminów zewnętrznych i ocenami szkolnymi. Ustalił, że na egzaminie zewnętrznym, w porównaniu z ocenami szkolnymi, dziewczynki tracą przewagę nad chłopcami, a uczniowie z wyższych warstw społecznych zwiększają przewagę nad rówieśnikami z warstw niższych.

Badania Alicji Zawistowskiej (2012) pokazują, że przy wyborze szkoły na kolejnych progach szkolnych nabiera znaczenia specyficzna konfiguracja zmiennych pochodzeniowych i zmiennych szkolnych. Tak zwany „poziom szkoły”, w której uczeń się dotychczas kształcił, a nie pozycja społeczna rodziny, staje się czynnikiem o kluczowym znaczeniu. Różnice w osiągnięciach intelektualnych są kształtowane przez charakterystyki szkolne (program szkoły, system wartości, wpływ grupy rówieśniczej) i jak wyjaśnia to autorka: połączenie tych charakterystyk „z indywidualnymi cechami wytwarza dystans między licealistami, uczniami techników i zawodówek w wielu obszarach – od codziennych wzorów interakcji z najbliższymi do obcowania z abstrakcyjną sztuką” (Zawistowska 2012: 149). Autorka analizując progi szkolne i zjawisko nierówności zastanawiała się również, dlaczego dzieci słabo wykształconych rodziców trafiają do szkół zawodowych. Wiąże to z tym, że jednostki oraz ich rodziny,

³ Wyniki badań zespołu IBE dostępne są w raportach tematycznych pt. Analiza porównawcza wyników egzaminów zewnętrznych – sprawdzian w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzamin gimnazjalny, dostęp: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-analiza-porownawcza-wynikow-egzaminow-zewnetrznych.pdf>

podejmując decyzje edukacyjne uwzględniają własną pozycję społeczną. Podobnie opisuje to Jarosław Domalewski (2005), który badał przebieg i charakter procesów selekcji na progu szkół ponadgimnazjalnych. Ustalił, że dla wyborów wydaje się mieć rozstrzygające znaczenie status społeczny rodziny pochodzenia, jej kapitał kulturowy i charakter rodzinnej socjalizacji.

Pytanie badawcze i hipotezy

Dotychczasowe wyniki badań nie pozwalają rozstrzygnąć, w jakim stopniu wpływ SES rodziny pochodzenia ucznia na procesy selekcji szkolnych po ukończeniu gimnazjów jest zapośredniczony przez osiągnięcia szkolne definiowane przez wyniki egzaminu gimnazjalnego (efekt pierwotny). Głównie pytanie badawcze kierujące procesem analizy zebranych danych brzmi zatem:

Pytanie: W jakim stopniu wpływ SES rodziny pochodzenia ucznia na proces selekcji do szkół ponadgimnazjalnych o zróżnicowanym statusie edukacyjnym (zróżnicowanie typów szkół i zróżnicowanie horyzontalne w obrębie typu) jest zapośredniczony przez wyniki egzaminu gimnazjalnego, a jak silny jest bezpośredni wpływ SES?

Brak jednoznacznych przesłanek zarówno teoretycznych, jak i empirycznych każe sformułować dwie, częściowo konkurencyjne hipotezy. Pierwsza z nich brzmi:

Hipoteza 1: Wpływ SES rodziny ucznia na procesy selekcyjne na progu szkół ponadgimnazjalnych jest głównie mediowany przez wyniki egzaminu gimnazjalnego.

Konkurencyjna hipoteza głosi, że:

Hipoteza 2: Obserwuje się znaczący wpływ bezpośredni – czyli nie mediowany przez wyniki egzaminu gimnazjalnego – SES rodziny ucznia na procesy selekcyjne na progu szkoły ponadgimnazjalnej.

Z perspektywy oceny realizacji przez gimnazjum polityki równych szans edukacyjnych pozytywna weryfikacja hipotezy 1. oznaczać będzie, że egzamin gimnazjalny jako element systemu oświaty dobrze – patrząc z punktu widzenia postulatów merytokracji – spełniał rolę ograniczenia nierówności szans edukacyjnych na tym progu szkolnym.

Metoda

Opis badania i uczestników

W artykule wykorzystano dane zastane, pochodzące z projektu „Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne”, zrealizowanego w latach 2009–2013 w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Pełny opis metodologii zbierania danych zaprezentowano w raporcie z projektu (por. Smulczyk, Haman, Pokropek 2013). Punktem wyjścia do badania ścieżek rozwoju edukacyjnego młodzieży szkół ponadgimnazjalnych było badanie umiejętności uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych w ramach projektu PISA 2009 (MEN 2010: 13–23). Badaną populacją byli uczniowie klas I szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2008/2009. Próba uczniów miała charakter zespołowy i dobierana była na poziomie oddziałów. Procedura losowania oddziałów do badania miała charakter dwuetapowy. W pierwszym etapie losowano szkołę, natomiast w drugim w szkole był losowany jeden oddział klasy pierwszej. W efekcie dobrano próbę liczącą 100 liceów ogólnokształcących; 60 średnich szkół zawodowych (w tym 54 technika i 6 liceów profilowanych) oraz 40 zasadniczych szkół zawodowych. Szczegółowy rozkład liczebności próby został przedstawiony w tabeli 1.

Tabela 1. Dobór szkół do badania

Typ szkoły	Liczba	Próba	Populacja
Liceum ogólnokształcące (LO)	100	3049	223 000
Technikum (w tym liceum profilowane (LP))	54 (6)	1698	185 000
Zasadnicza szkoła zawodowa (ZSZ)	40	1176	96 900
Razem	200	5923	500 400

Zmienne

Dwie główne zmienne wyjaśniające to wyniki egzaminu gimnazjalnego i SES rodziny pochodzenia ucznia. By zwiększyć moc predykcyjną modelu analitycznego i kontrolować wpływ czynników ubocznych dodatkowo w modelu analizy (patrz rysunek 1) po stronie zmiennych wyjaśniających uwzględniono inteligencję ucznia (IQ). Wiadomo, że jest ona najsilniejszym predyktorem

wyników egzaminacyjnych (por. Dolata 2008). Pominięcie zatem tego czynnika mogłoby zawyżać oszacowania wpływu SES.

Osiągnięcia szkolne mierzone są za pomocą wyników egzaminu gimnazjalnego w 2008 r. (EGZ). Egzamin gimnazjalny w 2008 roku składał się z dwóch części: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Test egzaminacyjny w części humanistycznej został skonstruowany wokół tematu „Dorastanie”. Składał się z 20 zadań wyboru oraz 12 zadań otwartych. Rzetelność testu (wskaźnik Alfa Cronbacha) wyniosła $\alpha = 0,91$. Test egzaminacyjny w części matematyczno-przyrodniczej składał się z 25 zadań zamkniętych i 8 otwartych i też cechował się wysoką rzetelnością, $\alpha = 0,93$.

Wskaźniki statusowe zostały zaczerpnięte z badania PISA. Do pomiaru statusu społeczno-ekonomicznego użyto wskaźnika *Economic, social and cultural status* (ESCS), czyli zagregowanego indeksu statusu ekonomicznego, społecznego i kulturowego, zawierającego trzy składowe: *Highest occupational status of parents* (HISEI) – najwyższy status zawodowy rodziców, *Parental education* (PARED) – najwyższy poziom wykształcenia rodziców w latach edukacji według ISCED (*International Standard Classification of Education*; UNESCO 2003) oraz *Home possession index* (HOMEPOSS) – zasoby domowe. Wskaźnik ESCS jest standaryzowany do średniej wartości 0 i odchylenia standardowego o wartości 1 (OECD 2010a).

Do pomiaru inteligencji (IQ) wykorzystano Test Matryc Ravena (TMR), który mierzy inteligencję płynną (Jaworowska, Szustrowa 2000). Test składa się z 60 zadań ułożonych w 5 serii, po 12 zadań każda. Osoba badana ma za zadanie dobrać brakujący fragment spośród podanych i dopasować do niepełnych wzorów (matryc). Badanie przeprowadzono z ograniczeniem czasowym (35 minut). Rzetelność testu na podstawie danych uzyskanych w badaniu wyniosła $\alpha = 0,92$.

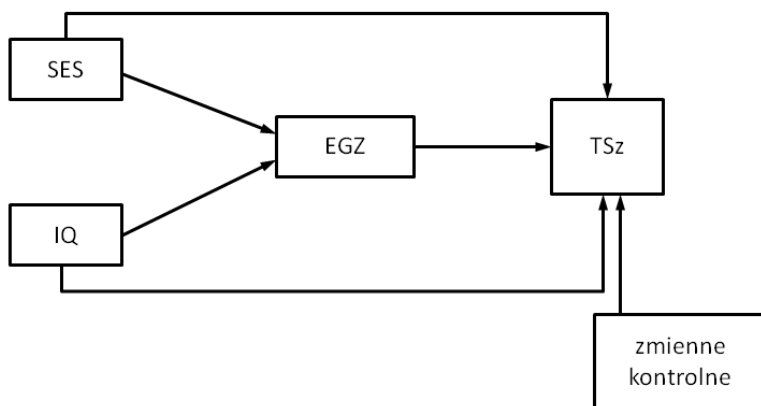
Zmienna wyjaśniana to typ szkoły ponadgimnazjalnej, do której trafia uczeń na tym progu selekcyjnym. Mechanizm selekcyjny rozdziela uczniów na trzy główne nurty: (1) akademicki, będący realną drogą kształcenia na poziomie wyższym (LO – liceum ogólnokształcące), (2) zawodowy maturalny, z ograniczeniem realnych szans dalszego kształcenia (technika i LP – licea profilowane) oraz (3) zawodowy niematuralny, w praktyce, choć nie w teorii, zamykający możliwość kontynuacji edukacji (ZSZ – zasadnicza szkoła zawodowa). Zwykle analizy determinacji statusowej ograniczają się do takiego podziału. Jednak upowszechnienie liceum ogólnokształcącego wymusza uwzględnienie horyzontalnego zróżnicowania tego segmentu szkół średnich. Zmienna *typ szkoły*

ponadgimnazjalnej (TSz) oznacza 5-kategorialny podział na „dobre”, „średnie”, „słabe” licea ogólnokształcące, technika plus licea profilowane oraz szkoły zawodowe. Podziału liceów dokonano za pomocą sumy dwóch wskaźników obliczanych na potrzeby polskiej aplikacji metody edukacyjnej wartości dodanej (por. Żółtak 2015): trzyletniego wskaźnika średniego wyniku szkoły na maturze w zakresie przedmiotów humanistycznych oraz trzyletniego wskaźnika średniego wyniku szkoły na maturze w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Wyodrębnienia trzech kategorii liceów dokonano poprzez podział tetrylowy sumy wskaźników maturalnych. Tak wyznaczona stratyfikacja szkół przekłada się na szanse na progę szkoły wyższej i na rynku pracy (por. Domański i in. 2016). To zróżnicowanie jest swoistym rankingiem placówek w zakresie osiągnięć i prestiżu: od najlepszych, mających wysoką renomę szkół (dobre licea) do szkół, w których uczniowie uzyskują najniższe wyniki i które w odbiorze społecznym uważane są za najmniej prestiżowe, co wiąże się ze słabym rokowaniem awansu społecznego (zasadnicze szkoły zawodowe).

Zmienne kontrolne to miejsce zamieszkania i płeć ucznia. Pierwsza może przybierać dwie wartości: wieś i małe miasta do 15 tys. mieszkańców vs pozostałe miasta.

Model analizy

Na potrzeby weryfikacji hipotez przyjęto następujący model analizy danych:



Rys. 1. Model analizy związku czynników statusowych i wyników egzaminu z selekcją do szkół ponadgimnazjalnych

W modelu uwzględniono cztery główne zmienne: status społeczno-ekonomiczny (SES), inteligencję (IQ), wyniki egzaminacyjne (EGZ), kategoria szkoły ponadgimnazjalnej (TSz) oraz dwie zmienne kontrolne (płeć i miejsce zamieszkania). Próg edukacyjny odnosi się do przejścia między etapem edukacji gimnazjalnej a ponadgimnazjalnej.

Na schemacie ścieżkowym, patrząc od lewej strony, zostały umieszczone zmienne opisujące główne uwarunkowania wyniku egzaminacyjnego, a mianowicie status społeczno-ekonomiczny i inteligencję. W modelu zakłada się zgodnie z hipotezą merytokratyczną, że efekt SES jest mediowany przez egzamin gimnazjalny. Model dopuszcza jednak wystąpienie bezpośredniego efektu SES rodziny ucznia. Symbolizuje to strzałka prowadząca bezpośrednio od SES do TSz. Zmienna wyjaśniana w modelu to typ szkoły ponadgimnazjalnej, który jest wyrażony przez zmienną TSz. Model uzupełniają dwie zmienne kontrolne zmniejszające ryzyko odkrywania korelacji pozornych.

Podział na pięć kategorii szkół ponadgimnazjalnych jest podstawą do zdefiniowania czterech porównań. Analizy zostały przeprowadzone jako seria analiz regresji logistycznych, gdzie po stronie zmiennej wyjaśnianej mamy kolejno cztery zmienne dychotomiczne. Pierwsze porównanie, nazwane umownie P1, zestawia dobre LO z pozostałymi kategoriami szkół, czyli średnim i słabym LO, technikum i ZSZ. Kontrast P1 opisuje zatem próg dostania się do „śmietanki” najlepszych szkół. Kolejne porównanie, P2, zestawia dobre i średnie LO z grupą słabych LO, technikum i ZSZ. To porównanie ma ukazać mechanizm selekcji do szkół dających wysokie prawdopodobieństwo dostania się na studia. Porównanie trzecie (P3), obejmujące wszystkie kategorie LO vs technikum i ZSZ. To podział na ścieżkę akademicką vs ścieżkę zawodową. Ostatnie zaś, P4, ilustruje zestawienie ścieżki maturalnej oraz niematuralnej czyli kontrastuje wszystkie kategorie LO i technikum vs ZSZ.

W analizach uwaga będzie skupiona na porównaniu dwóch efektów: efektu SES zapośredniczonego przez wyniki egzaminu gimnazjalnego i bezpośredniego efektu SES. Dodatkowo analizę wzbogaci przyjrzenie się znaczeniu inteligencji ucznia w procesie selekcji na progu szkoły ponadgimnazjalnej.

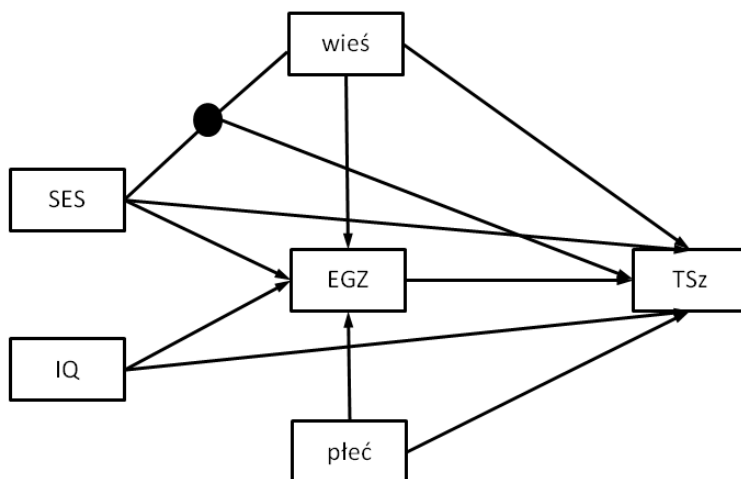
Przy interpretacji wielkości efektów (bezpośrednich i pośrednich) zostały wykorzystane współczynniki standaryzowane. W ten sposób można porównywać siłę efektu na zmienną wyjaśnianą poszczególnych zmiennych wyjaśniających.

Do analiz wykorzystaliśmy modelowanie ścieżkowe (Konarski 2009). Pozwala ono na analizowanie relacji bezpośrednich, jak i pośrednich. Przy

czym, podobnie jak w modelu regresji, związki między zmiennymi są zależnościami opisywanymi przy kontroli innych zmiennych (w naszym przypadku: płeć i miejsce zamieszkania). Efekt pośredni – mediacja – odnosi się do zmiennych, które mogą wywierać wpływ za pośrednictwem innych zmiennych. Oprócz tego zbadane zostaną efekty łączne (ogólne). Efekt łączny jest sumą efektu bezpośredniego i efektów pośrednich (Brzeziński 2011). Hierarchia ważności poszczególnych czynników oparta na efektach łącznych może okazać się zupełnie inna, niż oparta tylko na efektach bezpośrednich.

Wyniki modelowania

Za pomocą serii logistycznych modeli ścieżkowych zostaną scharakteryzowane sytuacje przejścia przez próg selekcyjny i rola zmiennych pośredniczących. Pełny model ścieżkowy (rysunek 1) przedstawia poniższy schemat (kropka oznacza interakcję).



Rys. 2. Model ścieżkowy użyty w analizie uwarunkować procesu selekcji na progu szkoły ponadgimnazjalnej

W ocenie modelu należy wziąć pod uwagę miary, które mówią nam o dopasowaniu modelu do posiadanych danych (Sagan 2003). Modele mają akceptowalne wartości miar dopasowania dla wszystkich porównań ($RMSEA = 0,055$; $CFI = 0,978$; $TLI = 0,919$), a więc możemy powiedzieć, że pozyskane dane wspierają założenia teoretyczne uwzględnione przy konstrukcji modelu. Do

modelu wprowadzono *ad hoc* jedną interakcję. Istotna statystycznie okazała się interakcja: *wieś i małe miasto***SES* Δ *EGZ*).

Poniżej przedstawiamy wyniki szacowania parametrów stworzonego modelu. Tabela 2. zawiera wartości współczynników standaryzowanych. Zaprezentowano wartości współczynników dla efektów bezpośrednich, pośrednich, interakcyjnych i całkowitych.

Parametry związane z wyjaśnianiem zmienności wyników egzaminu pozostają niezmiennie dla wszystkich porównań (minimalne wahania wartości są losowymi odchyłkami związanymi z metodą estymacji).

Tabela 2. Wartości współczynników b w modelach ścieżkowych wyjaśniających selekcję do szkół ponadgimnazjalnych (TSz) dla czterech porównań. Prezentowane są współczynniki standaryzowane. W nawiasach podano wartości błędów standardowych.

Porównanie szkół (TSz)	P1: dobre LO vs średnie i słabe LO, technikum i ZSZ	P2: dobre i średnie LO vs słabe LO, technikum i ZSZ	P3: wszystkie LO vs technikum i ZSZ	P4: wszystkie LO i technikum vs ZSZ
Efekty bezpośrednie				
<i>SES</i> Δ <i>TSz</i>	0,197 (0,027)	0,228 (0,025)	0,302 (0,025)	0,193 (0,026)
<i>EGZ</i> Δ <i>TSz</i>	0,598 (0,035)	0,604 (0,027)	0,479 (0,036)	0,572 (0,035)
<i>IQ</i> Δ <i>TSz</i>	0,052 n.i. (0,036)	0,087 (0,026)	0,064 (0,029)	0,182 (0,037)
<i>ptec</i> Δ <i>TSz</i>	0,174 (0,033)	0,240 (0,027)	0,311 (0,032)	0,138 (0,048)
<i>wieś i małe miasto</i> Δ <i>TSz</i>	-0,140 (0,032)	-0,016 n.i. (0,031)	-0,021 n.i. (0,034)	-0,060 n.i. (0,036)
Efekty bezpośrednie – stałe				
<i>SES</i> Δ <i>EGZ</i>	0,311 (0,023)	0,312 (0,023)	0,311 (0,023)	0,313 (0,023)
<i>IQ</i> Δ <i>EGZ</i>	0,571 (0,015)	0,570 (0,015)	0,571 (0,015)	0,568 (0,015)
<i>wieś i małe miasto</i> ^a Δ <i>EGZ</i>	0,045 (0,018)	0,042 (0,018)	0,042 (0,018)	0,050 (0,018)
<i>ptec</i> ^b Δ <i>EGZ</i>	0,094 (0,018)	0,093 (0,017)	0,092 (0,017)	0,090 (0,018)
Efekty pośrednie				
<i>SES</i> Δ (<i>EGZ</i>) Δ <i>TSz</i>	0,186 (0,018)	0,188 (0,017)	0,149 (0,016)	0,179 (0,019)
<i>IQ</i> Δ (<i>EGZ</i>) Δ <i>TSz</i>	0,341 (0,022)	0,345 (0,018)	0,274 (0,022)	0,325 (0,022)

Efekty interakcyjne				
wieś i małe miasto x SES Æ EGZ	-0,111 (0,022)	-0,111 (0,022)	-0,111 (0,022)	-0,119 (0,023)
Efekty całkowite				
SES Æ TSz	0,383 (0,029)	0,417 (0,027)	0,451 (0,026)	0,372 (0,029)
IQ Æ TSz	0,393 (0,033)	0,432 (0,027)	0,338 (0,029)	0,507 (0,027)

Wartości bez oznaczeń: $p < 0,01$; n.i. – wartości nieistotne statystycznie. Grupy referencyjne:

a – średnie i duże miasta; b – chłopcy.

Efekty bezpośrednie SES, IQ, płci i miejsca zamieszkania na wyniki egzaminu gimnazjalnego są wspólne dla czterech modeli, dlatego wartości współczynników regresji są (prawie) takie same. Wyniki analiz wskazują, że w analizie uwarunkowań wyników egzaminu gimnazjalnego najsilniejszy efekt notujemy dla IQ, następnie dla SES oraz słaby dla płci i miejsca zamieszkania. Wyniki nie są zaskakujące i są spójne z większością doniesień badawczych z tego obszaru badań.

Najsilniejszy efekt bezpośredni na procesy selekcji TSz obserwujemy w wypadku wyników egzaminu. Współczynniki standaryzowane wynoszą w zależności od porównywanych grup od 0,48 do 0,60, najsilniejszy efekt selekcyjny obserwujemy dla porównań P2, czyli dobre i średnie LO vs słabe LO, technikum i ZSZ, najslabszy dla P3, czyli LO vs technikum i ZSZ.

Kluczowe dla weryfikacji naszych hipotez są wyniki dotyczące wpływu SES na procesy selekcji TSz. Zgodnie z hipotezą 1, bezpośredni, niezapośredniczony przez wynik egzaminu, efekt SES powinien być śladowy, a przeważająca część wpływu SES powinna być mediowana przez wyniki egzaminu. Okazało się jednak dla wszystkich porównań, że bezpośredni efekt SES jest nie tylko statystycznie istotny, ale i znaczący. Najsilniejszy bezpośredni efekt SES zanotowano dla porównania P3 – LO vs technikum i ZSZ, najslabszy dla P4 – szkoły maturalne vs ZSZ. Jednocześnie efekty SES zapośredniczone przez wyniki egzaminu gimnazjalnego, są dla wszystkich porównań istotne, ale co do siły efektu są słabsze niż efekty bezpośrednie. Czyli SES silniej oddziałuje na selekcję bezpośrednio niż *via* wyniki egzaminu gimnazjalnego. To każe odrzucić hipotezę 1. i przyjąć za pozytywnie zweryfikowaną hipotezę 2.

Na kluczowy dla tego artykułu problem można spojrzeć jeszcze inaczej, a mianowicie jak wgląda z punktu widzenia procesów selekcyjnych porównanie siły bezpośredniego efektu egzaminu gimnazjalnego z całkowitym efektem

SES (czyli efekt bezpośredni SES i zapośredniczony przez egzamin). Okazuje się, że efekt całkowity SES stanowi od 64% do 94% siły efektu egzaminu gimnazjalnego. To dobitnie wskazuje, że SES rodziny pochodzenia odgrywał znaczącą rolę w selekcji na progu szkoły ponadgimnazjalnej.

Dla interpretacji uzyskanych wyników ważne jest też zastawienie siły efektu czynnika statusowego i inteligencji ucznia. Bezpośredni efekt IQ dla trzech porównań P1, P2 i P3 jest znacznie słabszy (dla P1 nawet nieistotny statystycznie) niż bezpośredni efekt SES. Jedynie w porównaniu P4 – szkoły maturalne vs ZSZ – inteligencja przy kontroli wyniku egzaminu ma takie samo znaczenie co SES. Wyniki analizy ścieżkowej wykazują, że IQ oddziałuje na procesy selekcji na tym etapie głównie poprzez wyniki egzaminacyjne. Wpływ ten jest bardzo silny, ale mediowany prawie całkowicie przez egzamin. Całkowity efekt SES i inteligencji jest podobny w porównaniach P1 i P2, w P3 przewagę ma SES, a w P4 inteligencja.

Na zakończenie opisywania wyników skoncentrujmy uwagę na zmiennych kontrolnych. Wpływ płci na przejście do szkoły ponadgimnazjalnej jest istotny, choć dość słaby. Największe znaczenie ma w przypadku porównania P3: szkoły licealne vs szkoły zawodowe.

Mieszkanie na wsi lub małym mieście znacząco – w stosunku do większych miast – wpływa w wypadku porównania P1. Czyli miejsce zamieszkania zmniejsza szanse dostania się do dobrego LO (przy kontroli wszystkich pozostałych zmiennych). To dodatkowy wynik wskazujący na nie w pełni meritokratyczny charakter procesów selekcyjnych do najlepszych LO. Ale warto podkreślenia jest to, że efekt miejsca zamieszkania dla pozostałych porównań jest nieistotny. Ciekawe jest też, że miejsce zamieszkania istotnie statystycznie modyfikuje związek między IQ a wynikami egzaminu: na wsi i w małych miastach w porównaniu do większych miast korelacja ta jest słabsza.

Podsumowując wyniki dotyczące selekcji do szkół ponadgimnazjalnych możemy stwierdzić, że najsilniejszym ich predyktorem – co jest dość oczywiste, zważywszy na charakter procesów rekrutacji – jest wynik egzaminu gimnazjalnego. Jednak patrząc całościowo na uzyskane wyniki widzimy duże znaczenie SES rodziny pochodzenia ucznia. Hipoteza 1. musi być zatem odrzucona. Hipoteza 2. mówiąca, że obserwuje się znaczący wpływ bezpośredni – czyli nie mediowany przez wyniki egzaminu gimnazjalnego – SES rodziny ucznia na procesy selekcyjne na progu szkoły ponadgimnazjalnej, znajduje potwierdzenie.

Podsumowanie

Czy gimnazjalny etap kształcenia realizował postulat równości szans edukacyjnych w jego merytokratycznym wydaniu? Brak punktu odniesienia, czyli wiarygodnych oszacowań efektów pierwotnych i wtórnych SES rodziny ucznia w selekcjach szkolnych przed reformą gimnazjalną, nie pozwala na ewaluację. Byłoby naiwnością oczekiwanie, że efekty wtórne zanikną. Można było oczekiwać jednak ich osłabienia. Czy do niego doszło, nie wiemy. Dowiedzieliśmy się tylko, że bezpośredni efekt SES rodziny ucznia na selekcje do szkół ponadgimnazjalnych był znaczący i słabszy niż efekt SES mediowany przez wynik egzaminu gimnazjalnego. Wyniki badania PISA wskazywały, że reforma Handkego na pewien czas zmniejszyła znaczenie czynników statusowych dla osiągnięć szkolnych. Jak konkludują autorzy raportu PISA 2009 „dość szybko jednak społeczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych zaczęły znów przybierać na sile” (MEN 2010: 92).

Przedstawione wyniki wskazują, że czynniki statusowe miały silny wpływ na procesy selekcji, zarówno bezpośredni, jak i zapośredniczony przez wyniki egzaminu gimnazjalnego. Wynik taki uzyskano mimo uwzględnienia w modelu czynnika inteligencji. Na pytanie merytokracja czy determinizm statusowy, odpowiedź jest jasna – niepokojąco dużo wpływu statusu.

Choć z drugiej strony niektóre wyniki wskazują na ciekawe efekty promerytokratyczne. Przede wszystkim zwraca uwagę fakt, że miejsce zamieszkania – poza porównaniem 1. *dobrze LO vs pozostałe szkoły* – nie wpływa na proces selekcji. Również ciekawy jest z tego punktu widzenia wynik wskazujący, że korelacja SES z wynikami egzaminu gimnazjalnego – czyli klasyczna miara nierówności edukacyjnych – jest słabsza w wypadku uczniów z terenów wiejskich i małomiasteczkowych. Czy jest to egalitaryzujący wpływ funkcjonowania gimnazjów? Niestety brak historycznych danych porównawczych nie pozwala odpowiedzieć na to pytanie.

Ciekawym rozwinięciem badań nad wpływami statusowymi w obszarze osiągnięć szkolnych są badania dotyczące *academic resilience*. Zjawisko to jest definiowane jako zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w szkole, mimo doświadczania przeciwności spowodowanych przez przypisane cechy jednostki, jej warunki życiowe. Uczniowie określani jako *academic resilient* uzyskują wysokie poziomy osiągnięć szkolnych, pomimo niekorzystnych cech statusu przypisanego. Taki sposób myślenia o uczniach doświadczających trudności w trakcie nauki został spopularyzowany przez badania PISA OECD (OECD 2011). Na

podstawie danych z ostatnich kilku edycji tego programu badawczego zaobserwowano w krajach biorących udział cyklicznie w tym badaniu zmiany odsetka uczniów *resilient*. Analizy pokazują, że w kilku krajach znacząco wzrósł odsetek uczniów *resilient*, co odzwierciedla poprawę poziomu umiejętności uczniów lub słabszy związek między statusem społeczno-ekonomicznym a wynikami. Polska znalazła się wśród 19 krajów (spośród analizowanych 51 systemów edukacyjnych), w których zwiększył się znacząco odsetek uczniów *resilient* (Agasiti i in. 2018).

Na zakończenie należy wskazać ograniczenia przedstawionych analiz. Po pierwsze należy zaznaczyć, że interpretacje przyczynowe na podstawie analiz ścieżkowych nie są w pełni konkluzywne. Jednak zastosowane modele analizy zmniejszają ryzyko wzięcia korelacji pozornej za związek przyczynowy. Po drugie mankamentem badania jest brak informacji o szkolnych ocenach. Uwzględnienie tego czynnika w analizach pozwoliłoby pełniej opisać przejście do szkoły ponadgimnazjalnej i odpowiedzieć na pytanie, jak dalece mechanizm selekcji odbiega od merytokratycznych założeń. Oceny szkolne mogą silnie zależeć od SES. Aby oszacować wpływ tego mankamentu przeprowadzono dodatkowe analizy na innym zbiorze danych. Wykorzystano badania zespołu zajmującego się rozwojem metody edukacyjnej wartości dodanej⁴. Na ile spadłby udział czynnika SES w statystycznym przewidywaniu wyników egzaminu, gdy do modelu dodać oceny szkolne? Sprawdzono więc, w jakim stopniu zestaw predyktorów: wynik egzaminu, SES, płeć, miejsce zamieszkania oraz inteligencja wyjaśnia wariancję ocen szkolnych. Jeśli zestaw tych predyktorów wyjaśniałby całą wariancję brakującego w modelu czynnika ocen szkolnych, to oznaczałoby tyle, że z przybliżeniem do błędu pomiaru, w 100% wariancję ocen szkolnych moglibyśmy wyjaśniać za pomocą dobranych predyktorów. Wtedy dodanie ocen szkolnych do modelu nic nie zmieniłoby, gdyż model nie byłby obciążony brakiem tej zmiennej. W wyniku analiz przy zastosowaniu metody analizy regresji ustalono, że R^2 dla modelu wynosi 0,628. Zestaw pięciu predyktorów nie wyjaśnia zatem całej wariancji ocen szkolnych. Może to oznaczać, że dodanie ocen do naszego głównego modelu mogłoby zmienić jego parametry. Zatem model zastosowany w tym artykule jest obciążony brakiem ocen. Jednak uzyskanie wartości R^2 na poziomie ponad 0,6 nie dyskwalifikuje całkowicie zastosowanego modelu.

⁴ Informacje o badaniu zamieszczone są w raportach technicznych, m.in. P. Majkut, *Raport techniczny z przebiegu III etapu badań podłużnych w gimnazjum*, IBE, Warszawa 2012.

Bibliografia

- Asbury K., Plomin R. 2015. *Geny i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bernstein B. 2003. *Class, codes and control*, Routledge, London.
- Blossfeld P. 2018. *Social Background and Between-track Mobility in the General Education System in West Germany and in East Germany after German Unification*, „Zeitschrift für Soziologie”, nr 47 (4), s. 255–269.
- Blossfeld H.P., Shavit Y. 1993. *Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries*, [w:] *Persistent inequalities: a comparative study of educational attainment in thirteen countries*, red. Y. Shavit, H.P. Blossfeld, Westview Press, Boulder, s. 1–23.
- Bornstein M.C., Bradley R.H., red. 2003. *Socioeconomic status, parenting, and child development*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Borowicz R. 1988. *Równość i sprawiedliwość społeczna*, PWN, Warszawa.
- Boudon R. 1974. *Education, opportunity i social inequality: changing prospects in Western society*, Wiley–Interscience, New York–London.
- Bourdieu P., Passeron J. 1990. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bradley R.H., Corwyn R.F. 2002. *Socioeconomic status and child development*, „Annual Review of Psychology”, nr 53 (1), s. 371–399.
- Brzeziński J. 2011. *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chamorro-Premuzic T., Furnham A. 2003. *Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples*, „Journal of Research in Personality”, nr 37 (4), s. 319–338.
- Coleman J.S. 1988. *Social capital in the creation of human capital*, „The American Journal of Sociology”, nr 94 (Supplement: organizations and institutions: sociological and economic approaches to the analysis of social structure), s. 95–120.
- Comber L.C., Keeves J.P. 1973. *Science Education in nineteen countries. International studies in evaluation*, Wiley, New York.
- Deary I.J., Strand S., Smith P., Fernandes C. 2007. *Intelligence and educational achievement*, „Intelligence”, nr 35 (1), s. 13–21.
- Dolata R. 2008. *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Dolata R. 2009. *Analiza różnicowania się systemu oświaty w Polsce na poziomie szkół podstawowych i gimnazjów, edycja 2009*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Dolata R. 2012. *Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Raport podsumowujący*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A. 2013. *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Dolata R., Jarnutowska E. 2014. *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, [w:] *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, red. R. Dolata, t. 1 i 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Domalewski J. 2005. *Selekcje społeczne i edukacyjne na progu szkół ponadgimnazjalnych – zróżnicowania środowiskowe*, „Kultura i Edukacja”, nr 3, s. 59–76.
- Domański H. 2007. *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Domański H., Federowicz M., Pokropek A., Przybysz D., Sitek M., Smulczyk M., Żółtak T. 2016. *Ścieżki edukacyjne a zdolności i pozycja społeczna*, „Studia Socjologiczne”, 220 (1), s. 67–98.
- Ferrer E., & McArdle J.J. 2004. *An Experimental Analysis of Dynamic Hypotheses About Cognitive Abilities and Achievement From Childhood to Early Adulthood*, „Developmental Psychology”, 40 (6), s. 935–952.
- Finn J.D., Rock D.A. 1997. *Academic success among students at risk for school failure*, „Journal of Applied Psychology”, 82 (2), s. 221–234.
- Heaven P.C.L., Ciarrochi J. 2012. *When IQ is not everything: Intelligence, personality and academic performance at school*, „Personality and Individual Differences”, 53 (4), s. 518–522.
- Hechter M., Kanazawa S. 1997. *Sociological rational choice theory*, „Annual Review of Sociology”, 23, s. 191–214.
- Herbst M., Sobotka A. 2014. *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Jasińska A., Hawrot A., Humenny G., Majkut P., Koniewski M. 2013. *Kontekstowy model efektywności nauczania po I etapie edukacyjnym – wyniki badania podłużnego w szkołach podstawowych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Konarski R. 2009. *Modele równań strukturalnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konarzewski K. 2014. *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
- Lisowska E. 1999. *Selekcje szkolne u progu kształcenia. Z badań czynników i skutków doboru uczniów do oddziałów klasy pierwszej w wielkomiejskich szkołach podstawowych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Marks G.N. 2006. *Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*, „Educational Research”, 48 (1), s. 21–40.
- Marks G.N. 2014. *Education, social background and cognitive ability: the decline of the social*, Routledge, London–New York.
- MEN. 2010. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA, dostęp: http://www.ibe.edu.pl/images/download/pisa_raport_2009.pdf (otwarty 7.01.2020).
- Müller W., Karle W. 1993. *Social selection in educational systems in Europe*, „European Sociological Review”, 9 (1), s. 1–23.
- Murawska B. 2004. *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Instytut Studiów politycznych PAN, Warszawa.

- Nisbett R.E. 2010. *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ*, Sopot Smak Słowa, Sopot.
- OECD. 2011. *Against the Odds: Disadvantaged Students who Succeed in School*, OECD Publishing, Paris.
- Plomin R., DeFries J.C., McClearn G.E., McGuffin P. 2001. *Genetyka zachowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pokropek A., Borgonovi F., Jakubowski M. 2015. *Socio-economic disparities in academic achievement: a comparative analysis of mechanisms and pathways*, „Learning and Individual Differences”, nr 42, s. 10–18.
- Pokropek A., Sikora J. 2015. *Heritability, Family, School and Academic Achievement in Adolescence*, „Social Science Research”, nr 53, s. 73–88.
- Sadura P. 2011. *Egzamin szkolny: eliminacja i selekcja*, [w:] *Egzaminy zewnętrzne – jak o nich rozmawiać. Raport*, oprac. A. Dzierzgowska, Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa, s. 44–45.
- Sadura P. 2017. *Państwo, szkoła, klasy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Sawiński Z. 2015. *Gimnazja wobec nierówności społecznych*, „Edukacja”, nr 4 (135), s. 51–72.
- Sitek M. 2016. *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja wobec nierówności społecznych”*, „Edukacja”, nr 2 (137), s. 113–130.
- Sirin S.R. 2005. *Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research 1990–2000*, „Review of Educational Research”, nr 75 (3), s. 417–453.
- Szalaniec H., Dolata R. 2012. *„Funkcje krajowych egzaminów w systemie edukacji”*, „Polityka Społeczna”, 1 (numer tematyczny), s. 37–41.
- Thorndike R.L. 1973. *Reading comprehension education in fifteen countries: an empirical study*, Wiley, New York.
- Sorokin P.A. 2009. *Ruchliwość społeczna*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- White K.R. 1982. *The relation between socioeconomic status and academic achievement*, „Psychological Bulletin”, 91 (3), s. 461–481.
- Wasielwski K. 2009. *Dostępność studiów wyższych dla młodzieży wiejskiej*, [w:] *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 205–221.
- Żółtak T. 2015. *Statystyczne modelowanie wskaźników edukacyjnej wartości dodanej – podsumowanie polskich doświadczeń 2005–2015*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Zawistowska A. 2012. *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Anna Kanios

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

ORCID: 0000-0002-4349-7833

Anna Bocheńska-Brandt

Hochschule FOM Hannover, Gesundheit und Soziales

ORCID: 0000-0002-2851-8990

Profile kompetencji społecznych studentów przygotowujących się do sprawowania opieki nad osobami starszymi¹ – badania polsko-niemieckie

Summary

SOCIAL COMPETENCE PROFILES OF STUDENTS PREPARING FOR CAREGIVING OF THE ELDERLY – A POLISH-GERMAN STUDY

The ageing of people is one of the most important social issues of the modern world. This is a global phenomenon, concerning all regions and almost all countries. This problem pertains also to Poland and Germany. The following article is based on empirical studies whose subject were the social competencies profiles of Polish and German students preparing for caregiving of the elderly people. The method of the study was a diagnostic survey, whereas the research instruments used in the study were *PROKOS. Social Competencies Profile* by A. Matczak and K. Martowska and *The questionnaire for the analysis of motivation to work with elderly people for students of social wellbeing majors* (self-constructed questionnaire). Research studies were carried out between October and December 2018. In Poland, they involved students from Maria Curie-Skłodowska University in Lublin and the University of Rzeszów, while in Germany, students from universities of Münster, Osnabrück, Bielefeld and Wolfsburg. German students (200 people) constituted the main group, whereas the comparative group consisted of 167 Polish students. The results of the research demonstrated significant

¹ Osoba starsza rozumiana jest jako osoba, która ukończyła 60. rok życia (zgodnie z ustaleniami Światowej Organizacji Zdrowia oraz art. 4 Ustawy z dnia 11 września 2015 r. o osobach starszych (Dz.U. z dn. 26.10.2015, poz. 1705).

statistic differences in the range of all distinguished types of social competencies between the examined Polish and German groups of students ($p < 0,001$).

Key words: social competence, Polish students, German students, elderly people

red. Paulina Marchlik

Starzenie się ludności jest jednym z najważniejszych problemów społecznych współczesnego świata, jest zjawiskiem globalnym, dotyczącym wszystkich regionów i niemal wszystkich państw świata. Proces ten przebiega jednak bardzo nierównomiernie. Najgłębiej zaznaczył się w Europie, która najwcześniej przeszła tzw. pierwsze i drugie przejście demograficzne. Niemal od początku ubiegłego wieku charakteryzuje ją najniższy przyrost naturalny i w konsekwencji jest demograficznie najstarszym kontynentem (Żołędowski 2017: 30).

Problem ten dotyczy również Polski i Niemiec. Według Eurostatu współczynnik obciążenia demograficznego ludźmi starszymi w Europie w latach 2015–2050 dla Niemiec w 2015 r. wynosił 32,8%, zaś w roku 2050 wzrośnie do 46,3%. Sytuacja nieco lepiej prezentuje się w Polsce, w roku 2020 odsetek osób starszych w społeczeństwie wyniesie 24,8%, zaś w roku 2050 wzrośnie on do poziomu 35,6% (*Prognoza ludności na lata 2014–2050*, 2014).

W Niemczech w najbliższych latach pokolenia zwane „Baby boomer” (lata od 1955 do 1964) wejdą w wiek emerytalny po 2020 r. Spadek liczby ludności i zmiana wieku populacji jest już w dzisiejszej strukturze wiekowej zauważalna (Bunderministerium 2011: 9–13).

Od kilku lat ponownie wzrasta liczba urodzeń w Niemczech. W 2016 r. wskaźnik urodzeń wyniósł średnio 1,59 dziecka na kobietę. Niemcy stały się w ostatnich latach krajem przyjaznym dzieciom. Powodem tego jest odpowiednia polityka rodzinna oraz rosnący odsetek imigrantek mieszkających w Niemczech, które rodzą więcej dzieci niż kobiety bez pochodzenia migracyjnego (<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235/umfrage/anzahl-der-geburten-seit-1993/>, otwarte 03.01.2020).

Pomimo euforii związanej z większą liczbą urodzeń Niemcy znajdują się nadal w stanie zmian demograficznych. Jak wynika z danych statystycznych liczba zgonów zwiększyła się w porównaniu z rokiem 2016 o 2,4% i wynosiła w 2017 r. 932 272 osób, zaś liczba dzieci urodzonych w 2017 roku była o około 7000 niższa niż w 2016 roku i wynosiła 778 901 osób (<https://www.derwesten.de/panorama/statistik-2017-etwas-weniger-geburten-als-im-jahr-davor-id214834035.html>, otwarty 03.01.2020).

W dzisiejszych czasach przygotowanie profesjonalistów do pracy w zawodach pomocowych staje się wręcz koniecznością choćby ze względu na drastyczny wzrost liczby osób wymagających pomocy. Postępująca wraz z dynamicznym rozwojem cywilizacji komplikacja życia codziennego sprawia, że w środowisku występuje coraz więcej zagrożeń dla jego życia i zdrowia. Pomoc staje się nakazem chwili (Otrębska-Popiołek 1991).

Eksperti niemieccy przewidują, że do 2020 r. będzie potrzeba 300 000 dodatkowych pracowników pełnoetatowych w opiece geriatrycznej. Sektor polityki społecznej w Niemczech dba o zapewnienie opieki nad osobami starszymi, aby uniknąć zagrożeń w tym zakresie. Podkreśla się, że praca w zawodach pomocowych jest wymagająca fizycznie i umysłowo, ale także bardzo przyszłościowa (Dovideit 2011).

Wśród zawodów pomocowych ukierunkowanych na pracę socjalną z osobą starszą (zarówno w Polsce, jak i w Niemczech) należy wymienić: pracownika socjalnego, asystenta osoby starszej, opiekuna osoby starszej, opiekuna w domu pomocy społecznej, pielęgniarkę środowiskową, opiekunkę środowiskową.

Praca socjalna z ludźmi starszymi powinna opierać się głównie na stworzeniu optymalnych warunków do ich pełnego rozwoju oraz pomyślnego starzenia się. Szczegółowymi celami pracy socjalnej z ludźmi starszymi są utrzymanie samodzielności życiowej lub usamodzielnienie seniorów, zachowanie aktywności osób w starszym wieku, przygotowanie ludzi starszych do starości jako fazy życia, zapobieganie osamotnieniu i izolacji społecznej oraz marginalizacji i wykluczeniu osób starszych, integracja społeczna ludzi starszych, zapewnienie seniorom korzystnego środowiska życia (dopasowanego do ich potrzeb).

Jak zauważają z kolei polscy badacze (Szarota 2004; Halicka, Halicki 2017: 160; Chabior 2000: 235–247) „sporym mankamentem praktyki edukacyjnej lub szerzej – pracy z osobami starszymi w Polsce jest brak odpowiednio wykształconej kadry”, „sprawą niebagatelną jest właściwe kształcenie profesjonalnych służb socjalnych”. Edukacja dla starości czyli proces kształcenia kadr gerontologicznych nie ma w Polsce wymiaru powszechnego, studenci niechętnie wybierają specjalności czy kierunki studiów podyplomowych przygotowujące do pracy z seniorami (Szarota 2013: 49).

Obecnie przedstawicielom zawodów pomocowych stawia się coraz wyższe wymagania związane z prezentowaniem przez nich kompetencji profesjonalnych. Muszą oni być świadomi złożoności warunków – w jakich działają, a ich działanie musi odznaczać się cechami profesjonalizmu.

W Niemczech studia ukierunkowane na pracę z osobami starszymi mają dość szeroki zakres programowy. Oprócz opieki nad osobami starszymi, niepełnosprawnymi lub przewlekłe chorymi studenci uczą się, w jaki sposób organizowane są procesy zarządzania w domach opieki i szpitalach, w jakich warunkach prawnych przeprowadzana jest opieka i dowiadują się, jakie kompetencje należy wnieść do zarządzania placówką opiekuńczą. Należy podkreślić, że treści programowe, jak i ich kolejność różni się w zależności od programu uczelni. Na przykład niektóre uniwersytety lub szkoły wyższe koncentrują się bardziej na codziennej praktyce pielęgniarско-opiekuńczej, medycznej i diagnostycznej, podczas gdy inne koncentrują się bardziej na zarządzaniu i administracji biznesowej. Obecnie w różnych szkołach wyższych i uniwersytetach oferowanych jest ponad 50 różnych kierunków kształcenia opiekunów osób starszych.

W Polsce kształcenie pracowników zawodów pomocowych w większości uczelni odbywa się na poziomie licencyjnym i magisterskim. Istnieją także studia podyplomowe z zakresu specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny² oraz specjalizacje w zakresie organizacji i zarządzania w pomocy społecznej. Kształcenie w innych zawodach o specyfice pomocy gerontologicznej, takich jako opiekun osoby starszej, opiekun w DPS może być realizowane w szkołach policealnych pracowników służb społecznych lub szkołach typu medyczne studium zawodowe.

Współczesne zmiany sprawiają, że zmienia się także wzór pracownika. Obecnie nie wystarcza już posiadanie jedynie formalnego wykształcenia (formalnych kwalifikacji). Nie wystarczają już oceny odnoszące się do cech intelektualnych, wiedzy i uczciwości. Konkurencyjność na rynku pracy oraz coraz to wyższe wymagania sprawiają, iż w wielu zawodach, zwłaszcza zawodach pomocowych kompetencje decydują o istnieniu na rynku pracy.

Kompetencje społeczne są niezbędne zwłaszcza w zawodach pomocowych, które wymagają wchodzenia w bezpośrednie kontakty z innymi ludźmi, charakteryzujące się koniecznością emocjonalnego zaangażowania (Czechowska-Bieluga i in. 2009: 7).

² Specjalizacja w zawodzie pracownik socjalny I i II stopnia jest przeznaczona dla czynnych pracowników socjalnych. Ustalono następujące stopnie specjalizacji zawodowej w zawodzie pracownika socjalnego: (a) I stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pracy socjalnej, mający na celu uzupełnienie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych pracowników socjalnych; (b) II stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pracy socjalnej, mający na celu pogłębienie wiedzy i doskonalenie umiejętności pracy z wybranymi grupami osób korzystających z pomocy społecznej.

W polskiej literaturze problemem kompetencji społecznych pracowników funkcjonujących w zawodach pomocowych zajmują się liczni autorzy, tacy jak: Nina Ogińska-Bulik, 2003; Teresa Zbyrad, 2014; 2017; Marta Czechowska-Bieluga, Anna Kanios, Ewa Sarzyńska, 2009; Anna Kanios 2018; Joanna Wierzejska, 2017.

Kompetencje społeczne powstają w efekcie treningu społecznego, którego intensywność zależy od zmiennych osobowościowo-temperamentalnych (jak np. neurotyczność czy ekstrawersja), a efektywność od inteligencji, zwłaszcza od inteligencji społecznej i inteligencji emocjonalnej (Matczak 2001: 8).

Dotychczasowe poglądy na temat kompetencji społecznej można składować następująco:

- Σ o uznaniu danej osoby za kompetentną decyduje charakterystyka cech jej funkcjonowania.
- Σ ważne jest ustalenie kryteriów, co dla społecznego funkcjonowania człowieka jest optymalne, a co nie. W tym aspekcie istotne wydaje się znaczenie przystosowania społecznego, budowania więzi interpersonalnych, współpracy z innymi ludźmi, a także możliwości wywierania na nich wpływu po to, aby osiągnąć pożądany cel.
- Σ kompetencje społeczne są to zdolności lub umiejętności interpersonalne człowieka, mające charakter niespecyficzny, ujawniający się w zróżnicowanych jakościowo kontaktach społecznych.
- Σ kompetencja jako zdolność lub umiejętność do budowania więzi emocjonalnych. Często tak ujmowana kompetencja identyfikowana jest z kompetencją relacyjną. Kompetencja relacyjna zaś, to zdolność do budowania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, ujmowania w kategoriach definiowania relacji, tworzenia, rozwijania i utrzymywania związków oraz uzyskiwania społecznego poparcia.
- Σ kompetencja jako efektywne porozumiewanie się polegające na interpretacji komunikatu partnera interakcji zgodnie z jego intencjami.
- Σ kompetencja jako zdolność lub umiejętność osiągania własnych celów bez urażania własnego i cudzego poczucia godności. W celu spełnienia tego warunku jednostka musi być spostrzegawcza, wrażliwa społecznie. Z takim ujęciem kompetencji ściśle łączy się asertywność (Jakubowska 1996: 30–35).

Soft Skills (umiejętności miękkie), w szczególności umiejętności społeczne, są często cytowanymi słowami kluczowymi w związku z istotnymi ogólnymi kwalifikacjami. Osoba jest uznawana za kompetentną społecznie, jeśli potrafi odpowiednio reagować na pewne sytuacje interakcji międzyludzkich. W zawodach pomocowych jest to umiejętność wykazania się empatią w kontaktach z innymi oraz elastycznością. Ułatwiają one komunikację między obiema stro-

nami, poprawiają przepływ informacji i zwiększają szanse powodzenia (Scholz 2008: 71–90).

Bezpośrednie interakcje między osobami fizycznymi lub też interakcje przeprowadzane poprzez techniczne narzędzia do zarządzania wiedzą (bazy danych, intranet, internet itp.) są niezbędne do transferu wiedzy. Ważne jest tutaj rozróżnienie między wiedzą niekodowaną (*implicit*) a wiedzą kodowaną (*explicit*) (Willke 2001: 11–12). Wiedza jednej osoby lub organizacji zawiera zawsze oba elementy (Scholz 2008: 16–22).

Ci, którzy posiadają kompetencje społeczne, spotykają się z innymi na jednym poziomie, zachowują się kooperatywnie i zapewniają wsparcie w wykonywaniu konkretnych zadań. Ważną umiejętnością jest również reprezentowanie własnych interesów/poglądów i konstruktywne wyrażanie i przyjmowanie krytyki. Chociaż pewność siebie jest ważna w miejscu pracy, to należy zauważyć, iż zawyżona samoocena może stanowić przeszkodę, ponieważ arogancja zaburza współpracę ze współpracownikami (Lang 2018: 86–100).

Znaczenie posiadania kompetencji społecznych u osób, które zajmują się pomaganiem innym, jest rzeczą oczywistą. Posiadanie wiedzy przez osoby zajmujące się pomaganiem jest warunkiem podstawowym. Brak wiedzy w opinii Wojciecha Poznaniaka (1993: 506) jest wysoce szkodliwy. „Osoba niewykształcona krzywdzi ludzi, ponieważ podejmuje się pomagania im, choć nie ma wystarczającej wiedzy”. Potrzebę posiadania wiedzy przez osoby pomagające innym podkreśla też Edmund Trempała (1998: 21). Jego zdaniem, pomoc nieformalna, subiektywna opiera się głównie na intuicji i wycuciu moralnego zachowania się ludzi w określonej sytuacji. Do tego, aby pomagać w sposób kompetentny potrzebna jest – zdaniem autora – wiedza oraz odpowiednia postawa moralna człowieka świadczącego pomoc.

W dzisiejszym świecie specjalistyczna wiedza ciągle się zmienia i ewoluuje, ale potrzeba kompetencji społecznych nadal pozostaje. Dlatego ważne jest, aby młodzi profesjonaliści wymieniali kompetencje społeczne już w listach motywacyjnych, a także aby udowodnili to później w rozmowie kwalifikacyjnej, jak również i w pracy (Kanning 2015).

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem badań w niniejszym artykule są profile kompetencji społecznych studentów polskich i niemieckich przygotowujących się do sprawowania

opieki nad osobami starszymi. Kompetencje społeczne rozumiane są według Anny Matczak i Katarzyny Martowskiej (2013) jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane w trakcie treningu społecznego”.

Celem poznawczym badań jest diagnoza kompetencji społecznych studentów polskich i niemieckich przygotowujących się do sprawowania opieki nad osobami starszymi oraz sprawdzenie czy istnieją różnice w tym zakresie pomiędzy badanymi grupami. Celem praktycznym jest opracowanie rekomendacji przyczyniających się do stworzenia warunków umożliwiających podwyższanie kompetencji społecznych studentów.

Pytanie badawcze³ na które chciano odpowiedzieć poprzez te badania brzmi: Jakimi profilami kompetencji społecznych cechują się badani studenci przygotowujący się do sprawowania opieki nad osobami starszymi oraz jakie istnieją różnice w tym zakresie między grupami studentów polskich i niemieckich?

Metodą badań jest sondaż diagnostyczny, zaś narzędziem badawczym wykorzystanym w badaniach jest *Kwestionariusz PROKOS Profil Kompetencji Społecznych A. Matczak, K. Martowskiej*⁴. *Kwestionariusz PROKOS* to narzędzie badawcze zawierające następujące skale: (skala A) – kompetencje asertywne, (skala K) – kompetencje kooperacyjne, (skala T) – kompetencje towarzyskie, (skala Z) – zaradność społeczna i (skala S) – kompetencje społecznikowskie. Dobór osób do badań był losowo-celowy.

Badania prowadzone były w okresie od października do grudnia 2018 r. W Polsce obejmowały one w ujęciu instytucjonalnym studentów Uniwersytetu

³ Badania mające na celu porównanie profili kompetencji studentów polskich i niemieckich są jednym z elementów szerszego badania dotyczącego postaw młodzieży akademickiej wobec osób starszych i ich wybranych uwarunkowań – na przykładzie Polski i Niemiec. Sytuacja Polski i Niemiec w zakresie opieki gerontologicznej można by powiedzieć jest podobna, a jednocześnie różna. Podobieństwo wyraża się w procesie starzenia się społeczeństw, oba kraje należą do społeczeństw demograficznie starych. Różnice między krajami polegają m.in. na podejściu do ludzi starszych, postawach społecznych wobec seniorów, jakości opieki gerontologicznej i inwestowaniu państwa w system opieki zdrowotnej. W Polsce, jak wskazują wyniki badań, postawy wobec seniorów (por. Kanios 2018) są w dużej mierze negatywne lub obojętne, mówi się nawet o gerontofobii czyli lęku przed starością i ludźmi starszymi. W Niemczech osoba starsza jest ważnym elementem systemu opieki, a państwo dokłada starań aby go modyfikować w celu jak najlepszego dostosowania do potrzeb seniora i opiekuna.

⁴ Należy dodać, że narzędzie zostało przetłumaczone na język niemiecki. Współautorka artykułu (wykładowca w Hochschule FOM Hannover, Gesundheit und Soziales) w trosce o jakość prowadziła osobiście badania wśród studentów.

Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Rzeszowskiego w Rzeszowie, zaś w Niemczech studentów Hochschulen w Münster, Osnabrück, Bielefeld i Wolfsburg⁵. Grupę podstawową stanowili studenci niemieccy (200 osób), zaś grupę porównawczą studenci polscy (167 osób).

Wyniki badań

Jak wykazały analizy empiryczne w jednej, jak i drugiej grupie przeważały kobiety. Stanowiły one 63,5% badanych studentów w Niemczech oraz 89,82% w grupie studentów polskich. Niewielki odsetek badanych studentów polskich stanowili mężczyźni (10,18%). Odzwierciedla to wysoki wskaźnik feminizacji w zawodach opiekuńczych zarówno w Polsce, jak i w Niemczech (por. Kantowicz 2012; Gemperle 2014; Bütow, Munch 2012; Bramberger 2008).

Tabela 1. Płeć badanych osób

Płeć	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Kobiety	127	63,50	150	89,82
Mężczyźni	73	36,50	17	10,18
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$\chi^2 = 34,062$, $df = 1$, $p < 0,001$

Kolejną zmienną analizowaną w badaniach był stan cywilny. Jak wykazały analizy statystyczne w Niemczech co drugi student jest stanu wolnego (51,5% – 103 osoby), niespełna 1/3 badanych żyje w konkubinacie (28% – 56 osób), zaś co piąta osoba (19,5% – 39 osób) jest w związku małżeńskim. Nieco inaczej sytuacja przedstawia się w Polsce. Tutaj zdecydowana większość studentów (85,03% – 142 osoby) jest stanu wolnego. Niewielki odsetek, bo 11,38% jest w związku małżeńskim, pojedyncze osoby (2,99% – 5 osób) żyją w konkubinacie.

⁵ W niemieckich szkołach wyższych, w których prowadzone były badania preferowany jest praktyczny profil kształcenia.

Tabela 2. Stan cywilny badanych osób

Stan cywilny	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Wolny / wolna	103	51,50	142	85,03
Żonaty / mężatka	39	19,50	19	11,38
Rozwiedziony/a	2	1,00	1	0,60
Żyjący w konkubinacie	56	28,00	5	2,99
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$\chi^2 = 53,543$, $df = 3$, $p < 0,001$

Jeżeli zaś chodzi o miejsce zamieszkania to większość studentów w Niemczech (71% – 142 osoby) zamieszkuje miasto, niespełna 1/3 (29% – 58 osób) jest mieszkańcami wsi. Z kolei studenci polscy w przybliżonym rozkładzie procentowym zamieszkują środowisko wiejskie (55,69% – 93 osoby), jak i środowisko miejskie (44,31% – 74 osoby).

Tabela 3. Miejsce zamieszkania badanych studentów

Miejsce zamieszkania	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Wieś	58	29,00	93	55,69
Miasto	142	71,00	74	44,31
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$\chi^2 = 26,769$, $df = 1$, $p < 0,001$

Badani studenci reprezentowali następujące kierunki studiów: praca socjalna, opiekun osoby starszej, pedagogika (zob. tabela 4).

Tabela 4. Kierunek studiów badanych osób

Kierunek studiów	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Praca socjalna	70	35,00	142	85,03
Opiekun osoby starszej	108	54,00	0	0,00
Inny kierunek pomocowy	22	11,00	25	14,97
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$\chi^2 = 130,734$, $df = 2$, $p < 0,001$

W grupie osób badanych znalazły się osoby studiujące zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Starano się zachować równowagę w doborze procentowym studentów zarówno ze strony polskiej, jak i niemieckiej, dlatego też w badaniu wzięło udział 51% osób z Niemiec oraz 55,69% osób z Polski studiujących w trybie stacjonarnym oraz odpowiednio studiujących w trybie zaocznym 49% osób z Niemiec i 44,31% z Polski.

Tabela 5. Tryb studiowania

Tryb studiów	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Stacjonarny	102	51,00	126	75,45
Niestacjonarny	98	49,00	41	24,55
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$$\text{Chi}^2 = 23,120, \text{df} = 1, p < 0,001$$

Jeżeli zaś chodzi o rok i poziom studiów to należy zauważyć, że w obu grupach znaleźli się reprezentanci zarówno studiów na poziomie licencjackim, jak i magisterskim. W grupie studentów niemieckich większość badanych (80%) stanowiły osoby studiujące na poziomie licencjackim (I rok – 21%; II rok – 22,5%, III rok – 34,5%), zaś 22% to studenci studiów magisterskich (I rok – 8%; II rok – 14%). Podobnie wyglądał rozkład procentowy w grupie polskich studentów. Większość badanych (60,45%) to osoby studiujące na poziomie licencjackim (I rok – 20,96%; II rok – 20,96%, III rok – 18,56%), pozostałe osoby (39,52%) to studenci studiów magisterskich (I rok – 14,97%; II rok – 24,55%).

Tabela 6. Poziom i rok studiów studentów niemieckich i polskich

Poziom i rok studiów	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Licencjat – 1. rok	42	21,00	35	20,96
Licencjat – 2. rok	45	22,50	35	20,96
Licencjat – 3. rok	69	34,50	31	18,56
Magisterskie – 1. rok	16	8,00	25	14,97
Magisterskie – 2. rok	28	14,00	41	24,55
Ogółem	200	100,00	167	100,00

Najważniejszym obszarem analiz, którym poświęcony jest niniejszy artykuł są kompetencje społeczne. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w skali A mają jasno określony cel i potrafią kontrolować własne emocje, nie poddają się zbyt łatwo manipulacjom i naciskom emocjonalnym innych osób. Wyrażają otwarcie swoje myśli, uczucia, pragnienia. Czynią to w sposób uczciwy, bezpośredni, śmiało. Potrafią odpowiedzieć *nie*, zażądać czegoś, co im się należy, nie lękając się nadmiernie oceny, krytyki, odrzucenia. Z kolei osoby o niskich wynikach w zakresie skali A nie umieją wyrażać własnych potrzeb i poglądów, nie potrafią też dochodzić własnych praw. Są ulegli i uступliwi w kontaktach interpersonalnych z innymi.

Jak wykazały analizy zarówno studenci polscy, jak i niemieccy uzyskali w tym zakresie satysfakcjonujące wyniki. Okazało się bowiem, że niespełna połowa badanych studentów z Niemiec (44%) uzyskała przeciętny poziom w zakresie kompetencji asertywnych, co druga osoba (55%) poziom niski. W grupie studentów polskich 46,11% osób cechowało się przeciętnym poziomem tychże kompetencji społecznych, co czwarta osoba (25,75%) uzyskała wysokie wyniki w skali A, a niespełna 30% osób prezentowało niski poziom omawianych kompetencji.

Tabela 7. Poziomy kompetencji asertywnych (skala A)

Poziom wyników	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Niski	110	55,00	47	28,14
Przeciętny	88	44,00	77	46,11
Wysoki	2	1,00	43	25,75
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$$\text{Chi}^2 = 60,894, \text{df} = 2, p < 0,001$$

Kompetencje kooperacyjne to umiejętności interpersonalne umożliwiające współpracę z innymi, ich motywowanie, udzielanie pomocy i wsparcia, łagodzenie konfliktów. Posiadanie kompetencji kooperacyjnych wiąże się nie tylko z efektywnym współdziałaniem z innymi, ale także ze skłonnością do pomagania innym i motywowania ich (Matczak, Martowska 2013: 49). Wyniki badań wskazują, iż w grupie studentów z Niemiec przeważają osoby o niskim poziomie kompetencji kooperacyjnych (85,5%), zaś 14,5% badanych młodych ludzi uzyskało wyniki przeciętne. W grupie studentów polskich największy odsetek

badanych uzyskał wyniki przeciętne (50,9%), zaś niespełna 1/4 studentów cechowała się niskim (24,55%) i wysokim (24,55%) poziomem tychże kompetencji.

Tabela 8. Poziomy kompetencji kooperacyjnych (skala K)

Poziom wyników	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Niski	171	85,50	41	24,55
Przeciętny	29	14,50	85	50,90
Wysoki	0	0,00	41	24,55
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$$\text{Chi}^2 = 146,443, \text{ df} = 2, p < 0,001$$

Kompetencje towarzyskie to te, które odnoszą się do sytuacji, zwłaszcza nieformalnych, związanych z byciem w centrum uwagi innych. Kompetencje te rozwijają się dzięki upodobaniu jednostki do publicznego eksponowania własnej osoby, jej dążeniu do uzyskiwania uznania i pokłasku. Osobę o wysokich kompetencjach tego typu można określić jako „duszę towarzystwa”.

Jak wykazały analizy statystyczne badani studenci niemieccy w największym stopniu cechują się niskim poziomem omawianych kompetencji. Większość z nich tj. 62% uzyskała w skali T wynik niski, zaś niespełna 40% badanej populacji wynik przeciętny. Jedynie 1 osoba prezentowała wysoki poziom kompetencji towarzyskich.

Z kolei niespełna 40% studentów polskich osiągnęło przeciętny poziom kompetencji towarzyskich, 45,33% z nich uzyskało wynik wysoki, a 26,35% badanych odznaczało się niskim poziomem badanych kompetencji.

Tabela 9. Poziomy kompetencji towarzyskich (skala T)

Poziom wyników	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Niski	124	62,00	44	26,35
Przeciętny	75	37,50	64	38,32
Wysoki	1	0,50	59	35,33
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$$\text{Chi}^2 = 92,816, \text{ df} = 2, p < 0,001$$

Kompetencje w zakresie zaradności życiowej wydają się być szczególnie istotne dla osób, które w przyszłości zamierzają pracować z osobami starszymi. Praca z seniorami wymaga bowiem umiejętności potrzebnych do radzenia sobie z załatwianiem sobie różnych spraw życiowych (np. w urzędach, w relacjach sąsiedzkich), co wymaga wyrażania własnych potrzeb i zwracania się o pomoc. Ponad połowa (57%) badanych studentów z Niemiec w zakresie tego typu kompetencji uzyskała wynik niski, niewiele ponad 40% młodych ludzi prezentowało wynik przeciętny i jedynie 3 osoby (1,5%) wynik wysoki. Badani polscy studenci w miarę po równo zostali podzieleni na trzy grupy pod kątem uzyskanych wyników. Ponad 1/3 z nich uzyskała wynik wysoki (31,14%), przeciętny (35,93%) oraz niski (32,93%).

Tabela 10. Poziomy kompetencji w zakresie zaradności społecznej (skala Z)

Poziom wyników	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Niski	114	57,00	55	32,93
Przeciętny	83	41,50	60	35,93
Wysoki	3	1,50	52	31,14
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$$\text{Chi}^2 = 65,514, \text{df} = 2, p < 0,001$$

Kompetencje społecznikowskie definiowane są jako umiejętności inicjowania i realizowania celów społecznych oraz angażowania w działania innych ludzi. Tego typu kompetencje są bardzo ważne w działalności pomocowej.

Tabela 11. Poziomy kompetencji społecznikowskich (skala S)

Poziom wyników	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Niski	20	10,00	22	13,17
Przeciętny	148	74,00	72	43,11
Wysoki	32	16,00	73	43,71
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$$\text{Chi}^2 = 39,713, \text{df} = 2, p < 0,001$$

W wyniku dokonanych analiz okazało się, że badani studenci z Niemiec w przeważającej większości, bo aż w 74% prezentują przeciętny poziom kompetencji działania na rzecz wspólnego dobra, a 16% z nich cechuje się wysokim poziomem tychże kompetencji. Z kolei największa część studentów z Polski, bo aż 41,71% prezentowała wysoki poziom kompetencji społecznikowskich, niemalże tyle samo osób cechowało się przeciętnym poziomem kompetencji, a 13,17% badanych poziomem niskim.

Prowadzone analizy szczegółowe pozwoliły na wyróżnienie ogólnych poziomów kompetencji społecznych studentów przygotowujących się do sprawowania opieki nad osobami starszymi. Studenci niemieccy prezentowali w większości (72,5%) niski poziom kompetencji społecznych, a niespełna co trzeci z nich poziom przeciętny. Zaś studenci polscy w największym odsetku przejawiali przeciętny ich poziom (44,91%), niespełna co trzeci z nich osiągnął wysokie wyniki w wyniku ogólnym, a nieco ponad co czwarty badany cechował się niskim poziomem kompetencji społecznych.

Tabela 12. Poziomy kompetencji społecznych (wynik ogólny)

Poziom wyników	Niemcy		Polska	
	N	%	N	%
Niski	145	72,50	45	26,95
Przeciętny	55	27,50	75	44,91
Wysoki	0	0,00	47	28,14
Ogółem	200	100,00	167	100,00

$$\text{Chi}^2 = 100,554, \text{ df} = 2, p < 0,001$$

Podsumowanie

Prowadzone analizy uprawniają do konstatacji, że między badanymi grupami studentów niemieckich i polskich zaistniały różnice istotne statystycznie ($p < 0,001$) w zakresie wszystkich wyróżnionych typów kompetencji społecznych. W zakresie wszystkich analizowanych skal, badających kompetencje społeczne, studenci polscy osiągnęli nieznacznie wyższe wyniki. Różnice te mogą wynikać ze zróżnicowanych programów kształcenia w obu krajach, cech osobowościowych, samooceny, wyznawanego systemu wartości (por. Matczak, Martowska 2013).

Tabela 13. Różnice w poziomach kompetencji społecznych pomiędzy badanymi grupami (w stenach)

Kompetencje społeczne	Niemcy		Polska		t	p
	M	SD	M	SD		
Skala A	4,35	1,12	5,50	1,91	-6,825	< 0,001
Skala K	3,36	1,14	5,41	1,73	-13,076	< 0,001
Skala T	4,26	0,95	5,71	1,91	-8,933	< 0,001
Skala Z	4,25	1,30	5,51	1,96	-7,087	< 0,001
Skala S	5,63	1,00	6,29	1,74	-4,314	< 0,001
Wynik ogólny	4,08	0,74	5,65	1,92	-10,008	< 0,001

Mając na uwadze fakt, że kompetencje należą do cech wyuczanych, które człowiek może nabyć w drodze kształcenia, a także poprzez gromadzenie doświadczenia życiowego, w toku życia człowieka ulegają zmianie, może następować ich rozwój należy dążyć w procesie kształcenia przyszłej kadry pomocowej do stwarzania sytuacji, w których młodzi ludzie będą mogli podwyższać kompetencje społeczne niezbędne do profesjonalnej pomocy osobom starszym. Jest to szczególnie ważne w procesie profesjonalnej pomocy gdyż personel pracujący z seniorami ma do wykonania bardzo wiele zadań. Począwszy od pomocy w podstawowych czynnościach, jak np. podczas higieny osobistej, podczas jedzenia, podczas ubierania, po asystę podczas ćwiczeń, czy zabiegów. Pracownicy opieki gerontologicznej w Niemczech zajmują się faktyczną opieką, doradztwem dla osób starszych w ich sprawach osobistych i społecznych, towarzyszą im podczas wizyt u lekarza, motywują do zajęć rekreacyjnych lub organizują imprezy i wycieczki. Opiekunowie osób starszych wykonują czynności medyczne i pielęgnacyjne w leczeniu i rehabilitacji chorych, słabych, niepełnosprawnych i zdezorientowanych (Haccourt 2015: 10–23).

Praca w zawodzie pomocowym opiekunki to również konieczność polegania nie tylko na sobie, ale także bycie członkiem zespołu. Osoby wymagające opieki muszą ufać personelowi i mieć poczucie, że zawsze mogą na nich polegać. Poza profesjonalną opieką nad pacjentami, ważną część leczenia stanowi składnik społeczny, co także może znacząco przyczynić się do poprawy lub utrzymania stanu zdrowia. Oprócz wszystkich kompetencji zawodowych, zawód pomocowy jest zatem jednym z zawodów, w których umiejętności społeczne są niezbędne, aby wykonywać dobrą pracę – zarówno z pacjentami, jak i w kontaktach z kolegami (por. Stanjek 2017; Haccourt 2015; Schönborn 2007).

Przeprowadzone badania inspirowały do sformułowania kilku postulatów zmierzających do projektowania działań, które przyczynią się do podwyższenia poziomu kompetencji społecznych studentów przygotowujących się do sprawowania opieki nad osobami starszymi. Należy zwrócić uwagę na konieczność stworzenia warunków sprzyjających kształceniu umiejętności społecznych podczas studiów, zwłaszcza umiejętności umożliwiających współpracę z innymi, umiejętności wymagających bycia obiektem uwagi wielu osób, czyli np. występowania na forum publicznym oraz zaradności życiowej. Treści kształcenia powinny być przekazywane w powiązaniu z praktyką. Należałoby położyć większy nacisk na metodykę pracy z seniorami oraz bardziej efektywnie wykorzystać liczbę godzin przeznaczonych w planie studiów na kształcenie w/w umiejętności. Należy także zmodyfikować programy nauczania na studiach wyższych i wprowadzić więcej zagadnień umożliwiających nabywanie studentom poczucia sprawstwa i własnej skuteczności.

W Niemczech profesjonalna opieka się zmienia. Wymagania dotyczące pracy z seniorami z roku na rok rosną. Coraz bardziej rozwija się dualne kształcenie. To ono ma sprawić, że studenci lepiej dopasowują się do przyszłych wyzwań i nowych zadań. Oprócz szkolenia praktycznego będą oni mogli zdobyć wyższe wykształcenie, a tym samym kompetencje naukowe do pracy w zespole lub do dalszego kształcenia w szkolnictwie wyższym.

W szkolnictwie niemieckim (*Generalistik*) planowane są zmiany, które mają być wdrożone do 2020 r. Mają one doprowadzić do tego, że absolwenci będą w stanie analizować potrzeby osób wymagających opieki lub opieki długoterminowej i ograniczeń lub zagrożeń zdrowotnych, a także niezależnie koordynować opiekę i wsparcie pacjentów z potrzebami opieki w procesach wyższego szczebla. Jednocześnie studenci nabędą podstawowe kompetencje w dziedzinie zarządzania przedsiębiorstwem, zarządzania personelem, projektami i jakością, a także w zakresie doradztwa.

Bibliografia

- Bley A. 2018. *Demografische Alterung verstärkt sich – Zuwanderung erleichtern, Beschäftigungsreserven mobilisieren*, Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken Verlag BVR, Berlin.
- Bramberger A. 2008. *Geschlechtersensible Soziale Arbeit*, Wissenschaftliche Schriftenreihe des Zentrums für Zukunftsstudien – Salzburg, Band 10, 2008, broszkiert, 264 s.

- Bunderministerium des Innern. 2011. *Demografiebericht. Bericht der Bundesregierung zur demografischen Lage und künftigen Entwicklung des Landes*, Bundesministerium des Innern Alt-Moabit 101 D 10559, Berlin, s. 9–13.
- Bütow B., Munch Ch. 2012. *Soziale Arbeit und Geschlecht (Forum Frauen- und Geschlechterforschung)*, Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster.
- Chabior A. 2000. *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości (w świetle badań seniorów z rodzin kieleckich)*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom–Kielce.
- Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Sarzyńska E. 2009. *Profil kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Dovideit A. 2011. *Die wenigsten Altenpfleger bleiben bis zur Rente*, <https://www.welt.de/wirtschaft/article13469304/Die-wenigsten-Altenpfleger-bleiben-bis-zur-Rente.html> [otwarty 3.01.2020].
- Gemperle M. 2014. „*Noch nicht genug*” oder „*zu viel des Guten*”? *Die Veränderung der Beziehung zwischen Ärzteschaft und Pflege aus der Sicht eines Leitenden Arztes und einer Pflegedienstleiterin, [w:] Im öffentlichen Dienst. Kontrastive Stimmen aus einer Arbeitswelt im Wandel*, ed. F. Schultheis, B. Vogel, K. Mau, transcript, Bielefeld, s. 207–222.
- Haccourt I. 2015. *Pflegekräften im Kontext von Pflege – nahen und Pflege – fernen Tätigkeiten*, Katholische Hochschule Nordrhein – Westfalen, Abteilung Köln Fachbereich Gesundheitswesen Studiengang Pflegewissenschaft, Schwerpunkt: Management, s. 10–23.
- Halicka M., Halicki J. 2017. *Starzenie się i starość w badaniach i praktyce edukacyjnej – wybrane aspekty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2, s. 167.
- Hinsch R., Pflingsten U. 2015. *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (Materialien für die klinische Praxis), Gebundenes Buch, Verlag Beltz, Weinheim.
- Kanios A. 2018. *Postawy pracowników zawodów pomocowych wobec osób starszych a ich podmiotowe uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kanning U.P. 2015. *Soziale Kompetenzen fördern (Praxis der personalpsychologie) Taschenbuch*, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Kopaliński W. 1983. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Lang S.D. 2008. *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und dem Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen*, Universität Koblenz-Landau, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie am Fachbereich Psychologie, Koblenz-Landau, s. 86–100.
- Mangold-Zayer J., Ziebul M. 2011. *In guten Händen – Altenpflege: Band 1/2 – Praxisbegleiter: Aufgaben, Tätigkeitsnachweise, Formulare. CD-ROM für das 1.-3. Ausbildungsjahr*.
- Matczak A. 2001. *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Matczak A., Martowska K. 2013a. *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, „Psychologia Jakości Życia”, t. 12, nr 1, s. 49.
- Matczak A., Martowska K. 2013b. *Profil Kompetencji Społecznych. PROKOS. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.

- Ogińska-Bulik N. 2003. *Radzenie sobie ze stresem u funkcjonariuszy policji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica”, nr 7, s. 27–35.
- Otrębska-Popiołek K. 1991. *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Peters-Kühlinger G., John F. 2017. *Soft Skills*, Taschenbuch, Haufe Lexware, Freiburg.
- Poznaniak W. 1993. *Problemy zawodu psychologa klinicznego*, [w:] *Spoleczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Prognoza ludności na lata 2014–2050*. 2014. GUS, Warszawa.
- Scholz A. 2008. *Wissensmanagement in der Altenpflege Der Umgang mit der Ressource Wissen in Pflegeeinrichtungen – eine explorative Untersuchung*, Beiträge aus der Forschung, Band 160, Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund, Dortmund, s. 18–22.
- Schönborn A. 2007. *Fachlichkeit in der Altenpflege. Eine Tätigkeitsanalyse unter dem Aspekt der Professionalisierungsdebatte aus berufssoziologischer Sicht*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Sęk H. 2004. *Wypalenie zawodowe, przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szarota Z. 2013. *Specyfika pracy socjalnej z seniorami – wybrane aspekty*, [w:] *Starość. Między diagnozą a działaniem*, red. R.J. Kijak, Z. Szarota, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa.
- Szarota Z. 2004. *Gerontologia społeczna i oświatowa*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Trafiałek E. 2010. *Pracownik socjalny wobec wyzwań aktywnej polityki społecznej*, [w:] *Praca socjalna. Kształcenie – działanie – konteksty*, red. A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Stanjek K. 2017. *Altenpflege konkret. Sozialwissenschaften*, Kindle Edition, Urban & Fischer, München.
- Trempała E. 1998. *Pomoc spontaniczna (nieformalna) i sformalizowana (formalna)*, [w:] *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz.
- Wierzejska J. 2017. *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Wilke H. 2001. *Systemisches Wissensmanagement*, Stuttgart, s. 11–12.
- Zbyrad T. 2014. *Pracownicy socjalni. Od służby człowiekowi ku wypaleniu zawodowemu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Zbyrad T. 2017. *Ryzyko wypalenia zawodowego pracowników służb społecznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, nr 4, s. 8–105.
- Żołędowski C. 2017. *Starzenie się ludności – Polska na tle Unii Europejskiej*, „Problemy Polityki Społecznej”, s. 30.

Renata Raszka

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

ORCID: 0000-0002-3318-0699

Potoczna wiedza dzieci na temat pieniędzy. Wnioski z badań własnych

Summary

CHILDREN'S EVERYDAY KNOWLEDGE OF MONEY. RESEARCH FINDINGS

The article deals with colloquial knowledge about money of eight- and nine-year-old children. The importance of spontaneous and planned conversations on the subject of money is emphasised, conducted in the family and school environment. Attention is paid to the importance of pupils' personal knowledge, their out-of-school experiences and shaping their active attitude in constructing economic knowledge. The article also refers to the author's research on the children's everyday knowledge about money.

Key words: elementary education, children's everyday knowledge about money, attitudes towards money, financial coaching

red. Paulina Marchlik

We współczesnej rzeczywistości społecznej i kulturowej szkoła zdecydowanie przestała być jedynym czy też najważniejszym źródłem wiedzy i doświadczeń dziecka. Tak twierdzi wielu badaczy społecznych, a wśród nich pedagog – Ewa Kochanowska. Dziecko czerpie wiedzę i nabywa nowe doświadczenia dzięki kontaktowi z dynamicznie rozwijającym się światem zewnętrznym. Proces edukacyjny w coraz większym zakresie dokonuje się w pozaszkolnym uczestnictwie społecznym, zaś edukacja, która odbywa się poza szkołą, jest bardziej czuła na zmiany dokonujące się w świecie. Dlatego potrzebne staje

się podejmowanie rozważań nad uczeniem się w codzienności, w przestrzeni międzyludzkiej, w relacyjnej i społecznej egzystencji człowieka. Ponadto konieczne jest odkrywanie możliwości zmiany praktyki edukacyjnej w kierunku nadawania właściwej rangi wiedzy osobistej i doświadczeniom pozaszkolnym dziecka w procesie edukacji szkolnej jako jednego ze sposobów kształtowania i rozwijania postaw demokratycznych. Tak rozumiana edukacja ma prowadzić do zdobywania przez dziecko, już na najniższych szczeblach nauczania, umiejętności formułowania własnych opinii i akceptowania opinii innych, patrzenia na różne zjawiska z perspektywy innych, wyrażania i przyjmowania krytyki, negocjowania, osiągania kompromisów, podejmowania decyzji i rozwijania postawy refleksyjnej. Może być najlepszym narzędziem w procesie przygotowania dziecka do aktywnego życia w demokratycznym społeczeństwie (Kochanowska 2018: 10–11).

Celem artykułu jest zasygnalizowanie potrzeby prowadzenia rozmów dorosłych z dziećmi, w środowisku rodzinnym i szkolnym, na temat pieniędzy¹ oraz ich różnorodnych znaczeń i sposobów rozumienia. Punktem wyjścia w podejmowaniu tych rozmów przez dorosłych, tak rodziców, opiekunów, jak i pedagogów wczesnej edukacji z dziećmi, może być dziecięca wiedza potoczna na temat pieniędzy, tj. ich przekonania, opinie przyjęte lub tylko zasłyszane od dorosłych i rówieśników. Ponadto w artykule podkreślona została istotność naturalnej socjalizacji ekonomicznej oraz rosnąca potrzeba celowych oddziaływań edukacyjnych w tym zakresie. Zaproponowano również, na podstawie badań własnych, jedną z możliwych dróg odkrywania przez dzieci pojęcia pieniędzy.

Socjalizacja ekonomiczna w rodzinie

Zdarzenia, zjawiska, procesy i instytucje ekonomiczne, z którymi dziecko styka się niemal od pierwszych chwil swego życia, wywołują jego żywą reakcję, pobudzają jego emocje, zaciekawienie oraz chęć bliższego poznania (Goszczyńska i in. 2012: 7). Socjalizacja ekonomiczna jest wynikiem uczenia się głównie przez obserwację, naśladownictwo lub sytuacyjnie prowadzone rozmowy z dorosłymi,

¹ W niniejszym tekście celowo wprowadzam (za: Gąsiorowska 2014: 10–11) dwoiste rozumienie pojęcia pieniądze (w liczbie pojedynczej i mnogiej). Terminu *pieniądz* (w liczbie pojedynczej) użyję wtedy gdy mówić będę o instrumentalnym rozumieniu pieniędzy. Natomiast liczbą mnogą pojęcia będę posługiwać się wtedy, gdy będzie chodziło o psychologiczne znaczenie *pieniędzy* i ich symboliczną naturę.

głównie w środowisku rodzinnym (Uszyńska-Jarmoc 2016: 9). Socjalizacja ekonomiczna jest pojęciem, które wiąże się z analizą rozwoju dzieci w kontekście nabywania przez nie umiejętności ekonomicznych. Według Tomasza Zaleśkiewicza (2011: 129) socjalizacja ekonomiczna to bezwiedny, to znaczy automatyczny, nieświadomy proces przystosowania się człowieka do życia społecznego, polegający na przejmowaniu wartości, norm i wzorów zachowań dotyczących świata ekonomii, które obowiązują w danej zbiorowości. Bezwiedny charakter procesu socjalizacji ekonomicznej autor odnosi do „ekonomii naiwnej” za Christine Roland-Lévy (2004: 277), to jest do nabywania przez człowieka umiejętności i postaw w sposób spontaniczny, niezależnie od gromadzenia systematycznej wiedzy. Dzieci, chociaż nie są specjalistami w zakresie ekonomii, to jednak pewne obszary świata gospodarczego oraz wiedza o mechanizmach tam panujących nie jest im całkowicie obca. Według wspomnianej autorki:

Socjalizacja ekonomiczna jest pojęciem odnoszącym się do wszystkich procesów, dzięki którym dziecko zdobywa umiejętność rozumienia otaczającego je świata gospodarki. [...] Socjalizacja ekonomiczna obejmuje przyswajanie przez dziecko wiedzy, pojęć, umiejętności, zachowań, opinii, postaw, wartości oraz poznawczych reprezentacji związanych z otaczającym je światem gospodarki (Roland-Lévy 2004: 277).

Socjalizacja ekonomiczna warunkowana jest przez interakcję podmiotu socjalizacji (dziecka), i agentów socjalizacji (np. rodziców, a także systemu edukacyjnego, instytucji społecznych i ekonomicznych czy mass mediów) (Zalewski 2003; Gąsiorowska 2008: 95).

Bez wątpienia, rodzina i rodzice są bardzo ważnym, jeśli nie najważniejszym czynnikiem wpływającym na procesy socjalizacji ekonomicznej. To właśnie poprzez interakcje z rodzicami dzieci uzyskują wgląd w rozumienie mechanizmów ekonomicznych i natury zachowań ekonomicznych, budują także standardy ewaluacji takich zachowań. Oddziaływanie to może mieć zarówno charakter bezpośredni (intencjonalne instrukcje i oceny zachowań dokonywane przez rodziców, motywowanie dzieci do podejmowania pewnych aktywności, określone normy postępowania), jak i pośredni (naśladowanie pewnych zachowań przez dzieci) (Gąsiorowska 2008: 95²).

Jednak nie wszystkie działania rodziców mogą prowadzić do, pożądanego z psychologicznego punktu widzenia, budowania neutralnego stosunku do

² Gąsiorowska powołuje się w tym miejscu na następujące teksty: R.B. Denhardt, P.W. Jeffress, *Social Learning and Economic Behavior: the process of economic socialization*, „The American Journal of Economics and Sociology” 1971, nr 30 (2), s. 113–125; S. Neeley, *Influences on consumer socialization*, „Young Consumers” 2005, nr 1, s. 63–69.

pieniędzy i opanowywania podstawowych umiejętności związanych z obchodzeniem się z pieniędzmi. Dlatego też Grażyna Wąsowicz-Kiryło postuluje, aby jednocześnie z rodzicami, w proces edukacji ekonomicznej zaangażowane były pewne instytucje (2008: 60–61). Taka działalność jest obecnie coraz szerzej podejmowana przez różne instytucje, poczynając od szkół, agend i fundacji pozarządowych, a na działalności banków kończąc (Goszczyńska, Kołodziej 2012: 98–99). Ważnym narzędziem edukacji ekonomicznej stają się także coraz liczniejsze publikacje książkowe, dotyczące świata ekonomii, pieniędzy i zachowań finansowych, kierowane zarówno do dzieci i młodzieży, jak i rodziców oraz innych osób dorosłych, zainteresowanych tą problematyką.

Wydaje się, że dzieci „przyswajają sobie postawy rodziców wobec pieniędzy tak, jak bibuła wchłania atrament” (Dayton 2008: 129), jednak jest niewiele badań nad socjalizacją ekonomiczną, w których analizuje się rolę i wielkość wpływu różnego rodzaju agentów socjalizacji na procesy przyswajania wiedzy i podejmowania określonych zachowań ekonomicznych. W szczególności brakuje badań pokazujących, w jaki sposób postawy wobec pieniędzy u rodziców wpływają na kształtowanie się stosunku do pieniędzy u dzieci (Gąsiorowska 2008: 95).

Wyposażanie dzieci w podstawy wiedzy ekonomicznej, elementarne umiejętności posługiwania się nią w określonych sytuacjach życia codziennego, a także kształtowanie właściwych postaw, stanowi jedno z zadań stojących przed współczesnymi rodzicami. Zachowania rodziców i wprowadzany przez nich styl wychowania ekonomicznego oraz podejmowane przez nich, celowe i przemyślane oddziaływania pedagogiczne, stanowią dla dzieci jedno ze źródeł wzorców do naśladowania. Styl wychowania ekonomicznego stosowany w rodzinie może zawierać elementy aktywizujące, takie jak włączanie dzieci do dyskusji o planowaniu budżetu domowego, uświadamianie im kondycji materialnej rodziny, traktowanie ich w sposób partnerski poprzez zasięganie ich opinii przy podejmowaniu ważnych decyzji finansowych. Przeciwnym, biernym styl wychowania ekonomicznego przejawia się izolowaniem dzieci od problemów ekonomicznych, jakie ma do rozwiązania ich rodzina, niezachęcaniem ich do oszczędzania i nieułatwianiem im tego poprzez dawanie chociażby niewielkiego kieszonkowego lub założenie subkonta bankowego (Goszczyńska, Kołodziej 2012: 9, 99).

Istotnym elementem wychowania ekonomicznego są rozmowy osób dorosłych na temat pieniędzy, prowadzone w obecności dzieci lub z ich udziałem, w których – świadomie lub nie – ujawniają oni własny stosunek do pieniędzy

i spraw z nimi związanych. Miejsce, czas i atmosfera rozmów rodziców z dziećmi o pieniądzach (tzw. *coaching finansowy*, Fesnak 2011: 35, 69) powinny sprawiać, że dzieci będą chętnie w nich uczestniczyć. Dlatego też bardzo ważne jest to, czy rozmowom tym towarzyszą silne emocje i jaki mają one znak (pozytywny czy negatywny), czy pieniądze są traktowane jako neutralny, naturalny element codziennego życia, czy też jak cudowne zjawisko, które rozwiązuje wszystkie problemy i załatwia wszystkie sprawy (nawet takie, które nie mają związku z pieniędzmi). Jakość prowadzonych rozmów rodziców z dziećmi na temat pieniędzy, może oddziaływać, aktualnie i w życiu dorosłym, na ich myślenie o pieniądzach, emocje odczuwane w ich kontekście, a także na to jakie mają podejście do siebie i innych ludzi, oraz czy potrafią komunikować się z innymi osobami w sprawach finansowych (Wąsowicz-Kiryło 2008: 53–56). Inicjatorami rozmów o pieniądzach mogą być zarówno dzieci, jak i dorośli. Mogą one być podejmowane spontanicznie w codziennych sytuacjach życiowych, ale również regularnie i intencjonalnie w trakcie wspólnych, zaplanowanych działań rodziców z dziećmi (Raszka 2015: 370–372; Raszka 2016a: 271–282; Raszka 2016b: 226–228), takich jak:

- Σ czytanie opowiadań, bajek, komiksów z wątkiem ekonomicznym, a także magazynów i poradników ekonomicznych,
- Σ wykonywanie prac plastycznych (np. projektowanie monet i banknotów),
- Σ słuchanie i śpiewanie piosenek o tematyce ekonomicznej (np. program edukacyjny „Cha Ching”, projekt „Akademia Ekomini” autorstwa Fundacji Ekomini *Z sercem do marzeń*),
- Σ zabawy tematyczne np. w sklep, bank, pocztę,
- Σ rozgrywanie gier planszowych, dostępnych na rynku lub konstruowanych wraz z dziećmi,
- Σ oglądanie filmów z wątkami dotyczącymi dobrego lub złego gospodarowania pieniędzmi,
- Σ rozwiązywanie quizów z zakresu wiedzy i umiejętności ekonomicznych,
- Σ korzystanie z dydaktycznych gier komputerowych, które uczą myślenia finansowego,
- Σ organizowanie finansowych wycieczek edukacyjnych (Lechter 2001: 275–292),
- Σ analizowanie dochodów i wydatków, pozwalające dzieciom dostrzegać ich potrzeby i wydatki, a także pozostałych członków rodziny, na tle budżetu rodzinnego (Rogała 1996: 142–143),
- Σ próby rozwikłania rodzinnych problemów finansowych oraz wypracowanie rozwiązań jako możliwość obopólnego rozwoju dzieci i rodziców (Kiyosaki

- 2013: 93, 127), a jednocześnie przygotowania dzieci do stawiania czoła podobnym problemom w przyszłości,
- Σ omawianie z dziećmi kwestii związanych z planowanymi przez nie zakupami lub wyrażanie opinii na temat konkretnych decyzji zakupowych podjętych przez dzieci, jako sposobność gromadzenia przez nie wiedzy dotyczącej funkcjonowania jednostki na rynku dóbr i usług, jakości oferowanych towarów, zasad związanych z kupnem i ewentualnym zwrotem produktu lub kryteriów oceny danego produktu stosowanych przy podejmowaniu decyzji o jego zakupie (Goszczyńska, Kołodziej 2012: 100).

Postawy wobec pieniędzy

Agata Gąsiorowska (2008) zwraca uwagę na to, że badania nad socjalizacją ekonomiczną dotyczą przyswajania wiedzy na temat pewnych generalnych pojęć, ogólnych mechanizmów ekonomicznych, w tym także pieniędzy (Roland-Lévy 2004; Kupisiewicz 2004a), ignorują natomiast kwestię kształtowania się stosunku do tych zjawisk. Postawę wobec pieniędzy autorka rozumie jako „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania pieniędzy i emocjonalnego reagowania na nie, oraz towarzyszących im względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach pieniędzy oraz względnie trwałych dyspozycji do określonego rodzaju zachowania związanego z pieniędzmi” (Gąsiorowska 2008: 48; Gąsiorowska 2013: 461). To, co różnicuje ludzi pod względem postaw wobec pieniędzy, to zarówno zmienne demograficzne, socjoekonomiczne, ale także mocno ugruntowane w psychice człowieka różnice indywidualne, sprowadzające się między innymi do cech osobowości, temperamentu i funkcjonowania poznawczego (Gąsiorowska 2008: 72–98).

W oparciu o przytoczoną definicję Gąsiorowska wyróżnia trzy komponenty postawy wobec pieniędzy, tj. emocjonalny, behawioralny i poznawczy, które definiuje przez zestaw czynników (będących wynikiem analizy literatury przedmiotu). I tak w ramach komponentu afektywnego wyróżnia: ocenianie pieniędzy jako dobrych lub jako złych oraz niepokój, podejrzliwość, lęk w sytuacjach związanych z pieniędzmi; w ramach komponentu poznawczego: traktowanie pieniędzy jako źródła władzy, siły i prestiżu, ostrożność i konserwatyzm finansowy, stosunek do zadłużania się i do pożyczania od innych, determinizm w stosunku do własnej i cudzej sytuacji; zaś w ramach komponentu behawioralnego: kontrola finansowa, planowanie i oszczędzanie, wykorzystywanie okazji

finansowych i chęć robienia dobrych interesów, wysiłek nastawiony na zdobywanie pieniędzy oraz preferowane formy pieniędzy (gotówka versus „pieniądze plastikowe”). W autorskiej *Skali postaw wobec pieniędzy* Gąsiorowska zawarła siedem wymiarów postaw wobec pieniędzy:

- Σ kontrola finansowa,
- Σ władza płynąca z pieniędzy,
- Σ niepokój o finanse,
- Σ awersja wobec zobowiązań finansowych,
- Σ łapanie okazji,
- Σ źródło zła,
- Σ preferowanie gotówki (Gąsiorowska 2008: 48; Gąsiorowska 2013: 462).

W dalszej kolejności autorka wyróżniła cztery profile postaw wobec pieniędzy, tj. dwa instrumentalne i dwa symboliczne. Podział na instrumentalne i symboliczne postawy wobec pieniędzy wywodzi ona z założeń dotyczących dwoistości natury pieniędzy (Belk, Wallendorf 1990: 35–67; Lea, Webley 2006: 161–209; Gąsiorowska 2013: 471). Osoby prezentujące symboliczne postawy wobec pieniędzy przypisują im znaczenie sakralne, co przejawia się w przypisywaniu im znaczeń silnie wysyconych emocjonalnie bądź to pozytywnie, bądź negatywnie (dwa typy symboliczne: *niespokojni wielbiele* i *negujący znaczenie*). Oba te emocjonalne wymiary postaw wobec pieniędzy są związane z przekonaniem, że pieniądze mogą być używane dla różnych intra- i interpersonalnych celów, a nie tylko dla celów wymiany ekonomicznej, i że działają one raczej zgodnie z teorią narkotyku a nie teorią narzędzia. Osoby o symbolicznych postawach wobec pieniędzy charakteryzują się m.in. wysokim poziomem niepokoju finansowego i wolą gotówkę od bezgotówkowych form pieniędzy. Z kolei instrumentalne postawy wobec pieniędzy charakteryzują osoby, które nie przywiązują do pieniędzy znaczenia emocjonalnego. Dwa profile instrumentalne różnią się poziomem skrupulatności i planowania w sytuacjach finansowych: *refleksyjni zarządcy* to osoby o wysokim poziomie kontroli nad pieniędzmi, awersyjne w stosunku do zobowiązań finansowych, zaś *niezaangażowani hedoniści* osiągają niskie wyniki w obu tych wymiarach. Są to osoby traktujące pieniądze w kategoriach profańskich, tzn. raczej jako narzędzie niż narkotyk, zgodnie z ich funkcjami ekonomicznymi, a nie psychologicznymi (Belk, Wallendorf 1990: 35–67; Lea, Webley 2006: 161–209; Gąsiorowska 2013: 459–478).

Z badania Gąsiorowskiej, dotyczącego zależności między postawami wobec pieniędzy u rodziców i dzieci wynika, że wymiarami, które najsilniej wpływają

na kształtowanie się postaw wobec pieniędzy u dzieci, są *władza płynąca z pieniędzy* oraz *złe pieniądze*, a więc te konstrukty, które opisują moralną, symboliczną i emocjonalną wartość pieniądza. Jednoczesne traktowanie pieniędzy przez rodzica jako źródła władzy i źródła zła, generuje pewien dysonans u dziecka, postawę ambiwalentną, która skutkuje niepewnością, niepokojem i lękiem w sytuacjach związanych z pieniędzmi oraz, w mniejszym stopniu, awersją do zobowiązań finansowych. Dzieci takich rodziców nie mają odpowiedniego wzorca, nakazującego im uważać, że pieniądze są dobre albo złe, nie umieją odnaleźć się w sytuacjach związanych z pieniędzmi i na wszelki wypadek dystansują się od kwestii zależności finansowej od innych (Gąsiorowska 2007: 245–260; Gąsiorowska 2008: 96–98).

Pedagogiczny potencjał dziecięcej wiedzy potocznej na temat pieniędzy

Wiedza dziecka na temat pieniędzy, jego podejście do nich, rozumienie pełnionych przez nie ról w życiu codziennym, poziom umiejętności praktycznego posługiwania się pieniędzmi, wyznaczane są przez prawidłowości rozwoju umysłowego oraz ekonomicznego dziecka (Kupisiewicz 2004a; Kupisiewicz 2004b; Kupisiewicz, Gruszczyk-Kolczyńska 2009; Kupisiewicz 2014: 293–215). Ponadto można tutaj wymienić takie czynniki zewnętrzne, jak: środowisko społeczno-ekonomiczne, warunki kulturowe, osobiste doświadczenia z pieniędzmi, nauczanie zjawisk ekonomicznych, zachowania ekonomiczne rodziców, jak i propagowany przez nich styl wychowania ekonomicznego w rodzinie, a także ich poziom wykształcenia oraz wykonywany przez nich zawód (Furnham, Argyle 2000; Kupisiewicz 2004a; Wąsowicz-Kiryło 2008: 50; Goszczyńska, Kołodziej 2012: 90; Whitebread, Bingham 2013).

Dzieci nieustannie tworzą swoją wiedzę na temat siebie i otaczającej je rzeczywistości, aktywnie konstruując zsubiektywizowane znaczenia. Analizowanie treści znaczeń, jakie dzieci nadają rzeczywistości dają możliwość zrozumienia, co dzieci myślą, żyjąc w takich, a nie innych warunkach kulturowych i uczestnicząc w kulturowo uwarunkowanych interakcjach społecznych (Klus-Stańska 2004: 15–38).

Wiedza zdobyta przez dzieci dzięki procesom socjalizacji jest wiedzą pierwotną i fundamentalną wobec wiedzy zdobywanej naukowo, systematycznie i metodycznie przez uczniów w rzeczywistości szkolnej. Jest ona wiedzą

potoczną, często uproszczoną, wybiórczą, nieuporządkowaną, wymagającą rekonstrukcji, a czasem nawet dekonstrukcji w procesie kształcenia. Zróżnicowana wiedza osobista dzieci o świecie ekonomii, daje możliwość prowadzenia ciekawych rozmów, w trakcie których powinny one mieć możliwość konfrontowania swoich naiwnych (potocznych) teorii ekonomicznych i poddawać je publicznej dyskusji. Zadaniem nauczycieli klas początkowych jest roztropne i mądre stwarzanie dzieciom takich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, a jednocześnie wspieranie ich w porządkowaniu własnych doświadczeń, umacnianiu lub rekonstruowaniu dotychczasowej wiedzy (Ablewicz 1997: 15–25; Klus-Stańska 2002: 108–119; Uszyńska-Jarmoc 2016: 7–26). Dzieci w młodszym wieku szkolnym są już zdolne do refleksji, do dzielenia się wiedzą osobistą, dyskusji i negocjowania, mogą poddawać analizie i refleksji indywidualne doświadczenia (Kochanowska 2018: 369). Doświadczenia, codzienne obserwacje skutków własnych działań oraz aktywności dorosłych prowadzą do gromadzenia przez dzieci pokąsnego systemu informacji, budowania określonych przekonań, które składają się na ich ekonomiczną wiedzę potoczną, subiektywną, tworzoną dynamicznie, często doraźnie. Powstaje ona jako efekt interpretacji dziejących się zdarzeń, pomagając dzieciom w wyjaśnieniu i zrozumieniu zawiłości świata finansowego na własny użytek, w specyficzny tylko dla nich sposób (Trzcińska 2012: 74; Uszyńska-Jarmoc 2016: 7). Na tworzenie się subiektywnego obrazu ekonomii i obiektywnego zasobu wiedzy o funkcjonowaniu gospodarki znacząco oddziałuje środowisko społeczne, w jakim żyje dziecko, w tym przede wszystkim stymulacja dostarczana początkowo głównie przez rodziców i innych krewnych lub opiekunów, a z czasem – w coraz większym stopniu – przez rówieśników (Goszczyńska i in. 2012: 7). W rezultacie dochodzi do konstruowania wiedzy ekonomicznej oraz nabywania i rozwijania pochodnych wobec niej praktycznych umiejętności ekonomicznych, a także kształtowania postaw wobec pieniędzy.

Zgodnie z konstruktywizmem, uzupełnionym o najnowszą teorię uczenia się, zwaną konektywizmem³, dzieci we właściwy sobie sposób budują własne,

³ W tej teorii przyjmuje się, że „technologia modyfikuje umysły, a narzędzia, których ludzie używają, kształtują ich myślenie. Organizacja i jednostka są równouprawnionymi uczącymi się organizmami. Dla konektywizmu punktem wyjścia jest jednostka, choć uznaje się, że jej osobista wiedza jest pozyskiwana z sieci: społecznej i informatycznej, ale także dostarczana do nich. Informacje istniejące w sieci informatycznej zasilają organizacje, które je przetwarzają i uzupełniają, a nowe wzbogacone informacje wracają do sieci, na podstawie których buduje ona struktury wiedzy (osobistej, do sieci, do organizacji) pozwala uczącym się być na bieżąco w ramach określonego tematu poprzez połączenia, które sami stworzyli” (Uszyńska-Jarmoc 2013: 42).

potoczne, naiwne koncepcje na temat świata, [w tym świata ekonomii – R.R.], gromadząc, porządkując, modyfikując czy uogólniając różnorodne doświadczenia (poznawcze, społeczne, praktyczne) w sytuacjach zaplanowanych i/lub niezaplanowanych, (przed)szkolnych lub poza(przed)szkolnych – w bezpośrednich interakcjach poznawczych bądź społecznych albo uczenia się w interakcjach (ale w sposób pośredni) w sieci (społecznej i informatycznej) i organizacji (Uszyńska-Jarmoc 2013: 42, 45, 47). Te koncepcje świata ekonomii (w tym pieniądza) tworzone przez dzieci w trakcie początkowych lat ich życia powinny być docenione i wykorzystane w edukacji wczesnoszkolnej jako baza, wyjściowa wiedza osobista każdego dziecka, która jest mu potrzebna do zdobywania wiedzy naukowej na temat pieniądza i jego uwikłań w świecie ekonomii.

Badania własne odnoszące się do dziecięcej wiedzy potocznej na temat pieniądza

Badania przeprowadzone zostały w 2017 r. z uczniami trzech klas trzecich publicznej szkoły podstawowej, zlokalizowanej w jednym z miast Śląska Cieszyńskiego (ok. 25,5 tys. mieszkańców). Łącznie wzięło w nich udział 52 dzieci, w tym 22 dziewczynki i 30 chłopców. W trakcie badań dołożono wszelkich starań, aby stworzyć odpowiednią atmosferę, zachęcającą dzieci do podejmowania aktywności i zapewnić im warunki do autentycznego wyrażania tego, co myślą. Rozmowa z dziećmi, poprzedzająca uzupełnianie niepełnych zdań, stała się źródłem informacji, na podstawie których dokonano charakterystyki. Uczniowie, którzy wzięli udział w opisywanych przeze mnie badaniach rozmawiają o pieniądzach przede wszystkim ze swoimi rodzicami (44 osoby), rodzeństwem (24 osoby), dziadkami (20 osób), a także kolegami i koleżankami (17 osób), kuzynkami i kuzynami (12 osób), wujkami i ciociami (9 osób), z opiekunami (1 osoba). Trzecioklasiści, którzy wzięli udział w badaniach otrzymują pieniądze w różnej formie, ale głównie są to prezenty (32 osoby) lub kieszonkowe (26 osób), a także zapłata za wykonaną pracę (18 osób) i nagroda za bardzo dobre wyniki w nauce (14 osób). Pieniądze, które dzieci otrzymują od swoich rodziców i krewnych przede wszystkim oszczędzają (48 osób) lub wydają (16 osób)⁴.

⁴ Podane liczby nie sumują się do 52, gdyż dzieci rozmawiają więcej niż z jedną osobą, a także otrzymują pieniądze jednocześnie w różnych formach. Niektóre zaś zarówno oszczędzają, jak i wydają pieniądze.

Wybór grupy wiekowej podyktowany został rezultatami badań Małgorzaty Kupisiewicz (2004a: 103, 242, 253), z których wynika, że około 90% dzieci z szeroko pojętej normy wieku ośmiu lat osiąga poziom operacyjny rozumienia wartości pieniądza w zakresie: siły nabywczej w systemie monetarnym, stałej wartości w systemie monetarnym i rozmienniania pieniędzy⁵. Wyniki badań Kupisiewicz korespondują z rezultatami badań włoskich badaczek, Anny Emilii Berti i Anny Silvi Bombi (1981: 1179–1187; 1988), z których wynika, że u dzieci w wieku 7–8 lat można zaobserwować pełne zrozumienie istoty i funkcji pieniądza.

Celem wspomnianych badań empirycznych, przeprowadzonych z udziałem dzieci, było zbadanie uogólnionej dziecięcej wiedzy potocznej na temat pieniędzy, inaczej mówiąc, zbadanie „gotowych” znaczeń pieniędzy, wyrażonych pisemnie przez dzieci, tj. ich przekonań, opinii przyjętych lub tylko zasłyszanych od dorosłych o pieniądzach. Celem badań uczyniono sposób rozumienia pojęcia *pieniądze* przez ośmio- i dziewięcioletnie dzieci. Przedmiotem niniejszych badań uczyniono pieniądze, traktowane tutaj jako zjawisko empiryczne „o nachyleniu paraekonomicznym, z uwzględnieniem jego znaczeń społecznych i edukacyjnych” (Rutkowiak 2012: 28–29).

W badaniach posłużono się autorskim narzędziem badawczym skonstruowanym z 12 niedokończonych zdań dotyczących pieniędzy⁶. Narzędzie to jest swoistą matrycą pomocną w zorientowaniu się w tym, jakie jest potoczne, zdroworoządkowe spojrzenie dzieci na pieniądze. Badaniu poddane zostały „gotowe” znaczenia pieniędzy, które wyraziły pisemnie dzieci. Pisemne wypowiedzi dzieci powstały z zamiarem poddania ich analizie naukowej, a zatem były intencjonalnie tworzone. Ich napisanie poprzedziła odpowiednia instrukcja, zapowiadająca intencje badacza. Instrukcja pisemna została rozszerzona przez badacza w trakcie rozmowy poprzedzającej aktywność uczniów. Na etapie gromadzenia danych, to jest w trakcie procesu uzupełniania zdań, a także w fazie poprzedzającej ten proces, zadbane o stworzenie sprzyjającej atmosfery. Badacz nawiązywał rozmowę z dziećmi przed rozpoczęciem badania. Celem rozmowy było budowanie wzajemnego zaufania, a także zachęcenie uczniów do wyrażenia tego, co myślą o pieniądzach, jak je postrzegają. Jolanta Zwiernik

⁵ Kupisiewicz badała m.in. dzieci o normalnym przebiegu rozwoju, tj. 700 dzieci w normie intelektualnej.

⁶ Niedokończone zdania zamieszczone we wspomnianym narzędziu badawczym rozpoczynają się na przykład od słów: „Pieniądze to...”, „Dzięki pieniądzom...”, „Bez pieniędzy...”, „Zamiast pieniędzy...”, „Z powodu pieniędzy...”. Są to początkowe słowa zdań uzupełnianych przez dzieci. Wypowiedzi dzieci cytowane są w dalszej części artykułu.

podkreśla, że „niezwykle ważną cechą badacza dzieciństwa jest umiejętność jasnego zakomunikowania dzieciom, na czym polega badanie, co interesuje badacza, jaka jest jego rola, jakie są oczekiwania wobec dzieci i upewnienie się, czy chcą w nich uczestniczyć” (Zwiernik 2015: 86). Uczniowie zostali zapewnieni o tym, że ich pisemne wypowiedzi nie będą oceniane i mają pełną swobodę w tym, aby wyrażać swoje pomysły. Ponadto prowadząca badania upewniła uczniów w tym, że nie ma dobrych i złych odpowiedzi, dając możliwość pełnej, nieskrępowanej dowolności w kończeniu niepełnych zdań. Badania wieńczyła rozmowa z dziećmi na temat ich pomysłów, z którymi bardzo chętnie dzieliły się z innymi.

W omawianym projekcie badawczym zastosowano jakościową analizę danych, tj. wyrażenń dopełniających niedokończone zdania. Badaniu poddane zostały „gotowe” znaczenia pieniędzy, które uczniowie wyrazili pisemnie. Zadaniem badacza było odkrycie podzielanych sposobów organizacji konstrukcji sensu pojęcia pieniądze przez dzieci ośmioletnie i dziewięcioletnie. Zebrany materiał badawczy został opracowany według zasad metodologicznych ukierunkowanych na tworzenie kategorii opisu⁷, oddających sposoby konstrukcji sensu pojęcia pieniądze przez ośmio- i dziewięcioletki oraz na wstępny namysł nad tworzeniem przestrzeni wynikowej badania⁸. Analiza pisemnych wypowiedzi trzecioklasistów przebiegała od wielokrotnego ich czytania, tj. zapoznawania się z 12 zdaniami uzupełnionymi indywidualnie przez każde dziecko. W dalszej kolejności zdania uczniów były porównywane ze sobą i grupowane ze względu na różne aspekty ujmowania pojęcia pieniądze. Ujawniane sposoby organizacji konstrukcji sensu pojęcia pieniądze przez dzieci nazwane zostały językiem badacza. W ten sposób wyłoniono kategorie rozumienia pieniędzy przez 8–9-letnich uczniów, a są nimi: „źródło wielu możliwości”, „nośnik wartości”, „narzędzie niesienia pomocy innym”, „środek ułatwiający życie”, „obiekt szacunku”, „źródło pozytywnych emocji”, „zapłata za wykonaną pracę”, „źródło dobra i zła”, „źródło skrajnych emocji”, „źródło poczucia bezpieczeństwa i zagrożenia”, „temat (nie)tabu”, „przedmiot (nie)wielkiej wagi”, „źródło (nie)możliwości”, „pozór szczęścia”, „brak poczucia bezpieczeństwa”, „źródło konfliktów”,

⁷ „Założeniem fenomenografii jest to, że potoczne opisy zjawisk przez badanych zaopatrzone są w rodzaj wiedzy niewidocznej, bo przez badanych nienazwanej. Dopiero rolą badacza jest konceptualizacja wiedzy o sposobach doświadczania zjawiska przez podmioty w postaci kategorii opisu. To kategorie opisu tworzą tzw. przestrzeń wynikową” (Jurgiel-Aleksander 2016: 270–271).

⁸ Inspiracją do określenia pól „przestrzeni wynikowej” wokół widzenia przez dzieci zjawiska pieniądza, oraz wyróżnienia kategorii jego opisu, stały się badania Joanny Rutkowiak (2012: 34–35).

„źródło zepsucia”, „źródło chorób”, „źródło zła”, „źródło negatywnych emocji”, „temat tabu”, „środek płatniczy (wymiany)”, „środek akumulacji”, „zabezpieczenie podstawowych potrzeb”, „temat rozmów”, „wytwór wyobraźni człowieka”, „wartość, ale nie jedyna w życiu”, „źródło zamożności”, „obiekt pożądania”, „obiekt o globalnym zasięgu”, „dobro pochodzące od Boga”.

Wyróżnione kategorie opisu pieniędzy pozwoliły na utworzenie czterech pól przestrzeni wynikowej, ukazującej podzielane przez dzieci sposoby organizacji konstrukcji sensu pojęcia pieniądze, postrzegane jako: „neutralne”, „pozytywne”, „negatywne” oraz „ambiwalentne” zjawisko. Każdemu polu przestrzeni wynikowej zostały przypisane, odpowiadające mu kategorie opisu zjawiska pieniędzy, nasycone przykładami wypowiedzi uczniów⁹.

Wyłonienie w badaniach „pozytywnego” pola przestrzeni wynikowej uzasadniają kategorie opisu pieniędzy, takie jak: źródło wielu możliwości, zabezpieczenie podstawowych potrzeb, nośnik wartości, narzędzie niesienia pomocy innym, środek ułatwiający życie, obiekt szacunku. W kategorii opisu „pozytywnego” pola przestrzeni wynikowej, wymienionej jako ostatnia („obiekt szacunku”), mieściły się np. takie wypowiedzi dzieci: „Z pieniędzmi musimy się obchodzić powoli”, „O pieniądze trzeba dbać”, „O pieniądzach nie mówimy brzydkich rzeczy”.

Treściowe nasylenie „ambiwalentnego” pola przestrzeni wynikowej tworzą przykładowo, takie kategorie jak: źródło dobra i zła, źródło skrajnych emocji, przedmiot (nie)wielkiej wagi, źródło (nie)możliwości. Przykładem kategorii wymienionej tu jako pierwsza („źródło dobra i zła”) są następujące wypowiedzi dzieci: „W pieniądzach jest zło i dobro”, „Pieniądze też nie są aż tak złe, bo można coś kupić”, „O pieniądzach niektórzy mówią dobrze, a inni źle”, „Pieniądze to zła rzecz, ale czasami potrzebna”, „Pieniądze są złe, jeśli używa się je niemądrze”.

„Negatywne” obszary pola przestrzeni wynikowej można uargumentować występowaniem takich kategorii opisu, jak: pozór szczęścia, źródło konfliktów, źródło zepsucia, brak poczucia bezpieczeństwa. Jako przykład przytaczam wypowiedzi dzieci mieszczące się w jednej z kategorii opisu „negatywnego” pola przestrzeni wynikowej, określonej jako „źródło zepsucia”: „Z powodu pieniędzy ludzie robią się gorsi”, „Z powodu pieniędzy ludzie są samolubni”, „Z powodu pieniędzy niektórzy są uzależnieni”, „Dzięki pieniądзом czujemy się lepsi, a stajemy się gorsi”.

⁹ Przykłady pisemnych wypowiedzi dzieci, które stały się podstawą do wyłonienia kategorii opisu pieniędzy zostały w sposób szczegółowy przedstawione w innym artykule autorki (Raszka 2018: 143–154).

Obszary „neutralnego” pola przestrzeni wynikowej można przedstawić na podstawie takich kategorii opisu pieniądza, jak np.: środek płatniczy (wymiany), środek akumulacji, zapłata za pracę, temat rozmów, wytwór wyobraźni człowieka, źródło zamożności, obiekt pożądania, wartość, ale nie jedyna w życiu. Przykładem tego są wypowiedzi dzieci, mieszczące się w kategorii opisu „neutralnego” pola przestrzeni wynikowej, jaką jest „wartość, ale nie jedyna w życiu”: „Oprócz pieniędzy liczy się życie i zdrowie”, „Oprócz pieniędzy w życiu ważna jest rodzina”, „Oprócz pieniędzy kocha się ludzi”, „Oprócz pieniędzy jest szczęście, którego nie kupisz”, „Oprócz pieniędzy jest miłość”.

Podsumowanie

Z prowadzonych przeze mnie badań nad wiedzą potoczną dzieci ośmiu- i dziewięcioletnich na temat pieniędzy wynika, że dostrzegają one różne aspekty pojęcia pieniędzy, i są w stanie je zwerbalizować. Różnorodność przekonań, opinii, wiedzy potocznej dzieci (uczniów klas trzecich edukacji wczesnoszkolnej) pochodzącej z przekazu społecznego może stać się pewnego rodzaju bazą, punktem wyjścia do rozmów z nimi, dotyczących rozumienia pieniędzy, negocjowania ich znaczeń, wspólnego odkrywania, porządkowania oraz konstruowania naukowych pojęć związanych ze światem ekonomii.

Przedstawiony sposób gromadzenia i analizy pisemnych wypowiedzi uczniów może stać się inspiracją dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do podejmowania tematu pieniędzy w trakcie zajęć edukacyjnych. Dostarczony materiał badawczy może również dać początek rozmowom wychowawczym, które są bardzo potrzebne, aczkolwiek rzadko podejmowane przez nauczycieli na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wynika to m.in. z różnych rozterek towarzyszących nawiązywaniu do tej tematyki w klasie szkolnej. Rozmowy z dziećmi dotyczące pieniędzy wymagają z jednej strony roztropności i mądrości, a z drugiej – solidnego przygotowania tak merytorycznego, jak i metodycznego pedagogów (Raszka 2018: 143–154). Jak zauważa Joanna Rutkowiak, współczesna „spieniężona” rzeczywistość dostarcza poważnego tematu do rozmów wychowawczych (2012: 38). Wynika stąd potrzeba wspólnego angażowania się rodziców i nauczycieli w proces wychowania ekonomicznego dzieci poprzez podejmowanie rozważnych, mądrych, systematycznych, celowych i wzajemnie uzupełniających się rozmów i działań.

Bibliografia

- Ablewicz K. 1997. *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*, „Edukacja. Studia – Badania – Innowacje”, nr 3 (59), s. 15–25.
- Belk R.W., Wallendorf M. 1990. *The sacred meaning of money*, „Journal of Economic Psychology”, nr 11, s. 35–67.
- Berti A.E., Bombi A.S. 1981. *The development of the awareness of Money and its value: A longitudinal study*, „Child Development”, nr 52, s. 1179–1187.
- Berti A.E., Bombi A.S. 1988. *The child's construction of economics*, UK, Cambridge.
- Dayton H. 2008. *Twoje pieniądze się liczą*, Wydawnictwo Edukacja Finansowa Crown, Katowice.
- Fesnak A. 2011. *Finanse dziecka. Jak zadbać o finansową przyszłość swojego dziecka?*, Wydawnictwo Złote Myśli, Gliwice.
- Furnham A., Argyle M. 2000. *The psychology of money*, Routledge, London–New York.
- Gąsiorowska A. 2007. *Postawy wobec pieniędzy u rodziców i ich dzieci. O roli pierwotnej socjalizacji ekonomicznej w kształtowaniu stosunku do pieniędzy*, „Psychologia. Edukacji i Społeczeństwo”, nr 4 (3), s. 245–260.
- Gąsiorowska A. 2008. *Różnice indywidualne jako determinanty postaw wobec pieniędzy*, Niepublikowana rozprawa doktorska, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Gąsiorowska A. 2013. *Skrócona wersja Skali postaw wobec pieniędzy (SPP–25). Dobór pozycji i walidacja narzędzia*, t. 8, „Psychologia Społeczna”, nr 4 (27), s. 459–478.
- Gąsiorowska A. 2014. *Psychologiczne znaczenie pieniędzy. Dlaczego pieniądze wywołują koncentrację na sobie?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 10–11.
- Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzcińska A. 2012. *Przedmowa*, [w:] *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, red. M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcińska, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 7–11.
- Goszczyńska M., Kołodziej S. 2012. *Rola oddziaływań społecznych i edukacyjnych w socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, red. M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcińska, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 9, 90, 98–100.
- Jurgiel-Aleksander A. 2016. *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 23, s. 270–271.
- Kiyosaki R.T. 2013. *Dlaczego piątkowi uczniowie pracują dla trójkowych a czwórkowi zostają urzędnikami*, Instytut Praktycznej Edukacji, Osielsko, s. 93, 127.
- Klus-Stańska D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 108–119.
- Klus-Stańska D. 2004. *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 15–38.

- Klus-Stańska D., Nowicka M. 2005. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kochanowska E. 2018. *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 10–11, 369.
- Kupisiewicz M. 2004a. *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 61.
- Kupisiewicz M. 2004b. *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Lautrey J. 1980. *Classe sociale, milieu familial, et intelligence*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lea S.E.G., Webley P. 2006. *Money as tool, money as drug: The biological psychology of a strong incentive*, „Behavioral and Brain Sciences”, nr 29, s. 161–209.
- Lechter S. 2001. *Finansowe wycieczki edukacyjne, czyli wspólne ćwiczenia dla dzieci i rodziców*, [w:] *Mądre bogate dziecko. Pobudź finansową inteligencję swojego dziecka*, red. R.T. Kiyosaki, Wydawnictwo Instytutu Praktycznej Edukacji, Osielsko, s. 275–292.
- Neeley S. 2005. *Influences on consumer socialization*, „Young Consumers”, nr 1, s. 63–69.
- Program edukacyjny dla dzieci w wieku 6–12 lat „Cha Ching”, dotyczący świata finansów osobistych i rodzinnych, dostępny na: <https://cha-ching.pl/> (otwarty 15.10.2018).
- Projekt „Akademia Ekomini” – Fundacji Ekomini Z sercem do marzeń, dostępny na: <http://ekomini.pl/pl/tresci/354,fundacja-ekomini.html> (otwarty 15.10.2018), https://www.youtube.com/channel/UCfAzf0AscMd4lPE1vay_Q6A (otwarty 15.10.2018).
- Raszka R. 2015. *Domowa i szkolna edukacja finansowa dzieci*, [w:] *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, red. N.A. Fechner, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań, s. 370–372.
- Raszka R. 2016a. *Rozważania wokół wychowania ekonomicznego dzieci*, [w:] *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, s. 271–282.
- Raszka R. 2016b. *Wychowanie ekonomiczne w rodzinie*, [w:] *Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia*, t. 1, red. A.M. Kola, P. Kostyło, H. Solarczyk-Szwec, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 226–228.
- Raszka R. 2018. *Pieniądz(e) z perspektywy dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (11), s. 143–154.
- Rogała S. 1996. *Pieniądże w procesie wychowania dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 42–43.
- Roland-Lévy Ch. 2004. *W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne?*, [w:] *Psychologia ekonomiczna*, red. T. Tyszka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 277, 296.
- Rutkowiak J. 2012. *Pieniądże a oddziaływania wychowawcze w warunkach rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] *Między negacją a afirmacją – czy kryzys oddziaływań pedagogicznych?*, red. J. Rutkowiak, D. Wajsprych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 38.
- Uszyńska-Jarmoc J. 2013. *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków–Białystok, s. 42, 45, 47.

- Uszyńska-Jarmoc J. 2016. *Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (32), s. 7–26.
- Wąsowicz-Kiryło G. 2008. *Psychologia finansowa. O pieniądzach w życiu człowieka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 53–56, 60–61.
- Whitebread D., Bingham S. 2013. *Habit Formation and Learning in Young Children*, Money Advice Service, London.
- Zaleśkiewicz T. 2011. *Psychologia ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 129.
- Zalewski Z. 2003. *Psychologia własności i prywatności*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Witold Chmielewski

Akademia Ignatianum w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

Instytut Nauk o Wychowaniu

ORCID: 0000-0001-5816-5586

W trosce o polskość dzieci i młodzieży z okresu drugiej wojny światowej w Nowej Zelandii

Summary

IN AN EFFORT TO PRESERVE THE POLISH IDENTITY OF CHILDREN AND YOUTH DURING THE SECOND WORLD WAR IN NEW ZEALAND

The aim of the article is to present the issue of retaining the national identity among the youngest Polish exiles living in New Zealand. To present that issue, methods appropriate for the history of education were applied. The basis of the research were the materials stored in the Polish Institute and Sikorski Museum in London.

As a result of the archival research, at the invitation of the Prime Minister Peter Fraser, a group of Polish children arrived in the settlement of Pahiataua in New Zealand. They were mainly orphans with their carers. The exiles were provided with good living conditions. School children were prepared to return to free Poland after the war, they attended Polish schools in the settlement and the older ones attended New Zealand schools run mainly by the Catholic Church.

The moment Poland found itself under the Soviet influence and the power was taken by the communists, the exiles from Pahiataua did not want to return to the enslaved country. They decided to stay in the friendly New Zealand. In that situation, the issue of retaining their national identity arose, along with the need to provide them with education, profession and work. The concept of resisting the policy of depriving the young generation of their national identity was in the focus of the Polish authority in London. It was also a matter of great concern of the teachers and carers in the settlement of Pahiataua. Many initiatives were taken which aimed at retaining the Polish identity among children and youth living in New Zealand, who gradually started work in the unknown environment.

The conducted activities to retain the Polish identity bore positive results. The Polish identity was retained not only by the exiles but also by their children and grandchildren, who,

not knowing the language of their ancestors, cultivate national traditions and remember their roots.

As a result of the presented deliberations, we may draw a conclusion that the conduct of the Polish authority in exile in the analysed issue was appropriate. In such a situation one should act similarly and always **consistently**.

Key words: exiles, settlement, children, retaining the Polish identity, depriving of the national identity, upbringing

red. Paulina Marchlik

Szkolnictwo polskie na uchodźstwie w czasie drugiej wojny światowej rozwijało się intensywnie w coraz to większym zakresie. Obejmowało przedszkola, szkoły powszechne, gimnazja, licea ogólnokształcące, licea pedagogiczne, wyższe kursy nauczycielskie, gimnazja zawodowe szkoły dokształcające, a także polskie wydziały przy uniwersytetach brytyjskich.

Wychodzono z założenia, że najmłodsze pokolenie Polaków, które znalazło się na obczyźnie w okresie wojny, powinno być kształcone dla potrzeb gospodarki i kultury w wolnej ojczyźnie. Stawiano sobie za cel, aby ustrzec go przed wynarodowieniem i zachować w polskości, wychowywać w duchu patriotycznym, z myślą o rychłym powrocie do kraju, do demokratycznej Polski. Uznano, że należy w miarę możliwości materialnych i kadrowych oraz istniejących potrzeb tworzyć na podstawie przedwojennego prawa dotyczącego oświaty sprawny system edukacyjny. Gdy 5 lipca 1945 r. władze brytyjskie cofnęły uznanie rządowi polskiemu w Londynie i w rezultacie zaistniałej sytuacji politycznej, w której znalazła się Polska, bez dużej części przedwojennego terytorium, uchodźcy nie chcieli wracać do kraju. W tej sytuacji zmieniły się priorytety edukacji polskiej młodzieży i dzieci na obczyźnie. Jej podstawowym celem stało się przygotowanie młodych ludzi do życia poza granicami kraju, poprzez zdobycie określonych kwalifikacji zawodowych, nauczanie się języka angielskiego lub innego języka miejsca osiedlenia, a przede wszystkim zapobiegnięcie ich wynarodowieniu.

Zadanie to nie było łatwe do wykonania w okresie toczącej się wojny, braku państwa, eksterminacji narodu polskiego i wynikających z tego tytułu trudnych warunków życia uchodźstwa.

Kwestia wychowania najmłodszego pokolenia Polaków na obczyźnie w duchu narodowym i patriotycznym stanowiła przedmiot troski rządu polskiego. Wiele uwagi temu zagadnieniu poświęcił kierownik Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych gen. Józef Haller, któremu szczególnie były bliskie idee wychowania narodowego i te, które przyświecały działalności Komisji Edukacji Narodowej.

Znajdowało to swój wyraz w programowych przemówieniach generała na temat edukacji, jak i w praktycznej działalności nadzorowanego przez niego urzędu (Chmielewski 2009: 190–196). Również kierowane przez ks. dra Zygmunta Kaczyńskiego Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rządu RP w Londynie zwracało uwagę na kwestię utrzymania tożsamości narodowej dzieci i młodzieży, zwłaszcza pobierających naukę w niepolskich szkołach (Chmielewski 2015: 138). Minister uważał, że celem podejmowanych inicjatyw oświatowych powinno być wychowanie Polaka:

[...] świadomego swej współodpowiedzialności za losy ojczyzny; stawiającego poczucie wspólnoty narodowej ponad różnice warstw społecznych i poglądów partyjnych; wiernego zasadom Kościoła, ale i szanującego cudze przekonania; kochającego Naród i Ojczyznę [...] mającego odwagę nie tylko wojskową, ale i cywilną, umiejącego nie tylko umierać, ale i żyć dla Polski (*Wytyczne polityki...*: 8).

Troska o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu patriotycznym, a zwłaszcza utrzymanie jej tożsamości narodowej w trudnych warunkach życia występowała przede wszystkim w tych w tych miejscowościach na obczyźnie, gdzie uczniowie polscy uczęszczali do obcych szkół, np. szkockich, amerykańskich, w osiedlach uchodźczych, w których było dużo sierot lub dzieci nie będących razem z rodzicami („odłączonych”) a także przebywających w mniejszych, oddległych skupiskach uchodźców takich, jak Santa Rosa w Meksyku i Pahiatua w Nowej Zelandii. Problem ten dotyczył też młodzieży opuszczającej zakłady wychowawcze oraz szkoły i podejmującej pracę w nieznanym sobie, ale częstokroć atrakcyjnym materialnie, społecznie i kulturowo, środowisku reprezentującym wysoki poziom cywilizacyjny. W mniejszym stopniu występował w dużych polskich osiedlach, gdzie istniało zorganizowane i rozbudowane życie w jednolitym skupisku, kultywującym pieczołowicie wszystkie tradycje i zwyczaje wyniesione z kraju, a poziom życia miejscowych społeczności był na niskim poziomie i odbiegał od europejskiego, a więc nie stanowił pociągającej alternatywy.

Przykłady starań o utrzymanie tożsamości narodowej młodego pokolenia w różnych skupiskach uchodźców

Jedną z pierwszych inicjatyw, zmierzających do podjęcia wysiłku na rzecz utrzymania tożsamości narodowej dzieci i młodzieży polskiej było zorganizowanie przez Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych w Londynie kompletów

przedmiotów ojczystych na terenie Szkocji w 1941 r. W kraju tym bowiem stacjonowały polskie jednostki wojskowe i przebywały rodziny oficerów oraz żołnierzy. Z uwagi na rozproszenie terytorialne i występującą zmianę miejsca postoju jednostek, dzieci z rodzin wojskowych zmuszone były uczęszczać do szkół szkockich. Wiek uczestników kompletów był więc dość zróżnicowany i obejmował uczniów na poziomie szkoły powszechnej oraz młodzież gimnazjalną, z przewagą jednak dzieci klas młodszych (Chmielewski 2013: 62, 63).

Podstawowym celem wychowawczym kompletów było wychowanie dzieci w duchu polskim i katolickim. Dokładano wszelkich starań, aby wyrabiać u nich poczucie patriotyzmu, ukochanie ziemi ojczystej. Przybliżano im osiągnięcia kultury polskiej i uczono pieśni kraju rodzinnego. Wpajano także wartości uniwersalne, kształtowano takie cechy charakteru, jak prawdomówność, szczerść w kontaktach interpersonalnych, karność, punktualność, rzetelność w wykonywaniu swych obowiązków. Celem zrealizowania tych założeń programowych prowadzono zajęcia w kompletach dwa razy w tygodniu po 3 godziny, a w niektórych przypadkach także raz na tydzień lub coraz modniejszą w Wielkiej Brytanii metodą korespondencyjną. Na kompletach nauczano następujących przedmiotów: religia, język polski, historia Polski, geografia Polski, śpiew i rysunki. Liczba i miejsca kompletów ulegały zmianom i pozostawały w ścisłym związku z aktualnym postojem jednostek wojskowych. W roku szkolnym 1941/42 było 10 kompletów (Perth, Peebles, Glasgow, Broughty-Ferry, Edynburg, Rothsay, Blairgowrie, Dumfermline, Blackpool, Bridge of Earn) i jeden kurs korespondencyjny. Niektóre z kompletów zamykano, a w ich miejsce planowano otworzyć nowe (np. w Saymington, Lanark). Od marca do 31 grudnia 1941 r. pobierało w nich naukę 85 uczniów. Zajęcia prowadziło kilku nauczycieli szkół powszechnych. Kierowniczką wszystkich kompletów w Szkocji była nauczycielka Apolonia Łaska. Dorobek kompletów w dziedzinie wychowania patriotycznego dzieci polskich uczęszczających do szkół angielskich był duży (IPSM, MWRiOP a, sygn. A 19. I. 10/ a-d.; MWRiOP b, sygn. A 19. I. 10/ a-d.)¹. Stanowiły one początek szybko rozwijających się w okresie powojennym sobotnio-niedzielnych szkół wychowania ojczystego. Celem tych szkół było uchronienie od wynarodowienia dzieci polskich uchodźców uczęszczających do szkół angielskich.

Potrzeba podejmowania wysiłku na rzecz utrzymania tożsamości narodowej szczególnie widoczna była w pracy wychowawczej z dziećmi w wieku

¹ Apolonia Łaska stosowała tę nazwę: szkoła powszechna, chociaż podpisywała się na dokumentach jako kierowniczka kompletów i w kontaktach służbowych używała tej nazwy, zgodnie ze stanem faktycznym.

przedszkolnym, które nie znały kraju ojczystego, a niejednokrotnie także własnych rodziców i z racji wieku szczególnie były narażone na wynarodowienie. Przykładem takiej troski o utrzymanie ducha polskości w placówkach wychowania przedszkolnego na uchodźstwie (a było ich w różnych okresach analizowanego okresu około 40) może być junackie przedszkole w starej Jerozolimie. W placówce tej podczas zajęć nawiązywano do treści patriotycznych i religijnych. Wzruszający jest fakt, gdy daleko od kraju i stron ojczystych, polskie dziecko buduje z piasku Kopiec Krakusa, a nauczycielka opowiadała w tym czasie o Krakowie. Dzieci bawiąc się, wiedzą, że ich ojcowie, za którymi tak tęsknią, są w polskim wojsku. Oczekują ich, by wrócić z nimi do Polski (*Nasze przedszkole...*: 4).

Kwestia przeciwstawieniu się wynarodowieniu młodych Polaków pojawiła się z całą wyrazistością z chwilą wcielenia w życie propozycji, aby 30 chłopców z osiedla Santa Rosa w Meksyku skierować do szkoły zawodowej w Cambridge Springs w USA. Ministerstwo WRIOP w Londynie nie miało nic przeciwko zdobyciu przez chłopców zawodu w tym kraju, ale było pełne obaw, że wtopienie się ich w społeczność szkoły amerykańskiej spowoduje, że mogą po pewnym czasie wyzbyć się polskości. Resort oświaty zdecydował więc, że chłopcy udadzą się do USA pod opieką wychowawcy zobowiązanego do troski i ich wychowanie w duchu polskim. Ostatecznie jednak do realizacji wyjazdu chłopców do USA nie doszło z przyczyn organizacyjnych i wizowych (Chmielewski 2015: 138).

W Santa Rosa pojawiła się też propozycja, aby zgromadzonej tam grupie osieroconych, choć części dzieci i młodzieży umożliwić opuszczenie osiedla i podjęcie nauki w USA oraz Kanadzie w drodze tzw. adopcji symbolicznej przez dobrowolnych sponsorów. Zdaniem Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Londynie inicjatywa ta mogłoby zostać zrealizowana tylko w takim przypadku, gdyby młodzież nie była narażona w nowym środowisku na utratę tożsamości narodowej i została otoczona opieką ze strony tamtejszej Polonii, a także zamieszkała w jednej bursie pod opieką polskich wychowawców (Chmielewski 2015: 147). Mimo wielu inicjatyw i rozpatrywanych koncepcji do realizacji tego pomysłu na szerszą skalę nie doszło.

Z podobną troską odnoszono się do dzieci i młodzieży opuszczającej Zakład Wychowawczy im. gen. Władysława Sikorskiego w Santa Rosa (zwłaszcza sierot) w związku z likwidacją osiedla. Dołożono wszelkich starań, aby wychowankowie tego sierocińca, umieszczeni w zakładach opiekuńczo-wychowawczych na terenie USA, otoczeni zostali należytą opieką, uwzględniającą sprawę zachowania polskości. Jak pokazała przyszłość, ten ambitny cel udało się całkowicie zrealizować (Chmielewski 2015: 153, 185).

Obóz dzieci polskich w Nowej Zelandii

Kwestia tożsamości narodowej polskich dzieci szczególnie wyraźnie wystąpiła w obozie dzieci polskich w Pahiatua w Nowej Zelandii. Obóz ten, utworzony został po dłuższych rozmowach sondażowych, staraniach i negocjacjach 1 listopada 1944 r. z inicjatywy rządu tego kraju, a zwłaszcza jego premiera Petera Frasera (Manterys i in. 2006: 302). W piśmie do konsula generalnego RP w Nowej Zelandii, prof. Kazimierza Wodzikiego 23 grudnia 1943 r. premier powiadomił przedstawiciela polskiej służby konsularnej, że jego kraj jest gotowy przyjąć od 500 do 700 uchodźców, przede wszystkim dzieci z matkami lub opiekunami. Decyzja ta została podjęta w gronie kilku członków rządu nowozelandzkiego 14 grudnia tegoż roku. Peter Fraser informował, że przybysze zamieszkają w obozie w Pahiatua, wyposażonym we wszystkie niezbędne do życia urządzenia i przedmioty (IPMS, MSZ a, sygn. A. 11. E/504; IPMS, MSZ b, sygn. A. 11. E/504; Zdziech 2007: 74–78; Manterys i in. 2006: 302).

Jest wielce prawdopodobne, że pewien wpływ na tę decyzję rządu nowozelandzkiego miał kilkudziesięciogodzinny pobyt w tym kraju w pierwszej połowie czerwca 1943 r. uchodźców polskich, zmierzających statkiem amerykańskim do Meksyku (Chmielewski 2015: 252). Zgodnie z sugestią premiera Petera Frasera wśród powitanych oficjalnie 1 listopada 1944 r. w Pahiatua 838 Polaków aż 733 było dziećmi. Towarzyszyło im łącznie 105 osób dorosłych. Do marca 1949 r. przybyło jeszcze do Nowej Zelandii 13 dzieci i 173 osoby dorosłe, głównie w ramach łączenia rodzin, m.in. byli to żołnierze 2 Korpusu gen. Władysława Andersa. Urodziło się w tym czasie siedmioro dzieci. Łącznie było więc w Nowej Zelandii od 1 listopada 1944 r. do marca 1949 r. 1031 osób, będących w bezpośrednim zainteresowaniu władz nowozelandzkich. W tym okresie zmarło w obozie dwoje dzieci i jedna osoba dorosła. Uznane za sieroty były 184 dziewczynki i 119 chłopców. 131 dzieci miało rodziców w Polsce (obojska lub jednego), a 45 w innych krajach. Łącznie więc bez opieki rodzicielskiej było w obozie 479 dzieci (IPMS, MSZ a, A. 11. E/1202; Kunert 2002: 392; Jaworska, Gołębiowski 2004: 224)².

Obozem zarządzał ze strony polskiej od początku jego istnienia do 23 września 1945 r. delegat Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej i Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rządu RP w Londynie Jan

² Uchodźcy udający się do Nowej Zelandii wyjechali pod koniec września 1944 r. z Isfahanu w Iranie przez Basrę a następnie na pokładzie amerykańskiego statku z Bombaju do Wellington. W dniu 31 października 1944 r. przybyli do tego miasta, gdzie zostali uroczystie powitani przez premiera Petera Frasera i przedstawicieli lokalnej społeczności.

K. Śledziński (IPMS, MPiOS, sygn. A. 18/10, Skwarko 1972: 52, 54, 56)³. Po nim kierownictwo objęła Komisja Tymczasowa Osiedla Dzieci Polskich w Pahiatua w składzie ks. Michał Wilniewicz (przewodniczący), Salomea Surynt i Leon R. Rosenberg-Łaszkiewicz (IPMS, MWRiOP a, sygn. A.19.III/17). W dniu 3 kwietnia 1946 r. przyjechał do Pahiatua Szczęsny Zaleski (w stolicy Nowej Zelandii – Wellington był już 29 marca) i objął kierownictwo obozu z ramienia brytyjskiego Tymczasowego Komitetu Skarbu dla Spraw Polskich (*The Interim Treasury Committee for Polish Questions*), (Głównym Polskim Przedstawicielem w ITC był Edward Raczyński) i rządu polskiego na uchodźstwie (IPMS, MWRiOP b, sygn. A.19.III/17). Po jego śmierci w 1948 r. (IPMS, MSZ b, sygn. A. E./1202)⁴ opiekę nad Polakami, korzystającymi z pomocy rządowej premier Peter Fraser powierzył wdowie Ellinor Zaleski, która została mianowana urzędniczką nowozelandzką w Departamencie of Education w dziale Child Welfare Branch jako *Officer in Charge of Polish Affairs*, nazywano ją też *Senior Polish Official* (IPMS, MSZ c, sygn. A. E./1202). Zadanie to wypełniała niezwykle sumiennie, bezpośrednio do 1 kwietnia 1956 r., kiedy to wyjechała do Australii. Zastąpiła ją na tym stanowisku Olga Rosenberg-Łaszkiewicz (Skwarko 1972: 63)⁵. Ostatnie dzieci wyjechały z obozu w Pahiatua 15 kwietnia 1949 r. (Skwarko 1972: 63; IPMS, MSZ d, sygn. A. E./1202; Zdziech 2007: 214)⁶.

Ważną rolę w życiu społeczności uchodźczej spełniała Rada Opiekunów (Komitet Opiekunów, Komisja Opiekunów) powołana przez Sąd Najwyższy Nowej Zelandii jeszcze przed zakończeniem wojny do opieki nad sierotami. W jej skład weszli ze strony Nowej Zelandii J.M. Riddiford, ks. John Patrick Kavanagh (przewodniczący) i W.A. Jacques. Społeczność polską zaś reprezentowali: Maria Wodzicka, Olga Sygiercz, dr Eugenia Czochońska, Michał Wilniewicz, Jan K. Śledziński (Wróbel E., Wróbel J. 1992: 249, 250).

³ Jan K. Śledziński, urodził się 24 czerwca 1904 r. w Delatynie na Wileńszczyźnie. Zmarł w Nowej Zelandii 26 marca 2000 r.

⁴ Szczęsny Zaleski urodził się w 1890 r. Zmarł w Nowej Zelandii 3 września 1948 r.

⁵ S. Skwarko pisze: „Mianowanie p. Zaleskiej w charakterze urzędnika do spraw polskich zapewniło młodzieży troskliwą, pełną poświęcenia i głębokiego wczucia się w potrzeby opiekunkę. Dla niej młodzież obojga płci, rozrzucona po całej N[owej] Z[elandii] zwracała się bądź to listownie, bądź osobiście ze wszystkimi problemami. Gdy po ukończeniu szkół chciała się kształcić wyżej, gdy szukała pracy, czy mieszkania, gdy miała trudności w wyborze zawodu, w najrozmaitszych sprawach, nawet najbardziej osobistych: przed zaręczynami, czy przed ślubem, często ją pytała o radę”.

⁶ W piśmie tym Wodzicki podaje, że obóz został zlikwidowany w marcu 1949 r. Dariusz Zdziech podaje, że 3 lutego tegoż roku nastąpiło oficjalne zamknięcie obozu. Ostatnich 87 dzieci skierowano do wcześniej przeznaczonych dla nich internatów.

Nowozelandzkimi komendantami obozu był do połowy 1945 r. major Peter Foxley, a później do końca istnienia obozu w 1949 r. major E.J.C. Finny. Pieczę nad uchodźcami miał także sprawować Nowozelandzki Komitet Obywatelski założony przez żonę premiera Janet Fraser (Zdziech 2007: 171, 172).

Troska o utrzymanie tożsamości narodowej

W powszechnej opinii mieszkańców Pahiatua i osób mających wpływ na ich życie warunki bytowe w tej enklawie polskości, zwanej „Małą Polską” były bardzo dobre, najlepsze spośród wszystkich, podobnych osiedli, utworzonych dla polskich uchodźców w różnych regionach świata podczas drugiej wojny światowej. Dzieci i młodzież otoczone były troską ze strony rządu nowozelandzkiego, a przede wszystkim jego premiera (Manterys i in. 2006: 304). Dużą pomoc niósł Kościół katolicki. Z wielką empatią do młodych uchodźców odnosiło się miejscowe społeczeństwo. Dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym pobierały edukację w obozie według polskiego systemu szkolnego. Miały do dyspozycji przedszkole, dwie szkoły powszechne: żeńską i męską, gimnazjum oraz kursy dokształcające w zakresie krawiectwa. Od samego początku istnienia osiedla powstała też możliwość dla młodzieży w starszym wieku szkolnym pobierania nauki w katolickich szkołach średnich i zawodowych w różnych miastach Nowej Zelandii (IPMS, MSZ c, sygn. A. 11. E/504).

Problemem i to utrzymującym się ciągle, a nawet w różnych okolicznościach przybierającym na sile było uchronienie mieszkańców obozu w wieku szkolnym a zwłaszcza tych najmłodszych, nie mających opieki rodzicielskiej od wynarodowienia. Zagadnienie utrzymania tożsamości narodowej było wielokrotnie rozpatrywane i analizowane przez stronę polską i nowozelandzką, stanowiło zwłaszcza przedmiot troski polskiego konsulatu generalnego w Wellington, kierownictwa obozu, nauczycieli, wychowawców. W tej sprawie zabierał głos premier Peter Fraser i inni Nowozelandczycy ze zrozumieniem odnosząc się do kwestii zachowania polskości dzieci (IPMS, MWRiOP c, sygn. A.19.III/17; Manterys i in. 2016: 310, 311). Pojawiały się jednak i zdania odmienne. „Podczas nieobecności premiera jego zastępca Walter Nash (późniejszy premier), przewodniczył zebraniu, które było zdania, że dzieci polskie należy jak najszybciej wchłonać w tutejsze anglojęzyczne społeczeństwo, pozostawiając im tylko sentyment do swojej, polskiej kultury” (Manterys i in. 2016: 308).

Już w kilka miesięcy po przybyciu dzieci do Nowej Zelandii pojawiła się realnie sprawa ich przyszłości w obliczu zbliżającego się dużymi krokami zakończenia wojny światowej i kształtującej się coraz trudniejszej sytuacji politycznej zniewolonej Polski, objętej silnymi wpływami Związku Radzieckiego. Pamiętając o tym co przeszli na „niehumanitarnej ziemi” poza pewnymi wyjątkami, na ogół uchodźcy nie wyrażali chęci wyjazdu do Polski (Jaworowska, Gołębiowski 2016: 28; Skwarko 1972: 56).

Premier Peter Fraser stwierdził, że w razie potrzeby nic nie będzie stało na przeszkodzie, aby dzieci mogły zamieszkać w jego kraju na stałe. Dodał jednak, że spodziewa się, że rząd polski w Londynie będzie chciał je zapewne kiedyś sprowadzić w sprzyjającej sytuacji do kraju (IPMS, MSZ, sygn. A. 11. E/609). Stanowisko premiera było bardzo ważne, ponieważ w tzw. radiu lubelskim pojawiły się ataki na rząd Nowej Zelandii, za zaproszenie do swojego kraju polskich uchodźców (IPMS, MSZ d, sygn. A. 11. E/504).

Sytuacja kontrowersyjna w sprawie wychowania i przyszłości polskich dzieci zaistniała już w kilka miesięcy po przybyciu uchodźców. Na początku 1945 r. czterech biskupów nowozelandzkich ofiarowało bezpłatnie polskiej młodzieży około 50 miejsc w średnich i zawodowych szkołach katolickich. Część jednak opiekunów i nauczycieli uznała, że nie należy kształcić dzieci w niepolских szkołach, aby nie uległy wynarodowieniu. Zajęte stanowisko w tej sprawie było na tyle silne, że oferta biskupów została wykorzystana tylko w niewielkim stopniu. W szkołach nowozelandzkich podjęło w 1945 r. naukę jedynie 9 dziewcząt (IPMS, MSZ c, sygn. A. 11. E/504; Jaworowska 2016: 207). Ponadto 2 dziewczyny skierowano do szkół krawieckich i 2 do fryzjerskich. Znacznie lepiej wykorzystane zostały podobne możliwości rok później. Począwszy od 2 lutego 1946 r. poza obozem pobierały naukę w szkołach średnich 64 osoby. Wyzbyto się lub pogodzono już z obawami o utracie przez nich z tego powodu tożsamości narodowej (IPMS, MRWiOP a, sygn. A. 19.III/17). W następnych latach proces przekazywania polskich dzieci do nowozelandzkich szkół i instytucji oraz na określone miejsca pracy był realizowany z natury rzeczy w coraz szerszym zakresie. Utrzymaniu polskości wśród młodych uchodźców sprzyjał fakt, że byli oni posyłani w dużej mierze do szkół katolickich oraz zamieszkiwali w specjalnie dla nich utworzonych i dobrze wyposażonych polskich bursach męskiej i żeńskiej w Wellington oraz dla młodszych chłopców w Hawera (Manterys i in. 2006: 321–336; Zawada 2007: 183, 184).

W obozie z dużą liczbą sierot i dzieci nie mających bezpośredniego kontaktu ze swoimi rodzicami, wiele uwagi przykładano do korespondencji z rodzinami w kraju i zamieszkałymi w osiedlach uchodźczych na innych kontynentach.

Szczególny wymiar, zarówno rodzinny jak i patriotyczny, posiadały wszelkie oznaki łączności (listy, paczki) między dziećmi a ojcami, braćmi i dalszymi krewnymi oraz znajomymi, służącymi w 2 Korpusie we Włoszech, czy też w jednostkach wojskowych w Szkocji. O skali tej korespondencji może świadczyć fakt, że np. w pierwszym kwartale 1945 r., łączność listowną z najbliższą rodziną lub krewnymi utrzymywało 451 dzieci, z chrzestnymi lub zaprzyjaźnionymi rodzinami – 74. Pozostałe dzieci nie posiadały jednak, niestety, żadnych kontaktów z osobami spoza osiedla (IPMS, MSZ e, sygn. A. 11. E/504). Przez cały okres trwania obozu kwestię korespondencji traktowano jako ważny czynnik społecznienia i przełamywania izolacji wychowanków.

Już na początku 1946 r. zdaniem komendanta obozu majora E.J.C. Finny zaczęły w różnych kręgach Nowozelandczyków narastać tendencje do przekazania polskich sierot rodzinom nowozelandzkim, np. na zasadzie adopcji (IPMS, MWRiOP a, sygn. A.19.III/17; Jaworska 2016: 206). Dążność ta przybierała na sile właściwie z każdym miesiącem. Podobnego zdania była zarówno władza, jak i społeczeństwo. Tym zamiarom od pierwszych miesięcy przybycia polskich uchodźców na Antypody stanowczo przeciwstawiał się delegat Jan K. Śledziński. Uważał, że takie działanie zamknęłoby dzieciom nieodwracalnie przyszłą drogę powrotu do Polski (IPMS, MWRiOP a, sygn. A. 19.VI/7).

Również utworzona po jego odejściu z piastowanej funkcji Komisja Tymczasowa Osiedla Dzieci Polskich w Pahiatua stwierdziła, że należy dążyć do „utrzymania Osiedla w całości i zachowania wszystkich dzieci dla Polski” (IPMS, MWRiOP a, sygn. A.19.III/17). Uznała, że nie można dopuścić, aby młodzież osiedlowa uległa asymilacji z miejscowym społeczeństwem i utraciła poczucie polskiego patriotyzmu w bardzo przyjaznym, ale jednak obcym państwie (IPMS, MWRiOP, sygn. A. 19.VI/7). Stanowisko to, zmierzające do zachowania polskości wśród najmłodszych uchodźców w Nowej Zelandii znajdowało poparcie dużej części nauczycieli i osób wywierających istotnych wpływ w polskim środowisku. Szczególnie widocznie zabiegał o to ks. Michał Wilniewicz.

Zdając sobie sprawę z trudnej sytuacji, starał się u swoich podopiecznych utrzymywać wiarę i przywiązanie do ojczystej ziemi. Bał się wynarodowienia dzieci i utracenia przez nich wiary. Odprawiane przez niego Msze św. w dniu imienin prezydenta RP Władysława Raczkiewicza i gen. Władysława Andersa, w rocznicę tragicznej śmierci gen. Sikorskiego, czy też w rocznicę wybuchu Powstania Warszawskiego stawały się również wymownym przykładem kształtowania patriotycznej postawy, a tym samym pielęgnowania polskiej tożsamości u dzieci. Były jednocześnie sposobnością do ukazywania prawdziwej historii Polski (Chiborowski 2012: 143).

Duszpasterz, przepojony troską o zachowanie polskości dzieci, zwłaszcza tych najmłodszych, w swoim pamiętniku 5 lutego 1946 r. zanotował:

Krążą plotki, że obóz nasz ma istnieć jeszcze rok lub dwa. Nikt nie wie, ale każdy zdaje sobie sprawę, że nie może istnieć długo, tym bardziej, że młodzieży starszej coraz więcej, dzieci podrastają, życie idzie naprzód. W tym wszystkim jedna jest troska: zachować młodzież dla Boga, Kościoła i Ojczyzny, ustrzec ją od moralnych zagrożeń. Gdyby tu były rodziny, rzecz ta byłaby łatwiejsza, z dziećmi jest bardzo trudno, wiele z nich nie zna Polski albo bardzo słabo ją sobie przypomina, a jeśli rozproszą się po całej Nowej Zelandii, wsiąkną (Wieczorek 2007: 213, 214).

Kwestia zapobieżeniu wynarodowieniu się dzieci polskich szczególnie uwidoczniła się wraz z coraz bardziej realnym zamiarem zlikwidowania gimnazjum osiedlowego. Zdaniem dyrektora Beeby, stojącego na czele władz edukacyjnych Nowej Zelandii, dalsze istnienie polskiego gimnazjum (uczniami były dziewczęta i jeden chłopiec) nie znajdowało uzasadnienia ze względu na inny niż nowozelandzkiej szkoły średniej jego program nauczania. Fakt ten uniemożliwiał przyszłym absolwentom kontynuowania nauki w systemie oświatowym tego kraju. Ponadto, zdaniem władz edukacyjnych, gimnazjum opóźniało asymilację młodzieży polskiej z miejscową społecznością i nie będąc szkołą zawodową, nie przygotowywało jej do samodzielnego życia. W dodatku nauczyciele tej szkoły, z wyjątkiem dwóch, nie posiadali odpowiednich kwalifikacji (IPMS, MWRiOP d, sygn. A. 19. III/17). Ostatecznie polskie gimnazjum w Pahiatua zlikwidowano 10 września 1946 r. (IPMS, MWRiOP, sygn. A. 19.VI/7). Celem przeciwstawienia się temu niekorzystnemu zjawisku z punktu interesów społeczności polskiej na Antypodach i władz w Londynie oraz w trosce o uchronienie młodzieży gimnazjalnej od wynarodowienia, z inicjatywy Edwarda Raczyńskiego, podjęto wysiłek zmierzający do zorganizowania dla młodzieży opuszczającej tę szkołę średnią kursu z takich przedmiotów, jak: język i literatura polska, historia i geografia Polski (IPMS, MWRiOP e, sygn. A. 19. III/17). Kurs ten udało się stworzyć, chociaż jego funkcjonowanie nastroczało pewne trudności związane z rozlokowaniem młodzieży w niewielkich grupach w różnych miejscowościach. Celem rozwiązywania tej kwestii prof. Tadeusz Sulimirski kierownik Działu Oświaty ITC proponował, aby kurs miał charakter korespondencyjny i obejmował zalecane na nim przedmioty lub był organizowany w wakacje. Sądził, że istniała też możliwość podtrzymywania ducha polskości poprzez dostarczanie młodzieży polskiej prasy z odpowiednimi artykułami (IPMS, MWRiOP f, sygn. A. 19. III/17).

Stanowisko zaś S. Zaleskiego w sprawie perspektywy dłuższego pobytu dzieci w Nowej Zelandii było już na początku jego obecności w tym kraju jednoznacznie pozytywne. Uważał, że to, iż zostały one ulokowane na Antypodach, należało uznać za fakt wysoce korzystny. Tu bowiem każde z nich będzie mogło zdobyć zawód i mieć możliwość zapracowania na własne utrzymanie. Jedyne zagrożenie, jakie dostrzegał dla polskich dzieci, to paradoksalnie duża gotowość rządu i społeczeństwa nowozelandzkiego do stworzenia im takich warunków życia i startu zawodowego jak dla miejscowej młodzieży. Uważał, że ta dobra sytuacja życiowa uśpi ich wrażliwość narodową. Problem więc zachowania tkwiącej w nich polskości „polega na tym, żeby ją zawarować, kiedy nikt nie zamierza jej ani drażnić, ani deptać” (IPMS, MWRiOP g, sygn. A. 19. III/17). Problem pogodzenia utrzymania tożsamości narodowej i prozy życia codziennego, wymuszonej nieustannym staraniem o zapewnienie sobie bytu, był trudnym zadaniem w warunkach sukcesywnego usamodzielniania się dorastającej młodzieży.

W trosce o zapewnienie młodzieży, opuszczającej obóz Pahiatua, kontaktu z polskością w dłuższej perspektywie czasowej, Kazimierz Wodzicki formułował w połowie 1947 r. plany utworzenia w Nowej Zelandii ośrodka narodowego w oparciu o działalność polskiego duszpasterza ściśle współpracującego z władzami katolickimi w tym kraju oraz utworzenie domu klasztornego urszulanek SJK (IPMS, MSZ e, sygn. A.11.E/1202).

Ukazując podmioty wsparcia i opieki nad młodym pokoleniem Polaków, koniecznie trzeba jeszcze raz nawiązać do wielkiego zaangażowania nowozelandzkiego Kościoła katolickiego na rzecz udzielania wszechstronnej pomocy polskim dzieciom w okresie istnienia osiedla. Należy też podkreślić, że Kościół katolicki otaczał również ich pomocą po opuszczeniu obozu, zapewniając często nie tylko warunki bytowania, ale także podtrzymując wychowanie katolickie, co wydatnie sprzyjało, jak pokazała przyszłość, pielęgnowaniu polskości. Wielkie zasługi dla pomyślnego życia młodych uchodźców z Polski położyły siostry urszulanki SJK i ks. John Patrick Kavanagh z Nowej Zelandii, który opiekował się wiele lat młodzieżą po zlikwidowaniu obozu, nawet wtedy, gdy był biskupem diecezji Dunedin w latach 1957–1985 (Skwarko 1972: 62; Kałuski 2006: 118).

Próby wywierania wpływu na dzieci z Pahiatua przez rząd w Warszawie

Wraz z dostaniem się Polski w strefę wpływów wschodniego sąsiada w sytuacji dzieci polskich w Pahiatua obok obaw o ich wynarodowienie, realnego wymiaru nabrał jeszcze jeden, sygnalizowany już wcześniej, ważny aspekt sprawy, a mianowicie w przypadku powrotu do niesuwerennego kraju, grożąca im sowietyzacja. Wyrazem istniejącego niebezpieczeństwa było upominanie się o nie rządu w Warszawie, co wywoływało sprzeciw samych zainteresowanych, a także polskich opiekunów na Antypodach i władz emigracyjnych w Londynie. Uznano bowiem, że zabiegi o odesłanie do Polski dzieci z Nowej Zelandii, w przypadku nawet ich częściowego spełnienia, naruszyłyby „integralne zachowanie polskości” całej podopiecznej grupy (IPMS, MSZ f, sygn. A.11.E/1202; IPMS, MSZ g, sygn. A.11.E/1202). Tymczasem konkretne działania władz warszawskich może niezbyt częste, ale konsekwentne, odnotowano przynajmniej dwukrotnie.

We wrześniu 1946 r. radca ambasady RP (warszawskiej) w Waszyngtonie Stawiński przeprowadził rozmowę z sekretarzem poselstwa Nowej Zelandii w USA Mr Reid na temat uchodźców polskich. Domagał się od swojego nowozelandzkiego rozmówcy wykazu mieszkańców obozu w Pahiatua, przy czym zapewnił, że w kwestii ewentualnego ich powrotu do kraju, władze w Warszawie będą postępować zgodnie z życzeniem dzieci i młodzieży. Z rozmowy dyplomatów wynikało, że Stawiński w gruncie rzeczy nie oczekiwał szybkiego powrotu uchodźców do Polski (IPMS, MWRiOP a, sygn. A. 19. III/16).

Kolejne zainteresowanie rządu w Warszawie polskimi dziećmi w Nowej Zelandii odnotowano 28 i 29 października 1946 r. Obóz w Pahiatua odwiedziła z ramienia Ministerstwa Oświaty dr Maria Żebrowska, z kierowanego przez prof. Stefana Baleya Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego. Przyjechała z Australii, gdzie uczestniczyła w obradach Międzynarodowej Konferencji Ligi Nowego Wychowania. Nawiązała kontakt z kilkoma nauczycielami i grupą dzieci. W trakcie rozmów pytania Marii Żebrowskiej dotyczyły jedynie ich zdrowia i samopoczucia. Nie zadawała rozmówcom pytań o charakterze politycznym (IPMS, MWRiOP b, sygn. A. 19. III/16).

Jak pisze jeden z wychowanków Pahiatua Józef Zawada, zdaniem społeczności polskiej w Nowej Zelandii Żebrowska wyjechała z korzystną opinią na temat działalności obozu (Zawada 2007: 179). Przekonanie o pozytywnym stanowisku gościa z Warszawy wobec warunków życia i atmosfery wychowawczej

w obozie wyrażała także Krystyna Skwarko – kierowniczką męskiej szkoły powszechnej w Pahiatua (Skwarko 1972: 61, 62). Niezależnie od ocen wizyty dr Żebrowskiej można zauważyć, że nie spowodowała ona negatywnych skutków dla obecnych i byłych już mieszkańców obozu w Pahiatua.

Opinie byłych wychowanków obozu w Pahiatua na temat zachowania polskości

Do marca 1949 r. do Polski wróciło 42 dzieci i młodzieży. Do innych krajów wyjechało 4 dzieci (IPMS, MSZ a, sygn. A. 11. E/1202). Pozostali wybrali jako drugą ojczyznę Nową Zelandię. Troska o utrzymanie tożsamości narodowej dzieci polskich w Pahiatua przyniosła pozytywne owoce. Większość spośród nich zachowało pamięć o Polsce, przekazując ją następnym pokoleniom. Po kilkudziesięciu latach polskie dzieci z czasów wojny tak oceniały sprawę pozostania w Nowej Zelandii, a zarazem utrzymania tożsamości narodowej:

Krystyna Tomaszuk:

W Polsce czuję się Polką i chociaż wiem, że jestem inna niż Polacy stale mieszkający, wiem, że jestem nierozłączną częścią społeczeństwa polskiego i wszystkiego, co jest Polskością. [...] A nasze dzieci? [...] Rozumieliśmy, że musimy użyć wszelkich starań, aby zapewnić im wyrobienie silnej tożsamości i poczucia przynależności do Nowej Zelandii, a równocześnie przywiązania do dziedzictwa ich rodziców. Konsekwentnie więc język polski pozostał językiem rodzinnym i domowym, pierwszym językiem, który usłyszały i którego się uczyły. Rozumieliśmy, że będzie bardzo ważna dla nich świadomość istnienia wspaniałego i bogatego w kulturę, tradycję i historię kraju ich przodków (Manterys i in. 2006: 179–181; Tomaszuk 2009)⁷.

Tadeusz Woś:

Jednak po przybyciu do Polski zrozumiałem po raz pierwszy, że należę do dwóch krajów. Głosy, mowa, otoczenie, potrawy i kultura obezwładniły mnie. Byłem w domu. Odwiedziłem Polskę z żoną dwa razy po przejściu na emeryturę. Nowa Zelandia jest krajem, w którym chcę żyć do końca moich dni. Jestem wdzięczny tym, którzy postanowili, że pozostaniemy w tym wspaniałym kraju. Miałem bardzo dobre życie (Manterys i in. 2006: 188).

Janina Keenan (Chrzczanowicz):

Wciąż przechowuję w pamięci cudowne lata spędzone razem [z mężem]. Był Nowozelandczykiem, lecz czuł się dumny, gdy dzieci uczyły się polskiego. [...] Gdy nasze dzieci były

⁷ Autorką tej wypowiedzi jest córka Krystyny Skwarko – kierowniczki szkoły powszechnej.

małe, czytaliśmy im bajki na dobranoc. Jakże lubiły, gdy tata czytał im po polsku – jego wymowa przyprawiała je o serdeczny śmiech. Nie było to czytanie w najlepszym wydaniu, ale za to jakie zabawne (Manterys i in. 2006: 123).

Katarzyna Fahey (Piesocka):

Przyjęłam Nową Zelandię za swój nowy kraj i nie powróciłam do Polski, ale nigdy nie zapomnę swej ojczyzny. Byłam bardzo dumna, kiedy moja wnuczka napisała mój życiorys jako wypracowanie szkolne w gimnazjum. Ten dokument jest ważną spuścizną dla mojej rodziny (Manterys i in. 2006: 202).

Jan Roy-Wojciechowski (polski konsul honorowy w Nowej Zelandii):

[...] dzieci z Pahiata patrzą z dumą na swoje osiągnięcia. Na podstawie osobistych wiadomości i obserwacji wyrażam opinię, że: wszyscy zachowali polskość, swój język i znaczenie swojej historii – wielkie to moim zdaniem osiągnięcie; wszyscy też utrzymali religię katolicką (za: Kałuski 2006: 121).

Zakończenie

Reasumując, należy stwierdzić, że postępowanie polskich władz na uchodźstwie i osób odpowiedzialnych za wychowanie dzieci i młodzieży w rozważanej kwestii zasługuje na szczególne uznanie. Miało ono na celu, w pogarszającej się sytuacji Polaków na obczyźnie, uchronić młodzież, a zwłaszcza dzieci przed wynarodowieniem, zapewnić im łączność z kulturą i tradycją dalekiej ojczyzny. Wzorowym przykładem takiej troski, są inicjatywy podejmowane w tym zakresie przez dorosłą społeczność polską w Nowej Zelandii i przedstawicieli władz emigracyjnych w Londynie wobec dzieci polskich oraz dorastającej młodzieży z Pahiata. Oprócz starań o zapewnienie im wykształcenia, zawodu i pracy, podejmowano szereg inicjatyw zmierzających do zachowania ich polskości w warunkach rozproszenia po niemal całym tym wyspiarskim kraju.

Wiele zrozumienia dla kwestii uchronienia przed wynarodowieniem najmłodszego pokolenia uchodźców wykazywał rząd, Kościół katolicki i społeczeństwo nowozelandzkie. Zwracając uwagę na kwestię przygotowania polskich dzieci i młodzieży do dłuższego, z konieczności, pobytu w Nowej Zelandii, z aprobatą odnoszono się do konkretnych inicjatyw, zmierzających do utrzymania tożsamości narodowej.

Stosowane działania na tym polu wydały znakomite owoce. Polskość zachowali nie tylko uchodźcy, ale także ich dzieci i wnuki, które nawet jeśli nie

znają języka przodków, to kultywują tradycje narodowe i pamiętają o swoich korzeniach. Przedstawione rozważania dowodzą, że kierunek postępowania polskiej społeczności emigracyjnej w analizowanej kwestii był ze wszech miar trafny i słuszny.

Źródła archiwalne

- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie (IPSM), Zespół: Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej (Referat Wschodni) (MPiOS), sygn. A. 18/10. *Odpis. Ewidencja personalna.*
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (MSZ) (a), sygn. A.11. E/504, Pismo P. Frasera z 23 grudnia 1943 roku do K. Wodzickiego informujące o podjętej decyzji w sprawie przyjęcia polskich uchodźców, głównie dzieci w Nowej Zelandii.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (b), sygn. A.11. E/504, Pismo P. Frasera z 17 stycznia 1944 roku do K. Wodzickiego w tej samej sprawie.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (c) sygn. A. 11. E/504, Poufne pismo K. Wodzickiego z lutego 1945 roku do MSZ w Londynie w sprawie sytuacji w obozie Pahiatua.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (d), sygn. A. 11. E/504, Tajne pismo K. Wodzickiego z 9 marca 1945 roku do MSZ w Londynie w sprawie sytuacji w obozie Pahiatua.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (e), sygn. A. 11. E/504, *Sprawozdanie za pierwszy kwartał 1945 r.*
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych, sygn. A. 11. E/609, Notatka K. Wodzickiego z rozmowy z premierem P. Fraserem, odbytej w dniu 2 lutego 1945 roku.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (a), sygn. A.11. E/1202, E. Zaleski, Statistic Polish Childern 12 maja 1950 roku.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (b), sygn. A.11. E/1202, Notatka: *Ś.p. Szczesny Zaleski.*
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (c), sygn. A.11. E/1202, Pismo K. Wodzickiego z 20 marca 1949 roku do T. Gwiazdoskiego w sprawach bieżących.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (d), sygn. A.11. E/1202, Pismo K. Wodzickiego z 18 czerwca 1950 roku do M. Sokołowskiego, informujące o stanie opieki nad dziećmi i młodzieżą polską po zamknięciu osiedla Pahiatua.

- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (e), sygn. A.11.E/1202, Pismo K. Wodzickiego z 22 czerwca 1947 roku do A. Tarnowskiego w sprawie sytuacji polskich uchodźców w Nowej Zelandii.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (f), sygn. A.11.E/1202, Pismo E. Raczyńskiego z 18 maja 1948 roku do T. Gwiazdoskiego w sprawie dzieci w Pahiata.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (g), sygn. A.11.E/1202, Wyciąg z listu S. Zaleskiego z 29 kwietnia 1948 roku do E. Raczyńskiego w sprawie dzieci w Pahiata.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) (a), sygn. A 19. I. 10/ a-d., A. Łaska, Plan organizacyjny polskich szkół powszechnych Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych w Wielkiej Brytanii na rok szkolny 1941/42.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) (b), sygn. A 19. I. 10/ a-d., Sprawozdanie ogólne kompletów szkół powszechnych dla dzieci uczęszczających do szkół angielskich za okres od marca do 31 grudnia 1941 r.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (a), sygn. A. 19. III/16, Ścisłe tajne pismo S. Zaleskiego z 13 listopada 1946 roku do E. Raczyńskiego w sprawie rozmowy dyplomatycznej w Waszyngtonie na temat dzieci z Pahiata.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (b), sygn. A. 19. III/16, Odpis ściśle tajnego pisma S. Zaleskiego z 8 listopada 1946 roku do E. Raczyńskiego w sprawie pobytu doc. dr Marii Żebrowskiej w osiedlu Pahiata.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (a), sygn. A.19.III/17, Komisja Tymczasowa osiedla Dzieci Polskich w Nowej Zelandii, Sprawozdanie ogólne, 1 marca 1946 rok.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (b), sygn. A.19.III/17, Pismo S. Zaleskiego z 24 kwietnia 1946 roku do Tymczasowego Komitetu Skarbu dla Spraw Polskich w Londynie w sprawie sytuacji w obozie w Pahiata.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (c), sygn. A.19.III/17, Komisja Tymczasowa Dzieci Polskich w Nowej Zelandii, *Sprawozdanie ogólne*, 1 marca 1946 rok.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (d), sygn. A.19.III/17, Odpis pisma S. Zaleskiego z 28 czerwca 1946 roku do władz w Londynie, informującego o sytuacji w Pahiata.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (e), sygn. A.19.III/17, Pismo E. Raczyńskiego z 5 września 1946 roku w sprawie zorganizowania kursu polonizacyjnego.

- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (f), sygn. A.19.III/17, Pismo T. Sulimirskiego z 8 października 1946 roku do S. Zaleskiego w sprawie kursu dla młodzieży przechodzącej ze zlikwidowanego gimnazjum polskiego do szkół nowozelandzkich.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (g), sygn. A.19.III/17, Odpis pisma S. Zaleskiego z 31 lipca 1946 roku do E. Raczyńskiego w sprawie utrzymania działalności polskiego gimnazjum w Pahiatua.
- Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. A. 19.VI/7, „Raport” Haliny Zięciakowej, byłej dyrektorki polskiego gimnazjum w Pahiatua złożony W. Folkierskiemu, przedstawiający obszernie sytuację w polskim obozie w Nowej Zelandii, Glasgow, 6 listopada 1947 roku.

Bibliografia

- Chiborowski A. ks. 2012. *Kapłańska odyseja ks. Michała Wilniewczyca – Sybiraka, kapelana w Armii Gen. Andersa, opiekuna duchowego polskich sierot w Persji i Nowej Zelandii*, Wydawnictwo Księży Pallotynów, Prowincji Chrystusa Króla, Żabki.
- Chmielewski W. 2009. *Poglądy gen. Józefa Hallera na wychowanie w latach 1940–1946*, „Przegląd Historyczno-Wojskowy”, nr 4, s. 189–198.
- Chmielewski W. 2013. *Działalność oświatowa Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera (sierpień 1940–kwiecień 1941)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 56–69.
- Chmielewski W. 2015. *Polskie osiedle Santa Rosa w Meksyku 1943–1946*, Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Warszawa.
- Jaworowska M. 2016. *Dzieci Pahiatua. Studium losów polskich sierot w Nowej Zelandii 1944–2015*, Adam Marszałek, Toruń.
- Jaworowska M., Gołębiowski B. 2004. *Nowozelandzkie rozmowy*, Pracownia Pamiętnikarstwa Socjologicznego Instytutu Nauk Politycznych, Warszawa.
- Kałuski M. 2006. *Polacy w Nowej Zelandii*, Oficyna Wydawnicza Kucharski, Toruń.
- Kunert A.K., oprac. 2002. *Polacy w Iranie 1942–1945*, t. 1, *Antologia*, Rada Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa, Oficyna Wydawnicza Adiutor, Warszawa.
- Manterys J. i in., red. 2006. *Dwie ojczyzny. Polskie dzieci w Nowej Zelandii. Tułacze wspomnienia*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa.
- Nasze przedszkole*, „Mały Junak”, 1 stycznia 1945.
- Skwarko K. 1972. *Osiedlenie Młodzieży Polskiej w Nowej Zelandii w r. 1944*, Polskie Towarzystwo Historyczne w Australii, Londyn.
- Tomaszyk K. 2009. *Droga i pamięć. Przez Syberię na Antypody*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
- Wieczorek W., oprac. 2007. *Pamiętnik ks. Michała Wilniewczyca pierwszego duszpasterza Polskich Dzieci z Pahiatua*, [w:] *Z Sybiru na drugą półkulę. Wojenne losy polskich Dzieci w Pahiatua*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 191–217.

- Wróbel E., Wróbel J. 1992. *Rozproszeni po świecie. Obozy i osiedla uchodźców polskich ze Związku Sowieckiego 1942–1950*, Panorama Publishing CO. Chicago.
- Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej Ministerstwa WRiOP według exposé wygłoszonego przez ministra WRiOP ks. prałata Zygmunta Kaczyńskiego na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 lutego 1944, „Nauka i Wychowanie” 1944, z. 5, s. 4–36.
- Zawada S. 2007. *Polska szkoła w Nowej Zelandii. Ze wspomnień i innych źródeł*, [w:] *Z Sybiru na drugą półkulę. Wojenne losy polskich Dzieci w Pahiatau*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 167–190.
- Zdziech A.D. 2007. *Pahiatau – „Mała Polska” małych Polaków*, Societas Vistulana, Kraków.

**Piotr Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*,
Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2019, 230 s.**

Kwestia pedagogiki chrześcijańskiej wywołuje liczne kontrowersje dotyczące przedmiotu jej badań, metodologii, a także sposobów wykorzystania jej wyników. Dyskusje, które wokół niej się toczą, przybierają nierzadko charakter ideologiczny, a ich uczestnicy zajmują spolaryzowane stanowiska od bezkrytycznej akceptacji myśli wychowawczej, odwołującej się do chrześcijańskiego objawienia do również bezkrytycznego wobec własnego sposobu myślenia przekonania o konieczności odrzucenia takiej pedagogiki, u której źródeł znajduje się religia. W tym kontekście przedsięwzięcie merytorycznej refleksji nad pedagogiką chrześcijańską, jej specyfiką i statusem, uznać należy za szczególnie cenne. Piotr Magier postanowił podjąć to wyzwanie i przyjrzeć się pedagogice chrześcijańskiej z perspektywy naukoznawczej, aby wskazać, jaki jest status owej wiedzy.

Rozstrzygnięcie powyższej kwestii istotne jest szczególnie dla adeptów pedagogiki chrześcijańskiej, ale nie mniej ważne jest dla szerszego grona badaczy, którzy lokują swoje zainteresowania w pedagogice. Przed pierwszymi kreśli granice, w jakich należy konstruować swoje projekty badawcze, unikając błędów łączenia poznania naukowego z poznaniem potocznym. Drugim – uzmysławia, jaką wartość posiadają wyniki badań prowadzonych w ramach pedagogiki chrześcijańskiej.

Wydana przez Towarzystwo Naukowe KUL książka jest dojrzałym dziełem, efektem wieloletniej refleksji nad pedagogiką chrześcijańską oraz dyskusji, jakie podejmował autor zarówno w gronie filozofów, jak i pedagogów, z których to dyskusji jest zresztą znany. Niektóre wątki tych badań prezentowane były w czasopismach naukowych, publikujących artykuły z zakresu pedagogiki ogólnej oraz pedagogiki chrześcijańskiej. Wieloletnie zainteresowanie pedagogiką

chrześcijańską od strony naukoznawczej i tym samym doprecyzowywanie projektu skutkuje tym, że w sposób bardzo dokładny zostały określone: obszar, przedmiot, cel oraz metody badawcze.

We wstępie Piotr Magier formułuje pytania, na które będzie starał się poszukiwać odpowiedzi. Wymienia ich pięć: „1. Czym są badania metateoretyczne i jaką funkcję pełnią w pedagogice?; 2. Jaka jest teoretyczna (naukowa) i światopoglądowa geneza pedagogiki chrześcijańskiej i jak przebiegał jej rozwój?; 3. Jak definiowana jest pedagogika chrześcijańska oraz jakie miejsce w strukturze pedagogiki ona zajmuje?; 4. Co specyfikuje język tej subdyscypliny/nurtu w ramach pedagogiki?; 5. Czym charakteryzują się sposoby uzasadniania twierdzeń stosowane w pedagogice chrześcijańskiej oraz jej budowa?” (s. 18).

Treści ujęto w trzy rozdziały. Rozdział pierwszy wprowadza w zagadnienie badań metateoretycznych i ich znaczenia dla pedagogiki. Autor wskazuje istotne momenty dla rozwoju badań metateoretycznych tak, aby wyłonić kluczowe dla nich kwestie, impulsy oraz spory. To ważna część pracy, której znajomość ułatwiłaby identyfikację światopoglądowego profilu pedagogiki. Przez profil ten rozumiem nie tylko orientację religijną, ale także ateistyczną, będąca nie tyle wynikiem wiedzy, ale stanowiska światopoglądowego.

Badania w rozdziale drugim skupiają się na pedagogice chrześcijańskiej, czyli odnoszą się do przedmiotu, którego metateorię przygotowuje autor. W pierwszych dwóch punktach doprecyzowywane są pojęcia „nauki” i „chrześcijaństwa”, w trzecim autor charakteryzuje rozwój pedagogii i pedagogiki katolickiej, prawosławnej i protestanckiej. Ostatni z punktów kreśli specyfikę pedagogiki religii.

W rozdziale drugim tekst warto byłoby uzupełnić o odniesienia do teorii Carlo Marii Martiniego, który uważa, że ewangelie są podręcznikami katechetycznymi, wprowadzającymi kolejno w relację z Jezusem (Marek), wspólnotę Kościoła (Mateusz), misję (Łukasz), zwierzchnictwo we wspólnocie (Jan). Teoria ta pokazuje, że chrześcijaństwo od początku posiadało pedagogiczny rys. Cenne byłoby także odniesienie do takich prac, jak *Ojcowie Kościoła a pedagogika*, autorstwa Sławomira Chrosta, w której autor odczytuje pedagogię pierwszych wieków chrześcijaństwa, czy *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywa pedagogiki religii*, opublikowanej przez Bogusława Milerskiego.

Biorąc pod uwagę instytucjonalne ułożenie pedagogiki chrześcijańskiej w okresie PRL (w sytuacji braku pozwolenia na uprawianie pedagogiki na uczelniach prowadzonych przez Kościół), można by także zadać pytanie, na ile pedagogika w perspektywie chrześcijańskiej uprawiana była w ramach teologii pastoralnej czy katechetyki. Wówczas uwzględniony powinien zostać dorobek Franciszka Blachnickiego, który stworzył niewątpliwie koncepcję chrześcijańskiej pedagogii i fundamenty dla pedagogiki, oraz Mieczysława Majewskiego

(o jego dorobku pedagogicznym pisała Danuta Wajsprych w książce: *Między tradycją a nowoczesnością*).

Z punktu widzenia pedagoga najbardziej interesujący jest rozdział trzeci, w którym autor wywiązuje się ze zobowiązania przedstawienia metateorii pedagogiki chrześcijańskiej. Kolejno przedstawia definicje, przedmiot, cele, język, sposoby uzasadniania twierdzeń i wreszcie ulokowanie pedagogiki chrześcijańskiej w systemie wiedzy pedagogicznej. Aby zrozumieć charakter tego rozdziału, warto odnieść się do deklaracji autora: „Podobnie jak każda nauka, również nauki metaprzmiotowe w pierwszej kolejności realizują funkcje poznawcze. Co prawda nie służą one wprost rozwiązywaniu problemów przedmiotowych i stawianie przed metanaukami tego typu wymagań jest nieporozumieniem, niemniej jednak uzyskiwana dzięki nim wiedza ma istotne znaczenie dla szacowania rzetelności badań przedmiotowych. W konsekwencji nie pozostają one bez znaczenia dla rozumienia zjawisk, mimo że odnoszą się do nich wtórnie” oraz do założeń metodologicznych badań, w których istotne jest „przedkładanie celów analitycznych nad syntetycznymi”... „Znaczy to tyle, że nie zmierzają one do skonstruowania postulatywnej (właściwej, słusznej, prawdziwej) koncepcji (modelu) pedagogiki chrześcijańskiej”. W rozdziale trzecim czytelnik znajdzie zatem swoiste rozumienie pedagogiki chrześcijańskiej, jakie wyłania się w momencie przyglądania się jej z perspektywy naukoznawczej, ale autor też nie podejmuje prób wypracowania własnej koncepcji chociażby przedmiotu badań. Jest to z jednej strony zrozumiałe, a z drugiej strony pozostawia pewien niedosyt. Ja przy tej okazji pokusiłbym się o pewne spostrzeżenia dotyczące przedmiotu badań pedagogiki chrześcijańskiej. Specyfika wychowania chrześcijańskiego nie sprowadza się do specyficznego celu czy specyficznych metod, ale jego istotą jest odnoszenie się do przestrzeni relacji między człowiekiem i Bytem Transcendentnym. Oczywiście, każde wychowanie w jakiś sposób do tej przestrzeni się odnosi, nawet gdy ignoruje ją, marginalizuje, albo próbuje jej zaprzeczać. Wychowanie chrześcijańskie uznaje jednak jej istnienie i próbuje wspierać człowieka w jej rozumieniu oraz poruszaniu się w niej. W konsekwencji pedagogika chrześcijańska prowadzi refleksję nad wychowawczym wspieraniem rozwoju człowieka, który rozwija się w przestrzeni relacji zarówno z innymi ludźmi, jak i z Bogiem. To odróżnia ją od innych nurtów/subdyscyplin pedagogiki. Definiowanie przedmiotu badań pedagogiki chrześcijańskiej jest chyba największym wyzwaniem w pracy, którą podjął Piotr Magier, i równocześnie dziełem ciągle otwartym. Osobiście wyrażam nadzieję, że ta praca zostanie kiedyś przez Autora podjęta. Oczywiście, odpowiedź na to pytanie uwikłana jest w założenia tkwiące u źródeł samego pojęcia wychowania.

Docenić należy warsztat Magiery, który nie próbuje podchodzić do tematu wąsko, prowadząc spór na argumenty, ale prezentuje problem na szerokim tle metodologii nauki, gdzie ścierają się różne koncepcje naukowości. Zajmuje

się więc w gruncie rzeczy sprawami podstawowymi, a problem pedagogiki chrześcijańskiej ze względu na kontrowersje, które jej towarzyszą, stanowi niejako przykład, na podstawie którego można rozpoznawać toczący się obecnie spór. Odzwierciedlone jest to w strukturze tekstu, w którym najpierw przedstawiane są ustalenia, jakie poczyniono w obszarze naukoznawstwa w odniesieniu do danej kwestii, by następnie na tym tle rozstrzygać problemy związane bezpośrednio z pedagogiką chrześcijańską.

O kompetencjach Autora świadczy również dobór przywołanej literatury. Z jednej strony w pracy dostrzec można doskonały przegląd osiągnięć w obszarze pedagogiki ogólnej i pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce, a z drugiej strony bogata literatura na temat metodologii nauki świadczy o pasji śledzenia sporów w tym obszarze. Podkreślić należy również, że Magier jest spójny w swych badaniach, czyli przyglądając się fundowanej głównie na filozofii tomistycznej pedagogice chrześcijańskiej, odwołuje się do rozwijanej na tym fundamencie filozofii nauki.

Kończąc refleksję na temat recenzowanej pracy, chciałbym zwrócić uwagę na jej syntetyczność, przejrzystość, zrozumiały sposób porządkowania treści, logiczność i jasność narracji, umiejętność oddzielenia wątków głównych od pobocznych i przeniesienie tych drugich do przypisów. Konkludując, pracę uważam za cenną, rozwijającą myśl pedagogiczną w Polsce, i znaczącą dla badań w obszarze pedagogiki chrześcijańskiej.

Jarosław Horowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydział Nauk Pedagogicznych

ORCID: 0000-0002-6412-1544

*Zuzanna Zbróg, Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli
w perspektywie teorii reprezentacji społecznych.*

*Ujęcie dynamiczne, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki
Specjalnej, Warszawa 2019, 520 s.*

Recenzowana książka poświęcona jest problematyce wiedzy pedagogicznej studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli jest badana na początku i pod koniec ich studiów licencjackich. Autorka monografii traktuje nabywanie wiedzy pedagogicznej z punktu widzenia teorii reprezentacji społecznych (TRS) Serge'a Moscovicio, ale także i innych

autorów tego nurtu. Wiedza jest przez nią rozumiana w ujęciu dynamicznym: jest ona konstruowana w procesie partycypacji, interakcji, negocjowania znaczeń i interpretacji. Proces ten jest nierozłączny z przekonaniami i postawami osób, których dotyczy. Tak rozumiana wiedza jest traktowana w opozycji do wiedzy jako produktu indywidualnego myślenia, jako obiektywnego fenomenu, usytuowanego wyłącznie w umyśle jednostki i pozyskiwanej poprzez akwizycję w toku uczenia się jednostki. Przedmiot badań i poruszana w recenzowanej książce problematyka badawcza są ważne dla współczesnej pedagogiki, zwłaszcza ze względu na implikacje dla potencjalnego przekształcania modelu edukacji i wyłaniania się nowej kultury szkoły.

Recenzowana książka składa się z wprowadzenia, z szesnastu rozdziałów pogrupowanych w czterech częściach, z zakończenia, bibliografii, spisu tabel i spisu rycin oraz spisu ramek i obiektów w ramkach. Jej konstrukcja jest przemyślana. Struktura i układ treści rozprawy zasługują na zauważenie. Książka ma harmonijny układ – na każdą z czterech wyróżnionych części składają się cztery rozdziały, każdą część otwiera krótka prezentacja zawartych w niej treści, zaś każdy rozdział otwiera wstęp do niego i każdy rozdział zakończony jest podsumowaniem prowadzonych w nim rozważań. To wręcz modelowy układ pracy, który może służyć za wzór innym pracom tego rodzaju.

We wprowadzeniu Autorka przybliży teorię reprezentacji społecznych, przedstawia krótkie uzasadnienie dla prowadzonych przez siebie badań nad dynamiką wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela ujętej w postaci reprezentacji społecznych oraz prezentuje postawiony przez siebie problem badawczy, który został sformułowany w postaci pytania: „Jaka jest dynamika studenckich reprezentacji społecznych (treści – struktura – znaczenia) wybranych obiektów edukacji na tle przyjętych ram pojęciowych, modeli wiedzy i uczenia się” (s. 13–14). Zuzanna Zbróg omawia także zawartość książki, przedstawiając uzasadnienie dla jej struktury.

W części pierwszej zatytułowanej „Wiedza o wiedzy – perspektywa interdyscyplinarna”, Autorka przywołuje ustalenia poczynione na gruncie różnych dyscyplin naukowych, aby przyjrzeć się różnicom w rozumieniu wiedzy, w ukazywaniu jej natury, sposobów tworzenia i jej reprezentowania. Zbróg doskońale zdaje sobie sprawę, że odsłonięcie złożoności zagadnienia wiedzy jest zadaniem bardzo wymagającym i raczej niemożliwym do zrealizowania w ramach jednej publikacji naukowej (zob. s. 18). Stąd też, proponuje zwrócenie uwagi na kluczowe koncepcje wiedzy, które są osadzone w różnych tradycjach naukowych. Dowodzi przy tym, że nawet pobieżny przegląd podejść do wiedzy, ukazuje że definiowanie „tej kategorii w naukach społecznych nawiązuje do stanowisk obiektywistycznych” (s. 20). Myślę, że tego rodzaju wywody, zwłaszcza na obecnym etapie rozwoju badań nad wiedzą, w tym wiedzą nauczycieli, rażą nadmierną generalizacją.

Treści składające się na tę część recenzowanej książki zostały przez Autorkę zaprezentowane w czterech wzajemnie przenikających się rozdziałach. W rozdziale pierwszym Zbróg postawiła przed sobą dość ambitne zadanie, jakim było m.in. ukazanie sposobów definiowania, rozumienia, czy klasyfikowania wiedzy na gruncie różnych nauk w ujęciu społeczno-historycznym. Następnie dokonała wybiórczego przeglądu literatury przedmiotu, twierdząc, że wybrała do rekonstrukcji kluczowe koncepcje wiedzy. Jak zawsze w tego rodzaju rozstrzygnięciach dyskusyjną kwestią są owe kluczowe koncepcje. Co więcej, Autorka monografii w tym rozdziale nie tyle dokonała rekonstrukcji tych czołowych koncepcji, co raczej świadomie wybrała „po trochu” z różnych teorii, stanowisk by zasygnalizować różnice, jakie kształtowały się na gruncie różnych nauk wraz z upływem czasu w rozumieniu wiedzy. Z pewnością ciekawym zabiegiem było prezentowanie niektórych stanowisk dotyczących wiedzy z odniesieniem do ustaleń Moscovicio i założeń teorii reprezentacji społecznych, by stopniowo przybliżać czytelnikowi Jego koncepcję.

Przedmiotem rozważań w rozdziale drugim książki są koncepcje wiedzy wywiedzione z podstawowych paradygmatów. W rozdziale tym Zbróg przedstawiła, jak zmieniały się w czasie historyczno-kulturowym założenia, co do sposobu rozumienia rzeczywistości społecznej i także możliwości poznawania tej rzeczywistości. Omawiając poszczególne paradygmaty, Autorka zwracała uwagę na naturę wiedzy. Prowadzone w tym rozdziale rozważania i ukazane przybliżenia są z pewnością ważne dla przedstawiania zagadnień w kolejnych rozdziałach. Niemniej jednak uważam, biorąc pod uwagę adresata książki, że można było z powodzeniem pominąć podstawowe treści związane z założeniami leżącymi u podstaw tak znanych paradygmatów, jak paradygmat pozytywistyczny, paradygmat postpozytywistyczny, paradygmat teorii krytycznej, paradygmat konstruktywistyczny czy paradygmat partycypacyjny. Tym bardziej, że nauki humanistyczne i społeczne, w tym pedagogika, nie mają charakteru paradygmatycznego w znaczeniu Khunowskim. Poprawniej byłoby pisać w książce o kierunkach, nurtach, ideologiach, czy orientacjach niż o paradygmatach. Spora część przedstawionych tutaj treści należy do naukoznawstwa, nie zaś do pedagogiki. Stąd można byłoby je pominąć i obyłoby się to bez straty dla treści książki, a z korzyścią dla czytelnika.

W rozdziale trzecim zatytułowanym *Komplementarność podejść jakościowych i ilościowych a badanie wiedzy* Autorka wychodząc od rozważań na temat „horyzontów kultury naukowej” (termin przyjęty za T. Hejnicką-Bezwińską), prowadzi rozważania na temat tytułowej komplementarności podejść jakościowych i podejść ilościowych w badaniach z zakresu nauk społecznych. Słusznie koncentruje swoją uwagę na przyjmowanych w tym zakresie stanowiskach przez badaczy reprezentacji społecznych.

Rozdział czwarty *Dylematy w teoretycznych rozważaniach nad wiedzą a złożenia TRS* zamyka analizy prowadzone w części pierwszej książki. Jest to dobrze napisany rozdział, choć znów pojawia się problem związany z nadmiernym przywoływaniem treści, które są raczej szeroko znane w grupie odbiorców książki, czego przykładem są chociażby kwestie związane z relacjami między wiedzą naukową i wiedzą zdroworozsądkową, między wiedzą indywidualną i społeczną, czy też funkcjonującymi opozycjami wiedzy: niewiedza i antywiedza.

Część druga książki nosi tytuł: „Wiedza pedagogiczna”. Składają się na nią cztery rozdziały (rozdziały 5–8). Podjęta w tej części problematyka jest kluczowa dla badań własnych autorki. Jest to bardzo szeroka problematyka podejmowana przez badaczy o różnych wrażliwościach intelektualnych. Zdanie sprawy z problemów badawczych, jakie są tu stawiane, a także ze sposobów rozumienia fenomenu, jakim jest profesjonalna wiedza pedagogiczna nauczycieli jest bardzo wymagającym zadaniem. Autorka wybiera zatem stosowne według niej wątki i prezentuje je w rozdziałach 5–7 jako tło do mających nastąpić później ustaleń dotyczących badań własnych (rozdział 8 i część III książki). Sporo uwagi poświęca problematyce profesjonalnej wiedzy pedagogicznej, omawiając dość powszechnie znane znawcom problemu modele i metafory profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (rozdział 5 i rozdział 6). Szczególnie ważne w tej części są rozważania Zbróg dotyczące badań nad wiedzą pedagogiczną zamieszczone w rozdziale 7 książki, zatytułowanym *Badania nad wiedzą – konteksty i główne pola problemowe*. Autorka książki w sposób bardzo rzeczowy, tym razem bez nadmiernych, niepotrzebnych opisów tego, co jest już doskonale znane czytelnikowi, prezentuje stan badań koncentrujących się na wiedzy nauczycieli, w tym na wiedzy studentów studiów nauczycielskich oraz wyprowadza wnioski dotyczące wyzwań dla przyszłych badań nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną nauczycieli.

Z korzyścią dla książki byłoby rozwinięcie wątku, który pojawia się wręcz marginalnie w rozdziale 5, wątku dotyczącego miejsca pracy lub praktyki, które są wykorzystywane jako źródło tworzenia wiedzy, a nie tylko miejsce, w którym się wiedzę wykorzystuje. Byłoby to niezwykle pomocne w wyjaśnianiu konstrukcji założeń teoretycznych, gdyż autorka proponując swoje rozumienie wiedzy pedagogicznej kładzie nacisk właśnie na konstruowanie wiedzy przez nauczycieli, jak i na ich proces uczenia się w różnych miejscach. Rozwinięcie tego wątku z pewnością wzbogaciłoby pracę o rozważania z zakresu pedeutologii, w obszarze której problematyka nauczyciela jako pracownika wiedzy i intelektualisty jest szeroko podejmowana¹. Z pewnością położenie akcentu na

¹ Ch. Day. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, GWP, Gdańsk; H. Kwiatkowska. 2008. *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

przestrzenie uczenia się nauczycieli i pokazanie sposobów wykorzystania potencjału tkwiącego w społecznościach szkolnych poprzez kapitalizowanie go z korzyścią dla szkoły jako środowiska, w którym zachodzi uczenie się nauczycieli i konstruowanie profesjonalnej wiedzy pedagogicznej dałoby dobrą, kolejną podstawę teoretyczną do rozważań prowadzonych przez Autorkę². Uwaga moja jest o tyle istotna, iż w poszukiwaniu nowych sposobów myślenia o nauczycielu i jego wiedzy, gdy przyjmuje się społeczno-kulturową perspektywę uczenia się i jednocześnie ukazuje w swoim modelu badań wagę uczenia się przez partycypację (zob. s. 233 i n.), to należałoby jeszcze silniej wyeksponować kwestię nauczyciela jako osoby uczącej się/rozwijającej się w toku całego swojego życia, osoby uczącej się w pracy (w środowisku szkolnym), jak i dla pracy (dla środowiska szkolnego) i przyczyniającej się do konstruowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (tamże).

Część III omawianej pracy, zatytułowana „Konceptualizacja badań”, odsłania warsztat autorki monografii w zakresie umiejętności konstrukcji założeń badań własnych. Jest to bardzo dobrze napisana część pracy, która sprzyja poznaniu podstaw prowadzonych badań. Na część tę składają się cztery rozdziały (rozdziały 9–12).

W rozdziale 9 pod tytułem *Ramy pojęciowe* Zbróg omawia kolejno: fenomen teorii reprezentacji społecznych, przyjęte na potrzeby badań własnych znaczenie terminu reprezentacji społecznej, teorii jądra matrycowego Jean-Clauda Abrica, a wraz z tym tworzenie znaczenia przez elementy centralne i peryferyjne oraz wielopostaciowość wiedzy społecznej. Przedstawione tutaj rozważania pokazują, że badaczka na potrzeby realizowanych przez nią poszukiwań, za ważne uznaje funkcje wiedzy, rozumienia i wyjaśniania rzeczywistości w związku z, jak pisze: „wypracowaniem znaczeń pomiędzy podmiotami społecznymi ukierunkowanymi na to samo zjawisko społeczne (funkcja tworzenia znaczeń)” (s. 197). Autorka zakłada, i trafnie, że przyjęcie teorii reprezentacji społecznych jako perspektywy w badaniach nad wiedzą pedagogiczną nauczycieli jest nie tylko pomocne, ale „niesie ze sobą duży epistemologiczny potencjał do wyjaśniania procesów nauczania i uczenia się, do zastanawiania się nad rolą, jaką odgrywają społecznie tworzone wspólne reprezentacje: czy są/mogą być moderatorami, czy też tworzą potencjalne bariery w procesach rozumienia profesjonalnej wiedzy naukowej przez studentów” (tamże). I, jak pokazują wyniki badań własnych (część IV monografii), Autorka recenzowanej monografii potrafi z pożytkiem dla rozwoju wiedzy pedagogicznej odpowiednio wykorzystać ten wpisujący się w teorię reprezentacji społecznych potencjał.

² Szerzej o tym zagadnieniu i o budowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej przez nauczycieli w społecznościach praktyków, piszę m.in. [w:] *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły*, „Edukacja. Studia – Badania – Innowacje” 2009, nr 4 (108), s. 22–33.

Ważny dla prowadzonych w całej pracy rozważań i prezentowanych badań własnych jest rozdział 10, w którym Autorka książki przedstawia model badań własnych i rozdział 11, w którym rozwija przedstawione we wprowadzeniu do książki uzasadnienia dla potrzeby realizacji badań własnych oraz prezentuje uzasadnienia dla przyjętych przez nią decyzji, składających się na procedurę jej badań. Zbróg omawia zatem w rozdziale 11 cele i problematykę swoich badań, typ i schemat badań, wykorzystane metody w zakresie zbierania i analizowania danych, narzędzia badawcze, przebieg bań oraz sposób doboru próby (prób) badawczych. Autorka badając dynamikę wiedzy pedagogicznej studentów w kontekście reprezentacji społecznych w ramach teorii jądra, zastosowała dynamiczną procedurę badań. Były to badania w schemacie badań przeglądowych o charakterze podłużnym – z zastosowaniem panelu rzeczowego. Badaczka dokonała ewaluacji wiedzy pedagogicznej, tej samej, liczącej niemal 400 osób próby studentów z kilku uczelni z województwa lubelskiego i świętokrzyskiego, za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety (zob. s. 249–250). Metodami, które służyły jako uzupełniające metody zbierania danych, były wolne skojarzenia i ewokacja hierarchiczna oraz systematycznie prowadzona obserwacja jakościowa i analiza treści. Metodami pomocniczymi była analiza pól semantycznych i kategoryzacja tematyczna. Wybór schematu badań oraz metod zbierania i analizy danych okazał się trafny dla osiągnięcia postawionego przez Autorkę książki celu poznawczego badań, jakim było, jak pisze, „zidentyfikowanie zmian treści i struktury analizowanych RS u badanych osób w latach 2014 i 2016. Tylko ujęcie dynamiczne umożliwia wykazanie, jak w wyniku uczenia się studentów zmieniają się ich reprezentacje w ramach podstawowych kategorii pedagogicznych związanych z przyszłym zawodem oraz znaczenia, jakie przypisują poszczególnym komponentom badanych RS” (s. 244).

Część trzecią zamyka rozdział 12, w którym Zbróg prezentuje w sposób bardzo szczegółowy badane przez nią grupy w pierwszym etapie badań (w roku 2014) oraz przedstawia ich charakterystykę społeczną wraz z odniesieniem do przyjętych ram pojęciowych. Charakteryzując próbę badawczą, Autorka opisała środowisko społeczno-demograficzne badanych studentów, ich uczestnictwo w kulturze, światopogląd i system wartości, motywy wyboru zawodu oraz wymiary funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni społecznej. Ukazała także autocharakterystykę badanych na tle przedmiotowych ram pojęciowych oraz ich dominujące poglądy. W ten sposób czytelnik uzyskuje bardzo szczegółowy obraz osób biorących udział w badaniach, osób, które z założenia mają rozpocząć pracę w zawodzie nauczyciela nauczania początkowego. Przedstawiona tutaj charakterystyka badanych daje wiele do myślenia, jeśli chodzi o trudności, z jakimi mogą się zmierzać dyrektorzy szkół, którym zależy na jakościowo dobrej kadrze pedagogicznej w swoich szkołach.

Część IV monografii zatytułowana „Prezentacja i dyskusja wyników badań”, zgodnie z jej przeznaczeniem, ukazuje wyniki badań własnych Zbróg nad dynamiką reprezentacji społecznych uznanych przez nią za ważne dla pedagogiki wczesnoszkolnej i dla profesjonalizmu przyszłych nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej kluczowych podmiotów edukacji (nauczyciel i uczeń) (rozdział 13), podstawowych procesów (nauczanie i uczenie się) (rozdział 14), podstawowych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia (rozdział 15). Część tę zamyka dyskusja uzyskanych wyników w toku badań własnych. Rozdział ten odsłania umiejętności Autorki książki w zakresie analizy i prezentacji wyników badań własnych oraz ich interpretacji. Zbróg w sposób syntetyczny, dbając o rzetelność badań, przedstawiła najważniejsze ich wyniki zestawiając je z przyjętym przez siebie modelem badań. Zestawienie to odsłoniło smutną prawdę o realizowanych w naszym kraju studiach pedagogicznych, przynajmniej na terenie prowadzonych badań. Otóż badania pokazują, że niezależnie od etapu badań (rok 2014, rok 2016) trzon wiedzy pedagogicznej badanych studentów stanowią konotacje behawioralne. Zrealizowane przez Zbróg longitudinalne badania treści i struktury wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli w postaci reprezentacji społecznych wybranych do badań obiektów edukacji, pokazują także interesujące zmiany w tych reprezentacjach. Przedstawione w tej części książki analizy są, jak wspomniałam bardzo interesujące, jednak zastanawiające jest to, dlaczego Autorka świadomie nie wykorzystała zebranych informacji o badanych do wykazania ich społecznych różnicowań, a można było to zrobić poprzez chociażby podział badanych na ich miejsce zamieszkania („miasto”–„wieś”), czy położenie społeczno-kulturowe rodzin pochodzenia („niższe”–„wyższe”). Czytelnik także może odczuwać niedosyt związany z wykorzystaniem danych pochodzących z obserwacji etnopedagogicznych – są one w dość skromny sposób prezentowane w książce, biorąc pod uwagę ich bogactwo.

Recenzowana książka *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne* autorstwa Zbróg z pewnością jest ważną pozycją na rynku wydawniczym. Warto po nią sięgnąć, gdyż realnie przyczynia się do poszerzenia istniejącej wiedzy i może być przyczynkiem do namysłu nad tworzeniem programów kształcenia na studiach nauczycielskich. Dyskusyjne, obok innych wskazanych wyżej kwestii, jest w książce odwoływanie się do terminu *wiedza*, gdyż nie jest on w pełni adekwatny do jego znaczenia w przedstawionych badaniach, w których raczej mamy do czynienia z badaniem orientacji, typów racjonalności, czy postaw pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Niemniej jednak wykorzystanie teorii reprezentacji społecznych do badań longitudinalnych w zakresie dynamiki wiedzy pedagogicznej studentów pedagogiki wczesnoszkolnej jawi się jako bardzo interesujące podejście w prezentowanych badaniach.

Książka napisana jest dobrym językiem i warto ją polecić naukowcom, zajmującym się szeroko rozumianą edukacją nauczyciela, studentom studiów pedagogicznych oraz nauczycielom, zwłaszcza tym, zatrudnionym w szkołach podstawowych na pierwszym etapie edukacyjnym, ale nie tylko.

Joanna Madalińska-Michalak

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0001-9980-6597

Global perspectives on teaching excellence: A new era for higher education, edited by Christine Broughan, Graham Steventon and Lynn Clouder, Routledge, New York 2018, 203 p.

This book presents teaching excellence in higher education with the main task of promoting and celebrating it. The book is recommended as an indispensable compendium for policymakers, researchers, teachers, undergraduates and postgraduates in education, who seek crucial knowledge about teaching excellence revealed from varied perspectives and dimensions, represented by its authors. This bestseller covers the scope of needed knowledge, contemporary changes and trends in teaching excellence. This book contains fourteen eye-catching and appreciable chapters.

It starts from chapter one: *What is teaching excellence?*, in which Sandeep Gakhel reveals and explores ways which make it possible to measure teaching excellence. Moreover, not only does this chapter present frameworks but it also describes initiatives to influence teaching excellence in the 21st century globalized world. UK Teaching Excellence Framework case study is also current in this chapter. Gakhel claims that both students and teachers recognize the values and purpose of TEF differently. He also highlights the conflict between understanding the psychological and performative teaching excellence.

The second chapter – *What outcomes are we trying to achieve from excellent teaching and why are they so difficult to measure?* – was written by Caroline Wilson and it presents current models developing teaching excellence. To measure teaching excellence effectively it is significant to judge its quality. This chapter contains a multitude of ideas on how to collect information, i.e. to monitor programmes and students' behaviour, as well as measure success with leadership because it leads to improvement.

A multi-pinnacle approach in teaching excellence from a global context is broadly described in the third chapter, *Bounded excellence* by Lynne Hunt and Owen Hicks. This chapter does not only expose varied perspectives on excellence present at universities, but it also reveals how universities present their results to governments and in international comparative rankings.

The unprecedented approach presented in the book is especially seen in chapters four: *Teaching excellence and transnational education: Enhancement through a focus on student diversity* and five: *Excellence for what? Policy development and the discourse on the purpose of higher education*. There are widely revealed strategies which impact the teaching quality and excellence. On the other side, it is indisputable to acknowledge four discourses on the purpose of higher education in the subsequent order. Firstly, the discourse of enlightenment prepared by Mary and Robert Runté, in which they claim that this discourse formed “the ideological context of universities as elite institutions. The university’s role was to educate the nation’s social, cultural and ruling elite(s)” (Runté & Runté, 2018, p. 67). Secondly, the discourse of human capital in which like in the quotation from Theodore Schultz, a Nobel Laureate “skills and knowledge are a form of capital, that is this capital is in substantial part a product of deliberate investment” (Schultz, 1961, p. 1). Moreover, the discourse of manpower, where we acquire useful knowledge about an individual as a rational investor. The fourth, the discourse of consumerism is presented with the consumer-oriented higher education.

Chapter six – *The impact of governance on teaching excellence in academic microcultures* written by Torgny Roxå and Katarina Mårtensson, explains *collegial governance* at universities to share knowledge and to help each other. It discusses collegiality in the stream of conversations and results, quite often good for the few. Moreover, the chapter mentions nepotism and its consequences for collegial organizations at universities. On the other side, it provides the idea of *bureaucratic governance* in which instructions, protocols and policies are at higher position than personal judgement. Consequently, the chapter encourages us to analyse different microcultures existing in departments and divisions of particular universities.

The seventh chapter, *A national strategy for teaching excellence – one university at a time* by Denise Chalmers and Beatrice Tucker, outlines Australian strategies and its implementation with omnipresent excellence. There is put an emphasis on teaching excellence with accordance to the university’s values and context. Moreover, university workforce is gradually aging and according to Coates and colleagues there is a need to identify not only policy development, planning and research but also regularly influence on the attractiveness of academic profession.

The eighth chapter, *National teaching awards and the pursuit of teaching excellence* written by Mark Israel and Dawn Bennett, declares lights and shadows of awards programmes that honour teaching excellence. Moreover, the authors present the awards schemes in Australia, the United Kingdom and New Zealand. Furthermore, they draw the attention of the readers to quality and equality in the era of massification of higher education with its diversification and institutional accountability.

Training and development needs for a 21st century academic were intriguingly described in the ninth chapter. The authors of the chapter claim that there is a need to lead as a *teacher-led, data-driven and evidence-informed*. In this approach teaching excellence (Isaac et al., 2018, p. 118) becomes a process of scholar improvement, conducted by the teacher who sets the discipline and context appropriate benchmarks.

The next chapter: *Teaching excellence and the rise of education-focused employment tracks* presents the varied and changeable nature of academic work. Johan Geertsema and colleagues talk about *Third Paradigm* in higher education with its “faculty appointments...being ever more redistributed away from traditional tenure and tenure-track appointments”, “functional specialisation” in faculties and “a polarization or restratification” in the hierarchy of universities.

Excellence for all: inclusive teaching with a passion – a teaching excellence recognition scheme is extensively exposed in the eleventh chapter of this book. Michael Berry and Ross Guest present three types of categories of recognition schemes in higher education. The first one they describe is called *institutional recognition scheme*. This scheme is described as *managerial scheme*. The second type is *peer recognition scheme* which is judged by a set of criteria of peers and led by professional associations. The last category is quite often named a hybrid of previous categories and is called *behavioural or rewards based approach*. If the candidate is able to present more to the review group, it will reward him or her more. As a result, these candidates receive more from the slice of the accessible funds.

Chapter twelve: *I had excellent teachers – look at my fabulous career! Perspectives on teaching excellence in the performing arts* written by Scott Harrison, confesses multifariously defined excellence not only in teaching but in learning, too. The author pays attention to the etymology of the word with its Latin roots. “Excellere” presents the level of aspirations, “to rise, be eminent and ever upward”. Moreover, in the text the author introduces “fabulousness of graduates’ careers” and presents four case studies to illuminate the capabilities enabling us to define and measure teaching excellence.

The thirteenth chapter, *The thrill of the unexpected*, starts with the comparison of the elusive nature of the Snark, depicted in the extract of the poem written by Lewis Carrol, who is known for *Alice’s Adventures in Wonderland*,

to the teaching excellence with ways how to harness it to the prosperity of each student.

For the Snark's peculiar creature, that won't
Be caught in a commonplace way.
Do all that you know, and try all that you don't,
Not a chance must be wasted today!
(Harrison 2018: 164).

On the other side, the author James Derounian used the lyrics example to present the ambiguity of teaching excellence.

Well we know where we're going
But we don't know where we've been
And we know what we're knowing
But we can't say what we've seen
And we're not little children
And we know what we want
And the future is certain
Give us time to work it out
(Talking Heads, "Road to Nowhere", 1985, p. 1).

The author also mentions disruptive practices for teaching excellence and assignments which can visualize excellent teaching.

The last chapter of this book, *Global perspectives on teaching excellence*, encourages readers to provide a space which would reflect the varied landscape of higher education with its main task to investigate and explore the dimensions of teaching excellence. The chapter reveals the attributes and skills indispensable to academics to lead excellent teaching. It has been presented with the expansion of provision, global demands and rising internationalisation which influence the acceleration of job market changes.

Global perspectives on teaching excellence – A new era for higher education presents the teaching excellence from varied, international viewpoints. This book guides the readers to understand deeply the landscape complex in which teaching excellence is anchored. It also unfolds teaching excellence in the multi-dimensional perspectives of leading educational institutions.

The concept of teaching excellence is put into considerations from organisational points of view in the context of the danger related to the unpredictability of cultural, social and political pressures. Consequently, this book widely reveals a short critical commentary and a wealth of books recommended reading after each chapter.

References

- Carrol, L. (1876). *The Hunting of the Snark*, Access date 11.11.19, (<https://www.poetryfoundation.org/poems/43909/the-hunting-of-the-snark>) London: Macmillan.
- Finkelstein, M.J., Conley, V.M., & Schuster, J.H. (2016). *The faculty factor: reassessing the American academy in a turbulent era*, Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Coates, H., Dobson, I., Edwards, D., Friedman, T., Goedegebuure, L., & Meek, L., *The Attractiveness of the Australian Academic Profession: A comparative analysis*, Research Briefing, Access date 10.11.19 (https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/28921/264673_GoedegebuureAttractiveness.pdf?sequence=1).
- Harrison, S. (2018). The thrill of the unexpected. In Ch. Broughan, G. Steventon, & L. Clouder (Eds.), *Global perspectives on teaching excellence: A new era for higher education*, New York: Routledge.
- Isaac, S., Le Duc, I., Hardebolle, C., & Torney, R. (2018). Training and development needs for a 21st century academic. In Ch. Broughan, G. Steventon, & L. Clouder (Eds.), *Global perspectives on teaching excellence: A new era for higher education*, New York: Routledge.
- Runté, M. & Runté, R. (2018). *Excellence for what? Policy development and the discourse on the purpose of higher education*. In Ch. Broughan, G. Steventon, & L. Clouder (Eds.), *Global perspectives on teaching excellence: A new era for higher education*, New York: Routledge.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital, *The American Economic Review*, 1, 1–17.
- Thomas, L. (2012). *Building students engagement and belonging in higher education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention and Success Programme*. York: Higher Education Academy.

Arleta Suwalska
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ORCID: 0000-0003-0713-8451

Noty o Autorach

Zbigniew Babicki – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego (UKSW) w Warszawie. Pracownik Wydziału Nauk Pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Pracy UKSW. Prodziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, kierownik Studium Pedagogizacji UKSW. Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna i pedagogika opiekuńcza (zagadnienie troski o dziecko osierocone z perspektywy środowiska lokalnego oraz kontekstów międzykulturowych i globalnych). Wybrane publikacje: *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki* (współred. D. Stępkowski, 2016); *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej* (współred. M. Kuleta-Hulboj, 2016); *Wychowawczo-społeczny wymiar pomocy dzieciom w Rwandzie. Program „Adopcja Serca” – pomiędzy doraźną pomocą a profesjonalnym wsparciem* (2018). E-mail: z.babicki@uksw.edu.pl

Jarosław Bąbka – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego (UZ). Kierownik Zakładu Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii UZ. Zainteresowania badawcze: społeczna inkluzja osób z niepełnosprawnością w różnych fazach życia. Autor książki: *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności* (2012). E-mail: j.babka@wpaps.uz.zgora.pl

Anna Bocheńska-Brandt – doktor nauk humanistycznych, wykładowca akademicki w Hochschule für Oekonomie & Management w Hannover (FOM), kierownik wydziału psychologii społecznej i pedagogiki w Ludwig Fresenius Schule w Dolnej Saksonii na kierunkach terapeutycznych i nauk społecznych. Zainteresowania badawcze: pomoc społeczna dla osób uzależnionych, funkcjonowanie profesjonalne pracowników zawodów pomocowych, zwłaszcza pracowników socjalnych i terapeutów. Członek VDES – Verband Deutscher Ergotherapie-Schulen e.V. i WFOT – World Federation of Occupational Therapists w Niemczech. E-mail: annaboc@wp.pl

Patrizia Breil – Research Assistant in the Department of Philosophy – Tübingen School of Education, University of Tübingen. Studied Philosophy, German language and literature, and Educational Studies. She works as a research assistant in philosophy at the Tübingen School of Education of the University of Tübingen, Germany. Her research is located at the interface of general pedagogy and philosophy resp. didactics of philosophy. Her main interests are in French phenomenology with a particular emphasis on Sartre, and corresponding possibilities to address the body in its material dimension within phenomenological approaches. Furthermore, these phenomenological considerations are combined with reflections on teacher training. E-mail: _____

Witold Chmielewski – doktor habilitowany, prof. Akademii Ignatianum (AI). Pracownik naukowy Katedry Oświaty i Wychowania w Instytucie Nauk o Wychowaniu Wydziału Pedagogicznego AI w Krakowie. Redaktor naczelny „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” i kwartalnika „Nauczyciel i Szkoła”. Członek Towarzystwa Przyjaciół Biblioteki Polskiej w Paryżu, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Towarzystwa Historii Edukacji, Towarzystwa Polsko-Szwajcarskiego. Zainteresowania badawcze: historia wychowania (zwłaszcza administracja szkolna w okresie PRL i pedeutologia), kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa, zagadnienia szkolnictwa na uchodźstwie we wszystkich większych skupiskach polskiej diaspory wojennej (Wielka Brytania, Bliski Wschód, Afryka, Meksyk, a ostatnio Nowa Zelandia). Rezultaty swoich badań prowadzonych m.in. w Instytucie Polskim i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie i Bibliotece Polskiej w Paryżu opublikował w 9 książkach, w ok. 140 artykułach, rozdziałach w monografiach i recenzjach. Wybrane publikacje: *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa* (2006); *Edukację nauczycieli szkół podstawowych po II wojnie światowej* (2007); *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950* (2010, 2013); *Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta* (współred. S. Mauersberg, M. Walczak, 2012); *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)* (2014); *Osiedle polskie Santa Rosa w Meksyku (1943–1946)* (2015); *Zwalczanie wychowania religijnego w szkołach w latach 1944–1950* (2017); *Likwidowanie szkolnictwa katolickiego w drugiej połowie lat czterdziestych XX wieku* (2019). E-mail: witold.chmielewski@ignatianum.edu.pl

Klaudia Chylińska – studentka czwartego roku psychologii w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Interesuje się psychologią sądową, ze szczególnym uwzględnieniem psychologii zeznań świadków i psychologii śledczej i penitencjarnej, zagadnieniami z zakresu profilowania kryminalistycznego oraz percepcją wirtualnej rzeczywistości. E-mail: chilinska.klaudia@gmail.com

Anna Dąbrowska – doktor, pracownik naukowy w Zakładzie Badań nad Środowiskami Wychowawczymi w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: aktywność kulturalna młodzieży, język młodzieży, antropologia kulturowa, człowiek w kulturze współczesnej, język i komunikacja interpersonalna, język w mediach. E-mail: adabrowska@pedagog.uw.edu.pl

Roman Dolata – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Warszawskiego (UW). Pracownik Wydziału Pedagogicznego UW. Specjalizuje się w pomiarze edukacyjnym, ewaluacji instytucji edukacyjnych i badaniu nierówności społecznych w edukacji. Wybrane publikacje: *Szkoła – segregacje – nierówności* (2008); *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność* (współaut. M. Jakubowski, A. Pokropek, 2013); *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów* (współaut. A. Hawrot, G. Hummeny, A. Jasińska, M. Koniewski, P. Majkut, T. Żółtak, 2013); *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, t. 1 i 2 (red., 2014); *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI* (współaut. P. Grygiel, D. Jankowska, E. Jarnutowska, A. Jasińska-Maciągżek, M. Karwowski, M. Modzelewski, J. Pisarek, 2015); *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI* (współred.

M. Sitek, 2015); *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*. E-mail: rdolata@uw.edu.pl

Iwona Dudek – magister, doktorantka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania naukowe: psychologia sądowa (problematyka zniekształceń pamięciowych), perfekcjonizm i samoocena. E-mail: iwona.dudek@doctoral.uj.edu.pl

Katarzyna Dworakowska – doktor, asystent w Zakładzie Humanistycznych Podstaw Pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania, filozofia Nietzschego, poststrukturalizm. Autorka książki *Ontologia bezkształtu. Koncepcja istoty ludzkiej w Nietzschego i Foucaulta* (2016). E-mail: katarzyna.dworakowska@wp.pl

Karolina Gniazdowska – magister, doktorantka na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, na kierunku pedagogika. Zainteresowania naukowe: edukacja włączająca, Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, wykluczenie społeczne kobiet z niepełnosprawnościami, seksualność kobiet z niepełnosprawnościami. E-mail: karolinagniazdowska0608@gmail.com

Jarosław Horowski – doktor habilitowany, adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, redaktor czasopisma „Paedagogia Christiana”. Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania, pedagogika religii, a zwłaszcza kwestie pedagogiki tomistycznej, aretologii pedagogicznej oraz wychowania do przebaczenia. Najważniejsze publikacje: *Wychowanie moralne w ujęciu pedagogiki neotomistycznej* (2015); *What conditions education for forgiveness in terms of the neo-Thomistic philosophy of education*, „Journal of Religious Education” 66/1 (2018); *Education for forgiveness in the context of developing prudence*, „Ethics and Education” 14/3 (2019). E-mail: jaroHOR@umk.pl

Anna Kanios – doktor habilitowany, prof. UMCS, kierownik Zakładu Pracy Socjalnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS. Zainteresowania badawcze: pomoc społeczna i praca socjalna, zwłaszcza praca socjalna z osobami starszymi, a także problematyka funkcjonowania zawodowego pracowników zawodów pomocowych, zwłaszcza pracowników socjalnych. Autorka 19 monografii i książek współautorskich oraz ponad 50 artykułów naukowych. Najważniejsze publikacje: *Profile kompetencji społeczne osób pracujących i bezrobotnych* (współaut. M. Czechowska-Bieluga, E. Sarzyńska, 2009); *Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie* (2010); *Przemiany społeczno-edukacyjne środowisk lokalnych Lubelszczyzny zaangażowanych w polsko-duńską współpracę partnerską* (2012); *Postawy wobec pracy pracowników socjalnych a ich sytuacja zawodowa. Studium teoretyczno-diagnostyczne* (2017); *Postawy pracowników zawodów pomocowych wobec osób starszych a ich podmiotowe uwarunkowania* (2018). E-mail: anna.kanios@poczta.umcs.lublin.pl

Magdalena Kękuś – studentka czwartego roku psychologii w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, współorganizatorka Cracow Conference of Psychology and Law. Zainteresowania naukowe psychologia sądowa (psychologia zeznań świadków) oraz psychologia śledcza i penitencjarna. E-mail: magdalena.kekus@gmail.com

Agnieszka Koszałka-Silska – magister, doktorantka, asystentka w Zakładzie Pedagogiki Katedry Teoretycznych Podstaw Aktywności Fizycznej na Wydziale Wychowania Fizycznego, Sportu i Rehabilitacji Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu. Zainteresowania naukowe: edukacja przygodowa, coaching, doradztwo zawodowe, rozwój kompetencji społecznych. Aktywny trener pedagogiki przeżyć, certyfikowany przez niemiecką organizację Aktion Umwelt für Kinder. E-mail: koszalka@awf.poznan.pl

Elżbieta Litwin-Sondej – nauczyciel, pedagog, współpracuje z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Absolwentka studiów magisterskich z zakresu filologii polskiej, edukacji wczesnoszkolnej oraz studiów podyplomowych z zakresu zarządzania placówkami oświatowymi. Koordynatorka i współorganizatorka wielu projektów edukacyjnych m.in. koordynator logistyczno-merytoryczny Polskiej Akademii Dzieci na Uniwersytecie Warszawskim, członek Stowarzyszenia Uniwersytetów Dziecięcych, współpracownik Akademii Sztuki Myślenia. Propagatorka innowacyjnych metod nauczania oraz popularyzatorka nauki działająca m.in. we współpracy z Edukacją na Nowo (więcej: <http://cvelzbietalitwin.blogspot.com>). E-mail: elitwin@student.uw.edu.pl

Joanna Madalińska-Michalak – profesor zwyczajny, kierownik Katedry Dydaktyki i Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: nauczyciel, edukacja nauczyciela, etyka i profesjonalizm nauczyciela, rozwój szkoły. Specjalistka w zakresie przywództwa edukacyjnego i prekursorka badań w tym obszarze w Polsce. Autorka 222 publikacji polskich i zagranicznych. Najnowsze publikacje: *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy* (2015); *Etyka w systemie edukacji w Polsce* (współaut. A.J. Jeżowski, S. Wiśław, 2017); *O nową jakość edukacji nauczycieli* (red., 2017); *Edukacyjne konteksty współczesności – z myślą o przyszłości* (współred. N. Pikula, 2018); *Przywództwo nauczycieli* (red., 2018); *Teacher Education Policy and Practice. International Perspectives and Inspirations* (współaut. M. Attard Tonna 2018). E-mail: j.madalinska@uw.edu.pl

Artur Pokropek – doktor habilitowany, prof. Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, pracownik naukowy Instytutu Badań Edukacyjnych. Zainteresowania badawcze: statystyka, psychometria, uczenie maszynowe, metodologia badań społecznych, stratyfikacja społeczna i socjologia edukacji. Autor kilkudziesięciu artykułów w międzynarodowych czasopismach, m.in. w: *Structural Equation Modeling, Journal of Educational Psychology, Stat Journal, Learning and Individual Differences, Sociological Methods & Research*. E-mail: artur.pokropek@gmail.com

Renata Raszka – doktor, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedшкоlniej w Instytucie Nauk o Edukacji na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania naukowo-badawcze: edukacja wczesnoszkolna (głównie matematyczna i finansowa), dziecięce rozumienie pieniądza. Wybrane publikacje: *Komputerowe wspomaganie procesu zintegrowanej edukacji matematycznej uczniów klas pierwszych w zakresie arytmetyki* (2008); *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. Teoria i praktyka* (współred. U. Szuścik, 2017). E-mail: renata.raszka@us.edu.pl

Marek Smulczyk – doktor, asystent na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego (UW). Absolwent studiów psychologicznych i pedagogicznych na UW. Wykładowca akademicki

i trener z zakresu psychologii społecznej i pedagogiki. Badacz jakości edukacji, pomiaru kompetencji oraz monitorowania osiągnięć szkolnych. Autor kilkunastu artykułów naukowych i rozdziałów w monografiach naukowych. Wybrane publikacje: *From School to Work: Individual and Institutional Determinants of Educational and Occupational Career Trajectories of Young Poles* (współaut. H. Domański, M. Federowicz, A. Pokropek, D. Przybysz, M. Sitek, T. Żółtak), „Ask: Research & Methods” 2012, nr 21, s. 123–141; *Trait-anxiety's moderating role in predicting academic performance improvement in PISA*. (współaut. J. Rajchert, T. Żółtak), „Polish Journal of Applied Psychology” 2013, nr 11 (3), s. 73–92; *Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait- and state-anxiety, socio-economic status and school-type* (współaut. J. Rajchert, T. Żółtak), „Learning and Individual Differences” 2014, nr 33, s. 1–11; *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego (współaut. M. Jakubowski, K. Konarzewski, M. Muszyński, P. Walicki, 2017); *Przewyższenie statusowej determinacji karier szkolnych* (2019). E-mail: m.smulczyk@uw.edu.pl

Arleta Suwalska – doktor nauk społecznych, mgr filologii angielskiej, mgr dydaktyki języków obcych. Adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Porównawczej Katedry Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika porównawcza oraz polityka edukacyjna. Autorka monografii podoktorskiej w języku angielskim *English Educational Policy, Contemporary Challenges In a Historical-Comparative Context* (2017). Opublikowała kilka artykułów o edukacji fińskiej w: „Studiach Pedagogicznych”, „Polish Journal of Educational Studies”, „Studiach z Teorii Wychowania”. E-mail: arletasuwalska@o2.pl

Wojciech Swędzioł – doktor, adiunkt w Zakładzie Alpinizmu i Turystyki Kwalifikowanej AWF w Krakowie. Absolwent rehabilitacji ruchowej, podyplomowych studiów pedagogicznych, tyflopedagog, coach, instruktor i pasjonat narciarstwa wysokogórskiego, kajakarstwa, jeździectwa, wspinaczki sportowej. W dyscyplinie nauk o kulturze fizycznej zajmuje się wykorzystaniem elementów przygodowych dla rozwoju osobowego (szkolnictwie wyższym, pedagogice i pedagogice specjalnej). Autor programów specjalności na studiach I i II stopnia w krakowskiej AWF: Turystyka przygodowa oraz Outdoor Project Management. E-mail: Wojciech.swedziol@awf.krakow.pl

Malwina Szpitalak – doktor habilitowany, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania naukowe: zniekształcenia pamięciowe, motywy i funkcje Ja w kontekście zniekształceń pamięciowych, pamięć ukryta, teoria dysonansu poznawczego i jej modyfikacje, zjawisko zmęczenia psychicznego, pracoholizm, zaburzenia afektywne oraz statystyka. E-mail: malwina.szpitalak@o2.pl

Mirosław S. Szymański – profesor zwyczajny, kierownik Katedry Dydaktyki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W latach 1992–2013 członek redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego”, a w latach 2012–2013 jego redaktor naczelny. Obecnie (od 1995) członek Rady Naukowej półrocznika „Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft”. Zainteresowania naukowo-badawcze: dydaktyka ogólna, psychologia kognitywna, filozofia wychowania, pedagogika porównawcza. historia oświaty i wychowania – ze szczególnym uwzględnieniem dwudziestowiecznej myśli

pedagogicznej w niemieckich naukach o wychowaniu. Autor ponad 100 tekstów – rozprawy naukowe, eseje, recenzje, referaty, sprawozdania, kroniki, wstępy, noty biograficzne, hasła do encyklopedii itd. – w większości w języku polskim, ale także w języku niemieckim i angielskim, węgierskim. Druki zwarte: *Twórczość i style poznawcze uczniów* (1987); *Niemiecka pedagogika reformy 1980–1933* (1992); *Die Kinderfreudebewegung in Polen* (1995); *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia* (2000, 2010); *Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1918–1939. Ursprüngen – Verlauf – Nachwirkungen* (2002); *Myślenie i działanie pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej. Esej polityczno-oświatowy* (2016). E-mail: mszymanski@aps.edu.pl

Anna Wileczek – doktor habilitowany, prof. Uniwersytet Jana Kochanowskiego (UJK). Pracuje w Instytucie Literaturoznawstwa i Językoznawstwa UJK w Kielcach. Członkini m.in. Polskiego Towarzystwa Językoznawczego oraz The International Association for Research in L1 Education, a także Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego. Zajmuje się analizą języka i dyskursu dzieci i młodzieży, dyskursem edukacyjnym oraz kompetencjami komunikacyjno-informacyjno-komunikacyjnymi dzieci i młodzieży. Popularyzację nauki wśród dzieci łączy z kierowaniem Uniwersytetem Dziecięcym UJK. Autorka i współautorka wielu publikacji ze wskazanych obszarów. Najważniejsze z nich: *Świadectwa-słady-znaki. Lapidarium jako strategia formy* (2010); *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym* (2015); *Child in the Empire of (Mobile) Screens* (2017); *Kod młodości. Młodomowa w aspektach społeczno-kulturowych* (2018).

E-mail: wileann@gmail.com

Katarzyna Wrońska – doktor habilitowany, pracownik naukowy w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Kieruje Zakładem Pedagogiki Ogólnej i Filozoficznej. Aktualnie pełni funkcję zastępcy Dyrektora Instytutu Pedagogiki ds. badań i rozwoju. Prowadzi badania na temat dziejów i koncepcji ogłady, edukacji liberalnej, współzawodnictwa i innych dóbr edukacji. Zainteresowania badawcze: filozofia edukacji, historia myśli pedagogicznej oraz współczesne dyskursy pedagogiczne. Autorka *Pedagogiki klasycznego liberalizmu w dwugłosie John Locke i John Stuart Mill* (2012).

E-mail: katarzyna.wronska@uj.edu.pl

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” (rok założenia 1956) jest ogólnopolskim pismem naukowym. Wydawcą czasopisma jest Uniwersytet Warszawski we współpracy z jego Wydziałem Pedagogicznym, a usługodawcą są Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Czasopismo jest prenumerowane zarówno w Polsce, jak i za granicą.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie ERIH (European Reference Index for the Humanities), CEEOL (Central and Eastern European Online Library) oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities). Zgodnie z wykazem czasopism naukowych MNiSW z 31 lipca 2019 roku za publikację w „Kwartalniku Pedagogicznym” przysługuje autorowi 20 punktów.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest objęty Programem Wsparcia dla Czasopism Naukowych MNiSW.

Najważniejszym celem „Kwartalnika Pedagogicznego” jest umożliwianie i pobudzanie dyskusji na poziomie akademickim wokół najważniejszych dla współczesności problemów edukacyjnych. Redakcja prowadzi intensywną współpracę międzynarodową, co sprzyja popularyzowaniu dorobku polskiej pedagogiki wśród pedagogów obcojęzycznych, a jednocześnie ułatwia polskim pedagogom poznanie tego, co dzieje się w pedagogice w innych krajach (publikowanie tłumaczeń prac obcojęzycznych).

Pismo jest otwarte zarówno dla prac już uznanych autorów, jak i dla początkujących adeptów nauki. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest pismem o szerokim profilu: zamieszczane są w nim materiały z różnych subdyscyplin pedagogiki, w tym z pedeutologii, andragogiki, historii wychowania, pedagogiki porównawczej, dydaktyki, pedagogiki społecznej, psychologii edukacji, filozofii edukacji, a także z problematyki wychowania estetycznego. Teksty zamieszczane są po ich uprzednim zaopiniowaniu przez dwóch niezależnych recenzentów, zgodnie z wymogami double blind peer review, co pozwala na selekcję nadsyłanych materiałów.

Podstawowe działy czasopisma to: artykuły, colloquia (teksty w językach obcych – angielskim lub niemieckim) materiały i sprawozdania z badań, edukacja w innych krajach oraz recenzje. Teksty publikowane są razem ze streszczeniami w języku angielskim. Okazjonalnie pojawiają się także sprawozdania z odbytych konferencji, zarówno ogólnopolskich, jak i zagranicznych z udziałem polskich pedagogów.

Wytyczne dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w „Kwartalniku Pedagogicznym”, o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

- Σ Maksymalna objętość całego tekstu (z bibliografią) powinna wynosić 15 stron znormalizowanych (27 000 znaków ze spacjami).
- Σ Przyjmujemy recenzje książek opublikowanych w roku nadesłania recenzji lub najpóźniej dwa lata wcześniej (np. w 2018 roku – książki opublikowane w roku 2018, 2017 i 2016).
- Σ Przyjmujemy teksty w języku polskim, angielskim i niemieckim wraz ze streszczeniami w języku polskim i angielskim.
- Σ Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.
- Σ W tekście należy podać pełne imiona osób wymienionych po raz pierwszy.
- Σ Obowiązuje następujący standard przypisów:
 - Przypisy bibliograficzne umieszczone są bezpośrednio w tekście i zawierają tylko nazwisko autora, rok wydania dzieła i numer strony, np.: (Jaeger 2000: 5).
 - Gdy przytaczamy dwie książki tego samego autora wydane w tym samym roku, stosujemy zapis: (Kozakiewicz 2001a; Kozakiewicz 2001b).
 - Jeśli cytujemy kilku autorów, przyjmujemy porządek chronologiczny, a nie alfabetyczny: (Kwaśnica 2001: 5; Cannatella 2006: 78).
 - Jeśli przytaczana praca ma dwóch autorów, umieszczamy oba nazwiska; w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.”, np.: (Dehnel i in. 2001).
 - Jeśli cytujemy dokumenty, podajemy początek zapisu bibliograficznego, np.: (Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674), (Ankieta socjologiczna...).
- Σ Taka forma przypisów wymaga odpowiedniego zacytowania w bibliografii, zamieszczonej po tekście artykułu, np.:
 - Jaeger W. 2000. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.
 - Reut M. 2005. *Narracja, tożsamość, etyczność*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 66–79.
 - Kozakiewicz M. 1993. *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 21–28.
 - Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: Dziennik Ustaw 2006 nr 97, poz. 674 z poprawkami.
 - Ankieta socjologiczna na temat świadomości historycznej młodzieży, przeprowadzona na zlecenie OBOP w latach 1991–92, 827 ankiet, BUW Rps nr akces. 3174.
- Σ Opis bibliograficzny strony WWW musi zawierać nazwisko autora i tytuł pracy, tryb dostępu, protokół dostępu (miejsce, ścieżka, nazwa), a także datę dostępu, np.:
 - Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*, dostępny na: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/Hejnicka.pdf> (otwarty 25 stycznia 2007).
- Σ W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2019:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,

tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,

tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,

e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938