Indeks 363146
Nakład 360 egz.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXII: 2017 NUMER 2 (244)

WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
WUW

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Polska Akademia Nauk; Ruhr-Universität Bochum, Niemcy)
Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)
Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)
Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy)
Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma, Włochy)
Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Jürgen Helmchen (Universität Münster, Niemcy)
Wolfgang Hörner (Universität Leipzig, Niemcy)
Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)
Krzysztof Koseła (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)
Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)
Josef Malach (Ostravská univerzita, Rep. Czeska)
Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)
Krystyna Pankowska – przewodnicząca Rady (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Jiří Prokop (Univerzita Karlova v Praze, Rep. Czeska)
Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Polska)
Dietmar Waterkamp (Technische Universität Dresden, Niemcy)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXII: 2017 NUMER 2 (244)

WUW

Warszawa 2017

Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), **Anna Kowalewska**, **Jan Rutkowski**, **Magdalena Rzepka** (sekretarz redakcji), **Anna Wiłkomirska**, **Mirosław S. Szymański**, **Piotr Zańko**, **Małgorzata Żytko**

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 Karowowska-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

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2017

Pismo dofinansowane przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

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

Aldona Pobojewska – Lipman i Kołakowski: wychowawcze przesłanie ich koncepcji etycznych 9

Dorota Turska, Urszula Oszwa – Nauczycielskie atrybucje zdolności do matematyki uczniów i uczennic 25

Katarzyna Gurczyńska-Sady – Wartość wychowania humanistycznego. Umysł humanisty w obozie koncentracyjnym 41

Zuzanna Zbróg – Podmiot-w-procesie. Poststrukturalistyczna analiza wspomnień w grupach studenckich metodą zbiorowego pisania biografii 56

Agnieszka Rumianowska – Poczucie bezradności i lęku w relacjach między ludźmi. Implikacje pedagogiczne 73

Anna Dąbrowska – Kulturowe uwarunkowania piśmienności młodzieży 90

Piotr Długosz – Korepetycje uczniów jako przykład praktyki w polu edukacyjnym – Polska, Ukraina, Węgry 108

Małgorzata Przeniosło – Katedry pedagogiczne na uczelniach akademickich w II Rzeczypospolitej 134

Weronika Juroszek – Wybór współmałżonka – aspekt zadaniowy, ewolucjonistyczny i planowy 153

Paulina Chmiel-Antoniuk – Edukacja narzędziem w walce o dominację religijną na Haiti . . 168

Kazimiera Zdziebło – Wielokulturowość współczesnego społeczeństwa wyzwaniem dla edukacji i kształcenia ustawicznego 187

Ewa Palamer-Kabacińska – Taniec w pedagogice przygody. Rekonesans w literaturze 204

COLLOQUIA

Paulina Sosnowska – Academic freedom and the ethical value of thinking 221

Vitaly Bezrogov – Polikarpov's Primer of the 1701: Elementary education project in transitional Russia 231

Dorota Probucka – The negative impact of scientific ideology on education about the moral status of animals 261

MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Przemysław Domagała, Katarzyna Kresowicz, Aleksandra Gaworska-Krzemińska – Mężczyźni w pielęgniarstwie z perspektywy płci kulturowej 270

Marzena Ruszkowska – System kar i nagród stosowany w rodzinach zastępczych (na przykładzie powiatu bialskiego) 284

RECENZJE

Irena Wojnar – Fausto Finazzi, *Elementi di pedagogia del Novecento* 291

Tadeusz Gadacz – Paulina Sosnowska, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* . . 300

Małgorzata Franc – Marzena Bogus (red.), *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni* 309

Paulina Barańska – Anna Wileczek, Iwona Możdżonek, *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym* 314

Noty o Autorach 319

Contents

ARTICLES

Aldona Pobojewska – Lipman and Kołakowski: The educational idea of their ethical concepts 9

Dorota Turska, Urszula Oszwa – Teachers' attributions of male and female students' abilities in mathematics 25

Katarzyna Gurczyńska-Sady – The value of humanistic education. The humanist mind in a concentration camp 41

Zuzanna Zbróg – Subject-in-process. Poststructuralist analysis of memories in groups of students using the collective biography writing method 56

Agnieszka Rumianowska – The feeling of helplessness and social anxiety in relationships with other people. Pedagogical implications 73

Anna Dąbrowska – Cultural factors in youth literacy 90

Piotr Długosz – Private lessons taken by students as an example of practice in the field of education – Poland, Ukraine, Hungary 108

Małgorzata Przeniosło – Pedagogy departments at the academic schools of the Second Republic of Poland 134

Weronika Juroszek – Evolutionary, developmental and planning aspects of spouse choice . 153

Paulina Chmiel-Antoniuk – Education as a tool of religious conflict in Haiti 168

Kazimiera Zdziebło – Multiculturalism of modern society – a challenge for education and lifelong learning 187

Ewa Palamer-Kabacińska – Dance in adventure education. Literature review 204

COLLOQUIA

Paulina Sosnowska – Academic freedom and the ethical value of thinking 221

Vitaly Bezrogov – Polikarpov's Primer of the 1701: Elementary education project in transitional Russia 231

Dorota Probucka – The negative impact of scientific ideology on education about the moral status of animals 261

MATERIALS AND RESEARCH REPORTS

Przemysław Domagała, Katarzyna Kresowicz, Aleksandra Gaworska-Krzemińska – Men in nursing from the perspective of gender 270

Marzena Ruszkowska – The system of rewards and punishments used in foster families (on the example of the Biała Podlaska region) 284

REVIEWS

Irena Wojnar – Fausto Finazzi, *Elementi di pedagogia del Novecento* 291

Tadeusz Gadacz – Paulina Sosnowska, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* . . 300

Małgorzata Franc – Marzena Bogus (red.), *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni* 309

Paulina Barańska – Anna Wileczek, Iwona Możdżonek, *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym* 314

Contributors to this issue 319

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

ARTYKUŁY

Aldona Pobojewska
Uniwersytet Łódzki

Lipman i Kołakowski: wychowawcze przesłanie ich koncepcji etycznych

Summary

LIPMAN AND KOŁAKOWSKI: THE EDUCATIONAL IDEA OF THEIR ETHICAL CONCEPTS

Already at the preliminary stage of the analysis the convergence of the ethical positions of the M. Lipman's "Philosophy for Children" educational program and the views presented by Leszek Kołakowski in the essay "Ethics without Codex" is visible. The common, dominant feature of both of them is the rejection in the moral conduct of an attitude characterised by the desire to have a moral code, whereas they justify their anti-code stance in mostly the same way. The author briefly sketches these arguments and present the requirements that a moral subject who does not follow the code must fulfil. Finally, the author of the article indicates the character of moral education postulated by both authors considered here.

Key words: moral norms, competences of the moral subject, moral education

red. Paulina Marchlik

Nikt nie może zastąpić podmiotu-człowieka
w podjęciu decyzji moralnej.

o. Ludwik Wiśniewski OP

Wychowanie moralne dzieci i młodzieży jest jednym z najważniejszych obowiązków starszej generacji. Nie ma jednak zgody w kwestii wizji moralnego postępowania: jedni uważają, że polega ono na bezwzględnym podporządkowaniu się obowiązującym kodeksom; drudzy widzą jego istotę w indywidualnym

podejmowaniu decyzji w każdej sytuacji. Przedstawiam wychowawcze przesłanie dwóch antykodeksowych koncepcji etycznych, których zbieżność może być dla niektórych zaskakująca. Chodzi mianowicie o amerykański program edukacyjny „**Filozofia dla dzieci**" autorstwa M. Lipmana[1] oraz poglądy zaprezentowane przez Leszka Kołakowskiego w eseju *Etyka bez kodeksu*[2] (Kołakowski 2000: 137–173).

Dla obu wymienionych wcześniej myślicieli kodeksualizm jest nie do przyjęcia i ta dezaprobata tworzy fundament ich koncepcji etycznych i wychowawczych. Swoje stanowisko uzasadniają podobnie[3], odwołując się do braku obligatoryjności wartości i norm przyjętego przez siebie obrazu moralnej rzeczywistości oraz wizji podmiotu moralnego i jego zobowiązań. Najpierw krótko szkicuję tę argumentację (część 1). Następnie przedstawiam wymogi (powinności i kompetencje), którym musi sprostać podmiot moralny nieposługujący się kodeksem (część 2). Na koniec ukazuję charakter wychowania moralnego postulowanego przez obu interesujących mnie tu filozofów (część 3). Części te poprzedzam krótką informacją o tych koncepcjach i ich autorach.

Matthew Lipman (1922–2010) i Leszek Kołakowski (1927–2009) to współcześni sobie myśliciele. Obaj byli profesorami filozofii i w latach 60. XX wieku, kiedy tworzyli – zupełnie niezależnie od siebie – interesujące mnie tu koncepcje, kierowali katedrami filozofii: Lipman w Columbia University, Kołakowski na Uniwersytecie Warszawskim. Mimo że refleksja nad moralnością nie stanowiła wtedy centrum ich zawodowych zainteresowań, to zaprezentowane przez nich stanowiska etyczne znalazły olbrzymi oddźwięk. Były i są nadal szeroko komentowane. W zagorzałych dyskusjach ścierają się ich zwolennicy i przeciwnicy.

Lipman jest pomysłodawcą idei „Filozofii dla dzieci"[4] (*Philosophy for Children* określanej skrótem P4C), którą następnie wiele lat opracowywał kierowany przez niego zespół. W efekcie długoletniego, zbiorowego wysiłku powstał kompleksowy i szczegółowo opisany w licznych – tłumaczonych na wiele języków

[1] W Polsce program ten był omawiany w wielu publikacjach (patrz phronesis.org.pl zakładka: *literatura*).

[2] Biorę pod uwagę wyłącznie stanowisko przedstawione w przywołanym artykule, nie zaś całokształt poglądów etycznych tego myśliciela.

[3] Pomijam formułowaną przez omawianych tu autorów krytykę „etyki z kodeksem", która nie jest im wspólna.

[4] Lekcje metodą Lipmana są realizowane w wielu krajach na całym świecie. Założono również stowarzyszenie ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) z europejskimi ośrodkami w Grazu, Amsterdamie, Madrycie, Barcelonie, Sofii, Glasgow. W Polsce rozpowszechnianiem idei filozofowania z dziećmi i przystosowaniem tego projektu do rodzimej specyfiki zajmuje się Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis" (phronesis.org.pl).

– publikacjach program edukacyjny. Tworzy on spójną całość, w której nie tylko świadomie przyjmuje się określone przesłanki i zakłada konkretne cele, ale również proponuje się oryginalne – adekwatne do przyjętych założeń i zadań – metody, podręczniki i programy kształcenia. Wychowanie moralne stanowi ważny aspekt całego programu.

Kołakowski zaprezentował koncepcję etyki bez kodeksu[5] w obszernej rozprawie opublikowanej najpierw w 1962 r. w „Twórczości", następnie zamieszczonej w zbiorze jego tekstów *Kultura i fetysze* wydanym w 1967, 2000 i 2009 roku. Esej ten poświęcił wizji moralnych powinności jednostki, a problemy wychowania moralnego tylko w nim zasygnalizował.

Już na wstępnym etapie analizy uderza analogia między stanowiskami etycznymi i wychowawczym przesłaniem obu przywołanych koncepcji. Wspólnym, dominującym ich rysem jest odrzucenie w postępowaniu moralnym dążenia do posiadania kodeksu moralnego, czyli etyki kodeksualistycznej (kodeksualizmu), mówiąc jeszcze inaczej, etyki reguł. Kodeks moralny to – jak czytamy u Kołakowskiego – hierarchicznie uporządkowany zbiór materialnych (treściowych) norm etycznych. Zawiera on listę obowiązujących wartości i symetrycznych do nich norm, ponadto podaje, które z tych nakazów należy przedkładać nad inne, a także informuje o bezwzględnej obligatoryjności jednych a względności innych (Kołakowski 2000: 152–153). Układ norm, gdzie jedna zostaje usytuowana pod drugą (i nie może się zdarzyć, aby dwie z nich znalazły się na tym samym poziomie) zakłada homogeniczność (jednorodność) symetrycznych do nich wartości. Tylko wtedy bowiem, daje się je porównywać i szacować (Kołakowski 2000: 162). W idei kodeksu zawiera się też dążność do kompletności (zupełności), tzn. ma on podać jednoznaczne rozwiązanie każdej napotkanej sytuacji moralnej (Kołakowski 2000: 153, 160).

Kołakowski *explicite* wyraża swój zdecydowany brak akceptacji dla postawy kodeksowej, a polemika z nią stanowi centralny nerw wywodu w *Etyce bez kodeksu*. Lipman nie używa terminu „kodeks", pisze jednak: „Nie znajdziemy autorytetu, który byłby nie do podważenia. Podobnie ma się rzecz z zasadami moralnymi, nie możemy wskazać takich, których nie można by zakwestionować" (Lipman i in. 1997: 200). Tego typu przekonania uniemożliwią konstrukcję kodeksu mo-

[5] Już samo określenie „etyka bez kodeksu", adekwatne do treści desygnowanego przez nie stanowiska, sygnalizuje jego istotne cechy. Po pierwsze, jest to etyka a nie życie bez kodeksu. Człon *etyka* wskazuje, że od podmiotu wymaga się działania moralnego, czyli charakteryzującego się namysłem, świadomym wyborem kierowanym racjami moralnymi oraz ponoszeniem odpowiedzialności za ten wybór. Po drugie, jest to etyka *bez kodeksu* a nie bez zasad.

ralnego. Uzasadniając to swoje stanowisko obaj myśliciele używają podobnej argumentacji.

Trzy argumenty przeciw postawie kodeksowej

Stosunek do obligatoryjności wartości i norm

Na wstępie podkreślę, że ani Kołakowski ani Lipman nie propaguje działań pozbawionych zasad i skrupułów moralnych, tzn. jakiejkolwiek postaci amoralizmu, rozumianego, czy to jako bezrefleksyjna postawa spowodowana brakiem świadomości istnienia wartości i norm moralnych[6], czy też jako świadomy pogląd – jak ujmuje to słownik (Jedynak 1994: 11–12) – uchylający ich wiążącą dla jednostki moc[7].

Przywołani autorzy nie tylko nie kwestionują w swoich koncepcjach wagi funkcjonujących w naszym kręgu kulturowym chrześcijańsko-humanistycznych wartości i zasad moralnych, ale ponadto uważają, że winniśmy je znać, uznawać i ich przestrzegać, a więc nie kłamać, nie krzywdzić itd. Świadczy o tym na przykład stwierdzenie Lipmana, że godny ubolewania jest pogląd „wedle którego w sferze wartości wszystko jest względne (to, co jest dobre dla ciebie, może być

[6] Byłaby to swawola, czyli sytuacja, w której jednostka nie znając moralnych uwarunkowań danych okoliczności czyni podstawą swojego zachowania własne „widzi mi się", kaprys czy pragnienie. Takie działanie ma charakter reaktywny, tzn. podejmuje się go przypadkowo w tym sensie tego słowa, że decyduje o nim porządek nieuświadomiony przez daną osobę.

[7] Kołakowski *explicite* odrzuca stanowisko amoralizmu w jego nihilistycznej wykładni (Herbut 1997: 400), jako totalnie negujące istnienie pozytywnych wartości w zastanym świecie, a w związku z tym kwestionujące moralny charakter podejmowanych przez jednostkę wyborów, gdyż sytuują się one poza dobrem i złem (Kołakowski 2000: 143–144). Odcina się też od amoralizmu egzystencjalistycznego w wydaniu Martina Heideggera (Podsiad 2001: 33), który kwestionuje istnienie jakichkolwiek „ustanowionych przez Boga czy ludzi" i obligujących jednostkę wartości (Kołakowski 2000: 150). Stosując wymienione powyżej zabiegi, obie wersje amoralizmu próbują – jak twierdzi Kołakowski – uwolnić jednostkę od niepokojów związanych z decyzją moralną, a tym samym od odpowiedzialności za zło istniejące w świecie (Kołakowski 2000: 143, 152). Jego zdaniem nie udaje się im jednak tego zrobić. Nihiliście brakuje bowiem konsekwencji w jego negacji świata, gdyż żyjąc afirmuje wartości związane z życiem (Kołakowski 2000: 143–144). Natomiast egzystencjalista gloryfikując zaangażowanie jako wartość suwerenną, która decyduje o autentyczności ludzkiego życia, czyni je wartością formalną, którą można urzeczywistniać w realizacji dowolnych celów. Napięcie towarzyszące tak zaangażowanemu działaniu jest zatem urojone, ponieważ nie istnieją racje przemawiające za jakimś przedmiotem wyboru. W takiej zaś sytuacji każdy wybór jest dobry, bo chodzi wyłącznie o sam wybór (Kołakowski 2000: 149–152).

złe dla mnie)" (Lipman i in. 1997: 184). Dalej zauważa, że wartości nie powinno się identyfikować „z osobistymi pragnieniami, ale z czymś, co dzięki refleksji i dociekaniu okazuje się być znaczące" (Lipman i in. 1997: 185). Podkreśla też, że jego metoda ma za zadanie skłonienie dzieci do wyjścia poza subiektywizm w kierunku obiektywizmu (Lipman i in. 1997: 184–185) i winna prowadzić od pluralizmu do zbieżności poglądów (Lipman i in. 1997: 61). Natomiast Kołakowski konstatuje, że moralny wymiar posiada decyzja, kiedy przynajmniej jedna z wybieranych w niej opcji posiada charakter moralny (a nie np. utylitarny) i obowiązuje jednostkę oraz jest przez tę jednostkę uznana za ją obowiązującą (Kołakowski 2000: 152). Ponadto obligacja ta winna pochodzić ze sfery w stosunku do tego indywiduum zewnętrznej i być intersubiektywna.

W interesujących mnie tu koncepcjach nie mamy więc do czynienia ani z bezmyślnością, ani z „moralnością prywatną", w której jednostka własne preferencje ustala wytycznymi dla swoich działań[8]. Przeciwnie, respektuje się w nich oceny oraz normy i podkreśla, że posiadają one charakter moralny wyłącznie wtedy, kiedy pochodzą ze sfery zewnętrznej w stosunku do danej osoby i są obiektywne. (Obiektywności nie rozumie się tu absolutnie, lecz intersubiektywnie, tj. specyficznie dla danego społeczeństwa por. Lipman i in. 1997: 181). Ponadto według omawianych autorów zasady uzyskują wymiar moralny, gdy są ustanowione przez instancję posiadającą do tego odpowiednią legitymację, zatem nie przez kolegę czy zwierzchnika, lecz „przez Boga czy ludzi" – jak formułuje to Kołakowski (2000: 150, 152).

Uznając świadomość i akceptację wartości oraz norm moralnych za niezbywalne dla moralnych działań jednostki, Kołakowski i Lipman odmawiają tym zasadom bezwarunkowej obligatoryjności („żadna reguła moralna nie może bez reszty określić właściwego postępowania" Lipman i in. 1997: 185). Mówiąc inaczej, aprobują bezwzględny charakter wartości (życie ludzkie ma zawsze bezwzględną wartość, kłamstwo jest zawsze złem por. Kołakowski 2000: 167, 169), a kwestionują absolutny zakres obowiązywania norm[9]. Uzasadniają to stano-

[8] Cudzysłów przy terminie „moralność prywatna" sygnalizuje, że tego typu postawa nie daje się zaliczyć do moralności, lecz jest to samowola. W jej wypadku jednostka zna moralne uwarunkowania sytuacji, ale nie czuje się zobowiązana do ich uwzględniania i postępuje zgodnie z jakimś poza moralnym interesem. [Mając to na względzie Lipman postuluje, by skłaniać młodzież do zaprzestania identyfikowania wartości z indywidualnymi pragnieniami i prowadzić do uznania ich pozasubiektywnego, znaczącego charakteru (Lipman i in. 1997: 185)].

[9] Nie reprezentują więc stanowiska nazywanego pryncypializmem, w którym wszystkim normom przypisuje się bezwarunkowe obowiązywanie (Lazari-Pawłowska 1992a: 43–46; Lazari-Pawłowska 1992b: 112–114).

wisko w odwołaniu do następujących argumentów. Kołakowski wskazuje na brak jednorodności (homogeniczności) wartości, przez co bezsensowne staje się ich obiektywne zestawianie i nadawanie im stałego porządku (Kołakowski 2000: 168). Nie jest tak – pisze – że kłamstwo każdorazowo stanowi mniejsze zło niż zadanie bólu lub odwrotnie, a życie jednego człowieka każdorazowo waży mniej niż kilkorga innych ludzi (Kołakowski 2000: 162–163). Zatem określona norma związana z daną wartością (np. nie kłam) nie może obowiązywać zawsze i wszędzie, nie zachodzi symetria między wartościami a powinnościami (Kołakowski 2000: 166 i n.). Kołakowski stwierdza zdecydowanie, że normy moralne nie mają charakteru praw naukowych i nie wyznaczają jednoznacznej interpretacji każdej faktycznej sytuacji moralnej (Kołakowski 2000: 156–157). Również Lipman podnosi kwestię beztreściowej (czysto formalnej) natury norm. Jego zdaniem suchy zakaz np. „nie kłam", informuje wyłącznie, jaki typ zachowania jest pochwalany czy naganny, poza tym stanowi wypreparowaną z życia abstrakcję (Lipman i in. 1997: 184), której znajomość nie wystarcza do podjęcia słusznej decyzji moralnej. Nie istnieje – jego zdaniem – żadna ostateczna mądrość, że coś „jest słuszne raz na zawsze" (Lipman, Sharp 1994: 3).

Obaj autorzy podnoszą tu kwestię, o której pisała Ija Lazari-Pawłowska w latach 80. XX wieku, że rodzaj obowiązywania norm nie jest cechą przez nie immanentnie posiadaną, lecz w stosunku do nich postulowaną (Lazari-Pawłowska 1992a: 43; Lazari-Pawłowska 1992b: 112). Żaden z nich nie akceptuje bezwzględnej obligatoryjności norm, co niweczy możliwość sporządzenia kodeksu etycznego.

Obraz rzeczywistości moralnej

Kolejna przyczyna podważająca sens i możliwość budowy kodeksu tkwi w ciągłej zmienność świata, którą konstatują obaj omawiani autorzy (Lipman, Sharp 1994: 3). Nie jest to więc świat gotowy, uporządkowany i już opisany, lecz – jak nazywa go Kołakowski – świat otwarty, „dziurawy" (Kołakowski 2000: 169), tj. pełen niewiadomych, gdyż nieustannie pojawiają się w nim zupełnie nowe sytuacje moralne, a „stare" tylko z pozoru są takie same[10]. Jednostka staje zatem nieustannie przed bardzo zróżnicowanymi, nieznanymi i nieprzewidywalnymi

[10] Nawet jeżeli po raz wtóry stoję przed dylematem: zadać ból albo okłamać daną osobę, to nowym czynnikiem tego zdarzenia zmieniającym jego obraz jest choćby to, że po raz kolejny mam zranić albo okłamać tę właśnie osobę (por. Kołakowski 2000: 157; Lipman i in. 200: 185).

sytuacjami. Lipman podkreśla ich wielowymiarowość i niejasność (Lipman i in. 1997: 181), natomiast Kołakowski akcentuje to, że niekiedy przybierają one nieuchronnie charakter konfliktów moralnych (Kołakowski 2000: 164). Mamy z nimi do czynienia, gdy dana osoba znajduje się w okolicznościach odbieranych przez nią jako zderzenie uznawanych przez nią wartości i obligujących ją norm moralnych, których nie daje się zrealizować równocześnie (np. niezadawanie bólu i prawdomówność) (Kołakowski 2000: 150–152).

Zobowiązania (powinności) i wizja podmiotu moralnego

W kontekście powyższych ustaleń, położenie podmiotu moralnego w koncepcjach Kołakowskiego i Lipmana jawi się następująco. Wobec – z jednej strony, niejednorodności wartości (co uniemożliwia precyzyjne i trwałe ich hierarchizowanie), braku bezwzględnie obligatoryjnych zasad postępowania (żadna reguła moralna nie określa bez reszty właściwego postępowania); a z drugiej strony, niepowtarzalności, a często również kolizyjnego charakteru sytuacji moralnych; moralne postępowanie nie może być działaniem rutynowym (Lipman, Sharp 1994: 186–187), polegającym na podporządkowaniu się jakiejś zasadzie czy innemu autorytetowi. W konsekwencji tego, obaj omawiani myśliciele obowiązek rozstrzygania, jak należy się zachować w konkretnych (często konfliktowych) okolicznościach – nakładają na jednostkę, wymagając od niej samodzielnych decyzji (Kołakowski 2000: 169–173; Lipman i in. 1997: 171).

Obaj podkreślają przy tym nieuniknioność udziału w procesie podejmowania moralnych decyzji wolności i indywidualności danej osoby. Wolność wyklucza determinowanie i obligowanie podmiotu przez czynniki pozamoralne. Indywidualność, czy inaczej tożsamość danej osoby, tworzy specyficzny dla niej potencjał, na który składają się jej predyspozycje, życiowe doświadczenie, wiedza, wrażliwość, wyobraźnia, poczucie odpowiedzialności, itp. Mimo że Kołakowski i Lipman przyjmują obecność tak ukonstytuowanej indywidualności, to rozumieją ją odmiennie. Pierwszy z nich, za filozofiami jednostki, zakłada, że indywidualność ludzkiej osoby tworzą niepowtarzalne czynniki (nie zaś niepowtarzalna kompozycja cech ogólnych), właściwe wyłącznie jej. Tworzą one jej, tzw. swojość, czy inaczej, sobość (*Selbst, Selbstheit, Selbstsein, Ichheit*) (Piórczyński 2006: 100). Tak rozumiana tożsamość, jak też podejmowane z jej udziałem decyzje oraz działania, mają charakter pojedynczy, są więc irracjonalne, w tym sensie, że nieprzekładalne na jakiekolwiek kategorie ogólne, takie jak język czy logika.

Kołakowski nazywa tę indywidualną tożsamość „współczynnikiem *cogito*" (Kołakowski 2000: 161–162). Natomiast Lipman – jak się zdaje (por. Pobojewska 2014) – ujmuje indywidualność w sposób numeryczny, tj. niepowtarzalność każdego człowieka polega na jednorazowym zestawie i natężeniu cech posiadających charakter ogólny. Nie ma dwóch identycznych przedstawicieli jakiegokolwiek gatunku: żadne dwa krzesła nie mają takiego samego układu słojów, jednak zarówno „słoje", jak i „układ" są kategoriami ogólnymi. Podobnie przedstawia się w tym ujęciu unikalność indywiduum ludzkiego, której nie tworzą cechy właściwe tylko jemu, lecz niepowtarzalna kompozycja cech ogólnych.

Abstrahując od kwestii wizji indywidualności przyjętej przez każdego z omawianych autorów, obaj widzą jej rolę podobnie. Tworzy ona – według nich – swego rodzaju „barwną soczewkę", przez którą jednostka ogląda i ocenia okoliczności, a następnie rozstrzyga o działaniu. Nieodłączność i nieusuwalność owej indywidualnej perspektywy oglądu przy podejmowaniu decyzji moralnych jest kolejnym czynnikiem, który ukazuje fiasko pomysłu etyki z kodeksem.

Zbierając omówione tu argumenty – idea kodeksu moralnego okazuje się, według Kołakowskiego i Lipmana, płonna: po pierwsze – z braku uniwersalnej obligatoryjności norm moralnych (reguł określających właściwe postępowanie moralne w dowolnej sytuacji); po drugie – z powodu niepowtarzalności oraz konfliktowości sytuacji moralnych; po trzecie – z racji istnienia indywidualnej dla każdego podmiotu optyki oglądu i oceny sytuacji moralnej.

Powinności i kompetencje podmiotu moralnego

Według Kołakowskiego i Lipmana decyzję, jak słusznie postąpić w konkretnych moralnych okolicznościach, winna samodzielnie podjąć jednostka. Jest to zadanie szczególnie trudne w sytuacji konfliktu moralnego. Musi ona bowiem zdecydować, które z przeciwstawionych sobie w nim wartości i norm preferować, jednocześnie wiedząc, że dochowując wierności jednym, poświęca drugie (Kołakowski 2000: 150–152; Jedynak 1994: 114). Takie rozstrzygnięcie wymaga od podmiotu moralnego spełnienia wielu warunków i dysponowania licznymi kompetencjami. Ukażę to dokonując schematycznego podziału procesu decyzyjnego na trzy etapy: przed przystąpieniem do rozstrzygania; następnie w jego toku oraz po dokonaniu działania stanowiącego realizację danego postanowienia.

Przed decyzją

Elementarnymi warunkami, które należy wypełnić przed samodzielnym zmierzeniem się z dylematem moralnym są: raz – sama świadomość jego zaistnienia, dwa – zaangażowanie danej osoby w poszukiwanie rozwiązania tego konfliktu.

Zrealizowanie pierwszego z tych warunków wymaga od jednostki uznania istnienia obligujących ją wartości ustanowionych przez Boga czy ludzi – jak formułuje to Kołakowski (2000: 150–152). Zauważmy, nie spełniają tego wymogu osoby, które nie aprobują lub nie znają, a tym samym nie respektują, moralnego charakteru wartości i norm uwikłanych w dane okoliczności. W pierwszej grupie znajdują się przywołani wcześniej amoraliści, negujący istnienie etycznego wymiaru jakichkolwiek racji. Do drugiej grupy zaliczają się osoby o nierozwiniętej (z różnych powodów) moralnej wrażliwości i wiedzy, co nie pozwala im dostrzec różnorodnych moralnych aspektów danej sytuacji, jej wielowymiarowości (Lipman i in. 1997: 181–182). Należą tu także kodeksualiści, którzy wprawdzie znają i respektują wartości oraz normy, mają jednak bardzo mocno zakorzenioną określoną ich hierarchię. Sprawia to, że w konkretnej sytuacji zauważają – na co wskazują zarówno Kołakowski [„produkcja świętych" (Kołakowski 2000: 165), jak i Lipman (Lipman i in. 1997: 199) – tylko jedną, ważniejszą dla nich wartość czy normę, a pomijają drugą, usytuowaną niżej w akceptowanym przez nich porządku (Ossowska 1970: 15–17; Lazari-Pawłowska 1992a: 45–46)]. W efekcie, dana sytuacja ma dla nich charakter moralny, lecz nie konfliktowy. Widzą bowiem świat wyłącznie w czarno-białych barwach (Ossowska 1970: 15–16).

Zatem do odebrania danej sytuacji jako konfliktu moralnego nie wystarcza znajomość świata moralnych wartości i aprobata ich obowiązującego charakteru. Jednostka winna ponadto chwytać złożoność danej okoliczności oraz zdawać sobie sprawę ze zderzenia się w niej różnych postulatów moralnych, do których przestrzegania czuje się zobowiązana, których jednak nie daje się jednocześnie zrealizować, co wiąże się z nieuchronnością podjęcia decyzji o poświęceniu jednej wartość na rzecz drugiej (Kołakowski 2000: 150; Lipman i in. 1997: 181). Zarówno do uprzytomnienia sobie istnienia różnych racji moralnych związanych z danymi okolicznościami, jak i dostrzeżenia ich antagonizmu niezbędna jest wrażliwość, czyli swoista czujność moralna. Obaj omawiani myśliciele uznają jej nieodzowność do moralnego postępowania (Kołakowski 2000: 168; Lipman i in. 1997: 180–182, 193, 194).

Innym elementarnym warunkiem przystąpienia do podjęcia decyzji moralnej jest osobiste zaangażowanie danej osoby w poszukiwanie rozwiązania konfliktu. Składa się na nie potrzeba szlachetnego postępowania w ogóle (co stanowi wymóg fundamentalny wszelkich działań moralnych) oraz chęć jak najlepszego samodzielnego rozwiązania danej konkretnej sytuacji. Można przejawiać wyłącznie pierwszą z tych potrzeb i uciekać od osobistego uwikłania w pojedynczych sprawach, godząc się, aby ktoś inny (kodeks, autorytet, zwierzchnik itp.) rozstrzygnął za nas ów dylemat, zdejmując tym samym z nas odpowiedzialność za wybór. To asekuracyjne dążenie Immanuel Kant nazywa zawinioną niepełnoletniością, niedojrzałością (*Unmündigkeit*) i podkreśla, że jego „...przyczyną nie jest brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa". A „Lenistwo i tchórzostwo to przyczyny, dla których tak wielka część ludzi, mimo wyzwolenia ich przez naturę z obcego kierownictwa, pozostaje chętnie niepełnoletnimi przez całe swoje życie" (Kant 1784: 481–494, wyd. pol. 1966). Kołakowski, wyraźnie nawiązując do Kanta, określa takie zachowanie jako „regresję infantylną" (Kołakowski 2000: 173) i uważa, że jest ono efektem poddania się „przyrodzonym naszym konformizmom i lenistwu" (Kołakowski 2000: 170). Również Lipman zaznacza, że samo myślenie i wiedza nie wystarczają do postępowania moralnego, lecz potrzeba do niego również osobistego zaangażowania (Lipman i in. 1997: 181, 182, 186). Stanowi ono niezbędny prerekwizyt wszystkich etapów moralnego działania, gdyż jego brak skutkuje przerwaniem procesu decyzyjnego w każdej jego fazie.

Konieczność wypełnienia powyższych wymogów sprawia, że na gruncie obu omawianych koncepcji, moralnego wymiaru czynu nie daje się zidentyfikować w odwołaniu wyłącznie do działania czy jego obiektywnie obserwowalnego rezultatu, czyli do tego, co intersubiektywne, lecz należałoby dotrzeć również do jego podmiotowych motywów (Höffe 1994: 178).

Podejmowanie decyzji

Chcąc, aby samodzielne rozstrzyganie konfliktu moralnego było wolnym wyborem, nie możemy być do preferowanej przez nas opcji skłaniani ani przez czynniki naturalne (pragnienia, uczucia itp.) ani społeczne (np. obowiązujące prawo i na przykład obawę przed konsekwencjami związanymi z jego łamaniem). Jednak wolny wybór nie abstrahuje od wszelakich zobowiązań, nie jest całkowitym zerwaniem więzów (wtedy mielibyśmy do czynienia z rozwiązłością). Wolny wybór wymaga dobrowolnego związania się z obowiązkiem moralnym (Lipman

i in. 1997: 192–193). Ponadto musimy rozumieć między czym wybieramy, inaczej nie będzie to wybór, lecz loteria czy swawola, w których zdajemy się na przypadkowe rozwiązania. Potrzebujemy zatem wiedzy o członach rozważanej alternatywy. Składają się na nią informacje o zderzających się porządkach wartości i obowiązujących regułach z nimi związanych, jak również znajomość rozmaitych aspektów danej sytuacji (która jest niepowtarzalna), łącznie z przewidywalnymi konsekwencjami różnych potencjalnych wyborów, do czego niezbędna jest wyobraźnia moralna (Lipman i in. 1997: 187, 191). Lipman zwraca uwagę, że postępowanie moralne wymaga też ogólnej orientacji w zakresie ontologii, epistemologii czy antropologii filozoficznej. Wiedza ta uwrażliwia bowiem jednostkę (czy można wymagać od kogoś szacunku do drugiej osoby, jeżeli nie rozumie ona kategorii osoby?) i pozwala jej dostrzec złożoność danych okoliczności (Lipman i in. 1997: 187, 193, 197). Mimo zaangażowania, intelektualnego wysiłku, pracy wyobraźni i użycia wszelkich dostępnych środków, nie daje się jednostce zdobyć pełnej wiedzy o całości jakichkolwiek badanej okoliczności. Choćby z tego powodu, że nie wszystkie jej aspekty jest w stanie poznać w czasie, którym dysponuje, i nie każdą konsekwencję swoich potencjalnych decyzji może przewidzieć (a tym samym stwierdzić, która z nich jest słuszna).

Oprócz tego, że niepełny, to uzyskany przez jednostkę obraz określonej sytuacji jest również subiektywny/jednostkowy, czego przyczyna tkwi w udziale w jej oglądzie czynnika indywidualnego, o którym była już mowa. Do odpowiedniego operowania posiadaną i zdobywaną wiedzą niezbędne są takie umiejętności mentalne jak: analizowanie, syntetyzowanie, logiczne oraz krytyczne myślenie itp.

Z ograniczonym i subiektywnym oglądem sytuacji jednostka przystępuje do wyboru, której z antagonistycznych moralnych tendencji z nią związanych dać pierwszeństwo, co zawsze zakłada wartościowanie i hierarchizowanie (Ossowska 1970: 15). Ponownie dochodzi wtedy do głosu ów subiektywny czynnik. Wpływa on na indywidualną ocenę okoliczności i wartości uwikłanych w konkretny konflikt, a w końcowym jego rozstrzygnięciu na przedłożenie jednych z nich nad drugimi. Indywidualność manifestuje się również w „umiejętności" podejmowania decyzji moralnych (wydawania trafnych sądów moralnych), która posiada aspekt pozaracjonalny. Lipman wiąże go z wyczuciem proporcji, harmonii, Kołakowski z aktem twórczym.

Nieuniknioność udziału czynnika indywidualnego w rozstrzyganiu dylematów moralnych, jak również niepowtarzalność danej sytuacji (nie ma dwóch identycznych sytuacji i decyzja podjęta w danych okolicznościach, tylko do nich

się stosuje), powoduje, że zarówno Lipman, jak i Kołakowski uznają, że konkretnych zobowiązań jednostki nie można przełożyć na powszechną regułę a następnie usystematyzować.

Po decyzji

Różnica w ujmowaniu przez Kołakowskiego i Lipmana charakteru jednostkowej subiektywności sprawia, że rezultaty jej funkcjonowania kształtują się odmiennie według każdego z nich. Pojedynczość współczynnika *cogito* powoduje, że decyzje podjęte z jego udziałem nie do końca dają się wytłumaczyć racjami obiektywnymi i z zewnętrznego punktu widzenia zdają się być arbitralne[11]. W efekcie tego jednostce podejmującej decyzję w konflikcie moralnym towarzyszy, według Kołakowskiego, permanentny i nieusuwalny moralny niepokój. W trakcie rozstrzygania wynika on z niemożliwości „sprostania różnym wartościom zaangażowanym w sytuację" (Kołakowski 2000: 150), jak również z niedomknięcia wiedzy o danych okolicznościach i braku jasności, którą wartość/normę należy preferować. Po dokonaniu wyboru to napięcie zostaje zintensyfikowane przez wątpliwości co do słuszności zastosowanego rozstrzygnięcia oraz płynące z niemożliwość ugruntowania swojej decyzji (współczynnik *cogito*) w ponadindywidualnym porządku (tamże: 155), a tym samym braku możliwości jego intersubiektywnego usprawiedliwienia[12]. Dołącza się do tego świadomość popełnienia zła i poczucie winy, które są następstwem przekroczenia zasady moralnej[13]. Respektując bowiem jedną z antagonistycznych norm, odstąpiliśmy od drugiej, tym samym dopuściliśmy się zła, uznanego przez nas w tym momencie za mniejsze (np. zadaliśmy ból, aby nie skłamać). W tej sytuacji, aby znieść nieprzerwanie jej towarzyszący moralny niepokój i stawić czoła społecznemu niezrozumieniu jej działań, jednostka winna dysponować dużą odpornością psychiczną[14].

---

[11] Element irracjonalności (jednorazowość i niewyjaśnialności w kategoriach powszechnych) łączy wybory moralne z aktami twórczymi (Kołakowski 2000: 170; Lazari-Pawłowska 1992: 47).

[12] „Ocena decyzji jest tedy zrelatywizowana do samowiedzy tego, kto podejmuje decyzję, i w formie uniwersalnej nie daje się wyartykułować" (Kołakowski 2000: 162).

[13] Maria Ossowska specyficzne doznanie związane z łamaniem reguł moralnych nazywa „wyrzutami sumienia" (Ossowska 1966: 185).

[14] Temu poczuciu winy Kołakowski przypisuje dużą wartość wychowawczą i znaczenie w życiu moralnym jednostki (Kołakowski 2000: 166).

Inaczej ma się rzecz w koncepcji Lipmana. Nie pisze on nic o niepokoju towarzyszącemu podejmowaniu decyzji moralnych. Jedną z tego przyczyn może być to, że kontrowersyjna acz sensowna decyzja podmiotu moralnego – zapośredniczona przez jego unikalną, lecz rozumianą numerycznie tożsamość – winna być obiektywna, bezstronna i wszechstronna (Lipman i in. 1997: 193), a zatem dawać się intersubiektywnie uprawomocnić i zrozumieć. W tym celu należy wyjaśnić jednostkowe preferencje, które choć indywidualne, to zawierają się w tym, co ogólne. Następnie z użyciem intersubiektywnych procedur (logiki) trzeba uzasadnić dane rozstrzygnięcie (Lipman i in. 1997: 172). Powodzenie takiego wnioskowania zapewnia jednostce komfort akceptacji i zakorzenienia we wspólnocie.

Mimo że Kołakowski i Lipman inaczej postrzegają koszty psychiczne, jakie ponosi jednostka w efekcie samodzielnego podejmowania decyzji moralnych, to obaj zgodnie podkreślają wagę jej indywidualnej odpowiedzialności za swoje działanie.

Dysponując szkicowym obrazem powinności i kompetencji podmiotu, od którego wymaga się samodzielnych decyzji moralnych, pozostaje mi odpowiedzieć na pytanie, jakie wychowawcze przesłanie niosą koncepcje etyczne Kołakowskiego i Lipmana.

Wychowanie moralne

Była już o tym mowa na początku, że Lipman szczegółowo opracowuje kwestie edukacji moralnej, natomiast w tekście Kołakowskiego znajdujemy na jej temat wyłącznie sporadyczne uwagi. Przedstawiając ten problem skrótowo i ogólnie można powiedzieć, że obaj myśliciele postulują, aby w ramach wychowania moralnego kształtować u podopiecznych przede wszystkim generalną sylwetkę moralną, na którą składa się sama potrzeba moralnego postępowania sprzężona z antykodeksowym nastawieniem. Jednostce niezbędne są do jej uzyskania kwalifikacje, które według naszych aktualnych standardów można ująć trójdzielnie: jako postawy i motywacje, umiejętności oraz wiedzę. W ramach postaw i motywacji należy kształtować przede wszystkim moralne: czujność, wrażliwość (Kołakowski 2000: 168) i odwagę. Pierwsza odpowiada za nieufność w stosunku do wszelkich autorytetów, druga pozwala zdać sobie sprawę z moralnego charakteru sytuacji, jej złożoności oraz ewentualnej konfliktowości.

Trzecia konieczna jest do zaangażowania się w samodzielne poszukiwanie rozwiązania danego problemu moralnego, a następnie podjęcia odpowiedzialności za konsekwencje własnego działania (i za świat). Do umiejętności zaliczają się między innymi – racjonalne (anytyirracjonalne, logiczne i kontrolowane) oraz krytyczne myślenie, przewidywanie związków między celami a konsekwencjami. Ponadto wychowanków należy wyposażyć w obszerną wiedzę: ontologiczną (czym jest osoba, zwierzę, przyroda, społeczeństwo itp.), epistemologiczną (np. dotyczącą prawdy i poznania) i etyczną (zapoznającą z obowiązującymi wartościami i normami oraz konfliktowym charakterem moralnej rzeczywistości).

Wszystkie wymienione kwalifikacje ściśle splatają się ze sobą i ich rozdzielanie jest zabiegiem sztucznym. Na przykład nie daje się kształcić wrażliwości nie przekazując wiedzy, czego ta wrażliwość ma dotyczyć. Toteż w centrum wychowania moralnego w wydaniu Kołakowskiego i Lipmana nie stawia się, jak mogłoby się zdawać, wyrabiania u podopiecznych określonych umiejętności czy jakichkolwiek cech osobowości, lecz osobę wychowanka. Przy tym nie traktuje się go jako „istoty niższej" wymagającej udomowienia (Lipman i in. 1997: 175), lecz jako podmiot moralny z własną tożsamością i zdolnością do rozważania problemów oraz samodzielnego podejmowania słusznych działań moralnych. Zatem przyjmuje się, że potrafi on rozumować i zachowywać się w sposób oparty na zasadach. Na przykład, zapoznanie wychowanków z obowiązującymi normami postępowania (Lipman i in. 1997: 181) nie służy, według omawianych myślicieli, wyrabianiu skrupulatności w stosowaniu ich w życiu (Lipman i in. 1997: 181, 199), ale stanowi niezbędne wyposażenie w drodze do stawania się moralnie wrażliwymi i moralnie samodzielnymi osobami. Zadaniem wychowania według Kołakowskiego jest uświadomienie podopiecznym konfliktowego charakteru życia moralnego i pobudzenie ich do refleksji, jak te konflikty łagodzić (Kołakowski 2000: 169). Lipman uważa, że winno się w edukacji moralnej zachęcać do pielęgnowania pędu do racjonalności, chęci do doskonalenia gustów, pragnień i skłonności (Lipman i in. 1997: 205). Podkreśla również, że edukacja moralna nie stanowi procesu zamkniętego, a rola szkoły polega na jego zapoczątkowaniu (Lipman i in. 1997: 209). Odrębnym, niezmiernie trudnym problemem edukacji moralnej jest, jakimi narzędziami i środkami te cele osiągnąć. Lipman podaje tu rozwiązanie zawarte w programie „Filozofii dla dzieci" (Lipman i in. 1997).

Kołakowski wskazuje na niezmierną trudność i zarazem ryzykowność wychowania do postawy antykodeksowej, zbudowanej przecież na przekonaniu

o nieuniknionej dysharmonii między światem wartości a światem powinności. Wymaga ono bowiem wprowadzenia młodzieży w świat uznanych w naszej kulturze wartości i norm; zaszczepieniu jej przekonania o bezwzględności tych wartości (kłamstwo nigdy nie jest dobrem), a jednocześnie uświadomienia, że jesteśmy nieraz moralnie uprawnieni, a nawet zobowiązani do sprzeniewierzania się pewnym wartościom i do łamania norm. Bywa więc, że jesteśmy zobowiązani do czynienia zła, bo odstępstwo od normy jest zawsze jakimś złem. Jednak nie można robić tego z jakiegokolwiek innego powodu, jak tylko dlatego, aby uniknąć większego zła. Nie powinno się również nazywać takich rozwiązań dobrymi, ponieważ zagłusza to nasze sumienie i rozmywa indywidualną odpowiedzialność za te czyny i ich konsekwencje (Kołakowski 2000: 168–169). Do świadomości i nieuchronności popełnienia zła przywiązuje Kołakowski dużą wagę w wychowaniu, czego nie znajdujemy u Lipmana.

Na zakończenie krótka refleksja na temat źródła zbieżności, powstałych niezależnie od siebie, poglądów Kołakowskiego i Lipmana. Można tu przytaczać różnorakie wpływy, którym obaj podlegali, jak na przykład egzystencjalizm czy psychologia humanistyczna. Kołakowski powiedziałby jednak, że u nich obu dominuje ten sam typ potrzeb egzystencjalnych związanych z antagonistyczną alternatywą wyznaczającą tor życia moralnego (Kołakowski 2000: 153–158, 170–173). Nad pragnieniem bezpieczeństwa przeważa u nich chęć wyrażenia własnej indywidualności. Pierwsza potrzeba skutkuje poszukiwaniem transcendentnego w stosunku do jednostki autorytetu (ludzkiego, boskiego, metafizycznego), który zdejmuje z indywiduum ciężar podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności, tendencja ta prowadzi do postawy kodeksowej. Druga potrzeba wiąże się z przymusem samodzielnego decydowania w kwestiach moralnych, co realizuje się w postawie antykodeksowej. Każda z tych dwu postaw i łącząca się z nim forma edukacji moralnej może się przejawiać na gruncie różnych światopoglądów i zbiorów wartości[15].

Bibliografia

Herbut J. 1997. *Nihilizm*, [w:] *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin, s. 399–400.

Höffe O. 1994. *Immanuel Kant*, tłum. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[15] Przykładem niech tu będą poglądy samego Kołakowskiego, M. Ossowskiej oraz np. o. Ludwika Wiśniewskiego przedstawione w książce *Blask wolności*.

Jedynak S. red. 1994. *Mały Słownik Etyczny*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.

Kant I. 1784. *Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?*, Berlinische Monatsschrift. Dezember-Heft, s. 481–494, dostępny na: http://www.uni–potsdam.de/u/philosophie/texte/kant/aufklaer.htm (otwarty 10 listopada 2014); (*Co to jest oświecenie?* tłum. A. Landman, [w:] T. Kroński, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966).

Kołakowski L. 2000. *Etyka bez kodeksu*, [w:] L. Kołakowski, *Kultura i fetysze. Eseje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 137–173.

Lazari-Pawłowska I. 1992a. *Problemy etyki sytuacyjnej*, [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 42–58.

Lazari-Pawłowska I. 1992b. *Relatywizm etyczny*, [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 109–120.

Lipman M., Sharp A.M. 1994. *Dociekania etyczne*, tłum. M. Kucharczyk, Fundacja Edukacji dla Demokracji, Warszawa.

Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. 1997. *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Ossowska M. 1966. *Podstawy nauki o moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Ossowska M. 1970. *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Piórczyński J. 2006. *Pierwszy egzystencjalista. Filozofia absolutnej skończoności Fryderyka Jacobiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Pobojewska A. 2014. *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm (sytuacjonizm)*, cz. 2, „Analiza i Egzystencja", nr 25, s. 125–145.

Podsiad A. 2001. *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Wiśniewski L. 2015. *Blask wolności*, Biblioteka Tygodnika Powszechnego, Kraków.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Dorota Turska
Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Urszula Oszwa
Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Nauczycielskie atrybucje zdolności do matematyki uczniów i uczennic

Summary

TEACHERS' ATTRIBUTIONS OF MALE AND FEMALE STUDENTS' ABILITIES IN MATHEMATICS

The present study tested the hypothesis that gender differentiates teachers' attributions of students' ability to learn mathematics. Mathematics teachers in secondary schools (n = 120) completed the Polish versions of Ability Attribution Scale (AAS) and Gender Stereotypes Scale (GSS), by J. Tiedemann (2002). AAS concerned the assessment of students (n = 720), both boys and girls with low, average and high scores in mathematics. GSS assessed the degree of teacher's acceptance of the stereotypical belief that mathematics is the domain of men. There has been an empirically attained relationship between the teachers' belief that mathematics is a male domain and the attribution asymmetry, detrimental for the female students.

Key words: education, mathematics, gender stereotype, ability attributions

red. Paulina Marchlik

Niewielka reprezentacja kobiet na kierunkach studiów ściśle związanych z matematyką ma wymiar uniwersalny, występuje zatem w różnych krajach i kręgach kulturowych (Hill, Corbett, Rose 2010). Obecne od pół wieku w literaturze światowej i wciąż na nowo podejmowane próby wyjaśnienia tego zjawiska, ukazują wyraźną zmianę dominujących ram eksplanacyjnych. We wczesnych studiach (Anastasi 1958; Halpern 1986; Hyde 1981) akcentowano tezę, iż chłopcy przewyższają dziewczęta zdolnościami matematycznymi, czego przyczyny upatrywano w strukturalnym zróżnicowaniu mózgu kobiet i mężczyzn (Moir, Jessel 1993; Brizendine 2006) lub/i we wpływie mechanizmów hormonalnych na typowe dla

danej płci wzorce poznawcze (Kimura 1996). Zwolennicy stanowiska biologicznego nie potrafią jednak wyjaśnić faktu, że zdecydowana przewaga osiągnięć chłopców w szkolnych testach matematycznych ujawniona w latach 60. ubiegłego wieku systematycznie zmniejsza się (Hyde i in. 1990; Dee 2007), aż do wielkości określanej jako „trywialna" (Hyde i in. 2010).

Nie sposób zignorować także rezultatów coraz powszechniej przeprowadzanego na świecie Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów (*The Programme for International Student Assessment*, PISA), który umożliwia bezpośrednie porównywanie uzyskanych wyników w jednoznacznie określonych kategoriach „zestawu umiejętności matematycznych" (Federowicz 2012: 4). Mimo że wciąż utrzymuje się dla wszystkich uczestników efekt średniej przewagi chłopców, to ma ona wartość określaną jako niewielka (d Cohena = 0,13). Ukazano również, że istnieją kraje (np. Jordania, Katar, Tajlandia, Malezja, Łotwa, Finlandia, Szwecja), w których rezultaty badanych dziewcząt są istotnie wyższe niż ich rówieśników (d Cohena = –0,09) (Reilly 2012). Są to bardzo ważne argumenty dla – alternatywnego wobec wyjaśnień natury biologicznej – stanowiska psychospołecznego. W tym szerokim nurcie przyczyny zróżnicowania ze względu na płeć lokowane są przykładowo w kontekście: Indeksu Równości Płci, rozwoju gospodarczego kraju czy kulturowego wymiaru dystansu władzy w ujęciu Gerta Hofstede (Nosek i in. 2009). Psychologiczne podejście akcentuje natomiast wagę stereotypów na temat zdolności „typowych" dla danej płci (Steel 1997) oraz specyfikę podporządkowanych tym stereotypom oddziaływań edukacyjnych (Li 1999; Tiedemann 2002; Robinson-Cimpian i in. 2014).

Treść tego stereotypu jest powszechnie znana w kulturze Zachodu: matematyka to domena mężczyzn (Gavin, Reis 2003; Leder i in. 1996; Tiedemann 2002). Stereotyp ten stanowi element wiedzy potocznej wszystkich uczestników interakcji edukacyjnej: nauczycieli, uczniów i rodziców. Wpływa na percepcję kompetencji własnego dziecka w postaci przypisywania sukcesu córki – wysiłkowi, sukcesu syna zaś – zdolnościom matematycznym (Eccles 1993; Tomasetto i in. 2011) oraz na autopercepcję tych kompetencji bardziej korzystną dla typowego ucznia niż dla typowej uczennicy (Metallidou, Vlachou 2007; Pajares, Miller 1994). Ponadto kształtuje oczekiwania nauczyciela matematyki wobec wychowanków obu płci (Sadker i in. 1991). Oczekiwania z kolei prowadzą do zróżnicowanego postępowania pedagoga. Mechanizm tego wpływu, w postaci samosprawdzającej się przepowiedni w edukacji (Trusz 2010), spotkał się z ogromnym zainteresowaniem badaczy (por. meta-analiza Kimball 1989).

W Polsce, w zgodzie z uniwersalnym zjawiskiem, obserwowana jest także dominacja studentów-mężczyzn na studiach politechnicznych, przyjmująca wręcz hegemoniczny wymiar na kierunkach najbardziej związanych z matematyką (mechanika, mechatronika) (Siwińska 2011). I również zgodnie ze światowymi doniesieniami (Vrugt i in. 2009), dziewczęta przewyższają chłopców wysokością ocen z matematyki na wszystkich etapach kształcenia szkolnego (Turska 2006). Płeć nie różnicuje istotnie średnich rezultatów egzaminów zewnętrznych z matematyki (CKE 2005–2015) ani egzaminów międzynarodowych (PISA 2012). Przedstawione dane nie tłumaczą więc zjawiska „kobiecej luki płciowej", które spotkało się z próbami przeciwdziałania w postaci programu „Dziewczyny na politechniki", zainicjowanego przez Fundację Edukacyjną „Perspektywy" w roku 2006. Obecnie program ma oficjalne wsparcie rektorów uczelni technicznych oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (stypendia dla wyróżniających się studentek kierunków ścisłych), a także uzyskał patronat Ministerstwa Edukacji Narodowej. Działania te należy uznać za potrzebne, lecz niewystarczające, gdyż koncentrują się one na zmniejszaniu objawów zjawiska, nie wyjaśniając jego przyczyn.

Przegląd literatury przedmiotu ukazuje, że w warunkach rodzimych takie dyskusje wyjaśniające podejmowane są – w relacji do doniesień w piśmiennictwie światowym – w niewielkim stopniu, zarówno przez pedagogów (Chomczyńska-Rubacha 2012; Kopciewicz 2012), jak i psychologów (Bedyńska 2009). Realizowany od kilku lat własny program badawczy, stanowi próbę empirycznego ukazania, iż stereotyp, jakoby matematyka była domeną mężczyzn, istnieje w wiedzy potocznej uczniów, rodziców i nauczycieli; oddziaływuje także na rodzimą „rzeczywistość edukacyjną". Dotychczas analizowano perspektywę ucznia. W tym kontekście przeprowadzono diagnozę percepcji postępowania zawodowego nauczycieli matematyki. Uzyskane dane informują, że uczennice (w porównaniu z uczniami) rejestrują mniej korzystny klimat lekcji matematyki, większą powierzchowność informacji zwrotnych, mniejszą aktywizację procesów poznawczych, bez względu na płeć nauczyciela (Turska, Bernacka 2010; Turska 2011; Turska 2013a). Rezultaty te dały podstawę do przyjęcia hipotezy, że percepcja mniej stymulującego postępowania nauczyciela będzie współwystępować z mniejszą motywacją dziewcząt do uczenia się matematyki. Poddano analizie porównawczej motywację uczniów i uczennic o podobnych doświadczeniach ze szkolną edukacją matematyczną, operacjonalizowanych wysokością ocen. Dotychczas ukazano zróżnicowanie ze względu na płeć uczniów dwóch ważnych konstruktów motywacyjnych w ujęciu Jacquelynne Eccles i Allana Wigfielda

(2002): poczucia własnej skuteczności (Turska 2013b) oraz orientacji motywacyjnych (Oszwa 2015). Oba te konstrukty odnoszono wyłącznie do uczenia się matematyki (Turska 2015).

Interpretacja wszystkich uzyskanych wyników na dotychczasowym etapie realizacji programu badawczego pozwala na sformułowanie następującej sugestii: we współczesnych rodzimych realiach edukacyjnych uczennice, a więc osoby stygmatyzowane w myśl omawianego stereotypu, nie tylko rejestrują jego oddziaływanie (postępowanie zawodowe nauczyciela), lecz przede wszystkim – ponoszą jego konsekwencje w postaci obniżonych przekonań co do własnych kompetencji matematycznych.

W niniejszym artykule po raz pierwszy w badaniach własnych poddano analizie perspektywę nauczyciela.

Podłoże teoretyczne badań stanowi teoria atrybucji Bernarda Weinera (1980), oferująca odpowiedź na typowo ludzkie dociekania przyczyn zachowań i zaistniałych zdarzeń. Szczególne znaczenie dla człowieka ma sposób wyjaśniania przyczyn sukcesów i niepowodzeń, przede wszystkim własnych, lecz też innych ludzi (np. uczniów). Kluczową rolę odgrywa tu zatem p e r c e p c j a przyczynowości. Może być ona niezgodna z przyczynowością obiektywną, lecz rzeczywiście wpływa na samoocenę, oczekiwania co do przyszłości i stanowi stymulant lub inhibitor motywacyjny. Przyczyny sukcesów lub porażek przypisywane są czterem czynnikom: (a) wrodzonym zdolnościom, (b) wysiłkowi, (c) stopniowi trudności zadania oraz (d) przypadkowości (Frieze 1976). Dwa pierwsze z wymienionych czynników traktowane są jako dominujące w swej mocy wyjaśniającej, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycielskiej percepcji osiągnięć uczniów (Hunter, Barker 2003).

Wszystkie atrybucje lokowane są na trzech wymiarach przyczynowych: umiejscowienia, stabilności oraz sterowności (Weiner 1996). Dwa bieguny wymiaru umiejscowienie określane jako: wewnętrzność-zewnętrzność polegają na przekonaniu, że źródło przyczynowości ma odpowiednio: charakter dyspozycji psychicznej osoby lub stanowi kontekst sytuacyjny. W tym ujęciu czynniki wewnętrzne „ja"– to zdolności i wysiłek, zewnętrzne natomiast „poza mną" – to szczęście i trudność zadania. Bieguny wymiaru stabilności odnoszą się z kolei do przeświadczeń co do stopnia, w jakim źródła przyczynowości utrzymują się lub też podlegają zmianom czasowym. Do czynników stabilnych zalicza się zatem zdolności i trudność zadania, czynniki zmienne zaś stanowią wysiłek i szczęście. Sterowność natomiast odzwierciedla stopień, w jakim czynniki przyczynowe podlegają intencjonalnej kontroli osoby dokonującej atrybucji. Pełnej kontroli może podlegać w tym aspekcie jedynie wysiłek.

Należy także podkreślić, że atrybucje różnicują się ze względu na percepcję aktora (wykonawcy zachowań) lub obserwatora (zachowań innych). Zgodnie ze stanowiskiem Edwarda Jonesa i Richarda Nisbetta (1972) przyjęcie perspektywy obserwatora wzmaga tendencję do upatrywania przyczynowości w stałych dyspozycjach osobowościowych wykonawcy. Odnosząc wiedzę o zniekształceniu atrybucyjnym obserwatora do wyjaśniania przyczyn sukcesów i niepowodzeń uczniów przez nauczyciela matematyki, skoncentrowano się na analizie nauczycielskich atrybucji zdolności do matematyki. Zdolności stanowią dominujący czynnik atrybucyjny w nauczycielskiej narracji wyjaśniającej (Espinoza i in. 2014), spostrzegane są jako stała dyspozycja oraz cechuje je niska sterowalność. W tym sensie empiryczne ukazanie, że nauczyciel, który kieruje się stereotypowym przekonaniem, że matematyka jest domeną mężczyzn, niżej szacuje zdolności uczennic, może pogłębić wyjaśnienie mechanizmu niższego szacowania przez dziewczęta własnych kompetencji matematycznych. Taki nauczyciel – w myśl stanowiska Alberta Bandury (1997) – dostarcza bowiem typowej uczennicy (w porównaniu z typowym, podobnie ocenianym uczniem) mniej korzystnych informacji zwrotnych, mniej uwagi i wsparcia. Wymienione oddziaływania, jako społeczna perswazja, stanowią źródło budowania poczucia własnej skuteczności.

Metoda

W referowanych badaniach podjęto próbę odpowiedzi na dotychczas nie poddawany analizie w warunkach polskich problem:

Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, płeć ucznia jest czynnikiem różnicującym atrybucje zdolności do matematyki podobnie ocenianych wychowanków w przypadku nauczycieli „tradycjonalistów" (przekonanych, że matematyka jest domeną mężczyzn) i „nietradycjonalistów" (niedeklarujących takich przekonań)?

Osoby badane i procedura

Próba badana obejmowała 120 nauczycieli, ze szkół podstawowych, gimnazjalnych i licealnych, wybranych losowo spośród placówek w południowo-wschodniej Polsce (województwa: lubelskie i podkarpackie). Każdy pedagog dokonywał ewaluacji zdolności do szkolnego uczenia się matematyki sześciorga

uczniów (trzech chłopców i trzech dziewcząt) z danej klasy. Analizowaną grupę uczniów stanowiło zatem 360 chłopców i 360 dziewcząt, z tego 240 osób (po 120 chłopców i dziewcząt) ocenianych przez nauczycieli jako osiągających wysokie wyniki w nauce matematyki, 240 jako przeciętne (po 120 uczniów i uczennic) oraz 240 jako najsłabsze (po 120 chłopców i dziewcząt).

Wśród badanych nauczycieli liczebnie przeważały kobiety (K = 95, M = 25). Wszyscy nauczyciele deklarowali dobrą orientację w postępach matematycznych ocenianych uczniów.

Badanie składało się z trzech etapów. Etap pierwszy polegał na „myślowym" wyborze przez nauczyciela uczniów z tej samej klasy, uwzględnionych w dalszej analizie. Kryteria wyboru stanowiły: (a) płeć ucznia (dziewczynka, chłopiec) oraz operacjonalizowany poprzez ocenę nauczyciela (b) poziom osiągnięć z matematyki (niski, przeciętny, wysoki). Na etapie drugim nauczyciel wypełniał Skalę Atrybucji Zdolności w odniesieniu do każdego z wybranych podopiecznych z osobna. Etap trzeci polegał na zajęciu przez nauczyciela stanowiska wobec stwierdzeń zawartych w Skali Stereotypów Płciowych.

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2013/14 przez studentki Pedagogiki UMCS w Lublinie: Ilonę Gawlak, Justynę Gancarz i Annę Zając. Miały one każdorazowo charakter indywidualnego spotkania z nauczycielem.

Narzędzia badawcze

Zastosowano Skalę Atrybucji Zdolności oraz Skalę Stereotypów Płciowych autorstwa Joachima Tiedemanna (2002). Uzyskano zgodę na tłumaczenie narzędzi oraz na ich wykorzystanie w badaniach własnych.

Skala Atrybucji Zdolności (SAZ) składa się z pięciu stwierdzeń dotyczących przekonań nauczyciela co do zdolności matematycznych analizowanego ucznia/uczennicy:

1. „Jest dobry/a w rozwiązywaniu zadań matematycznych".
2. „Czasami zbyt wiele od niego/niej oczekuję, jeśli chodzi o matematykę".
3. „Matematyka jest dla niego/niej trudnym przedmiotem".
4. „Jeśli z następnym sprawdzianem z matematyki poradzi sobie znacznie lepiej niż tego po nim/niej oczekuję, to tego powodem będą zdolności".
5. „Jeśli z następnym sprawdzianem z matematyki poradzi sobie znacznie gorzej niż tego po nim/niej oczekuję, to tego powodem będzie brak zdolności".

Stwierdzenia oceniano na 5-stopniowej skali Rensisa Likerta (5 – prawda, 4 – raczej prawda, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nieprawda, 1 – nieprawda).

W przypadku pozycji 2, 3, 5 zastosowano punktację odwróconą. Teoretyczny rozrzut wyników skali zawiera się w przedziale od 5 do 25 punktów.

Skala Stereotypów Płciowych (SSP) składa się z czterech dwubiegunowych stwierdzeń, dotyczących pojmowania matematyki jako atrybutu jednej z płci:

1. „Mężczyźni są o wiele bardziej utalentowani matematycznie niż kobiety vs. Kobiety są o wiele bardziej utalentowane matematycznie niż mężczyźni".
2. „Matematyka jest raczej dziedziną chłopców vs. Matematyka jest raczej dziedziną dziewcząt".
3. „Matematyka jest bardziej istotna dla przyszłych losów zawodowych chłopców vs. Matematyka jest bardziej istotna dla przyszłych losów zawodowych dziewcząt".
4. „Mężczyźni wykazują większe zdolności logicznego myślenia vs. Kobiety wykazują większe zdolności logicznego myślenia".

Zadaniem nauczyciela była ocena tych przekonań w 5-stopniowej skali Likerta (5 – mężczyźni prawda, 4 – mężczyźni raczej prawda, 3 – trudno powiedzieć, 2 – kobiety raczej prawda, 1 – kobiety prawda). Wynik mógł przyjmować wartości od 5 do 20 punktów.

Uzyskane rezultaty umożliwiły wyodrębnienie grupy nauczycieli „tradycjonalistów" (kierujących się stereotypowym przekonaniem, iż matematyka jest domeną mężczyzn) i „nietradycjonalistów" (niedeklarujących takiego przekonania). Jako kryterialny dla grupy nauczycieli „tradycyjonalistów" przyjęto wynik co najmniej 13 punktów, który obrazuje odpowiedzi ukierunkowane na pogląd o matematycznej dominacji mężczyzn. Grupę tę utworzyło 74 nauczycieli (62% wszystkich respondentów) i – podobnie jak miało to miejsce w całej badanej próbie – kobiety stanowiły 3/4 uczestników. Dominujący w próbie „tradycjonalistów" staż pracy mieścił się w przedziałach: 16–20 lat oraz ponad 20 lat (po 30%), najrzadziej (10%) reprezentowani byli nauczyciele najmłodsi, o stażu do 5 lat. Pozostali badani utworzyli grupę „nietradycjonalistów" (n = 46). W tej grupie zwiększa się reprezentacja kobiet (blisko 83%) oraz – przy utrzymującej się dominacji nauczycieli ze stażem 16–20 lat (około 40%) – wyraźnie zaznaczona jest obecność nauczycieli najmłodszych (25%).

Analizę wyników warto poprzedzić pomiarem rzetelności danych, uzyskanych za pomocą zaadaptowanych na grunt polski narzędzi badawczych. Przeprowadzono analizę rzetelności obu skal, obliczając wartość Alfa Cronbacha. W odniesieniu do Skali Stereotypów Płciowych współczynnik Alfa równa się 0,72.

Jest to wartość satysfakcjonująca, która świadczy o adekwatności pomiaru tej zmiennej. W przypadku Skali Atrybucji Zdolności natomiast, współczynnik Alfa wyniósł 0,48. Jest to wartość niska, informująca, że wśród pięciu pozycji znajdują się takie stwierdzenia, które okazały się dla respondentów niejasne. Zgodnie z zaleceniami Sylwii Bedyńskiej i Marzeny Cypryańskiej (2007) zdecydowano się na wyeliminowanie pozycji 2 i 5, które obniżają wartość statystyki Alfa. Po tym zabiegu polską wersję Skali Atrybucji Zdolności cechuje rzetelność równa 0,80. Analizę uzyskanych wyników przeprowadzono zatem w odniesieniu do skali zawierającej stwierdzenia:

1. „Jest dobry/a w rozwiązywaniu zadań matematycznych".
3. „Matematyka jest dla niego/niej trudnym przedmiotem".
4. „Jeśli z następnym sprawdzianem z matematyki poradzi sobie znacznie lepiej niż tego po nim/niej oczekuję, to tego powodem będą zdolności".

Analiza wyników

Aby odpowiedzieć na postawiony problem badawczy: „Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, płeć ucznia jest czynnikiem różnicującym atrybucje zdolności do matematyki podobnie ocenianych wychowanków w przypadku nauczycieli „tradycjonalistów" (przekonanych, że matematyka jest domeną mężczyzn) i „nietradycjonalistów" (niedeklarujących takich przekonań)" przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji w pakiecie SPSS w odniesieniu do obu wyodrębnionych grup nauczycieli. Uzyskane rezultaty wnioskowania statystycznego w przypadku nauczycieli „tradycjonalistów" zawarto w tabeli 1.

Dwuczynnikowa analiza wariancji pozwala określić samodzielny wpływ każdej ze zmiennych niezależnych (czynników) oraz ich ewentualny wpływ interakcyjny na zmienną zależną (atrybucję uczniowskich zdolności do matematyki). Umożliwia tym samym określenie dwóch efektów głównych (dla każdej zmiennej osobno – w tym przypadku dla poziomu ucznia, określanego wysokością szkolnej noty z matematyki oraz dla płci) i jednego efektu interakcyjnego (Krejtz K., Krejtz I. 2007). Przedstawione dane (tabela 1) ukazują istotne statystycznie efekty obu czynników – poziomu osiągnięć ucznia: $F (2, 322) = 313{,}28$; $p = 0{,}001$ oraz płci ucznia: $F (1, 322) = 40{,}56$; $p = 0{,}001$. Nie wystąpił natomiast efekt interakcji tych czynników (płeć * poziom ucznia), aczkolwiek należy odnotować tendencję do jego istotności: $F (2, 322) = 2{,}39$; $p = 0{,}093$. Wartości cząstkowego Eta^2 pozwalają zaś na ocenę siły poszczególnych efektów. Największy

procent (77) całkowitej wariancji zmiennej zależnej jest wyjaśniany poprzez poziom ucznia. Płeć ucznia wyjaśnia niespełna 11% całkowitej wariancji.

Tabela 1. Rezultaty dwuczynnikowej analizy wariancji atrybucji uczniowskich zdolności do matematyki – nauczyciele „tradycjonaliści"

Źródło	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	Cząstkowe Eta^2
Model skorygowany	3257,43	5	651,49	133,07	0,001	0,772
Stała	28348,25	1	28348,44	15220,26	0,001	0,968
Płeć ucznia	125,03	1	125,03	40,56	0,001	0,109
Poziom ucznia	3467,61	2	1733,80	313,28	0,001	0,768
Płeć ucznia * poziom ucznia	23,43	2	11,72	2,39	0,093	0,015
Błąd	1076,51	322	4,90			
Ogółem	32941,00	328				
Ogółem skorygowane	4580,94	327				

R^2 = 0 ,772, skorygowane R^2 = 0,769

Powracając do kwestii efektu interakcyjnego warto przypomnieć, że „zachodzi on wtedy, gdy efekt jednej zmiennej niezależnej ma inną wielkość lub/i kierunek na poszczególnych poziomach drugiej zmiennej niezależnej" (Krejtz K., Krejtz I. 2007: 232). W przypadku referowanych badań oznacza to, że efekt płci wykazuje tendencję do zróżnicowania w grupach uczniów utworzonych ze względu na wysokość ocen z matematyki. Odpowiednie dane zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Wielkość efektu płci ucznia na poszczególnych poziomach osiągnięć z matematyki – nauczyciele „tradycjonaliści"

Poziom ucznia	Płeć	Średnia	Odchylenie standardowe	F	Istotność	d Cohena
Wysokie oceny	Uczeń	19,02	2,39	3,86	0,05	0,37
	Uczennica	18,20	2,04			
Przeciętne oceny	Uczeń	16,37	2,28	17,46	0,001	1,34
	Uczennica	14,61	2,39			
Niskie oceny	Uczeń	12,33	2,04	24,16	0,001	1,40
	Uczennica	10,09	2,36			

Uzyskane rezultaty (tabela 2) ukazują, że efekt płci w grupach utworzonych ze względu na poziom ucznia, ma taki sam kierunek: nauczyciele „tradycjonaliści" niżej szacują zdolności dziewcząt do matematyki. Wzór omawianej „męskiej dominacji" przyjmuje przy tym interesującą postać. Wartość F oraz wielkość efektu d Cohena, informujące o zróżnicowaniu atrybucji zdolności w przypadku podobnie ocenianych uczniów różnej płci, zwiększają się wraz ze spadkiem poziomu osiągnięć (od wysokich do niskich wyników). Relatywnie najmniejsza, bo pozostająca na granicy istotności, przewaga nauczycielskich atrybucji zdolności chłopców nad dziewczętami występuje w przypadku ocen wysokich (bardzo dobrych i celujących) [$F(1, 322) = 3{,}86$; $p = 0{,}05$; d Cohena $= 0{,}37$].

Wyniki analogicznego wnioskowania statystycznego w odniesieniu do nauczycieli „nietradycjonalistów", przedstawiono w tabelach 3 i 4.

Tabela 3. Rezultaty dwuczynnikowej analizy wariancji atrybucji uczniowskich zdolności do matematyki – nauczyciele „nietradycjonaliści"

Źródło	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	Cząstkowe Eta^2
Model skorygowany	3678,85	5	535,770	87,098	0,001	0,531
Stała	34262,10	1	9222,441	14993,118	0,001	0,975
Płeć	6,32	1	6,318	0,081	0,793	0,012
Poziom ucznia	3674,19	2	1737,095	487,367	0,001	0,717
Płeć ucznia * poziom ucznia	5,63	2	2,816	0,458	0,633	0,002
Błąd	1368,26	385	6,151			
Ogółem	38872,00	391				
Ogółem skorygowane	4047,11	390				

$R^2 = 0{,}718$, skorygowane $R^2 = 0{,}714$

Uzyskane dane (tabela 3) informują o samodzielnym wpływie na zmienną zależną tylko jednego czynnika – poziomu ucznia. Efekt tej zmiennej wyjaśnia 72% całkowitej wariancji atrybucji uczniowskich zdolności do matematyki. Efekt płci nie jest istotny, co szczegółowo przedstawiono w tabeli 4. Nie występuje także efekt interakcji obu analizowanych czynników (por. tabela 3).

Tabela 4. Wielkość efektu płci ucznia na poszczególnych poziomach osiągnięć z matematyki – nauczyciele „nietradycjonaliści"

Poziom ucznia	Płeć	Średnia	Odchylenie standardowe	F	Istotność
Wysokie oceny	Uczeń	18,85	2,38	0,12	n.i.
	Uczennica	18,76	2,42		
Przeciętne oceny	Uczeń	15,30	2,27	0,14	n.i.
	Uczennica	15,23	2,14		
Niskie oceny	Uczeń	12,34	2,98	0,21	n.i.
	Uczennica	12,08	2,56		

Dyskusja

Badania własne stanowiły próbę odpowiedzi na pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, płeć ucznia różnicuje atrybucje zdolności do matematyki podobnie ocenianych wychowanków w przypadku nauczycieli „tradycjonalistów" i „nietradycjonalistów". Po raz pierwszy w polskich studiach empirycznych wprowadzono precyzyjne kryterium klasyfikacyjne, pozwalające określić „tradycjonalizm" nauczyciela matematyki. Kryterium to stanowi stopień akceptacji stereotypu co do zdolności matematycznych jako typowych dla płci męskiej oraz istotnych dla dalszych losów życiowych chłopców. Jeżeli nawet zgodzimy się z tezą, że deklarowany brak zgody dla prawdziwości tego stereotypu nie oznacza automatycznie braku jego wpływu na decyzje i zachowanie nauczycieli, to jednak wystąpiły odmienne wzorce wyjaśniania zdolności uczniów i uczennic do matematyki w porównywanych grupach pedagogów.

Uzyskane rezultaty ukazują, że w przypadku badanych nauczycieli „nietradycjonalistów" atrybucje zdolności uczniów i uczennic do matematyki są wyjaśniane wyłącznie poprzez poziom osiągnięć wychowanków. Płeć ucznia nie odgrywa roli różnicującej nauczycielskie atrybucje w tym zakresie. Na tle tych wyników uwidacznia się odmienność percepcji zdolności do matematyki nauczycieli „tradycjonalistów". W ich przypadku obraz przestrzeni wyjaśniającej analizowaną atrybucję jest dużo bogatszy. Obie zmienne, teoretycznie postulowane jako ważne: zarówno płeć, jak i poziom osiągnięć wychowanków, odgrywają rolę w budowaniu tego obrazu. Poziom osiągnięć uczniów i uczennic, analogicznie jak w przypadku badanych nauczycieli „nietradycjonalistów", okazuje się silniej-

szą zmienną, wyjaśniającą atrybucje nauczycieli. Inaczej niż w przypadku nauczycieli „nietradycjonalistów" natomiast, płeć ucznia pozostaje tu w związku z atrybucją zdolności i przyjmuje rolę moderatora, co ilustruje istotność efektu interakcji obu zmiennych.

Efekt płci w najmniejszym, aczkolwiek istotnym stopniu, dotyczy uczniów najwyżej ocenianych. Oznacza to, że powodowane stereotypem nauczycielskie zniekształcenie atrybucyjne słabnie (lecz nie zanika), dopiero wtedy, gdy pedagog ma do czynienia z wyraźną manifestacją zdolności matematycznych przez uczennicę.

Empirycznie ukazano ponadto, że siła efektu płci wykazuje tendencję wzrostową wraz ze spadkiem poziomu osiągnięć matematycznych wychowanków. Wyjaśnienie tego faktu wymaga odrębnej dyskusji. Jak ukazuje wiedza na temat mechanizmu oczekiwań (Rosenthal, Jacobson 1968; Trusz 2010), nauczyciel wchodzi w częste i ciepłe emocjonalnie interakcje z uczniami ocenianymi najwyżej (efekt Galatei). Z tego powodu najlepsi uczniowie są dobrze rozpoznani przez pedagoga i traktowani indywidualnie. Odmienna sytuacja dotyczy uczniów przeciętnych i nisko ocenianych. W tym przypadku interakcje z nauczycielem są rzadsze (zwykle wymuszane „wywołaniem" do odpowiedzi) i bardziej powierzchowne (efekt Golema). W konsekwencji bardziej powierzchowne jest również poznanie niżej ocenianych wychowanków. W ich przypadku silniejsze odwołanie się do stereotypu pozwala nauczycielowi na redukcję stresu informacyjnego (Ledzińska 2009), związanego z nadmiarem niejasności i niepewności wiedzy na temat słabego ucznia.

Określona w efekcie badań własnych percepcja zdolności uczniów przez nauczycieli jest spójna z zapisem poczucia kompetencji matematycznych podobnie ocenianych uczniów i uczennic (Turska 2013a, 2013b). Jak się okazuje, zarówno w przypadku nauczycieli, jak i uczniów, występuje ten sam kierunek i poziom zniekształceń. Dziewczęta oceniają niżej swoje kompetencje matematyczne niż podobnie oceniani chłopcy. Analogicznie, nauczyciele niżej oceniają zdolności dziewcząt do matematyki. Płeć w największym stopniu różnicuje – w przypadku ocen najniższych – zarówno uczniowskie poczucie kompetencji matematycznych, jak i nauczycielskie szacowanie uczniowskich zdolności. W ten sposób empirycznie ukazano związek między specyfiką poczucia skuteczności własnej uczennic a przekonaniami nauczycieli co do zdolności matematycznych jako „typowych" dla mężczyzn.

Analizując uzyskane wyniki w relacji do rezultatów badań Tiedemanna (2002), zrealizowanych w niemieckiej „rzeczywistości edukacyjnej", warto odnotować istotne podobieństwa. Uniwersalne okazały się: (a) sam fakt występowania znie-

kształceń atrybucyjnych w grupie nauczycieli „tradycjonalistów", (b) zgodny z brzmieniem stereotypu kierunek tych asymetrii oraz (c) ich poziom (najwyższy efekt płci w przypadku najniżej ocenianych uczniów).

Warta odnotowania jest pewna odmienność, polegająca na tym, że w warunkach polskich uzyskano niesatysfakcjonującą rzetelność skali atrybucji zdolności, poddanej najprostszej adaptacji (tłumaczenie). Jest to o tyle interesujące, że w przypadku badań nauczycieli niemieckich uzyskano bardzo wysoką rzetelność skali (Alfa Cronbacha = 0,91; Tiedemann 2002: 54). Autorki formułują sugestię, że wyraźna zgodność odpowiedzi nauczycieli polskich dotyczy tylko tych pozycji narzędzia, które akcentują stabilność i widoczną demonstrowalność zdolności ucznia („jest dobry/dobra z matematyki").

Ponadto należy zauważyć, że w badanej grupie nauczycieli „nietradycjonalistów" znaleźli się głównie nauczyciele z krótszym stażem, natomiast w grupie „tradycjonalistów", o poglądach silniej związanych z treścią stereotypu, przeważali pedagodzy starszej generacji. Być może ukazane w rezultacie referowanych badań zjawisko związku między stereotypowymi przekonaniami nauczycieli a ich percepcją zdolności, niekorzystną dla uczennic, będzie zmniejszać swój zakres wraz ze zmianą pokoleniową wśród pedagogów. Istnieje potrzeba budowania powszechnej świadomości, że realizowana szkolna edukacja matematyczna wciąż ma wymiar „nierównościowy" (Kopciewicz 2012). Powoduje to niewykorzystanie potencjału dziewcząt i zawęża ich dalsze wybory edukacyjne, a w konsekwencji – zawodowe.

Bibliografia

Anastasi A.H. 1958. *Environment and the question "how?"*, „Psychological Review", nr 65(4), s. 197–208.

Bandura A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*, Academic Press, New York.

Bedyńska S. 2009. *Disabling the able: stereotype threat and women's deductive reasoning*, [w:] *Psychologia twórczości. Psychology of creativity. New aaproaches*, red. S. Popek, E. Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 327–335.

Bedyńska S., Cypryjańska M. 2007. *Zaawansowane sposoby tworzenia wskaźników: zastosowanie analizy czynnikowej oraz analizy rzetelności pozycji*, [w:] *Statystyczny drogowskaz*, red. S. Bedyńska, A. Brzezicka, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa, s. 134–161.

Brizendine L. 2006. *The Female Brain*, Morgan Road Books, New York.

Chomczyńska-Rubacha M. 2012. *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

CKE. Centralna Komisja Egzaminacyjna – *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014,* 2015; www.cke.edu.pl (dostęp: 21.11.2015).

Dee T.S. 2007. *Teachers and Gender Gaps in Student Achievement*, „Journal of Human Resources", nr 3, s. 528–554.

Eccles J. 1993. *School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice*, [w:] *Nebrasca Symposium in Motivation*, red. J.E. Jacobs, University of Nebrasca Press, Lincoln, s. 145–218.

Eccles J.S., Wigfield A. 2002. *Motivational beliefs, values, and goals*, „Annual Review of Psychology", nr 53, s. 109–132.

Espinoza P., Arêas da Luz Fontes A., Arms-Chavez C.J. 2014. *Attributional gender bias: teachers' ability and effort explanations for students' math performance*, „Social Psychology of Education", nr 17, 1, s. 105–112.

Federowicz M. red. 2012. *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, MEN, Warszawa.

Friezie I.H. 1976. *Causal Attributions and Information Seeking to Explain Success and Failure*, „Journal of Research in Personality", nr 10, s. 293–305.

Gavin M.K., Reis S.M. 2003. *Helping teachers to encourage talented girls in mathematics*, „Gifted Child Today", nr 1, s. 32–44.

Halpern D.F. 1986. *Sex differences in cognitive abilities*, Hillsdale Erlbaum, New York.

Hill C., Corbett Ch., Rose A. 2010. *Why so few? Women in science, technology, engineering and mathematics*, AAUW, Washington.

Hunter M., Barker G. 2003. *"If at first"... Attribution theory in the classroom*, „Educational Leadership", nr 2, s. 50–54.

Hyde J.S. 1981. *How large are cognitive gender differences?*, „American Psychologist", nr 36, s. 892–901.

Hyde J.S., Fennema E., Lamon S.J. 1990. *Gender differences in mathematics performance: A Meta-analysis*., „Psychological Biulletin", nr 2, s. 139–155.

Hyde J.S., Lindberg S.M., Linn M.C., Ellis A.B., Williams C.C. 2010. *Gender similarities characterize math performance*, „Science", nr 321, s. 494–495.

Jones E.E., Nisbett R.E. 1972. *The actor and the observer: divergent perceptions of the causes of behaviour*, [w:] *Attribution: Perceivingthe causes of behavior*, red. E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, E.E. Nisbett, S. Valins, B. Weiner, General Learning Press, Morristown, s. 79–94.

Kimball M.M. 1989. *A New perspective on women's Math achievement*, „Psychological Bulletin", nr 105, 2, s. 198–214.

Kimura D. 1996. *Sex, sexual orientation and sex hormones influence human cognitive function*, „Current Opinion in Neurobiology", nr 6(2), s. 259–263.

Kopciewicz L. 2012. *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Diffin, Warszawa.

Krejtz K., Krejtz I. 2007. *Dwuczynnikowa analiza wariancji w schemacie międzygrupowym*, [w:] *Statystyczny drogowskaz*, red. S. Bedyńska, A. Brzezicka, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa, s. 231–252.

Leder G.C., Forgasz H.J., Solar C. 1996. *Research and intervention programs in mathematics education: A gendered issue*, [w:] *International handbook of mathematics education*, A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, C. Laborde, Kluwer, Dordrecht, s. 945–998.

Ledzińska M. 2009. *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Li Q. 1999. *Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: a review*, „Educational Research", nr 1, s. 63–76.

Metallidou P., Vlachou A. 2007. *Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children*, „International Journal of Psychology", nr 1, s. 2–15.

Moir A., Jessel D. 1993. *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, PIW, Warszawa.

Nosek B., Smyth F., Sriram N., Lindner N., Devos T., Ayala A., Bar-Anan Y., Bergh R., Cai H., Gonsalkorale K., Kesebir S., Maliszewski N., Neto F., Olli E., Park J., Schnabel K., Shiomura K., Tulbure B., Wiers R., Somogyi M., Akrami N., Ekehammar B., Vianello M., Banaji M., Greenwald A. 2009. *National differences in gender–science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement*, „Proceedings of the National Academy of Sciences", nr 106, s. 10593–10597.

Oszwa U. 2015. *Motywacja do uczenia się a lęk przed matematyką i jej postrzeganie*. Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej: „Psychopedagogiczne problemy edukacji i funkcjonowania człowieka – teoria i praktyka", UMCS, Lublin.

Pajares F., Miller M.D. 1994. *The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis*. „Journal of Educational Psychology", nr 86, s. 193–203.

PISA. 2012. Wyniki badania 2009 w Polsce, [w:] *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*, red. M. Federowicz, MEN, Warszawa.

Reilly D. 2012. *Gender, Culture, and Sex–Typed Cognitive Abilities*, PLoS ONE 7: e39904. DOI: 10.1371/journal.pone.0039904 [dostęp: 15.12.2015].

Robinson-Cimpian J.P., Lubienski S.T., Ganley C.M., Copur-Gencturk Y. 2014. *Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement*, „Developmental Psychology", nr 50, 4, s. 1262–1284.

Rosenthal R., Jacobson L. 1968. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, Irvington Publisher, New York.

Sadker M., Sadker D., Klein S. 1991. *The Issue of gender in elementary and secondary education*, „Review of Research in Education", nr 17, s. 35–46.

Siwińska B. 2011. *Dziewczyny na politechniki*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Warszawa.

Steel C.M. 1997. *A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance*, „American Psychologist", nr 52 (6), s. 613–629.

Tiedemann J. 2002. *Teacher's gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics*, „Educational Studies in Mathematic", nr 50, s. 49–62.

Tomasetto C., Alparone F.R., Cadinu M. 2011. *Girls' math performance under stereotype*, Guilford Press, New York.

Trusz S. 2010. *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Turska D. 2006. *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Turska D. 2011. *Female Maths teachers – will they fall prey to stereotype threat*, „New Educational Review", nr 4, s. 263–271.

Turska D. 2013a. *A stigmatising stereotype or a universal gap in expectations? Lessons in mathematics in the perception of Polish and Ukrainian students*, „New Educational Review", nr 1, 31, s. 255–263.

Turska D. 2013b. *Poczucie autoskuteczności w matematyce uczniów i uczennic*, „Kultura i Edukacja", nr 3, s. 98–115.

Turska D. 2015. *Orientacje motywacyjne uczniów i uczennic w szkolnym uczeniu się matematyki*. Referat wygłoszony na XXIV Konferencji Psychologii Rozwojowej, Warszawa.

Turska D., Bernacka E.R. 2010. *Maths lessons – are they gender neutral in the Polish perspective?*, „The New Educational Review", nr 3–4, s. 273–288.

Vrugt A., Oort F.J., Waardenburg L. 2009. *Motivation of men and women in mathematics and language*, „International Journal of Psychology", nr 5, s. 351–359.

Weiner B. 1980. *Human motivations*, Holt, Rinehart and Wilson, New York.

Weiner B. 1996. *Judgements of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*, The Guilford Press, New York.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Katarzyna Gurczyńska-Sady
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wartość wychowania humanistycznego. Umysł humanisty w obozie koncentracyjnym

Summary

THE VALUE OF HUMANISTIC EDUCATION. THE HUMANIST MIND IN A CONCENTRATION CAMP

Times when the Nazi concentration camps appeared is the period when the importance of humanistic knowledge weakened. The living conditions in concentration camps were so horrible that the primary goal of the prisoners was just to survive in the Nazi created "world", which can be described as non-human, and therefore non-humanistic. Hence there is a question whether humanistic upbringing is valuable, if it is not useful in an extreme situation, when humanity of a human is at stake? If not: why does it not allow man to remain human? This question occupied the minds of the camp prisoners who discussed the status of humanistic upbringing. The author of the article tries to answer this question using the recollections of Primo Levi, Jean Amery and Victor Frankl.

Key words: humanist education, human knowledge, status of the humanities, Amery, Levi

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

W okresie, w którym dokonało się przełamanie staroszlacheckiego monopolu na posiadanie *arete* przez szlachetnie urodzonych – którzy cnotę, dzielność i doskonałość zawdzięczają krwi swych przodków – zrodziło się przekonanie, że osiągnąć je można poprzez kształcenie umysłu. Starożytni wiedząc, że każdego człowieka daje się – poprzez określony zestaw ćwiczeń – udoskonalić pod względem fizycznym, doszli do wniosku, że podobnie można uczynić z jego

umysłem – kształtując w nim zalety duchowe. W *Paidei* Werner Jaeger tak o tym pisze:

> Z najgłębszych potrzeb życiowych państwa narodziła się koncepcja wychowania, która w wiedzy, jako w faktorze dominującym na życiem kulturalnym owej epoki, upatrywała siłę zdolną kształtować człowieka i starała się użyć jej właśnie w tym celu (Jaeger 1962: 304).

Jaki cel mieli starożytni, kształtując sferę umysłową u obywateli *polis*? Cel ten, jak można sądzić, nie sprowadzał się wyłącznie do doskonalenia umiejętności w postaci określonego rzemiosła, ale znajdował również swą realizację w przyswojeniu dużej ilości encyklopedycznej wiedzy, informacji, praktycznie niepotrzebnych. Za elementy kształtujące duszę człowieka uznano muzykę, poezję, gramatykę, retorykę i dialektykę (Jaeger 1962: 309).

Kształcąc humanistycznie obywateli wierzono, że przyniesie to korzyść państwu. Człowiek, który dzięki wiedzy zyskiwał cnotę stawał się społecznie użyteczny. Grekom, co warto już na początku podkreślić, bliska była owa społeczna perspektywa kształcenia. Wykształcony miał nie tyle służyć samemu sobie, co wspólnocie. Zyskując szersze horyzonty zdobywał (przynajmniej potencjalnie) zdolność do wpływania na losy ogółu.

Wiara w ozdrowieńczą moc wiedzy humanistycznej, praktycznie nieprzydatnej, ale dającej człowiekowi duchową moc, zapisała się w wielu starogreckich poematach i mitach i jako taka utrwaliła się w myśleniu europejskim. Obecna jest w nim po dziś dzień. Nawet bowiem pozytywiści (i ich duchowi spadkobiercy) nie przyznając humanistyce statusu nauki dostrzegali jej pozytywny wpływ na egzystencję człowieka. Nie oznacza to jednak, że wiara w dobroczynny wpływ humanistyki nigdy nie uległa zachwianiu. Daje się wskazać okresy, kiedy słabła. Należą do nich, przede wszystkim, czasy kryzysów jakie przechodziła ludzkość, a więc wojen, rewolucji, zaraz, plag głodu itp. Wtedy to bowiem walka o przeżycie wypierała wszelkie inne dążenia.

W skrajnej postaci miało to miejsce w nazistowskich obozach koncentracyjnych. Warunki życia, jakie stworzono w nich dla więźniów, były potworne. Przeżycie stawało się podstawowym celem, jakie postawił sobie człowiek im wydany. Złożyły się na świat, który można określić mianem nie-ludzkiego, a więc niehumanistycznego. Stąd też – dla teoretycznych rozważań – mogą stanowić coś w rodzaju „punktu granicznego" sensowności pytania o przydatność humanistycznego wychowania. Czy przydaje się ono człowiekowi w sytuacji ekstremalnej, skrajnej czyli wtedy gdy jego człowieczeństwo jest zagrożone? Czy pozwala ono pozostać człowiekowi człowiekiem?

Pytanie to ma swoją historię i zaprzątało umysły nie tylko powojennych historyków, ale samych obozowych więźniów, którzy również zastanawiali się nad statusem (posiadanej przez nich) wiedzy humanistycznej w obliczu jakże zmienionych okoliczności życiowych. By odpowiedzieć na nie odwołam się do obozowych wspomnień. Primo Levi, Jean Amèry i Viktor Frankl to reprezentanci tej szczególnej, a interesującej mnie grupy więźniów, których łączy nie tylko to, że wszyscy trzej znaleźli się podczas wojny w obozie w Oświęcimiu, ale przede wszystkim to, że byli ludźmi wykształconymi, a europejska kultura, w okresie przedobozowym, stanowiła esencję ich życia. Wszyscy też po wyjściu z obozu napisali wspomnienia. Pytanie, które na ich podstawie postawię, to pytanie o status humanistycznego wychowania w sytuacji ekstremalnej, podczas pobytu w obozie koncentracyjnym.

Humanista w obozie koncentracyjnym

Bardzo młody Emil Cioran pisząc w swojej pierwszej książce o nędzy (własnego) życia, a będąc wówczas sympatykiem ruchu faszystowskiego (czego później szczerze żałował), zamieścił taką oto odezwę:

> Batem, ogniem lub zastrzykami doprowadzajcie każdego człowieka do agonii do przeżywania chwil ostatecznych tak, by w straszliwej męce doświadczył oczyszczenia płynącego z oglądu śmierci. Potem puśćcie go wolno, niech ucieka od grozy aż padnie z wyczerpania. Gwarantuję, że efekt będzie nieporównanie bardziej wartościowy aniżeli otrzymany przy użyciu metod normalnych. Gdybym mógł cały świat doprowadziłbym do agonii, aby dokonać oczyszczenia życia u samych korzeni; podłożyłbym płomień – nie po to, by je zniszczyć, ale by przydać mu nowego wigoru i żaru. Ogień, jaki podłożyłbym pod ten świat, nie sprowadziłby nań ruiny, lecz tylko zasadniczą, kosmiczną przemianę. W ten sposób życie przywykłoby do wysokiej temperatury i nie byłoby środowiskiem dla miernoty. W takiej wizji może nawet śmierć przestałaby być immanentna życiu.
>
> (Napisałem to dziś, 8 kwietnia 1933 roku, kiedy kończę 22 lata. Czuję się dziwnie na myśl, że w takim wieku jestem już specjalistą od problematyki śmierci) (Cioran 1992: 6).

Człowiek w swojej agonii, doprowadzony do tego stanu przy użyciu metod, którym daleko było do normalności, oglądający śmierć i uciekający od grozy (by paść z wyczerpania), to bardzo adekwatny opis kondycji więźnia obozu koncentracyjnego. Znana jest nam ona powszechnie, gdyż warunkom życia obozowego poświęcona jest obszerna literatura tworzona zarówno z perspektywy historycznej na podstawie dokumentów, jak i ze wspomnień ocalałych więźniów.

Pisma te jednako trudno czytać bez współczucia dla ofiar i bez osłupienia, że rzeczy mogły zajść aż tak daleko w „cywilizowanej" Europie. Tak jak w cytowanych słowach Ciorana – choć myśliciel ów pisząc je nie mógł mieć na myśli życia w obozie koncentracyjnym – ludzie doprowadzeni zostali do granic swojej wytrzymałości psychofizycznej. Zniszczono w nich nie tylko ciało, ale i ducha – wszystko to, z czym wcześniej się identyfikowali. Analiza tego typu destrukcji, ze względu na to, że dokonuje się w warunkach skrajnych, ma wielkie znaczenie dla dywagacji nad przydatnością humanistyki. Wydaje się bowiem, że jeśli wychowanie humanistyczne ma być orężem chroniącym nasze człowieczeństwo, to powinno się sprawdzać w sytuacji, gdy takiej ochrony człowiek potrzebuje najbardziej. Czy tak było?

Na obóz koncentracyjny – choć w niewielkim stopniu odpowiada to zbrodniczym intencjom oprawców – można spojrzeć jak na miejsce socjologicznego eksperymentu, polegającego na odebraniu człowiekowi „duszy". Wyrywa się go ze środowiska, w którym żył, „osamotnia", przecinając więzy łączące z rodzinami (zabijając jej członków lub „tylko" izolując od możliwych kontaktów), pozbawia się rzeczy własnych, imienia i nazwiska. Następnie doprowadza do całkowitego wyniszczenia fizycznego, odbiera nadzieję co do możliwości ocalenia i czyni się pewnym rychłej, nagłej i niespodziewanej śmierci.

To wszystko dość powszechnie wiadomo. Mniej upowszechnioną wiedzą na temat obozu jest to, że więźnia nie tylko „odcinano" od jego więzów ze światem zewnętrznym, ale też skazywano na dotkliwą izolację wewnątrz obozu. Współwięźniowie bowiem tworzyli swoistą grupę, o której trudno powiedzieć, iż była wspólnotą (choć zwykliśmy o niej myśleć jako o wspólnocie towarzyszy niedoli). Obóz był – co podkreślają ocaleni – miejscem walki każdego z każdym, dlatego też z socjologicznego punktu widzenia przysługuje mu szczególny status: anty-wspólnoty, miejsca zaniku więzi społecznych. Sojusze w takiej grupie pozostawały kruche, powierzchowne i zwykle zawiązywały się nie z przyczyn solidarnościowych, ale antagonistycznych: kierowanych przeciwko innym współwięźniom.

Do rozważań na temat wartości humanistyki w związku z obozem skłania to, że owo środowisko miało charakter nie-ludzki w sposób dosłowny. Walka wszystkich przeciwko wszystkim, brak grupowej solidarności, zanik lojalności i wszelkich niemal społecznych odruchów wobec siebie – to cechy życia wspólnotowego skrajnie obce duchowi humanistyki. Ekstremalność sytuacji człowieka pozbawionego dawnych i aktualnych więzi skłania do tego, by zapytać o przydatność wiedzy humanistycznej. Czy człowiek znający literaturę, sztukę, muzykę

– wyedukowany humanistycznie więzień – mógł wykorzystać to, by ochronić siebie w „księżycowym" krajobrazie obozu koncentracyjnego?

Wyjdźmy od opisu świata, w jakim przyszło żyć trzej wymienionym ocalonym, których wspomnienia poddajemy tu analizie. Uderzające jest ich podobieństwo. Świat jawił im się – zgodnie – jako ekstremalnie obcy, inny od wszystkiego co znali do tej pory, chaotyczny, nieprzewidywalny, budzący grozę a równocześnie absurdalny. Można powiedzieć – a będzie to miało pierwszorzędne znaczenie dla tych rozważań – że ci, którzy przekroczyli obozową bramę nie dyskutowali o warunkach swego życia. Na to świat obozowy był, by tak rzec, zbyt jednoznaczny. Warto też dodać, że w owych opisach pojawia się wspomniany wcześniej element walki wszystkich ze wszystkimi. Ocaleni jednogłośnie dyskredytują mit ofiar zantagonizowanych wyłącznie przeciwko swym katom.

Świat, do którego zostaliśmy wtrąceni, był oczywiście straszliwy, ale przede wszystkim zdumiewająco niezrozumiały: nie zgadzał się z żadnym znanym nam wzorcem. Nieprzyjaciel był na zewnątrz, ale także w nas samych, „my" traciło swoje granice, nie było już tylko dwóch stron walczących ze sobą, nie można było wyodrębnić jakiegoś jednego frontu, bo frontów było dużo, krzyżowały się ze sobą, może były wręcz niezliczone, jako że front przebiegał między każdym a każdym. Wchodząc do obozu, miało się nadzieję przynajmniej na solidarność towarzyszy niedoli, ale spodziewanych sprzymierzeńców, jeśli nie liczyć przypadków szczególnych, brakowało, były natomiast niezliczone monady zamknięte w sobie, a między nimi toczyła się rozpaczliwa walka, skryta i nieustanna (Levi 2007: 41).

Człowiek przybywający z zewnątrz, co należy podkreślić, nie znajdował się w sytuacji kogoś, kto przybywa do świata obcej sobie kultury. Wtedy bowiem mógłby, poznając ją z czasem, zadomowić się w nim, a przynajmniej jakoś do panujących zasad dostosować. Szok przybyłych do obozu polegał na tym, że stykali się oni z chaosem całkowitym, z brakiem zasad, co może niektórych zaskoczyć. Wprowadzony przez oprawców dryl paramilitarny nie miał bowiem charakteru zrozumiałych reguł. W codziennym życiu nie dawało się odnaleźć niczego, co byłoby „racjonalne". Więźniowie pozbawieni byli poczucia jakiejkolwiek swojskości. Brak było minimalnego choćby związku z dawnym życiem. Nieodgadniony był sens rozkazów wydawanych przez nazistów. Świat taki to kraina bezprawia, niby-wspólnota, anty-społeczeństwo. Nic dziwnego, że nie mogąc znaleźć podobieństwa do jakiegokolwiek świata ludzkiego, szukali go w świecie zwierząt.

[Więzień] zaczynał (...) myśleć o sobie jak o części olbrzymiej ludzkiej masy, a jego egzystencja upodabniała się poziomem do poziomu życia zwierzęcia. Więźniów obozu zaganiano

to w jedno, to w drugie miejsce; czasami pędzono ich gdzieś w grupie, czasami osobno – niczym stado owiec pozbawionych własnej woli i zdolności samodzielnego rozumowania. Niewielka grupa osobników, świetnie wyszkolonych w różnych metodach znęcania się sadystów, obserwowała ich bacznie ze wszystkich stron na podobieństwo wściekłych psów. Poganiali oni niezmordowanie swoje stado w tę i z powrotem przy wtórze wrzasków, kopniaków i ciosów pałką. My zaś jak owce myśleliśmy wtedy wyłącznie o dwóch rzeczach: jak uciec przed kłami psów i w jaki sposób zdobyć pożywienie (Frankl 2012: 58–59).

W zarysowanym w ten sposób kontekście powtórzmy nasze pytanie: czy w sytuacji, kiedy człowiek odnajduje się w rzeczywistości nie-ludzkiej, której nie tylko nie rozumie, ale której, ze względu na jej bez-ład, nieuporządkowanie, zrozumieć nie może, wychowanie humanistyczne może mu się przydać? Czy w świecie bezrozumnym, bo niezrozumiałym, rozum może mieć znaczenie?

Na to pytanie jednoznaczna odpowiedź, rzecz jasna, nie istnieje. Wszystko zależy od tego, jak się ów rozum określi. Powszechnie wiadomo, że spryt, chytrość, podstępność dają się uznać za przejawy rozumności, jeśli tylko przyzna się, że rozumność polega li tylko na efektywności osiągania celów. A jeśli doda się, że w obozie celem nadrzędnym było przeżycie, a temu właśnie wyżej wymienione przymioty sprzyjały, to tym samym stawały się jej wyrazem. Czy taką jednak odpowiedź uznać należy za rozstrzygającą? Trudno sobie wyobrazić, że spryt i chytrość budzą powszechne uznanie. A na pewno nie budzą takiego wśród humanistów. Są uznawane za cechy, które przybliżają ludzkie życie do zwierzęcego i pozbawiają go owych szczególnych walorów, które czynią je wartościowym.

Wątpliwości takie znalazły wyraz w wielokrotnie powtarzanym przez ocalonych twierdzeniu, że „najlepsi" spośród obozowych ofiar nie przeżyli. Przeżywało się na warunkach nieakceptowalnych dla ludzi ukierunkowanych pro-społecznie, wrażliwych na krzywdę innego człowieka. Ale czy oznacza to z kolei, że te właśnie cechy stały na drodze do przeżycia? Czy to, co ceni się w świecie wysokiej kultury, jest jednocześnie przeszkodą w świecie obozowym, czyli *anty-społeczeństwie*? Czy kryterium przeżycia uznać należy za rozstrzygające, jeśli chodzi o wartość wiedzy? Rozwiązanie takie byłoby zbyt proste.

Nie jest wielkim odkryciem, że ludzie nie nawykli do pracy fizycznej – z tego właśnie względu – mieli się w obozie gorzej. Brak im było sprawności tych, którzy na co dzień, w przed-obozowym życiu, wykonywali pracę fizyczną. Intelektualiści (w tym humaniści), a więc ci, którzy pracowali umysłowo, nie posiadali praktycznych umiejętności, które pozwoliłyby im na przykład trzymać łopatę w rękach, tak by je oszczędzić, przenosić ciężary nie wyzbywając się całkowicie

siły, odpowiednio chwytać podkłady kolejowe by je unieść itd. A takie umiejętności – jak łatwo sobie wyobrazić – często decydowały o przeżyciu w obozie. Nie ulega wątpliwości, że rzemiosło, praktyka – dawały przewagę. Ale czy to dyskredytuje wiedzę humanistyczną?

Przeczącej odpowiedzi udziela jeden z autorów obozowych wspomnień: Victor Frankl. Ów psycholog i psychiatra jest, spośród wyżej wymienionej trójki, najmocniej przekonany co do tego, że człowiek wrażliwy i nastawiony pro-społecznie mógł te przymioty wykorzystać w obozowym życiu.

> Ludzie wrażliwi, przywykli prowadzić bogate życie intelektualne, mogli w dwójnasób odczuwać fizyczny ból (byli bowiem często słabsi i delikatniejsi), lecz ich wewnętrzne „ja" ucierpiało w znacznie mniejszym stopniu. Potrafili bowiem uciec od otaczającej ich potwornej rzeczywistości w bogactwo wewnętrznych wartości i duchową wolność. Tylko w ten sposób można wytłumaczyć pozorny paradoks dotyczący tego, że część więźniów o słabszej konstytucji lepiej zdawała się znosić trudy obozowego życia od tych fizycznie silniejszych (Frankl 2012: 44).

Frankl twierdzi, dosyć jednoznacznie, że ludzie wrażliwi, gdy ich porównać z ludźmi prostymi, mieli więcej sił psychicznych i byli bardziej odporni na zło wokół siebie. I w to trudno powątpiewać, trzeba jednak pamiętać, że przymioty ducha ludzkiego nie zawsze idą w parze z posiadaniem wiedzy. Dlatego też stawiane pytanie wymaga właściwej orientacji: nie pytamy o to, czy człowiek wrażliwy, dobry, współczujący itd. ze względu na owe przymioty radził sobie w obozie, ale czy wykształcenie humanistyczne, a więc znajomość literatury, sztuki, poezji mogły dać człowiekowi oparcie?

Świat, z którym stykał się humanista był światem chaosu, bezprawia, bez-zasad. Był nieogarniony. Primo Levi określa go mianem „mikrokosmosu zawiłego i rozwarstwionego" (Levi 2007: 18). Wobec nieogranionego umysł kapitulował, stawał się bezużyteczny. Cóż jednak, ktoś powie, miałoby być w tym dziwnego? Bezużyteczność jest przecież cechą stałą wiedzy humanistycznej. Tak, ale bezużyteczność, w tej postaci, o jakiej tu mowa, nie jest po prostu niepraktycznością. Bezużyteczność w sensie abdykacji wobec zastanej rzeczywistości zyskuje nowy wymiar. I temu trzeba się będzie starannie przyjrzeć.

Wyjdźmy od słów Leviego:

> Każdy czuł, że wznosi się nad nim olbrzymi gmach przemocy i zagrożeń, ale nikt nie mógł sobie utworzyć jego obrazu, ponieważ oczy miał skierowane ku ziemi i ciągle myślał, jak przetrwać (Levi 2007: 14).

Bezużyteczność tego rodzaju jest powszechnie znana osobom wykształconym, które wykonują proste prace fizyczne. Umysł wypełniony treściami nieprzystającymi do nieskomplikowanych zadań nie przeszkadza, ale daje o sobie znać uczuciem znudzenia. I choć zabrzmi to dla wielu obrazoburczo – nuda pojawia się w opisie łagrowego życia. Zjawia się głównie jako następstwo zajęć, które nie mogły stać się impulsem do jakiejś żywszej aktywności umysłowej. „Trzeba jednak sprawiedliwie dodać, że nuda ta miała postać szczególną – jak pisze Levi – była nudą «napełniona grozą»" (Levi 2007: 176).

Owa *stała* zbędność umysłu pociągała za sobą zjawisko, które Frankl – psycholog – określał mianem prymitywizacji życia duchowego więźniów.

> Łatwo pojąć, że egzystencja w stanie podobnego napięcia psychicznego, w połączeniu z ciągłą koniecznością skupiania się na podstawowym celu, jakim było przetrwanie, wymuszała na więźniach prymitywizację ich życia wewnętrznego. Kilku z przebywających ze mną w obozie kolegów po fachu, którzy posiedli wiedzę z zakresu psychoanalizy, często wspominało mi o obserwowanej u więźniów „regresji" – ucieczce w bardziej prymitywną formę życia psychicznego (Frankl 2012: 36).

Prymitywizacja, w obozowych wspomnieniach, była rodzajem mechanizmu obronnego. Wniosek ten, jeśli chodzi o postawione w tym artykule pytanie, trzeba uznać za ważny. Umysł teoretyczny stanowił swoiste zagrożenie dla więźnia. Jego bezużyteczność nie była tym, z czym wykształcony więzień – tak jak to bywało w jego przed-obozowym życiu – zmagał się. *Novum* tkwi w tym, że jego zbędność była czymś pożądanym. Analityczne, szerokie spojrzenie skomplikowałoby życie więźnia, jeśli w ogóle nie uczyniłoby go niemożliwym.

> Apatia, główny symptom drugiego etapu adaptacji do życia w obozie, stanowiła konieczny mechanizm obronny. Rzeczywistość bladła, a wszystkie wysiłki i emocje były skoncentrowane na jednym tylko zadaniu: zachować własne życie i życie bliskiego sobie człowieka od zagłady (Frankl 2012: 36).

Pełna świadomość tego, co się działo, była czymś, przed czym należało się chronić. Głębszy sąd nie tylko był niepożądany, działał wręcz na niekorzyść tego, kto by się o niego pokusił. Levi pisze o koniecznym „uproszczeniu" rzeczywistości wokół, o głębokiej potrzebie niemyślenia, nierozumienia. Nieużywanie własnego umysłu stało się czymś w rodzaju priorytetu epistemologicznego. Umysł musiałby zmierzyć się z chaosem obozowej rzeczywistości, a to wymagało wielkich sił duchowych. W jaki sposób na taką stratę energii mógłby sobie pozwolić ledwo żywy obozowy więzień?

Czy byliśmy zdolni my ocaleni, zrozumieć nasze doświadczenie i sprawić, by zrozumieli je inni? Ale to, co powszechnie uważa się za „zrozumienie", jest tożsame z „uproszczeniem"; bez upraszczania, i to sięgającego dość głęboko, świat wokół nas byłby nieogarnioną i nieokreśloną gmatwaniną, która wciąż rzucałaby wyzwanie naszej umiejętności pojmowania (Levi 2007: 38).

Prymitywizacja pragnień, odczuć, opinii miała charakter eskapistyczny, ale nie tylko. Składała się na pewne szersze zjawisko, które pojawia się we wszystkich wspomnieniach obozowych więźniów – zjawiska dezintegracji osobowości, lub raczej jej stopniowego zaniku. Levi opisuje je w następujący sposób:

A teraz wyobraźmy sobie człowieka, któremu razem z drogimi istotami odbiera się dom, przyzwyczajenia, ubranie – słowem wszystko, dosłownie wszystko, co posiadał: człowiek ten stanie się czymś pustym, zdolnym jedynie do cierpienia i zaspokajania jedynie podstawowych potrzeb; zapomni o godności i rozsądku, bo ten, kto stracił wszystko, może łatwo zatracić samego siebie: stanie się więc czymś takim, że z lekkim sercem będzie można decydować o jego życiu lub śmierci, jako o stworzeniu nie mającym już związku z człowieczeństwem: a jeśli, to w najlepszym razie tylko na zasadzie użyteczności. Kto się nad tym zastanowi, ten zrozumie podwójne znaczenie określenia „obóz zagłady", i co chcemy wyrazić mówiąc: leżeć na dnie (Levi 2008: 31).

Świadectwo ludzi, którzy przeżyli obóz zagłady potwierdza filozoficzną tezę mówiącą, iż nasza podmiotowość nie jest czymś, co dane jest nam w chwili narodzin i odbierane w chwili śmierci. Osobowość stanowi coś, czego jednostka „dorabia się" pozostając w relacji do kształtującego ją środowiska. Oznacza to, że nie posiadamy jej sami z siebie, jako coś darowanego nam na własność, ale zyskujemy przez szeroki kontekst życia obejmujący rodzinę, dom, kraj, naród, wykonywane zajęcia, przyzwyczajenia itd.

Dramat ludzi w obozie koncentracyjnym polegał głównie na tym, że w sposób nagły i radykalny od tego odniesienia ich odcięto, że zerwane zostały łączące ich ze światem więzi, a wraz z tym znikło poczucie, iż są tymi a nie innym osobami. „Ja" zależne od środowiska, które je ukształtowało, znalazło się w pustce i takież puste się stawało. Skutkowało to zanikiem poczucia tożsamości. Tym samym bycie nikim w obozie nabierało nowego, bardziej dosłownego, znaczenia: nie oznaczało znalezienia się na dnie społecznej drabiny, ale nie-bycie na jakimkolwiek jej szczeblu. W anty-społeczeństwie nikim zostawał każdy.

Brak otoczenia, które orientowałoby człowieka na bycie tym lub tamtym, sprawiał, że stosunek do siebie, swego umysłu, stawał się, można by rzec, luźny. Osadzeni tracili poczucie, iż są ciągle tymi samymi ludźmi. Jeśli więc w przed-obozowym życiu byli wykształconymi humanistami, to ta ich tożsamość sta-

wała się im obca. Dusza humanisty, można by rzec, u m i e r a ł a wcześniej niż on sam. Człowiek w obozie najczęściej nie umierał bowiem jako ten lub tamten, lecz zanim umarł stawał się nikim.

W *Ka-be*, w tym nawiasie względnego spokoju, nauczyliśmy się, jak bardzo kruchą rzeczą jest nasza osobowość, o ile bardziej zagrożona niż nasze życie; a starożytni mędrcy zamiast upominać nas „Pamiętaj, że musisz umrzeć", lepiej byliby zrobili, przypominając nam o tym dużo większym niebezpieczeństwie, jakie nam zagraża (Levi 2008: 73).

Dezintegracja osobowości, poczucie obcości wobec własnego wykształcenia skutkowały innym jeszcze opisywanym przez ocalonych zjawiskiem. Niezwiązanie z umysłem i jego treściami objawiało się poczuciem fikcyjności owych treści. Głębokie poematy, wybitna proza, dzieła sztuki stawały się fantasmagorią. W żaden sposób nie przystawały do świata obozu. Jak zaświadczają autorzy obozowych wspomnień: przywołanie ich z pamięci od czasu do czasu, dawało zapomnienie, ale chwile takie były groźne dla więźnia. Jak zgodnie twierdzą ocaleni: duchowe, zbytnie „oddalanie się" od realiów życia obozowego, skutkowało uderzeniem bólu, z którym trudno było sobie dać potem radę. Świat wyższej kultury, podobnie jak świat dawnego życia codziennego (powszechne w obozie było wyobrażanie sobie siebie wchodzących do mieszkania, zapalających światło, szykujących się do kąpieli itd.) stawał się światem nierealnym, zwodniczym. Literatura, poezja, sztuka nie mogły związać człowieka z jego rzeczywistością, były zbyt odległe. Stawały się li tylko pięknymi obrazami z przeszłości, o których niebezpiecznie było rozmyślać.

Kultura umysłowa w obozie mogła więc być przydatna, nawet jeśli tylko w pewnych marginalnych przypadkach i przez krótki okres – mogła ubarwić chwilę, ustanowić ulotny związek ze współtowarzyszem, pozwolić umysłowi na żywe i zdrowe reakcje. Oczywiście nie mogła służyć do tego, by człowiek lepiej się orientował i więcej pojmował; w tej mierze moje doświadczenie cudzoziemca pokrywa się z doświadczeniem Niemca Amèry'ego. Rozum, sztuka i poezja nie pomagają zinterpretować miejsca, z którego zostały wygnane. W codziennym „tamtejszym" życiu, wypełnionym nudą nasyconą grozą, zdrowa reakcja kazała zapominać o nich, podobnie jak kazała nauczyć się zapominać o domu i rodzinie; nie chodzi tu o zapomnienie definitywne, do czego zresztą nikt nie jest zdolny, ale o ukrycie tego w takim schowku pamięci, gdzie gromadzi się materiał, który przeszkadza w codziennym życiu i na nic nie może się w nim przydać (Levi 2007: 176).

Właściwym odruchem tego, kto usiłował przetrwać – jak zostało to już powiedziane wcześniej – było raczej znieczulanie się, zobojętnienie. Obcowanie z treściami wyższymi potęgowało kontrast między chwilą obecną a światem,

do którego treści te przynależały. Były więc znowu tylko bezużyteczne, bo nie z tego świata, nie tu przynależne, fantastyczne. Pomagały zapomnieć, ale zapomnienie albo nie pomagało albo było niemożliwe.

Wszystko poświęcane było dla osiągnięcia tego jednego celu. Dotyczyło to także psychiki człowieka; panujący w niej chaos zagrażał bowiem wszelkim wyznawanym wcześniej wartościom, podając je w wątpliwość (Frankl 2012: 58).

Ta ostatnia z omawianych postaci bezużyteczności – bycie nie z tego świata – wiąże się z kwestią języka humanistyki. Jak każdy język „fachowy" ma on swoje specyficzne zastosowanie, kontekst, właściwe mu są – jak powiedziałby Wittgenstein – gry językowe, w które grywa humanista. Tymczasem obozowe życie nijak się miało do świata, w którym były one zadomowione. Język humanistyki nie mógł być ani językiem jej opisu ani komunikacji. Dlatego też mógł co najwyżej wyizolować jednostkę. Oczywiście, sytuacja taka dla człowieka nawykłego wychodzić poza sprawy najbardziej prozaiczne była trudna. Rodziła niezaspokojony głód, dlatego też intelektualista szukał – mimo że bezowocnie – możliwości manifestacji swego umysłu (Amèry 2007: 34). Religijność i polityczne zaangażowanie (wiara w określony porządek) lepiej służyły człowiekowi w obozie niż sprawność intelektualna.

Na nic się w obozie nie przydało światło bycia, można było być głodnym lub chorym, ale powiedzieć, że się jest, nie miało sensu. Sięganie słowami poza rzeczywistość było czynnością szyderczą, rzeczywistość była zbyt rzeczywista, nie dało się jej opuścić, filozofia stawała się pustą gadaniną (Amèry 2007: 58).

Nie staliśmy się mądrzejsi, głębsi, lepsi, ludzcy (Amèry 2007: 59).

Aby móc odnieść się do rzeczywistości przy użyciu języka humanistyki – a fakt ten ma pierwszorzędne znaczenie, jeśli chodzi o prowadzone tu rozważania – w niej samej musi pozostawiać coś niedopowiedzianego. Obozowa rzeczywistość tymczasem nie pozostawiała żadnych niedomówień, była aż nadto jednoznaczna. Język nie mógł jej „sięgnąć", gdyż „słowo umiera wszędzie tam, gdzie jakaś rzeczywistość zawłaszcza wszystko" (Amèry 2007: 61). Literatura, filozofia odnoszą się do rzeczywistości, która kryje w sobie jakąś zagadkę, pozostaje w niej coś do dopowiedzenia. Obozowa rzeczywistość zaś choć niezrozumiała, nie była do wyjaśnienia, zrozumienia. Nie zachęcała do polemik, rozmowy.

Pora zadać pytanie finalne: czy biorąc to wszystko pod uwagę, można stwierdzić, że umysł humanisty po prostu poniósł fiasko w konfrontacji z rzeczywistością obozu?

Wsłuchując się w słowa ocalonych, szczególnie Amèry'ego, usłyszymy odpowiedź twierdzącą. Jego konkluzje sięgają nawet dalej. Z faktu, że humanistyczne wykształcenie okazuje się być zbędne w sytuacji ekstremalnej, wnosi, że humanistyka jest li tylko zabawą sytych i bezpiecznych ludzi. Niczym więcej niż sposobem na miłe spędzenie czasu. Humanista, w gruncie rzeczy, bawi się. Zabawa ta jest wyrafinowana i pochłaniać może wielkie duchowe moce, ale niewiele jest warta, gdyż nie zabezpiecza człowieka w sytuacji skrajnej. Sztuka, poezja pozwalają, jak twierdził Kierkegaard, narzucić na rzeczywistość zasłonę utkaną z pięknych słów czy obrazów i wierzyć, że owa iluzja jest rzeczywista. Ale jej złudność – jak przekonuje Amèry – wychodzi na jaw w sytuacji ekstremalnej. Najpoważniejsze dysputy okazują się wtedy tym, czym w gruncie rzeczy są, piękną ale pustą gadaniną.

> Wynieśliśmy stamtąd niezachwianą już teraz pewność, że intelekt to w znacznym stopniu *ludus*, i że nie jesteśmy nikim innym, czy raczej przed trafieniem do obozu nie byliśmy nikim innym jak tylko *hominies ludentes*. Dzięki temu pozbyliśmy się po części poczucia wyższości, metafizycznego zadufania, ale też niekiedy naiwnej radości ducha i poczucia fikcyjnego sensu życia (Amèry 2007: 60).

Warunki przydatności wychowania humanistycznego

My współcześni, aby móc wytrwać w humanistyce po doświadczeniach obozowych innych, powinniśmy zadać pytanie: czy oni mają rację? Oczywiście pytając tak, w żadnym razie nie podważa się wiarygodności świadectwa byłych więźniów obozów koncentracyjnych. Niemniej z faktu, że nie powątpiewa się w szczerość ich twierdzeń, nie wynika wprost, że w osądzie humanistyki jako zabawy, igraszki umysłu, mają rację.

Z tezą mówiącą, że wiedza humanistyczna była w obozie zbędna, nie warto polemizować. Wiarygodne i nadal aktualne jest świadectwo tych, którzy tak sądzą. Twierdzić jednak, że jest zbędna w ogóle, można wówczas tylko gdyby przyjąć założenie, że jeśli zawodzi w sytuacji skrajnej jest również niewiele warta w neutralnych czy dobrych warunkach. (Podobnie jak mówi się, że prawdziwego przyjaciela poznaje się w biedzie, tak też swoistym sprawdzianem wychowania humanistycznego byłyby warunki, w których człowieczeństwo jest

zagrożone). Otóż podejście takie jest trudne do zaakceptowania nie dlatego, że jest skrajne, ale dlatego, że nic bezwzględnie go nie usprawiedliwia. Choć, jak się rzekło, rozumieć należy tych, którzy w warunkach obozowych przyjęli je za pewnik. Czy zatem fiasko humanistyki w warunkach obozowych nie jest dla nas lekcją?

Z pewnością jest. Pozwala bowiem zastanowić się nad tym, czego potrzeba humanistyce, by ta była sobą: hartowała, utrwalała, rozwijała człowieczeństwo w ludziach. Czego zatem jej trzeba? Odpowiedź – choć w jakiejś mierze przeciw własnym intencjom – daje obozowy więzień Amèry. Porównując obozy w Dachau i Auschwitz stwierdza, że w pierwszym z nich możliwy był opór, w drugim zaś, z powodu ostrzejszych warunków, nie. Dlatego też, jak pisze, w pierwszym umysł humanisty „miał szansę" pełnić swoje funkcje (nawet jeżeli w niewielkim stopniu), w drugim zaś był tego pozbawiony. W Auschwitz umysł nie mógł niczego przedsięwziąć, gdyż nie mógł – jak to obrazowo określa autor – „wmontować" się w jakąkolwiek strukturę społeczną, ta bowiem nie istniała. „Intelektualista stał samotnie ze swoim umysłem, który był tylko i wyłącznie czystą zawartością świadomości i nie miał możliwości podparcia się i wzmocnienia jakąś społeczną rzeczywistością" (Amèry 2007: 33).

Uwagi te w kontekście prowadzonych rozważań są niezwykle ważne. Pozwalają bowiem dostrzec wyraźniej to, w czym leży wartość humanistyki i czemu służy humanistyczne wychowanie. Ich rola – od czasów klasycznych – spełniała się w społeczeństwie. Fakt, że umysł humanisty w obozie pozostaje bezużyteczny nie mogąc „wmontować" się w żadną sytuację społeczną, potwierdza, że właśnie te sytuacje są jego domostwem. Że wiedza humanistyczna nie doskonali jednostki, gdy ta pozostaje w izolacji, że nie odnosi się do człowieka, ale do ludzi, zadamawiając się w relacjach między nimi. Przydaje się tam, gdzie pewne więzi, kooperacja już zaistniały. Osamotnionej duszy nic po niej. Sofiści – wielcy nauczyciele w starożytności – bardzo wcześnie, jeśli chodzi o historię wychowania, zdali sobie sprawę z tego, że człowiek, jako podmiot kształtowania, to ten, który jest członkiem pewnej społeczności. Dlatego też kultura umysłowa nie jest czymś, co stanowi skarb jednostki. Bez jej odniesienia do innych, skarb ten pozostaje jarmarcznym świecidełkiem, zabawką z jarmarku. Kultura ta bowiem stanowi spoiwo społeczne, wiąże jednostkę z resztą wspólnoty w określony, zależny od czasów, w jakich tej przyszło żyć, sposób. Człowiek obdarty z relacji społecznych, w których wyrósł i które mu nagle odebrano, traci coś więcej niż tylko „towarzystwo". Traci swoje wnętrze, z którym, paradoksalnie, powinien był pozostać.

Filozoficzny obraz człowieka w obozie koncentracyjnym stworzony w wieku XX przez włoskiego filozofa Agambena, potwierdza stawiane tu wnioski. Upraszczając twierdzi on, że człowiek jest istotą, która może być żywa (może pozostawać przy życiu), ale nie być ludzka (Agamben 2008: 137). Kiedy tak się dzieje? Wtedy gdy traci zdolność mowy. Przemoc dokonana na człowieku w obozie koncentracyjnym – poza ogromną krzywdą fizyczną – polegała na tym, że pozbawiono go sposobności do roz-mowy. Dlatego też obóz koncentracyjny określa mianem sfery nie-językowej. Obozowa rzeczywistość jest tak jednoznaczna i pozbawiona powodu do omówienia – przypomnijmy uwagi Amèry'ego – że słowa (na ustach) zamierają. A wraz z nimi umiera człowiek, stając się już tylko istotą biologiczną (w żargonie więziennym Auschwitz zwaną muzułmanem tj. więźniem całkowicie wycieńczonym przez głód, żywym trupem).

Agamben ze swoją koncepcją podmiotowości wpisuje się w tradycję zapoczątkowaną przez sofistów i kontynuowaną przez Arystotelesa, który określa człowieka jako tego, który ma zdolność mowy. Związek takiej istoty ze światem tym samym scharakteryzowany zostaje jako związek językowy. Aby zaistniał – twierdzi włoski filozof – potrzebny jest dystans między człowiekiem a rzeczywistością. Inny słowy: by mówić, trzeba się wobec rzeczywistości – do której jest się odniesionym – zdystansować. A to właśnie, zdaniem cytowanych wcześniej uczestników obozowego życia, było niemożliwe. Mieć dystans do obozu, oznaczało móc spojrzeć nań inaczej, nie być przez ową rzeczywistość przytłoczonym, a tego uczynić się nie dało. Nie mogąc zaś odnieść się do niej r o z m a i c i e, nie było po co się z innymi konfrontować. Nie zapraszała ona do rozmowy. A rzeczywistość, której nie otwiera przed ludźmi klucz języka, nie jest i nie może być rzeczywistością społeczną.

Tym samym sytuacji obozowej nie należy traktować jako sytuacji testu wychowania humanistycznego, w której miałoby się ono ukazać jako to, czym r z e c z y w i ś c i e jest – zabawą, słowną igraszką sytych, wolnych i relatywnie bezpiecznych ludzi. Jeśli zgodzimy się z Agambenem i tradycją, zgodnie z którą człowiek jawi się jako ten, który zadamawia rzeczywistość wokół siebie za pomocą słów, to bezużyteczność umysłu humanisty w obozie wynikała nie ze słabości humanistyki, ale ze s ł a b o ś c i rzeczywistości. Więzień stykał się z krainą bez-słowia, zmuszony był funkcjonować w sytuacji, która czyniła go niezdolnym do korzystania z dobrodziejstw tego, co zostało mu, wraz z jego wychowaniem darowane. Paweł Dybel opisując jednostkę w społeczeństwie nowoczesnym zauważa, iż: „w całkowicie zorganizowanej ludzkości utrata domu i statusu politycznego, przynależności narodowej stała się równoznaczna z wygnaniem z tej ludzkości" (Dybel, Wróbel 2008: 39). Do tej listy należy dodać również tradycję

wychowania humanistycznego: z niej też, jak się okazuje, człowieka można skutecznie wygnać. Wygnany zaś oskarży je o bezużyteczność w ogóle.

Biopolityczne urządzenie obozu uczyniło z człowieka surowiec, materiał, podobnie jak czasem my surowcem i materiałem czynimy dla siebie zwierzę. „Społeczeństwo" takich istot staje się p e w n ą organizacją życia, w której – podobnie jak u zwierząt – językowe odniesienie do rzeczywistości, rozmowa nie istnieje. Jest zbędna, niczym nieprzydatne, przestarzałe sprzęty. Język humanistyki w sytuacji braku więzi społecznych wychodzi z użycia.

Parafrazując Wittgensteina Dybel określa tradycję mianem zbioru gier językowych podtrzymujących daną społeczność przy życiu. Lektura obozowych wspomnień skłania do wniosku, że tradycja humanistyczna odgrywa znaczącą rolę w procesie kształtowania się, ale nie jednostki, lecz wspólnoty (Dybel, Wróbel 2008: 5). Tradycja humanistyczna, dostarczająca swoistych gier językowych pełni rolę spoiwa, syci relacje międzyludzkie. Kiedy umierają słowa – a to, jak możemy się przekonać czytając wspomnienia ocalonych, dzieje się w obozie koncentracyjnym – grupa człekokształtnych istot przebywa razem na pewnym terenie, ale nie może się ze sobą związać. A bez tych więzi, więzi opartych na słowach, największe nawet dokonania humanistyki to rzeczywiście zabawa, igraszka bez znaczenia.

Bibliografia

Agamben G. 2008. *Co zostaje z Auschwitz. Archiwum i świadek. (Homo sacer III)*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.

Amèry J. 2007. *Poza winą i karą. Próby przełamania podjęte przez złamanego*, tłum. R. Turczyn, Wydawnictwo Homini, Kraków.

Cioran E. 1992. *Na szczytach rozpaczy*, tłum. I. Kania, Oficyna Literacka, Warszawa.

Dybel P. Wróbel S. 2008. *Granice polityczności*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Frankl V. 2012. *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Czarna owca, Warszawa.

Levi P. 2007. *Pogrążeni i ocaleni*, tłum. S. Kasprzysiak, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Levi P. 2008. *Czy to jest człowiek?*, tłum. H. Wiśniowska, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Jaeger W. 1962. *Paideia*, t. 1, tłum. M. Plezia, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Zuzanna Zbróg
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Podmiot-w-procesie. Poststrukturalistyczna analiza wspomnień w grupach studenckich metodą zbiorowego pisania biografii

Summary

SUBJECT-IN-PROCESS. POSTSTRUCTURALIST ANALYSIS OF MEMORIES IN GROUPS OF STUDENTS USING THE COLLECTIVE BIOGRAPHY WRITING METHOD

The article describes an innovative method of qualitative research called collective biography writing (CBW), which is not known at all in the pedagogical research of the region of Central and Eastern Europe. CBW is focused on intensively felt, suggestive memories which are analysed collectively according to a given methodological procedure. CBW may be applied to discover complex conditioning and contexts of individual's functioning, thanks to which we may try to answer the questions about what we really know about ourselves, others and the reality. The ultimate aim of using CBW is the exposure of what "life" as such looks like, how the world functions, what reality is like and what happens in it – the aim is understanding.

Key words: collective biography writing, method of memory analysis, biographical episode

red. Paulina Marchlik

Rzeczywistość jest podstępna.
Earl Babbie (2006: 29)

Zbiorowe pisanie biografii jako odpowiedź na krytykę poststrukturalizmu

W latach 80. ubiegłego wieku Jacques Derrida, Michel Foucault i Roland Barthes, najbardziej znani przedstawiciele poststrukturalizmu, zwrócili uwagę na to, że refleksja semiotyczna, polifonia myślowa oraz niepoddawanie się tyranii słowa są przyszłością nauk społecznych i humanistycznych. To właśnie Derrida (1986) przyjął, że schematyczne analizowanie jakiegokolwiek tekstu skutkuje unieruchomieniem jego siły twórczej, budowaniem skostniałych, jednostronnych modeli interpretacyjnych, które w rezultacie przesłaniają całą przestrzeń znaczeniotwórczą utworu, zwłaszcza jeśli chodzi o indywidualne odczucie/rozumienie wymowy tekstu. Widać tu zbieżność z przekonaniem Jerome'a S. Brunera (2006), który twierdzi, że nie istnieją żadne poprawne czy też niepoprawne odczytania tekstu. Do dziś nie stworzono bowiem żadnej racjonalnej procedury, która byłaby w stanie przesądzić o trafności rozumienia narracji. Wytwarzanie znaczeń ma wybitnie interpretacyjny charakter, a zatem naznaczone jest wieloznacznością.

Barthes sugerował, że autor – z chwilą publikacji tekstu – traci prawo do jedynie słusznej jego interpretacji. Nie ma przy tym znaczenia to, że jest on właścicielem dzieła. W trakcie lektury i indywidualnej interpretacji utworu, faktycznym jego właścicielem staje się czytelnik. Barthes w swoich rozważaniach poszedł nawet dalej, twierdząc, że czytelnik w akcie czytania utworu staje się jego twórcą, bowiem jednostkowy, specyficzny odbiór czytanego tekstu, daje mu prawo do poszukiwania własnego sensu utworu, całkowitej swobody w doszukiwaniu się jego znaczenia (dla samego czytelnika) (za: Burzyńska 2006). Autor tekstu nie ma nad nim władzy, a napisany przez niego tekst nie jest „kotwicą dla prawdy". W warunkach poststrukturalistycznej dekonstrukcji: „[m]onologiczna arogancja oficjalnych interpretacji" (McLaren 1986: 219) nie ma już racji bytu.

Teoria poststrukturalna kwestionuje także pojęcie osoby jako samodzielnego, autonomicznego podmiotu edukacji, zamiast tego proponując podejście multiinterpretacyjne wspomnień zapisanych, a więc multiinterpretację tekstu. Różnica jest tutaj traktowana jako niezbędna, podstawowa zasada w podejściu do analizy tekstu. Nacisk kładziony jest na to, „jak my kształtujemy i konstytuujemy nasze tożsamości, budując rozumienie samego siebie" (Whilborg

2013: 377). Ważne jest zobaczenie *podmiotu-w-procesie* (ang. *subject-in-process*) (Biesta 2009). Monne Wihlborg twierdzi bowiem, że podmiotowość może być analizowana poprzez „zbadanie zmienności różnych pozycji podmiotu dostępnych w ramach dyskursu" (Wihlborg 2015: 267).

W analizach poststrukturalistycznych nie chodzi także o zastanawianie się, czy coś jest opisywane w sposób właściwy lub niewłaściwy, a więc czy zamienia się jedną pozorną prawdę na inną. „Problemy nie są rozpatrywane w kategoriach dualistycznych rozstrzygnięć, polegających na odróżnieniu dobra od zła, na wydaniu osądu: to jest prawdziwe, a to jest fałszywe. Chodzi raczej o uznanie, że możliwe jest zobaczenie inności i różnych sposobów konstruowania narracji, o destabilizację pojęć stabilnych, racjonalnych i zunifikowanych. Chodzi wreszcie o zbadanie funkcji, skutków i siatki prawidłowości jakiegoś procesu" (Wihlborg 2015: 273).

Dla poststrukturalistów jasne bowiem jest to, że nie istnieje monolityczna teoria, która w sposób jednoznaczny opisuje wszystkie możliwe warianty znaczeń, nie istnieje jedna prawda, lecz jest ich wiele. Poststrukturaliści są przekonani, że nie istnieje obiektywna rzeczywistość, nie ma obiektywnych relacji, w związku z tym należy raczej tworzyć światy znaczeń i relacji niż próbować je odtwarzać, tak jak robili to strukturaliści.

Andrzej Szahaj, krytycznie analizując podejście poststrukturalistyczne podkreśla, że nie można podważyć istnienia wielu możliwych interpretacji tekstu, jednak wariacja możliwych interpretacji napotyka na wiele ograniczeń. Wynikają one z jednej strony z tego, że „jesteśmy bardziej bytem niż świadomością, to znaczy więcej w nas nieuświadamianych przesądzeń, przez pryzmat których postrzegamy (interpretujemy) świat, niż w pełni świadomie żywionych przekonań, co do jego kształtu i postaci, z drugiej zaś z faktu, że komunikacja językowa jako swój warunek wstępny stawia wymóg zrozumiałości" (Szahaj 1993: 10). Zdaniem Szahaja, prywatna interpretacja tekstu przez jakiekolwiek badacza-poststrukturalistę jest niemożliwa ze względu na prywatny język, z którego on korzysta. Kulturowa komunikacja wymagałaby więc włączenia w proces interpretacji tekstu innych członków danej wspólnoty i wykorzystanie ich umiejętności komunikowania się do wytworzenia tekstu zrozumiałego dla wszystkich członków danej zbiorowości. Zwłaszcza, że – jak dalej twierdzi A. Szahaj – przesądzenia, o których wspominał wcześniej, „mają status przesądzeń kulturowych, a więc wspólnotowych. W ten sposób zakres możliwych, prywatnych – by tak rzec – wariacji dekonstrukcyjnych ulega brzemiennemu w skutki ograniczeniu" (Szahaj 1993: 10).

Odpowiedzią na tego typu krytykę założeń poststrukturalizmu i wypowiadane wprost przez Szahaja propozycje ich modernizacji jest metoda zbiorowego pisania biografii (ZPB).

Podstawy teoretyczne metody zbiorowego pisanie biografii

Pierwsze próby opracowania podstaw teoretycznych i procedury badawczej metody ZPB pochodzą z końca ubiegłego wieku i odnoszą się do doniesień badawczych na temat pamięci zbiorowej/kolektywnej. Niemiecka socjolog Frigga Haug i bazujące na jej ustaleniach badaczki z Australii i Nowej Zelandii doszły do wniosku, że „Znaczenia działań nie znajdują się w głowie aktora, ale we wspólnych, zbiorowych znaczeniach, które każdy negocjuje w kontaktach z innymi ludźmi, zarówno w czasie epizodu (wydarzenia), jak w trakcie refleksji" (za: Onyx, Small 2001: 776). Zbiorowa praca ze wspomnieniami została zauważona jako interesująca metoda wzajemnego uczenia się, którą można wykorzystać do wspólnej, zespołowej pracy badawczej. Podstawowe założenie tej metody odnosi się do tego, że zarówno badacze, jak i badani nie podlegają w niej hierarchicznej zależności, ponieważ nikt nie jest neutralny wobec treści/dyskursów.

Udoskonalenia procedury badawczej ZPB podjęły się australijskie badaczki z University of Western Sydney Bronwyn Davies i Susanne Gannon (z Centre for Educational Research). Głównym źródłem inspiracji konceptualnej dla nich, oprócz już wspomnianych, były także publikacje amerykańskiej filozofki Judith Butler, francuskiego filozofa Gillesa Deleuze'a oraz amerykańskiej teoretyczki studiów feministycznych Karen Barad. Badaczki te propagują metodę ZPB podczas warsztatów prowadzonych z nauczycielami akademickimi w różnych krajach na świecie: USA, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Szwecji, Finlandii, Norwegii, Danii, Belgii, dlatego że metoda ta doskonale sprawdza się w pracy ze studentami różnych kierunków. Właściwie jest charakterystyczna dla takiej właśnie grupy badanych. Do Polski jeszcze ona nie dotarła, dlatego sądzę, że warto poświęcić jej uwagę.

Davies i Gannon (2012) analizują podstawy teoretyczne metody, koncentrując się na następujących zagadnieniach, które po kolei zostaną omówione:

1. *Podmiot-w-procesie*. Wyłanianie się podmiotu podczas wspólnego spotkania.
2. Intraakcja, czyli uwikłanie wzajemnych relacji.
3. Zagadnienie i znaczenie.

4. Uczucia i obiekt percepcji.
5. Dyfrakcja.

* * *

1. *Podmiot-w-procesie*. Wyłanianie się podmiotu podczas wspólnego spotkania

Jak twierdzą Davies i Gannon, ludzie, ich życie, ich indywidualne wspomnienia są zarówno ontologicznie, jak i epistemologicznie realne. Jeśli zaczniemy zastanawiać się nad epistemologicznymi podstawami badania wspomnień, możemy dojść do wniosku, że „wiele elementów naszego dziennego (i nocnego) życia odnosi się do tworzenia i utrzymywania koncepcji i praktyk, dzięki którym nasze indywidualne życia mają jakiś sens. Nawykowe, powtarzające się, schematyczne wypowiedzi i wyjaśnienia (uzasadnienia) działają (pracują), aby każdy z nas – bardziej lub mniej – trzymał się określonego miejsca i charakteru swojej egzystencji" (Davies, Gannon 2012: 358). Jest to przykład normatywnej, konstytutywnej siły dyskursu, spod dominacji której zwolennicy ZPB próbują się wyzwolić. Davies oraz Gannon opracowały koncepcję *mo(ve)ment*, którą można byłoby przetłumaczyć jako koncepcję zwracającą szczególną uwagę na moment zmiany miejsca (oglądu epizodu biograficznego), moment zmiany pozycji podmiotu podczas analiz badawczych. Bazując na tej koncepcji można wyjaśniać – poprzez ukierunkowanie pracy zbiorowej – skąd wziął się racjonalny wybór (decyzja) podmiotów w opowiadanym zdarzeniu z ich indywidualnej biografii. „Wymaga to zastosowania zmiany/przemieszczenia/przesunięcia (ang. *shift*) z racjonalnych możliwości dekonstrukcji do ucieleśnienia podmiotu dokonującego dekompozycji samego siebie. Skupiamy się wówczas w procesie badania na konkretnych momentach wspomnień i wspólnej pracy nad ustaleniem wspólnych idei (ang. *movement*), co staje się widoczne w szczególnym sposobie pisania wspomnień" (Davies, Gannon 2006: 172). Przy czym przez ucieleśnienie rozumie się tutaj reprezentację, realizację materialną jakiejś idei, jej widoczną formę, np. w postaci uczucia, emocji.

Podmiot w ZPB jest pojmowany jako „wyłaniający się w każdym momencie/momentach, które są jednocześnie dyskursywne, relacyjne i materialne. Każdy podmiot jest jednym aspektem całości znacznie większej niż jednostka jako taka, niż jednostkowe ludzkie życie" (Davies, Gannon 2012: 358). Życie nieustannie ewoluuje, intensywnie zmienia się pod wpływem spotkań z innymi. Podmiot staje się podmiotem tak naprawdę dopiero w trakcie wspólnego spotkania. Stąd wspomniane już określenie *podmiot-w-procesie*.

Integralną częścią koncepcji wyłaniającego się w spotkaniu podmiotu (ang. *being as emergent within the encounter*) jest to, że wzajemne relacje nie są własnością pojedynczych osób, podmiotów pozostających w izolacji. Wszystko dzieje się w trakcie zbiorowej (kolektywnej) współpracy z innymi. Spotkanie (badawcze) przyjmuje w takich okolicznościach formę spotkania nie tyle pomiędzy jednostkowymi podmiotami i dyskursem (chociaż faktycznie takie jest również), ile intensywnej, wspólnej pracy, poruszającej dogłębnie każdego z członków zespołu, powodującej niejako „przeniesienie się" do wspomnień „opowiadacza".

2. Intraakcja, czyli uwikłanie wzajemnych relacji

Neologizm *intra-action* (ang.) utworzony przez Karen Barad, badaczka ta tłumaczy jako „wspólny organizm uwikłanych relacji" (ang. *entanglement of agencies*). Oznacza to, że w przeciwieństwie do zwykłej interakcji, która zakłada, że istnieją oddzielne, odrębne, indywidualne relacje, poprzedzające te interakcje, posługując się pojęciem *intraakcja* uznajemy, że różne relacje nie wyprzedzają, ale raczej bezpośrednio się wyłaniają jako właśnie intraakcja. Ważne jest, aby pamiętać, że „odrębne" relacje różnią się tylko w relacyjnym, a nie absolutnym tego słowa znaczeniu, to znaczy, „relacje różnią się tylko w odniesieniu do ich wzajemnego uwikłania; nie istnieją jako indywidualne elementy" (za: Davies, Gannon 2012: 360). Aby zilustrować ten złożony punkt widzenia Barad nawiązuje do opisu siebie jako pisarki: „Pisanie nie jest jednokierunkową praktyką tworzenia, która płynie od autora do strony [książki – przyp. Z.Z.], praktyka pisania jest raczej iteracyjnym [wielokrotnie powtarzanym – przyp. Z.Z.] i wzajemnie konstytutywnym opracowaniem, wymyślaniem i nową wersją „książki" i „autora". [...] Ponadto, uwikłania nie są izolowanymi, binarnymi koprodukcjami, jak może to sugerować para słów „autor książki". Barad tłumaczy dalej, że nawet pisząc książkę (jako jedyna autorka), także inni uwikłani są w proces jej pisania: „przyjaciele, koledzy, studenci, członkowie rodziny, wiele instytucji, [...] lasy, potoki, plaże wschodnich i zachodnich wybrzeży, niesamowity spokój i jasność wczesnych godzin porannych, i znacznie więcej elementów było częścią tego, co przyczyniło się do powstania zarówno „książki", jak i jej „autora" (za: Davies, Gannon 2012: 361).

Karen Barad wprowadza pojęcie *intraakcji* w celu doprecyzowania koncepcji jednostki. Rozumie ona ją jako *podmiot-jako-byt*, którego relacje z innymi to kwestia indywidualnej woli. Mając na uwadze interakcje, z którymi mamy do czynienia np. podczas spotkania grupy ludzi wspólnie pracujących podczas ZPB,

pojęcie *intraakcji* Barad odnosi do sytuacji generowanej podczas spotkania, w którym co najmniej dwa podmioty (wg Barad – ciała: *bodies*) znajdują się w procesie stawania się innymi. Jeśli pracujemy wspólnie podczas ZPB nad wspomnieniami, jesteśmy (każdy z każdym) „w intraakcie bycia ze wspomnieniami każdego nawzajem i z językiem, w którym mogą być one napisane" (za: Davies, Gannon 2012: 361). Chcąc lepiej zrozumieć intencje Barad, można dodać, że nie powinniśmy traktować siebie jako byty odrębne, istniejące poza spotkaniami z innymi. Stajemy się odrębnymi bytami dopiero w trakcie relacyjnego, wzajemnego spotkania, podczas wspólnej pracy, kiedy to towarzyszmy, właściwie co do minuty, innym bytom. Dzięki tego typu wspólnej pracy możemy ujawnić się nie jako byty stałe, niezmienne, absolutne, ale jako byty, które zawsze są uwikłane i zawsze stają się (*podmiot-w-procesie* stawania się) czymś innym niż wydaje się, że są.

3. Zagadnienie i znaczenie

„Zagadnienie i znaczenie nie są oddzielnymi elementami. Są one nierozerwalnie połączone razem i nie ma zdarzenia, [...] które mogłoby je rozdzielić" (Barad 2007: 3). Barad zdecydowanie przeciwstawia się uporczywemu podkreślaniu przez poststrukturalistów znaczenia dyskursu kosztem ważności samego zagadnienia i nadawanego mu znaczenia. Badaczka ta nie wycofuje się z twierdzeń o konstytutywnej sile dyskursu, ale nalega, aby w równym stopniu uwzględniać ważność samego zagadnienia i wiążącego się z nim znaczenia. Uważa ona, że intraakcji nie można odnaleźć ani w uprzednio istniejących bytach, ani w dyskursie, ale możemy je zrozumieć dopiero podczas wielu powtarzających się spotkań, analizując dogłębnie jakieś ważne osobiście lub społecznie zagadnienie.

4. Uczucia i obiekt percepcji

Uczucia przemieszczają się podczas ZPB przez ton głosu, język (odpowiednio dobrane słownictwo) i tekst. U każdego członka grupy przywoływane są inne wspomnienia związane z jakąś sytuacją, pamięć podsuwa mu rozmaite obrazy, dlatego wspólna praca z własnymi wspomnieniami i opowieściami innych doprowadza do transformacji uczuciowości w uczucia, a percepcji w obiekt percepcji. Deleuze opisuje to jako „wyrównanie czasowe", które tworzy moment, w którym to, co już znane (dotyczące myślenia i stawania się) jest porzucane na korzyść otwierających się przed nami nowych przestrzeni poznania i stawania się (za: Wyatt i in. 2011). Właściwie w tym szczególnym momencie wszyscy stają się nawzajem swoimi opowieściami.

5. Dyfrakcja

Dyfrakcja jest kolejną nową kategorią pojęciową, którą Karen Barad wprowadziła do rozważań nad ZPB, przeciwstawiając ją refleksyjności, powszechnej i niemal niepoddawanej krytycznemu oglądowi, bowiem funkcjonującej właściwie jako dogmat w badaniach jakościowych. Praca z wykorzystaniem refleksji okazała się niemożliwa podczas ZPB. Kiedy bowiem badacze próbowali uchwycić akt refleksji w trakcie pracy z grupą różnych osób, tak jak w sali z lustrami, „oryginał" dzielił się na niezliczone wersje, właściwie oddalające grupę od odkrycia tego, co ważne (Davies i in. 2004). Barad doszła do wniosku, że należy w związku z tym zrezygnować z refleksyjności podczas pracy z ZPB, ponieważ zaciemnia ona obraz analizowanych wątków, wprowadza nas w błąd. Refleksyjność przywołuje „oryginał", który jest odbijany jak w lustrze, a nasze mózgi po prostu działają jak lustro, które może „uchwycić" oryginał przez patrzenie w/na niego. W związku z tym, zdaniem Barad, „refleksja jest niewystarczająca, to interwencja/ingerencja jest kluczem" (Barad 2007: 50).

Formą ingerencji/interwencji, która doskonale sprawdza się w metodzie ZPB jest dyfrakcja, zjawisko znane w fizyce, które – omawiając rzecz w skrócie – łatwo można zaobserwować w sytuacji, gdy wiązka fal (np. z lasera) przechodzi przez szczelinę lub omija obiekt. Dochodzi wówczas do tzw. ugięcia. Fala zaczyna rozchodzić się w ten sposób, że każdy jej punkt staje się nowym źródłem fali kulistej. Dyfrakcja dotyczy więc zmiany kierunku rozchodzenia się fali z prostoliniowego w wypadku napotkania przez nią na przeszkodę (http://www.kopernik.org.pl).

W metodzie ZPB dyfrakcja dotyczy momentu, który ma kluczowe znaczenie dla przebiegu danej sytuacji, który powoduje zmianę przebiegu danego zdarzenia. W każdej narracji opracowywanej w ramach ZPB grupa wskazuje ten moment, który zdecydował o takim, a nie innym rozwiązaniu problemu lub który ma kluczowe znaczenie dla interpretacji wspomnienia. Opisany epizod biograficzny nie powinien być interpretowany w kategoriach jednostkowego, specyficznego bytu, ale siły jego uwikłania, która zakłóca przebieg wydarzenia opisanego w epizodzie biograficznym.

Barad (2007) przekonuje, że to, co jest realne, nie jest takim bytem, który można przedstawić jako taki (jak w lustrze), ale jest to byt, który znajduje się w procesie ciągłej intraaktywności. To, co odczytujemy w procesie ZPB, powstaje za pośrednictwem kreacji, przedstawienia samego siebie. Widać tu związek poglądów Barad z teorią Thomasa Metzingera dotyczącą samoświadomości. Metzinger twierdzi, że nie jesteśmy przyczyną naszych działań i decyzji. Istnieje

jedynie model siebie, który jest procesem doświadczania siebie, dającym nam poczucie bycia kimś, a co najważniejsze, sami nie możemy dostrzec, że stanowimy model, ponieważ jest on przezroczysty dla naszego poznania – poznajemy i doświadczamy dzięki niemu i poprzez niego (Metzinger 2009).

Procedura postępowania badawczego

Procedura postępowania badawczego w trakcie ZPB jest stale udoskonalana. Badaczki nieustannie też eksperymentują z tematyką poddającą się tej metodzie (emocje, ocenianie, podmiotowość, uczenie się kompetencji) oraz z nowymi grupami badawczymi (nauczyciele akademiccy, kobiety dorosłe; zob. Zbróg 2016).

Dwufazowa procedura zbiorowej pracy ze wspomnieniami (Crawford i in. 1990)

Główny zarys metodyki badania w dwóch fazach opracowała June Crawford wraz z zespołem, bazując na ustaleniach Friggy Haug (za: Onyx, Small 2001: 776–777).

W fazie 1 procedury dominują indywidualne refleksje, które sygnalizują procesy rekonstrukcji wspomnienia. Faza 2 zakłada kolektywne analizy opowieści, które następnie są teoretyzowane, w rezultacie czego dochodzimy do ich nowych znaczeń. Istotą fazy 2 jest zbiorowe poszukiwanie wspólnego zrozumienia (ang. *common understanding*), dzięki metodzie pozwalającej dostrzec społeczną naturę konstrukcji wspomnień. Te dwie pierwsze fazy są jak dwa centra aktywności podczas wspólnej pracy ze wspomnieniami, które odzwierciedlają dwoistość całego procesu, a tym samym pozwalają na uchwycenie dwoistości siebie. „Rozmowy z samym sobą to jest faza 1, a reagowanie na siebie tak, jakby reagowali inni, to jest faza 2" (za: Onyx, Small 2001: 775).

Faza 1 składa się z następujących kroków:

1. Napisz od 1 do 2 stron o konkretnym epizodzie, działaniu lub zdarzeniu (ten moment nazywany jest przez badaczy wyzwalaczem).

Pisanie wspomnień ma wiele korzyści. Zapewnia dyscyplinę w grupie, grupa pamięta więcej dzięki pisaniu. Opis epizodu dotyczy codziennego doświadczenia

życiowego, stanu, który jest uważany przez badanych za szczególnie ważny, mający szczególne znaczenie w związku z tematem badania.

2. Zapisuj swoje wspomnienia w trzeciej osobie, używając pseudonimu.

Zaletą pisania w trzeciej osobie jest to, że uczestnik może stworzyć osobisty dystans i patrzeć na wspomnienia niejako z zewnątrz. To pomaga uniknąć usprawiedliwiania i wyjaśniania swojego doświadczenia.

3. Napisz tak szczegółowo, jak to możliwe, a więc nawet to, co uznajesz za nieistotne lub bez znaczenia.

Prosząc o pisanie nawet tego, co wydaje się trywialne być może unikniemy automatycznie pojawiającej się oceny przez uczestników tego, co było ważne lub nieważne w danym zdarzeniu. Taka ocena może bowiem być również społecznie determinowana.

4. Opisz doświadczenie, nie wprowadzając do niego interpretacji, wyjaśnień czy też głębszych wątków biograficznych.

Faza 2 także przechodzi przez ustaloną procedurę:

1. Każdy członek grupy pracującej nad wspomnieniami po kolei wyraża opinie i pomysły o napisanych wspomnieniach.

2. Grupa szuka podobieństw i różnic między wspomnieniami. Członkowie grupy szukają elementów stałych, niezmiennych lub ustawicznie powtarzających się, mając na uwadze, że ich wzajemne relacje mogą nie być widoczne od razu. Każdy członek powinien kwestionować szczególnie te aspekty wydarzeń, które nie są podatne na porównania, ale bez odwoływania się do biografii „opowiadacza".

3. Każdy członek grupy identyfikuje frazesy, uogólnienia, sprzeczności, imperatywy kulturowe, metafory itp. Jest to jeden ze sposobów identyfikacji tego, co można uznać za oczywiste oraz tego, co może podlegać eksplikacji społecznego i kulturowego rozumienia wydarzeń cyklicznych.

4. Grupa omawia teorie, koncepcje, popularne powiedzenia i obrazy związane z tematem głównym po to, aby ponownie zidentyfikować narzucone jako

oczywiste, społecznie uwarunkowane wytłumaczenie znaczeń wokół tematu. Wszystko, co stanowi gotowe, od razu nasuwające się wyjaśnienie, wykładnię kulturową powinno na tym etapie być ujawnione.

5. Grupa bada również, co nie jest napisane we wspomnieniach (ale może być oczekiwane w związku z opowiedzianą historią). Czasami milczenie na jakiś temat jest wymownym wskaźnikiem kwestii o głębokim znaczeniu. Autor nie wspomina o nich ze względu na przykład na to, że dotyczą bolesnych lub szczególnie problematycznych spraw.

6. Wspomnienia mogą być teraz ponownie przepisane, przeredagowane.

Tego typu procedura zbiorowego analizowania wspomnień ma na celu odkrycie wspólnego społecznego rozumienia każdego zdarzenia, znaczenia społecznego zawartego w działaniach opisanych we wspomnieniach, a także tego, jak doszło do ustalenia takich znaczeń.

Procedura badawcza wg Davies i Gannon (2006a, 2006b)

Kolejne badania prowadzone z wykorzystaniem ZPB (np. Davies i in. 2006a; Davies, Gannon 2006b; Davies, Gannon 2012; Wihlborg 2013; Wihlborg 2015), doprowadziły do udoskonalenia procedury badawczej, która obecnie wygląda następująco:

1. Wyłonienie grupy uczestników i wybór wątku przewodniego.

Zespół badawczy stanowi zazwyczaj grupa chętnych studentów[1]. Mogą oni sami zaproponować interesujący ich temat, związany z ich życiem osobistym (np. miłość) lub grupowym (np. tolerancja), ale także nauczyciel akademicki może zasugerować zespołowi dowolną tematykę, np. skupiającą się wokół kwestii „stawania się":

- bycia kimś;
- bycia uznanym za kogoś w taki sposób, że czułam/czułem się dobrze;
- „bycia nieuznanym" za kogoś, odczuwanie nieuznania, nieuznawania za podmiot, inaczej mówiąc: bycie nierozpoznanym w danej roli, być może niedostrzeganym (Davies, Gannon 2006b: 359).

[1] Przykład praktycznego zastosowania metody ZPB w pracy ze studentami zawarłam w swoim artykule: *Zbiorowe pisanie biografii jako metoda uczenia się o sobie, o innych, o świecie*, „Studia Edukacyjne" (w druku).

Jako metoda badawcza ZPB doskonale nadaje się do badania procesu uczenia się, a także do „rozwijania zdolności krytycznego omawiania spraw dotyczących emancypacji, sprawiedliwości i równości, a zatem sposobów postępowania z pytaniami, które sprawiają, że możliwe staje się otwarcie na zmiany w sposobie myślenia i zrozumienia" (Wihlborg 2009: 122). Wybraną tematykę wspomnień omawia się następnie w odniesieniu do codziennej wiedzy kulturowej i osobistych historii.

Zadaniem studentów w I etapie jest również zapoznanie się z teorią poststrukturalistyczną i procedurą badawczą w metodzie ZPB. Można np. analizować niektóre prace badaczy stosujących ZPB. Grupa przyjmuje też podstawowe założenia, że nie można brać niczego za pewnik oraz że należy porzucić swoje pierwotne przekonania na rzecz otwartości i krytycznego myślenia. Zwykle ten etap przygotowawczy trwa 2–3 tygodnie.

2. Sporządzenie harmonogramu pracy, w tym organizacji warsztatów pisania oraz rozplanowanie całego procesu ZPB w czasie (zwykle czas pracy dostosowany jest do długości kursu–zajęć ze studentami).

3. Opowiadanie wspomnień w związku z wybranym tematem.

To jest etap, w którym mamy do czynienia z procesem przypominania sobie historii w trakcie konstruowania fabuły ustnie i pisemnie w związku z danym tematem. Davies i Gannon kontynuują tradycję pisania w 3. osobie czasu przeszłego (zamiast *ja* – piszemy *on* lub *ona*), twierdząc, że dzięki temu łatwiej jest dokonać dekonstrukcji oraz można pozwolić sobie na „bardziej (r)ewolucyjne podejście do wiedzy i bytu/istnienia jednostki jako podmiotu badań" (Davies, Gannon 2006b: 359).

Następuje tu dyskusja nad opowieściami połączona z zadawaniem eksplorujących pytań. Wszyscy uczestnicy odczytują na głos swoje historie, a reszta grupy mówi o swoich przemyśleniach, formułuje komentarze lub prosi o szczegóły w związku z poszczególnymi momentami w historii. Celem tej części procedury jest zaangażowanie się w proces badawczy i zrozumienie opowieści w taki sposób, aby każdy członek grupy mógł powiedzieć „to ma dla mnie sens" (Wihlborg 2013: 381). Do dalszego opracowania, a więc do właściwego procesu ZPB zostają wybrane zwykle 1–3 zapisane historie (epizody biograficzne).

4. Ponowne pisanie wspomnień z pomocą innych uczestników warsztatów.

Dzięki pytaniom kierowanym do osoby opowiadającej następuje wstępne zbiorowe opracowanie historii. Zdania są kolejno odczytywane. W trakcie ich czytania „opowiadacz" stara się wyobrazić sobie dokładnie to samo, co czuł wtedy, gdy dana sytuacja odgrywała się realnie. Stara się przywołać u siebie obrazy i uczucia, wypowiedzieć do siebie słowa, które te uczucia wywołały, poczuć je. Te same uczucia/emocje powinny pojawiać się u słuchających jego opowieści. Jeśli więc tak się nie dzieje, trzeba zatrzymać się i wrócić do sedna znaczenia konkretnych słów, dobrać wspólnie takie (poprzez dopytywanie), które spowodują realne odczucie wrażeń/przeżyć opowiadacza także u innych – „dostrojenie" wszystkich członków zespołu. W procesie tym chodzi o to, aby dotknąć „zbiorowego życia" czy też „zbiorowej duszy" i ujawnić, jak główny wątek badań może być konstytuowany w różnych kontekstach społecznych (Wihlborg 2015: 264). Chodzi w tym momencie o „nastrojenie" do dzielenia się konkretnymi, szczegółowymi i szczególnymi informacjami. To ponowne „nastrojenie" uwidacznia nowe szczegóły, zwłaszcza takie, które nie są widoczne od początku i które nie są wystarczająco czytelne lub nawet możliwe do uzyskania w procesie badania w konwencjonalnym badaniu jakościowym.

Ważne są więc egzemplifikacje opowieści oraz ilustrowanie jej przywoływanymi emocjami i wrażeniami zmysłowymi (np. zapachami), np. „Jak się czułaś, kiedy to się stało? Jakie zapachy temu towarzyszyły? Jakie wrażenia?" Odnoszenie się do swoich odczuć i emocji daje pewność, że dochodzące do głosu wspomnienia są w jakiś sposób ucieleśniane, a dzięki tego typu nawiązaniom do swoich przeżyć będą łatwiejsze do wyobrażenia sobie i bardziej zrozumiałe dla innych w grupie. Zmysłowa drobiazgowość opisu prowadzi do tego, że na zasadzie domina u kolejnych członków grupy zaczynają się pojawiać takie same odczucia (kulturowa wspólnota wzorców odczuwania). Jest to taki etap pracy, w którym pamięć każdego uczestnika ZPB „zaczyna rejestrować wspólne przeżywanie i skutecznie wchodzi w rezonans z ciałami słuchaczy. Opowieść jest wówczas zarówno intensywnie rzeczywista, jak i zdeindywidualizowana" (Davies, Gannon 2012: 360). Może w takich chwilach dochodzić do autentycznego „poruszenia" ciała, np. drżenia, mdłości, fizycznego odczuwania strachu, smutku, radości, dezorientacji.

Davies i Gannon zalecają nieustanne przypominanie sobie nawzajem o tym, aby wspomnienia pisane były świadomie, tzn. z odpowiedzialnym używaniem języka. Należy postarać się, aby nie używać stereotypów, wyjaśnień (wykładni), aby zdawać sobie sprawę, jakie słowa wybieramy po to, aby coś opisać. Chodzi

o przemyślany sposób wypowiadania się, o wybranie takich określeń, które są najbardziej szczere/prawdziwe w stosunku do tego, co zapamiętaliśmy. Wspólna praca polega między innymi na tym, aby znaleźć te słowa, które wyrażają uczucia w sposób najbardziej realny, najbardziej odpowiadający temu, co zostało zawarte (ucieleśnione) w pamięci. Wszyscy zgromadzeni badacze wsłuchują się w to, co mówi i co napisał w swoich wspomnieniach autor opowieści (wspomnień). Można powiedzieć, że wsłuchują się w siebie, analizując, jak oni odczuwają ten opis przedstawiany przez drugą osobę po to, aby poczuć go wewnątrz siebie, aby przeżyć dokładnie to samo, aby dostroić się do odczuć przeżywanych wcześniej przez narratora – „opowiadacza". Davies i Gannon (2006a, 2006b) opisują sytuacje, które dowodzą, że w trakcie ZPB może dochodzić do tak dokładnego zestrojenia, że jeśli opowiadacz, np. płacze, reszta zespołu także nie może powstrzymać łez. Podczas warsztatów każde wspomnienie jest więc przywołane do życia w sposób barwny i właściwie materialny, ponieważ odczuwalny w ciele każdego podmiotu narracji, a następnie także członków zespołu współpracującego w opracowaniu/ponownym redagowaniu biografii. Do tak wiarygodnego przedstawienia swoich przeżyć (wspomnień) dochodzi w trakcie pracy nad szczegółami opowieści. Badacze zadają drobiazgowe pytania, zagłębiają się w niuanse, wskazując na takie miejsca w tekście, w których opis doświadczenia podmiotu jest niejasny lub niewiarygodny. Pomocne jest wówczas sugerowanie innych słów czy opowiadanie własnych historii powiązanych w jakiś sposób z tym, co przedstawia „opowiadacz".

Po tego typu zabiegach opowieść, która w pierwotnej wersji była napisana z pamięci, jest redagowana ponownie (ang. *rewriting*), ale już z uwzględnieniem szczegółów, na które zwrócili uwagę inni uczestnicy ZPB. Ponowne pisanie zawiera więc takie opisy emocji, które zostały niejako wypracowane przez grupę, które zostały dopracowane językowo dzięki osobistemu przeżywaniu danego momentu od wewnątrz.

5. Analityczne odczyty wspomnień.

Na tym etapie wspólna praca odbywa się głównie przez pocztę elektroniczną lub komunikatory. E-maile (głównie) i internetowe narzędzia multimedialne (np. Skype i Adobe Connect) są bardzo pomocne. Nadają się one dobrze do wyłapywania szczegółów, których w bezpośrednim kontakcie nie udało się zauważyć oraz do dokładniejszego obserwowania nowych dyskursów. Wyjaśnianie poszczególnych segmentów tekstu czy kolejnych niuansów odbywa się poprzez przesyłanie sobie nawzajem kolejnych wersji tekstu z prośbą o komentarz.

Ten etap procesu ZPB jest długotrwały i wymaga od wszystkich członków grupy badawczej komentowania i negocjowania zmian tekstu, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z różnym rozumieniem (elementów narracji) w trakcie wzajemnych interakcji (Wihlborg 2015).

6. Interpretowanie rezultatów wspólnej pracy.

Grupa badawcza interpretująca „dane" ze wspomnień nie jest zainteresowana „autobiograficznym życiem" poszczególnych osób, ale takim sposobem pracy ze wspomnieniami, który niejako dokonuje wymazania tego, co indywidualne. „Obraz" przygotowany do interpretacji „nie przedstawia statycznej i stabilnej rzeczywistości, którą należy zbadać, ale skomplikowany, stopniowo ujawniany zestaw mobilnych sił (materialnych, afektywnych i konceptualnych), które muszą być uporządkowane, z wzięciem pod uwagę „molekularnej" szczegółowości, jeśli chcemy rzeczywiście zrozumieć „co się dzieje". Celem ostatecznym interpretacji jest ujawnienie tego, jak wygląda „życie" jako takie" (Davies, Gannon 2012: 374).

Praca w tej fazie powinna koncentrować się nie na tym, czy wspomnienie jest „prawdziwą historią", ale na tym, jaki sens ma dana opowieść, który moment jest kluczowy dla jej przebiegu, jakie jest znaczenie podjętej decyzji, co o tym zdecydowało, co zakłóca przebieg zdarzenia, jakie znaczenie możemy nadać całej historii, jakie siły kształtowały daną sytuację, co powoduje, że dzieje się tak, jak się dzieje. Jakie uwarunkowania zewnętrzne (polityka, ekonomia, władza, wiedza, kontekst sytuacyjny) i wewnętrzne (np. cechy osobowościowe) decydowały o takim, a nie innym przebiegu opowieści. Na tym etapie pracy poszukuje się najczęściej odpowiedzi na pytania: „co? w jaki sposób?" Praca w tej fazie pozwala dotrzeć do dostępnego nam repertuaru tworzenia znaczeń, dzięki którym coś (np. nasze działanie) nabiera sensu lub przeciwnie, tego sensu nie ma. Najważniejszą zaletą ZPB jest jednak to, że metoda ta pozwala na odkrycie tego, czego jeszcze nie znamy, nie dostrzegamy bez dokładniejszych analiz. Możliwości dostrzeżenia tych głębszych uwarunkowań są nam dostępne tylko dzięki wspólnej zaangażowanej pracy nad naszymi wspomnieniami.

Podsumowanie

Procedura pracy ze zbiorowo konstruowanym tekstem przyczynia się do nowego sposobu myślenia o metodach badań jakościowych. Badacze stosujący na co dzień metodę ZPB odkrywają nowe sposoby dokumentowania szczegółów

ujawniających się interferencji – wzajemnego oddziaływania na siebie różnych sił, elementów, zjawisk, sytuacji, które mają miejsce zarówno podczas procesu ZPB, jak i samego życia. Dzięki przedstawionej w artykule procedurze badawczej można odkryć, że zarówno postrzeganie siebie, jak i wszystkich swoich działań i emocji jest uwikłane w dyskursy i przez nie tworzone; jest uwikłane w matnię okoliczności i uwarunkowań, której rozplątywanie staje się sednem pracy w trakcie ZPB. Niezależnie od kontekstu społecznego, w którym funkcjonujemy na co dzień, wspólna praca w zespole nad określonym zadaniem pozwala zetknąć się z różnym rozumieniem siebie, świata i życia, które jest negocjowane w ramach instytucji społecznych i w ramach społeczności, kształtowane przez siły historyczne i kulturowe. ZPB pomaga także uświadomić sobie różnice, a więc istnienie innych możliwości, innych rozwiązań, innych podejść w różnych obszarach naszego życia.

Jak już wspomniałam, metodę stosuje się głównie w uczeniu się studentów. Pozwala ona rozwijać krytyczne spojrzenie na wiele kwestii osobistych i społecznych, uczyć się analizowania i interpretowania zjawisk i procesów na głębszym niż zazwyczaj poziomie, kwestionowania prawd, aktywnego konstruowania swojej wiedzy i nadawania znaczeń. W trakcie procesu ZPB i nauczyciele akademicy, i studenci uczą się jednocześnie, otwierając przestrzenie swojego umysłu dla większej świadomości różnic istniejących w nas samych i budujących nasze „ja".

Bibliografia

Babbie E. 2003. *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Barad K. 2007. *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Duke University Press, Durham NC.

Biesta G. 2009. *Deconstruction, justice, and the vocation of education*, [w:] *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy*, red. M.A. Peters, G. Biesta, Peter Lang, New York.

Bruner J.S. 2006. *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.

Burzyńska A. 2006. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.

Crawford J., Kippax S., Onyx J., Gault U., Benton P. 1990. *Women theorising their experiences of anger: A study using memory-work*, „Australian Psychologist", nr 25(3), s. 333–350.

Davies B., Browne J., Gannon S., Honan E., Laws C., Mueller-Rockstroh B., Bendix Petersen E. 2004. *The ambivalent practices of reflexivity*, „Qualitative Inquiry", nr 10(2), s. 360–390.

Davies B., Brown J., Gannon S., Hopkins L., McCann H., Wihlborg M. 2006a. *Constituting the feminist subject in poststructuralist discourse*, „Feminism and Psychology", nr 16(1), s. 87–103.

Davies B., Gannon S. red. 2006b. *Doing collective biography*, Open University Press, Maidenhead UK.

Davies B., Gannon S. 2012. *Collective biography and the entangled enlivening of being*, „International Review of Qualitative Research", Vol. 5, nr 4, s. 357–376.

Derrida J. 1986. *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, „Pamiętnik Literacki", z. 2.

McLaren P. 1986. *Schooling as ritual performance*, Routledge & Kegan Paul, London.

Metzinger T. 2009. *Czego psychologowie mogą się dowiedzieć z teorii subiektywności odwołującej się do modelu siebie*, [w:] *Poznaj samego siebie*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Warszawa.

Onyx J., Small J. 2001. *Memory-work: The method*, „Qualitative Inquiry", Vol. 7, nr 6, s. 773–785.

Szahaj A. 1993. *Teksty na wolności (strukturalizm – poststrukturalizm – postmodernizm)*, „Kultura Współczesna", nr 2, s. 5–13.

Wihlborg M. 2013. *Using a process of collective biography writing in higher education to develop an ability to explore, reveal and critically reflect*, „European Educational Research Journal", nr 12(3), s. 376–388.

Wihlborg M. 2015. *An Awareness of the Feminist Subject: An Example of Collective Biography Writing in Poststructuralist Discourse Practice*, [w:] *International Handbook of Interpretation in Educational Research*, red. P. Smeyers, D. Bridges, N.C. Burbules, M. Griffiths, Springer, Dordrecht–Heidelberg–New York–London.

Wyatt J., Gale K., Gannon S., Davies B. 2011. *Deleuze and collaborative writing: An immanent plane of composition*, Peter Lang, New York.

Zbróg Z. 2016. *Uczenie się „stawania się" świadomym badaczem – zbiorowe pisanie biografii jako przykład metody badania dyskursów*, „Zagadnienia Naukoznawstwa", nr 2 (208), s. 233–250.

Źródła internetowe

http://www.kopernik.org.pl/bazawiedzy/artykuly/faladyfrakcja-zjawisko-dyfrakcji/
http://sjp.pl/dyfrakcja

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Agnieszka Rumianowska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

Poczucie bezradności i lęku w relacjach między ludźmi. Implikacje pedagogiczne

Summary

THE FEELING OF HELPLESSNESS AND SOCIAL ANXIETY IN RELATIONSHIPS WITH OTHER PEOPLE. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The article is devoted to the problem of human relationships with special attention paid to the experience of helplessness, powerlessness and social anxiety in contacts with other people. The problem is described from the existential-psychological and social-cultural perspective. At first the author presents the essence and reasons for feeling helpless and anxious in the psychological context. Then various aspects of human alienation in contemporary culture are enumerated. In the second part of the article the author discusses the category of usefulness and utility in thinking about oneself and other people, the alienation of language and loss of the so-called "individual initiative". Theoretical considerations have been supplemented with the results of the author's own research. At the end of the article the author indicates the role of education in preventing the development of helplessness among young people.

Key words: social anxiety, helplessness, culture, communication

red. Paulina Marchlik

Każdy – jak pisał niegdyś Søren Kierkegaard – „nosi w sobie chorobę ducha, która chwilami, budząc niewytłumaczalny dla niego samego strach, ukazuje mu się przelotnie" (1982: 157). Innymi słowy – każdy doświadcza w mniejszym lub większym stopniu jakiegoś niepokoju, poczucia zagrożenia, lęku przed czymś nieznanym, nową możliwością życia, przed drugim człowiekiem czy też samym sobą. Mimo że są to najbardziej powszechne, naturalne odczucia człowieka,

problem pojawia się wówczas, gdy stają się one główną przyczyną długotrwałego cierpienia, skrępowania, uniemożliwiając sprawne, satysfakcjonujące funkcjonowanie w świecie i relacje z innymi ludźmi. Nieudolność w kontaktach społecznych, poczucie niepokoju, dezaprobaty, lęk społeczny, objawiający się zarówno w spotkaniach nieformalnych, wystąpieniach publicznych, jak i w interakcjach osobistych, to tylko niektóre z negatywnych doświadczeń człowieka, które w konsekwencji prowadzą do – bardziej lub mniej złożonej w formie – bezradności. Z jednej strony człowiek czuje się bezradny wobec samego siebie, bo brak mu pełnej kontroli nad sobą, własną wyobraźnią, uczuciami i słabościami, z drugiej zaś staje się bezradny wobec ludzi, z którymi nieudolnie pragnie nawiązać kontakt i nie potrafi się porozumieć oraz utrzymać relacji społecznych (Pedrez 2005: 224). Jeśli druga strona rani, krzywdzi, szantażuje, oszukuje, sytuacja człowieka staje się wyjątkowo niekorzystana. Staje się on bezradny wobec zła, niesprawiedliwości, bezsilny wobec oczekiwań innych, niewystarczająco odporny, aby zaprotestować. Podejrzewa złe intencje u innych, nie wierzy w oddanie, stałość, nie ufa.

To, że bezradność w relacjach międzyludzkich jest wysoce uciążliwa, wynika z prostego faktu, że istota ludzka rodzi się nie gdzie indziej jak w relacjach międzyludzkich. Żeby stać się osobą i rozwijać swój ludzki potencjał, człowiek musi doświadczać związku z innymi ludźmi. Nikt chyba bardziej przekonywująco tego nie wyraził, jak Martin Buber (2014: 91, 598) pisząc, że fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji jest człowiek z człowiekiem i wskazując jednocześnie, że kryzys współczesnego człowieka to kryzys „pomiędzy" osobami ludzkimi, które w niewyobrażalny dziś sposób doświadczają głębi samotności, lęku przed światem i życiem. Na metafizyczne pragnienie drugiego uwagę zwraca również Emmanuel Levinas (2014: 19), podkreślając, że pragnienia tego nie sposób zaspokoić, ono się bowiem nigdy nie wypełnia, raczej pogłębia, „karmiąc się własnym głodem". W przeciwieństwie do Martina Bubera, dla którego relacja międzyosobowa jest relacją symetryczną, francuski filozof podkreśla wymiar asymetryczności, wskazując na obowiązki człowieka w stosunku do Innego, kwestię odpowiedzialności, powinności, potrzebę zatroszczenia się i dostrzeżenia krzywdy skrzywdzonego[1].

[1] Na potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem, relację między jakością tego kontaktu a jakością życia wskazują również współczesne badania psychologiczne w tym zakresie (por. Stewart 2014: 31; Lynch 2014: 59; Grossmann i in. 2012).

Pojęcie bezradności i lęku społecznego

Pojęcie bezradności nie jest jednoznaczne, wręcz przeciwnie, wymyka się próbom precyzyjnego zdefiniowania. Jeśli przyjąć, że bezradność jest wynikiem braku określonej wiedzy, kompetencji komunikacyjnej lub językowej, określenie to nabiera charakteru obiektywnego[2]. Jeśli człowiek nie potrafi zatem precyzyjnie wyartykułować swoich przeżyć, doświadczeń, jeśli nie znajduje odpowiednich środków językowych lub też jeśli nie potrafi komunikować się adekwatnie do zastanego kontekstu komunikacyjnego, to staje się w jakimś stopniu bezradny w pewnych sytuacjach społecznych.

Nie mniej jednak bardziej przekonujące i zasadne wydaje się analizowanie pojęcia bezradności w kategoriach subiektywnych, posługując się określeniem poczucia bezradności. Człowiek bezradny to ten, który jest przekonany, że nie wie jak się zachować w danej sytuacji społecznej, jak nawiązać satysfakcjonujące kontakty z drugim człowiekiem czy też jak postąpić, aby rozwiązać konflikt. Innymi słowy, źródłem trudności bywa zatem sam człowiek, to w jaki sposób postrzega samego siebie, innych ludzi i jak widzi otaczającą go rzeczywistość. Decydujący jest jego sposób myślenia, interpretowania, składania faktów, oceniania i tłumaczenia sobie pewnych zdarzeń.

Poczucie bezradności staje się zatem formą subiektywnej waluacji, wyczynem interpretacyjnym własnych doświadczeń i przeżyć, konstruktem, wytworem myślenia. Oczywiście proces konstruowania rzeczywistości i obrazu samego siebie przebiega zawsze w kontekście istniejącego kulturowego repertuaru czy też konwencji kulturowych. To oznacza, że z jednej strony otoczenie, kultura, rodzina wpływa na człowieka, oczekując takiego a nie innego zachowania i sposobu myślenia, ale z drugiej strony to przecież nie kto inny jak sam człowiek wybiera i konstruuje, zachowując w pamięci takie a nie inne obrazy, słowa, zdarzenia i układając je w taką a nie inną całość (Berger i in. 1995: 97; McAdams 2016: 16; Gergen 1993: 194). Jeśli obraz, który tworzy, znacznie odbiega od jego rzeczywistych doświadczeń, stając się wyrazem głównie negatywnych przeżyć, konstrukcją różnych metafor i pesymistycznych narracji, rośnie ryzyko pojawienia się poczucia bezradności.

Bezradność, nieporadność w relacjach międzyludzkich pozostaje w ścisłym związku z tzw. lękiem społecznym, czyli nieprzyjemnym doświadczeniem

[2] Kompetencja językowa rozumiana jest tu jako umiejętność posługiwania się językiem. Kompetencja komunikacyjna to zaś umiejętność porozumiewania się za pomocą języka adekwatnie do zastanego kontekstu komunikacyjnego (Kurcz 2011: 25).

emocjonalnym, któremu towarzyszą specyficzne spostrzeżenia i myśli nacechowane obawami przed ośmieszeniem, krytyką, doznaniem fizycznej i psychicznej krzywdy (Leary i in. 2002: 18). Świadomości bycia ocenianym przez innych towarzyszy silna potrzeba wywarcia na otoczeniu jak najlepszego wrażenia a jednocześnie stałe poczucie odrzucenia, mimo że w rzeczywistości brak jest jakichkolwiek powodów skłaniających do wysnucia takiego wniosku. Tworzy się błędne koło. Człowiek postrzega ocenę innych jako zaniżoną i w konsekwencji zaczyna się coraz bardziej wycofywać, co prowadzi do jeszcze mniejszej akceptacji (Leary i in. 2002: 155; Clark 2001: 416; Heidenreich 2003: 500). Z jednej strony pragnie zachować kontrolę nad tym, jak jest odbierany przez innych, chce być uznany a jednocześnie z drugiej strony jest mniej ufny, mniej otwarty, przez co rzeczywiście jego pozycja społeczna staje się mniej korzystna. Każdy kolejny kontakt z ludźmi pociąga za sobą bliżej niezdefiniowane poczucie napięcia, niebezpieczeństwa i zagrożenia.

Przyczyny poczucia bezradności i lęku społecznego – perspektywa egzystencjalno-psychologiczna

Od czasów Sørena Kierkegaarda sposób wyjaśnienia istoty i przyczyn tych najbardziej egzystencjalnych problemów człowieka nie zmienił się znacząco[3]. Za ich źródło duński filozof uznał przede wszystkim niski poziom samowiedzy oraz brak osobowości, co w jego mniemaniu – ale również w ujęciu współczesnych badaczy – pozostaje w ścisłym związku z zaniżoną samooceną czy też nieumiejętnością bycia sobą. Jeśli człowiek nie jest sobą, nie jest osobowością, to wcześniej czy później – pisze Søren Kierkegaard – popada w rozpacz (1982: 195). Bycie osobowością oznacza nic innego jak zaakceptowanie siebie, porzucenie masek, udawania i porównywania się z innymi. Kiedy człowiek zatraca się w „zwierciadle możliwości", bycia jak inni, postępowania jak inni, zdarza się, że tak daleko oddala się od siebie, że nie jest w stanie odnaleźć drogi powrotnej.

[3] Sens poruszanych tu rozważań dość dobrze oddaje przytoczona przez Kierkegaarda (1982) legenda o rycerzu, który nagle dostrzega w lesie rzadki okaz egzotycznego ptaka. Zaczyna go gonić i początkowo ma wrażenie, że jest już bardzo blisko celu, ale niestety ptak odlatuje dalej. A tu zapada zmrok, robi się ciemno, rycerz gubi swój orszak i zaczyna błądzić po lesie. Pojawia się lęk, niepokój, bezskuteczne poszukiwanie drogi powrotnej. Legenda jest metaforą sytuacji człowieka, który nie może, nie potrafi być sobą, nie chce zaakceptować swojej osobowości, goni za czymś innym. Im bardziej odsuwa się od samego siebie, bym większe poczucie bezradności i towarzyszący jej lęk.

Ogarnia go wówczas lęk, poczucie bezradności i bezsilności. Poczucie choroby duszy bierze się zatem z niezrozumienia, że bycie sobą, osobowością nie jest możliwością jedną z wielu, lecz koniecznością.

Również dla Emmanuela Levinasa warunkiem koniecznym do nawiązania głębszego kontaktu z drugim człowiekiem jest bycie sobą, co wiąże się z zachowaniem pewnego stopnia niezależności, separacji oraz „wycofaniem się w sobie" (2014: 151). Ważne staje się zatem osiągnięcie takiego stanu, w którym człowiek jest absolutnie dla siebie, „egoistą bez odniesienia do innego człowieka" – sam, ale nie samotny, niewinnie egoistyczny. Nie występuje wobec innych, nie ucieka przed nimi, nie skrywa się w obawie przed utratą swojej niezależności. Jednocześnie potrafi żyć bez poczucia bycia użytecznym, ciesząc się po prostu życiem, nie odnosząc się do niczego konkretnego.

Perspektywa filozoficzna w pewnym sensie znalazła swoje potwierdzenie we współczesnych badaniach psychologicznych nad trudnościami występującymi w relacjach międzyludzkich. Badania w tym zakresie pozwoliły na dostrzeżenie złożonych mechanizmów leżących u podstaw poczucia lęku i bezradności w kontaktach z innymi ludźmi. Jeden z nich sprowadza się do stwierdzenia, że negatywny obraz samego siebie, tendencja do akcentowania własnych wad i ułomności, koreluje z reguły z przyjęciem określonych założeń na temat własnego postępowania i społecznego świata. Zdaniem Davida M. Clarka (2001: 407) należą do nich z jednej strony stawianie sobie bardzo wysokich standardów odnośnie zachowania społecznego, dążenie do perfekcjonizmu („muszę być inteligentny" „nie mogę okazać słabości") z drugiej zaś, przekonanie o konieczności ponoszenia pewnych konsekwencji swojego postępowania („Kiedy nie będę się odzywał/a, inni pomyślą, że jestem głupi/a"). Dużą rolę odgrywa przy tym wyobraźnia człowieka, generująca wyimaginowane reakcje, oceny innych ludzi wraz z negatywnymi skutkami tych reakcji (Leary i in. 2002: 122). Wszystko to koreluje z szeregiem błędów myślowych popełnianych przez człowieka. Według Aarona T. Becka (1997: 278) są nimi, m.in. niewłaściwe wnioskowanie czyli wysuwanie wniosków na podstawie niewielkiej ilości informacji przy nieuwzględnianiu okoliczności zewnętrznych, skupianie się na mało znaczącym szczególe przy pomijaniu całości, nadmierne uogólnianie, wyolbrzymianie i pomniejszanie znaczenia nadawanego pewnym faktom, personalizacja czyli branie na siebie odpowiedzialności za wszystkie negatywne zdarzenia oraz myślenie dychotomiczne czyli umieszczanie przeżyć i doświadczeń na skrajnych obrzeżach (tamże). Nie małą rolę odgrywają przy tym zgeneralizowane opinie na własny temat, będące formą zniekształceń, dysfunkcjonalnych przekonań jak również tzw. system

wewnętrznej komunikacji, który polega na generowaniu automatycznych, dyscyplinujących samego siebie myśli, poleceń czy też uwag (Beck 1976; Beck i in. 1985: 16–19).

Zniekształcenia percepcyjne, błędy w myśleniu, zaburzenia poznawcze nabierają szczególnego znaczenia w sytuacjach spornych i konfliktowych. Upraszczanie, dokonywanie atrybucji wewnętrznej, odrzucanie informacji sprzecznych z własnymi opiniami zwiększa ryzyko nieporozumień, konfliktów i co za tym idzie wycofywania się z relacji (Thompson i in. 2005: 214). Szczególnie trudne dla człowieka wydają się sytuacje, w których dochodzi do zderzenia systemów wartości, gdzie źródłem konfliktu stają się kwestie związane z tożsamością, poczuciem bezpieczeństwa, bycia traktowanym z szacunkiem i godnością (Coleman 2005: 427; Moore 2009: 404). Tam, gdzie przyczyną sporu są zatem wartości, za pomocą których osoba definiuje siebie i prezentuje siebie innym, tam ryzyko nierozwiązania konfliktu wzrasta a poczucie bezradności rośnie. Podważanie tego, czym człowiek jest i jaki jest, wyzwala silny lęk przed zmianą i stanowi zagrożenie dla własnego istnienia. Rozwiązywanie kwestii spornych związanych z różnicami wartości wymaga zatem szczególnych umiejętności, empatii, wzajemnego zrozumienia i zaufania w relacjach międzyludzkich.

Analizowanie zjawiska bezradności i lęku społecznego w kategoriach psychologicznych stanowi niewątpliwie istotny wkład w zrozumienie poruszanego tu zagadnienia. Nie mniej jednak wydaje się, że trudno zrozumieć trudności, z jakimi styka się człowiek w relacjach międzyludzkich, odwołując się jedynie do kategorii psychologicznych. Brak wzajemnego zaufania, alienacja, zagubienie we współczesnym świecie, niepewność jutra, konieczność dokonywania ciągłych wyborów, to tylko niektóre ze zjawisk, które wpływają na człowieka, na jego zachowanie, sposób myślenia, proces kształtowania tożsamości a w konsekwencji na jego stosunek do innych.

Poczucie bezradności w kontekście uwarunkowań społeczno-kulturowych

O tym, że zmiany kulturowe stanowią istotny czynnik, wpływający na poczucie bezradności w relacjach międzyludzkich, świadczy m.in. fakt, że w okresie ostatnich pięćdziesięciu lat nastąpił znaczny wzrost ryzyka zachorowania na depresję, która zdaniem współczesnych badaczy wykazuje wiele cech wspólnych z poczuciem bezradności człowieka (Seligman i in. 2003: 277). Na przestrzeni

dwóch pokoleń ryzyko wzrosło dziesięciokrotnie. Alarmujący i zaskakujący jest coraz wyższy procent młodzieży chorującej na depresję.

Wśród wyróżników współczesnej kultury, mających niezaprzeczalny wpływ na pojawienie się poczucia bezradności w świecie społecznym, wymienić należy w pierwszym rzędzie użyteczność, konkurencyjność, rynkowe podejście do życia i związaną z nim wartość wymienną, konsumpcyjną, co – jak podkreśla Erich Fromm – prowadzi w konsekwencji do niczego innego jak „oderwania się od własnych uczuć, od ludzi i natury" (2013: 48). Innymi słowy, człowiek sprzedaje swoje umiejętności, wiedzę, osobowość, postępuje tak, aby zdobyć przychylność, akceptację, aby być skutecznym. Nie pyta, jaki jest sens jego istnienia, ale raczej zastanawia się, czy jest wystarczająco kompetentny czy odnosi sukces czy posiada właściwości, na które jest aktualnie zapotrzebowanie. W tym znaczeniu poczucie pewności siebie w ogóle nie zależy od posiadania konkretnych właściwości, uznania moralności, uczciwości, humoru, tego czym człowiek jest, ale od tego, czy skutecznie potrafi „sprzedać" samego siebie (tamże: 54). Jeśli człowiek nie jest tym, kim jest, lecz tym, co posiada, jeśli tak silnie uzależniany jest od aprobaty innych, od sukcesu, to pozbawia się pewności, stale się zamartwia, zachowuje się w sposób nerwowy, defensywny, staje się podejrzliwy w stosunku do innych i w konsekwencji w jakimś stopniu bezradny. Biorąc zatem pod uwagę wartość naczelną współczesnej kultury, jaką jest użyteczność i efektywność, trudno się właściwie dziwić, że odwaga do bycia sobą w relacjach z innymi ludźmi i nonkonformizm, to cele dziś wyjątkowo mało atrakcyjne.

Poczuciu bezradności w relacjach międzyludzkich sprzyja dodatkowo coraz bardziej wyalienowany język, co oznacza, że człowiek nie wyraża tego, co rzeczywiście wypływa z jego wnętrza, lecz mówi, aby zapełnić pustkę wokół siebie. Staje się wówczas „mówiącą maszyną", pozbawioną ducha, zbyt zadowoloną z siebie, zbyt niepewną, aby wyrażać to, co wypływa z jego przeżyć, doświadczeń duchowych, emocjonalnych i poznawczych (Kierkegaard 2002: 120; Heidegger 2007). Nawet wtedy, gdy zgrabnie składa zdania, gdy błyskotliwie recytuje dobrze brzmiące hasła, to i tak, to co mówi, jest często niczym innym jak „pseudo-mową", gadaniną, karykaturą języka i komunikacji. Przeraża to tym bardziej, im bardziej uznaje on za konieczne udawać, aby nie uchodzić za tego, kim jest w rzeczywistości. Niestety powrót do bycia sobą, istoty człowieka, do jego człowieczeństwa nie wydaje się być powrotem łatwym. Zanim bowiem człowiek zacznie mówić – pisze Martin Heidegger – „musi na nowo dać się ugodzić wezwaniu bycia, narażając się na niebezpieczeństwo, że wtedy rzadko kiedy będzie miał coś do powiedzenia" (1977: 82). Tylko w ten sposób może

zostać przywrócona słowu drogocenność jego istoty, a człowiekowi „domostwo do zamieszkania w prawdzie bycia".

Na wysoki stopień alienacji języka wskazuje również sam sposób wysławiania się, w którym doświadczenie subiektywne, odczucia zastąpione zostają formą, wskazującą wyłącznie na stan posiadania. Przykładowo zamiast powiedzieć „jestem przygnębiony i smutny", człowiek wybiera frazę „mam problem". W ten sposób przekształca swoje uczucia w problem, w coś co posiada (Fromm 2012: 38). Wszystko to nie ułatwia relacji międzyludzkich, wręcz przeciwnie, gdy na znaczeniu traci otwartość, szczerość i zaufanie w świecie społecznym, człowiek traci poczucie bezpieczeństwa i przestaje wierzyć ludziom, a przecież wierzyć ludziom – to jak zauważa Maria Ossowska – wierzyć w ludzi, wierzyć w ich dobroć, dobre intencje i szlachetność (1985: 121).

To, co pozostaje w ścisłym związku z poczuciem bezradności i lęku w relacjach międzyludzkich, to stopniowe odchodzenie we współczesnej kulturze od tzw. indywidualnej inicjatywy i co za tym idzie od zwykłego zaciekawienia, zadziwienia i związanej z tym twórczej aktywności (Fromm 2012: 126–127; 2013: 20). Odchodząc się od rzeczywistych pasji, fantazji, od duchowości, od głębszych przeżyć, człowiek wchodzi w najtrywialniejsze pojmowanie życia. Przestaje doświadczać siebie jako podmiotu swego działania, patrzy, słucha, coś wykonuje, ale procesy emocjonalne, duchowe, myślowe nie zachodzą już na tyle głęboko, aby można było mówić o spontanicznej ludzkiej aktywności, stanowiącej manifestację całej zintegrowanej osobowości człowieka. Z niepokojem – jak pisze Paul Tillich – człowiek „odwraca się od wszelkich konkretnych treści i szuka ostatecznego sensu, by odkryć jedynie, że to właśnie utrata duchowego centrum odebrała sens szczególnym treściom życia wewnętrznego" (1994: 54). Wszystkiego próbuje i nic go nie zadowala. W konsekwencji ogarnia go niezdefiniowany lęk, który sam się napędza nawet wówczas, gdy brak jest realnego zagrożenia (Bauman 2008: 6). Brak treści, zaabsorbowania, nuda i związana z tym trudność w dostrzeżeniu potrzeby głębszych przeżyć duchowych skutkuje niczym innym jak brakiem pewności, zagubieniem a w konsekwencji również poczuciem bezradności w relacjach międzyludzkich.

Badanie własne

Wyniki analiz, które zaprezentuję, stanowią fragment szerszych badań nad kompetencją społeczną. Badania zostały przeprowadzone w 2015 r. wśród

80 studentów kierunku rolnictwo, budownictwo i inżynieria środowiska Politechniki Warszawskiej i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Ciechanowie. Przedmiotem badań był poziom umiejętności społecznych studentów uczelni wyższych. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i przeprowadzono ankietyzację. Badani poproszeni zostali o swobodną wypowiedź na temat swoich słabych i mocnych stron w kontaktach z innymi ludźmi. Z zebranego materiału badawczego wyłonił się dość złożony obraz umiejętności społecznych, przy czym wiele zasygnalizowanych trudności i słabych stron badanych w zaskakujący sposób wpisało się w zagadnienie bezradności i lęku w relacjach międzyludzkich. Analiza zebranego materiału badawczego została odniesiona do problemu badawczego, sformułowanego w następujący sposób: W jakich sytuacjach społecznych młodzi ludzie odczuwają poczucie bezradności i lęku społecznego w relacjach z innymi ludźmi? Co w odczuciu badanych stanowi największą trudność w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji społecznych oraz w jaki sposób młodzież próbuje radzić sobie z tymi trudnościami?

Badania ujawniły przede wszystkim wysoką potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem, towarzyszące temu napięcie a także szereg strategii stosowanych w celu podtrzymania relacji z ludźmi. Przykładowe wypowiedzi ilustrują sposób myślenia badanych osób: „Chociaż jestem nieśmiały i małomówny, to bardzo chcę rozmawiać z innymi ludźmi i utrzymać z nimi kontakt"; „Często się peszę, więc często przeżywam walkę, dużo mówię, zagaduję ludzi swoją wypowiedzią, niszcząc ich w ten sposób"; „Lubię rozmawiać z ludźmi, jednak przy konfrontacji z obcymi ludźmi zbyt często ulegam presji, aby złapać z nimi lepszy kontakt"; „Nie potrafię zainicjować rozmowy"; „Denerwuję się nie wiedzieć czemu i nie potrafię tego zmienić". Nieśmiałość, wstydliwość, stres, brak zaufania do ludzi, problemy z nawiązywaniem nowych znajomości, z podtrzymaniem kontaktu z ludźmi to najczęściej sygnalizowane trudności w kontekście poczucia lęku i bezradności w relacjach z drugim człowiekiem. Szczególnie problematyczne wydaje się przy tym nawiązanie kontaktu z osobami mało sobie znanymi czy też osobami, których badani spotykają po raz pierwszy. „Gdy pojawia się ktoś nowy, czuję się skrępowana i nie jestem tak naprawdę już sobą" – pisze przykładowo jedna z badanych.

Analiza materiału badawczego pokazała jednocześnie, jak chwiejny i mało stabilny obraz samych siebie konstruują niektórzy badani. Obawa przed odrzuceniem, poniżeniem, zlekceważeniem – silnie koreluje z niskim poczuciem własnej wartości: „Wstydzę się drugiej osoby, obawiam się odrzucenia na samym początku znajomości"; „Moją słabą stroną jest nieśmiałość do innych ludzi, brak

dowartościowania swojej osoby i lęk przed zranieniem i porzuceniem"; „Kilka słów krytyki potrafi mnie zdemotywować"; „Nie wyrażam swojego zdania, opinii. Jestem wstydliwa". O tym, jak niska może być samoocena młodych ludzi świadczy wypowiedź jednej z badanych, która stwierdza po prostu: „Czuję się gorsza od tej osoby, z którą rozmawiam". W zebranym materiale pojawiają się również zdania sformułowane w tonie jeszcze bardziej pesymistycznym: „Słabe strony to wstydliwość, małomówność, strach przed ośmieszeniem, problem w doborze argumentów, cichy ton głosu. Mocnych stron zdecydowanie brak". W dalszej części wypowiedzi badany ocenia siebie jako osobę mało asertywną, ulegającą presji otoczenia, nie potrafiącą zaakceptować własnych wad i słabości, wycofującą się z sytuacji konfliktowych i nie lubiącą pracować w grupie. Dostrzec tu można pewną zależność, a mianowicie niepewność siebie, swoich wartości, umiejętności i pozytywnych cech często koreluje z brakiem asertywności i odwagi w relacjach z ludźmi, czego efektem staje się poczucie bezradności i lęk społeczny. Na osobną uwagę zasługuje również fakt braku umiejętności stawiania granic w relacjach z innymi ludźmi oraz trudności związane z wyrażeniem swoich potrzeb, o czym przekonują przykładowe wypowiedzi: „Nie potrafię odmawiać, jeśli ktoś mnie poprosi o coś, na co nie mam ochoty, ponieważ nie chcę zranić tej drugiej strony, bądź zawieść". Wspomnieć należy także o niedostatecznie rozwiniętej umiejętności samodzielnego myślenia i kierowania się przy podejmowanych decyzjach własnymi przekonaniami: „Łatwo ulegam presji otoczenia, nie potrafię postawić na swoim"; „Ulegam często presji innych osób, namawiających mnie do czegoś, nawet do złych rzeczy". Obok braku asertywności uwagę przykuwają jednocześnie stwierdzenia, które pokazują, jak uciążliwe i przykre dla człowieka bywa uczucie bycia niewysłuchanym i nierozumianym przez otoczenie. „Boję się, bo być może druga osoba nie chce mnie słuchać" – pisze przykładowo jedna z badanych. Przekonanie o byciu niezrozumianym nabiera jeszcze większego znaczenia w kontekście występowania konfliktów między ludźmi. Rozwiązywaniu sporów towarzyszą często negatywne uczucia, takie jak zdenerwowanie i napięcie („Bardzo się denerwuję, gdy wystąpi konflikt"; „Irytuję się i brak mi cierpliwości w wysłuchaniu tego, co druga osoba ma do powiedzenia").

O ile w większości przypadków problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi lokują się wyraźnie w obszarze subiektywnych przekonań badanych, to dla niektórych bezradność wynika po prostu z przyczyn dość obiektywnych, a mianowicie z niedostatecznie rozwiniętej kompetencji językowej i komunikacyjnej. Młodzi ludzie czują się zatem

bezradni, jeśli nie potrafią precyzyjnie wysłowić się i wyartykułować swoich myśli i przeżyć.

Wnioski wypływające z badań własnych można sprowadzić do kilku kategorii. Po pierwsze badania pokazały niezwykle silną potrzebę nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z drugim człowiekiem. Chęć przebywania z innymi, komunikowania się wydaje się być zatem szczególnie istotna w kontekście poczucia satysfakcji życiowej młodych dorosłych. Po drugie analiza zebranego materiału badawczego potwierdziła, jak ważnym czynnikiem sprzyjającym wytworzeniu poczucia bezradności i lęku społecznego w relacjach międzyludzkich jest zaniżona samoocena, brak akceptacji siebie i towarzyszący temu dyskomfort psychiczny. Brak wiary w siebie, koncentrowanie się wyłącznie na własnych ułomnościach, brak pewności siebie powoduje, że człowiek nie potrafi otworzyć się na drugiego człowieka czy też po prostu być sobą. Po trzecie wreszcie badania ujawniły braki w umiejętnościach komunikacyjnych, pozwalających na wyrażenie swoich potrzeb w sposób konstruktywny, określenie oczekiwań czy też wyraźnych granic w relacjach z drugim człowiekiem. Mimo że zastosowana metoda badawcza, jak i wybrany pierwotnie przedmiot badań uniemożliwił przeanalizowanie problemu bezradności i lęku w sposób w pełni satysfakcjonujący i wyczerpujący, to niewątpliwie badania ujawniły pewien charakterystyczny obraz lęków i potrzeb w relacjach społecznych, w tym silne pragnienie kontaktu z drugim człowiekiem i szereg napięć z tym związanych.

Zapobieganie poczuciu bezradności w relacjach międzyludzkich. Implikacje pedagogiczne

Nie ulega wątpliwości, że skoro poczucie bezsilności, bezradności, lęku w relacjach społecznych jest w rzeczywistości tak silnie powiązane ze sposobem myślenia o sobie, o innych, o rzeczywistości, to pierwszym, podstawowym krokiem na drodze do przeciwdziałania bezradności jest zmiana sposobu postrzegania siebie i innych. To zaś zakłada potrzebę całościowego rozwoju człowieka zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i duchowym. Znaczenie formalnej edukacji w tym zakresie wydaje się być niezaprzeczalne i niekwestionowane. Co więcej, istnieje pełna zgoda co do tego, że zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności praktycznych, ale przede wszystkim dbałość o rozwój moralny, społeczny i duchowy młodego człowieka. Wątpliwości budzi jednak po pierwsze praktyczna realizacja tych za-

dań, a po drugie odpowiednie definiowanie i rozumienie poszczególnych celów i zaleceń edukacyjnych. Analizując przykładowo literaturę poświęconą problematyce kompetencji społecznych w edukacji, badając programy kształcenia w tym zakresie, dość łatwo dojść do wniosku, że pojęcie to utożsamiane jest przede wszystkim z kwestią sprawności, użyteczności i efektywności działania (Unkel 2011: 54; Smółka 2008: 15; Furmanek 2007: 7; Matczak 2001: 7). Raczej trudno się tu doszukiwać takich zagadnień jak sprawiedliwość społeczna, bycie sobą, bycie po coś, bycia dla innych, krytyczne myślenie, odwaga czy też wrażliwość na inność i drugiego człowieka (Nussbaum 2016; Nowak-Dziemianowicz 2012). Rodzi się zatem pytanie, czy samodzielność, wytrwałość, dążenie do profesjonalizmu, umiejętność prezentowana własnych atutów i pomysłów czy też przedsiębiorczość są wystarczającymi kompetencjami, aby nauczyć się życia dobrego, życia z innymi i dla innych, aby dokonać głębszej refleksji nad samym sobą czy też wreszcie, aby uchronić się przed bezradnością, smutkiem i samotnością w relacjach międzyludzkich. Nie do zaakceptowania wydaje się zatem system, w którym „mieć" jest ważniejsze niż „być", w którym efektywność, rywalizacja, konkurencyjność wygrywa ze wspólnotą, dobrocią i ufnością. Rywalizacja, dążenie do realizacji wyłącznie własnych celów z pewnością nie jest tym, co łagodzi relacje międzyludzkie. Nie ulega wątpliwości, że rolę „smaru", zmniejszającego tarcie w maszynie społecznej, powinny raczej spełniać najbardziej proste, najbardziej podstawowe zasady i postawy moralne (Ossowska 1985: 171). Nie „obmawiaj", „nie donoś", „nie krzywdź" to tylko niektóre z reguł, które ściśle korelują z takimi postawami jak życzliwość, tolerancja, ofiarność, bezinteresowność.

Póki człowiek nie pozbędzie się pewnych zniewoleń, póki nie uświadomi sobie, jak bardzo zasłyszane opinie, utarte schematy myślowe, skonstruowane narracje pozostawiają mu niewielkie szanse na skuteczną realizację swoich możliwości, trudno mówić o przeciwdziałaniu bezradności i pełnym uczestnictwie w życiu społecznym. Szczególnie inspirujące dla edukacji wydaje się zatem myślenie w kategoriach krytyczno-kreatywnych, emancypacyjnych i etycznych. Zmiana postrzegania sobie i innych zakłada, m.in. wgląd w społeczne uwarunkowania własnej egzystencji, refleksyjność, poszukiwanie kontrargumentów, wyjść alternatywnych, uświadamianie sobie negatywnych konsekwencji takiego, a nie innego sposobu myślenia czy też zmianę stylu atrybucji z wewnętrznego, stabilnego, globalnego na zewnętrzny i niestabilny (Rorty 2000; Szkudlarek 2003: 370; Seligman i in. 2003: 301). Przeciwdziałaniu bezradności w relacjach międzyludzkich służy jednocześnie uświadomienie sobie, że dążenie do doskonałości, perfekcjonizmu przy niemożności zaakceptowania własnych ułomności,

braków czy też słabości staje się wcześniej czy później źródłem napięć wewnętrznych, rozczarowań i lęku. Równie nieefektywne wydaje się postrzeganie sporów, konfliktów a także porażek życiowych wyłącznie w kategoriach klęski czy też katastrofy życiowej. Poszukiwanie sensu w tym, co początkowo zdawało się być jednym wielkim chaosem, dostrzeganie nowych szans dla siebie, odkrywanie zapomnianych, dotychczas zignorowanych fragmentów w utkanej przez siebie narracji to niewątpliwie szczególne wyzwanie dla szeroko pojętego procesu edukacyjnego.

Trudno podejmować działania w zakresie przeciwdziałania bezradności i lęku w napiętych relacjach międzyludzkich, nie uwzględniając wagi umiejętności komunikacyjnych człowieka, w tym umiejętności aktywnego słuchania, parafrazowania, ekspresji przeżyć i doświadczeń czy też zdolności do obrony własnych granic psychologicznych. Innymi słowy, bez doskonalenia umiejętności rozpoznawania i wyrażania własnych emocji, wypowiadania się w refleksyjny sposób, artykułowania tego, co dzieje się w świecie wewnętrznym człowieka, niezwykle trudno jest utrzymywać satysfakcjonujące kontakty z innymi ludźmi. Komunikacja „ujawniająca siebie", swoje „ja" staje się niczym innym jak zaproszeniem do wejścia w kruchy świat własnych uczuć i znaczeń, wyrażeniem gotowości do podjęcia ryzyka stania się bezbronnym, do wzięcia odpowiedzialności za własne uczucia w miejsce przerzucania winy na kogoś innego (Amodeo i in. 2014: 260). Bycie bezbronnym nie oznacza jednak bycia słabym i bezradnym, wręcz przeciwnie staje się ono wyrazem wewnętrznej siły, afirmacją prawa do bycia sobą, do własnych uczuć i rzeczywistych potrzeb. Komunikowanie się w sposób konstruktywny dalekie jest zatem od manipulacji, kontroli, od oceniania innych, krytykowania, obrażania, klasyfikowania, porównywania czy też obwiniania (Rosenberg 2013). Takie destruktywne, impulsywne odreagowywanie własnej bezradności, gniewu, złości powoduje bowiem nic innego jak wzrost nieufności i eskalację napięcia w relacjach międzyludzkich. I odwrotnie komunikowanie własnych potrzeb, emocji, trosk i lęków w sposób otwarty powoduje, że człowiek po pierwsze staje się bardziej ze sobą pogodzony, zaprzyjaźnia się ze swoimi emocjami, niepokojącymi uczuciami, a po drugie daje innym szansę dobrowolnej zmiany ich własnego zachowania.

Oczywiście realizacja wszystkich wymienionych postulatów nie zda się na wiele, jeśli w procesie edukacyjnym zabraknie atmosfery życzliwości w relacji nauczyciel–uczeń, szacunku, akceptacji i wzajemnego zaufania. Innymi słowy, bez podjęcia prób nawiązania dialogicznych relacji z uczniem, dostrzeżenia w nim czegoś dobrego, pozytywnego nie może być mowy o realizacji celów

edukacyjnych w obrębie kwestii moralnych czy też etycznych. Nauczyciel winien więc chwycić młodego człowieka za rękę nie tylko jako ucznia, lecz także jako towarzysza, człowieka zagubionego w świecie i stać się jego przyjacielem, miłośnikiem, który wspiera w nim to, co czuje, że jest słuszne i właściwe w nim samym (Buber 1969: 456; Tarnowski 1980: 873). W pewnym sensie wezwanie to zachowuje swoją aktualność również w kontekście dotychczasowych badań nad zaburzeniami lękowymi i bezradnością w relacjach międzyludzkich. Okazuje się bowiem, że najbardziej skuteczne działania to te, w których nacisk kładzie się nie na braki, ułomności, słabości człowieka, lecz odwrotnie na działania, akcentujące jego silne strony, zasoby i potencjał. Efektom pedagogicznym sprzyja zatem postrzeganie życia nie przez pryzmat wiktymologii, lecz raczej działania, autotelicznej aktywności, podążania za wyzwaniami i gotowości do zmiany[4] (Flammer i in. 2002: 103; Csíkszentmihályi 1990; Seligman i in. 2003).

Podsumowanie

Zrozumienie problemu poczucia bezradności i lęku w relacjach międzyludzkich wymaga przyjęcia szerszej perspektywy badawczej. Samo odwołanie się do stanu badań psychologicznych, choć oczywiście bardzo przydatne w zrozumieniu mechanizmów, jakie leżą u podstaw trudności w relacjach międzyludzkich, z pewnością nie wystarcza, aby zrozumieć, co powoduje, że człowiek nie potrafi, nie umie, nie wie, jak odnaleźć kontakt z drugim człowiekiem i cierpi z powodu odrzucenia, zranienia, samotności i bycia niezrozumianym. Niezbędne wydaje się zatem spojrzenie na problem w szerszym ujęciu społeczno-kulturowym. Modus posiadania, wewnętrzna pustka, silna orientacja na bycie użytecznym i skutecznym to tylko niektóre z wyróżników współczesnej kultury, które wpływają na kondycję współczesnego człowieka a tym samym na jego stosunek do innych. Jak pisze Józef Tischner (1994: 96), współczesny człowiek przede wszystkim walczy ze swoją samotnością, z której obsesyjnie próbuje się uwolnić, szukając drugiego człowieka, kogoś bliskiego, na kogo będzie mógł liczyć w momencie próby. Ale niestety, ponieważ nic na świecie nie jest już pewne

[4] Jak wynika z badań, nierzadko traumatyczne wydarzenia w życiu człowieka prowadzą do pozytywnych zmian poznawczych i emocjonalnych. Innymi słowy utrata kontroli, która przeżywana jest początkowo jako katastrofa, w wielu przypadkach w dłuższej perspektywie czasowej staje się bodźcem do rozwoju (Calhoun i in. 2004).

i stałe, ponieważ wszędzie czai się możliwość zdrady, człowiek staje się nerwowy, bezradny, lękliwy i przestraszony a jego najbliższy nie będąc nigdy wystarczająco mu oddanym, dość nim zatroskanym i zaabsorbowanym, staje się źródłem niepokoju, frustracji i stresu. W tym miejscu rodzi się zatem zasadnicze pytanie o to, co w obliczu poczucia osamotnienia, bezradności i lęku w relacjach międzyludzkich ma właściwie do zaoferowania współczesna edukacja. Czy projekt edukacji adaptacyjnej, przystosowawczej, edukacji w nurcie tzw. liberalizmu ekonomicznego jest tą ofertą, od której można by było oczekiwać, że ułatwi młodym ludziom odnalezienie siebie w tym niezwykle złożonym i skomplikowanym świecie społecznym. Odpowiedź jest raczej negatywna. Nie ulega bowiem wątpliwości, że szansę na przeciwdziałanie poczuciu bezradności i lęku w relacjach międzyludzkich stwarza wyłącznie edukacja, promująca ideę sprawiedliwości społecznej, solidarności, krytycznego, odważnego myślenia. Edukacja, w której jest miejsce na refleksyjność, wyrażanie swojego „ja", swoich emocji, okazywanie sobie wzajemnej życzliwości i traktowanie drugiego człowieka jako istoty ludzkiej o równiej głębi i złożoności.

Bibliografia

Amodeo J., Wentworth K. 2014. *Odsłaniająca siebie komunikacja: istotny pomost pomiędzy dwoma światami*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 259–266.

Bauman Z. 2008. *Płynny lęk*, tłum. K. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Beck A.T. 1997. *The past and future of cognitive therapy*, „The Journal of Psychotherapy, Praxis and Research", nr 6, s. 276–284.

Beck A.T., Emery E., Greenberg R.L. 1985. *Anxiety Disorders and Phobias. A Cognitive Perspective*, New York.

Berger P., Luckmann T. 1995. *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niźnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Buber M. 1969. *Wychowanie*, „Znak", nr 4, s. 442–461.

Buber M. 2014. *Między osobą a osobą*, tłum. J. Doktór [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 594–608.

Calhoun L.G., Tedeschi R.G. 2004. *The Foundations of Posttraumatic Growth: New Considera*, „Psychological Inquiry", Vol. 15, nr 1, s. 93–102.

Clark D.M. 2001. *A Cognitive Perspective on Social Phobia*, [w:] *International Handbook of Social Anxiety: Concepts, Research and Interventions Relating to the Self and Shyness*, ed. W.R. Crozier, L.E. Alden, Wiley, s. 405–430.

Coleman P.T. 2005. *Konflikt trudno rozwiązywalny*, tłum. M. Cierpisz, M. Kodura, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 424–446.

Corney G., Schneider-Corney M. 2014. *Sens życia i wartości*, tłum. P. Kostyło, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Csikszentmihalyi M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*; Harper and Row, New York.

Flammer A. Nakamura Y. 2002. *An den Grenzen der Kontrolle*, „Zeitschrift für Pädagogik", nr 44, s. 83–112.

Gergen J.K. 2009. *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Grossmann K., Grossmann K.E. 2012. *Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit*, Klett–Cotta. Stuttgart.

Heidegger M. 1977. *Budować, mieszkać, myśleć*, tłum. K. Michalski, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.

Heidegger M. 2007. *W drodze do języka*, Warszawa.

Heidenreich T., Stangier U. 2003. *Soziale Phobie: Grundlagen und neue Entwicklungen kognitiver Verhaltenstherapie*, „Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis", nr 35(3), s. 499–515.

Furmanek W. 2007. *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, [w:] *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, red. W. Furmanek, M. Duris, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Fromm E. 2013. *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*, tłum. S. Baranowski, R. Palusiński, Wydawnictwo Vis-a-Vis, Kraków.

Fromm E. 2012. *Mieć czy być*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań.

Karau S.J., Williams K.D. 1993. *Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration*, „Journal of Personality and Social Psychology", nr 65, s. 681–706.

Kaufman J.-C. 2013. *Kiedy ja jest innym*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Kierkegaard S. 1981. *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. I.L. Iwaszkiewicz, PWN, Warszawa.

Kierkegaard S. 2002. *Pojęcie lęku*, tłum. A. Szwed, De Agostini, Altaya, Warszawa.

Kofta M., Sędek G. 1993. *Wyuczona bezradność: Podejście informacyjne*, [w:] *Psychologia aktywności: Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, red. M. Kofta, Wydawnictwo Nakom, Poznań.

Leary M., Kowalski R.M. 2002. *Lęk społeczny*, tłum. E. Zaremba, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Levinas E. 2014. *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Lynch J.J. 2014. *Język serca*, tłum. J. Suchecki, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 59–65.

Matczak A. 2001. *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

McAdams D.P. 2006. *The role of narrative in personality psychology today*, „Narrative Inquiry", Vol. 16/1, s. 11–18.

Moore Ch. 2009. *Mediacje. Praktyczne sposoby rozwiązywania konfliktów*, tłum. A. Cybulko, M. Zieliński, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.

Nowak-Dziemianowicz M. 2012. *Edukacja wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków.

Nussbaum M.C. 2016. *Nie dla zysku*, tłum. L. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa.

Ossowska M. 1985. *Normy moralne, próba systematyzacji*, PWN, Warszawa.

Pedrez E. 2005. *Bezradność współczesnego stoika*, [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzic, M. Rembierz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 223–234.

Ricoeur P. 2004. *Drogi rozpoznania*, Znak, Kraków.

Rosenberg M.B. 2013. *W świecie porozumienia bez przemocy*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna.

Rorty R. 2000. *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Sarbin T.R. 1986. *The Narrative as a Root Metaphor for Psychology*, [w:] *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, ed. T.R. Sarbin, London, s. 3–21.

Seligman M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L. 2003. *Psychopatologia*, tłum. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Smółka P. 2008. *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenie umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Polska, Kraków.

Szkudlarek T. 2003. *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Stach R., Stach-Brejko A. 2005. *Strategie kognitywno-behawioralne interewencji psychologicznej w kryzysach*, [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń, Wydawnictwo Adama Marszałka, Toruń.

Stewart J. 2014. *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, tłum. P. Kostyło, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 36–58.

Tarnowski J. 1980. *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak", nr 7, s. 867–873.

Thompson L., Nadler J. 2005. *Konflikt trudno rozwiązywalny*, tłum. M. Cierpisz, M. Kodura, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 213–235.

Tillich P. 1994. *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek, Wydawnictwo Rebis, Poznań.

Tischner J. 1994. *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Unker K. 2011. *Sozialkompetenz. Ein Manager–Märchen. Wahrheiten über wirksames Management und den Umgang mit Menschen in Organisationen*, Frankfurt am Main.

Wojciszke B. 2006. *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Anna Dąbrowska
Uniwersytet Warszawski

Kulturowe uwarunkowania piśmienności młodzieży

Summary

CULTURAL FACTORS IN YOUTH LITERACY

The age of secondary orality, in which the oral and literate ways of thinking collide with each other, influences the communicative styles of today's youth. One of the visible phenomena related to the language of teenagers is their progressing inability to acquire skills required to use written texts, together with the resulting cognitive and social consequences. In this article, the author discusses the impact of cultural factors on the development of youth literacy. The analyses, based on observations of the linguistic behaviour of lower secondary school students, show that young people are firmly anchored in the current communicative communities immersed in the digital world.

Key words: youth language, literacy, orality, secondary orality, smartphone

red. Paulina Marchlik

Społeczne praktyki użycia języka ulegają nieustannym przemianom. Towarzyszy im również ewolucja sposobów komunikowania się nastolatków, której podłożem są kulturowe uwarunkowania pragmatyki języka. Epoka wtórnej oralności, w której ścierają się oralny i piśmienny sposób myślenia, kształtuje język młodego pokolenia, a jednym z aspektów tego zjawiska są nowe okoliczności nabywania piśmienności oraz wkraczania w kulturę pisma.

Współczesna młodzież ma coraz większe trudności z tekstem pisanym. Kłopoty te dotyczą zarówno odbioru – czytania ze zrozumieniem, krytycznej analizy i interpretacji, jak i tworzenia własnej wypowiedzi z zachowaniem cech charakterystycznych dla pisanej odmiany języka. Uczniowie nabywają co prawda

piśmienność podstawową już podczas pierwszych kilku lat nauki w szkole, ale piśmienność zaawansowana, umożliwiająca obcowanie z materiałami pisanymi oraz wyrażanie myśli związanych z tradycją piśmienną, stanowi barierę, której wielu z nich nie pokonuje. Piśmienność zaawansowana jest niezbędnym warunkiem do uczestniczenia w różnorodnych wspólnotach czytelniczych i partycypacji w upiśmiennionym społeczeństwie, zatem brak sprawności w posługiwaniu się pisaną odmianą języka ogranicza możliwości młodzieży w tym zakresie. W artykule podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie są uwarunkowania kulturowe kształtowania się piśmienności nastolatków? Refleksję opieram na analizie obserwacji zachowań komunikacyjnych gimnazjalistów.

Oralność a piśmienność – odmienne sposoby myślenia i konstruowania wypowiedzi

Nabycie przez dziecko umiejętności czytania i pisania, nawet na podstawowym poziomie, nie ogranicza się jedynie do możliwości utrwalenia i odtworzenia określonych komunikatów, ale stanowi wprowadzenie do odmiennego sposobu ujmowania oraz porządkowania treści. Proces ten poniekąd przypomina sytuację, jaka dokonała się w historii, a mianowicie przejścia od kultur posługujących się żywym słowem do kultur korzystających z pisma. Różnice zachodzące między oralnym a piśmiennym stylem poznawczym oraz stylem językowej komunikacji są znaczące. Analiza cech wyróżniających oralność i piśmienność pomaga głębiej zrozumieć, w jakim zakresie nabycie umiejętności 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 Walter J. 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 niezmienionym 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 pisma. Pismo wprowadza analityczny sposób myślenia, który buduje podstawy badania rzeczywistości, a dzięki temu stwarza możliwości rozwoju różnorodnych dyscyplin naukowych. „Wszelka myśl, również myśl w pierwotnej kulturze oralnej, jest w pewnej mierze analityczna: rozłamuje swe treści na poszczególne elementy. Jednak badanie zjawisk lub wypowiadanych 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. Ich wykorzystanie wymaga jednak opanowania umiejętności piśmiennych.

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. Komunikacji w kulturze oralnej nieustannie towarzyszą różnorodne formuły mające na celu ułożenie materiału w taki sposób, by móc go później przywołać, dlatego kultury posługujące się żywym słowem cechuje mnemoniczny charakter wypowiedzi. 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 istotne cechy odróżniające myśl i wyrażenia typu oralnego od myśli i wyrażeń typu cyrograficznego lub typograficznego wyszczególnione przez Onga (tamże: 75–103). Dla większej przejrzystości przedstawiam je w tabeli 1.

Tabela 1. Oralność a piśmienność według W.J. Onga

MOWA		**PISMO**	
Struktury oralne determinuje pragmatyka, kontekst, który w języku oralnym pomaga precyzować znaczenie, działa poniekąd niezależnie od gramatyki.	**Addytywność**	**Upodrzędnienie**	Struktury cyrograficzne są nastawione na składnię (organizację samego języka tekstu). Język pisany rozwija gramatykę, ponieważ przekazywanie znaczenia jest uzależnione od struktur lingwistycznych.
Elementy myśli i wyrażeń mają tendencję do bycia związkami całości, określeń, zwrotów, epitetów.	**Nagromadzenie**	**Analiza**	Pismo rozbija myśl poprzez analizę, odrzucając jednocześnie niepotrzebny bagaż epitetów i formuł.

Ulotność mowy powoduje konieczność powtarzania wypowiedzianych już raz treści. Redundancja jest gwarancją porozumienia.	**Redundancja**	**Linearność**	Pismo werbalizuje złożone związki przyczynowe oraz analityczne sekwencje.
Trudna do zdobycia i często powtarzana wiedza wymusza konserwatywne nastawienie umysłu, które wzbrania się przed eksperymentem intelektualnym.	**Zachowawczość, tradycjonalizm**	**Nowatorstwo**	Pismo uwalnia od wysiłku zapamiętywania i zwraca się ku myślom nowym.
Konceptualizacja i werbalizacja całej wiedzy poprzez odniesienie do świata ludzkiego.	**Blisko świata ludzkiego**	**Oddalenie**	Pismo oddala od koncentracji wiedzy na codziennych doświadczeniach człowieka.
Wiedza usytuowana w kontekście ludzkich zmagań związanych z życiem codziennym.	**Zabarwienie agonistyczne**	**Oderwanie**	Pismo sprzyja oderwaniu, abstrakcji, zatem dalekie od obszarów, w których toczy się dramat ludzkiego bytowania.
Poznanie oznacza ścisłe, empatyczne wspólnotowe utożsamienie z poznawanym.	**Empatia, zaangażowanie**	**Obiektywizujący dystans**	Pismo oddziela poznającego od poznawanego, przygotowując warunki do *obiektywizacji* w sensie osobistego niezaangażowania się czy dystansowania.
Życie w swoistej teraźniejszości, zachowanie równowagi poprzez pozbywanie się wspomnień, które przestały mieć znaczenie dla teraźniejszości. Znaczenie słów pozostaje żywe w określonym użyciu.	**Homeostaza**	**Nierównowaga, Rozbieżność**	Pismo odrywa słowa od czasu i konkretnego użycia. Umożliwia formalne zdefiniowanie kolejnych znaczeń, *uprzedza* o nawarstwieniach sensów i semantycznych rozbieżnościach.
Użycie pojęć w odniesieniu do sytuacyjnego kontekstu.	**Sytuacja**	**Abstrakcja**	Porządkowanie rzeczywistości za pomocą abstrakcyjnych kategorii.

Źródło: opracowanie własne

Zestawienie cech charakteryzujących sposób językowej komunikacji za pomocą mowy lub pisma obrazuje kontrast między oralnym sposobem myślenia i wyrażania a sposobem narzucanym przez pismo. Zetknięcie się 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 Waltera Onga i Davida 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 wypowiedzi[1]. Pisana odmiana, zachowując teksty, zapewnia trwałość kultury, będąc sposobem jej międzypokoleniowej transmisji.

Od piśmienności do wtórnej oralności – zmiany we współczesnej komunikacji

Elektronika wprowadza człowieka w epokę posttypografii. Przekształcenie z jej pomocą wyrażeń werbalnych pogłębiło związanie słowa z przestrzenią, które zapoczątkowane zostało pismem, a wzmocnione drukiem. Uzależniło również słowo przekształcone elektronicznie od polaryzacji oralność–piśmienność oraz otworzyło świadomości ludzkiej drzwi do wejścia w nową epokę wtórnej oralności. Według Onga: „Technologia elektroniczna wprowadza nas w wiek «oralności wtórnej» dzięki telefonowi, radiu, telewizji i różnym odmianom taśm dźwiękowych. Tę nową oralność cechuje uderzające podobieństwo z tą dawną, np. mistyka uczestnictwa, karmienie poczucia wspólnoty, skupienie na chwili bieżącej, a nawet używanie formuł. Jest to jednak oralność bardziej swobodna

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

i świadoma, trwale oparta na wykorzystaniu pisma i druku, które mają zasadnicze znaczenie dla wytwarzania i działania sprzętu, jak również jego użytkowania" (Ong 2011: 205). Oralność wtórna buduje wspólnotowość, ale jawi się ona jako świadomy wybór poszczególnych uczestników. Przed pismem, człowiek był zorientowany na grupę, ponieważ nie widział żadnej innej alternatywy, współcześnie uwaga kierowana jest na grupę świadomie i programowo. Członkowie grupy pierwotnej oralności nastawieni byli na zewnątrz, ponieważ mieli niewiele okazji kierować się ku wnętrzu, niedostępna była im refleksyjność analityczna, osiągnięta dzięki pismu. Natomiast członkowie grup wtórnej oralności kierują się na zewnątrz, ponieważ umiejętności analityczne zdobyte dzięki pismu skupiają ich na wnętrzu, spontaniczność i orientacja na grupę nie jest w ich przypadku jedyną możliwością, ale jedną z dróg.

Kontrast, jaki zachodzi między mową w świecie minionym i dzisiejszym, doskonale uwypukla kontrast między oralnością pierwotną a wtórną. Ta pierwsza na zawsze zniknęła, ponieważ zetknięcie się z pismem nieodwołalnie zmienia świadomość. Pojawiła się natomiast oralność, która przekształciła słowo i w nowy sposób je wydobyła, a dzięki mediom zanurzyła również w kulturę dynamicznego i realistycznego obrazu, będącego wiernym odbiciem rzeczywistości. Przełom nastąpił w połowie XX w. wraz z pojawieniem się telewizji. „Widzenie na odległość" spowodowało możliwość obejrzenia czegokolwiek z oddalonego miejsca. W telewizji słowo stanowi komentarz do obrazu, który wraz z dalszym postępem technologicznym stawał się coraz bardziej doskonały, to znaczy coraz mocniej zbliżony do rzeczywistego. Dominacja obrazu w odbieranych komunikatach powoduje zmiany w sposobie postrzegania rzeczywistości przez człowieka. „Tym samym telewidz staje się w większym stopniu zwierzęciem widzącym niż zwierzęciem symbolicznym. To, co wyobrażone za pomocą obrazów, znaczy dla niego więcej niż to, co opowiedziane w słowach. Nastąpiła zasadnicza zmiana kierunku rozwoju – o ile zdolność myślenia symbolicznego odróżniała gatunek *homo sapiens* od zwierząt, o tyle skłonność do oglądania zbliża go ku pierwotnej naturze, ku przedstawicielom gatunków, od których człowiek się wywodzi" (Sartori 2007: 17). Giovanni Sartori nawiązuje tu do pojęcia wyobraźni symbolicznej, którą według Ernsta Cassirera posiada człowiek. Dzięki niej człowiek może tworzyć symbole, a przez to używać języka, myśleć i dokonywać aktów autorefleksji. Może rozprawiać o sobie samym i zastanawiać się nad tym, co mówi. Innymi słowy, „człowiek jako zwierzę symboliczne odbywa się w języku i za pomocą języka" (Sartori 2007: 16). Jednak współczesne przemiany języka prowadzą do wysunięcia na plan pierwszy ustnej

odmiany w nowych uwikłaniach. Dwa najsilniejsze impulsy nowej epoki to dominująca oralność i ekspansywna wizualność, które stanową kulturowe podłoże nabywania i kształtowania umiejętności piśmiennych przez młodzież.

Piśmienność młodzieży – ziemia (nie)zbadana

Znajomość stanu piśmienności młodego pokolenia pozwala określać możliwości jego twórczej partycypacji w społeczeństwie. Diagnoza sprawności w posługiwaniu się pismem wymaga jednak namysłu nad dwiema kwestiami: poziomu oraz treści. Piśmienność na poziomie podstawowym zakłada opanowanie związków między dźwiękiem i zapisem oraz nauki, że znaki systemu zapisu pokrywają się z łatwymi do uchwycenia właściwościami mowy. To jest jeden z celów edukacji wczesnoszkolnej i jeśli tak rozumieć piśmienność, to – jak zauważa David Olson – wyniki szkolne uczniów mogłyby być powodem do dumy, gdyż większość dzieci, zanim rozpocznie czwartą klasę szkoły podstawowej jest w stanie czytać i pisać na podstawowym poziomie (Olson 2015: 33). Jednak opanowanie tej dość prostej umiejętności nie czyni z dziecka osoby w pełni piśmiennej.

Czytanie jest praktyką społeczną, w której czytający i piszący obcują z tekstem w różny sposób, kierując się odmiennymi celami i wykształcając niepowtarzalne konwencje wyrażania się oraz interpretacji. Niektóre ze sposobów obchodzenia się z tekstami wymagają lat praktyki oraz wysokiego poziomu kompetencji. Piśmienność zakłada zrozumienie reguł, które doprowadziły do powstania określonych wspólnot tekstowych, tj. grup czytelników, które wypracowały własne sposoby obcowania z tekstami. Praktyki piśmienne do tego stopnia różnią się od podstawowych procesów uczenia się czytania i pisania, że można je opisywać, posługując się drugim znaczeniem piśmienności i ten sposób rozumienia, określany przez Olsona jako obycie z literaturą (można by go też nazwać „obchodzeniem się z różnego rodzaju tekstami") jest przedmiotem mojego zainteresowania. Stanowi ona według mnie rodzaj pewnego kontinuum, na którym sytuują się indywidualne umiejętności piśmienne. Z oczywistych względów piśmienność zaawansowaną osiągać mogą dopiero uczniowie starszych klas i młodzież.

Badanie drugiego rodzaju piśmienności wymaga wnikliwej pracy z tekstem, ze szczególnym uwzględnieniem tworzenia własnych wypowiedzi przez badanych. Są one czaso- i pracochłonne, dlatego też nie są często podejmowane.

Piśmienny sposób podejścia do tekstu zakłada bowiem umiejętność jego rozważania, parafrazowania, podsumowywania, rekontekstualizacji oraz wyciągania z niego wniosków. W ramach różnorodnych, także międzynarodowych programów, jak PISA, podejmowane są badania umiejętności językowych, jednak dotyczą one przeważnie wycinka umiejętności składających się na piśmienność, a mianowicie czytania ze zrozumieniem, umiejętności znalezienia informacji w tekście czy – w dość ograniczonym zakresie – tworzenia tekstów. Z rzadka pojawiają się zadania, dzięki którym można zbadać poziom zinterioryzowania reguł piśmiennego myślenia. Dotyczy to zadań, których istota sprowadza się do logicznego wnioskowania z pewnej liczby przesłanek, także takich, których rozwiązanie wynika z połączenia kilku informacji z różnych poziomów w jedną informację syntetyzującą.

Doskonałą okazją do diagnozy umiejętności piśmiennych młodzieży w Polsce mogłyby być obligatoryjne testy gimnazjalne odbywające się tuż przed końcem ostatniego jednolitego etapu edukacji. Analiza dokumentacji egzaminów gimnazjalnych, na które składają się: *Arkusze egzaminacyjne*, *Zasady oceniania* oraz *Sprawozdania* ujawnia jednak, że egzaminy te nie wykorzystują w pełni szansy diagnozy piśmienności młodzieży[2]. Konstrukcja zadań egzaminacyjnych, ich testowy charakter, zaskakująca niekiedy przynależność określonych zadań w ramach poszczególnych kategorii[3] nie gromadzą wystarczającego materiału, by móc wnioskować o stanie piśmienności młodzieży. Należy przy tym zauważyć, że nawet wobec tak skromnych danych jej obraz rysuje się niezbyt optymistycznie, wskazując przede wszystkim na trudności gimnazjalistów w konstruowaniu własnych tekstów.

Kategoria „piśmienności" pojawia się również w badaniach czytelnictwa, prowadzonych regularnie przez Bibliotekę Narodową. Rozumiana jest w nich jako lektura książek i prasy. Stworzony na potrzeby badania indeks opiera się

[2] Szczegółowo tę kwestię analizuję w artykule: *(Nie)piśmienność młodzieży jako bariera na drodze ku życiu wartościowemu* (w druku) oraz *O przydatności dla pedagogów diagnoz edukacyjnych w zakresie badania piśmienności młodzieży – uwagi na marginesie analizy dokumentacji egzaminów gimnazjalnych* (w druku).

[3] Przykładowo, do istotnej kategorii, a skromnie reprezentowanej, jeśli chodzi o liczbę zadań, jaką jest „Tworzenie własnego tekstu" zaliczono zadanie, którego celem jest ocena rozumienia przez ucznia określonego związku frazeologicznego. Konstrukcja zadania mieści się w schemacie: odpowiedź poprawna – odpowiedź niepoprawna lub jej brak, polega na wyborze jednej z czterech gotowych odpowiedzi. Zadanie to stanowi jedno z trzech w tej kategorii. Por. Zadanie 6, Egzamin gimnazjalny 2016, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Arkusze–egzaminacyjne/2016/jezyk_polski/Zeszyt_zadan_GH–PX1–162.pdf, s. 4.

na założeniu, że czytelnictwo gazet, czasopism i książek to różne rodzaje uczestnictwa w tej samej kulturze druku. Autorów interesuje sposób wykorzystania elementarnej umiejętności czytania, co sprowadza się do badania aktywności czytelniczej (Maryl 2015: 11–12).

Ocena piśmienności zaawansowanej powinna opierać się na kryteriach wskazujących na sposób podejścia do tekstu. Według Olsona istnieją podstawowe umiejętności, które łączą praktyki piśmienności zaawansowanej, niezależnie od tego, w jakiej dziedzinie się one realizują. Wydaje się, że mogłyby one być pomocne w ocenie indywidualnych sprawności piśmiennych. Należą do nich: umiejętność rozważenia tekstu, jego parafrazowania, podsumowywania, rekontekstualizacji oraz wyciągania z niego wniosków. Istotne mogłyby także okazać się kryteria 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 (Olson 2015: 41–42). 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 oraz stopień wykorzystania wiedzy teoretycznej w tworzeniu własnych tekstów mogłyby również stanowić pomoc w ocenie piśmienności młodzieży. Uwzględnienie wyszczególnionych kryteriów w badaniach umiejętności językowych młodzieży ujawniłoby stan piśmienności nastolatków. W przeciwnym razie poza polem badań pozostanie przede wszystkim całościowe podejście do tekstu, a zwłaszcza sprawność w tworzeniu własnych wypowiedzi zgodnych z regułami pisanej odmiany języka, a więc zachowaniem logiki zdań i jednej linii prowadzenia tematu, uwzględnieniem łańcucha przyczynowo-skutkowego, spójnością i oderwaniem od konkretnych okoliczności, w jakich tekst powstał, a więc autonomiczności wypowiedzi zrozumiałej poza kontekstem sytuacyjnym.

W świetle badań piśmienności nastolatków prowadzonych przez językoznawców Aldonę Skudrzyk i Jacka Warchalę (Skudrzyk, Warchala 2010: 7) współczesna młodzież ma poważne kłopoty w posługiwaniu się pisaną odmianą języka. Pozwolę sobie przywołać dłuższy fragment, w którym badacze szczegółowo wyjaśniają istotę trudności w operowaniu przez nią pismem. „Młode pokolenie Polaków z coraz większym trudem radzi sobie z tekstem pisanym. [...] w pisanych przez nich tekstach załamuje się logika zdań, brak jest jednej linii prowadzenia tematu, zachwiana jest spójność [...] i logika uzasadniania na poziomie tekstu, bo myśl nabiera spójności jedynie wówczas, gdy włączymy naszą

potoczną wiedzę i znajomość konkretnych okoliczności, o jakich tekst mówi lub w jakich tekst powstał. Cały zatem łańcuch przyczynowo-skutkowy jest pominięty i tekst pozostaje w zgodzie ze spójnością pozapiśmienną, wynikającą z sytuacji. Tę rosnącą rolę czynnika sytuacyjnego w tworzeniu spójnego tekstu można określić jako niebezpieczny dla kultury pisma przejaw odejścia od autonomicznego tekstu pisanego na rzecz nieautonomicznego, niezrozumiałego samodzielnie tekstu mówionego – potocznego. W takich tekstach coraz większe znaczenie ma wspólnota aktualnego doświadczenia nadawcy i odbiorcy, bez której tekst może być niezrozumiały lub opacznie rozumiany, ponieważ nie zawsze potrafimy zrekonstruować jego spójność pragmatyczną. Prowadzi to do coraz słabszej umiejętności abstrahowania, uogólniania tak, aby tekst był zrozumiały bez potrzeby współuczestnictwa fizycznego, czyli trwania uczestników komunikacji w najwęziej rozumianej sytuacji nadawczo-odbiorczej charakterystycznej dla kontaktu typu face-to-face".

Postrzeganie rzeczywistości jest polisensoryczne, całościowe i alogiczne, myśl ma charakter symultaniczny i całościowy. Pismo natomiast sprowadza polisensoryczny ogląd do logicznego uporządkowania i „ukrycia" za przezroczystym znakiem odbieranym wzrokowo. Wiedza o poziomie piśmienności młodzieży dostarcza informacji o jej umiejętności abstrahowania i uogólniania treści kształcenia, a także myślenia krytycznego, analitycznego i klasyfikującego. Wskazuje na umiejętność przełożenia określonych treści z pierwotnego kodu językowego, interakcyjnego, sytuacyjnego, kontekstowego, jakim jest mowa na kod wtórny, jakim jest pismo ze swoistą dla niego logiką, konstrukcją i porządkiem. Brak znajomości stopnia piśmienności młodzieży może prowadzić do nieporozumień i błędnej diagnozy różnorodnych trudności edukacyjnych ucznia, których przyczyna czasami nie leży w niedostatku wiedzy czy wrażliwości, ale braku narzędzi językowych niezbędnych w ich odpowiednim wyrażeniu.

Osiąganie piśmienności może dokonywać się jedynie na drodze pracy z tekstami pisanymi, która polegać będzie na ich analizie, czytaniu ze zrozumieniem, prowadzącym do hierarchizacji wątków, myśli, wykonywania na tekście operacji, dzięki którym uczeń nabywa umiejętności selekcjonowania informacji, streszczania, parafrazowania, odtwarzania planu i konstrukcji tekstu oraz wnioskowania. Dopiero odpowiednie podejście do tekstu i obycie z nim prowadzi do wyjścia z przedpiśmiennego stylu poznawczego w stronę piśmiennego sposobu myślenia przez młodzież.

Smartfon jako kult(ur)owy gadżet młodzieży epoki wtórnej oralności

Silne poczucie wspólnoty zakotwiczone w aktualnym „tu i teraz" to cecha oralności. Oralność wtórna dodaje fakt zanurzenia w aktualnej wspólnocie poprzez określone medium. Doskonałym przykładem tworzenia takiej wspólnoty jest budowanie jej za pośrednictwem telefonu z dostępem do Internetu. W roku szkolnym 2016/2017 prowadziłam obserwacje w jednym z gimnazjów publicznych w województwie mazowieckim. Miały one miejsce głównie w Klubie Ucznia, który jest rodzajem świetlicy. Gimnazjaliści spędzają w niej czas podczas tzw. okienek i niektórych przerw. Obecność wówczas w Klubie jest obowiązkowa, rejestrowana w specjalnym zeszycie. Nad porządkiem czuwa nauczyciel, uczniowie mają jednak swobodę w wyborze sposobu spędzenia czasu. Klub dysponuje kilkoma komputerami – do użytku dla młodzieży oraz grami planszowymi. Podczas pobytu w świetlicy uczniowie mogą korzystać z nich, uczyć się lub czytać książkę, rozmawiać, jeść posiłek w wyznaczonym do tego miejscu albo spędzić go, korzystając z własnego telefonu komórkowego, pod warunkiem, że nie nagrywają filmów i nie robią zdjęć. Ta ostatnia możliwość jest wykorzystywana zdecydowanie najczęściej.

W Klubie Ucznia przebywa jednocześnie od kilkunastu do kilkudziesięciu osób. Zwykle więcej niż połowa uczniów obecnych w danym czasie w świetlicy korzysta z własnych smartfonów. Przykładowe proporcje to: na 20 osób obecnych – 15 korzysta z telefonu, na 68 obecnych 44 osoby korzystają z telefonu, na 17 obecnych – 15 korzysta, 2 zajmuje się inną aktywnością, ale telefony są wyjęte z plecaków i uczniowie są w każdej chwili gotowi po nie sięgnąć. Obraz, jaki dość często można zaobserwować w świetlicy przedstawia się następująco: W Klubie panuje cisza. Gimnazjaliści (najczęściej chłopcy) półleżą na rozłożystych kanapach, są statyczni, pomimo obecności obok rówieśników nie rozmawiają, każdy z nich jest wpatrzony w ekran swojego smartfona. Istotny jest również czas korzystania z telefonu przez młodzież. Najczęściej nie są to chwilowe zajęcia, ale dłuższa aktywność, co więcej, zdaje się ona być zaplanowana już w momencie przyjścia do Klubu lub przed pojawieniem się w nim. Bardzo częste są sytuacje, kiedy to uczniowie natychmiast po przekroczeniu progu świetlicy wyjmują telefony, jeszcze w drodze do miejsca, które zajmą. Natychmiast po przyjściu dokonują ustaleń, najczęściej w sprawie wspólnej gry, typu: – „Ej, kto jest ruterem?" – „O! Działa Ci *Internet*"? Sięganie po telefon do kieszeni lub plecaka w chwili wejścia do świetlicy jest niemal rytuałem, dzieje się tak bardzo

często, nawet jeśli jest to niełatwe. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku chłopca, który mając złamaną rękę, w chwilę po wejściu do Klubu Ucznia próbował wyjąć smartfon z trudnodostępnej kieszeni. Korzystanie ze smartfona zdaje się być istotną, typową i planowaną przez uczniów aktywnością na czas pobytu w Klubie.

Telefon pojawia się również jako temat rozmów. Dla gimnazjalistów nie jest to bliżej nieokreślony przedmiot, ale *mój Samsung AS5*. U młodzieży pojawia się frustracja, kiedy spotyka się z trudnościami w użytkowaniu, niedostępnością: – „Oddałem *go* (mój Samsung AS5 – A.D.) do serwisu, miał przyjść wczoraj i jeszcze go nie ma"! Uczeń jest wyraźnie zirytowany tym faktem, dodać trzeba, że rozmowa odbywa się następnego dnia o 9.40. Opóźnienie nie jest na razie duże, ale dla ucznia jest niemiłym doświadczeniem fakt, że musi pojawić się w szkole bez swojego smartfona. Prawdopodobnie wiąże się to ze swoistym wykluczeniem go w tym dniu z istotnej aktywności rówieśniczej. Uczniowie przekazują sobie również informacje o interesujących dla nich ofertach sprzedaży. W kontekście rozmowy dwu gimnazjalistek o prezentach na Boże Narodzenie jako pierwszy pojawia się pomysł związany z telefonem: – „Można teraz za małą dopłatą wziąć starszy model, wyjdzie 8. FB jest w pakiecie, że nawet nie musisz włączać Internetu". Smartfon umożliwia uczniom stały dostęp do sieci, który dla gimnazjalistów ma duże znaczenie. Stosunek do korzystania z Internetu uczniowie wyrażają wprost. Na pytanie nauczycielki o kontakt z kolegami, którzy wyjechali na Białą Szkołę, uczniowie odpowiadają, że jest nikły, ponieważ w hotelu, w którym się zatrzymali są usterki w dostępie do Internetu. Na co nauczycielka odpowiada pytaniem: „Czy naprawdę bez Internetu nie można żyć?" – „Można, ale słabo". – odpowiadają uczniowie. Jeden z nich wtrąca: – „To pogratulować rodzicom, bo zdali maturę bez Internetu". Uwaga ta wyraża pewną świadomość znaczenia, jakie w życiu młodzieży pełni sieć.

Własny smartfon wykorzystywany jest przez uczniów w rozmaity sposób. Na podstawie prowadzonych obserwacji można wyróżnić kilka podstawowych form, wśród których najczęstszą jest gra.

1. Gra

Komunikacja gimnazjalistów zaangażowanych w grę, toczy się wokół niej. Pozostałe osoby są z niej wykluczone. Przykładowe wypowiedzi:

- „O nie, zobacz, ile ich było, teraz klon, mam screena!"
- „Zaczekaj! – I co robimy? – Teraz atakujemy cała armię".

· „Możesz po prostu wyjść [z gry – A.D.]? – No nie, bo to tak nie działa. – Dobra, weź teraz nie akceptuj. O nie, poddała się, rób screena!"

zrozumiałe są dopiero w określonym kontekście sytuacyjnym. Jest to cecha charakterystyczna dla oralności. Pełne zrozumienie znaczenia komunikatów wymaga nie tylko fizycznej obecności we wspólnej przestrzeni i ich usłyszenia, ale także zobaczenia ekranu smartfona i znajomości reguł prowadzonej właśnie gry, w przeciwnym razie obserwator może jedynie domyślać się ich znaczenia. Komunikacja gimnazjalistów jest w tym momencie warunkowana z jednej strony sytuacją, a z drugiej – aktywnością prowadzoną w świecie cyfrowym.

Zagrożenie wykluczeniem z komunikacji i uczestnictwa w ważnej aktywności grupy sprawia, że uczniowie, którzy nie prowadzą wspólnej gry, często stają się obserwatorami i komentatorami gry kolegów. Można tu jako przykład przywołać sytuację, kiedy to siedmiu chłopców skupionych wokół jednego, aktualnie prowadzącego grę, ogląda jej przebieg, reagując bardzo emocjonalnie. Pojawiają się głośne okrzyki, porady, komentarze: – „Musisz trafić w te punkty!" – „Co Ty z tym telefonem robisz, że masz tak?!" W tym przypadku również wypowiedzi chłopców zrozumiałe są dopiero wówczas, gdy uzupełni je kontekst sytuacyjny dookreślony nie tylko realną sytuacją, ale i akcją, która obserwowana jest przez uczniów na ekranie smartfona.

2. Inspiracja do rozmowy i działania

Aktywność młodzieży związana z użyciem smartfona stanowi dla niej inspirację do rozmowy. Toczy się ona jednak wokół określonych obrazów i najczęściej jest bardzo ograniczona. Jako przykład podać można wypowiedź jednej z gimnazjalistek: – „Jakiś koleś wytatuował sobie na powiekach oczy. Jak zamyka, to ma otwarte". (śmiech, pokazuje zdjęcie w telefonie) – „Czadzior!". Komentarz zdjęcia sprowadza się do słowa – wytrychu, pochodzącego z socjolektu młodzieżowego, wyrażającego emocje, ale właściwie domykającego tę sytuację komunikacyjną. O ile gry są zdecydowanie domeną chłopców, o tyle dziewczęta częściej wykorzystują zdjęcia czy krótkie informacje, fragmenty rozmów na FB obejrzane lub przeczytanie w telefonie jako inspirację do wymiany komentarzy. Prowadzona w ten sposób rozmowa kilku dziewcząt wygląda niekiedy w sposób osobliwy. Przywołam tu pewną zaobserwowaną sytuację, kiedy to kilka gimnazjalistek siedzi na podłodze w kółku, każda zajęta jest swoim smartfonem. Jeśli jedna z nich uzna obejrzane zdjęcie czy przeczytaną wiadomość za warte

podzielenia się z pozostałymi, przekazuje koleżankom swój telefon. Po obejrzeniu przez nie treści następuje krótki komentarz, po czym każda z nich wraca do swojego smartfona. Obserwując opisaną sytuację, trudno oprzeć się wrażeniu, że główna aktywność dziewcząt skupiona jest wokół korzystania z telefonów, rozmowa zaś między nimi jest okazjonalna i mało znacząca.

Smartfon służy również do organizowania wspólnych działań. Jednym z nich może być zabawa, np. czytanie ciekawostek, zagadek z Internetu, a niekiedy są to aktywności bardzo szczególne. Przywołać tu można sytuację, kiedy to dziewczęta zainspirowane wyszukanymi w telefonie obrazkami, hasłami, ikonami, próbują je wiernie odwzorować na przedramieniu koleżanki. Rysowaniu długopisem rozmaitych znaków towarzyszy wysoki poziom emocji. Dziewczęta chcą wybrać najbardziej zabawne: – „Weź ten! – Ciebie posrało?" (z uśmiechem niedowierzania) – „Czadzior!" – (rysuje). – „Nie wyszło, bo trochę jest niesymetrycznie" – (pokazuje napis na ręce pozostałym dziewczynom, śmieją się). Po pół godzinie całe przedramię jest pokryte napisami i ikonkami. Charakterystyczne jest, że komunikacja młodzieży w opisanych powyżej sytuacjach odbywa się za pomocą Bernsteinowskiego kodu ograniczonego, słowo zapośredniczone i przekształcone przez technologię, wsparte obrazem stanowi jej tworzywo.

3. Ja i mój smartfon – samodzielna aktywność

O ile dwa wymienione powyżej sposoby użycia telefonów wiążą się w pewnym stopniu z działaniami grupy i potrzebą obecności innych, o tyle kolejny zupełnie jej nie wymaga, nawet jeśli odbywa się w fizycznej bliskości. Przykładem jest słuchanie muzyki. W tym miejscu przywołać można zaobserwowany obraz siedzących przy stoliku dwu dziewcząt słuchających muzyki, z których każda trzyma w uchu po jednej słuchawce i każda w swoim telefonie czegoś szuka. Samodzielne słuchanie muzyki przez słuchawki nie tylko nie stwarza nawet aktualnej wspólnoty odbiorczej, ale wręcz izoluje, np. widok chłopca, który siedzi na kanapie i słucha przez słuchawki muzyki, rytmicznie się poruszając, nie zachęca do nawiązania kontaktu. Niekiedy uczniowie manifestują chęć samodzielnego korzystania z telefonu, zajmując osobno oddalone od grupy miejsce. Obserwując malujące się na ich twarzy emocje, można przypuszczać, że uczestniczą w ważnej dla nich komunikacji.

Telefon towarzyszy również uczniom, którzy prawdopodobnie mieli zamiar się uczyć. Podczas obserwacji dało się zauważyć sytuacje, kiedy gimnazjaliści,

planując się uczyć, siadali osobno, rozkładali zeszyty i podręczniki, obok jednak zwykle pojawiał się telefon. Po kilkunastu minutach nauki po niego sięgali, a wówczas sporadycznie wracali do nauki.

4. Nagrywanie filmów, robienie zdjęć – aktywności zakazane

Na terenie szkoły, a więc także w Klubie Ucznia, gimnazjalistom nie wolno utrwalać wizerunku innych osób – robić zdjęć i nagrywać filmów. Prawdopodobnie jednak są to dla nastolatków bardzo atrakcyjne aktywności, ponieważ dość często próbują złamać ten zakaz, co stanowi źródło konfliktów z nauczycielem. Na uwagi nauczyciela dotyczące niedozwolonych działań uczniowie reagują lekceważeniem bądź oburzeniem, jeśli konsekwencją jest próba zabrania smartfona, a tym samym definitywnego zakończenia aktywności związanej z telefonem. Taką sytuację uczniowie traktują jako najcięższą karę. Przykładowo nauczyciel zwraca uwagę: „Jest zakaz robienia zdjęć i nagrywania filmów, a ja mam obowiązek egzekwowania tego i zabierania telefonów. Powinienem przynajmniej trzem osobom zabrać telefon". Dziewczęta, którym zwrócono uwagę, słuchają tych słów, właściwie nie przerywając tego, co robiły. W końcu nauczyciel zaprasza jedną z nich do siebie, uczennica pisze oświadczenie. Ostra dyskusja natomiast rozpoczyna się, kiedy nauczyciel chce jej zabrać telefon. – „Ale czemu? To niech Pan zadzwoni do rodziców!" – broni się uczennica. Ciekawe, że w tym samym czasie koleżanki nie przerywają niedozwolonych aktywności. Nauczyciel ponownie zwraca uwagę: „Przypominam Wam, że jest zakaz robienia zdjęć, nawet sobie. Proszę, schowajcie telefony, żebym nie miał wątpliwości. Nie dość, że robicie zdjęcia, to jeszcze to głośno komentujecie. Nie dajecie mi szansy...". Pomimo tej uwagi pozostałe sześć osób nadal korzysta z telefonu. Gimnazjalistka, która została wezwana na rozmowę z nauczycielem, po zajściu dość głośno komentuje sytuację do swoich koleżanek: – „Jest przypał, ale spoko, ja to wytłumaczę rodzicom, oni mnie zrozumieją". Jest jednak wyraźnie oburzona próbą odebrania jej telefonu: – „Czy ja mogę usiąść na kanapie, czy ja w ogóle nic nie mogę? Czemu mi nie zabronią oddychać?!" Symptomatyczne jest skojarzenie zakazu użycia telefonu, a nawet tylko skorzystania z określonych jego funkcji z zakazem oddychania, czynności niezbędnej do zachowania życia.

Śladowo pojawia się wśród aktywności młodzieży sprawdzanie informacji w telefonie, np. ocen w dzienniku elektronicznym i treści potrzebnych do zajęć

szkolnych, nie zawsze zresztą odpowiednio wykorzystanych, np. – „Masz historię?" – „Mam, chcesz"? – „Skąd?" – „Z Wikipedii". – „Zajebiście". Jeszcze rzadziej dostrzec można gimnazjalistów używających smartfona do rozmowy telefonicznej. Podczas prowadzonych obserwacji zauważyłam tylko dwie takie sytuacje!

Smartfon stanowi niekiedy ważny element w komunikacji nastolatków, dzięki niemu można uwiarygodnić swoją wypowiedź, nawet jeśli dowody są dość wątpliwe, jak w przypadku rozmowy dwóch chłopców i ich koleżanki, z której sobie żartują: – „Amok zakochał się w innej, zdradza Cię, sam mi to powiedział w poniedziałek. Jest jakaś O. albo W., już nie masz szans..." (dziewczyna uśmiecha się, uznaje wypowiedź za żart). W tym momencie chłopak wyjmuje telefon i pokazuje zdjęcie nieznajomej dziewczyny. Rozmówczyni, o ile wcześniej nie zwracała szczególnej uwagi, od chwili pokazania zdjęcia wydaje się być bardziej przejęta. Zdjęcie pokazane w telefonie przełamuje tok rozmowy, jakby było ono absolutnym dowodem prawdziwości słów kolegi. Chłopak, będąc już pewien wzbudzonego zaufania, ciągnie swoją wypowiedź: – „Nie ma co płakać, znajdziesz sobie innego. Przyjdź na trening, są jeszcze inni, przystojni. Może W.? Nie, on ma dziewczynę". Przywołane sytuacje wskazują, jak istotną rolę w życiu gimnazjalistów pełni smartfon, zapewnia dostęp do sieci, zawsze znajduje się w zasięgu ręki i staje się istotnym elementem komunikacji współczesnych nastolatków.

Podsumowanie

Epoka wtórnej oralności, której istotną cechą jest ekspansywny powrót do żywego słowa, przetworzonego i zapośredniczonego przez medium oraz dominacja obrazu stanowi istotny kulturowy kontekst nabywania i kształcenia umiejętności piśmiennych przez współczesną młodzież. Obserwacja zachowań językowych gimnazjalistów wskazuje na silne zakotwiczenie nastolatków w aktualnych wspólnotach komunikacyjnych zanurzonych w cyfrowym świecie. Smartfon, umożliwiający uczestnictwo w ważnych aktywnościach grup rówieśniczych, dostępnych na wyciągnięcie ręki właściwie w każdym momencie wzmacnia komunikację charakterystyczną dla pozapiśmiennego sposobu wyrażania treści. Interakcyjność, dynamika, potocyzacja, polisensoryczność to stałe jej cechy. Zanurzenie w tym atrakcyjnym dla młodzieży stylu porozumiewania się może mieć znaczenie dla nabywaniu przez nią umiejętności posługiwania się tekstem pisanym.

Pogłębianie się trudności w kształtowaniu sprawności piśmiennych młodego pokolenia ma swoje konsekwencje poznawcze i społeczne. Niedostateczne kompetencje w tym zakresie w perspektywie utrudniają uczestnictwo w dyskursie publicznym, odbiór i tworzenie tekstów, a więc udział kulturze opartej na piśmie. Kłopoty w posługiwaniu się pisaną odmianą języka ograniczają także możliwości zgłębiania różnorakich dyscyplin akademickich, które to stosują zaawansowane formy piśmiennictwa w ramach określonych wspólnot tekstowych. Przynależność do nich wymaga bowiem umiejętności używania i rozumienia zarówno zasad rządzących pismem, jak i założeń obowiązujących przy lekturze tekstów podstawowych dla danej dyscypliny.

Kultura współczesna podsuwa coraz bardziej udoskonalone technologie, a młodzież jest jedną z grup korzystających z nich najchętniej. Zmieniają one rzeczywistość językową, kulturową i komunikacyjną, tworząc nowe sytuacje porozumiewania się, w których pismo przekształca się, zmienia swoją rolę oraz wprowadza młode pokolenie w nieznane dotąd układy komunikacyjne.

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.

Olson D.R. 2010. *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje czytania i pisania*, 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.

Maryl M. 2015. *Kulturowa piśmienność: projekt badań totalnych kultury literackiej*, „Teksty Drugie", nr 3, s. 9–29.

Rakoczy M. 2014. *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*, „Teksty Drugie", nr 2, s. 71–89.

Rypel A. 2015. *Gimnazjaliści w epoce wtórnej oralności. Analiza wybranych wypowiedzi pisemnych*, „Polonistyka. Innowacje", nr 1, s. 37–53.

Sartori G. 2007. *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Skudrzyk A. 2005. *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Skudrzyk A., Warchala J. 2010. *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice.

Small G.W., Vorgan G. 2011. *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, tłum. S. Borg, Vesper, Poznań.

Tapscott D. 2010. *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Źródło internetowe

https://www.cke.edu.pl/

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Piotr Długosz
Uniwersytet Rzeszowski

Korepetycje uczniów jako przykład praktyki w polu edukacyjnym: w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech

Summary

PRIVATE LESSONS TAKEN BY STUDENTS AS AN EXAMPLE OF PRACTICE IN THE FIELD OF EDUCATION – POLAND, UKRAINE, HUNGARY

The article aims at presenting the phenomenon of taking private lessons by secondary school leavers in Poland, Ukraine and Hungary. The research is an attempt to give an answer to the question of the scale of the phenomenon and its causes. In the research the survey method was used. The sample was of quota character. The research sample in Poland consisted of 3,479 respondents, 1,289 in Ukraine and 359 in Hungary. The collected data indicate that private lessons were taken by 52% of the respondents in Poland, 60% in Hungary and 71% in Ukraine. The results of correlative analysis indicate that private lessons were taken most often by the school leavers from the families of higher socio-economic status, having higher life aspirations and equipped with cultural capital with better average marks. Private lessons were taken more often in cities among students attending better schools. In the researched countries private lessons were taken in order to increase marks on the Matura exam as well as in order to get to a dream university. Perceiving private lessons as a "lifebelt" for students who lack knowledge was observed less often. Youth of higher status perceived private lessons as a strategy of building up advantage in the field of education.

Key words: private lessons, the field of education, survey research, educational inequalities (Poland, Hungary, Ukraine)

red. Paulina Marchlik

W artykule, podejmującym problem korepetycji na różnych płaszczyznach Elżbieta Putkiewicz i Adam Fijałkowski (2015: 185) zamiast konkluzji stawiają pytanie: „dlaczego na temat korepetycji milczą polscy badacze edukacji?".

Niniejszy artykuł to próba wypełnienia luki i przedstawienia wyników polskich i innych badań tego problemu. Chciałbym zaprezentować tu wyniki także własnych badań, pokazujących to zjawisko w byłych państwach postkomunistycznych (Polska, Ukraina, Węgry). Takie porównanie wydaje się zasadne, gdyż wszystkie te kraje, należały do państw „Bloku Wschodniego", a od początku lat 90. XX w. przechodziły transformację i ich system edukacyjny dzierżył odpowiedzialność m.in. za przestawienie tych społeczeństw na „tory" kapitalizmu i demokracji. Z jednej strony głównym celem edukacji jest, jak zakładali funkcjonaliści, zaszczepienie wśród jednostek wartości społeczeństwa kapitalistycznego, w którym indywidualizm, wysokie aspiracje, odpowiedzialność za siebie, wiara w merytokrację, dążenie do sukcesu są afirmowane przez społeczeństwo. Z drugiej strony, edukacja i wykształcenie stają się elementem skutecznej adaptacji do społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego. Jak pisał Urlich Beck (2002: 133): „z dyplomem uzyskuje się prawo do uczestnictwa w podziale szans na miejsce pracy, ale nie otrzymuje się żadnego miejsca pracy. Z jednej strony dyplomy wystarczają coraz mniej do tego, aby zapewnić zawodową egzystencję i w tym sensie ulegają dewaluacji. Z drugiej strony są one coraz bardziej niezbędne, żeby w ogóle brać udział w konkurencyjnej walce o coraz mniejszą liczbę miejsc pracy".

Jednostka chcąca funkcjonować we współczesnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej musi podjąć wyzwanie i sprostać stawianym wymaganiom edukacyjnym. O tym, że społeczeństwo szybko się zorientowało w mechanizmach awansu świadczy wzrost liczby studentów we wszystkich wymienionych państwach. W Polsce liczba studentów wzrosła pięciokrotnie w stosunku do końca lat 90. XX wieku. W szczycie bumu edukacyjnego w 2008 r. wynosiła 568 w przeliczeniu na 10 tys. ludności, w kolejnych latach zaczęła spadać i w 2013 r. wynosiła 494. Na Ukrainie, według tego samego wskaźnika, w 1996 r. wynosiła 305, najwyższy wskaźnik osiągnięto w 2008 r. i wyniósł on: 619 studentów na 10 tys. mieszkańców. W kolejnych latach wskaźnik zaczął maleć – do 488 studentów w 2013 roku. Podobnie sytuacja wyglądała na Węgrzech, gdzie w 1996 r. było 188 studentów na 10 tysięcy. Największą liczbę studentów (435) odnotowano tam w 2006 r., a w kolejnych latach wartość wskaźnika spadła do 362 osób w 2013 roku. (*Studenci szkół wyższych* 2015). Niniejsze zestawienia potwierdzają podobieństwo procesów edukacyjnych w omawianych krajach. Początkowo nastąpił boom edukacyjny i znaczny skok w liczbie studentów, od kilku lat natomiast zaczyna ubywać studentów, czego powodem jest malejąca liczba młodzieży w szkołach oraz inflacja dyplomów.

Warto też dodać, że Polska i Węgry należą do państw, w których notuje się wysoką stopę zwrotu ze studiów wyższych. Według danych *Education at a Glance 2016* stopa zwrotu ze studiów wyższych dla mężczyzn w państwach OECD wynosiła 14%, w Polsce 30%, a na Węgrzech 24%. Dla kobiet średnia stopa zwrotu z wyższej edukacji dla państw OECD wynosiła 12%, w Polsce 24%, na Węgrzech 14% (*Education at a Glance 2016*).

Polska i Węgry należą więc do państw o najwyższej stopie zwrotu z wyższego wykształcenia. Mimo że dla kobiet stopa ta jest niższa, edukacja na poziomie wyższym staje się opłacalna. Jednakże są też negatywne skutki umasowienia edukacji wyższej. Pojawia się inflacja wykształcenia i dyplom coraz mniej znaczy na rynku pracy. Obserwować możemy swoisty efekt odwrócenia (Boudon 2008), polegający na obniżeniu się aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży z niższym statusem. Jak pisze Jarosław Górniak (2015: 9): „Widać wzrost popularności wyboru kształcenia w technikach na szczeblu ponadgimnazjalnym, a w uczelniach wyższych – wzrost popularności kierunków technicznych przy jednoczesnym spadku wskaźnika skolaryzacji netto. Oznacza to, że część młodzieży postrzegać dobre wykształcenie zawodowe na szczeblu średnim jako alternatywę dla studiów".

W latach 60. uwidoczniło się to zjawisko we Francji i jak twierdził Pierre Bourdieu (2005: 172): „wykształcenie ulegało dewaluacji za każdym razem, gdy wzrost liczby osób mających tytuł szkolny był szybszy od wzrostu liczby stanowisk, do których te tytuły zapewniały dostęp". Na malejącą rolę wykształcenia w końcu lat 70. w Polsce zwrócił uwagę Stefan Nowak (2009: 221). Wtedy już wykształcenie wyższe – czy też raczej dyplom wyższej uczelni – nie był gwarancją zawodowego i życiowego sukcesu. W konsekwencji kryzysu społeczno-ekonomicznego spadła wartość wyższego wykształcenia; zmniejszyła się liczba studentów. Podobne konstatacje poczynił w latach 70. XX w. w Niemczech Beck (2002) oraz w USA Richard Freeman (1976: 33). Ten drugi twierdził, iż w warunkach przeedukowania młodzież zmienia swoje wybory z humanistycznych na techniczne, częściej kończy studia licencjackie niż magisterskie, zaczyna się też konkurencja w dostępie do najlepszych wyższych uczelni i do prestiżowych stanowisk. Obecnie sytuacja w Polsce jest bardzo podobna. Henryk Domański (2010: 30) konstatuje, że „w Polsce brakuje stanowisk, do których kwalifikują się absolwenci szkół wyższych i które by ich satysfakcjonowały. Bezpośrednim świadectwem tego procesu jest odnotowany w latach 1988–2003 spadek zależności między wykształceniem a zawodem wykonywanym zaraz po ukończeniu szkoły. Wyższe wykształcenie przestało być (przynajmniej na wejściu) atrybu-

tem zapewniającym dostęp do lukratywnych pozycji zawodowych, o wysokim statusie społecznym".

W związku z tym sam tylko dyplom uczelni już nie wystarczy. Trzeba zadbać o to, by studia miały charakter prestiżowy, by studiować na uczelni posiadającej odpowiednią rangę i renomę. Pojawia się konkurencja i tak jak przedstawiał to Randal Collins (1979), edukacja – a raczej szkoła – staje się przestrzenią, w której dochodzi do rywalizacji o szanse życiowe. Pole edukacyjne (Bourdieu 2005) to arena, na której toczy się gra o wysokie stawki tj. wysokie pozycje społeczne a korepetycje są żetonami, które w tej grze się wykorzystuje. Można zatem rozpatrywać korepetycje z takiej perspektywy. Pozwoli to na szersze spojrzenie na zjawisko z uwzględnieniem jego społecznych aspektów.

Przegląd badań

Zjawisko korepetycji jest ponadczasowe, na co wskazuje wiele badań prowadzonych w Polsce Ludowej, jak też w III Rzeczpospolitej. Na przykładzie polskich danych z ostatnich lat, jak też z wcześniejszych wynika, iż z korepetycji korzysta około połowy uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Biorąc pod uwagę badania spoza kraju, okazuje się, iż korepetycje są najmniej popularne w krajach skandynawskich, a charakter masowy mają na południu Europy oraz w Azji. Analiza różnych badań pokazuje też, iż sporym zainteresowaniem cieszą się korepetycje w krajach postkomunistycznych, przechodzących obecnie transformacje. Dzięki prywatnej edukacji społeczeństwa postkomunistyczne w Europie Środkowo-Wschodniej łatwiej adaptowały się do gospodarki kapitalistycznej (Silova, Bray 2006; Silova, Eklow 2013: 393).

Na podstawie przeglądu dotychczasowych badań nad korepetycjami można wyróżnić kilka ich cech:

- z dodatkowego wsparcia korzystają uczniowie w przypadku konieczności przystąpienia do egzaminów „wysokiej stawki". Są to egzaminy maturalne lub egzaminy na studia (Bray 2012),
- zjawisko płatnych prywatnych lekcji (ang. *private tutoring*) pojawia się zazwyczaj tam, gdzie istnieje związek osiągnięć szkolnych z dochodami i statusem zawodowym. Innymi słowy, pojawiają się one w społeczeństwach merytokratycznych (Bray, Kwok 2003; Bray 2009; Kim, Lee 2010; Bray 2012; Jokić 2013),

- z analiz PISA 2006 wynika, że większy udział w korepetycjach odnotowano w krajach, w których wyższe były wartości współczynnika Ginniego (Southgate 2009: 94). Pojawia on się tam, gdzie jest wyższy poziom nierówności społecznych, gdzie utrudniona jest ruchliwość pionowa.
- korepetycje pobiera się częściej w tych krajach, w których trudniej jest uzyskać wyższe wykształcenie, panują niskie nakłady na publiczną edukację; w których wartości kulturowe kładą nacisk na wyższe wykształcenie i własną pracę (Dang, Rogres 2008; Zang 2013),
- zauważa się także wzrost liczby uczniów, chcących skorzystać z tego typu pomocy i zmiany na rynku korepetycji, które powoli stają się wyspecjalizowanymi usługami edukacyjnymi (Mischo, Haag 2002; Aurini, Davies 2004; Standing 2015).

Tabela 1. Procent korzystających z korepetycji

Miejsce	Procent osób korzystających z korepetycji
Polska	W szkołach ponadgimnazjalnych 30% (Osiński 1976), 30% (Krzysztoszek 1976), 50% (Kupczyk 1973), 50% (Putkiewicz 2005), 48% (TNS Polska 2014), 50% („Młodzież 2013" 2014), 45% („Bilans Kapitału Ludzkiego 2013" 2014), 44–52% (Długosz 2012), 52% (Badora 2014).
PISA z 2003	Norwegia 8%, Dania 11%, Szwecja 14%. W dwudziestu dwóch krajach korepetycje brało do 30% uczniów. W jedenastu krajach odsetek biorących korepetycje wynosił 30–50%. A w trzech krajach korepetycje brało ponad 50%. W Korei 55%, w Turcji 59%, w Grecji 74%, w Polsce 42% (Southgate 2009).
Europa	W Niemczech z korepetycji korzystało 27% siedemnastolatków. Częściej brali je uczniowie z byłych Niemiec Zachodnich (31%) niż ze Wschodnich (15%) (Schneider 2005), Luksemburg 23% (Micho, Haag 2002), Anglia 27% (Ireson, Rushforth 2005), Grecja 50% (Psacharopoulos, Papakonstantinou 2005), Irlandia 45% (Smyth 2008), Portugalia 55% (Costa, Neto-Mendes, Ventra 2008), Rosja 44% (Прахов 2014), Chorwacja 28%, Bośnia i Hercegowina 32% (Silova, Bray 2006), Ukraina 77% – studenci kierunków, na które trudniej się dostać (zarządzanie, ekonomia, prawo, języki obce, nauki polityczne, dziennikarstwo) i 53% z kierunków mniej popularnych (matematyka, fizyka, chemia, biologia) (Hrynevych i in. 2006), 64% (Щудло 2012), 59% (Жерьобкіна i in. 2016), Czechy 41% (Šťastný 2016), Węgry 61–70% (Bray 2011); 60–66% (Ceglédi, Szabó 2014).
Azja	Chiny 44% (Zhang 2013), Hong Kong 70% (Bray 2013), Azerbejdżan 90% (Silova, Bray 2006).

Źródło: opracowanie własne

Z jednej strony, analizy wskazują, że wpływ na korzystanie z korepetycji mają makroczynniki, takie jak: kultura danego kraju, poziom nierówności społecznych, poziom bogactwa, typ gospodarki i kształt systemu edukacyjnego. Z drugiej strony, można wskazać też cechy osób korzystających z korepetycji, które związane są ze środowiskiem społecznym, pozycją zajmowaną w strukturze społecznej i cechami demospołecznymi.

Tabela 2. Uwarunkowania korzystania z korepetycji

Czynniki wpływające na korzystanie z korepetycji	Badania
Status socjoekonomiczny Im wyższy, tym częstsze korzystanie z korepetycji.	Ireson, Rushforth 2005; Tansel, Bircan Bodur 2005; Dang 2007; Dang, Rogers 2008; Prakhov, Yudkevivh 2012; Safarzyńska 2013; Zhang 2013; Oller, Glasman 2013.
Sytuacja materialna Im lepsza, tym częstsze korzystanie z korepetycji.	Kupczyk 1973; Putkiewicz 2005; Jakubowski 2007; Długosz 2012; Dolata i in. 2013; „Bilans Kapitału Ludzkiego 2013" 2014, Šťastný 2016.
Wykształcenie rodziców Im wyższe wykształcenie rodziców, tym częściej były brane korepetycje.	Krzysztoszek 1976; Osiński 1977; Putkiewicz 2005; Jakubowski 2007; „Młodzież 2008" 2009; Długosz 2012; Zawistowska 2012; „Bilans Kapitału Ludzkiego 2013" 2014; Dolata i in. 2013; Badora 2014, Šťastný 2016.
Płeć Częściej z korepetycji korzystały kobiety.	Southgate 2009; Zawistowska 2012; Dolata i in. 2013; „Bilans Kapitału Ludzkiego 2013" 2014; „Młodzież 2013" 2014; TNS Polska 2014; odnotowano też brak wpływu płci: Ireson, Rushforth 2005; Zhang 2013.
Osiągnięcia szkolne Im wyższe, tym częstsze korzystanie z korepetycji.	Ireson, Rushforth 2005; Tansel, Birkan 2005; Prakhov, Yudkevivh 2012; Oller, Glasman 2013; Zhang 2013; Jokić 2013; „Młodzież 2013" 2014; są też badania pokazujące wpływ niskich osiągnięć na korzystanie z korepetycji: Krzysztoszek 1976; Baker i in. 2001; Safarzyńska 2013; Šťastný 2016.
Kapitał kulturowy (zazwyczaj forma zobiektywizowana – liczba posiadanych książek). Im wyższy, tym częstsze branie korepetycji.	Southgate 2009; Safarzyńska 2013; Długosz 2012.
Miejsce zamieszkania Częściej korepetycje pobierane są w mieście niż na wsi.	Krzysztoszek 1976; Osiński 1977; Putkiewicz 2005; Silova 2009; Bray 2009; Borodchuk 2011; Zhang 2013; „Młodzież 2008" 2009; Zawistowska 2012; Dolata i in. 2013, Šťastný 2016.

Poziom aspiracji edukacyjnych Im wyższe aspiracje, tym częstsze korzystanie z korepetycji.	Krzysztoszek 1976; Długosz 2012; Zhang 2013; Jokić 2013; Oller, Glasman 2013; „Bilans Kapitału Ludzkiego 2013" 2014.
Typ szkoły Częściej biorą je uczniowie szkół bardziej prestiżowych.	Kupczyk 1973; Krzysztoszek 1976; Osiński 1977; Zhang 2013; Oller, Glasman 2013; Długosz 2012; BKL 2013; „Młodzież 2013" 2014.

Źródło: opracowanie własne

Reasumując, z korepetycji głównie korzysta młodzież z rodzin o wyższym statusie socjoekonomicznym, posiadająca kapitał kulturowy, wysokie aspiracje edukacyjne, podejmująca naukę w prestiżowych szkołach (zazwyczaj w liceach), zamieszkująca miasta. Przegląd badań wskazuje na korzystanie z korepetycji jednostek ulokowanych na wyższych piętrach struktury społecznej.

Dzięki wielu różnym badaniom znany jest społeczny portret uczestników rynku korepetycji. Jednakże brakuje w literaturze przedmiotu informacji na temat przyczyn tego zjawiska. W zasadzie niewielu badaczy zastanawia się nad powiązaniem problematyki korepetycji z szerszymi zjawiskami społecznymi. Analizy zazwyczaj sprowadzają się do zastosowania analiz wielozmiennowych, często wykorzystuje się analizy regresji i na ich podstawie przyjmuje lub odrzuca hipotezy. Na ten fakt zwraca uwagę Vít Šťastny (2015), po przeanalizowaniu 69 artykułów na temat korepetycji niemalże z całego świata. Niniejsze analizy będą prowadzone w ramach teorii pola Bourdieu (2005). Proponowane podejście pozwala na wplecenie problematyki korepetycji w szerszy kontekst zmian społecznych i edukacyjnych, jakie pojawiają się w ostatnich latach.

Teoretyczne przesłanki badanej problematyki

Koncepcja pola wydaje się dobrze wyrażać specyfikę systemu edukacyjnego, które stanowi miejsce gry między aktorami, chcących osiągnąć odpowiednie korzyści. W szkole uczeń chce otrzymać najlepszą ocenę, zdać egzamin, dostać się do wymarzonej szkoły (Mikiewicz 2016: 156). W społeczeństwie wiedzy przydział szans życiowy jest zdeterminowany pozycją zajmowaną w polu edukacyjnym. Korepetycje mogą być traktowane jako wzmocnienie pozycji graczy walczących o najwyższe stawki.

Według Bourdieu „pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się walka w danym polu" (Bourdieu, Wacquant 2001: 78). Pole tworzy ustrukturowaną przestrzeń pozycji, w której toczy się walka o nagrody. W przypadku pola edukacyjnego, tymi nagrodami są osiągnięcia szkolne. Dają one przepustkę do przejścia na kolejny szczebel edukacyjny (studia wyższe), a tam stawką są dyplomy, które zamieniane są na kariery zawodowe.

W każdym polu pojawiają się trzy liczące się rodzaje stawek. Mają one charakter ekonomiczny (pieniądze lub prawa własności), kulturowy (dyplomy szkolne i uniwersyteckie), społeczny (przynależność do określonych grup: rodziny, grona przyjaciół, Kościoła, partii politycznych, stowarzyszeń kulturalnych czy sportowych) (Matuchniak-Krasuska 2010: 39). W polu edukacyjnym główna stawka będzie miała charakter kulturowy (osiągnięcia szkolne i dyplomy). Jednostka także musi je posiadać, aby wejść do pola edukacyjnego, zawodowego, społecznego. Po pierwsze, przepustką na studia jest zdana matura. Po drugie, uzyskanie indeksu prestiżowego kierunku na renomowanym uniwersytecie zmusza ucznia do uzyskania maksymalnie wysokich ocen. Ważna jest też logika pola. Jednostki walczą o pozycję hegemoniczną w danym polu. Każdy stara się zachować lub udoskonalić, zwiększyć swój specyficzny kapitał: dyplomy, wiedzę, styl życia, pieniądze, kontakty, zdobycze profesjonalne, pochodzenie społeczne, prezentację swojej osoby oraz wszelki element ceniony w tym polu (tamże). Szkoła może być przestrzenią społeczną, w której dochodzi do walki o wysokie pozycje społeczne. Dlatego też wysoką wartość na tym polu nabiera kapitał szkolny i kulturowy (Bourdieu 2005; Bourdieu, Passeron 2006).

Aktywność jednostki w polu jest zależna od układów sił w polu i jego struktury. Tak na temat ten pisze Bourdieu:

> W każdym momencie strukturę pola określa stan stosunków siły między graczami. Można sobie wyobrazić, że każdy grający ma przed sobą stosik różnokolorowych żetonów. Ich barwy odpowiadają różnym rodzajom posiadanego przez gracza kapitału. Wynika z tego, że względna siła gracza w grze, jego pozycja w przestrzeni gry, a także strategia grania, to, co po francusku nazywa się jego szansą, jego mniej lub bardziej ryzykowne, mniej lub bardziej ostrożne posunięcia i ciosy, działania mniej lub bardziej konserwatywne lub wywrotowe, wszystko to zależy od ogólnej liczby żetonów, jak i od składu ich sterty; od wielkości i struktury kapitału (Bourdieu, Wacquant 2001: 80).

Metafora gry dobrze pasuje do tego, co się dzieje w polu edukacyjnym. Aktorzy i ich pozycje w danym polu, uzależnione są od posiadanych kapitałów. Im wyższa ich wartość i korzystniejsza struktura, tym większe szanse na zwycięstwo w grze. Niewątpliwie wysoka wartość kapitału kulturowego i ekonomicznego czynią jego posiadaczy uprzywilejowanymi w grze o szkolne świadectwa.

Zatem, jak się okazuje, metafora pola pozwala opisać i wyjaśnić aktualną sytuację graczy w polu edukacyjnym. Dzięki niej można nie tylko dokonać opisu zjawiska korepetycji, ale eksplikować mechanizmy za nim stojące, uwzględniając szerszy kontekst społeczno-ekonomiczny.

Metodologia badań

Biorąc pod uwagę dotychczasowe ustalenia na temat korepetycji oraz teoretyczne przesłanki, które wynikają z koncepcji pola można przewidywać, że korepetycje będą częścią strategii życiowej wśród uczniów traktujących edukację jako narzędzie prowadzące do zwiększenia szkolnych osiągnięć po to, by zwiększyć szanse życiowe. O ile kiedyś mogły stanowić element służący wyrównywaniu braków w szkolnej wiedzy, o tyle teraz stanowią oręż w walce na rynku edukacyjnym.

W analizie ogłoszeń, dotyczących ofert firm świadczących usługi korepetycyjne we Francji, zauważono zmiany. W latach 60. i 70. XX w. w nazwach firm uwidaczniał się cel korepetycji, jakim była poprawa osiągnięć szkolnych. Firmy nazywały się: „Pomoc w matematyce", „W sukurs matematyce" itp. W latach 80. XX w. nazwy sugerowały branie udziału w konkursie, nastawienie na osiąganie jak najwyższych wyników. Odzwierciedlało się to w takich nazwach, jak: „Etudes Plus, Performance, Stud Avenir, Progress System" (Putkiewicz, Fijałkowski 2015: 170). Podobnie aktualną sytuację opisuje Guy Standing (2016: 70): „wielkim biznesem stają się też specjalne korepetycje sprzedawane jako usługa zapewniająca przewagę w konkurencji o miejsce w najlepszych szkołach, na uniwersytetach czy firmach".

Na podstawie dotychczasowej wiedzy można postawić następujące hipotezy o korepetycjach w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech:

- Korepetycje w wybranych państwach są zjawiskiem często spotykanym.
- Częściej z nich będą korzystać uczniowie z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym, wyposażeni w kapitał szkolny, kulturowy, mający wyższe aspiracje życiowe oraz przypisujący duże znaczenie wyższemu wykształceniu.

- Uczniowie korzystający z korepetycji kierują się głównie chęcią zwiększenia swoich osiągnięć edukacyjnych, które z kolei pozwolą dostać się na preferowane studia. Im wyższy status rodziny pochodzenia, tym częściej ta motywacja będzie dominować.
- We wszystkich analizowanych krajach zjawisko wygląda podobnie. Korepetycje mają służyć poprawieniu pozycji w polu edukacyjnym uczniom z nich korzystającym.

Do weryfikacji wymienionych hipotez wykorzystano metodę sondażową, w której stosowano technikę ankiety audytoryjnej. Dobór próby miał charakter kwotowy. Starano się zachować strukturę próby ze względu na typ szkoły maturzystów. Badania zostały zrealizowane na przełomie kwietnia i maja w 2015 r. na obszarach położonych w różnych częściach państw. W Polsce próba badawcza liczyła 3479 respondentów, na Ukrainie 1289, na Węgrzech 359. W Polsce badania realizowano w Zielonej Górze, Słubicach, Raciborzu, Hrubieszowie, Przemyślu, Rzeszowie, Krośnie, Ropczycach; na Ukrainie badania były prowadzone w Drohobyczu, Użhorodzie, Charkowie; na Węgrzech w Nyíregyháza.

Autor ma świadomość ograniczeń płynących z tego rodzaju badań. Brak reprezentatywności próby nakazuje ostrożność w formułowaniu wniosków. Jednakże biorąc pod uwagę cel badań, a jest nim próba wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania zjawiska korepetycji, badania na próbach kwotowych pozwolą go zrealizować.

Wyniki badań nad korepetycjami w państwach postkomunistycznych

W Polsce do korzystania z korepetycji przyznało się 52% badanych, na Węgrzech 60%, na Ukrainie 71%. Na Ukrainie płatne lekcje są masowe, co potwierdzają też inne badania (Hrynevych i in. 2006; Borodchuk 2011; Щудло 2012).

Uzyskane rezultaty świadczą o tym, że korepetycje są popularne wśród uczniów, gdyż mogą pomóc w uzupełnieniu wiedzy szkolnej, jak też służą do budowania kapitału kulturowego i tym samym pozwalają zwiększyć szanse wysokich osiągnięć na egzaminie maturalnym. W każdym z badanych krajów matura stanowi kryterium decydujące o przyjęciu na studia wyższe. Na Ukrainie skala korepetycji jest największa, gdyż od poziomu zdania matury uzależniony jest przydział bezpłatnych miejsc w publicznych uczelniach[1]. Inwestycja

[1] Na Ukrainie są miejsca bezpłatne i płatne na państwowych uczelniach. O przyjęciu na bezpłatne miejsca decyduje liczba punktów.

w korepetycje w perspektywie długookresowej wydaje się być racjonalna. Jeśli zapłaci się za prywatne lekcje, to wzrastają szanse na nieodpłatne studia. Podobną sytuację można było zaobserwować w Polsce w okresie panującego nadmiaru kandydatów na studia wyższe. Wówczas lepsi uczniowie rozpoczynali studia na państwowych uczelniach, a ci z gorszymi wynikami przyjmowani byli na uczelnie prywatne albo na studia zaoczne. Dzisiaj sytuacja się zmieniła i w Polsce podobnie jak na Węgrzech uczniowie z wyższymi osiągnięciami mogą rywalizować o dostęp do prestiżowych kierunków i uczelni. Uczniowie z gorszymi osiągnięciami mogą uzyskać indeks mniej prestiżowych kierunków oraz uczelni.

Skala korepetycji potwierdza też występowanie szarej strefy edukacji (Putkiewicz 2005; Bray 2012). Zjawisko to szczególnie widoczne jest na Ukrainie, gdzie nauczyciele sami zachęcają swoich uczniów do korzystania z korepetycji, by w ten sposób podnieść swoje dochody. Duże znaczenie w generowaniu tej patologii mają reformy edukacyjne wprowadzane we wszystkich krajach. Skracanie czasu edukacji, wprowadzanie jednolitego systemu egzaminów, ocenianie pracy szkół przez pryzmat osiągnięć w egzaminach testowych sprawiają, że nauczyciele przygotowują uczniów do zdawania testów[2]. Na gruntowne zapoznanie się uczniów z materiałem brakuje czasu na lekcji. Obowiązek ten zostaje niejako przesunięty w kierunku rodziców, którzy mogą zapewnić prywatne lekcje.

Uwarunkowania korzystania z korepetycji

Ważnym elementem w analizie zjawiska korepetycji jest ustalenie społecznych uwarunkowań korzystania z nich. Z przeprowadzonych za pomocą analizy korelacyjnej badań wynika, że pojawia się pewien wzorzec korzystania z płatnych lekcji wśród uczniów z badanych państw.

[2] Na Ukrainie zaobserwowano zwiększenie się skali zjawiska po wprowadzeniu egzaminów testowych. Przed wprowadzeniem testów w 2006 r., z korepetycji korzystało 65%, a po wprowadzeniu testów odsetek biorących korepetycje w 2009 r. podniósł się o 18 punktów procentowych do 83% (Borodchuk 2011: 22). Potwierdzenie tendencji wzrostowej odnotowano w kolejnych badaniach. W roku 2009 korzystało z korepetycji, przygotowując się do egzaminów wstępnych na studia 41%. W roku 2012 odsetek wzrósł do 64% (Щудло 2012: 280). W tym przypadku nastąpił wzrost uczniów korzystających z korepetycji o 24 punkty procentowe. Odsetek korzystających z korepetycji zwiększył się wśród uczniów ze szkół zlokalizowanych w mieście, mających rodziców ze średnim i wyższym wykształceniem, wyższym dochodem (Borodchuk 2011).

W przypadku polskich uczniów zaobserwowano skorelowanie korepetycji z aspiracjami życiowymi. Częściej korzystali z nich uczniowie, którym zależało na zdobyciu wyższego wykształcenia (r = 0,163). Branie korepetycji było związane z planami kontynuowania edukacji po szkole ponadgimnazjalnej (r = 0,143). Im wyższy poziom aspiracji edukacyjnych, tym częstsze korzystanie z korepetycji (r = 0,115). Liczniej płatne lekcje pobierali uczniowie zamierzający kończyć edukację na studiach doktoranckich i podyplomowych niż na magisterskich i licencjackich. Prywatne lekcje związane były też z wyborem miejsca studiowania. Ci, którzy wybierali się do uczelni poza swoim regionem, do dużych ośrodków akademickich, częściej z nich korzystali (r = 0,114). Branie korepetycji było skorelowane z cechami statusowymi. Warunki materialne identyfikowane przez opis sytuacji życiowej były skorelowane pozytywnie. Im lepsza ocena sytuacji materialnej, tym częstsze korzystanie z płatnych lekcji. Liczba książek jako wskaźnik kapitału kulturowego też była pozytywnie związana z korepetycjami (r = 0,174). Korzystanie z korepetycji było skorelowane z wykształceniem ojca i matki (r = 0,167 i r = 0,207). Im wyższe wykształcenie, tym częstsze pobieranie korepetycji. Podobnie było z pozycją zawodową. Wyższy status zawodowy ojca (r = 0,124) oraz matki (r = 0,158) był związany z częstszym korzystaniem z lekcji prywatnych. Częściej z korepetycji korzystali uczniowie z miasta niż wsi (r = 0,144) oraz częściej byli to uczniowie liceum niż technikum (r = 0,174).

Na podstawie zebranych obserwacji można skonstatować, iż korepetycje częściej biorą uczniowie, mający wyższe aspiracje życiowe, pochodzący z rodzin o wyższym statusie społecznym, posiadający kapitał kultowy oraz częściej są to licealiści mieszkający w mieście[3]. Z analiz prowadzonych przez Putkiewicz (2005) wynika, że korepetycje częściej brali uczniowie z wyższym statusem społecznym, częściej to byli maturzyści z bogatszych rodzin, zamieszkujących miasto.

Na Ukrainie korepetycje były powiązane z aspiracjami życiowymi. Częściej korzystali z nich ci, którym zależało na uzyskaniu wyższego wykształcenia (r = 0,193). Wśród uczniów korzystających z korepetycji zaobserwowano dążenia związane z kontynuacją nauki po zdaniu matury (r = 0,125) oraz wyższy poziom aspiracji edukacyjnych (r = 0,243). Korepetycje były też skorelowane

[3] Obliczenie własne na podstawie danych CBOS, N = 1360. Korzystanie z korepetycji było skorelowane z dalszym kontynuowaniem nauki na studiach (r = 0,157), presją wywieraną przez rodziców na kontynowanie edukacji na studiach (r = 0,160), rozmowami z matką na temat szkoły (r = 0,106). Ponadto pojawiły się jeszcze związki z płcią (r = 0,202), typem szkoły (r = 0,310) oraz wykształceniem ojca i matki (r = 0, 150 i r = 0,154). Częstsze korzystanie z korepetycji deklarowały dziewczęta z liceów, mające lepiej wykształconych rodziców.

z wyborem uczelni poza swoim miejscem zamieszkania (r = 0,105). Wśród maturzystów biorących korepetycje zaobserwowano też akceptację twierdzenia, iż znajomość języków obcych jest istotnym czynnikiem w znalezieniu dobrej pracy (r = 0,176). Wpływ na korzystanie z korepetycji miała także sytuacja materialna. Częściej z korepetycji korzystali maturzyści lepiej oceniający swoją sytuację materialną (r = 0,149) oraz mający wyższy standard materialny (r = 0,203). Respondenci posiadający lepiej wykształconych rodziców brali korepetycje częściej. Wartość korelacji wynosiła dla ojca (r = 0,130), dla matki (r = 0,148). Korzystanie z korepetycji było związane z kapitałem kulturowym (r = 0,124) oraz szkolnymi osiągnięciami (r = 0,274). Im większa liczba książek w domowej bibliotece, tym częściej respondenci pobierali płatne lekcje. Im wyższa średnia ocen, tym częstsze korzystanie z korepetycji. Częściej z nich korzystali uczniowie w mieście niż na wsi (r = 0,130).

Tabela 3. Wyniki analizy korelacyjnej korzystania z korepetycji

	Polska	Ukraina	Węgry
Ukończenie wyższej uczelni	0,163	0,193	0,228
Plany życiowe	0,143	0,125	0,122
Poziom aspiracji edukacyjnych	0,115	0,243	–
Miejsce studiowania	0,114	0,105	0,144
Znajomość języków obcych	–	0,176	0,252
Prestiż i renoma uczelni	–	–	0,168
Ocena sytuacji materialnej	0,106	0,149	0,195
Indeks bogactwa	–	0,203	0,249
Liczba książek	0,174	0,124	0,139
Średnia ocen	–	0,274	0,225
Wykształcenie ojca	0,167	0,13	0,154
Wykształcenie matki	0,207	0,148	0,238
Praca ojca	0,124	–	0,133
Praca matki	0,158	–	0,126
Miejsce zamieszkania	0,144	0,13	0,117
Typ szkoły	0,174	–	0,114

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analiz wskazują, iż korepetycje biorą uczniowie z wyższymi aspiracjami życiowymi, którym zależy na zdobyciu wyższego wykształcenia. Istotnym czynnikiem mającym związek z korzystaniem z korepetycji jest też status społeczny rodziny pochodzenia, kapitał ekonomiczny, edukacyjny i kulturowy. Posiadane zasoby są wykorzystywane do tego, aby korzystać z korepetycji, co może oznaczać inwestycję w edukację. O korzystaniu z korepetycji przez młodzież z wyższym statusem świadczą także wyniki innych badań, z których wynika, iż częściej brali je uczniowie z miast z wyższym statusem edukacyjnym rodziców i o wyższych dochodach (Borodchuk 2011: 22).

Ciekawych wyników dostarczają dane z Węgier. Podobnie jak w poprzednich przypadkach, korzystanie z korepetycji było skorelowane z dążeniem do uzyskania wyższego wykształcenia ($r = 0{,}228$), planami życiowymi ($r = 0{,}122$), miejscem studiowania ($r = 0{,}144$). Powtarza się ta sama prawidłowość, co wcześniej: korepetycje częściej biorą uczniowie ceniący wartość wyższego wykształcenia, zamierzający studiować w uczelniach poza miejscem zamieszkania. Ponadto, jak wynika z analiz, korzystanie z korepetycji było skorelowane z akceptacją twierdzeń, iż w znalezieniu dobrej pracy liczy się znajomość języków obcych ($r = 0{,}252$) oraz prestiż i renoma uczelni ($r = 0{,}168$). Im częstsza afirmacja tych twierdzeń, tym częstsze pobieranie lekcji prywatnych. Pojawia się również korelacja między korepetycjami a sytuacją materialną. Częściej z nich korzystają uczniowie lepiej oceniający swoją sytuację materialną ($r = 0{,}195$) oraz posiadający wyższy standard materialny ($r = 0{,}249$). Kolejnym czynnikiem będącym w korelacji z korepetycjami jest status społeczny rodziców. Wartość korelacji dla ojca wynosiła ($r = 0{,}154$) dla matki ($r = 0{,}238$). W przypadku statusu zawodowego współczynnik korelacji dla ojca i matki wynosił ($r = 0{,}133$ i $r = 0{,}126$). Wyższy status edukacyjny i zawodowy sprzyjał korzystaniu z korepetycji. Zaobserwowano jeszcze korelacje między liczbą posiadanych książek ($r = 0{,}139$), szkolnymi osiągnięciami ($r = 0{,}225$), miejscem zamieszkania ($r = 0{,}133$) oraz typem szkoły ($r = 0{,}114$). Im wyższy poziom kapitału kulturowego i edukacyjnego, tym częstsze korzystanie z korepetycji. Częściej płatne lekcje pobierali uczniowie szkół ogólnych, zamieszkujący miasta.

Wyniki analizy węgierskich danych wskazują, że korzystanie z korepetycji jest częstsze wśród młodzieży z wyższym statusem społecznym zamieszkującej miasta, która posiada wyższy kapitał kulturowy i edukacyjny. Osoby te mają też wyższe aspiracje i mają świadomość, że na rynku pracy liczy się znajomość języków obcych oraz renoma i prestiż ukończonej szkoły wyższej. Obserwacje

te wskazują, że korepetycje mają posłużyć do zwiększenia szans życiowych i stanowią inwestycję edukacyjną rodzin z wyższym statusem mającą przynieść w przyszłości zwrot w postaci lepszej pracy i wyższych dochodów. W innych badaniach zaobserwowano także, że częściej z korepetycji korzystali uczniowie w dużych miastach, mający lepiej wykształconych rodziców, z wyższym statusem materialnym (Ceglédi, Szabó 2014).

Reasumując, zebrane obserwacje wśród uczniów wskazują, że o korzystaniu z korepetycji decydują trzy czynniki. Pierwszy jest związany z aspiracjami i przekonaniami na temat wpływu wyższego wykształcenia na szanse życiowe. Im wyższa waga wyższego wykształcenia w systemie wartości oraz przekonanie, że wyższe wykształcenie pełni funkcje askrypcyjne w systemie społecznym, tym częstsze korzystanie z korepetycji. Drugi czynnik związany jest z zasobami posiadanymi przez jednostkę. Częściej z korepetycji korzystali uczniowie wyposażeni w kapitał edukacyjny (lepsze szkoły i wyższe osiągnięcia szkolne), kapitał ekonomiczny (ocena warunków materialnych i standard materialny), kapitał kulturowy (liczba posiadanych książek i wykształcenie rodziców). Uczniowie ci mieli też rodziców o wyższym statusie zawodowym. Trzecim czynnikiem było środowisko społeczne. Większe szanse na korzystanie z korepetycji stwarza zamieszkanie w miastach, co może być związane zarówno z tym, że rynek korepetycji jest rozbudowany, a także z tym, iż w miastach częściej pojawiają się osoby z wyższym statusem i zasobami.

Motywy korzystania z korepetycji

Na podstawie przytoczonych wcześniej danych można domniemywać, że korepetycje mają pełnić przede wszystkim funkcje ofensywne. Są środkiem, który ma zwiększać szkolne osiągnięcia po to, by zwiększyć szanse życiowe.

W tabeli 4 zostały przedstawione odpowiedzi na temat powodów, jakimi się kierowali respondenci korzystający z korepetycji. Wśród polskiej młodzieży najczęściej wskazywano, że głównym motywem korzystania z korepetycji jest chęć podniesienia wyników na egzaminie maturalnym (50%), uzupełnienie brakującej wiedzy (35%), złe nauczanie nauczycieli (30%) oraz chęć dostania się na wymarzone studia (25%). Respondenci wskazywali też zamiar uzyskania wiedzy wybiegającej poza zakres szkolnego nauczania (11%). Wskazywano także na wpływ rodziców (10%). Po zsumowaniu motywów można stwierdzić, że korepetycje stanowią rzeczywiście działania ofensywne. Aczkolwiek analizy wskazują

też na występowanie dysfunkcji w procesie edukacji. Część młodzieży jest niejako zmuszona do korzystania z korepetycji ze względu na złą pracę nauczycieli, niewłaściwą organizację edukacji szkolnej albo na skutek własnych zaniedbań w kształceniu.

Tabela 4. Motywy korzystania z korepetycji (w %)[4]

	Polska	Ukraina	Węgry
Chcę uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie maturalnym	50	74	40
Chcę się dostać na wymarzone studia	25	51	24
Nie uczyłem się systematycznie i mam braki	35	9	16
Chciał(a)bym wiedzieć więcej niż nauczono mnie w szkole	11	23	22
Zalecenia nauczyciela	4	2	1
Wpływ rodziców	10	4	7
Większość koleżanek i kolegów bierze korepetycje	2	1	1
Nauczyciele źle uczyli, nie dbali o to, by czegoś nauczyć	30	6	32
Inne	3	1	11

Źródło: opracowanie własne

Wśród ukraińskich maturzystów najczęściej wymieniany był motyw związany z uzyskaniem wysokich wyników na teście maturalnym (74%), z zamiarem dostania się na wymarzone studia (51%) oraz poszerzeniem swojej wiedzy (23%). Wyniki analiz wskazują jednoznacznie, że ukraińscy uczniowie biorą korepetycje w celu zwiększenia swoich osiągnięć, co przekłada się na uzyskanie dostępu do bezpłatnych miejsc na państwowych uczelniach. Nieco zaskakuje fakt, że ukraińskie szkoły i ukraińscy nauczyciele są tak pozytywnie przedstawiani w tych badaniach. Tylko 6% wskazań uczniowskich dotyczyło dysfunkcji ukraińskiego systemu edukacji.

Najczęstszym motywem korepetycji wśród węgierskich uczniów jest chęć uzyskania wyższych ocen na maturze (40%), dostanie się na wymarzone studia (24%), złe nauczanie nauczycieli (32%), poszerzenie zasobu wiedzy (22%). Część wskazań dotyczy problemów wynikających z braków w wiedzy (16%). W ogólnym rachunku przeważają motywy ofensywne. W mniejszym stopniu korepetycje mają stanowić odpowiedź na dysfunkcje systemu edukacyjnego generowane przez złą pracę nauczycieli.

[4] Wyniki nie sumują się do 100%, bo można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Porównując analizy motywów korzystania z korepetycji w trzech krajach, należy skonstatować, że w głównej mierze mają one zwiększyć szanse edukacyjne uczniów. Są pobierane w celu dostania się na studia, które mają stanowić trampolinę do wysokiego statusu zawodowego i społecznego. W mniejszym stopniu służą one do nadrobienia luk w edukacji i wyrównania braków. Występują także różnice w obserwowanych krajach. Na Ukrainie korepetycje służą niemal wyłącznie do zwiększania szans edukacyjnych, gdyż to przekłada się na możliwość uzyskania dostępu do bezpłatnych miejsc. W Polsce i na Węgrzech pojawia się kwestia dysfunkcji w pracy szkoły.

Wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na motywy korzystania z korepetycji

W związku z tym, że status społeczny uczniów miał znaczenie przy korzystaniu z korepetycji, postanowiono sprawdzić, jak kształtuje się jego wpływ na motywacje korzystania z płatnych lekcji. Indeks statusu SSE został przygotowany w oparciu o zmienne: ocena sytuacji materialnej, wykształcenie rodziców i pozycja zawodowa[5]. Dane prezentowane w tabeli 5 pokazują, że wśród polskich maturzystów wraz ze wzrostem SSE przybywa maturzystów biorących korepetycje w celu uzyskania lepszych wyników na egzaminie maturalnym, chcących zdobyć większy zasób wiedzy oraz tych, którzy pragną dostać się na wymarzone studia. Za to wraz ze spadkiem SSE rósł odsetek wskazań pokazujących, że korepetycje służą wyrównywaniu braków w szkolnej edukacji oraz iż są odpowiedzią na złe przekazywanie wiedzy przez nauczycieli.

Obserwacje potwierdzają, że uczniowie z wyższym SSE podejmują korepetycje w celu zwiększenia swoich szans edukacyjnych, a ci z niższym SSE są niejako zmuszeni do korzystania z nich ze względu na posiadane braki w zakresie szkolnej wiedzy.

W przypadku danych zebranych wśród ukraińskich uczniów wpływ SSE na korzystanie z korepetycji nie jest tak jednoznaczny. Niewielkie różnice między kategoriami SSE, a wyborem poszczególnych motywów, skłaniają do ostrożności we wnioskowaniu. Na uzyskaniu wyższych ocen na egzaminie maturalnym częściej zależało uczniom z niższym SSE. Z kolei wraz ze wzrostem SSE

[5] Indeks statusu społeczno-ekonomicznego (SSE) przyjmował od 5 do 15 punktów. Niski status przypisano za uzyskanie od 5 do 8 punktów, średni od 9 do 12, wysoki od 13 do 15 punktów.

rósł odsetek uczniów, którzy brali korepetycje, by dostać się na wymarzone studia, zdobyć większą wiedzę oraz nadrobić braki powstałe w wyniku zaniedbania nauki. Młodzież z wyższym SSE była też najbardziej krytyczna wobec swoich nauczycieli.

Tabela 5. Motywy korzystania z korepetycji a SSE – Polska (w %)[6]

	Niski	Średni	Wysoki
Chcę uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie maturalnym	42	53	62
Chcę się dostać na wymarzone studia	18	28	38
Nie uczyłem się systematycznie i mam braki	44	34	23
Chciał(a)bym wiedzieć więcej niż nauczono mnie w szkole	8	10	16
Zalecenia nauczyciela	3	3	2
Wpływ rodziców	11	11	8
Większość koleżanek i kolegów bierze korepetycje	2	1	2
Nauczyciele źle uczyli, nie dbali o to, by czegoś nauczyć	36	29	22
Inne	5	4	4

Źródło: opracowanie własne

Tabela 6. Motywy korzystania z korepetycji a SSE – Ukraina (w %)[7]

	Niski	Średni	Wysoki
Chcę uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie maturalnym	77	72	70
Chcę się dostać na wymarzone studia	49	49	57
Nie uczyłem się systematycznie i mam braki	8	9	12
Chciał(a)bym wiedzieć więcej niż nauczono mnie w szkole	21	24	27
Zalecenia nauczyciela	3	1	
Wpływ rodziców	4	4	1
Większość koleżanek i kolegów bierze korepetycje		1	
Nauczyciele źle uczyli, nie dbali o to by czegoś nauczyć	5	5	13
Inne	1	1	0

Źródło: opracowanie własne

[6] Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

[7] Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Być może brak znaczących różnic między rozkładem analizowanych motywów korzystania z korepetycji wynika z tego, że korepetycje na Ukrainie mają charakter masowy. W związku z tym uczniowie funkcjonujący w systemie szkolnym nie mają wyjścia i muszą je brać, aby skończyć szkołę, a także by dobrze zdać maturę – jej wynik przełoży się na dostęp do bezpłatnych miejsc na studia. Dla biedniejszych rodzin korepetycje będą stanowiły szczególną inwestycję, która może przynieść zyski w przyszłości. W przypadku rezygnacji z korepetycji może być tak, że szanse na bezpłatne studia się obniżają.

Wpływ korepetycji na sukces szkolny widoczny jest także w badaniach reprezentatywnych ukraińskich studentów. Poproszono respondentów o podanie wyniku uzyskanego na egzaminie maturalnym i zestawiono go z faktem uczęszczania na korepetycje. Spośród biorących korepetycje 68% zdało maturę na poziomie 10–12 punktów, a wśród niekorzystających z nich, wysokie wyniki uzyskało 32%. Za to w najniższym przedziale 4–6 punktów było 21% korzystających z korepetycji i 79%, tych którzy ich nie brali. W środkowym przedziale 7–9 punktów proporcje były równe (Жерьобкіна i in. 2016).

Na Węgrzech, podobnie jak na Ukrainie, nie pojawiła się liniowa zależność między SSE a powodami brania korepetycji. Uzyskaniem wysokich wyników na egzaminie maturalnym oraz dostaniem się na wymarzone studia byli zainteresowani najbardziej uczniowie ze średnim SSE. Ci z najniższym i najwyższym SSE rzadziej wskazywali na te motywy. Wraz ze spadkiem SSE rósł odsetek tych, którzy brali korepetycje w celu uzupełnienia braków w wiedzy, wynikających z zaniedbań. Analogicznie było w przypadku zrzucania winy za konieczność pobierania płatnych lekcji na złą pracę nauczycieli. Im niższy SSE, tym częściej obciążano nauczycieli. Wraz ze wzrostem SSE przybywało respondentów twierdzących, że biorą korepetycje w celu uzyskania wiedzy większej niż szkolna.

Prowadzone analizy wskazują, że na podniesieniu szans edukacyjnych zależy głównie „klasie średniej". Klasy wyższe traktują edukację w kategoriach autotelicznych i dla nich wiedza nie stanowi wartości instrumentalnej. A klasy niższe zaniedbują swoje obowiązki, przez co w konsekwencji mają problemy z kształceniem. Uczniowie z niższych pięter drabiny społecznej twierdzą także częściej, iż do korzystania z korepetycji są zmuszeni przez nieodpowiednią pracę swych nauczycieli.

Reasumując powyższe analizy należy stwierdzić, iż wśród polskich maturzystów zaobserwowano wyraźną tendencję korelacji SSE i motywów korzystania z korepetycji. Młodzi z wyższym statusem częściej korzystali z korepetycji, by podnieść swoje szanse edukacyjne, a ci z niższym SSE, aby ratować swoją

sytuację i nadrobić zaległości. Na Ukrainie zaobserwowano podobną tendencję, jednakże była ona słabsza. Analogicznie było na Węgrzech: średnie i wysokie statusy sprzyjały działaniom „ofensywnym", niskie natomiast częściej prowadziły do motywacji „defensywnych".

Tabela 7. Motywy korzystania z korepetycji a SSE – Węgry (w %)[8]

	Niski	Średni	Wysoki
Chcę uzyskać jak najlepszy wynik na egzaminie maturalnym	36	43	34
Chcę się dostać na wymarzone studia	18	31	18
Nie uczyłem się systematycznie i mam braki	21	19	8
Chciał(a)bym wiedzieć więcej niż nauczono mnie w szkole	18	23	34
Zalecenia nauczyciela	4	1	0
Wpływ rodziców	7	7	8
Większość koleżanek i kolegów bierze korepetycje	0	0	0
Nauczyciele źle uczyli, nie dbali o to by czegoś nauczyć	36	25	28
Inne	7	12	21

Źródło: opracowanie własne

Pojawiają się też wspólne cechy w analizowanych przypadkach. Wraz ze wzrostem SSE rośnie odsetek traktujących korepetycje jako działania autoteliczne służące zdobywaniu wiedzy. Obciążanie nauczycieli winą za złe nauczanie w kategoriach niskich SSE pojawiło się w Polsce i na Węgrzech. Być może uczniowie ci racjonalizują swoje braki w wykształceniu, pilności, pracowitości albo trafiają oni do gorszych szkół, w których nauczyciele gorzej pracują.

Zakończenie

Przeprowadzone badania pokazały, że korepetycje stanowią częstą praktykę stosowaną przez uczniów w polu edukacyjnym. Jest to widoczne najbardziej na Ukrainie, gdzie $^3/_4$ korzystało z korepetycji oraz na Węgrzech, gdzie lekcje prywatne pobierało 60% uczniów. W Polsce korepetycje brała połowa badanych. Masowość korepetycji na Ukrainie wynika z faktu, że egzamin maturalny ZNO jest

[8] Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

egzaminem wysokiej stawki, na którym dokonuje się przydział miejsc na płatne i bezpłatne studia. Zatem tam, gdzie występują wyższe – bardziej znaczące w polu edukacyjnym – nagrody, uwidacznia się większe zaangażowanie młodzieży w budowanie swojej konkurencyjnej pozycji edukacyjnej. W Polsce obecnie każdy może dostać się na bezpłatne studia, stąd poziom zaangażowania w prywatne lekcje jest najniższy. Węgrzy również mają system płatnych i bezpłatnych miejsc na studiach, dlatego też opłaca się kandydatom uzyskać lepszy wynik na maturze, gdyż to przekłada się na zwiększenie szans uzyskania dostępu do bezpłatnych miejsc.

Mocniejszych dowodów na funkcjonowanie młodzieży w ramach logiki pola edukacyjnego – dostarczają wyniki analizy korelacyjnej. Na ich przykładzie rysuje się pewna uniwersalna tendencja. Z korepetycji częściej korzystają uczniowie, którzy mają wyższy poziom aspiracji życiowych, przywiązują dużą wagę do wyższej edukacji i mają inklinacje merytokratyczne. Drugi zestaw zmiennych jest związany z posiadanymi zasobami. Do nich należą kapitał ekonomiczny, kulturowy i edukacyjny. Młodzież z bogatszych domów, mająca wyższe stopnie, więcej książek w domowej bibliotece, chodząca do lepszych szkół – częściej korzysta z korepetycji. Trzeci czynnik jest związany ze statusem społecznym i miejscem zamieszkania. Wyższy poziom zaangażowania w korepetycje zaobserwowano wśród maturzystów z większych ośrodków miejskich, w których rodzice mieli wyższe wykształcenie oraz wykonywali zawody tzw. białych kołnierzyków. Zebrane obserwacje sprawiają, że osoby korzystające z korepetycji należy traktować jako aktorów funkcjonujących w tej części pola edukacyjnego, gdzie się odbywa gra o najwyższe stawki. A dzieje się tak dlatego, że zmniejsza się pula korzyści, jakie można uzyskać po skończeniu studiów. Na ten fakt zwracał uwagę Bourdieu (2005: 155) twierdząc, iż „prowadzi ono do zwiększonej konkurencji między klasami o tytuły szkolne generując powszechny i ciągły wzrost popytu na edukację, jak też inflację tytułów szkolnych. W wyścigu o szkolne dyplomy prestiżowych szkół startują przede wszystkim jednostki zasobne w kapitał kulturowy i ekonomiczny. Dzieje się tak dlatego, że klasy te mają świadomość własnej społecznej reprodukcji i są skłonne do inwestycji w wykształcenie dzieci". W warunkach reform edukacyjnych i postępującej egalitaryzacji nasila się rywalizacja o bardziej pożądane pozycje klasowe (Boudon 2008; Goldthorpe 2012: 332). Jednostki o bardziej korzystnym pochodzeniu społecznym uruchomią posiadane zasoby w celu poprawienia własnych szans na zachowanie pozycji klasowej czyli uniknięcie degradacji.

Trafność przywoływanej interpretacji potwierdza analiza motywów, jakimi kierują się maturzyści korzystający z korepetycji. Generalnie młodzież stosuje korepetycje w celu zwiększenia swoich zasobów, pozwalających na uzyskanie lepszej pozycji w grze o dostęp do prestiżowych kierunków na renomowanych uczelniach. Rzadziej korepetycje miały służyć do tego, aby jednostka mogła powrócić na pole edukacyjne. Im więcej graczy pojawia się w danym polu, tym niższa wartość potencjalnej wygranej. Stąd wśród tych graczy, którzy dysponują odpowiednimi zasobami (zazwyczaj klasa średnia), pojawia się tendencja do działania, mającego na celu uzyskanie przewagi. Działanie to pozwoli zwiększyć szanse na trafienie do prestiżowego subpola (renomowana uczelnia wyższa), w którym odbywa się gra o najwyższe stawki, takie jak: stanowisko, prestiż, pieniądze, władza. Przy czym może być tak, że klasy średnie będą miały podwójną motywację do udziału w rywalizacji o najwyższe wygrane. Po pierwsze, maksymalizowanie kapitału kulturowego za pomocą korepetycji może wynikać z naturalnej chęci obrony przed deklasacją i zachowaniem statusu poprzez zdobycie prestiżowego wykształcenia. Po drugie, działania te mogą być podejmowane z chęci wyróżnienia się, odznaczania, wysunięcia na czoło. Motyw ten wiąże się z usilnym dążeniem do zdobycia prestiżu. Można uznać go za główną cechę tożsamości klasy średniej.

Na koniec warto podkreślić, że między badanymi krajami uwidoczniły się pewne różnice. O ile w Polsce dążenie do poprawienia swojej pozycji w polu edukacyjnym jest funkcją statusu SSE, o tyle na Ukrainie oraz Węgrzech takiej liniowej zależności nie widać.

Biorąc po uwagę konsekwencje społeczne omawianego zjawiska należy stwierdzić, że prowadzi ono do wzrostu nierówności społecznych. Na obecnym etapie rozwoju społeczeństw posttransformacyjnych nie wystarczy już skończyć „przeciętnych" studiów. Musi być to uczelnia o wysokiej jakości, z prestiżowym kierunkiem. Niestety w tym przypadku, na co wskazują badania, na inwestycje edukacyjne stać tylko młodzież z wyższych pięter społecznej drabiny (Kwieciński 2002; Southgate 2009; Zhang 2013; Oller, Glasman 2013; Smolińska-Theiss 2014; Прахов 2014).

Bibliografia

Aurini J., Davies S. 2004. *The transformation of private tutoring: Education in a franchise form*, „The Canadian Journal of Sociology", nr 3, s. 419–438.

Badora B. 2014. *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2014/2015*, CBOS, Warszawa, dostęp na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_147_14.PDF (otwarty 12.02.2015).

Baker D., Akiba M., LeTendre G.K., Wiseman A.W. 2001. *Worldwide shadoweducation: Noutside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematicsachievement,* „Educational Evaluation and Policy Analysis", nr 1, s. 1–17.

Beck U. 2002. *Społeczeństwo ryzyka*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Bilans Kapitału Ludzkiego 2013. 2014. Dostęp na: https://bkl.parp.gov.pl/dane.html (otwarty 12.12.2016).

Borodchuk N. 2011. *Shadow education: Quantitative and qualitative analysis of the impact of the educational reform (implementation of centralized standardised testing) on private tutoring in Ukraine*, Working papers series 11–117. Development Studies Institute, London School of Economics and Political Science, London.

Boudon R. 2008. *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, tłum. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Bourdieu P. 2005. *Dystynkcja*. *Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Bourdieu P., Wacquant L.J. 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Bourdieu P., Passeron J. 2006. *Reprodukcja*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Bray M. 2009. *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*, UNESCO-IIEP, Paris.

Bray M. 2011. *The Challenge of Shadow Education. Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. European Comission*, Wydawnictwo European Commission, Bruksela, dostęp na: http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1 (otwarty 16.06.2016).

Bray M. 2012. *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*, tłum. K. Chodzińska, Wolters Kluwer business, Warszawa.

Bray M. 2013. *Benefits and Tensions of Shadow Education: Comparative Perspectives on the Roles and Impact of Private Supplementary Tutoring in the Lives of Hong Kong Students*, „Journal of International and Comparative Education", nr 1, s. 18–30.

Bray M., Kwok P. 2003. *Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong*, „Economics of Education Review", nr 6, s. 611–620.

Ceglédi T., Szabó A.É. 2014. *Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban*, [w:] *Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*, red. T. Ceglédi, A. Gál, Z. Nagy, CHERD-Hungary, Debreczyn, s. 157–175.

Collins R. 1979. *The credential society*, Academic Press, New York.

Costa J.A., Neto-Mendes A., Ventura A. 2008. *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Dang H.A. 2007. *The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam*, „Economics of Education Review", nr 6, s. 683–698.

Dang H.A., Rogers H.F. 2008. *The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources?*, „The World Bank Research Observer", nr 2, s. 161–200.

Długosz P. 2012. *Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011*, „Kultura i Edukacja", nr 2, s. 88–107.

Dolata R., Hawrot A., Humenny G., Jasińska A., Koniewski M., Majkut P., Żółtak T. 2013. *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*, Instytut Badań Edukacjnych, Warszawa.

Domański H. 2000. *Podstawowe tendencje w stratyfikacji społecznej: Polska 1982–2008*, [w:] *Kulturowe aspekty struktury społecznej*, red. P. Gliński, I. Sadowski, A. Zawistowska, IFiS PAN, Warszawa, s. 23–44.

Education at a Glance 2016. 2016. Publishing, Paris, dostęp na: http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm (otwarty 23.12.2016).

Freeman R. 1976. *The Overeducated American*, Academic Press, New York.

Goldthorpe J.H. 2012. *O socjologii*, tłum. J. Słomczyńska, IFiS PAN, Warszawa.

Górniak J. 2015. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań*, PARP, Warszawa.

Hrynevych L., Toropova A., Pylnyk T., Sereda L., Gerasevich U. 2006. *Ukraine*, [w:] *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*, red. I. Silova, B. Budiene, M. Bray, Education Support Program of the Open Society Institute Network of Education Policy Centers, Budapest, s. 305–327.

Ireson J., Rushforth K. 2005. *Mapping and evaluating shadow education*, ESRC Research Project RES-000-23-0117, Institute of Education, University of London, London.

Jakubowski M. 2007. *Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych*, „Egzamin – biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej", nr 11, s. 24–52.

Jokić B. red. 2013. *Emerging from the shadow: A Comparative Qualitative Exploration of Private Tutoring in Eurasia*, Network of Education Policy Centers (NEPC), Zagreb.

Kim S., Lee J.H. 2010. *Private tutoring and demand for education in South Korea*, „Economic Development and Cultural Change", nr 2, s. 259–296.

Krzysztoszek S. 1976. *Zabiegi o lepsze wyniki w nauce*, [w:] tegoż, *Maturzyści*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 142–156.

Kupczyk J.1973. *Wyrównanie szans młodzieży a korepetycje*, „Ruch Pedagogiczny", nr 4, s. 510–514.

Kwieciński Z. 2002. *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Matuchniak-Krasuska A. 2010. *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Mikiewicz P. 2016. *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Mischo Ch.C., Haag L. 2002. *Expansion and effectiveness of private tutoring*, „European Journal of Psychology of Education", nr 3, s. 263–273.

Młodzież 2008. 2009. CBOS, Warszawa.

Młodzież 2013. 2014. CBOS, Warszawa.

Nowak S. 2009. *O Polsce i Polakach*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Oller A.C., Glasman D. 2013. *Education as a Market in France: Forms and Stakes of Private Tutoring*, [w:] *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*, eds. M. Bray, A.E. Mazawi, R.G. Sultana, Sense Publishers, Rotterdam, s. 77–91.

Osiński J. 1977. *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, PWN, Warszawa.

Prakhov I., Yudkevich M. 2012. *University admission in Russia: Do the wealthier benefit from standardized exams?* Basic Research Program. Moscow: Working Papers. Series: Education, dostęp na: https://ideas.repec.org/p/hig/wpaper/04edu2012.html (otwarty 10.06.2015).

Psacharopoulos G., Papakonstantinou G. 2005. *The real university costs in a "free" higher education country*, „Economics of Education Review", nr 1, s. 103–108.

Putkiewicz E., Fijałkowski A. 2015. *Przegląd krajowych i zagranicznych badań nad korepetycjami*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3, s. 133–187.

Safarzyńska K. 2013. *Socio-economic determinants of demand for private tutoring*, „European Sociological Review", nr 2, s. 139–154.

Schneider T. 2005. *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels* (SOEP), „Zeitschrift für Pädagogik", nr 51, s. 363–380, dostęp na: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4760/pdf/ZfPaed_2005_3_Schneider_Nachhilfe_Strategie_Verwirklichung_D_A.pdf (otwarty 12.05.2015).

Silova I. 2009. *Varieties of educational transformation: The post-socialist states of Central/South-eastern Europe and the former Soviet Union. International handbook of comparative education*, „Springer Netherlands", s. 295–320.

Silova I., Bray M. 2006. *The Context: Societies and Education in the Post-Socialist Transformation*, [w:] *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*, red. I. Silova, B. Budiene, M. Bray, Education Support Program of the Open Society Institute Network of Education Policy Centers, Budapest, s. 41–61.

Silova I., Eklof B. 2013. *Education in Eastern and Central Europe: Re-Thinking Post-Socialism in the Context of Globalization*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R.F. Arnove, C. Alberto, T.S. Franz, Rowman & Littlefield Publisher, Maryland, s. 379–402.

Smolińska-Theiss B. 2014. *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Smyth E. 2009. *Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland*, „Oxford Review of Education", nr 1, s. 1–22.

Southgate D.E. 2009. *Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis*, Electronic Thesis or Dissertation, Ohio State University, dostęp na: https://etd.ohiolink.edu (otwarty 23.03.2015).

Standing G. 2015. *Karta prekariatu*, tłum. P. Juskowiak, P. Kaczmarski, M. Szlinder, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Šťastný V. 2015. *Fenomén soukromého doučování pohledem společenskovědních disciplín a teorií*, „Studia paedagogica", nr 1, s. 9–26.

Šťastný V. 2016. *Private Supplementary Tutoring in the Czech Republic*, „European Education", nr 1, s. 1–22.

Studenci szkół wyższych. 2015. Dostęp na: http://stat.gov.pl/statystyka-miedzynarodowa/porownania-miedzynarodowe/tablice-o-krajach-wedlug tematow/edukacja/ (otwarty 23.12.2016).

Tansel A., Bircan Bodur F. 2005. *Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey*, IZA Working Discussion Paper no. 1609, dostęp na: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=721925 (otwarty 12.02.2015).

TNS Polska. 2014. *Połowa maturzystów płaciła za korki przed egzaminem dojrzałości*, dostęp na: http://wyborcza.pl/1,75478,15949254,TNS_Polska__Polowa_maturzystow_placila_za_korki_przed.html#ixzz3N8mdvZSp (otwarty 12.02.2015).

Zawistowska A. 2012. *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Zhang W. 2013. *Private supplementary tutoring received by grade 9 students in Chongqing, China: determinants of demand, and policy implications*, Diss, The University of Hong Kong, (Pokfulam, Hong Kong), dostęp na: http://hub.hku.hk/bitstream/10722/196487/2/FullText.pdf?accept=1 (otwarty 12.02.2015).

Жерьобкіна Т., Куделя М., Самохін І., Стадний Є., Когут І. 2016. *Соціально-економічний портрет студентів: результати опитування*, dostęp na: http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/sotsialno-ekonomichnyi-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia (otwarty 13.12.2016).

Прахов И. 2014. *Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ*, Вопросы образования, nr 4, dostęp na: http://econpapers.repec.org/article/scnvoprob (otwarty 22.04.2015).

Щудло С. 2012. *Вища освіта у пошуку якості: quo vadis*, Коло, Дрогобич.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Małgorzata Przeniosło
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Katedry pedagogiczne na uczelniach akademickich w II Rzeczypospolitej

Summary

PEDAGOGY DEPARTMENTS AT THE ACADEMIC SCHOOLS OF THE SECOND REPUBLIC OF POLAND

The interwar system of employing professors at academic schools was based on a limited number of professorial chairs created by the state authorities. The aim of this study is to examine the system itself and its functioning with relation to pedagogy chairs. They were divided into associate chairs (where associate professors were employed) and, more prestigious, full chairs for full professors. The main rules for their employment were formulated in the laws on academic schools. The number of pedagogy chairs created by the Ministry of Religious Affairs and Public Education was very small. This concerned other disciplines as well. Due to the limited number of chairs, the manner of election raised a lot of controversy. The following factors influenced the decision to entrust a chair to a particular professor: opinions collected from professors about the most suitable candidates, academic achievements, possession of habilitation, and often the influence of well-known professors who promoted their own co-workers.

Key words: history of higher education in the Second Republic of Poland, academic schools, professors, pedagogues, psychologists

red. Paulina Marchlik

System zatrudniania profesorów w szkołach posiadających prawa akademickie[1], który został przyjęty w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym,

[1] Państwowymi szkołami akademickimi były wówczas wszystkie uniwersytety – Warszawski (UW), Jagielloński (UJ), Jana Kazimierza we Lwowie (UJK), Poznański (UP) i Stefana Batorego w Wilnie (USB); szkoły techniczne – Politechnika Lwowska oraz Politechnika Warszawska i Akademia Górnicza w Krakowie oraz kilka mniejszych uczelni specjalistycznych. Niektóre uczelnie

opierał się na istnieniu ograniczonej liczby katedr profesorskich. O tworzeniu i podziale katedr na uczelniach państwowych decydowało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), któremu podlegały wszystkie szkoły akademickie. Profesorów zatrudniano na stanowiskach kierowników katedr nadzwyczajnych lub bardziej prestiżowych – zwyczajnych. Główne zasady obsadzania katedr zostały sformułowane w ustawach o szkołach akademickich. W okresie międzywojennym uchwalono dwa takie akty prawne – w lipcu 1920 r. (Ustawa 1920: 1277–1294) i marcu 1933 r. (Ustawa 1933: 594–603).

Funkcjonowanie katedr pedagogicznych w polskich szkołach akademickich w okresie międzywojennym, które chciano zbadać, nie było do tej pory przedmiotem szczegółowych dociekań w skali całego kraju. Istotne było przeanalizowanie samego systemu tworzenia i obsadzania katedr profesorskich. Dążono także do ustalenia liczby katedr pedagogiki i dyscyplin pokrewnych oraz ich kierowników na różnych uczelniach w poszczególnych latach. Jako jeden z celów postawiono sobie również zbadanie konkretnych procedur obsady i ustalenie trudności związanych z powierzaniem katedr. Analizie poddano przede wszystkim różnorodne akty prawne, źródła drukowane wytworzone przez uczelnie i dokumenty archiwalne z poszczególnych procedur.

Tworzenie katedr profesorskich

Katedry profesorskie w państwowych szkołach akademickich były tworzone i dzielone przez MWRiOP niemal proporcjonalnie na różne dziedziny i uczelnie. Na przykład na rok akademicki 1922/1923 największemu z uniwersytetów pod względem liczby studentów[2] – UW przyznano 135 katedr, UJ – 125, UJK we Lwowie – 122, UP – 124, a najmniejszemu w USB w Wilnie – 117 (Rocznik Statystyki 1924: 169). Z kolei w roku 1931/1932 i kolejnym UW miał 128 katedr, UJ – 128, UJK – 105, UP – 115, a USB – 99 (AAN, MWRiOP, sygn. 241).

---

prywatne również miały prawa szkół akademickich, ale zwykle tylko częściowe, takie m.in. otrzymała w 1933 r. Wolna Wszechnica Polska (WWP) w Warszawie i Katolicki Uniwersytet Lubelski (KUL) – w 1938 r. nadano mu pełne prawa (Przeniosło 2012: 85).

[2] Jeśli chodzi o liczbę studentów, to w roku akademickim 1922/1923 na UW było ich 8939, na UJ – 5235, na UJK – 5646, na UP – 3416, na USB – 2202. Liczba słuchaczy uniwersytetów systematycznie rosła, było tak jeszcze na początku lat 30., później powoli się zmniejszała. W roku 1932/1933 na UW studiowało 9933 osób, na UJ – 7354, na UJK – 7358, na UP – 5230, na USB – 3923 (Wittlinowa 1937: 46, 47).

Liczba katedr profesorskich związanych z pedagogiką i psychologią (MWRiOP uznawało obie dyscypliny za pokrewne) w państwowych szkołach akademickich nie była duża. Istniały one tylko na uniwersytetach, od jednej, maksymalnie do trzech katedr z tej dziedziny. Funkcjonowały na wydziałach humanistycznych (WH) bądź filozoficznych (WF) w zależności od struktury uczelni, na żadnym z uniwersytetów nie było wydziału pedagogicznego. Na wspomniany rok akademicki 1931/1932 i kolejny dla UW przewidziano trzy takie katedry (Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa, Psychologii Wychowawczej, Psychologii) z 28 przyznanych WH, dla UJ – 2 (Pedagogiki, Psychologii Pedagogicznej) z 38 katedr humanistycznych na WF, dla UJK – 2 (Historii Oświaty i Szkolnictwa, Psychologii) z 33 na WH, dla UP – 2 (Pedagogiki, Psychologii i Pedagogiki Doświadczalnej) z 28 na WH, dla USB – 1 (Filozofii i Pedagogiki) z 18 na WH (AAN, MWRiOP, sygn. 241).

Wśród przytoczonych informacji o katedrach profesorskich z roku akademickiego 1931/1932 nie ma Katedry Pedagogiki na UJK we Lwowie. Kilka lat wcześniej i później taka katedra istniała. Przez niemal cały okres międzywojenny uczelnia miała przydzielony budżet na dwie katedry związane z pedagogiką i psychologią. W roku 1924 obsadzono nadzwyczajną Katedrę Historii Oświaty i Szkolnictwa na Wydziale Filozoficznym, którą uczelnia otrzymała w 1923 r. (*Kronika* 1924: 58). W przypadku drugiej katedry kilkukrotnie zmieniano decyzję co do jej profilu. Według danych z roku akademickiego 1922/1923 była to nadzwyczajna Katedra Psychologii, pod koniec 1923 r. MWRiOP zlikwidowało ją, była bowiem nieobsadzona. Po podziale WF w 1924 r. na dwa nowe – Wydział Humanistyczny i Matematyczno-Przyrodniczy wspomniana Katedra Historii Oświaty i Szkolnictwa przeszła na WH. Na początku 1927 r. otrzymał on także dwie nowe katedry nadzwyczajne – Filozofii i Pedagogiki (wydział sam wybrał pedagogikę, a nie jak wcześniej psychologię). Przydzielenie jednorazowo dwóch katedr było możliwe dzięki zabiegom Kazimierza Twardowskiego i wsparciu ze strony innego lwowskiego profesora, wówczas wicepremiera Kazimierza Bartla (Twardowski 1997a: 309). Wydział próbował wówczas obsadzić Katedrę Pedagogiki (będzie o tym mowa w dalszej części tekstu), to się jednak nie udało. W roku 1928 poproszono[3] o przekształcenie tej wakującej katedry na Katedrę Psychologii, tak też się stało, ale została ona obsadzona dopiero po kilku latach (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 968, k. 205). Katedrę Pedagogiki WH, mimo kilkukrotnych próśb, otrzymał dopiero w 1937 r. (Rozporządzenie 1937: 1243).

[3] Zanim uczelnia wystosowała taką prośbę Twardowski uzyskał w MWRiOP nieoficjalną zgodę w tej sprawie (Twardowski 1997b: 26, 27). Kierując przez wiele lat Katedrą Filozofii, angażował się także w sprawy związane z pedagogiką i psychologią.

Na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie, który według przytoczonych danych miał tylko jedną katedrę pedagogiczną, druga katedra – Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej, została utworzona dopiero w 1936 r. (*USB* 1936: 8). Do roku 1939 nie została ona jednak obsadzona.

Na uczelniach prywatnych katedry pedagogiki i dyscyplin pokrewnych istniały na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (KUL) i w Wolnej Wszechnicy Polskiej (WWP). Szczególnie WWP prowadziła mniej restrykcyjną politykę kadrową niż na uczelniach państwowych. Od roku 1933, gdy obie uczelnie otrzymały częściowe prawa szkół akademickich, zaczęto stosować dokładnie takie same zasady dotyczące obsady katedr, jak na uczelniach państwowych. Wcześniejsze procedury obsady zostały zweryfikowane pod tym kątem (Statut WWP 1935: 256–267; *WWP* 1938: 36–39; Rocznik Polityczny 1939: 510, 511).

Jeśli chodzi o katedry pedagogiczne i psychologiczne, to według danych z 1926 r. na Wydziale Nauk Humanistycznym KUL były trzy katedry o tym charakterze: Katedra Pedagogiki, Filozofii i Pedagogiki, Psychologii. Natomiast na Wydziale Pedagogicznym WWP – pięć katedr: Pedagogiki i Dydaktyki, Pedagogiki Eksperymentalnej i Psychologii Pedagogicznej, Organizacji Wychowania, Psychologii, Historii Pedagogiki (*Spis nauczycieli* 1926: 74, 77; *Sprawozdanie* 1926: 44). W roku 1930 KUL miał dwie takie katedry, a WWP wciąż – pięć, w 1939 r. KUL – jedną, WWP – sześć (*Szkoły wyższe* 1930: 82, 315; Rocznik Polityczny 1939: 510, 512).

Zasady obsadzania katedr na uczelniach akademickich

W ustawie z 1920 r. dość precyzyjnie określono zasady mianowania profesorów w przypadku zwalniających się miejsc lub nowo tworzonych katedr. Wniosek o nominację dla określonej osoby musiał wyjść od rady wydziału mającego nieobsadzoną katedrę, zostać przyjęty przez zebranie ogólne profesorów lub senat uczelni[4], a następnie kandydat zatwierdzony przez MWRiOP. Ostatecznie akt nominacyjny miał być podpisywany przez naczelną władzę państwową (do grudnia 1922 r. był to Naczelnik Państwa, później prezydent).

[4] W ustawie z 1920 r. najwyższa władza samorządowa uczelni akademickich została powierzona zebraniu ogólnemu profesorów i senatowi, bądź tylko senatowi. Wybór jednego z tych dwóch wariantów leżał w gestii każdej z uczelni.

W ustawie określono także kroki, które rada była zobowiązana podjąć przed wysunięciem konkretnej kandydatury. Pierwszy z nich to powołanie ze swego grona komisji do rozpatrzenia propozycji, której zadaniem było przygotowanie „referatu" o kandydatach. Przed jego opracowaniem komisja musiała się zwrócić do wszystkich profesorów, zwyczajnych, nadzwyczajnych i honorowych[5], którzy pracowali na polskich uczelniach akademickich i wykładali ten sam przedmiot, jak w obsadzanej katedrze, z prośbą o nadesłanie uzasadnionej opinii, jakich kandydatów każdy z nich uważa za najbardziej odpowiednich. Ustawa zobowiązywała zapytanych profesorów do wypowiedzenia się w tej kwestii. Komisja musiała przystąpić do rozważenia nadesłanych opinii po upływie dwóch miesięcy. Na podstawie „referatu" przygotowanego przez komisję rada wydziału miała dokonać wyboru jednej osoby podlegającej dalszej procedurze. W ustawie dano też możliwość umieszczenia we wniosku rady dwóch nazwisk, jeśli jej uchwała nie zapadła jednogłośnie. Obowiązek zbierania opinii profesorów dotyczył wszystkich procedur z wyjątkiem sytuacji, gdy rada zamierzała przedstawić do mianowania osobę już będącą profesorem w jednej z państwowych szkół akademickich, wówczas mogła odstąpić od tej procedury. W przypadku nominacji profesora nadzwyczajnego na zwyczajnego w uregulowaniach podkreślono, iż dorobek naukowy kandydata musiał się powiększyć w okresie kierowania katedrą nadzwyczajną. W ustawie określono także uprawnienia ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego w kwestii zatwierdzania kandydatur. Musiał on otrzymać z uczelni, oprócz wniosku o nominację, prace naukowe wytypowanej osoby, dokumenty osobiste i życiorys oraz „referat" komisji i wszystkie nadesłane opinie profesorów. Analizując te dokumenty, minister miał prawo nie uznać wyboru rady za trafny, wówczas ta mogła typować kolejnych kandydatów, „aż do osiągnięcia obustronnego porozumienia". Bez woli rady mianowanie nie było natomiast możliwe (Ustawa 1920: 1285, 1286). W ustawie z 1933 r. w kwestii sposobu wyłaniania kandydatów na katedry nie zaszły istotne zmiany.

Uczelnie zwykle uszczegóławiały zapisy ustawowe w swoich statutach. Te były zatwierdzane przez MWRiOP, uczelnie mogły więc opierać się na nich, a nie tylko na samej ustawie. Na przykład w statucie UJK we Lwowie zapisano, że komisja do obsadzenia katedry musi być powołana najpóźniej na drugim posiedzeniu rady wydziału od stwierdzenia istnienia wolnej katedry. Podano również, że musi się ona składać przede wszystkim z profesorów wykładających dany przedmiot i przedmioty pokrewne (nie zapisano, że mają to być jedynie miejscowi

[5] Mogli nimi zostać wybitni uczeni, szczególnie z grona profesorów ustępujących z katedr z powodu wieku emerytalnego. Sposób mianowania był podobny jak innych profesorów.

profesorowie). Komisja mogła zasięgać opinii nie tylko profesorów wykładających ten sam przedmiot, jak w obsadzanej katedrze, ale również przedmioty pokrewne, rozważać kwalifikacje wskazanych osób i proponować, do której z nich ma się zwrócić przewodniczący z pytaniem, czy byłaby skłonna przyjąć katedrę. Przygotowując swój „referat", komisja musiała się odnieść także do kwalifikacji innych kandydatów wymienionych przez profesorów. Komisji dano również prawo występowania z wnioskiem o czasowe nieobsadzanie katedry, a każdemu z jej członków zgłaszania zdania odrębnego i swojej propozycji (*Statut* 1929: 9, 10).

W statucie UJ zapisano, iż członkami komisji powoływanej w celu obsadzenia jakiejś katedry mogą być nie tylko profesorowie należący do rady wydziału, którzy wykładają dany przedmiot i przedmioty pokrewne, ale w szczególnych wypadkach także specjaliści spoza wydziału i nawet z innych uczelni. Zastrzeżono w nim również, że Senat, głosując nad wnioskiem rady wydziału o obsadzenie katedry, nie ma prawa oceniać kwalifikacji kandydata, a jedynie prawidłowość przeprowadzonej procedury (*Statut* 1925: 16–18).

Kierownicy katedr pedagogiki i dyscyplin pokrewnych w okresie międzywojennym

Istniejącymi w okresie międzywojennym 12 katedrami pedagogiki, psychologii i historii tych nauk na uczelniach państwowych kierowało w sumie 15 osób (zob. tabela 1). Profesor obejmował katedrę po otrzymaniu aktu nominacyjnego i złożeniu przysięgi służbowej na uczelni. Najwcześniej obsadzono katedry na UP – Pedagogiki i Dydaktyki oraz Psychologii i Pedagogiki Doświadczalnej, na UW – Katedrę Psychologii, a na USB – Filozofii i Pedagogiki.

Nazwy katedr czasem zmieniano, np. na UP Bogdan Nawroczyński kierował nadzwyczajną Katedrą Pedagogiki i Dydaktyki, a po jego odejściu na UW, katedrę przekształcono w zwyczajną i powierzono ją Ludwikowi Jaxa-Bykowskiemu jako Katedrę Pedagogiki. Warto tu dodać, że prośba uczelni o przekształcenie katedry w zwyczajną wynikała z faktu, iż kandydat na katedrę Jaxa-Bykowski był wcześniej profesorem zwyczajnym prywatnej Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie (*Skład* 1926: 15; 1928: 14). Na Uniwersytecie Stefana Batorego Ludwik Chmaj otrzymał w 1938 r. Katedrę Pedagogiki, która wcześniej nosiła nazwę Filozofii i Pedagogiki (LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 294, k. 7).

Tabela 1. Katedry i profesorowie pedagogiki oraz dyscyplin pokrewnych na uczelniach państwowych w okresie międzywojennym

Uczelnia	Katedra	Kierownik katedry	Okres kierowania katedrą	
			nadzwyczajną	zwyczajną
UW	Psychologii	Władysław Witwicki	1919–1920	1920–1939
	Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa	Bogdan Nawroczyński	1926–1936	1936–1939
	Psychologii Wychowawczej	Stefan Baley	1928[a]–1934	1934–1939
UJ	Pedagogiki	Zygmunt Mysłakowski	1927[b]–1939	
	Psychologii Pedagogicznej	Stefan Szuman	1928–1934	1934–1939
UJK	Historii Oświaty i Szkolnictwa	Stanisław Łempicki	1924[c]–1933	1933–1939
	Psychologii	Mieczysław Kreutz	1934[d]–1939	
	Pedagogiki	Bogdan Suchodolski	1938	
UP	Psychologii i Pedagogiki Doświadczalnej	Stefan Błachowski	1919–1921	1921–1939
	Pedagogiki i Dydaktyki	Antoni Danysz	1919–1924[e]	
		Bogdan Nawroczyński	1925–1926	
		Ludwik Jaxa-Bykowski		1927–1933[f]
USB	Filozofii i Pedagogiki	Marian Massonius	1920–1932[e]	
		p.o. ks. Mieczysław Dybowski	1933–1935	
		Ludwik Chmaj	1938–1939	
	Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej	p.o. Bohdan Zawadzki	1936–1939	

[a] W roku 1927/1928 pracował jako profesor nadzwyczajny kontraktowy; [b] Od 1925 r. był zastępca profesora tej katedry; [c] W 1922 r. otrzymał Katedrę Historii Literatury na UW; [d] Od 1928 r. zastępca profesora; [e] Odszedł na emeryturę; [f] Usunięty z katedry na mocy ustawy o szkołach akademickich z 1933 r., od 1934 r. emerytowany.

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 241; sygn. 1605; sygn. 1762; sygn. 1795; sygn. 4522; sygn. 5953; LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 294, b. 308; LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 968, spr. 1080; *Uniwersytet Poznański* 1926: 456; *Sprawozdanie* 1927: 6; 1929: 7; Dz.U. MWRiOP 1928, nr 13, poz. 219; Rocznik Polityczny 1936, 1939; Manteuffel 1936: 201–211; Śródka 1994: 59, 159, 338; 1997: 220; 1998: 219, 293; Jadczak 1997: 32, 70, 117; Szmyd 2003: 298, 331.

W tabeli 1 użyto określenia p.o. kierownika katedry. Osobę taką nazywano też zastępcą profesora, pełniła ona obowiązki profesora, ale tylko w odniesieniu do prowadzenia zajęć dydaktycznych. W objaśnieniach pod tabelą pojawiło się także stanowisko profesora kontraktowego, była to osoba posługująca się tytułem profesora, ale niekierująca katedrą, zatrudniona tylko do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Takie stanowiska istniały na uczelniach galicyjskich przed 1918 r., w niepodległej Polsce tworzono je rzadko. W roku 1928 wprowadzono jeszcze tzw. profesora tytularnego (Rozporządzenie 1928: 406). Mianowanie takie można zaliczyć do tytułów honorowych, dawało bowiem tylko prawo tytułowania się profesorem, bez zmiany zarobków i zajmowanego stanowiska, taka osoba wciąż pracowała jako adiunkt, czy nawet starszy asystent. Profesorów tytularnych wprowadzono szczególnie z myślą o docentach[6] wyróżniających się osiągnięciami naukowymi, którym w związku z małą liczbą katedr nie powierzono ich. Rzadko ubiegano się o taką godność, obawiając się, że to może utrudniać otrzymanie katedry.

Wśród objaśnień umieszczonych pod tabelą dotyczących przyczyn opuszczania katedr przez profesorów znalazła się informacja o usunięciu z katedry na mocy ustawy o szkołach akademickich z 1933 r. Ustawa ta wprowadziła możliwość likwidacji katedr przez MWRiOP, również tych obsadzonych (będzie o tym mowa w dalszej części tekstu) i już we wrześniu 1933 r. zamknięto ich 51. Spośród katedr pedagogicznych zlikwidowano jedną – właśnie zwyczajną Katedrę Pedagogiki na UP zajmowaną przez Jaxa-Bykowskiego (Rozporządzenie 1933: 1232).

Na uczelniach prywatnych, na których przewidziano katedry pedagogiczne, na KUL i w WWP dopiero od 1933 r. profesorów zatrudniano na zasadach obowiązujących w szkół akademickich, wcześniej zależało to tylko od decyzji władz uczelni. Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, podobnie jak i w szkołach państwowych, istniała niezbyt duża liczba katedr związanych z pedagogiką i dyscyplinami pokrewnymi, natomiast w WWP liczba ta znacznie większa (zob. tabela 2), gdyż była to jedyna uczelnia, na której funkcjonował Wydział Pedagogiczny.

Podobnie jak na uczelniach państwowych nazwy katedr w szkołach prywatnych czasem zmieniano. W Wolnej Wszechnicy Polskiej Lucjan Zarzecki zajmował katedrę Pedagogiki i Dydaktyki, a Antoni Dobrowolski otrzymał ją już jako Katedrę Pedagogiki Ogólnej. Z kolei Jakub Segał kierował Katedrą Psychologii, ale już jego następca – Katedrą Psychologii Eksperymentalnej. Pod koniec lat 30.

[6] Tytuł przysługujący po przejściu procedury habilitacyjnej.

Katedrę Historii i Organizacji Oświaty Pozaszkolnej przekształcono w Katedrę Pedagogiki Społecznej, zaś Katedrę Historii Szkolnictwa w Polsce przemieniono w Katedrę Historii i Organizacji Szkolnictwa (*WWP* 1922: 7, 22; 1927: 46; 1938: 38; Rocznik Polityczny 1939: 510).

Tabela 2. Katedry i profesorowie pedagogiki i dyscyplin pokrewnych na uczelniach prywatnych w okresie międzywojennym

Uczelnia	Katedra	Kierownik katedry	Okres kierowania katedrą	
			nadzwyczajną	zwyczajną
KUL	Pedagogiki	Zygmunt Kukulski	1925–1928	1928–1939
	Filozofii i Pedagogiki	p.o. Tadeusz Strumiłło	1924–1926	
	Psychologii	p.o. Bohdan Rutkiewicz	1923–1933[a]	
WWP	Psychologii	Jakub Segał	1918–1926[b]	
		Albert Dryjski	1937–1939	
	Pedagogiki i Dydaktyki	Lucjan Zarzecki	1921–1925[a]	
		Antoni Bolesław Dobrowolski	1927–1930	1930–1938[c]
	Historii Pedagogiki	Wiktor Wąsik	1923–1937	1937–1939
	Organizacji Wychowania	Józef Lewicki	1924–1937[d]	
	Historia Szkolnictwa w Polsce	Stefan Truchim	1935–1939	1939
	Pedagogiki Eksperymentalnej i Psychologii Pedagogicznej	Józefa Joteyko		1926–1928[a]
	Historii i Organizacji Oświaty Pozaszkolnej	Helena Radlińska	1927–1937	1937–1939
	Filozofii Pedagogiki	p.o. Sergiusz Hessen	1937–1939	

[a] Zmarł/zmarła; [b] Przeniósł się na inny wydział; [c] Odszedł na emeryturę; [d] W kolejnych latach profesor tytularny.

Źródło: *Spis nauczycieli* 1924: 111, 112; 1926: 74, 77; Rocznik Polityczny 1939: 510, 512; *WWP* 1922: 7, 22; 1926: 44, 75; 1927: 46; 1933: 11; 1935: 12; 1937: 11–13; 1938: 36–39; *Szkoły wyższe* 1930: 82, 315; Koralewicz 1996: 116, 193, 212.

Jeśli chodzi o profesorów bez katedry, to godność profesora tytularnego z zakresu pedagogiki psychologicznej na WP WWP otrzymała pod koniec lat 30. Maria Librachowa. Przez niemal cały okres międzywojenny (od 1923 r.) zatrudniano tam także Władysława Sterlinga jako profesora (psychopatologii dziecka)

ad personam, co można uznać za odpowiednik profesora tytularnego bądź kontraktowego, od 1937 r. pracował już jako profesor tytularny (*WWP* 1926: 75; 1933: 11; 1938: 39; Rocznik Polityczny 1939: 510).

Problemy związane z obsadzaniem katedr

Przed wejściem w życie ustawy o szkołach akademickich z 1920 r. uczelnie wyszukiwały kandydatów na katedry profesorskie w sposób dość dowolny. Nierzadko kierowano się pozbawionymi podstaw przekonaniami o kompetencjach kandydatów, a czasem też względami pozamerytorycznymi, np. płcią, pochodzeniem czy też poglądami politycznymi. Zdarzało się, że takie pozamerytoryczne warunki starano się wprowadzić do uregulowań prawnych. W roku 1919 w projekcie statutu UJK we Lwowie zapisano np., że profesorami mogą być tylko mężczyźni (AUAM, sygn. 15/13, k. 220). Sformułowanie takie nie znalazło się w późniejszych dokumentach, ale na UJK przez cały okres międzywojenny nie zatrudniono jako profesora ani jednej kobiety.

Dużą dowolność przy wysuwaniu propozycji obsady katedr miał zmienić wspomniany ustawowy nakaz zbierania opinii profesorów o najbardziej odpowiednich kandydatach. Po wejściu w życie nowych uregulowań profesorowie często nie wywiązywali się z obowiązku nadsyłania opinii. Po kilku latach funkcjonowania ustawy liczba opinii była znacznie większa niż początkowo. Komisje zazwyczaj starały się też typować osoby, które w sumie otrzymały najwięcej głosów, w przeciwnym razie istniała duża szansa, że minister takiego kandydata nie zaakceptuje.

Uczelnie, zgodnie z zapisami ustawowymi, zazwyczaj prosiły o opinię wszystkich profesorów wykładających dany przedmiot w szkołach akademickich, choć to sformułowanie pozostawiało pewną dowolność w wyborze. Niektóre uczelnie, zgodnie ze swoimi statutami, miały zwyczaj zwracać się o opinię również do specjalistów z dyscyplin pokrewnych, dotyczyło to chociażby UJK we Lwowie. W związku z tym podczas obsady nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki, którą rozpoczęto w październiku 1937 r., Komisja powołana przez Radę Wydziału zdecydowała się wystosować prośbę o wskazanie najbardziej odpowiednich kandydatów do 14 osób, oprócz miejscowych specjalistów. Prośbę wysłano do wszystkich profesorów kierujących katedrami związanymi z pedagogiką (w przypadku profesorów spoza UJK nie uwzględniono tych zajmujących się historią wychowania), zarówno w szkołach państwowych (Bogdan Nawroczyński, Zygmunt

Mysłakowski, Stefan Błachowski, Stefan Baley, Stefan Szuman, Marian Massonius), jak i prywatnych (Zygmunt Kukulski, Antoni Bolesław Dobrowolski, Helena Radlińska). Ponadto zwrócono się do niektórych emerytowanych kierowników takich katedr (Jaxa-Bykowski) oraz do wybranych kierujących innymi katedrami, dotyczyło to socjologii – Floriana Znanieckiego, Jana S. Bystronia, filozofii – Władysława Heinricha[7], a także do emerytowanego profesora historii kultury Stanisława Kota. Odpowiedź nadesłało dziesięć osób. Większość profesorów wskazała kilku kandydatów, zazwyczaj wymieniając ich w preferowanej przez siebie kolejności (LPAO, UJK, f. 26, op. 7, spr. 1582, k. 10–22). Dotyczyło to również innych procedur.

Podczas odbywającej się w tym samym czasie procedury obsadzania analogicznej katedry – nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki na USB w Wilnie prośbę o opinię wysłano również do 14 osób, ale obie grupy dość znacznie różniły się. Taki sam był tylko dobór profesorów zajmujących katedry związane z pedagogiką, ale uwzględniono tylko tych pracujących w szkołach państwowych. Zapytania wystosowano ponadto do profesorów zajmujących na takich uczelniach katedry „czysto" psychologiczne – Władysława Witwickiego i Mieczysława Kreutza. Wysłano je także do siedmiu filozofów: Heinricha (uwzględniono go również we Lwowie), Zygmunta Zawirskiego, Tadeusza Kotarbińskiego, Władysława Tatarkiewicza, Kazimierza Ajdukiewicza, Romana Ingardena i Michała Sobeskiego. Odpowiedzi otrzymano od 13 osób, w tym 11 merytorycznych, dwaj filozofowie wyjaśnili bowiem, że nie czują się kompetentni w tej kwestii (LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 294, k. 42, 44–58).

W toku omawianych procedur obsadzania katedr we Lwowie i Wilnie z wyłonieniem kandydatów były pewne problemy. Jako pierwsza zebrała się Komisja na USB w Wilnie – 21 grudnia 1937 roku. Przedstawiono osoby wskazane w opiniach profesorów (wraz z głosami oddanymi na USB), padło osiem nazwisk, w tym pięciu docentów: Józefa Chałasińskiego (UW[8]), Ludwika Chmaja (UJ), Bogdana Suchodolskiego (UW), Kazimierza Sośnickiego (UJK) i Mieczysława Ziemnowicza (UJK) oraz emerytowanego profesora UP Ludwika Jaxa-Bykowskiego, dr Sergiusza Hessena (WWP) i niemieckiego socjologa dr Teodora Geigera. Najwięcej głosów oddano na: Chałasińskiego – 6, Chmaja – 4, Suchodolskiego – 4 (w tym 3 głosy miejscowych profesorów), Sośnickiego – 4 (nikt nie usytuował go na pierwszym miejscu swojej listy). Na kolejnym posiedzeniu Komisji 18 stycznia 1938 r. zdecydowano, że w dalszej procedurze będą uczestniczyć

[7] Prowadził też zajęcia z psychologii, kierował Studium Pedagogicznym UJ.

[8] Chałasińskiego umieszczono na liście jako docenta UW, ale w lipcu 1937 r. MWRiOP zatwierdziło go jako kierownika Katedry Socjologii WWP (*WWP* 1938: 38). Wskazywanie go jako kandydata na katedrę na uczelni państwowej wynikało z większego prestiżu takich katedr.

właśnie ci czterej kandydaci i zlecono profesorom z Wydziału przygotowanie informacji o osiągnięciach naukowych tych osób. Trzeba dodać, że w czasie między obydwoma posiedzeniami Komisji dotarły jeszcze dwie opinie profesorów, wymieniono w nich na pierwszych miejscach Chmaja i Sośnickiego, a na drugim dwa razy Suchodolskiego (LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 294, k. 38, 44–58).

Na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie Komisja zebrała się 24 stycznia 1938 roku. Dziekan przedstawił wyniki analizy nadesłanych odpowiedzi (wraz z typami miejscowych profesorów). Pojawiło się 9 kandydatów – padły tu wszystkie nazwiska wymienione przy obsadzie katedry w Wilnie, oprócz Hessena, a ponadto wskazano doc. Mariana Odrzywolskiego (WWP) oraz dr Marię Grzegorzewską (kierującą Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej). Najwięcej głosów otrzymali: Chałasiński[9] – 6, Suchodolski – 5 i Sośnicki – 3. Zdecydowano, że wyboru kandydata na katedrę Komisja dokona spośród tych trzech osób. W związku z tym poproszono Nawroczyńskiego z UW (Wydział nie miał własnego specjalisty) o przygotowanie naukowej opinii o nich; ta napłynęła w ciągu miesiąca. W międzyczasie Komisja zebrała się ponownie (3 lutego) i przedstawiła „nowe" wyniki analizy opinii nadesłanych przez profesorów (nadeszła jeszcze kolejna, pojawiło się nazwisko prof. Stefana Szumana). Co ciekawe, liczby głosów oddanych na poszczególnych kandydatów zmniejszyły się lub pozostały bez zmian, a na nowej liście zniknęło nazwiska miejscowego doc. Ziemnowicza. Tym razem Suchodolski miał 4 głosy, Chałasiński – 3, Sośnicki – 2. Na tym posiedzeniu swoją opinię wyrazili też członkowie Komisji – Zygmunt Czerny, Stanisław Łempicki, Kreutz i Ingarden, wszyscy poparli Suchodolskiego. Można się zastanawiać, skąd ta zmiana w obliczeniach, wydaje się, że miejscowi profesorowie wycofali swoje wcześniejsze poparcie i przerzucili głosy na Suchodolskiego. Być może do Komisji dotarły nieformalne informacje, iż Chałasiński ma duże szanse na objęcie katedry w Wilnie albo też wysondowano w MWRiOP, że Chałasińskiemu, który był bardziej socjologiem niż pedagogiem, minister nie powierzy Katedry Pedagogiki. Na Suchodolskiego wskazał też w przygotowanej dla UJK opinii naukowej Nawroczyński, uzasadniając, że Suchodolski i Chałasiński są równie dobrymi kandydatami, ale na korzyść Suchodolskiego przemawia większy dorobek z zakresu pedagogiki[10]. Ostatecznie wybrano Suchodolskiego i on katedrę otrzymał (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 1784; op. 7, spr. 1582).

[9] Umieszczenie na liście profesorów, których poproszono o wskazanie kandydatów, nazwisk dwóch socjologów mogło przemawiać na korzyść Chałasińskiego, który zajmował się głównie socjologią.

[10] Suchodolski zajmował się oprócz tego historią literatury polskiej.

W Wilnie Komisja zebrała się ponownie dopiero 10 maja i po przedstawieniu opinii o dorobku naukowym wytypowała jako swego kandydat Chmaja, a nie Chałasińskiego, który otrzymał, jak wspomniano, najwięcej głosów od zapytanych profesorów. Można się zastanawiać, co o tym przesądziło. Co prawda dla Chałasińskiego pedagogika była dodatkowym polem zainteresowań, ale i Chmaj zajmował się w znacznym stopniu historią filozofii. Wydaje się, że decydujące znaczenie miała ostatnia, obszerna praca Chmaja *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, wydana w 1938 r. (LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 294, k. 7–13, 40; Szulakiewicz 2003: 165, 166).

Po kilku latach obowiązywania ustawy zaczęto też stosować bardziej rygorystyczne wymagania naukowe. Na początku lat 20. ubiegłego wieku do objęcia katedry nierzadko wystarczało kilka prac (Przeniosło 2011: 121). Już w 1925 r. Nawroczyński, otrzymując katedrę na UP, a rok później na UW, miał ich ponad 20 (Mońka-Stanikowa 1996: 114–118). Dziesięć lat później Suchodolski i Chmaj przedstawili po kilkadziesiąt prac. Już pod koniec lat 20. na UJK we Lwowie Kreutz otrzymał tylko zastępstwo kierownika Katedry Psychologii (i to dzięki pomocy profesora Twardowskiego[11]), gdyż miał wówczas zbyt mały dorobek naukowy, by ubiegać się o profesurę, musiał na nią poczekać kilka lat. Twardowski wspierał go i w jej uzyskaniu (Twardowski 1997b: 25–27, 44, 328, 332, 338; LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 968, k. 206, 423, 424, 456). Ze względu na małą liczbę katedr lansowanie przy ich obsadzie uczniów i współpracowników przez wpływowych profesorów było zjawiskiem dość powszechnym (Przeniosło 2011: 117, 118, 121–123).

Z czasem nieformalnym wymogiem przy powierzaniu katedr stało się posiadanie przez kandydata habilitacji, choć ustawa tego nie wymagała[12]. Nie mieli jej Massonius, Nawroczyński. W ich przypadku nie był to warunek pierwszoplanowy, mieli oni bowiem doświadczenie jako wykładowcy, a ówczesna habilitacja dawała tylko prawo do wykładania danego przedmiotu jako docent. Habilitację przeprowadzano na podstawie jednej wydrukowanej pracy naukowej i uzyskanego wcześniej stopienia doktora, bez konieczności posiadania

[11] Twardowski był promotorem doktoratu Kreutza, dostrzegł jego talent i potem wspierał go na kolejnych etapach rozwoju naukowego. Bywał też pierwszym czytelnikiem i recenzentem jego prac naukowych (Twardowski 1997a: 231, 234; 1997b: 266–268, 278–291).

[12] W przypadku nominacji profesorskiej w ustawie nie wymagano nawet legitymowania się doktoratem i w początkach niepodległości zdarzały się mianowania osób bez tego stopnia, nie miał go np. Ignacy Mościcki, a był profesorem Politechnik we Lwowie i Warszawie. Otrzymał za to wiele patentów chemicznych, również takich wdrażanych w przemyśle na szeroką skalę (Śródka 1997: 193–196).

innego dorobku naukowego, choć zwykle brano go pod uwagę (Przeniosło 2012: 94, 95). W opiniach nadsyłanych przez profesorów czy też referatach komisji ds. obsady katedr fakt posiadania habilitacji nie był podkreślany w szczególny sposób, ale w latach 30. wskazywano głównie docentów. Na przykład podczas wspomnianej obsady Katedry Pedagogiki na UJK, nie używano argumentu, że Suchodolski habilitował się z pedagogiki, a Chałasiński z socjologii, tylko analizowano charakter ich dorobku i to, ile mają prac pedagogicznych.

Charakter dorobku był też szczególnie ważny podczas zatwierdzania kandydata przez ministra. Na przykład podczas pierwszej próby obsadzenia Katedry Pedagogiki na UJK w 1927 r. WH wysunął Kukulskiego. Ten dwa lata wcześniej habilitował się z pedagogiki na UJK, a MWRiOP zatwierdziło procedurę bardzo szybko, po niespełna dwóch miesiącach od jej przeprowadzenia (Dz.U. MWRiOP 1925, nr 16, poz. 176). W roku 1927 minister odmówił jednak powierzenia Kukulskiemu Katedry Pedagogiki na UJK, wyjaśniając, że ma on zbyt mały dorobek z tego zakresu, gdyż tylko jego rozprawa habilitacyjna dotyczyła pedagogiki. To wystarczyło do zatwierdzenia habilitacji i udzielenia prawa wykładania pedagogiki, gdyż wymogiem ustawowym była tylko ocena właśnie tej jednej pracy. Nie wystarczyło natomiast do powierzenia katedry, w tym wypadku rozważano cały dorobek, a ten dotyczył głównie historii szkolnictwa (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 999; Twardowski 1997a: 309).

Ubieganie się o stanowisko profesora zwyczajnego nie budziło takich emocji, jak obsada katedr nadzwyczajnych nowymi kandydatami. Zazwyczaj otrzymywano je poprzez przekształcenie zajmowanej katedry na zwyczajną. Na początku lat 20. takie awanse były szybkie, często miały miejsce po roku czy dwóch latach, dotyczyło to np. Witwickiego i Błachowskiego (Jadczak 1997: 32, 117). W kolejnych latach okres oczekiwania na nominację na profesora zwyczajnego znacznie się wydłużył, nawet w przypadku intensywnej pracy naukowej. Na przykład Stanisław Łempicki otrzymał katedrę zwyczajną w 1933 r. po dziewięciu latach od objęcia tej nadzwyczajnej, choć uczelnia z wnioskiem o taką nominację wystąpiła do MWRiOP już w 1929 r. (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 1080, k. 61v, 93). Bogdan Nawroczyński czekał na taki awans 10 lat (Śródka 1997: 220).

Kierowanie katedrą

Oprócz procedury związanej z mianowaniem, ustawa z 1920 r. określała także obowiązki profesora i czas pozostawania na stanowisku. Wśród jego naj-

ważniejszych obowiązków wymieniono: twórczą pracę naukową[13], wykładanie i prowadzenie ćwiczeń co najmniej w liczbie godzin wskazanej w dekrecie nominacyjnym[14], egzaminowanie, kierowanie zakładem związanym z katedrą, branie udziału w posiedzeniach rad wydziału i zebrania ogólnego profesorów, piastowanie urzędów akademickich. Jeśli chodzi o okres kierowania katedrą, to w ustawie przewidziano, że profesor ustępuje z niej nie później niż po 35 latach od jej objęcia. W przypadku, gdy nie przekroczył 65 roku życia (czyli wieku emerytalnego) minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego mógł na wniosek uczelni powierzać mu kierowanie katedrą na kolejne pięcioletnie okresy, aż do osiągnięcia tego wieku[15]. W ustawie określono także okoliczności, w których profesor może być usunięty z katedry oraz tryb postępowania w takiej sytuacji. Mogło to nastąpić jedynie w wyniku postępowania dyscyplinarnego lub honorowego, a odpowiedni wniosek do MWRiOP musiał pochodzić od zebrania ogólnego profesorów lub senatu i być poparty przez co najmniej 2/3 jego członków (Ustawa 1920: 1286).

Istotne zmiany w kwestii pozostawania na katedrze wprowadzono w nowej ustawie o szkołach akademickich uchwalonej 15 marca 1933 r. Pojawił się bowiem zapis pozwalający ministrowi wyznań religijnych i oświecenia publicznego na likwidację katedr profesorskich (również tych obsadzonych) bez zgody uczelni. W nowych uregulowaniach, autorstwa kierującego MWRiOP Janusza Jędrzejewicza, niekorzystnych dla środowiska naukowego zmian było więcej, np. konieczność zatwierdzania rektorów przez ministra (Ustawa 1933: 594, 595). W związku z tym protestowano przeciwko zapisom ustawy jeszcze przed jej uchwaleniem (*W obronie* 1933; Jaczewski 1978: 170, 171; *Dzieje* 1982: 218–241). Została ona jednak przyjęta przez sejm w niemal niezmienionej postaci. Zapis pozwalający na likwidację katedr zaczęto, jak wspomniano, stosować już we wrześniu 1933 r. Profesor, który tracił w ten sposób swoje miejsce pracy, był przenoszony w stan nieczynny na okres roku. Pobierał w tym czasie pełne wynagrodzenie i mógł otrzymać inną katedrę; gdy taka nominacja nie nastąpiła,

[13] Nie określono żadnych metod egzekwowania tego obowiązku. Profesorowie nie musieli nawet składać sprawozdań z działalności naukowej.

[14] Było to pięć godzin wykładu i dwie ćwiczeń, z możliwością zamiany zgodnie z przelicznikiem – godzina wykładu jest równa dwóm ćwiczeniowym. Uczelnie zazwyczaj przyjmowały dokładnie taki lub nieco większy wymiar.

[15] Profesorowie nierzadko pozostawali na katedrach również po przekroczeniu wieku emerytalnego, choć wymagało to corocznej zgody ministra. Ten zazwyczaj jej udzielał, przynajmniej na pewien czas. Na przykład Massonius osiągnął wiek emerytalny w 1927 r., a katedrą kierował jeszcze przez kolejne pięć lat (LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 308, k. 45v, 55, 58).

był zwalniany przy zastosowaniu przepisów emerytalnych. Uprawnienia emerytalne przysługiwały osobom, którym zaliczono co najmniej 15-letni okres pracy. Przy tym najniższym wymiarze otrzymywały 40% dotychczasowego uposażenia i kolejne 3% za każdy następny przepracowany rok, aż do 100% po 35 latach służby (Przeniosło 2008: 59, 60).

W wielu wypadkach kręgi akademickie uznawały, iż o likwidacji katedr decydowały względy polityczne i chęć podporządkowania sobie środowiska, a nie deklarowana przez MWRiOP reorganizacja szkolnictwa wyższego (Baranowski 1981: 385–389). Dotyczyło to również zamkniętej na UP Katedry Pedagogiki, podejrzewano, że Jaxa-Bykowski stracił katedrę, gdyż sympatyzował z endecją. Szczególnie niechętny był mu też prezydent Mościcki, który sygnalizował potrzebę likwidacji jego katedry (Żongołłowicz 2004: 425). W roku 1937 uchwalono nowelizację ustawy przygotowaną przez ministra Wojciecha Świętosławskiego, usunięto w niej kontrowersyjny zapis o możliwości likwidacji katedr. Prawo takie pozostało tylko w odniesieniu do katedr nieobsadzonych (Ustawa 1937: 406). Wyraźnie poprawiła się też wówczas atmosfera w MWRiOP, względy polityczne nie odgrywały już przy obsadzaniu katedr takiej roli, jak wcześniej. Na przykład Chmaj w 1938 r. otrzymał katedrę na USB, mimo sugestii o sympatyzowaniu z endecją, które dotarły do Ministerstwa (AAN, MWRiOP, sygn. 1975, k. 8).

W poszczególnych katedrach lub związanych z nimi zakładach, oprócz kierownika – profesora, zatrudniano pomocnicze siły naukowe – adiunktów, asystentów (starszych i młodszych). W przypadku katedr pedagogicznych na uczelniach państwowych były to tylko pojedyncze osoby, zwykle asystenci. Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim sytuacja wyglądała podobnie, w WWP takich pracowników było więcej, ze względu na ściśle specjalistyczny profil Wydziału Pedagogicznego.

Jeśli chodzi o wynagrodzenie za kierowanie katedrą, to było ono wysokie, zarówno w porównaniu z pozostałymi stanowiskami naukowymi na uczelni, jak i innymi zawodami. Najwyższe uposażenia zapewniono profesorom w uregulowaniach z 1933 r., obowiązywały one do końca lat trzydziestych. Profesorowi zwyczajnemu przyznano 1000 zł pensji zasadniczej, a nadzwyczajnemu 700 zł. Dla porównania zastępca profesora otrzymywał od 450 do 500 zł, adiunkt od 335 zł do 450 zł, a starszy asystent 260 zł do 450 zł po habilitacji (Przeniosło 2008: 42, 43).

* * *

Liczba katedr pedagogicznych utworzonych przez MWRiOP na największych polskich uczelniach w okresie międzywojennym była niewielka. Łącznie

dla pedagogiki, psychologii i historii tych nauk, na uczelniach państwowych przewidziano maksymalnie 12 katedr, w szkołach prywatnych było ich od jednej do ośmiu w różnych okresach. Na uczelniach akademickich sytuacja taka dotyczyła też innych dyscyplin, np. katedr matematycznych na uniwersytetach było dziewiętnaście (Przeniosło 2011: 132). W związku z istnieniem tak ograniczonej liczby katedr sposób ich obsady budził sporo kontrowersji. Powierzenie katedry było bowiem nie tylko wyrazem uznania za dotychczasową pracę naukową, ale dawało także znacznie większe możliwości poświęcenia się jej w przyszłości, zarówno ze względu na stałość zatrudnienia, małą liczbę godzin dydaktycznych, jak i wysokość dochodów. Nie bez znaczenia była też możliwość wpływania na losy uczelni poprzez pełnienie na niej różnych funkcji i kształcenie nowych kadr oraz prestiż związany ze stanowiskiem profesora.

Bibliografia

Archiwum Akt Nowych (AAN), MWRiOP, sygn. 241, Wykaz etatów osobowych w państwowych szkołach akademickich i Państwowych Instytutach Naukowych; sygn. 1605 (teczka osobowa – S. Baley); sygn. 1762 (S. Błachowski); sygn. 1975 (L. Chmaj); sygn. 4522 (Z. Mysłakowski); sygn. 5953 (B. Suchodolski).

Archiwum Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Rektorat 1919–1939, sygn. 15/13, Projekt Statutu UJK we Lwowie z 1919 r., k. 206–241.

Baranowski K. 1981. *Kadra naukowa z zakresu dyscyplin społecznych w II Rzeczypospolitej*, UŁ, Łódź.

„Dziennik Urzędowy MWRiOP" 1925, nr 16, poz. 176; 1928, nr 13, poz. 219.

Garlicki A. red. 1982. *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego*, PWN, Warszawa.

Jaczewski B. 1978. *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939*, Ossolineum, Wrocław.

Jadczak R. 1997. *Mistrz i jego uczniowie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Karolewicz G. 1996. *Nauczyciele akademiccy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym*, cz. 2, KUL, Lublin.

Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie na rok szkolny 1923/1924. 1924. UJK, Lwów.

Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie (LCAP), USB, ap. 5 IVB, b. 294 (teczka osobowa – L. Chmaj); b. 308 (M. Massonius).

Lwowskie Państwowe Archiwum Obwodowe (LPAO), UJK, f. 26, op. 5, spr. 999 (teczka osobowa – Z. Kukulski); spr. 968 (M. Kreutz); spr. 1080 (S. Łempicki); spr. 1784 (K. Sośnicki); op. 7, spr. 1582, Obsada katedry pedagogiki w roku 1937/1938.

Manteuffel T. 1936. *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16–1934/35. Kronika*, UW, Warszawa.

Mońka-Stanikowa A. 1996. *Bibliografia prac Bohdana Nawroczyńskiego*, [w:] *Bohdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, Żak, Warszawa.

Przeniosło M. 2008. *Dochody nauczycieli państwowych szkół akademickich w II Rzeczypospolitej*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych", t. 68, s. 35–63.

Przeniosło M. 2011. *Matematycy polscy w dwudziestoleciu międzywojennym*, Wydawnictwo Naukowe UJK w Kielcach, Kielce.

Przeniosło M. 2012. *Zasady funkcjonowania uczelni akademickich w II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", nr 3–4, s. 85–103.

Rocznik Polityczny i Gospodarczy 1936. 1939. Polska Agencja Telegraficzna, Warszawa.

Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej. 1924. GUS, Warszawa.

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół, „Dziennik Ustaw RP" 1928, nr 24, poz. 204.

Rozporządzenie ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego z dnia 25 września 1933 r. o zwinięciu niektórych katedr i zakładów w szkołach akademickich, „Dziennik Ustaw RP" 1933, nr 71, poz. 521.

Rozporządzenie ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego z dnia 12 sierpnia 1937 r. o utworzeniu niektórych katedr i zakładów naukowych w szkołach akademickich, „Dziennik Ustaw RP" 1937, nr 64, poz. 496.

Skład Uniwersytetu Poznańskiego na rok akademicki 1925/1926. 1926. UP, Poznań; *na rok akademicki 1927/1928*. 1928. UP, Poznań.

Spis nauczycieli. 1924, 1926. Książnica Atlas, Warszawa–Lwów.

Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Warszawskiego za rok akademicki 1925/1926. 1927. UW, Warszawa; *za rok akademicki 1927/1928*. 1929. UW, Warszawa.

Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. 1925. UJ, Kraków.

Statut Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. 1929. UJK, Lwów.

Statut Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. 1935. „Dziennik Urzędowy MWRiOP", nr 12, poz. 210.

Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej. 1930. Wyd. Kasy im. Mianowskiego, Warszawa.

Szmyd K. 2003. *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Szulakiewicz W. 2003. *Ludwik Chmaj (1888–1959). Zarys biografii i twórczości pedagogicznej*, „Rozprawy z Dziejów Oświatowy", t. 42, s. 161–182.

Śródka A. 1994. *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, t. 1, 1997 – t. 3; 1998 – t. 4, Wydawnictwo Aries, Warszawa.

Twardowski K. 1997a. *Dzienniki*, cz. 1; 1997b, cz. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa–Toruń.

Uniwersytet Stefana Batorego. Skład Uniwersytetu na rok akademicki 1935/1936. 1936. USB, Wilno.

Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich, „Dziennik Ustaw RP" 1920, nr 72, poz. 494.

Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich, „Dziennik Ustaw RP" 1933, nr 29, poz. 247.

Ustawa z dnia 2 lipca 1937 r. o zmianie ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich, „Dziennik Ustaw RP" 1937, nr 52, poz. 406.

Wittlinowa H. 1937. *Atlas szkolnictwa wyższego*, MWRiOP, Warszawa.

W obronie wolności szkół akademickich. 1933. Dom Książki Polskiej, Kraków.

Wolna Wszechnica Polska. Sprawozdanie z dzielności w roku akademickim 1920/1921. 1922. WWP, Warszawa; *w roku akademickim 1925/1926*. 1926. WWP, Warszawa; *w roku akademickim 1926/1927*. 1927. WWP, Warszawa.

Wolna Wszechnica Polska. Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1933/1934. 1933. WWP, Warszawa; *na rok akademicki 1935/1936*. 1935. WWP, Warszawa; *na rok akademicki 1937/1938*. 1937. WWP, Warszawa.

Wolna Wszechnica Polska w Warszawie. Oddział w Łodzi. Sprawozdanie za okres 1928–1937. 1938. WWP, Łódź.

Wrzosek A. red. 1926. *Uniwersytet Poznański w pierwszych latach istnienia*, Uniwersytet Poznański, Poznań.

Żongołłowicz B. 2004. *Dzienniki 1930–1936*, oprac. D. Zamojska, Retro-Art, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Weronika Juroszek
Uniwersytet Śląski

Wybór współmałżonka – aspekt zadaniowy, ewolucjonistyczny i planowy

Summary

EVOLUTIONARY, DEVELOPMENTAL AND PLANNING ASPECTS OF SPOUSE CHOICE

In this paper the author analyses the developmental, evolutionary and planning aspects of spouse choice. The work refers to Robert Havighurst's developmental tasks theory, Tadeusz Mądrzycki's personality theory and the evolutionary psychology theory. According to Havighurst's theory, failure to achieve such an important developmental task as spouse choice makes the man unhappy, which in turn makes the following developmental tasks even more difficult. Spouse choice should not only be a decree of faith but also a conscious task. The planning aspect of spouse choice is analysed referring to Mądrzycki's theory, considering such life plans features as the essence, importance degree, conformity to social norms, realism or minuteness of detail. From the evolutionary psychology theory perspective, the short woman's fertility time has a serious consequence – little time for spouse choice.

Key words: spouse choice, developmental task, life planning

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Rezultaty badań zgodnie pokazują, że choć odsetek młodych ludzi planujących założenie rodziny stale zmniejsza się (Plopa 2010), to jednak wciąż dla większości z nich małżeństwo i rodzicielstwo należą do najważniejszych celów życiowych (Plopa 2008a; Plopa 2008b; Plopa 2010). Realizacja obu tych celów uwarunkowana jest decyzją o wyborze współmałżonka. Wybór ten jest

jednym z podstawowych czynników powodzenia małżeństwa (Braun-Gałkowska 1985: 24).

W literaturze przedmiotu tematyka wyboru współmałżonka rzadko poddawana jest osobnej, gruntownej analizie, najczęściej rozpatruje się ją pośrednio, w ramach takich zagadnień, jak: psychospołeczne uwarunkowania realizacji zadań rozwojowych związanych z małżeństwem i rodziną (Liberska, Malina 2011; Malina 2012), cechy pożądane przez młodych ludzi u potencjalnego kandydata na współmałżonka (Buss 1996; Wójtowicz 2011; Kaźmierczak 2013; Szumiec 2016), obraz małżeństwa i rodziny u młodych ludzi (Dyczewski 2007; Komorowska-Pudło 2007; Biernat 2009; Dyczewski 2009; Siudem 2009; Dobosz 2012; Sokal 2013; Ruszkiewicz 2014); wychowanie do życia w rodzinie (Braun-Gałkowska 1994; Braun-Gałkowska, Gutowska 1994; Ostrowska, Ryś 1997; Miazgowicz 1998). Tematyka wyboru współmałżonka pośrednio podejmowana jest też przez badaczy analizujących zagadnienie poszukiwania partnera w internecie (Kacprzak, Leppert 2013; Dominiczak 2016) oraz funkcjonowania psychospołecznego tzw. singli (Czernecka 2014; Butrym, Żuk 2016; Rzymowska 2016; Sobiczewska 2016; Świąder 2016).

W dzisiejszej rzeczywistości nastąpiły ogromne przeobrażenia w społeczeństwie przejawiające się m.in. w późnym zawieraniu małżeństwa i zwiększającą się liczbą osób stanu wolnego. Dokonały się nieznane wcześniejszym pokoleniom zmiany w strukturze rodziny (Brzezińska, Trempała 2006; Brzezińska, Cieciuch 2016: 206; Kłym-Guba, Cieciuch 2016: 223; Pilarska 2016: 333). „Silne różnicowanie się ścieżek rozwojowych już od okresu wczesnej dorosłości powoduje znaczną różnorodność w efektach rozwoju u poszczególnych osób (Buhl, Lanz 2007; Lanz, Tagliabue 2007; Macek, Bejcek, Vanickova 2007). Proces ten nazywany jest indywidualizacją i destandaryzacją ścieżki życia" (cyt. za: Brzezińska, Kaczan 2010: 89). Z jednej strony wspomniany proces daje duże możliwości kształtowania własnego życia, z drugiej jednak może przyczyniać się do swoistego zagubienia młodych ludzi. Z tego względu tak ważne zagadnienie, jakim jest wybór współmałżonka, warto poddać analizie w świetle teorii, w których zwraca się szczególną uwagę na celowość, powinność i przewidywanie konsekwencji swoich działań.

W niniejszym opracowaniu problematykę wyboru współmałżonka analizowano w aspekcie zadaniowym, ewolucjonistycznym i planowym. W tym celu wykorzystano teorię zadań rozwojowych Roberta Havighursta, ewolucjonistyczną koncepcję człowieka oraz teorię osobowości Tadeusza Mądrzyckiego. Przedstawiono też wybory małżeńskie (i związane z nimi wybrane obszary konfliktu) młodych dorosłych w percepcji rodziców i teściów.

Wybór współmałżonka jako zadanie w świetle teorii Roberta Havighursta

Badacze zajmujący się psychologią rozwojową zgodnie podkreślają, że nie sposób wskazać na jedną, ogólną teorię, która opisywałaby rozwój człowieka w sposób pełny i wyczerpujący. W zależności od założeń teoretycznych zagadnienie to można analizować z punktu widzenia rozwoju pewnych funkcji, właściwości człowieka, z kolei podejścia bardziej całościowe dotyczą funkcjonowania jednostki w wybranym, określonym momencie życia (Brzezińska, Trempała 2006: 282).

Teoria Havighursta jest jedną z wielu uznanych w literaturze przedmiotu. Została przywołana w niniejszym opracowaniu ze względu na analizę zmian rozwojowych pod kątem wykonania określonego, charakterystycznego dla danego okresu rozwojowego, zadania. Według Havighursta zadanie to pojawia się w pewnym okresie życia i wynika z potrzeb jednostki (somatycznych i psychicznych) oraz wymogów społeczeństwa (Havighurst 1956; Havighurst 1981).

Havighurst wymienia następujące stadia rozwojowe i odpowiadające im zadania: niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo (np. uczenie się chodzenia i mówienia), średnie dzieciństwo (np. rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia), adolescencja (osiąganie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci, rozwijanie sieci wartości, przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie), wczesna dorosłość (wybór współmałżonka, uczenie się współżycia z małżonkiem, założenie rodziny, wychowywanie dzieci, rozpoczęcie pracy zawodowej), wiek średni (m.in. wspomaganie dorastających dzieci tak, aby stawały się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi dorosłymi, traktowanie małżonka jako osoby, przystosowanie do starzenia się rodziców, osiągnięcie dojrzałości społecznej i obywatelskiej), późna dojrzałość (przystosowanie się do spadku własnych sił fizycznych, pogodzenie się ze śmiercią małżonka, utrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi w swoim wieku) (Havighurst 1972, za: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996: 69).

Havighurst stwierdza, że na czas wczesnej dorosłości przypada zadanie, jakim jest założenie rodziny – związane z wyborem współmałżonka, małżeństwem, rodzicielstwem. Z punktu widzenia niniejszego opracowania istotne jest to, że w przywołanej teorii odnośnie do wyboru współmałżonka używa się słowa „zadanie", co kieruje działania jednostki w stronę obowiązku, celu, misji. Warto podkreślić, że przyjęcie dla jakichś działań ram zadaniowych ma swoje konsekwencje, mianowicie zakłada pewne napięcie, presję, planowość. Nie jest więc ani

rozrywką (działaniem nastawionym przede wszystkim na odprężenie i relaks), ani działaniem chaotycznym, pozbawionym jakiegokolwiek planowania. Można natomiast przypuszczać, że młodzi ludzie prawdopodobnie często postrzegają wybór współmałżonka w kategoriach przeznaczenia, szczęścia, daru losu. Takie podejście bagatelizuje rolę własnego wysiłku już na etapie nawiązania relacji romantycznej, jak i w późniejszym dbaniu o nią, zarówno na etapie narzeczeństwa, jak i przede wszystkim – małżeństwa.

Brak realizacji ważnego celu prowadzi do frustracji, złości, agresji, poczucia niespełnienia. Taki tok rozumowania koresponduje z założeniami Havighursta. Jak podkreślają Maria Przetacznik-Gierowska i Maria Tyszkowa odnośnie do zadania rozwojowego w ujęciu Havighursta: „Pomyślne rozwiązanie go (*achievement*) prowadzi do zadowolenia oraz sukcesu przy podejmowaniu zadań późniejszych, natomiast niepowodzenie (*failure*) czyni jednostkę nieszczęśliwą, nie aprobowaną przez otoczenie, co powoduje trudności w zakresie następnych zadań" (cyt. za: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996: 67). Założenia teorii Havighursta skłaniają więc do refleksji, że jeśli młody człowiek nie wywiąże się z zadania rozwojowego, jakim jest założenie rodziny, to prawdopodobnie dosięgną go negatywne stany emocjonalne: depresji, zwątpienia, zgorzknienia, czy nawet rozpaczy. Teoria ta sugeruje więc, że podejście do wyboru współmałżonka powinno zostać potraktowane z należytą powagą, wybór ten stanowi bowiem podstawę satysfakcjonującego funkcjonowania psychospołecznego u większości ludzi.

Na małżeńskie wybory młodych ludzi istotny wpływ ma małżeństwo ich rodziców. Jeśli jednostka ma w rodzicach dobry przykład męża i żony, to wtedy wybór jest łatwiejszy (Zubrzycka 1993: 47; Krzysteczko 2000: 281; Kozubek 2012: 13; Sorkowicz 2012: 155), dowodem szczęśliwie zawartego małżeństwa rodziców jest m.in. dobre samopoczucie członków rodziny (Krzysteczko 2000: 281). „Dzieci z dobrze dobranych małżeństw świadomie przyrównują kandydatów do małżeństwa z rodzicami; z małżeństw źle dobranych natomiast podświadomie „wybierają" podobnych do rodziców" (cyt. za: Krzysteczko 2000: 281). Zadanie rozwojowe, jakim jest wybór współmałżonka, okazuje się więc trudniejsze w przypadku dzieci z małżeństw nieudanych. Ich decyzja jest w dużym stopniu nieuświadomiona, osoby te często nie zdają sobie sprawy z motywów, które skłaniają je do spotykania się z osobą, z którą docelowo tworzą nieudaną relację romantyczną.

Biorąc pod uwagę fakt, że u ludzi, których małżeństwa rodziców były nieudane, więcej treści podlega nieuświadomieniu (w tym bardzo często wyparciu), trudniejsza jest u nich kontrola nad negatywnymi, destrukcyjnymi uczuciami w stosunku do siebie i przyszłego współmałżonka. Jak pisze dalej Henryk

Krzysteczko „Ostateczna decyzja, mimo wielu tzw. kontrolowanych, a więc dostrzeganych i przemyślanych czynników, pozostaje zawsze w pewnym sensie tajemnicą, tak jak tajemnicze są uczucia, które mogą powstać i zniknąć w zupełnie nieoczekiwany sposób. Wówczas ważnym jest, aby te uczucia umieć rozpoznać i nazwać, i umieć je wypowiedzieć. W ten sposób można je chociażby w pewnym stopniu kontrolować i nad nimi panować" (Krzysteczko 2000: 281).

Wielce prawdopodobne jest to, że w najtrudniejszej sytuacji odnośnie do zadania rozwojowego, jakim jest wybór współmałżonka, są dziewczęta z nieudanych małżeństw rodziców. Rezultaty badań przeprowadzonych przez Marię Ryś wykazały, że to kobiety, w większym stopniu niż mężczyźni, ponoszą konsekwencje nieudanego małżeństwa rodziców (Ryś 2007). Warto więc podkreślić, że w szczególności w przypadku dziewcząt charakteryzujących się brakiem pozytywnych wzorców w małżeństwie rodziców, kontrola wypartych, nieprzepracowanych i negatywnych nastawień dotyczących zamążpójścia powinna być jednym z głównych działań wychowawczo-terapeutycznych.

Wybór współmałżonka a płodność kobiet – ujęcie ewolucjonistyczne

W psychologii wyróżnia się kilka koncepcji człowieka, w tym cztery podstawowe: psychodynamiczną, behawiorystyczną, humanistyczną i poznawczą. Niektórzy badacze wspominają jeszcze o podejściu biologicznym, społeczno-kulturowym i ewolucjonistycznym (Zimbardo, Gerrig 2006: 12).

W ramach tego ostatniego podejścia zakłada się, że zarówno zdolności fizyczne, jak i umysłowe, ewoluowały w ciągu milionów lat, służąc konkretnym celom przystosowawczym. Badacze podkreślający elementy ewolucjonistyczne w zachowaniu człowieka często analizują zagadnienie łączenia się ludzi w pary, jako że zjawisko to jest podstawowym warunkiem przetrwania gatunku.

David Buss, czołowy przedstawiciel kierunku ewolucjonistycznego w psychologii podkreśla, że we wszystkich kulturach jako kandydatki na żonę najbardziej poszukiwane są kobiety młode (Buss 1996: 69; Buss 2001: 162). Młodość u kobiet jest ściśle powiązania z ich płodnością, zanikającej płodności towarzyszy spadek atrakcyjności fizycznej. U kobiet za atrakcyjność fizyczną odpowiadają estrogeny, których ilość w organizmie kobiety spada wraz z wiekiem. Estrogeny są produkowane w czasie cyklu miesięcznego kobiety, stąd zanikanie miesiączki jest jednoznaczne ze zmniejszającą się ilością produkowanych estrogenów i tym samym – urody. U mężczyzn spadek płodności przebiega dużo łagodniej, właściwie mężczyzna potencjalnie do końca życia pozostaje płodnym.

Bywa, że kobiety, współzawodnicząc z mężczyznami na polu zawodowym, zapominają, że ich sytuacja w kwestii potencjalnego rodzicielstwa różni się diametralnie od sytuacji mężczyzn. Kobiety, w porównaniu z mężczyznami, mają mniej czasu na podjęcie decyzji o wykonaniu zadania rozwojowego, jakim jest założenie rodziny (Easton i in. 2010; Juroszek 2014a; Juroszek 2014b: 199; Juroszek 2015: 30).

W czasopismach tzw. kobiecych oraz poradnikach nierzadko pojawiają się stwierdzenia, że obecnie ludzie żyją dłużej, więc dawne kanony dotyczące wczesnego zamążpójścia przestały już obowiązywać. Okazuje się jednak, że wydłużającemu się życiu kobiety nie towarzyszy wydłużająca się płodność. Jak stwierdza Buss „Potencjał reprodukcyjny kobiety czterdziestoletniej jest niski, a pięćdziesięcioletniej – właściwie zerowy. Kobieta zachowuje walory rozrodcze tylko przez pewien okres swojego życia. Mężczyźni uwzględniają to w swoich preferencjach" (cyt. za: Buss 2001: 162). Stąd kwestia stosunkowo niedługiego okresu płodności u kobiet wpisuje w ich przypadku wybór małżonka w węższe ramy czasowe. Fakt ten ma duże znaczenie dla satysfakcjonującego funkcjonowania psychospołecznego kobiet. Jako przykład warto podać sytuację czterdziestoletniego, nieżonatego mężczyzny, dobrze wykształconego, zaradnego i porównać ją z analogiczną sytuacją kobiety, która nierzadko jako przykry musi odbierać fakt, że jej rówieśnik spotyka się z dużym zainteresowaniem nie tylko kobiet zbliżonych do niego wiekiem, ale i tych młodszych. W przypadku przedstawicielek płci żeńskiej możliwości umawiania się z młodszymi mężczyznami są istotnie mniejsze. W nawiązaniu do tej prawidłowości Buss przytacza dane dotyczące mężczyzn zamieszkujących wyspę Poro (Kenrick, Keefe 1992, za: Buss 2001: 183). „Ci, którzy mieli powyżej 20 lat, brali za żony kobiety o rok lub dwa od siebie młodsze, mężczyźni powyżej trzydziestki wybierali kobiety o 3–4 lata młodsze, a ponad czterdziestoletni poślubiali wybranki młodsze o 13–14 lat. Dane te, choć ograniczone do jednego czasu i miejsca, są reprezentatywne dla ogólnej tendencji, zgodnie z którą mężczyźni w miarę upływu lat poślubiają coraz to młodsze od siebie kobiety (Kenrick, Keefe 1992)" (cyt. za: Buss 2001: 183).

Okazuje się więc, że kwestia potencjalnego rodzicielstwa bardzo wyraźnie odbija się na męskich wyborach potencjalnej kandydatki na żonę. Mężczyzna czterdziestokilkuletni może jeszcze założyć rodzinę i mieć swoje biologiczne dzieci, natomiast kobieta wychodząca za mąż w podobnym wieku doświadczy już bardzo poważnych trudności w realizacji swoich prokreacyjnych planów.

Wybór współmałżonka może być dla kobiet zadaniem o tyle trudnym, że ma miejsce w okresie wczesnej dorosłości, wtedy, gdy tożsamość młodej oso-

by ciągle jeszcze ulega stabilizacji. Aleksandra Pilarska (2016) porównywała poczucie tożsamości u kobiet we wczesnym (19–25 lat) i późniejszym (40–74 lat) okresie dorosłości. Dowiodła, że występują pewne istotne różnice w zakresie siły poczucia tożsamości między badanymi grupami. Kobiety będące w drugiej połowie życia, w porównaniu z kobietami młodszymi, uzyskały wyniki wskazujące na większą konsolidację poczucia tożsamości. Jak pisze autorka „Kobiety w późniejszym okresie dorosłości, w porównaniu z tymi wkraczającymi w dorosłość, dysponują większymi poznawczymi i emocjonalnymi możliwościami opracowania zintegrowanego poczucia tożsamości" (cyt. za: Pilarska 2016: 344). Sytuacja młodych kobiet poszukujących współmałżonka może być więc o tyle skomplikowana, że z jednej strony mają przed sobą dokonanie jednego z najważniejszych wyborów życiowych (którym bez wątpienia jest wybór współmałżonka) i – jak już wspomniano – w porównaniu z mężczyznami mają na to mniej czasu. Z drugiej zaś strony ich poczucie tożsamości może wciąż ulegać dużym wahaniom. Przyczyną rozchwiania tożsamości mogą być tzw. ruminacje, polegające na chronicznym rozpamiętywaniu negatywnych wydarzeń z przeszłości. Rezultaty wielu badań pokazują, że stałe, negatywne myślenie o sobie, w przeciwieństwie do pozytywnego, warunkuje niepomyślny rozwój wydarzeń (Murray i in. 1996; Murray i in. 1998; Stojanowska 1998; Murray i in. 2000; Murray, Holmes 2004; Juroszek 2010; Juroszek 2012; Juroszek 2013). Ruminacje mają charakter dezaptacyjny, prowadzą do negatywnego funkcjonowania psychospołecznego. Utrudniają też dokonanie satysfakcjonującego wyboru współmałżonka, np. wtedy, gdy dotyczą negatywnych, pełnych zranień doświadczeń z płcią przeciwną. W takiej sytuacji proces poszukiwań odpowiedniej osoby i ostateczne świadome podjęcie decyzji o zaangażowaniu może być stale odkładane.

Znaczenie planu życiowego dla wyboru współmałżonka

Tadeusz Mądrzycki dobitnie podkreślał, że cele, do których człowiek dąży oraz towarzyszące im plany pozwalają zrozumieć dynamikę osobowości (Mądrzycki 1996: 19). Wyszczególnił trzy poziomy funkcjonowania człowieka (gdzie dwa pierwsze warunkowane są głównie przeszłością). Pierwszy poziom odnosi się do wrodzonych predyspozycji (m.in. temperament, popędy, emocje), drugi do nawyków (przyzwyczajenia, nałogi). Trzeci poziom dotyczy świadomości, przejawia się w działaniu, rozumianym jako aktywność intencjonalna, czyli świadoma, celowa (Mądrzycki 1996: 20).

Funkcję motywacyjną w procesie działania pełni jego plan. Tworzenie planów jest więc podstawową funkcją działania, jest też wyrazem przyszłościowej orientacji człowieka, która najlepiej przejawia się w kreowaniu planów życiowych (Mądrzycki 1996: 86). Pojęcie planu życiowego nie jest tożsame z pojęciem celu życia, gdyż cel określa to, co czego jednostka dąży, z kolei plan wyznacza drogi dojścia do celu (Mądrzycki 1996: 112). Plan życiowy jest efektem rozwoju i dojrzewania jednostki, plany życiowe mają charakter realistyczny (w przeciwieństwie do życzeniowego) i zaczynają się konkretyzować w czasie przejścia z okresu dorastania do dorosłości (Szewczuk 1975: 167).

W niniejszym opracowaniu wykorzystano elementy teorii Mądrzyckiego w odniesieniu do celu, zadania rozwojowego, jakim jest wybór współmałżonka. Jeśli przyjmiemy, że celem młodego człowieka jest założenie rodziny, to tenże człowiek powinien podejmować określone działania, aby ten cel osiągnąć. Skoro zaś funkcją działania jest tworzenie planów, to oznacza, że wybór małżonka powinien być (przynajmniej w pewnych aspektach) zaplanowany.

Mądrzycki wymienił określone cechy (wymiary) planów życiowych, należą do nich m.in.: treść, stopień ważności, zgodność między sposobem dojścia do celu a normami moralnymi, realistyczność, szczegółowość, rozpiętość czasowa, stopień integracji (Mądrzycki 1996: 116–121). Biorąc pod uwagę fakt, że niniejsze opracowanie dotyczy celu (zadania), jakim jest wybór współmałżonka, cechy planów życiowych zostaną omówione na przykładzie planowania małżeństwa.

1. Treść. Plany życiowe mogą mieć charakter zawodowy, ekonomiczny, rodzinny, zawodowy, dotyczący własnego wypoczynku (Mądrzycki 1996: 116). Plan życiowy, jakim jest wybór współmałżonka, zalicza się więc do planów rodzinnych.

2. Stopień ważności. Związany jest z nadawaniem odmiennej wagi poszczególnym planom życiowym. Istnieje następująca zależność: im ważniejszy plan życiowy, tym większa ilość czasu i energii poświęconych zostaje na jego wykonanie.

Rezultaty wielu badań wykazują, że założenie rodziny jest bardzo ważnym celem dla zdecydowanej większości młodych Polaków (Plopa 2008a; 2008b; Plopa 2010). Choć część osób wybiera życie w samotności, to jak już podkreślono, większość młodych ludzi chce zawrzeć małżeństwo. Wielce prawdopodobne jest jednak to, że choć wspomniany cel deklarowany jest jako ważny, to pierwszy krok w jego zrealizowaniu – wybór współmałżonka – nierzadko poddany zostaje losowi. W tym przypadku mamy więc do czynienia z brakiem podejścia zadaniowego, które manifestuje się w działaniu. Wielu młodych ludzi, choć marzy o znalezieniu odpowiedniego kandydata na współmałżonka, to prawdopodobnie podejmuje niewiele świadomych, zaplanowanych działań w tym kierunku.

3. Zgodność między drogami dojścia do celu a normami moralnymi. W kwestii wyboru współmałżonka istotne jest to, na ile wybór ten jest zgodny z wyznawaną hierarchią wartości. Przykładem może być głęboko wierzący katolik, który nawiązuje relację romantyczną z osobą żyjącą w małżeństwie. Skutkiem kontynuowania takiej relacji jest poczucie winy.

4. Realistyczność tworzonych planów. Wraz z wiekiem wzrasta realizm tworzonych planów, zależy on od umiejętności, własnych możliwości jednostki, trafnego doboru środków działania (Mądrzycki 1996: 119). Realistyczność w wyborze współmałżonka przejawia się w braku myślenia życzeniowego, absurdalnego, roszczeniowego (np. co do cech charakteru kandydata na współmałżonka, jego majątku, urody i wykształcenia).

5. Szczegółowość. Jednostka tworzy mniej lub bardziej dokładne detale przebiegu danego planu. Odnośnie do celu, jakim jest wybór współmałżonka, można dostrzec u młodych wiele chaosu. Z jednej strony, na poziomie deklaracji, cenią rodzinę i w przyszłości chcą ją założyć, ale prawdopodobnie często nie tworzą konkretnych planów np. wakacyjnych, które uwzględniałyby ewentualne poznanie przyszłego małżonka. Warto podkreślić, że dzisiejsza kultura nie wspiera młodych ludzi w wyborze współmałżonka. Dawniej, powszechnie organizowane spotkania młodych odmiennej płci (np. bale) miały na celu wspólne poznawanie się w kulturalnym miejscu. Obecnie taką rolę mogłyby odgrywać określone grupy młodzieżowe (np. studenckie, religijne), koncentrując się na odpowiednim doborze kandydatów do danej grupy. Jako przykład można wymienić duszpasterstwa akademickie, charakteryzujące się przeważającą liczbą kobiet. Z punktu widzenia niniejszego opracowania ważne byłoby to, co można zrobić, aby przyciągnąć większą liczbę odpowiednich mężczyzn do takiej grupy, po to, by ułatwić młodym wzajemne poznawanie się (Juroszek 2014a: 51).

6. Rozpiętość czasowa. Związana jest z długością przyszłościowej perspektywy czasowej.

Jak już zostało wspomniane, z racji krócej trwającej płodności, czas kobiet na wybór współmałżonka jest stosunkowo krótki. Przyjęcie takiego założenia automatycznie koncentruje uwagę na kolejnej cesze omawianego planu życiowego, jakim jest stopień integracji.

7. Stopień integracji. Zakłada swoistą hierarchię polegającą na tym, że plany mniej ważne podporządkowane są istotniejszym. Oznacza to, że np. w przypadku kobiet (chociażby ze względu na ich krótszy okres płodności) realizacja planów np. zawodowych nie powinna sprzyjać stałemu przekładaniu decyzji o małżeństwie i rodzicielstwie.

Warto zaznaczyć, że dawniej istniały kulturowo uwarunkowane rytuały, czasem nieco sztywne, ograniczające wolność wyboru. Pierwszy bal, wzajemne poznawanie się młodych, ściśle określony czas przeznaczony na poszukiwanie współmałżonka – te wszystkie działanie były wpisane w kulturę, były zaplanowane. Dzisiaj, w epoce postindustrialnej młody człowiek napotyka na wiele trudności, które sprzyjają zagubieniu w dokonywaniu najważniejszych życiowych wyborów (Brzezińska, Kaczan 2010: 89; Brzezińska, Cieciuch 2016: 206). To zagubienie może skutkować brakiem podjęcia decyzji odnośnie do wyboru współmałżonka, który jest pierwszym krokiem w stronę realizacji jednego z najważniejszych i najbardziej upragnionych celów młodych ludzi – założenia pełnej, kochającej się rodziny.

Wybory małżeńskie młodych dorosłych w percepcji rodziców i teściów

Menelaos Apostolou, przedstawiciel kierunku ewolucjonistycznego w psychologii, poddał analizie uwarunkowania konfliktu międzypokoleniowego w obszarze wyboru współmałżonka (Apostolou 2008a). Analizował, jakie cechy przyszli teściowie cenią u synowej i zięcia. Badanie wykazało, że u zięcia, bardziej niż u synowej, rodzice cenią posiadanie pracy, możliwości zarobkowe. U synowych bardziej pożądana jest atrakcyjność fizyczna i bezkonfliktowość (Apostolou 2008b). Apostolou stwierdził też, że wybory małżeńskie dzieci często nie odpowiadają preferencjom rodziców. Przykładowo młodzi ludzie, w porównaniu ze swoimi rodzicami, większą wagę przywiązują do wyglądu zewnętrznego kandydata na współmałżonka (Apostolou 2008a: 303). Dla rodziców atrakcyjność fizyczna przyszłej synowej (zięcia) jest mniej istotna. Rodzice dużą wagę przywiązują też do dóbr materialnych, które posiada ewentualny zięć/synowa (Apostolou 2008b). W tym miejscu warto podkreślić, że zbytnia koncentracja na dobrach, które wnosi przyszły zięć (synowa), świadczy o pazerności i wyrachowaniu, niemniej jednak umiarkowane, chłodne spojrzenie na rodzinę pochodzenia przyszłego zięcia/synowej może nieraz wnieść wiele cennych informacji.

Rodzice, którzy najczęściej pragną dobra dla swojego potomstwa, powodowani własnym doświadczeniem życiowym chcą, aby ich dzieci kierowały się cechami istotnymi z punktu widzenia relacji długoterminowych. Wraz z czasem trwania związku małżeńskiego zmniejsza się znaczenie atrakcyjności fizycznej

dla satysfakcji z małżeństwa. I tak, choć rodzice sami w młodości często zwracali uwagę na atrakcyjność fizyczną potencjalnego kandydata na małżonka, to wraz z upływem czasu, kierowani własnym doświadczeniem życiowym dostrzegają, że inne cechy – takie jak umiejętności komunikacyjne, wspólne wartości, pochodzenie, religia – są najbardziej istotne dla powodzenia małżeństwa.

Apostolou podkreśla, że przez całe wieki trwania rodziny wielopokoleniowej, udział rodziców w wyborze współmałżonka był większy niż obecnie (Apostolou 2011). Rodzina dawała swoim członkom duże wsparcie, stąd też – w zamian za pewne przywileje (ochrona, wsparcie finansowe w sytuacji kryzysu) miała swój udział w decyzji o ślubie młodych.

Dostrzegając pewne negatywy takiego modelu warto podkreślić, że z kolei w obecnych, postmodernistycznych czasach, rola rodziców w wyborze współmałżonka została prawie całkowicie ograniczona. Wybór męża (żony), a więc kogoś, kto w przyszłości będzie funkcjonował w bliskich relacjach również z dalszą rodziną (a przy okazji korzystał z jej pomocy, poznawał jej tajemnice, uczestniczył we wspólnym cierpieniu), prawdopodobnie nie powinien być tylko i wyłącznie indywidualnym wyborem młodego człowieka. Romantyczne zauroczenie powoduje bowiem, że młody człowiek może wprowadzić do rodziny osobę charakteryzującą się całkowicie odmiennym światopoglądem. W literaturze przedmiotu podkreśla się natomiast, że podobieństwa w zakresie wyznawanych poglądów, pochodzenia, wiary, sposobu bycia (które to cechy są mocno kształtowane w rodzinie pochodzenia) sprzyjają trwałości relacji międzyludzkich, w tym małżeństwa. Rodzice od początku zwracają więc uwagę na czynniki, które w perspektywie długoterminowej okazują się ważne dla małżeństwa (Juroszek 2014a). To, jak mogłaby wyglądać konstruktywna pomoc rodziców w wyborach małżeńskich dzieci, stanowi materiał na osobny artykuł naukowy.

Podsumowanie

W literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęca się różnym etapom małżeństwa (takim jak jego początki, czas pojawienia się pierwszego dziecka, dorastania dzieci, etap tzw. pustego gniazda), jednak czas wyboru współmałżonka, rzadko jest poddawany osobnej, gruntownej analizie. A przecież to, jak będzie przebiegało wychowanie dzieci, satysfakcja z małżeństwa, w istotnym stopniu zależy od tego, kogo młody człowiek poślubi. Zagadnienie to staje się tym ważniejsze, że dzisiejsza kultura nie wspiera młodych ludzi w wywiązaniu się

z zadania rozwojowego, jakim jest wybór współmałżonka. Nierzadko czują się oni całkowicie zagubieni w realizacji tego zadania.

W artykule poddano analizie wybór współmałżonka w aspekcie zadaniowym, ewolucjonistycznym i planowym. Takie wybiórcze potraktowanie tematu nie oznacza, że w wyborze współmałżonka nieistotny jest tak fundamentalny czynnik, jak uczucie. Aspekt zadaniowy i planowy uwypuklono jednak z tej przyczyny, że dla przedstawicieli kultury Zachodu uczucie jest nierzadko jedynym kryterium branym pod uwagę w decyzji o ślubie. Biorąc pod uwagę fakt, że uczucia z definicji są nietrwałe i przemijające, warto w przyszłości poddać analizie to, na ile obecny kryzys małżeństwa i rodziny jest rezultatem braku brania pod uwagę czynników takich jak planowość i zadaniowość.

Bibliografia

Apostolou M. 2008a. *Parent-offspring conflict over mating: The case of beauty*, „Evolutionary Psychology", nr 6, s. 303–315.

Apostolou M. 2008b. *Parent-offspring conflict over mating: The case of family background*, „Evolutionary Psychology", nr 6, s. 456–468.

Apostolou M. 2011. *Parent-offspring conflict over mating: A replication and extension study*, „Journal of Integrated Social Sciences", nr 2, s. 13–26.

Biernat T. 2009. *Małżeństwo i rodzina w opiniach młodych Polaków, Niemców i Hiszpanów*, „Kultura i Edukacja", nr 2, s. 71–87.

Braun-Gałkowska M. 1994. *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa.

Braun-Gałkowska M., Gutowska A. 1994. *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa.

Braun-Gałkowska M. 1985. *Miłość aktywna*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.

Brzezińska A., Trempała J. 2006. *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 229–283.

Brzezińska A., Kaczan R. 2010. *Kwestionariusz Poczucia Punktualności Zdarzeń Życiowych (PPZŻ): konstrukcja i analiza własności psychometrycznych*, „Polskie Forum Psychologiczne", nr 15 (1), s. 85–110.

Brzezińska A., Cieciuch J. 2016. *Formowanie się tożsamości w niestabilnych czasach*, „Roczniki Psychologiczne", nr 2, s. 205–212.

Brzezińska A., Piotrowski K. 2016. *Zmiana tożsamości w kontekście edukacyjnym: badania podłużne uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Roczniki Psychologiczne", nr 2, s. 257–296.

Buss D. 1996. *Ewolucja pożądania*, tłum. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Buss D. 2001. *Psychologia ewolucyjna*, tłum. M. Orski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Butrym M., Żuk Ł. 2016. *Seniorzy o singlach*, [w:] *Single – życie w pojedynkę – stereotypy i samooceny*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 191–208.

Czernecka J. 2014. *Wielkomiejscy single*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.

Dobosz D. 2012. *Ślub, rozwód, kohabitacja – w opinii Polek i Brytyjek*, „Pedagogika Społeczna", nr 4, s. 83–96.

Dominiczak S. 2016. *Portale randkowe dla singli – opinie użytkowników*, [w:] *Single – życie w pojedynkę – stereotypy i samooceny*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 91–126.

Dyczewski L. 2007. *Małżeństwo i rodzina upragnionymi wartościami młodego pokolenia*, [w:] *Małżeństwo i rodzina w nowoczesnym społeczeństwie*, red. L. Dyczewski, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 11–34.

Dyczewski L. 2009. *Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie – pomiędzy tradycją a nowoczesnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Easton J., Confer J., Goetz C., Buss D. 2010. *Reproduction expediting: Sexual motivations, fantasies, and the ticking biological clock*, „Personality and Individual Differences", nr 5, s. 516–520.

Havighurst R. 1956. *Research on the developmental task concept*, „The School Review", nr 5, s. 215–223.

Havighurst R. 1981. *Developmental tasks and education*, Longman, New York.

Juroszek W. 2010. *Autoprezentacja młodzieży szkolnej. Emocjonalne i poznawcze konsekwencje deprecjonującej i faworyzującej autoprezentacji u młodzieży z wysokim i niskim lękiem społecznym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Juroszek W. 2012. *Depresja a Ja odzwierciedlone*, „Horyzonty Wychowania", nr 11, s. 201–214.

Juroszek W. 2013. *Męskość zięcia w percepcji teścia – na podstawie 'Krystyny córki Lavransa' S. Undset*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio", nr 13, s. 143–155.

Juroszek W. 2014a. *Rola rodziców w wyborze współmałżonka*, „Społeczeństwo i Rodzina", nr 4, s. 47–63.

Juroszek W. 2014b. *Wybór współmałżonka w świetle teorii frustracji*, [w:] *Rodzina miłością wielka* (?), red. W. Surmiak, Księgarnia św. Jacka, Katowice, s. 194–212.

Juroszek W. 2015. *Motywacja do zawarcia małżeństwa w świetle teorii konfliktu motywów Kurta Lewina*, „Rozprawy Społeczne", nr 9, s. 28–34.

Kacprzak K., Leppert R. 2013. *Związki miłosne w sieci: poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Kaźmierczak M. 2013. *Postrzegana empatia partnera jako predyktor satysfakcji ze związku romantycznego*, „Psychologia Społeczna", nr 4, s. 433–447.

Kłym-Guba M., Cieciuch J. 2016. *Dynamika poszukiwania tożsamościowego w różnych domenach we wczesnej adolescencji: Wyniki badań podłużnych*, „Roczniki Psychologiczne", nr 2, s. 221–256.

Komorowska-Pudło M. 2007. *Wychowanie do życia w rodzinie a postawy młodzieży wobec płciowości, małżeństwa i rodzicielstwa*, „Wychowawca", nr 7/8, s. 11–15.

Kozubek M. 2012. *Jaka rodzina, takie społeczeństwo*, [w:] *Jaka rodzina, takie społeczeństwo*. *Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego*, red. M. Kozubek, Księgarnia św. Jacka, Katowice, s. 9–16.

Krzysteczko H. 2000. *Pomoc w dojrzewaniu do miłości, małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo Powiernik Rodzin, Katowice.

Liberska H., Malina A. 2011. *Wybrane osobowościowe determinanty wartościowania zadań związanych z małżeństwem i rodziną we współczesnej dorosłości*, [w:] *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, red. H. Liberska, A. Malina, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 97–119.

Lulek B. 2014. *Komunikacja w małżeństwie i narzeczeństwie. Ujęcie porównawcze*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych", nr 67, s. 153–168.

Malina A. 2012. *Efektywność radzenia sobie z realizacją zadań rozwojowych przez młodych dorosłych w zależności od płci*, [w:] *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 293–312.

Mądrzycki T. 1996. *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Miazgowicz J. 1998. *Wychowanie prorodzinne i seksualne. Scenariusze lekcji*, Wydawnictwo Powiernik Rodzin, Katowice.

Murray S., Holmes J., Griffin D. 1996. *The self-fulfilling nature of positive illusions in romantic relationships: Love is not blind, but prescient*, „Journal of Personality and Social Psychology", nr 71, s. 1155–1180.

Murray S., Holmes J., Griffin D. 2000. *Self-esteem and the quest for felt security: How perceived regard regulates attachment processes*, „Journal of Personality and Social Psychology", nr 78, s. 478–498.

Murray S., Holmes J. 2004. *Ja w oczach ukochanej osoby*, [w:] *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, red. A. Tesser, R. Felson, J. Suls, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 159–182.

Ostrowska K., Ryś M. 1997. *Przygotowanie do życia w rodzinie*, cz. 1. *Materiały pomocnicze dla nauczycieli i wychowawców*, Wydawnictwo ADAM, Warszawa.

Pilarska A. 2016. *Wielość ról a poczucie tożsamości u kobiet we wczesnym i późniejszym okresie dorosłości*, „Roczniki Psychologiczne", nr 2, s. 333–364.

Plopa M. 2008a. *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Plopa M. 2008b. *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Plopa M. 2010. *Małżeństwo w percepcji młodych Polaków*, [w:] *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, red. T. Rostowska, A. Peplińska, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 78–79.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. 1996. *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ruszkiewicz D. 2014. *Poglądy narzeczonych na temat podziału obowiązków w małżeństwie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 7, s. 40–47.

Ryś M. 2007. *Rodzinne uwarunkowania psychospołeczne funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Rzymowska M. 2016. *Stereotyp singla – opinii osób żyjących w małżeństwie*, [w:] *Single – życie w pojedynkę – stereotypy i samooceny*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 127–158.

Siudem A. 2009. *Obraz małżeństwa i rodziny w percepcji młodzieży*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. G. Kwiatkowska, M. Filipiak, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 123–129.

Sobiczewska J. 2016. *Studenci i singlach i życiu w pojedynkę*, [w:] *Single – życie w pojedynkę – stereotypy i samooceny*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 33–58.

Sokal U. 2013. *Obraz małżeństwa i przyszłej rodziny u młodych dorosłych*, [w:] *Małżeństwo, rodzina, rozwód*, red. B. Kaja, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Sorkowicz A. 2012. *Wspólnota rodzinna w świetle nauczani błogosławionego Jana Pawła II*, [w:] *Jaka rodzina, takie społeczeństwo. Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego*, red. M. Kozubek, Księgarnia św. Jacka, Katowice, s. 147–159.

Świąder M. 2016. *Singielki z odzysku*, [w:] *Single – życie w pojedynkę – stereotypy i samooceny*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 159–189.

Stojanowska E. 1998. *Opisywanie siebie w warunkach autoprezentacji oraz prywatni*e. *Style autoprezentacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.

Szewczuk W. 1975. *Psychologia. Zarys Podręcznikowy*, t. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Szumiec I. 2016. *Oczekiwane cechy przyszłego partnera i strategie jego poszukiwania*, [w:] *Single – życie w pojedynkę – stereotypy i samooceny*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 59–90.

Wójtowicz M. 2011. *Męskość w koncepcjach Stu Webera i Johna Eldredge'a – próba syntezy*, [w:] *Familiaris splendor. Piękno życia rodzinnego jako wyzwanie dla społeczeństwa i Kościoła*, red. A. Bartoszek, Księgarnia św. Jacka, Katowice, s. 156–166.

Zimbardo P., Gerrig R. 2006. *Psychologia i życie*, tłum. J. Radzicki, E. Czerniawska, A. Jaworska, J. Kowalczewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Zubrzycka E. 1993. *Narzeczeństwo, małżeństwo, rodzina, rozwód?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Paulina Chmiel-Antoniuk
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Edukacja narzędziem w walce o dominację religijną na Haiti*

Summary

EDUCATION AS A TOOL OF RELIGIOUS CONFLICT IN HAITI

The article is devoted to discussing the problem of education as a tool of religious dominance in Haiti between Catholics, Protestants and Vodou practitioners. This article examines the most important aspects of the religious situation in Haiti from the colonial period to the present days in a historical context. In this article the author uses the data analysis of publications, reports, non-governmental organisations and foreign press review. The author discusses the specific processes and forms of social activities, which created the modern neocolonial system of education in Haiti and presents the main causes of religious conversion and the role of Vodou after conversion to Protestantism.

Key words: religious conflict, Catholics, neocolonialism, Protestants, vodou

red. Paulina Marchlik

* Składam serdeczne podziękowania prof. dr hab. Barbarze Pasamonik oraz dr Urszuli Markowskiej-Manista za udzielone wsparcie merytoryczne, wskazanie drogi oraz krytyczne uwagi podczas pisania niniejszego artykułu.

Hymon T. Johnson: –„Czego chrześcijanie uczą się od innych religii?"
Arcybiskup Desmond Tutu: – „Tego, że Bóg nie jest chrześcijaninem"[1]

Wstęp

System edukacji na Haiti od czasów kolonialnych był przyczyną licznych gwałtownych konfliktów. Edukacja zarówno w przeszłości, jak i w obecnych czasach jest źródłem społecznego i politycznego niepokoju. Niepewność i problemy sektora edukacji są zakorzenione w wydarzeniach, które miały miejsce na długo przed odzyskaniem niepodległości.

Analiza edukacji jako narzędzia walki o dominację religijną na Haiti wymaga choć krótkiego przedstawienia sytuacji wyznaniowej na Haiti od epoki kolonializmu do czasów współczesnych oraz relacji między katolikami, protestantami i wyznawcami vodou[2]. Moje rozważania rozpocznę od zacytowania

[1] Santa Barbara, Kalifornia, 4 listopada 2005 r. Tłumaczenie własne. Tekst w oryginale: *What can Christianity learn from other religions? That God is not a Christian*. Dialog pochodzi z książki C. Michel, P. Bellegarde-Smith, *Vodou in Haitian life and culture. Invisible Powers*, Palgrave Macmillan, New York 2006.

[2] Vodou – oryginalna pisownia haitańskiej religii vodou. W swojej pracy naukowej odchodzę od mitycznego, popkulturowego pojmowania tego zjawiska. Dlatego tez nie stosuję form zalecanych przez *Słowik Języka Polskiego* (wudu, voodoo). Nie jestem w tym osamotniona. Naukowe uzasadnienie używania oryginalnej nazwy kultu haitańskiego podaje prof. Leszek Kolankiewicz, pisząc: „Vodou to – w ortografii haitańskiej – nazwa kultu pochodzenia afrykańskiego, w ramach którego inicjowani wyznawcy wpadają w trans i zostają owładnięci przez duchy/bogów. (Językiem haitańskim nazywam odmianę kreolskiego – a więc języka przez wieki jedynie mówionego – uznaną w Konstytucji Haiti z 1987 r. za język państwowy – jeden z dwóch, obok francuskiego – którego oficjalną ortografię haitańskie ministerstwo edukacji opublikowało 31 stycznia 1980 r.). *Nowy słownik ortograficzny PWN* pod red. Edwarda Polańskiego podaje pisownię spolszczoną wudu, która jest z naukowego – afrykanistycznego, językoznawczego, etnograficznego, religioznawczego – punktu widzenia niepoprawna. Haitańska (kreolska) nazwa vodou (pisownia francuska vaudou) wywodzi się bowiem – wbrew temu, co podaje z kolei *Słownik wyrazów obcych PWN. Wydanie nowe* (oprac. etymologii: Andrzej Bańkowski) – z wyrazu vodũ, który w języku Fonów (będącym właściwie dialektem języka ludu Ewe), zamieszkujących południowy Benin, oznacza 'ducha' lub 'istotę boską' (zob. np. http://en.wikipedia.org/wiki/Haitian_Vodou), w szczególności 'odziedziczone po przodkach bóstwo opiekuńcze' (Laënnec Hurbon, *Les mystères du vaudou*, Gallimard, Paris 1993, s. 14). Pisownia wudu przejęta została – błędnie – z języka angielskiego (voodoo), który etymologicznie nie ma tu nic do rzeczy, i – nie mniej błędnie, a na pewno niepotrzebnie – kojarzy kult z czarną magią (i właśnie jako rodzaj magii definiuje je w swoim haśle *Słownik wyrazów obcych PWN. Wydanie nowe*). Proponuję pisownię spolszczoną wodu (...) A jeśli nie pisownię spolszczoną, to przynajmniej haitańską (kreolską) – zgodną z zalecaną tam ortografią: vodou (*Poradnia*

wypowiedzi Jana Pawła II podczas spotkania z wyznawcami vodou w Beninie w 1993 roku. Papież zwrócił uwagę na potrzebę dialogu międzyreligijnego i docenienia tego, co w religii vodou jest dobre i szlachetne. „«Wszystko, co jest prawdziwe, co godne, co sprawiedliwe, co czyste, co miłe, co zasługuje na uznanie; jeżeli jest jakąś cnotą i czynem chwalebnym – to miejcie na myśli!» (Flp 4, 8). Kult przodków jest ważnym elementem vodou, przodkom należy się wdzięczność, zwłaszcza tym, którzy nam przekazali poczucie *sacrum*".

W niniejszym tekście, posługując się analizą danych z publikacji naukowych, raportów organizacji pozarządowych i z przeglądu prasy obcojęzycznej, omówię specyficzne procesy i formy działalności społecznej, które ukształtowały współczesny neokolonialny system edukacji na Haiti. Pogłębiona analiza powinna być rozpatrywana na podstawie historycznego doświadczenia kolonializmu, w tym wykorzystania religii, jako narzędzia walki o dominację religijną.

Edukacja i religia – zarys definicyjny

Edukacja według Zbigniewa Kwiecińskiego to „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego „JA" poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...] to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości" (Kwieciński 1991: 89). Edukacja jest zatem istotnym elementem budującym tożsamość kulturową jednostki oraz narzędziem wprowadzania kultury narodowej w świat określonych wartości. Oczywistym wydaje się założenie, iż działania szkoły lub innych instytucji odpowiedzialnych za edukację dziecka, powinny zmierzać do nabywania kompetencji kulturowych uczniów i przekazu dziedzictwa kulturowego. Ryszard Scharfenberg, wskazując na znaczącą rolę instytucji społecznych, które odpowiedzialne są za wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka, określa edukację jako „ciągły proces przekazywania wiedzy, umiejętności, systemów wartości i norm społecznych, dziedzictwa kulturowego danej spo-

językowa PWN). Zob. także *Encyklopedia Britannica*: McAlister E. hasło: vodou, https://www.britannica.com/topic/Vodou.

łeczności z udziałem specyficznych instytucji społecznych, jakimi są szkoły, przedszkola i inne placówki. Najistotniejszym elementem dziedzictwa kulturowego danej społeczności jest religia[3]" (Bowie 2008: 22). Definiowanie pojęcia „religia" od starożytności jest przedmiotem dyskusji ze względu na swoją wielowarstwowość i metafizyczny charakter. Bardzo trudno zdefiniować religię jako konkretny system wierzeń i praktyk, gdyż odnosi się do bytu transcendentnego (Boga/bogów), który wymyka się doświadczeniom empirycznym. Kiedy rozpatrujemy różne definicje religii musimy pamiętać, że konstruujemy kategorię „religia" opartą na europejskich językach i kulturach. Ten termin niekoniecznie ma odpowiednik w innych kulturach. Badania XIX-wiecznych naukowców wprowadziły jeden z najtrwalszych podziałów na tak zwane religie „światowe" i wszystkie pozostałe. Uznano, że religia „ludzi prymitywnych" musi różnić się w znaczący sposób od religii światowej i stanowić jej przeciwieństwo. Pierwotne religie charakteryzowały się oralnym przekazem i stanowiły podstawę rozwoju światowych religii. Niewątpliwą cechą „światowej religii" jest wiara w wyższy byt, nadchodzącego zbawiciela, ducha, istotę boską i jej uniwersalny potencjał (Bowie 2008). Jaap van Oosten definiuje religię jako: „zespół wierzeń, praktyk i instytucji, który wyjaśnia pochodzenie i naturę porządku kulturowego i podtrzymuje jego istnienie. Ten zespół wierzeń, praktyk i instytucji zwykle jest uznawany przez antropologów za religię. Stanowi ją natomiast domena kultury uważana za najbardziej podstawową przez samych uczestników" (Oosten 1985: 283). Religia nadaje znaczenie ludzkiej egzystencji i nie może być zredukowana do żadnego innego porządku kulturowego.

Dzisiejsze wielkie religie – judaizm, chrześcijaństwo, islam, buddyzm – kształtowały się w rzeczywistości plemiennej, w warunkach nie tylko plemiennych różnic między ludźmi i zbiorowościami, ale nade wszystko w warunkach międzyplemiennych wrogości.

W starotestamentowej rzeczywistości podstawowe prawdy wiary są prawdami popartymi argumentem siły i potęgi Jahwe. Można się zgodzić z tezą, że religie łączą ludzi ze sobą, ale trzeba dodać, że łączą ludzi także uczuciem wrogości wobec innych wspólnot, zwłaszcza wobec odmiennych wyznań. Tę „wrogość do innych" odnotowuje Richard Dawkins twierdząc, że „jedność wewnętrzna wspólnot, cementowana wrogością wobec wspólnot innych, nie wystę-

[3] Słowo „religia" w językach zachodnioeuropejskich najpewniej pochodzi z Wulgaty, łacińskiego przekładu Biblii z hebrajskiego i greckiego, przypisywanego św. Hieronimowi (około 420 n.e.). Grecki termin *threskeia* został przetłumaczony na łacinę jako *religio*. Mówiący po łacinie Ojcowie Kościoła, w odróżnieniu od swoich greckich odpowiedników, mówili o „prawdziwej" w przeciwieństwie do „fałszywej" religii.

puje wyłącznie w kulturach religijnych; jest ona obecna na przykład w różnych formach nacjonalizmu" (Cackowski 2007: 19–25). Dawkins zauważa, że „religia dzieli – to nie ulega żadnej wątpliwości i to jest jeden z najpoważniejszych zarzutów wobec wszelkich systemów religijnych" (2007: 351).

Chrześcijaństwo jest z założenia religią pokoju, mającą na celu wyzwolenie ludzi od wzajemnej nienawiści i zemsty. Paradoksalnie to właśnie chrześcijaństwo stawało się zarzewiem konfliktów wewnętrznych, w których ścierały się nie tylko narody, ale również mniejsze społeczności pozornie jednolite i przyjazne. Na kartach historii zapisało się wiele konfliktów o charakterze religijnym, na przykład wyprawy krzyżowe, wojny religijne w Europie w XVI i XVII wieku czy misje szerzone mieczem w Ameryce Łacińskiej. Konflikty religijne mają swoje źródło w doktrynie fundamentalizmu religijnego narzucającego zasady wiary członkom innej społeczności. Ten rodzaj fundamentalizmu odnosi się do ideologii odnowy religijnej wśród społeczeństwa i odnowy życia społecznego. Jedną z dróg do całkowitego odnowienia społeczeństwa w duchu religijnym jest tworzenie instytucji społecznych, edukacyjnych i gospodarczych, podporządkowanych określonym zasadom religijnym. Głównym celem fundamentalizmu jest odrodzenie „prawdziwej" wiary, które dokonuje się m.in. poprzez narzucenie jej wszystkim dookoła (przymusowe konwersje). Tak rozumiane „nawrócenie", staje się istotnym problemem zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i wspólnotowym. Przejście na inną wiarę pociąga za sobą skutki społeczne i psychospołeczne związane z dekonstrukcją tożsamości narodowej.

Religia vodou w okresie kolonializmu – kontekst historyczny

Korzenie vodou, zwanego także voodoo[4] sięgają afrykańskiej krainy Dahomej i wyznawanego tam animizmu. Na terenie obecnej Nigerii, Togo i Beninu żyły plemiona Joruba, Kongo i Fou. Stamtąd już od XVI wieku kolonizatorzy pozyskiwali niewolników do pracy na Haiti i innych wyspach Ameryki Środkowej. Nowoprzybyli niewolnicy zajęli miejsce rdzennej ludności indiańskiej (Indianie Taino) i osiedlili się na wyspie zwanej Górzystą Ziemią[5] (Skrzypek 1984: 69).

[4] **Voodoo** (Stany Zjednoczone Ameryki) oraz inne formy **vodun** (Benin), **candoble** (Brazylia), **wodu (**forma spolszczona znana z licznych polskich publikacji afrykanistycznych, etnograficznych i religioznawczych).

[5] Haiti czyli Górzysta Ziemia, tak nazywana przez pierwotnych mieszkańców, Indian Taino, wyspa – została odkryta przez Krzysztofa Kolumba i nazwana Hispaniola (Mała Hiszpania) w 1492 roku.

W nowy świat Ameryki organizowany przez katolickich plantatorów, wchodził żywioł afrykańskich religii i obyczajów. Kolonizatorzy rozpoczęli powolny proces chrystianizacji „dzikich" wprowadzając w 1664 r. obowiązek przyjmowania sakramentu chrztu oraz katechizację niewolników. Opracowano specjalny zbiór praw zwany Code Noir (Czarny Kodeks) omawiający sposób traktowania czarnych niewolników (Dash 2004). Zmuszani do porzucenia własnej religii i przyjęcia wiary katolickiej, potomkowie afrykańskich plemion uprawiali dawne obrzędy po kryjomu. Kolonizatorzy obawiali się niezrozumiałych praktyk i zakazali niewolnikom zgromadzeń religijnych i odprawiania rytuałów. Za jakikolwiek przejaw wyznawania kultu groziła kara pogrzebania żywcem, kastracji lub innego okaleczenia. Niewolnicy nauczyli się więc posługiwać religią katolicką do maskowania rzeczywistego oblicza praktykowanej przez siebie czarnej religii. Pod przykrywką katolickich obrzędów odprawiali rytuały vodou, zwracając się do przodków o pomoc. Francuscy panowie traktowali niewolników z ogromnym okrucieństwem, co wyzwoliło nienawiść wśród niewolników. W ten sposób vodou stało się orężem w walce z okrucieństwem kolonizatorów. Wielu niewolników podejmowało próby ucieczki z niewoli i życia na wolności. Religia pomagała odbudować morale i dawała nadzieję na wyzwolenie spod jarzma białego człowieka. W roku 1791 niewolnicy wraz z lekarzem o nazwisku Boukman, wielkim kapłanem hungana[6] (Zwoliński 2006: 108) przeprowadzili rytuał vodou, mający uwolnić ich spod panowania Francuzów. Złożyli w ofierze świnię i zawarli pakt z diabłem, godząc się służyć duchom wyspy przez 200 lat. Niedługo po tym zdarzeniu w 1791 r. wybuchł bunt niewolników, będący pierwszym krokiem do odzyskania niepodległości w 1804 r. i ogłoszenia Haiti pierwszą światową niezależną „czarną republiką". Żelazny pomnik świni stoi w Port-au-Prince na pamiątkę „Kontraktu Boukmana".

Nazwa Haiti została nadana na cześć wymordowanych pierwotnych mieszkańców wyspy, którzy nazywali swoją wyspę Ayiti. Biali kolonizatorzy opuścili wyspę, a Kościół katolicki został formalnie całkowicie usunięty z Haiti i nie powrócili doń aż do 1860 roku. Zerwanie w tym okresie stosunków z Kościołem nazywany jest schizmą, której głównym powodem było ogłoszenie w 1804 r.

[6] *Mambo* i *houngan*, *mambo* – kapłanka vodou, *houngan* – kapłan vodou. Kapłani przewodniczą rytuałom vodou, są pośrednikami między wyznawcami a loa. (Loa to różnorakie duchy członków rodziny, duchy sił i wszechświata oraz pojęć abstrakcyjnych np. dobro–zło). Według mitów pierwszą *mambo* była Ayizan, której oddaje się cześć podczas każdego rytuału. Kapłani dziedziczą funkcję z pokolenia na pokolenie. Zob. A. Zwoliński, *Świat voodoo*, Wydawnictwa WAM, Kraków 2011, s. 93.

supremacji głowy państwa Haiti nad Kościołem. Zakończenie okresu dominacji katolików na Haiti przyczyniło się do procesu synkretyzacji vodou i przejmowania elementów nauki katolickiej. W procesie synkretyzacyjnym niewolnicy dokonywali reinterpretacji rytuałów chrześcijańskich na przykład sakramentu Eucharystii, upatrując w nich pewien rodzaj afrykańskich obrzędów inicjacyjnych. Z religii rzymskokatolickiej przejęli kult świętych, których utożsamiali z bóstwami afrykańskimi oraz gesty i modlitwy znane z Kościoła, które stały się elementem rytuałów vodou. Wyznawcy vodou przyjmują chrzest i żegnają się znakiem krzyża, pogrzeby odprawiane są w obrządku rzymskokatolickim ze wstępnym rytuałem vodou odprawianym przez rodzinę zmarłego.

Katolicyzm i vodou: dominacja i współistnienie

Kościół katolicki formalnie powrócił na Haiti w 1860 roku. Przywrócono stosunki z Watykanem, co oznaczało przejęcie władzy nad Kościołem na Haiti. Zwieńczeniem tego wydarzenia było podpisanie konkordatu z 28 marca 1860 r. przez papieża Piusa IX. Podpisanie konkordatu umocniło pozycję Kościoła na Haiti i przejęcie całkowitej kontroli nad edukacją formalną. Francuscy misjonarze zakładali elitarne szkoły przy kościołach kształcące dzieci elity intelektualnej. Edukacja klasyczna zakładała ewangelizację i naukę poprzez katechezę. Zyski z prywatnego szkolnictwa umocniły sytuację ekonomiczną Kościoła katolickiego na Haiti.

Podczas okupacji Stanów Zjednoczonych w latach 1915–1934 rząd zakazał praktykowania vodou (Desmangles 1992). W latach 1941–1942 Kościół katolicki rozpoczął kampanię przeciwko przesądom, której celem było nakłonienie wyznawców vodou do porzucenia tej religii i przyłączenie się do Kościoła katolickiego. Działania przybierały formę brutalnych ataków skierowanych przeciwko wyznawcom vodou. Palono świątynie, niszczono przedmioty kultu, dochodziło do zamieszek, pobić a nawet morderstw kapłanów vodou. Katolicy domagali się wykluczenia kapłanów ze społeczeństwa, uznając ich za jednostki szkodliwe. Wyznawcy vodou ponownie zeszli do podziemia, gdzie mogli kontynuować swoje rytuały. Prześladowania sprowokowały bunt społeczeństwa oraz wzrost popularności praktyk vodou. Walki religijne zakończyły się na początku lat 50. XX wieku. Kościół wykluczył ze swoich szeregów duchownych, którzy dopuścili się ataków przemocy wobec wyznawców vodou. Dialog Kościoła katolickiego z religiami ludów pierwotnych, w tym z tradycyjnymi religiami afrykańskimi,

otrzymał swe mocne teologiczne podstawy w dokumentach II Soboru Watykańskiego. Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich *Nostra aetate* z 28 X 1965 r., podkreślała, że wszyscy ludzie na całej ziemi są jedną wielką wspólnotą a Kościół katolicki nie odrzuca niczego, co święte w innych religiach i kulturach. Od tego czasu stosunek Kościoła do tradycyjnej religii vodou cechuje ogromny szacunek dla jej wartości i zasad. Przejawem tej akceptacji i poszanowania było włączenie elementów rytualnych, takich jak melodia, śpiew, taniec, bębny do katolickich nabożeństw (Zwoliński 2006). Szacunek wobec tradycji vodou nie zmienia faktu, że w przypadku afrochrześcijańskich religii, głównym problemem w dialogu z nimi pozostaje ich synkretyzm, elementy spirytyzmu, podtrzymanie kultu sił natury jako elementu pogaństwa oraz magia. *Katechizm Kościoła Katolickiego* (nr 2116, 2117) odrzuca wszelkie praktyki magiczne jako akt odstępstwa od nauki chrześcijańskiej. Obecnie Kościół katolicki w pełni akceptuje pluralizm wiary wśród społeczeństwa haitańskiego. Religia vodou jest tak silnie zakorzeniona w świadomości jej wyznawców, że wszelkie próby walki z „kultem", nie przynoszą pożądanych efektów. Jedyną drogą dialogu wydaje się być akceptacja i szacunek do rodzimych tradycji.

Nowoczesny kolonializm – pierwsi protestanci na Haiti

Pierwsi brytyjscy protestanccy misjonarze przybyli na Haiti w 1806 roku. W połowie XIX wieku było tam niewiele protestanckich misji, przede wszystkim baptystów i metodystów. Pierwszym ojcem Kościoła protestanckiego był Thomas Paul, syn uwolnionych niewolników z Exeter, New Hampshire. Przybył do Cap Haitien w 1863 r. i założył pierwszy zbór baptystyczny, zjednując sobie poparcie tamtejszej ludności. Kościół anglikański został założony na Haiti w 1861 r. przez grupę 110 Afroamerykańskich imigrantów. Finansował budowę wielu szkół – St. Vincent School, przez wiele lat jedyną szkołę dla dzieci specjalnej troski w Haiti. Adwentyści dotarli na wyspę w 1879 r., Zbory Boże Chrześcijan Dnia Siódmego w 1945 r., Kościół Nazaretu w 1948 r., Armia Zbawienia w 1950 r., Kościół zielonoświątkowy w 1962 r., Kościół Mennonitów w 1966 r. (Richman 2003). Praca pierwszych misjonarzy koncentrowała się wokół terenów miejskich. Z upływem lat zauważyli oni, że katolicyzm jest silnie zakorzeniony w miastach, co znacznie zmniejsza szansę na konwersję. Przenieśli swoje działania na tereny wiejskie, gdzie do dnia dzisiejszego odnoszą spore sukcesy. Pojawienie się protestantów na Haiti zintensyfikowało proces prześla-

dowań i konwersji religijnej. Do lat 70. XX wieku Haiti było w całość katolickie z uwzględnieniem wyznawców vodou. Pierwsi protestanccy misjonarze, głównie ewangelicy, byli zdeklarowanymi przeciwnikami vodou, określali je szatańskimi praktykami. W przemówieniach pastorów często padały oskarżenia, że to vodou jest winnym za wszystkie nieszczęścia, które spadły na kraj i są karą za grzechy popełnione przez jego wyznawców. Podobne oskarżenie padło w 2010 r. po tragicznym trzęsieniu ziemi. Pat Robertson amerykański polityk i popularny telewizyjny kaznodzieja publicznie nazwał religię vodou „szatańskim kultem" winnym tragedii.

Z perspektywy czasu widać, że ubóstwo Haiti jest skutkiem prowadzonej polityki kolonialnej a nie konsekwencją wiary w vodou. W XVIII wieku Haiti było jednym z najbogatszych krajów w imperium francuskim, kraj ten dostarczał 60% kawy i 40% cukru konsumowanego w Europie. W zamian za uznanie niepodległości przez Francję, Haiti musiało zapłacić temu krajowi ogromne reparacje. Ich spłata dokonywana była od roku 1895 aż do 1947 a w 1900 r. koszty spłaty wynosiły rocznie 80% budżetu państwa. Z tego powodu kraj popadł w ogromne długi, co przyczyniło się do znacznego zubożenia.

Protestanci działający na Haiti są wsparci ogromnym zapleczem finansowym. Większość szkół prywatnych 80% to szkoły prowadzone przez protestantów a 7 z 11 rozgłośni radiowych należą do grup protestanckich (Zwoliński 2006). Protestanci oferują potencjalnym wyznawcom opiekę medyczną, bezpłatną edukację oraz bezpłatne sakramenty. Wzrastający Kościół Ewangelicznych Chrześcijan na Haiti aktywnie pomaga zagubionym w wierze odnaleźć pojednanie z Bogiem, pokój i wzmocnienie przez Ducha Świętego. Chrześcijańska Misja Pomocy „Mission Insider" 14 sierpnia 2003 r. podała do wiadomości, że: „O ile niektórzy czarownicy chcą odnowić 200-letnie oddanie duchom voodoo, o tyle chrześcijanie przez wiele lat nie ustają w modlitwach o „wyzwolenie Haiti spod władzy Szatana". Wzrost działalności protestantów nastąpił wraz z przejęciem władzy przez nacjonalistę François Duvalier'a zwanego również Papa Doc w latach 1957–1964. Prezydent zjednał poparcie protestanckich misjonarzy ze Stanów Zjednoczonych w walce z Kościołem katolickim. Duvalier w swojej działalności politycznej odwoływał się do korzystania z pomocy kapłanów vodou. Autokratyczny władca zajmował się spirytyzmem i stosował czarną magię vodou celem pozbycia się swoich przeciwników politycznych. Zamienił flagę państwową nadając jej rytualne kolory vodou – czerwień i czerń (tradycyjne kolory błękit i czerwień przywrócono w 1986 r.). Praktyki vodou stały się orężem Duvaliera w walce politycznej i narzędziem represji. Duvalier w 1966 r. podpisał konkor-

dat, przekonując Watykan do przyznania mu prawa do nominacji katolickich hierarchów na Haiti. Tym krokiem zjednał sobie wielu zwolenników, którzy mieli nadzieję na umocnienie swoich wpływów w kraju. Pozwoliło to Duvalierowi rozszerzyć swoją kontrolę nad organizacjami kościelnymi. Aby mieć jeszcze większą kontrolę nad życiem Haitańczyków, Duvalier wprowadził bezwzględny kult swojej jednostki, uważając siebie za fizyczne ucieleśnienie narodu (Klein 2008).

W roku 2003 ówczesny prezydent Haiti Jean Bertrand-Artistide, były duchowny katolicki, podpisał ustawę uznając vodou za jedną z religii państwowych tego kraju ogłaszając, że „voodoo jest istotną częścią narodowej tożsamości Haitańczyków". Mimo legalności vodou mieszkańcy miast publiczne nie chcą przyznawać się do praktykowania vodou. Vanhee Hein (2002) w swoich badaniach nad tożsamością religijną Haitańczyków zaobserwował, że tamtejsza elita wstydzi się tradycji, którą kojarzy z wiejskimi zabobonami (Hein 2002). Vodou mimo legalności swych rytuałów wciąż pozostaje główną przyczyną napiętnowania i marginalizacji społecznej.

Obecnie żyje około 60 mln wyznawców vodou, przede wszystkim na Haiti, w Republice Dominikany, Ghanie, Togo i USA – głównie w Luizjanie i na Florydzie, gdzie żyją emigranci z Haiti. Od roku 1996 jest ono oficjalną religią Beninu.

Wpływ działalności misyjnej na kształtowanie się edukacji formalnej

System edukacji na Haiti od początków epoki kolonializmu, był narzędziem wypierania rodzimych wierzeń. Chrześcijańscy kolonizatorzy próbowali nakłonić społeczność lokalną do porzucenia rodzimej wiary vodou i odnalezienia „prawdziwego Boga". Europejscy kolonizatorzy za sprawą ewangelizacji dążyli do przekształcenia kulturowej i religijnej odmienności skolonizowanych. Kolonializm pozostawił na Haiti niezatarty ślad, narzucił kulturę i model edukacji. Szkoły kolonialne wpisywały się w schemat instrumentalizacji podbitych społeczności w imię mocarstwowych interesów. Ich naczelnym zadaniem było wypracowanie nowej jakości w sferze edukacyjnej. Europejskie wykształcenie zawierało imperatyw przewartościowania światopoglądów grup zdominowanych i wykorzenienie wszelkich elementów kultur zastanych. Procesy asymilacji kulturowej zachodziły na każdym z poziomów systemu kolonialnego. Ich edukacyjny wymiar realizowany był poprzez program nauczania, który zakładał wyeliminowanie wszelkich elementów kultury zastanej i zastąpienie ich kulturą zdobywców,

rozumianą jako cywilizacyjnie i moralnie przewyższającą tą pierwszą. Mechanizm wyparcia kultury lokalnej stanowił również część szerszego planu wykorzenienia lokalnej tożsamości. System edukacji kolonialnej uprzedmiotawiał ludzi uczących się w takich szkołach i redukował do niemego ideologicznie tła.

Tragiczne trzęsienie ziemi w 2010 r. stworzyło okazję do ponownego procesu chrystianizacji mieszkańców Haiti. Pomoc rozwojowa oferowana przez protestanckie organizacje pomocowe przybiera neokolonialny charakter. Protestanci zaczęli kontrolować znaczną część szkół, domów dziecka i ośrodków medycznych, kusząc Haitańczyków przejściem na nową wiarę. Deklarowanym celem protestantów jest aktywne uczestnictwo w projektach społecznych i zwiększenie odsetka wyznawców (przez skuteczną ewangelizację). Zadaniem protestanckich misjonarzy jest angażowanie się w dziedziny zarządzania, biznesu i edukacji oraz kształtowanie wartości społecznych i wywieranie wpływu na publiczną debatę. Zgodnie z założeniami protestantów edukacja szkolna stała się narzędziem ewangelizacji najmłodszego pokolenia, mając wpływ na kształtowanie się nowego modelu społeczeństwa. Intensywna pomoc edukacyjna spowodowała rywalizację dwóch systemów edukacyjnych – tradycyjnego vodou i nowoczesnego, propagowanego przez protestanckie szkoły.

Jedną z największych organizacji pomocowych na Haiti jest Federacja Szkół Protestanckich Haiti – FEPH (La Fédération des Ecoles Protestantes d'Haïti). Organizacja została utworzona w 1986 r. i skupia ponad 3000 szkół niepublicznych na Haiti. Głównym celem jej działalności jest poprawa jakości nauczania, zwiększenie dostępności do edukacji dzieci bez względu na płeć i wiarę oraz zapewniająca szkolenia na wypadek katastrof naturalnych. O ile szkoły katolickie dofinansowywane są z budżetu państwa, o tyle szkoły protestanckie korzystają głównie z własnych środków oraz ze wsparcia licznych organizacji międzynarodowych. Do roku 2012 FEPH zapewniło edukację 300 000 dzieciom oraz pracę dla 14 000 nauczycieli. Organizacja współpracuje z protestanckimi misjonarzami z Francji z Misji Protestanckiej Défap. Po tragicznym trzęsieniu ziemi Federacja wybudowała 24 szkoły głównie w Port au Prince, Leogane i Jacmel. Partnerem wspierającym działania organizacji jest Rada Kościołów Ewangelickich oferująca szkolenia zawodowe dla młodzieży dotkniętej bezrobociem. Kolejną organizacją wspierającą działania edukacyjne jest French Protestant Federation (FPF) i Haïti Protestant Federation (HPF). Celem pomocowym organizacji jest wspieranie misji i Kościoła, potrzeba refleksji teologicznej społeczeństwa a także przywrócenie pokoju, sprawiedliwości i demokracji wśród narodu haitańskiego (Verseils, Marchand 2011). Deklarowanym celem FPF jest wsparcie sierocińców,

szkół i edukacji uniwersyteckiej. Organizacja współpracuje z pastorami Kościołów protestanckich na Haiti a także z lokalnymi władzami. Prowadzone projekty edukacyjne skupiając się na akcji powrotu dzieci do szkół, organizacji szkoleń zawodowych dla młodzieży oraz kursy nauczania przeznaczone dla nauczycieli protestanckich. Organizacja zapewnia również wyżywienie dla dzieci przebywających w sierocińcach oraz prowadzi działania prewencyjne przeciwko cholerze. Projekty skierowane są do dzieci i młodzieży z obszarów wiejskich, dzieci ulicy, sierot. Celem działań pomocowych jest budowanie nowej społeczności (Verseils, Marchand 2011). Haitański sektor edukacyjny jest nadzorowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Kształcenia Zawodowego (Ministre de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle; MENFP). Ministerstwo przeznacza bardzo małą liczbę środków na wspieranie edukacji publicznej. W rezultacie sektor prywatny stał się substytutem rządowej inwestycji w obszarze publicznej edukacji. Mimo zwiększenia dostępności prywatnych szkół, wysokość pobieranych opłat za edukację przekracza możliwości finansowe przeciętnej rodziny. Jedyną alternatywą stają się darmowe szkoły przy kościołach bądź edukacja oferowana przez protestanckich misjonarzy. Wielu Haitańczyków, aby zapewnić podstawową edukację swojemu dziecku, decyduje się na konwersję na protestantyzm.

W ciągu ostatniej dekady obserwuje się znaczący wzrost liczby protestantów na Haiti. Haitańczycy rozczarowani Kościołem katolickim decydują się na konwersję i dołączenie do wspólnoty protestantów oferującej im poprawę warunków i jakości życia. Na Haiti w 1930 r. tylko 1,5% ludności była protestantami, a w 1940 r. ich liczba zwiększyła się już trzykrotnie W latach 1940 i 1950 liczba protestantów wynosiła już 9%, a do 1977 r. liczyła już 20% protestantów (Bertin 2008). Z roku na rok liczba protestantów stale rośnie, z prognoz przeprowadzonych przez Amerykańską Agencję Rządową, do 2020 r. ich liczba może przekroczyć 25%.

Nawróceni na protestantyzm – główne przyczyny konwersji

Wśród socjologicznych teorii konwersji możemy odnaleźć wiele różnych typologii. Jak stwierdza Elżbieta Hałas „*Consensus* socjologów właściwie kończy się na stwierdzeniu, że konwersja to radykalna zmiana" (1992: 51). *Słownik Wyrazów Obcych* podaje, że konwersja z łac. *conversio* to zmiana wyznania w obrębie wyznań chrześcijańskich, gwałtowna zmiana światopoglądu jednostki (1995).

Steven Tipton „określił konwersję jako zmianę serca, umysłu i sposobu życia, zmianę etyki, doświadczenia i społecznej sytuacji konwertyty". Przemiana według Tiptona dokonuje się przede wszystkim na poziomie etycznym i psychologicznym. „Jaźń osiąga swoją pełną integrację, przejawiającą się w takich pozytywnych aspektach jak wolność, postęp etyczny, intensywne zaangażowanie w ideologię konfrontującą z rzeczami ostatecznymi" (Tipton 1982: 13–14). Zachodzi ona zwykle w decydujących momentach życia człowieka. Najważniejszym typem konwersji jest nawrócenie wewnątrzkonfesyjne, zmiana dokonuje się w obrębie jednej religii chrześcijańskiej np. przejście z katolicyzmu na protestantyzm. Choć naukowcy stawiają nacisk na aspekt socjologiczny konwersji religijnej; „Wielu psychologów patrząc na religię jako zmienną niezależną, podkreśla że może mieć pozytywny, jak i negatywny wpływ na osobowość" (Saliba 2004). Konwersja religijna jest wynikiem poczucia przynależności do określonej grupy, poszukiwania sensu życia i duchowej stabilności. Co zatem powoduje, że ludzie wybierają nową formułę religijną, porzucają tradycję, część swojej tożsamości, zmieniają przyzwyczajenia i dotychczasowy tryb życia?

Na Haiti dominują trzy wyznania: katolicyzm, protestantyzm[7] (Mandaryk 2010) oraz vodou. Katolicy w pełni zaakceptowali fakt przenikania elementów vodou do wiary katolickiej. Odnosi się złudne wrażenie, że wszyscy katolicy na Haiti praktykują vodou, choć oficjalnie Kościół katolicki zaprzecza, jakoby jego wyznawcy poddawali się pogańskim czynnościom. Na przestrzeni wieków Kościół katolicki wypracował kompromis w procesie przenikania się kultur. Kościół katolicki jest bardziej otwarty na rozumienie różnych kultur i różnic w sposobie oddawania czci Bogu. Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* podkreśla, że: „Ewangelia głoszona w różnych kulturach domaga się wiary od tych, którzy ją przyjmują, ale nie przeszkadza im zachować własnej tożsamości kulturowej. Nie prowadzi do żadnych podziałów i porzucenia kultury rodzimej". Ponadto katolicyzm od wieków odgrywał znaczącą rolę wśród haitańskiego społeczeństwa, stając się religią dominującą na Haiti.

Pogarszająca się sytuacja ekonomiczna i gospodarcza kraju sprzyja popularności wspólnot protestanckich, co powoduje osłabienie pozycji Kościoła katolickiego na Haiti. Jego zwolennicy przeżywają rozczarowanie Kościołem i wielu decyduje się na zmianę wiary na protestantyzm, który oferuje pewne korzyści. Działalność protestantów kładzie nacisk na poprawę jakości życia Haitańczyków,

[7] Największe wyznania oprócz tu wymienionych stanowią: Kościół Adwentystów Dnia Siódmego 4,3%, Kościół Nazareński 1,64%, Konwencja Baptystyczna 1,37%, Kościół Boży (Cleveland) 1,25%, Kościół Episkopalny 1,21%, Kościół Ewangeliczno-Baptystyczny Południowego Haiti 1,13%, Misja Konserwatywnych Baptystów 0,75%.

zwiększenie dostępu do edukacji i opieki medycznej. Protestanci wymagają jednak całkowitego odrzucenia vodou i wszystkich praktyk związanych z „kultem". Jest to bezwzględny warunek stawiany przed wejściem do protestanckiego świata. Choć wielu Haitańczyków publicznie zaprzecza swoim powiązaniom z praktyką vodou, wielu z nich wykorzystuje symbole wiary w codziennym życiu. Protestanci demonizują vodou i obwiniają ten kult za wszystkie nieszczęścia, które spotkały kraj. Haiti od lat zmaga się z wysoką stopą bezrobocia, zubożeniem, korupcją władzy, katastrofami naturalnymi utrudniającymi proces rozwojowy. Każda próba konwersji wymaga od misjonarzy wzięcia pod uwagę potrzeby duchowe, materialne danego społeczeństwa (Flinn 1999). Kiedy Kościół katolicki przestał wspierać swoich wyznawców, protestanci oferowali realne rozwiązania wszystkich problemów zubożałego społeczeństwa. Prowadzą akcje dożywiania dzieci, działania prewencyjne chroniące przed groźnymi chorobami, oferują kredyty, pomoc w znalezieniu pracy oraz organizują kursy zawodowe dla młodzieży. Przynależność do danej wspólnoty religijnej oferuje społeczne i uczuciowe wsparcie. Tworzenie atmosfery zrozumienia, empatii oraz znajomości potrzeb społeczeństwa zwiększa szansę potencjalnego nawróconego na zmianę religii (Rambo Lewis 1993). W 2012 r. na Uniwersytecie na Florydzie przeprowadzono badania nad haitańskimi konwertytami mieszkającymi Haiti. Celem badań była analiza czynników wpływających na decyzję o konwersji na protestantyzm i określenie roli vodou po konwersji. Z przeprowadzonych badań wynika, że głównym powodem przejścia na protestantyzm są względy ekonomiczne, presja środowiska i rodziny a także rozczarowanie Kościołem katolickim (Ménard-Saint Clair 2012). W ciągu ostatnich 40 lat liczba protestantów wzrosła o 18%. W roku 1996 ich liczba wynosiła 20%, w tym: 14,7% to społeczność wiejska (Fontus 2001). Analiza amerykańskich wyników badań konwertytów pokazuje, że im większe ubóstwo, tym większa szansa na konwersję (Ménard-Saint Clair 2012). Konwersja religijna zawsze pociąga za sobą kryzys tożsamości (Massino 2004). Kościół katolicki starał się prowadzić proces ewangelizacji bez kolonizacji kultury Haiti. Obserwując, że dotychczasowe działania nie przyniosły pożądanych efektów, zaczął tworzyć system podobny do protestantyzmu, organizując wspólne spotkania modlitewne, koncerty muzyki religijnej w celu przyciągnięcia większej rzeszy wyznawców[8]. Protestanci zamiast opracowywania strategii inkulturacji i integracji chrześcijańskiej, skupiają się na przekształceniu rodzimych

[8] Wywiad Y. Menard-Saint Clair z pastorem Phillipe pt. „Causes of conversion from Catholicism to Protestantism in Haiti and the role of Vodou after conversion". Nie był publikowany, pochodzi z pracy dyplomowej w ogólnodostępnych zbiorach biblioteki Florida University, źródło: http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1869&context=etd

wartości kulturowych, co może stać się źródłem konfliktów. Według o. Pedro Aruppe „inkulturacja posiada odniesienie do wcielenia i ma stać się zasadą, która animuje, kieruje i jednoczy kulturę, przetwarzając ją i tworząc na nowo, aby powstało «nowe stworzenie»" (Pedro 1979: 145). Pastor Lesly Bertranda, przedstawiciel Kościoła Mennonitów, twierdzi, że „protestanckie chrześcijaństwo jest jedyną siłą i nadzieją na odbudowanie haitańskiego społeczeństwa" (Bertin 2010: 16).

Haitańscy konwertyci dzielą się na dwie grupy, pierwsza grupa całkowicie odrzuciła praktyki vodou, druga natomiast zachowała część kultu i obrzędowości. Konwertyci całkowicie porzucający religię vodou przeszli radykalną zmianę indywidualnego rozumienia siebie i świata z jednoczesną stygmatyzacją przeszłości. Zaczęli podzielać zdanie protestantów, jakoby vodou było źródłem nieszczęścia Haitańczyków. Zrywając więzi z duchami odnaleźli miłość Jezusa Chrystusa. Druga grupa konwertytów pozostaje w silnym związku z religią przekazaną przez przodków, która jest przede wszystkim stylem ich życia. Vodou oprócz funkcji religijnej pełni także rolę społeczną, edukacyjną i rozrywkową. Według Claudine Michel „vodou opiera się na globalnej wizji świata i jest kompleksowym systemem, który kształtuje doświadczenia swoich zwolenników, pragnących spełniać swoją ziemską misję" (Mitchel, Bellegarde-Smith 2006: 89).

W debatach publicznych na temat działalności sekt zjawisko konwersji jawi się jako rezultat wyłącznie psychologicznej i społecznej manipulacji przez dezorganizację codzienności, czy zastosowania charyzmatycznej sugestii. Dotyczy to głównie konwersji w obrębie nowych ruchów religijnych, które stosując techniki psychologiczne i socjologiczne, powodują uzależnienie osoby od danej grupy i destrukcję osobowości (Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji 2000).

Konwersja może mieć charakter indywidulany, jak i kolektywny. Konwersje prowokują kulturowe napięcie między różnymi społecznościami wyznaniowymi (wchodzącymi ze sobą w interakcję), co skutkuje poszukiwaniem autentycznych wartości w innym światopoglądzie religijnym (Lotz-Heumann, Missfelder 2007). Jednostka, samodzielnie dokonując wyborów, tworzy własne uniwersum znaczeń, konstruuje synkretyczną religię i synkretyczny system rytuałów oraz symboli religijnych – Gita Mehta nazywa to „Karma Colą" (Wiśniewski, Zarzecki 2009). Źródłem konwersji jest potrzeba zdobywania nowych doznań religijnych oraz doświadczeń ekstatycznych, a także wsparcie ze strony wspólnoty w sytuacjach granicznych. Inne są przyczyny konwersji w krajach postkolonialnych, w których nawrócenie oznacza nobilitacją społeczną. Filarem zjawiska konwersji religijnej w ujęciu Rodney'a Starka i Williama Simsa Bainbridge'a są „kompensatory"

czyli zapowiedzi nagrody lub po prostu nadzieje (Stark, Bainbridge 2000). Model Starka-Bainbridge' zakłada, że jednostki oczekują realnych nagród, a nie ich wyobrażeń czy reprezentacji. Protestanci na Haiti oferują rekompensatę krzywd, zaspokajając potrzebę uzyskania odpowiedzi na pytania egzystencjalne, ale także potrzebę przynależności do wspólnoty (potrzebę afiliacji), potrzebę kontaktu uczuciowego, wsparcia w momencie kryzysu, potrzebę dominacji i władzy, posiadania dóbr materialnych i podwyższenia statusu społecznego. W modelu konwersji religijnej Starka-Bainbridge'a chroniczni poszukiwacze religijni (*chronic religious seekers*) to ludzie, których życie obfitowało w momenty kryzysowe, nie tyle poszukujący doświadczenia religijnego, co dążący do zredukowania poczucia upośledzenia i wykluczenia z systemu dystrybucji nagród. Odnosząc się do tej tezy, można wytłumaczyć, dlaczego ludność z terenów wiejskich decyduje się na konwersję na protestantyzm. Przede wszystkim decyduje o tym niski poziom wykształcenia i poczucie marginalizacji i wykluczenia. W pracy z 1985 r. *The Future of Religion*, *Secularization, Revival and Cult,* socjologowie Bader i Demeris uwzględnili również poziom wykształcenia jako istotny korelat konwersji religijnej. Osoby z wyższym wykształceniem częściej przystępują do „nowatorskich" ruchów religijnych a niższy poziom wykształcenia ma charakteryzować członków sekt oraz chrześcijańskich związków wyznaniowych (Bader, Demeris 1996). Protestanci na Haiti oferują „nagrody" w postaci darmowej edukacji dzieci, pomocy medycznej czy innych form pomocy społecznej. Przejście na protestantyzm przyczynia się do poprawy jakości życia społeczeństwa, pozbawionego sprawiedliwości i równości.

Zakończenie

Podstawowa część procesu transmisji wartości tradycji kulturowych dokonuje się w ramach rodziny, poprzez szkołę oraz instytucje kultury. Szkoła jako instytucja edukacyjna wspomaga rodzinę w procesie kulturalizacji młodego pokolenia. Centralnym punktem debat rodzących się wokół problematyki edukacji postkolonialnej staje się specyficzny model tożsamości postkolonialnej. Chodzi oczywiście w tym miejscu o bezpośredni wpływ kolonializmu na sferę światopoglądową, struktury społeczne, sytuację ekonomiczną krajów doświadczonych przez europejski system kolonialny. Kolonializm nie kończy się wraz z końcem okupacji kolonialnej. Tym co nadal obserwujemy w odniesieniu do byłych kolonii jest utrzymywanie związków oraz zależności w stosunku do mocarstwa.

Naczelnym zadaniem neokolonizatorów jest wypracowanie nowej jakości w sferze edukacyjnej oraz kulturowa transformacja „kolonialnych poddanych" zgodnie z panującym kanonem zachodniej nowoczesności. Praktyka edukacyjna pokazuje jednak, że ten postulat dość szybko stał się narzędziem przekształcenia kulturowej odmienności i różnorodności religijnej. Jak wskazuje Obeyesekere „Europejczyk jest bogiem dla dzikusów i to nie tylko marynarska tradycja, lecz struktura utrzymująca się od dłuższego czasu w europejskiej kulturze i świadomości". Zachodnia historiografia w jego mniemaniu naznaczona jest przez imperatyw władzy i dominacji, który Europejczycy eksportowali w najdalsze zakątki świata.

Pomimo chrystianizacji, kolonizacji a także intensywnych prób konwersji, grono wyznawców vodou stale się powiększa. Przytoczone badania wskazują, że wiara w vodou i tradycje przekazane przez przodków są silnie zakorzenione w świadomości Haitańczyków i niewątpliwie pomagają w wyzbyciu się kolonialnej świadomości poddaństwa i uzależnienia od „pana". Według *teorii habitusu* Pierre'a Bourdieu, jednostka nabywa pewne umiejętności, które przyjmują postać trwałych dyspozycji, takich jak sposoby postrzegania świata czy reguły działania i myślenia. Dyspozycje te definiuje autor jako rezultat pewnego organizującego działania (np. wyuczonych w dzieciństwie, czy opartych na społecznych doświadczeniach schematów reakcji i zachowań), które znajdują swoje odzwierciedlenie w pewnym sposobie bycia, posiadanych predyspozycjach, tendencjach czy skłonnościach danej grupy osób w konkretnej kulturze (Bourdieu 2007). Taką dyspozycją jest w przypadku Haitańczyków religia vodou, będąca częścią dziedzictwa kulturowego. Całkowite porzucenie habitusu przez daną osobą nie jest możliwe, choćby ze względu na fakt, że jest on zakorzeniony w nieświadomym poziomie pozadyskursywnym; niemożliwym do artykulacji dla tkwiącej w habitusie jednostki. Dlatego nawet po konwersji religijnej, vodou pozostaje częścią duchowej sfery życia jego wyznawców.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że haitańska edukacja od epoki kolonializmu do czasów współczesnych jest narzędziem w rozgrywkach politycznych oraz religijnych. Religijne grupy instrumentalnie wykorzystują system edukacji po to, by prywatyzować instytucje oświatowe. Podsumowując moje rozważania dochodzę do wniosku, że niewątpliwie współczesny neokolonializm ma swoje zarówno dobre, jak i złe strony. Dzięki protestanckim misjonarzom nastąpiła znaczna poprawa systemu edukacji i opieki zdrowotnej. Wiele dzieci z obszarów wiejskich otrzymało możliwość pobierania darmowej edukacji, powstało wiele szkół prywatnych oferujących niskie czesne

i edukację w języku rodzimym – kreolskim. Negatywnym skutkiem neokolonializmu są próby wyparcia rodzimej wiary oraz ekonomiczne uzależnienie od neokolonizatora. Podkreślić należy, że takie uzależnienie nie musi wynikać z wypełnienia generalnego planu, z góry zakładającego neokolonializację jako rezultat finalny. Wystarczy, że realizowane są cele indywidualne podmiotów zagranicznych (szkół, banków, ośrodków medycznych itp.) wchodzących na dany rynek i budujących swoją pozycję kosztem podmiotów krajowych.

Bibliografia

Bader C., Demeris A. 1996. *A test of the Stark-Bainbridge theory of affiliation with religious cults and sects*, „Journal for the Scientific Study of Religion", nr 35.

Bourdieu P. 2007. *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, tłum. W. Krokier, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty.

Bowie F. 2008. *Antropologia religii. Wprowadzenie*, tłum. K. Pawluś, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Bertin M. 2008. *Protestant or Christian: Symbolic Boundaries and Long-Distance Nationalism among Protestant Haitians in Nassau, Bahamas. PhD diss*, University in Saint Louis, Washington.

Cackowski Z. 2007. *Refleksje Richarda Dawkinsa nad „Bogiem urojonym"*, „Res Humana", nr 6.

Dash J.M. 2004. *The Disappearing Island: Haiti, history and the hemisphere*, CERLAC Colloquia Paper, York University, Canada.

Dawkins R. 2007. *Bóg urojony*, tłum. P.J. Szwajcer, Wydawnictwo CIS, Warszawa.

Flinn F. 1999. *Conversion: up from evangelicalism or the Pentecostal and charismatic experience*, [w:] *Religious conversion contemporary practices and controversies*, red. C. Lamb, D. Bryant, Cassell, London–New York.

Fontus F. 2001. *Les Eglises Protestantes en Haiti: Communication et Inculturation*, „Harmattan", Paris.

Hałas E. 1992. *Konwersja. Perspektywa socjologiczna*, Norbertinum, Lublin.

Hammersley M., Atkinson P. 2000. *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka, Poznań.

Hein V. 2002. *Central African Popular Christianity and the Making of Haitian Vodou Religion*, [w:] *Central Africans and Cultural Transformations in the American Diaspora*, red. L.M. Heywood, Cambridge University Press, Cambridge.

Katechizm Kościoła Katolickiego. 1994. Pallotinum, Poznań.

Klein S. 2008. *Najgroźniejsi dyktatorzy w historii*, tłum. J. Sawicka, Muza SA, Warszawa.

Kwieciński Z. 1991. *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja", nr 1.

Lotz-Heumann U., Missfelder J.F., Pohlig M. 2007. *Konversion und Konfession in der fruehen Neuzeit*, t. 205, seria „Schriften des Verein fur Reformationsgeschichte", Gutersloher Verlagshaus, Heidelberg.

Mandryk J. 2010. *Operation World*, Biblica, Colorado Springs.

Massino L. 2004. *Religious Conversion and Identity*, NY, Routledge, New York.

Ménard-Saint Clair Y. 2012. *Causes of Conversion from Catholicism to. Protestantism in Haiti and the role of Vodou after Conversion*, Florida International University, Florida.

Michel C., Bellegarde-Smith P. 2006. *Vodou in Haitian Life and Culture – Invisible Powers*, Palgrave Macmillan, New York.

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji RP. Zespół do Spraw Nowych Ruchów Religijnych. 2000. *Raport o niektórych zjawiskach związanych z działalnością sekt w Polsce*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa.

Oosten J. 1985. *Cultural Anthropological Approaches*, [w:] *Contemporary Approaches to the Study of Religion*, red. F. Whaling, vol. 2, The Humanities, Berlin–New York–Amsterdam.

Rambo Lewis R. 1993. *Understanding Religious Conversion. New Haven*, Yale University, Conneticut.

Richman K. 2003. *The Protestant Ethic and the Dis-Spirit of Voodoo, Immigrant Faiths: Tansforming Religious Life in America*, red. K.I. Leonard, A. Stepick, M. Vasquay, J. Holdway, Tennessee.

Saliba A.J. 2004. *Psychology and the New Religious Movements*, [w:] *The Oxford Handbook of New Religious Movements*, red. I. James, R. Lewis, Oxford University Press, New York, s. 317–333.

Skrzypek M. 1984. *Wodu – „peryferyjna" religia Haiti*, „Euhemer", nr 4.

Słownik Wyrazów Obcych. 2003, red. L. Drabik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Stark R., Bainbridge W.S. 2000. *Teoria religii*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Nomos, Kraków.

Tipton S. 1982. *Getting Saved from the Sixties: Moral Meaning in Conversion and Cultural Change*, University of California Press, London.

Verseils P., Marchand E. 2011. *Raport Protestants in France co-working in Haiti*, Défap – Service protestant de mission – February; http://www.protestants.org/fileadmin/user_upload/Protestantisme_et_Societe/haiti/brochure-haiti-2011-02.pdf (otwarty 24.05.2017).

Wiśniewski R., Zarzecki M. 2014. *Etiologia nadziei. O kulturowych źródłach konwersji religijnej*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne", nr 9, Warszawa.

Zwoliński A. 2006. *Świat voodoo*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Kazimiera Zdziebło
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wielokulturowość współczesnego społeczeństwa wyzwaniem dla edukacji i kształcenia ustawicznego

Summary

MULTICULTURALISM OF MODERN SOCIETY – A CHALLENGE FOR EDUCATION AND LIFELONG LEARNING

One of the main problems associated with the phenomenon of multiculturalism of modern society is the question of intercultural education and its role in preparing secondary school graduates and employees to work and coexist in a multicultural environment. A particularly important aspect of its activities is in the sphere of the development of appropriate human attitudes and cultural and legal awareness, as well as respect for the standards and the rules of social interaction arising from cultural diversity. Developing intercultural competence including improving knowledge, developing skills and attitudes regarding relationships and human functioning in a culturally diverse society is therefore an important area of activity in schools, universities and centres of postgraduate education. The aim of this paper is to discuss issues related to multicultural societies and the challenges for education and lifelong learning that result from the phenomenon of multiculturalism.

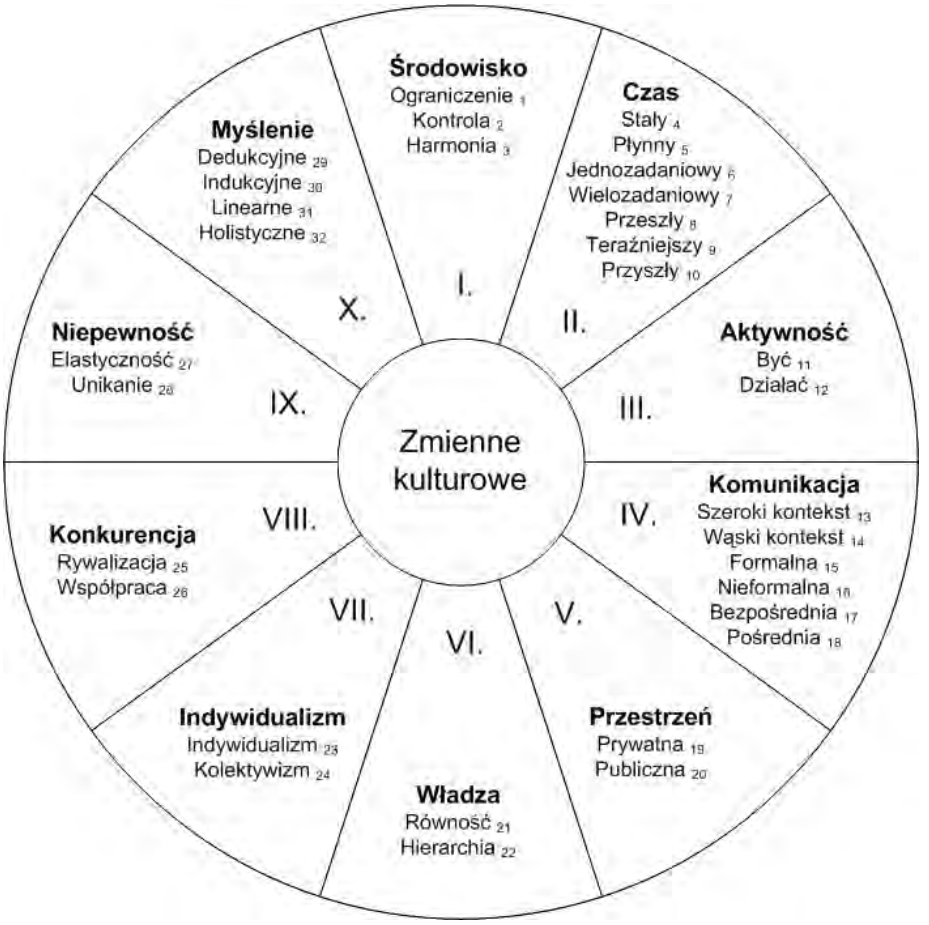
Key words: multiculturalism, education, integration

red. Paulina Marchlik

Jednym z głównych problemów związanych ze stanem wielokulturowości współczesnego społeczeństwa jest kwestia edukacji międzykulturowej. Szczególnie ważnym jej zadaniem jest działalność w sferze kształtowania postaw oraz świadomości prawnej, szacunku do ustanawianych norm i zasad współżycia społecznego. Celem niniejszej pracy jest zainteresowanie edukacyjnymi wyzwaniami w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie.

Wielokulturowość i jej wieloaspektowe ujęcie

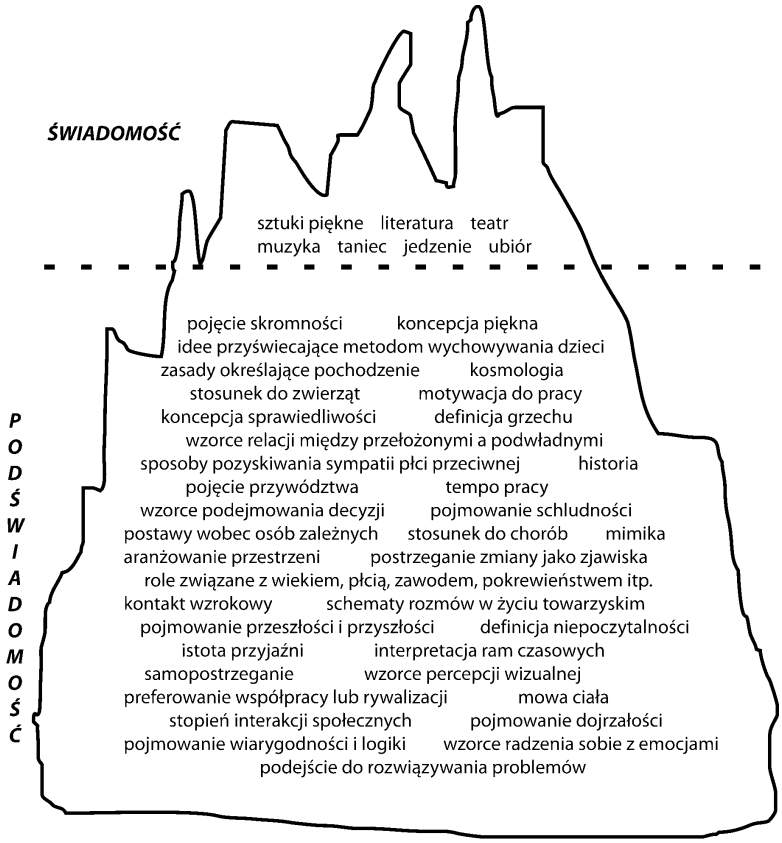
Kultura jest to ogół zasad, reguł i sposobów ludzkiego działania, wytworów ludzkiej pracy i twórczości stanowiący zbiorowy dorobek społeczeństw ludzkich. W węższym znaczeniu jest to etap historycznego procesu rozwoju społeczeństw, wyrażający się stopniem opanowania sił natury, poziomem wiedzy i uzewnętrzniania zdolności kreatywnych oraz specyficznymi formami współżycia społecznego. To również zespół nabytych podstawowych wartości, przekonań, standardów, wiedzy, moralności, zasad prawnych oraz zachowań wspólnych dla danej społeczności, które determinują sposób, w jaki dane jednostki działają, czują, postrzegają siebie i innych.



Rys. 1. Zmienne i orientacje kulturowe (Skupna, Waszczyk 2006)

Kultura danej społeczności jest przekazywana z pokolenia na pokolenie i jej elementy, takie jak religia, język, zwyczaje, prawo, są ze sobą powiązane – co na przykład oznacza, że sposób postrzegania autorytetów, moralność i etyka danej społeczności mogą być manifestowane w stylu prowadzenia biznesu, negocjacjach, zawieraniu umów, oczekiwań itp. (Mitchell 2000; Skupna 2012). Tę sieć powiązań przedstawia rys. 1, na którym umieszczono zmienne kulturowe i uszeregowano je w kolejności od I do X. Kolejność ta nie jest przypadkowa gdyż, im wyższy numer, tym większy związek z rdzeniem kulturowym i tym samym większy opór na zmianę orientacji (Skupna 2012).

Mówiąc o kulturze, odnosimy się do raczej ograniczonej „widocznej" jej części, np. języka, dzieł sztuki, ubioru, zwyczajów żywieniowych itp., oraz sporego „niewidocznego" wycinka, który charakteryzuje nasze życie i nas samych, np. wartości i postaw. Złożoność tę dobrze ilustruje porównanie kultury do góry lodowej (rys. 2).



Rys. 2. Kultura w postaci góry lodowej (Lázár 2007; Roche 2001)

Wielokulturowość zaś, to pojęcie, które wywodzi się od ang. terminu *multiculturalism* i ma trzy znaczenia:

1. W płaszczyźnie opisowej wskazuje na wielość kultur; wielokulturowość jest więc stwierdzeniem obiektywnego faktu zróżnicowania kulturowego danego społeczeństwa lub – szerzej – faktu istnienia na świecie odmiennych kultur etnicznych, grup religijnych, subkultur itp.;
2. Oznacza również politykę rządową zmierzającą do niwelacji napięć społecznych związanych z faktem wielokulturowości danej populacji;
3. Jest też nazwą pewnej doktryny, ruchu, nawet filozofii. W tym ostatnim przypadku wielokulturowość oznacza działania środowisk mniejszościowych skierowane na emancypację i pełniejszy udział różnych środowisk w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym kraju.

Współczesna niejednoznaczność rozumienia terminu wielokulturowość wynika z interdyscyplinarności tego obszaru badań i analiz. Odnosi się do współistnienia wielu kultur lub ich przedstawicieli i obejmuje historię, system wartości, przekonania, poglądy i religię tych osób. Obejmuje też sposoby myślenia oraz zachowania i ma związek z socjalizacją, edukacją, językiem, a także komunikacją niewerbalną (Cianciara 2012).

Wielokulturowość, międzykulturowość, jak i transkulturowość to współistnienie wielu różnych kultur w określonej przestrzeni społecznej. Ale wielokulturowość to różne kultury, wchodzące ze sobą w wielopłaszczyznowe interakcje. Międzykulturowość zaś to wzajemne „uczenie się kultur", a transkulturowość to przenikanie elementów różnych kultur, czego rezultatem jest nowa jakość kulturowa. To trzy bliskoznaczne terminy, ale opisujące odmienne relacje między różnymi kulturami, występującymi w konkretnej społecznej rzeczywistości (Śliz 2011).

Z fenomenem wielokulturowości spotykamy się od początków historii ludzkości. Człowiek i jego kultura najlepiej egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotykania się z innymi, gdyż tylko takie warunki są motywujące do poznawania i twórczości. Z pewnością interakcje między kulturami pozwalają na pełne zrozumienie i nadanie wartości własnej kulturze, określenie własnego miejsca i obowiązku wobec niej. Wychodząc z perspektywy pluralistycznej w interpretowaniu rzeczywistości, przyjmuje się, że społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe (Sadowski 1999).

Zjawisko wielokulturowości jest wszechobecne. Kontakt i przenikanie się różnych tradycji, wzorów, systemów myślowych oraz stosunku do świata, do Boga i ludzi stał się czymś nieodwołalnym i nieuchronnym we współczesnym

świecie. Towarzyszy ono ludzkości od wieków, ale dzisiaj obserwuje się jego spektakularne odrodzenie, także w naukach społecznych i humanistycznych. To w ich ramach podejmowane są wysiłki budowy teoretycznych modeli zjawiska. Obecnie zjawisko i termin wielokulturowość stały się podstawą analizy w ramach wielu dziedzin nauki (Śliz 2011).

Termin wielokulturowość stosuje się przede wszystkim do wysoko uprzemysłowionych, rozwiniętych społeczeństw wieloetnicznych, zwłaszcza imigranckich. Wielokulturowość jest głównym stanowiskiem ideologicznym odnoszącym się do uczestnictwa mniejszości w kulturach i społeczeństwach narodowych oraz stosunku do zmieniającej się natury samego pojęcia kultury narodowej i ponadnarodowej; według zwolenników i propagatorów wielokulturowości, termin kultura nie ma statusu teoretycznego, ale stanowi swoiste zwierciadło, odbijające stosunki polityczne, edukacyjne i społeczno-ekonomiczne w społeczeństwach bi- i wieloetnicznych; tak ujmowana kultura jest źródłem nierówności społecznych. Wielokulturowość jako pojęcie i doktryna zdobywa także popularność w Polsce i jest ujmowana najszerzej jako problem współistnienia różnych, dawnych i tworzących się, mniejszości kulturowych, związanych nie tylko z przynależnością narodową i etniczną, ale również z religią, regionem, stosunkiem do historii, statusem osoby niepełnosprawnej, orientacją seksualną itp.; w tym kontekście wielokulturowość oznacza zasadę demokracji współistnienia jednostek i grup powołujących się na swą szczególną tożsamość kulturową (*encyklopedia.pwn.pl*).

Obecnie można mówić o szeroko rozumianej przestrzeni wielokulturowości, zróżnicowania kulturowego jako zjawisku powszechnym. Pojęcie to jest odnoszone przede wszystkim do problematyki różnic kulturowych w obrębie społeczeństw poszczególnych państw, których część stanowią mniejszości kulturowe, etniczne, religijne, domagające się określonych praw. Jest to wynik nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji osób motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, naturalnej ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp. Na te procesy i zjawiska nałożył się problem z przeszłości – tradycyjne rozumienie wielokulturowości (wymiar etniczności, styku kultur, pogranicza, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, bycia na określonej przestrzeni, zajmowania pewnego obszaru geograficznego itp.) (Gęsiak 2007; Nikitorowicz 2013).

Narzędziem o dużym zasięgu stosowalności, ilustrującym złożoność tożsamości i społecznych identyfikacji (Loden, Rosener 1991) jest koło różnorodności (*diversity wheel*). Pokazuje ono (rys. 3) społeczne identyfikacje, które mają istotne znaczenie dla funkcjonowania jednostki z samą sobą, a także, czy przede wszystkim, w domu, miejscu pracy, organizacji lub szerzej – w społeczeństwie.

Klasyczny model składa się z dwóch kręgów. Wewnętrzny krąg jest podzielony na sześć elementów i odpowiada poszczególnym identyfikacjom społecznym: rasie, etniczności, wiekowi, płci, fizycznym zdolnościom/możliwościom i orientacji psychoseksualnej. Zewnętrzny krąg odzwierciedla takie elementy tożsamości jak: zawód, dochód, status matrymonialny, doświadczenie wojskowe, wierzenia religijne, położenie geograficzne, status rodzicielski i wykształcenie. Wymienione kategorie (zwłaszcza te pierwotne) dzielą ludzi na określone grupy społeczne funkcjonujące w asymetrycznych relacjach, którym przypisane są przywileje lub opresja. Każdy z komponentów koła różnorodności determinuje to, jak człowiek jest postrzegany i traktowany przez innych. W miarę popularyzowania się koncepcji koła różnorodności i kolejnych do niej odwołań w świecie, wzbogacano ją o różnorodne elementy, jak chociażby te związane z zawodem (staż pracy, stanowisko, branża), językiem (pierwszy, zwany „ojczystym" i tzw. obce), stylem pracy, życia, komunikowania się z innymi, hobby i zainteresowaniami (Cieślikowska 2010).

Rys. 3. Prototyp koła różnorodności (Loden, Rosener 1991)

Każdy z wymienionych elementów dodaje złożoności ludzkim tożsamościom, które, poprzez dynamiczne interakcje między sobą, kształtują nie tylko obraz siebie, własne wartości czy styl życia, ale także silnie determinują życiowe, edukacyjne, zawodowe możliwości i ograniczenia. Nie zawsze to, kim jesteśmy i jak siebie widzimy, jest zgodne i zbieżne z tym, jak widzą i traktują nas inni.

Różnice kulturowe składają się na elementy społecznej i indywidualnej tożsamości, a co za tym idzie, ludzkiej różnorodności w jej wymiarze pierwotnym, wtórnym i organizacyjnym (rys. 4).

Rys. 4. Wymiary różnorodności (*Podręcznik trenerski*... 2008).

Takie postrzeganie różnic kulturowych odzwierciedla założenie, że komunikowanie międzykulturowe nie występuje między kulturami, lecz między jednostkami, które uczestniczą w różnych kulturowych systemach znaczeń. Aby współpraca przebiegała sprawnie, należy przyjrzeć się różnym sposobom komunikacji osób w grupie i wyjaśnić ich znaczenie dla poszczególnych osób. Mogłoby się wydawać, że zaprezentowany model nie znajdzie zastosowania w tak homogenicznym społeczeństwie jak polskie, ale zmiany społeczne i ekonomiczne, zachodzące w całej Europie w coraz większym stopniu zaczynają dotyczyć także Polski (*Podręcznik trenerski*... 2008).

Hanna Mamzer analizując problematykę wielokulturowości, zwróciła uwagę na dwie perspektywy. Pierwsza, wynika z opisu rzeczywistości i jest to patrzenie przez pryzmat realnego stanu społeczności, w ramach którego przyjmuje się możliwość kontaktowania się ze sobą przedstawicieli różnych kultur, druga – ukierunkowuje spojrzenie przez normatywny program o charakterze postulatywnym, w którym promuje się wielokulturowość i jej pozytywne cechy. Generalnie ta druga perspektywa traktuje kontakt z odmiennością jako źródło pozytywnych i wartościowych interakcji, a pomija najczęściej negatywne jego konsekwencje (Mamzer 2008).

Na potrzebę rozpatrywania wielokulturowości jako procesu zwrócili uwagę Nikitorowicz Jerzy i współautorzy, proponując analizowanie jej w kilku wymiarach:

- wymiar **empiryczny**, czyli występowanie w danym regionie zróżnicowania kulturowego w różnym zakresie;
- wymiar **świadomościowy**, czyli samodefiniowanie przynależności do określonej kultury, uznawanie jej norm, wartości i sankcji;
- wymiar **ideologiczny**, czyli podejmowanie zobowiązań etyczno-moralnych wobec innych pod względem kulturowym, wspieranie środowisk opiniotwórczych, organizacji, stowarzyszeń, fundacji w celu zrozumienia innych kultur, porozumienie, współpraca, wychowanie do pokoju i realizowanie idei poprawności politycznej, relatywizmu kulturowego, dialogu i tolerancji itp.;
- wymiar **edukacyjny**, czyli tworzenie systemu edukacyjnego, działanie na rzecz dialogu międzykulturowego przez realizację projektów i programów kształtujących postawy otwartości i porozumienia z innymi kulturami, doświadczanie inności kulturowej i uwrażliwianie na nią (Nikitorowicz 2013).

W stronę integracji

Wchodzenie cudzoziemca/migranta w odmienny krąg kulturowy określane jest terminem *akulturacja* i stanowi sytuację trudną, wywołującą podwyższony poziom stresu i silną reakcję emocjonalną. Może ona przybierać różne formy:

- Separacja – przewaga wzorców własnych,
- Integracja – dwoistość,
- Asymilacja – przewaga wzorców nowych,
- Marginalizacja (dekulturacja) – utrata własnej tożsamości przy braku identyfikacji z kulturą przyjmującą.

W reakcji na akulturację można wyróżnić następujące komponenty:

A – afektywne reakcje na akulturację – jest to wiele różnych emocji, układających się w dynamiczny i zmienny schemat, który towarzyszy migrantom podczas codziennych zmagań z rzeczywistością w nowym kraju pobytu; niezależnie od różnych innych okoliczności życiowych, przeżywane uczucia i stany mają tyle wspólnych cech, że daje się je zapisać w formie wykresu faz stresu akulturacyjnego czyli *szoku kulturowego*. Szok kulturowy to zjawisko emocjonalnej reakcji na zmianę kultury zamieszkania. Obejmuje ono funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne człowieka, jest rezultatem napotykanych trudności w kulturze przyjmującej, jego istotą jest doświadczenie negatywnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia, i – co za tym idzie – całości funkcjonowania człowieka (Bochner 1994). W procesie akulturacji można wyróżnić następujące etapy: 1. miesiąc miodowy – ekscytacja; 2. konfrontacja – zamieszanie; 3. separacja/szok – złość, frustracja. Rezultatami szoku kulturowego są: zagubienie, niepewność, depresja, niepokój, bezsilność, konflikty interpersonalne (złość, nienawiść), problemy zdrowotne i zaburzenia somatyczne; 4. adaptacja – spokój; 5. dwukulturowość – twórczość.

B – behawioralny komponent procesu akulturacji – adaptacja kulturowo-społeczna. Na rozwój zachowań sprzyjających skutecznej adaptacji i funkcjonowaniu w nowej rzeczywistości kulturowej wpływa wiele czynników: intensywność, częstotliwość oraz jakość relacji i kontaktów z osobami z danej kultury (im więcej pozytywnych relacji, tym lepsza adaptacja), dystans kulturowy między krajem pochodzenia a przybycia (im mniejszy dystans tym lepsze funkcjonowanie), długość pobytu w nowym miejscu oraz doświadczenie innych pobytów zagranicznych, wcześniejsze przygotowanie.

C – poznawczy komponent procesu akulturacji. Osoby doświadczające spotkania z inną kulturą wystawione są na intensywny proces konfrontacji własnego sposobu myślenia oraz porównywania norm i wartości własnej kultury z często odmiennymi zasadami w nowym miejscu. Stąd istotne w tym okresie staje się poznawanie różnic kulturowych, rozwijanie wrażliwości kulturowej (od etnocentryzmu do etnorelatywizmu) (Cieślikowska 2012).

Integracja zatem wydaje się najlepszą opcją dla wszystkich. Jest ona dwustronnym procesem, polegającym na wzajemnym dostosowaniu się do siebie imigrantów i obywateli państw przyjmujących, przy czym jest to proces dynamiczny, długotrwały i ciągły. Integracja uwzględnia zatem poszanowanie prawa do zachowania własnej odrębności kulturowej przez imigrantów ze strony społeczeństwa przyjmującego. Wymaga więc ze strony gospodarzy dobrej woli, polegającej na wytworzeniu mechanizmów i procedur umożliwiającym imigrantom proces integracji. Na imigrantach natomiast spoczywa obowiązek włączania się w życie społeczne i polityczne państwa przyjmującego.

Proces integracji zakłada poszukiwanie rozwiązania problemu, który pojawia się w krajach przyjmujących imigrantów, a co wynika z istnienia odmiennych etnicznie i kulturowo grup. Ta najważniejsza obowiązująca obecnie w prawie i w praktyce koncepcja integracji związana jest z – powodowaną przez obecność imigrantów – różnorodnością współczesnych społeczeństw. Należy do sfery szeroko pojętej polityki i koncentruje się na działaniach minimalizujących problemy i konflikty społeczne. Kształtuje wzajemne relacje między społeczeństwem przyjmującym imigrantów, a nimi samymi. Integracja pojawia się także w kontekście politycznym, w którym wykorzystywana jest w walce o władzę. Imigrantów przedstawia się jako problem i zagrożenie, aby zrealizować interesy poszczególnych grup i partii politycznych.

Ager i Strang podają kilka kluczowych dziedzin integracji:

- dostęp do zasobów publicznych (środki i cele integracji): rynek pracy, zamieszkanie, edukacja, zdrowie,
- połączenia społeczne: kontakty z instytucjami społeczeństwa przyjmującego, relacje z grupą dominującą, relacje wewnątrzgrupowe,
- czynniki ułatwiające: wiedza językowa i kulturowa, stabilność i bezpieczeństwo,
- fundament integracji – prawo i obywatelstwo (Ager 2004).

Wyzwania dla edukacji

Istotą społeczeństwa wielokulturowego wydaje się poszukiwanie perspektyw tworzących określoną wspólnotę przy jednoczesnym dostrzeganiu różnorodności wizji, budowaniu społecznej jedności z uwzględnieniem wielości poglądów i specyfiki grup. Wielokulturowość zdaje się tworzyć przestrzeń publiczną umożliwiającą różnym grupom interakcje i tym samym proponować różne formy pluralizmu, który może być rozumiany tylko jako występowanie obok siebie różnych kultur, prowadzące nawet do powstania uporządkowanych struktur społecznych, jak wskazuje (Babiński 1997).

Różnice motywują do wzajemnego poznawania się, ustawicznego negocjowania, dają szansę na przejście od reakcji na odmienność, w której często ujawnia się brak zrozumienia, megalomania, ksenofobia, uprzedzenia, bazowanie na stereotypach itp., do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu rozumianego jako imperatyw rozwoju i zachowania pokoju. W tym kontekście pojawia się problem postaw wobec kultury własnej i innych, dylematów takich jak: nacjonalizm – patriotyzm, separacja – otwartość, fanatyzm – tolerancja itp. Szczególnie obecnie należy zdawać sobie sprawę ze złożoności postaw, ich komponentów (uczucia – emocje, zachowania – działania, wiedza – orientacja poznawcza, jej źródła i jakość). Coraz wyraźniej zauważa się wpływ zakodowanych w umysłach stereotypów i mitów, izolowania się w swojej kulturze, zamykania umysłu i uczuć w granicach swoich wyobrażeń, urojeń i lęków. Stąd w procesie kształtowania postaw i realizowania idei interakcji, istotną rolę odgrywają edukacja i polityka społeczna. To one wprowadzają zasady, wyzwalają motywację, uczą zachowań oraz działań i to właśnie one mają uświadomić wartość różnych kultur, a także możliwość ich pokojowego współistnienia i rozwoju ludzkości przez poszanowanie różnic kulturowych (Nikitorowicz 2013).

Jednym z głównych problemów związanych ze stanem wielokulturowości współczesnego społeczeństwa jest problem edukacji międzykulturowej; szczególnie ważnym jej zadaniem jest działalność w sferze kształtowania w pełni ludzkich postaw oraz świadomości prawnej, szacunku do ustanawianych norm i zasad współżycia społecznego (Nikitorowicz 2007).

W społeczeństwie tradycyjnym system edukacji i procesy w nim dokonujące się, jakikolwiek miałyby kształt, były zawsze częścią określonego systemu kulturowego, były naturalnie kształtującym się podsystemem systemu kulturowego, który był istotny ze względu na swoją funkcję reprodukcyjną. Jaki jednak

kształt ma mieć system edukacji w społeczeństwie, w którym nie panuje już jeden dominujący porządek kulturowy, społeczeństwie, które składa się z wielu istniejących obok siebie, niekiedy będących w stanie konfliktu, porządków kulturowych? – pyta słusznie jeden z autorów na łamach „Forum Politologicznego" (Krzyżaniak 2005).

Ponad dwadzieścia lat temu Nikitorowicz przewidywał, że w najbliższej przyszłości systemy edukacyjne z monokulturowych przekształcą się w multikulturowe i interkulturowe. Pisał:

> (...) pociągnie to za sobą konieczność zmian w zakresie celów, treści, zasad i organizowania funkcjonowania oświaty i szkolnictwa. W nowych programach szkolnych winny się znaleźć treści prezentujące odmienne grupy etniczne, kształtujące postawy ciekawości poznawczej i tolerancji dla inności
>
> (...) strategia „tygla" zakłada możliwość edukacji każdej z grup we własnej kulturze i fuzji z kulturą dominującą przy zachowaniu „inności"
>
> (...) koncepcja tygla zakłada, że wszystkie grupy etniczne mają jakieś pozytywne strony, a ich kultury zmieszane w tyglu połączą się w nową, wyższą kulturę co stanowi źródło ich siły (Nikitorowicz 1995).

Przyjmując, że wielokulturowość jest faktem a międzykulturowość zadaniem, twierdzę, że wobec ożywienia i wzrostu tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji, terroryzmu itp. – szczególnie ważnym zadaniem edukacyjnym jest realizowanie wartości humanistycznych, wspólnych wartości ogólnoludzkich. Edukacja nie narzuca, ale pomaga rozpoznać siebie i pomóc w rozpoznaniu innych poprzez doświadczanie, utrwalanie, przeżywanie, uwrażliwianie. Kształtowanie się możliwości i zdolności człowieka dotyczy wielu wymiarów jego funkcjonowania: biologicznego, społecznego, psychicznego, intelektualnego, egzystencjalnego, ekonomicznego, kulturowego itd. Stąd w wielu określeniach, dotyczących edukacji zwraca się uwagę na wszelkie wpływy (ogół wpływów) na jednostki i grupy ludzkie. Podkreśla się, że wpływy winny sprzyjać rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości tak, aby w maksymalnym stopniu jednostki i grupy stawały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty rodzinnej, lokalnej, społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości. Edukacja z jednej więc strony wspiera procesy zakorzeniania w kulturze rodzimej, sytuuje w świecie społeczności lokalnych i jednocześnie odkrywa i pozwala przekraczać bezpośrednie doświadczenia, zauważać innych: z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać specyfikę odrębności i jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości. Wprowa-

dzenie do edukacji kategorii dialogu, pluralizmu kulturowego, świadomości międzykulturowej, pozwala modyfikować narosłe mity, uprzedzenia, stereotypy i jednocześnie upowszechniać potrzebę zauważania i poznawania odmienności, zrozumienia i współpracy z nimi, wzajemnego udzielania wsparcia i pomocy (Nikitorowicz 2011).

W wielu dokumentach Unii Europejskiej znajdują się zalecenia i wytyczne edukacyjne dotyczące kształtowania kompetencji międzykulturowych społeczeństwa.

W niektórych z nich czytamy: obecnie zrozumienie i kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek, pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. A u podstaw takich zjawisk jak dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści, leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne. Dlatego w wielu aspektach naszego życia odczuwamy znaczącą potrzebę zapewnienia takiej edukacji, która uczyłaby obywateli żyć wspólnie. Wszyscy powinniśmy rozwijać kompetencje międzykulturowe i nabywać umiejętności porozumiewania się ponad podziałami kulturowymi, co jest podstawą funkcjonowania zróżnicowanych społeczeństw demokratycznych. Biała księga o dialogu międzykulturowym, przyjęta w maju 2008 r., uznaje edukację międzykulturową za jeden z pięciu najważniejszych obszarów, w których należy podjąć działania rozwijające poszanowanie praw człowieka, demokracji, rządów prawa oraz porozumienia. Kompetencje międzykulturowe są zatem potrzebne każdemu, ale skoro nie są nabywane automatycznie, powinno się je kształtować i rozwijać przez całe życie – Josef Huber, dyrektor Programu Pestalozzi, Strasburg, styczeń 2012 (Brotto i in. 2014).

Państwa członkowskie UE zobowiązują się do podejmowania odpowiednich kroków w celu szerokiego rozpowszechnienia Powszechnej Deklaracji UNESCO o Różnorodności Kulturowej oraz popierania jej skutecznego wprowadzania w życie, współpracując nad realizacją jej wszystkich celów. Zadania dla edukacji w tym obszarze, to m.in. działania mające na celu:

- Uświadamiać poprzez edukację, pozytywną wartość różnorodności kulturowej oraz udoskonalać w tym celu zarówno programy szkolne, jak i kształcenie nauczycieli;
- Włączać do procesu nauczania, kiedy to właściwe, tradycyjne podejście pedagogiczne, aby chronić i jak najpełniej wykorzystywać metody komunikowania się i przekazywania wiedzy dostosowane pod względem kulturowym;

- Wspierać proces „alfabetyzacji cyfrowej" i zapewniać lepsze opanowanie nowych technologii informacji i komunikacji, które powinny być uznane zarówno za dyscypliny nauczania, jak i za narzędzia pedagogiczne, pozwalające na usprawnianie skuteczności usług edukacyjnych;
- Wspierać różnorodność językową w przestrzeni cyfrowej oraz ułatwiać powszechny dostęp, poprzez sieci globalne, do wszelkich informacji należących do domeny publicznej (Powszechna Deklaracja o Różnorodności Kulturowej 2001).

Zakończenie

Istnieniu odmiennych kultur w określonej przestrzeni geograficznej może towarzyszyć silny dystans poznawczy, wyrażający się zamykaniem w obawie przed asymilacją, egzystowaniem w izolacji społecznej i całkowitym brakiem zainteresowania odmiennymi kulturami, a nawet budowaniem jedności kulturowej przez zawłaszczanie tożsamości i w efekcie tworzeniem zunifikowanego społeczeństwa. W tym niekończącym się procesie komunikacji powstawały i powstają problemy. Dotyczące one wzajemnego zrozumienia oraz współżycia w związku z ujawnianą na zewnątrz treścią kultury, zachowaniami wskazującymi na kulturową odrębność, liczbą i jakością kontaktów, ich płaszczyznami i formami, dobrowolnością i wymuszaniem komunikacji społecznej, zapożyczeniami bądź jednostronnością przyjmowania określonych wartości, otwartością na nowe oferty i ich wchłanianiem do własnego systemu czy skupianiem się wyłącznie na kultywowaniu własnych tradycji itp. Głównie z tego powodu powstają zasady polityki do spraw wielokulturowości oraz akty legislacyjne; stąd też w takich krajach jak Kanada czy Australia bierze się wielokulturowość oficjalna (zinstytucjonalizowana) państwa. Oznacza ona prowadzenie polityki przestrzegającej zasad pełnego równouprawnienia obywateli niezależnie od pochodzenia, rasy, płci, religii itp. Brak określonej polityki w tym zakresie może powodować aktywność w kierunku przezwyciężania wzajemnych uprzedzeń warunkowanych kulturą, rasą, językiem czy religią, działania w różny sposób upominające się o uznanie i prawa, ale też pasywność, ambiwalencję i bunt, charakteryzujące wielokulturowość nieoficjalną (żywiołową). W przypadku tego rodzaju wielokulturowości istotne postulaty, wypracowane zasady i działania w zakresie tolerancji, zrozumienia Innego, uświadomienia sobie współzależności, zapożyczeń oraz zjawiska przenikania kultur nie zawsze znajdują odbicie w rzeczywistości.

Problemem jest to, jak postrzegamy Innych, czy i w jaki sposób ich rozumiemy, co w nich uznajemy i jakie cechy inne niż własne cenimy. Z wielu badań wynika, że mamy kłopoty z analizą wartości innych kultur, dostrzeganiem jej, przyznawaniem jej wartości, z interpretowaniem, porównywaniem. Odwołujemy się do uprzedzeń i stereotypów, myślimy raczej intuicyjnie niż analitycznie. Mamy problemy z umiejętnością segregowania, wybierania, weryfikowania informacji. Dlatego uznaliśmy, że potrzebna jest diagnoza wiedzy o innych kulturach w kontekście otwartości informacyjnej, tożsamościowej, dialogu negocjacyjnego i symbiozy kulturowej.

Wyodrębnienie tych wymiarów, nadanie im znaczenia – zwłaszcza wymiarowi edukacyjnemu – w procesie kształtowania społeczeństwa wielokulturowego może się przyczynić do lepszego rozumienia faktu międzykulturowego i tożsamości wielowymiarowej.

Wielokulturowość zatem dotyczy naturalnego stanu społeczeństwa, które z istoty jest zróżnicowane, a mianowicie: wielojęzyczne, wieloetniczne, wielowyznaniowe itd. Różnice te widać we wspólnej przestrzeni publicznej. Transkulturowość odnosi się do integrowania różnych aspektów innych kultur przez jednostkę. Coraz silniejsze przenikanie się różnych grup społecznych, które dziś jest szczególnie widoczne na obszarach miejskich, wpływa na niwelowanie tradycyjnych granic narodowych, etnicznych, kulturowych, religijnych itp. W konsekwencji tożsamość poszczególnych jednostek może stać się na tyle wielowarstwowa, że nie da się jej już przedstawiać przy pomocy jasnych i wyraźnie sprecyzowanych kategorii. Takiej osobie trudno też opisać złożoność odczuwanego przez nią poczucia przynależności. Międzykulturowość to aktywny wymiar różnorodności. Zakłada interakcje między jednostkami, grupami społecznymi i społecznościami: (...) Jako narzędzie uczenia się demokracji, edukacja międzykulturowa świadomie kreuje sytuacje wymiany, wzajemnego oddziaływania i wzbogacenia się kultur. Jej celem jest wspieranie różnorodności i złożoności w procesie zmian kulturowych (Brotto i in. 2014).

Bibliografia

Ager A., Strang A. 2004. *Indicators of Integration: Final Report*, Home Office, London.

Babiński G. 1997. *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność – zróżnicowanie religijne – tożsamość*, Nomos, Kraków.

Brotto F., Huber J., Karwacka-Vögele K., Neuner G., Ruffino R., Teutsch R. 2014. *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Rada Europy. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Cianciara D. 2012. *Aspekty wielokulturowości w dzisiejszej Polsce*, „Problemy higieny i epidemiologii", nr 1.

Cieślikowska D. 2010. *Tożsamość społeczna*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. M. Branka, D. Cieślikowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków.

Cieślikowska D. 2012. *Psychologiczne i społeczne konsekwencje wyjazdu do innego kraju*, [w:] *Od migracji do integracji. Vademecum*, red. A. Chmielecka, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.

Conseil de l'Europe. 2003. *Déclaration des ministres européens de l'Éducation sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, 21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education «Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la déemocratie»*, Conseil de l'Europe, Athène, http://www.coe.int/T/F/Com/Dossiers/Conferences-ministerielles/2003-Education/decl_final.asp

Gęsiak L. 2007. *Wielokulturowość. Rola religii w dynamice zjawiska*, WAM, Kraków.

Krzyżaniak S. 2005. *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*, t. 2, „Forum Politologiczne", s. 155–169.

Lázár I. 2007. *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*, Languages for Social Cohesion, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Loden M., Rosener J. 1991. *Workforce America! Managing Employee Diversity As a Vital Resource*, McGraw-Hill Burr Ridge, Illinois, U.S.A.

Mamzer H. 2008. *Inny uprzedmiotowiony? Jak mówić o wielokulturowości*, [w:] *Czy kres wielokulturowości?*, red. H. Mamzer, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.

Mitchell Ch. 2008. *A Short Course in International Business Culture*, World Trade Press, Petaluma.

Nikitorowicz J., Sobecki M., Danilewicz W., Muszyńska J., Misiejuk D., Bajkowski T. 2013. *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Nikitorowicz J. 1995. *Pogranicze tożsamość edukacja wielokulturowa*, Wydawnictwo Trans-Humana, Białystok.

Nikitorowicz J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Nikitorowicz J. 2011. *Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, red. A. Paszko, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków.

Podręcznik trenerski. Zarządzanie firmą równych szans. 2008. EQUAL, Fundacja Feminoteka, Warszawa, www.genderindex.pl oraz www.feminoteka.pl.

Powszechna Deklaracja UNESCO o Różnorodności Kulturowej, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Dekl_o_roznorodnosci.pdf

Rada Europy. (1995 – wyd. oryg.; 1997). *Nauczanie i uczenie się: Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, seria: Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.

Roche J. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung (Narr Studienbücher)*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Sadowski A.1999. *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Wydawnictwo Trans-Humana, Białystok.

Skupna O., Waszczyk M. 2006. *Różnice kulturowe w marketingu międzynarodowym*, [w:] *Zarządzanie-Etyka-Człowiek. Odpowiedzialność i humanizacja w procesach gospodarowania i zarządzania*, red. J. Kubka, Politechnika Gdańska, Gdańsk, dostępny na: www.waszczyk.pl/publikacje./Skupna_Waszczyk_Kultura_Marketing_PL.doc (otwarty 20.05.2017).

Śliz A. 2011. *Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival caravan czy wielokulturowe street party?*, „Studia Socjologiczne", nr 4 (203).

Źródłó encyklopedyczne

http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wielokulturowosc;3995791.html

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Ewa Palamer-Kabacińska
Uniwersytet Warszawski

Taniec w pedagogice przygody. Rekonesans w literaturze

Summary

DANCE IN ADVENTURE EDUCATION. LITERATURE REVIEW

Outdoor and adventure education is an increasingly popular trend in education in Poland – nowadays it is manifested mainly in practical forms and only in non-formal education. In Western Europe and the USA, with developed research methodology and a long tradition, this trend can be called science. Outdoor and adventure education is a heterogeneous sphere, but it has several elements that are at the heart of the adventure education method. One of its main assumptions is working with a specific "adventure medium" through which the intended goals are achieved. The most popular are outdoor sports and tourism, but more and more often new means are used, for example those derived from the arts. It is manifested mostly in practical activities (which is natural, as this field developed out of practice, and its theoretical and research background was created later). The use of arts is two-dimensional. The first dimension is based on visual arts (handicraft, painting), most often linked to outdoor education, and their main goal is to build relationships with nature. The second, less popular dimension, focuses on the use of body expression (theatre, dance, movement). In Poland, this trend is not yet known, whereas in Western countries there have appeared some articles showing the value of using arts in this area of education. The purpose of this article is to show how arts, and body expression in particular, may be used in outdoor and adventure education activities.

Key words: outdoor education, adventure education, arts, performing arts, dance

red. Paulina Marchlik

Umysł, który jest rozciągnięty przez nowe doświadczenia
nigdy nie może wrócić do swoich dawnych rozmiarów

Oliver Wendell Holmes

Wprowadzenie

Outdoor and adventure education to nurt mieszczący się w ramach pedagogiki, która za podstawę obiera doświadczenie – *experiential learning* (*experiential education*). Na świecie funkcjonuje wiele odmian, a teoretycy toczą spory o wzajemne powiązania nurtów: *outdoor*, *adventure* i *environmental education*. Metody promowane w ramach tych kierunków są wykorzystywane w formalnych i nieformalnych systemach edukacji w krajach europejskich oraz w Ameryce Północnej.

Głównym założeniem pedagogiki przygody jest całościowy rozwój osobowości dokonujący się w wyniku zastosowania odpowiednich środków przygodowych, których celem jest poszerzenie strefy komfortu uczestnika działań w konsekwencji postawienia go przed wyzwaniem o charakterze fizycznym, psychicznym lub społecznym (Miles, Priest 1990: 114).

Zgodnie z założeniami tego nurtu, aby osiągnąć zamierzone efekty należy zastosować określone elementy, które tylko wówczas przyniosą oczekiwany skutek, jeśli zostaną użyte razem. Inaczej mówiąc, dziedzina ta posługuje się określoną metodą wychowawczą, na którą składają się konkretne komponenty, takie jak: działanie w grupie i „poprzez" grupę (dzięki czemu zachodzą wszystkie procesy grupowe – od ustalania ról społecznych, hierarchii, przez nawiązywanie więzi, po rozwiązywanie problemów, itp.); przygoda/wyzwanie, które powinno znajdować się w strefie „uczenia się" uczestników działań; zastosowanie określonego środka przygodowego; uczenie przez działanie (co wiąże się z zastosowaniem cyklu Kolba); poddawanie działań refleksji (dzięki czemu powinien się dokonać transfer zdobytych doświadczeń do życia codziennego), a także stosowanie zasady dobrowolności uczestnictwa. Ponadto skuteczność działań przygodowych wzmaga zastosowanie tzw. czynnika 3M – magii miejsca i momentu – czyli dobranie takich warunków w kulminacyjnym momencie programu przygodowego, które zintensyfikują przeżycia i przez to staną się one trwalsze. Idealna sytuacja występuje wówczas, gdy uczestnicy osiągną stan *flow* – pewnego zatopienia się w działaniu (Sonelski 2012: 66–71; Miles, Priest 1990: 115; Leśny 2014: 18–27).

Całość projektu powinna zostać opracowana w formie programu przygodowego – całościowego planu działań organizacyjnych i wychowawczych.

W pedagogice przygody wyróżnia się cztery rodzaje takich programów: edukacyjny, rekreacyjny, ukierunkowany na rozwój oraz terapeutyczny. Programy typu rekreacyjnego nastawione są na zabawę i nabywanie nowych umiejętności; w projektach edukacyjnych celem jest zrozumienie nowych koncepcji poprzez wzbogacenie starych i generowanie świadomości potrzeby dokonywania zmian. Programy skoncentrowane na rozwoju za cel obierają sobie poprawę i szkolenie w zakresie zachowań funkcjonalnych. Ostatni typ programów – terapeutyczny skupia się na zmniejszaniu dysfunkcyjnych przejawów aktywności oraz uczeniu, jak korzystać z pozytywnych ich aspektów (Priest, Gass 2005: 194).

Głównym celem rozważań podjętych w tym artykule jest próba wyjaśnienia – czy taniec może stanowić środek przygodowy w pedagogice przygody? Taniec nie jest popularnym narzędziem w edukacji przygodowej, a w Polsce – zupełnie jeszcze nieznanym. W innych krajach mających dłuższą tradycję w *outdoor and adventure education*, sztuka, a w szczególności taniec, są podstawą projektów. Jednakże nie doczekały się jeszcze właściwego opracowania pod względem teoretycznym i badawczym, jako spójna gałąź. Można zatem rozważyć – teoretycznie – czy taniec spełnia wymogi, jakie stawiane są obszarom działań, które mogą być określane jako „środek przygodowy". Z niniejszego opisu metody wynika, że powinien on spełniać poniższe kryteria:

- być instrumentem, narzędziem – środkiem, a nie celem samym w sobie;
- stanowić swego rodzaju przygodę dla uczestników – być czymś nowym, działaniem, którego nie podejmują oni na co dzień;
- forma owych działań powinna stanowić wyzwanie w obszarze fizycznym, psychicznym lub społecznym dla uczestników;
- opierać się na działaniu grupowym – tak, aby umożliwić tworzenie się procesów grupowych;
- w efekcie podjętych działań uczestnik powinien poszerzać swoją strefę komfortu.

Analizując taniec, w kontekście stawianych wymagań metodycznych, można stwierdzić, że jest możliwe zorganizowanie działań wykorzystujących ekspresję ciała, które spełniają wymienione kryteria.

Zatem następne pytanie, jakie się nasuwa w związku z tym tematem, dotyczy praktyki wykorzystania tańca w Polsce i na świecie w działaniach typu *outdoor and adventure education* oraz tego, w jakich kontekstach pojawia się on w tego typu aktywnościach?

Rozwój *outdoor and adventure education* na świecie i w Polsce

Outdoor and adventure education na Zachodzie ma bardzo bogatą i długoletnią tradycję, jest obecny na poziomie nauczania podstawowego, średniego, a także jest dziedziną nauki. Występuje jako kierunek studiów na wielu uczelniach. Jednym z przykładów, świadczących o tym, jak bardzo dziedzina ta na świecie jest rozwinięta może być Prescott College (Portal Prescott College, http://www.prescott.edu/), który oferuje studia o kierunku *Adventure Education*, a w ramach niego wiele specjalizacji: *Adventure-Based Environmental Education*, *Experiential Education*, *Integral Adventure Education*, *Outdoor Experiential Education*, *Outdoor Program Administration*, *Therapeutic Use of Adventure Education*, *Wilderness Leadership*[1]. Warto tu także podkreślić, że na Zachodzie dziedzina ta ma bogate opracowanie zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym, a także posługuje się własną metodologią badań.

Do typowych „środków przygodowych" zalicza się żeglarstwo, kajakarstwo, wspinaczkę, wędrówki (Portal Outward Bound). Jednakże od pewnego czasu poszerza się zasób narzędzi wykorzystywanych w tej metodzie edukacyjnej – coraz częściej do działań związanych z pedagogiką przygody wykorzystuje się różne dziedziny sztuki. Najczęściej po tego typu techniki sięgają różne organizacje specjalizujące się w szkoleniach – których działania szerzej zostaną opisane w dalszej części artykułu.

W Polsce *outdoor and adventure education* dopiero od kilku lat zaczyna się popularyzować w edukacji – głównie w nurcie pozaformalnym. Pewne próby wdrożenia na poziomie szkolnictwa wyższego odbywają się głównie w Akademiach Wychowania Fizycznego[2] – są to propozycje studiów lub oferty zajęć w ramach kierunków głównie turystycznych. Na naszym rodzimym gruncie dziedzina ta jest na etapie dopracowywania własnego słownika pojęć – stąd ciągłe spory o to, czy posługiwać się anglojęzyczną terminologią czy też stosować polskie odpowiedniki takie jak: edukacja przygodą, pedagogika przygody,

[1] Np.: 3-letnie studia BA(Hons) Outdoor Adventure Education w: University St. Mark & St. John w Plymouth, University Chichester (Wielka Brytania); 4-letnie studia Outdoor Adventure Leadership w Lurentian University (Kanada); Outdoor Education, Outdoor Environmental and Sustainability Education w University of Edinburgh (Wielka Brytania); Abenteuer und Erlebnispädagogik w Philipps-Universität (Niemcy), Master Erlebnispädagogik.

[2] Np.: Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Wydział Turystyki i Rekreacji: studia licencjackie o specjalności Turystyka Przygodowa (http://wtir.awf.krakow.pl/index.php/rekrutacja/studia-pierwszego-stopnia) oraz studia drugiego stopnia Zarządzanie Projektami Outdoor (http://wtir.awf.krakow.pl/index.php/rekrutacja/studia-drugiego-stopnia).

edukacja przygodowa – a także turystyka przygodowa, wychowanie plenerowe itp.[3] Aby uczynić przekaz jaśniejszym, jako zamiennika anglojęzycznych terminów *outdoor and adventure education* będę używała tu pojęcia „pedagogiki przygody" lub „edukacji przygodowej".

Kompetencje społeczne

Istotnym elementem działań w ramach pedagogiki przygody jest rozwój kompetencji społecznych. Pojęcie to jest terminem nieostrym, różnie definiowanym. Posługują się nim nauki z zakresu psychologii, socjologii i pedagogiki. Wymiennie często jest stosowane z takimi określeniami jak umiejętności interpersonalne, inteligencja społeczna czy kompetencja komunikacyjna (Martowska 2012: 15).

Pod pojęciem tym kryją się różne umiejętności. Według H. Rudolpha Schaffera jest to zdolność do interakcji z otoczeniem, umiejętność osiągania celów społecznych, angażowania się w interakcje interpersonalne, umiejętność nawiązywania przyjaźni, włączania się w działania grupy, popularność wśród jej członków (Schaffer 2006: 16).

Michael Argyle uważa, że pojęcie to oznacza skuteczność działania jednostek w sytuacjach społecznych (Argyle 1998: 77), a składa się na to między innymi: popularność w grupie, asertywność, gratyfikacja, zachowania werbalne i niewerbalne, empatia, zdolność, do współpracy, podejście do problemów, rozwiązywanie konfliktów w sytuacjach interpersonalnych (Argyle 1998: 101). Z kolei Anna Matczak definiuje kompetencje społeczne jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w sytuacjach treningu społecznego" (Matczak 2001: 7).

Kompleksowe zestawienie kompetencji społecznych prezentuje Ewa Zawisza-Masłyk, pokazując jak różnorodne i złożone jest to zjawisko (2011: 26–27). Z analizy przedstawionego zestawienia wynika, że autorzy wymieniają aż 43 umiejętności składające się na kompetencje społeczne – przy czym są one zróżnicowane pod względem stopnia szczegółowości (np. ogólna kategoria to komunikacja werbalna oraz szczegółowe: zadawanie pytań, słuchanie, rozpoczynanie rozmowy itp.). Biorąc pod uwagę cały zestaw cech, najwięcej wskazań przypada na

[3] Szerzej na ten temat w: *Edukacja Przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty* oraz *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*.

empatię, komunikację werbalną, rozwiązywanie problemów. Natomiast po pogrupowaniu poszczególnych umiejętności w zestawy o podobnym znaczeniu najliczniejsza okazała się grupa dotycząca nastawienia do innych (w tym empatia, troska o innych, pomaganie innym), na drugim miejscu znajduje się zestaw umiejętności związanych z komunikowaniem się (słuchanie, prowadzenie rozmowy, zadawanie pytań), na trzecim znalazły się dwie grupy: szeroko pojęta asertywność (umiejętność odmawiania, wyrażanie własnego zdania) oraz samokontrola (reagowanie na niepowodzenie, radzenie sobie ze stresem). Czwartą pozycję zajmują umiejętności związane ze współpracą, a kolejne – dotyczące pracy w grupie oraz radzenia sobie w takich sytuacjach interpersonalnych, jak proszenie o pomoc, przyjmowanie komplementów czy przepraszanie[4].

A zatem precyzując to pojęcie można uznać, że kluczowymi kompetencjami społecznymi są:

- empatia wobec innych (pomaganie w trudnych sytuacjach, wspieranie innych, rozumienie emocji innych, tolerancja wobec odmiennych zachowań),
- umiejętność komunikowania się z innymi,
- dostrzeganie, analizowanie i rozwiązywanie problemów,
- podejmowanie współpracy,
- budowanie zaufania do siebie i innych,
- nastawienie na samorozwój – poprzez stawianie sobie wyzwań,
- samokontrola – w różnych sytuacjach społecznych.

Rozwój kompetencji społecznych następuje w wyniku działań grupowych – zarówno w grupach formalnych jak i nieformalnych. O ile bada się kompetencje społeczne w różnych sytuacjach wychowawczych, których celem pośrednim bądź bezpośrednim jest rozwój owych umiejętności społecznych[5], o tyle rzadziej bierze się pod uwagę procesy, jakie zachodzą w wyniku działań twórczych. W ciągu ostatnich dwudziestu lat w Polsce rozwija się osobna dziedzina nauki jaką jest pedagogika twórczości, która stara się tę lukę uzupełnić (Szmidt 2008). Jednak taniec nadal jest obszarem, który w tym aspekcie jest traktowany

[4] Analiza kompetencji własnego autorstwa na podstawie zestawienia Ewy Zawiszy-Masłyk.

[5] Np. w kontekście edukacji, różnych grup zawodowych, problemów społecznych (*Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jamroc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatów; *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych*, A.M. Janiak, K. Jankowska, W. Heller; *Kompetencje społeczne dorosłych: język – dobro – piękno – śmierć*, red. R. Urbański-Korż; *Zdobywanie i ewaluacja kompetencji społecznych: niepełnosprawność, zatrudnienie, kompetencje społeczne: projekt Atlas*, red. T. Korybski i in.).

marginesowo – przede wszystkim pojawia się kontekście terapeutycznym, a nie rozwoju kompetencji społecznych[6].

Taniec jako jedna z podstaw rozwoju

Taniec nie jest jednorodną dziedziną, ma wiele form i może być rozpatrywany z uwzględnieniem różnych jego aspektów. Dla większości jest on formą sztuki, której mogą być biernymi odbiorcami. Wówczas taniec jest celem samym w sobie. Jednakże jest to niewielki fragment możliwości jakie daje ta forma aktywności – spełnia on również inne funkcje. Poza wartością w wymiarze estetycznym, czy fizycznym (rozwijanie sprawności motorycznej), ma także wartość terapeutyczną.

Jedną z popularniejszych form wykorzystania tańca w celach terapeutycznych jest choreoterapia. Źródła tej metody są różnorakie – jednym z nich jest kinezyterapia i muzykoterapia. Pierwsza z nich pojawiła się w latach 20. XX w., a jej twórcą był Wiktor Dega. Celem działań było przywrócenie sprawności fizycznej przez odpowiednio dobrane ćwiczenia, które miały wpływ nie tylko na układ ruchu, ale także na pozostałe układy organizmu (krążenia, oddychania, nerwowy, trawienia) (Kuźmińska 2002: 60–61). Muzykoterapia stanowi uzupełnienie kinezyterapii, a znana jest od połowy XX w. Kojące działanie muzyki, jej rytmiczność powoduje poprawę nastroju, dzięki czemu zostaje pobudzona i wyzwolona emocjonalność (Kuźmińska 2002: 61).

Początek terapeutycznemu ruchowi tanecznemu dał również taniec współczesny, który zwrócił się w stronę ruchu naturalnego. Kierunków i odmian techniki tego rodzaju tańca jest wiele – i wielu tancerzy czy choreografów przyczyniło się do rozwoju terapeutycznego nurtu w tańcu – warto tu wspomnieć o Mary Wigman, Marian Chace, Mary Witehouse (Pędzioch 2014: 21–25).

Współcześnie istnieje kilka nurtów, które zajmują się terapeutycznym wpływem tańca, są to m.in.: choreoterapia, terapia tańcem i ruchem (DMT – *dance movment therapy*), Taniec 5 Rytmów. DMT wymaga od terapeuty wysokiego profesjonalizmu, opiera się na określonych metodach i poprzedzona jest kilkuletnim szkoleniem (tamże: 44–45). Podobnie jest w przypadku Tańca 5 Rytmów, który wymaga od prowadzącego odpowiedniego przeszkolenia i zdobycia akredy-

[6] Np. M. Szczepańska, *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Przykładem publikacji, która analizuje taniec nie pod kątem artystycznym, czy terapeutycznym, lecz społecznym może być opracowanie Dominiki Byczkowskiej *Ciało w tańcu*.

tacji (w Polsce jest obecnie czterech licencjonowanych nauczycieli tej metody) (Portal Taniec 5Rytmów). Pojęcie choreoterapii często używane jest zamiennie z DMT, co nie do końca jest uprawnione. Nie ma jasnych zapisów, kto może zostać choreoterapeutą, a wiedzę i umiejętności z tego zakresu można zdobyć podczas różnych szkoleń – jednakże wymagania nie są tak jasno sprecyzowane, jak w przypadku dwóch wcześniej wymienionych metod. Choreoterapia „jest terapeutycznym wykorzystaniem ruchu tanecznego jako procesu stymulującego fizyczną i psychiczną aktywność człowieka. Jej istota tkwi w zaangażowanym pokonywaniu trudności tanecznych oraz w emocjonalnym przeżywaniu ruchu związanego z muzyką, w którym w niewerbalny sposób można wyrazić wewnętrzne odczucia" (Kuźmińska 2002: 62).

Bliski założeniom tańca współczesnego, ale także i choreoterapii, jest nurt *community dance*. Jedna z organizacji zajmująca się tym rodzajem aktywności, definiując idee tego pojęcia, tak opisuje swoją misję: „Wierzymy, że taniec może zmienić życie jednostek i społeczności. Naszą wizją jest świat, w którym taniec jest częścią życia każdego człowieka, naszą misją jest, aby zaangażowanie w taniec było ważne dla jednostek, społeczności i społeczeństwa" (Portal People dancing. The Foundation of community dance).

Kluczową zasadą *community dance* jest założenie, że każde „ciało" może tańczyć w sposób zamierzony i celowy w oparciu o to, jakie są jego możliwości, a nie ograniczenia. *Community dance* oferuje szeroki wachlarz możliwości uczestniczenia w tańcu osobom z różnymi dysfunkcjami (ale nie tylko), począwszy od propozycji dla osób niepełnosprawnych, aż do osobistego uczestnictwa i zbiorowej ekspresji, poszerzania umiejętności artystycznych, aktywnego i zdrowego spędzania wolnego czasu oraz rozwijania możliwości zawodowych w tańcu i sztuce (Portal People dancing. The Foundation of community dance).

Zgodnie z ideą *community dance* powstaje wiele międzynarodowych projektów, których celem jest doprowadzenie do zmiany społecznej. W ten sposób narodził się termin *dance diplomat* określający osobę, która wykorzystuje swój talent i pasję do tańca, po to, aby wpływać na pozytywne zmiany społeczne lub kogoś, kto zachęca innych do tańca, aby przez to umożliwić rozwój sfery poznawczej oraz wzrost społecznych umiejętności (Portal Movement Exchange).

Sztuka i taniec w *outdoor and adventure education*

O tym, że sztuka zaczyna zdobywać ważne miejsce w edukacji przygodowej, że staje się jeszcze jednym ze środków przygodowych świadczą artykuły

i działania podejmowane na świecie w obszarze *outdoor and adventure education*. Działania te rozwijają się w kilku kierunkach: pierwszym z nich są próby wdrożenia tego nurtu w obszar naukowy – bądź poprzez artykuły naukowe bądź przez tworzenie kierunków studiów łączących w sobie pedagogikę przygody i sztukę. Drugi kierunek to rozwój działań praktycznych, stosowany głównie przez różnego rodzaju organizacje. Patrząc z innej perspektywy uwzględniającej dziedziny sztuki, jakie są brane pod uwagę – można wyróżnić jeden kierunek opierający się na sztukach plastycznych oraz drugi – związany z ekspresją ciała.

Praktyka

Praktyczne przejawy łączenia tych dwóch obszarów – pedagogiki przygody i tańca – można zauważyć w rozwijającym się nurcie określanym jako *art&craft outdoor education*. A nawet obserwuje się – co warto podkreślić – pewnego rodzaju specjalizację i włączanie sztuki w działania *adventure education*. Odbywa się to dwutorowo. Pierwszym kierunkiem jest wykorzystanie sztuk plastycznych, rzemiosł i głównie łączy się to z działaniami plenerowymi (*outdoor education*). Drugi nurt skupia się na ekspresji ciała i może być wykorzystywany zarówno w działaniach plenerowych (*outdoor education*), jak i działaniach przygodowych (*adventure education*) – jako samodzielny i główny środek przygodowy lub jako techniki wspomagające określony plan przygodowy.

Przykładem realizowania tych zamierzeń może być Cursus Iceland – organizacja specjalizująca się w szkoleniach dla nauczycieli i trenerów, którzy chcą nabyć lub podnieść kompetencje w zakresie pedagogiki przygody, a w szczególności w obszarze *outdoor education*, *environmental learning*, *out-of-school events*, a także w obszarze działań związanych ze sztuką w plenerze – *outdoor arts and crafts*. W ramach oferowanych seminariów proponowana jest praca z wykorzystywaniem zasobów leśnych, lin i materiałów, torfu i gleby, kamieni – w celu tworzenia sztuki i rzemiosła w przestrzeni. Głównymi założeniami tego szkolenia jest wykorzystanie działań plenerowych jako środka do rozwoju osobistego i społecznego, zapoznanie się ze sztuką rzemiosła z wykorzystaniem naturalnych, lokalnych zasobów; promowanie edukacji zrównoważonego rozwoju poprzez naukę sztuki i rzemiosła; twórczego wykorzystania materiałów naturalnych (Portal Cursus Iceland).

Z kolei Sangam to organizacja działająca w południowych Indiach, która pierwotnie była centrum sztuki, a z biegiem czasu stała się placówką edukacyjną, a także miejscem spotkań ludzi z różnych kultur i środowisk. Kładzie się

tu nacisk na dialog międzykulturowy oraz wzajemną wymianę idei. Placówka oferuje profesjonalne wizyty studyjne nauczycieli, udział w programach badawczych, możliwość rezydencji, odbycia praktyk pedagogicznych, a także programy dla uczniów ze szkół średnich oraz warsztaty twórcze. W ramach tych ostatnich prowadzone są zajęcia wykorzystujące metodę pedagogiki przygody, gdzie środkiem są techniki rzemiosła, a celem rozwój kreatywności uczestników – *Outdoor education, art and creative workshops* (Portal Sangam).

Kolejnym przykładem włączania sztuki w edukację przygodową jest działalność Conway Centres. Jest to organizacja, która w swoich pięciu ośrodkach oferuje możliwość podjęcia różnorodnej działalności określanej jako *arts and outdoor education* (Portal Conway Centers). Celem oferowanych warsztatów jest wspomaganie nauczycieli w realizacji programu szkolnego, podniesienie ich kompetencji oraz przygotowanie do udziału w konkursach i festiwalach artystycznych. Warsztaty mają bardzo szerokie spektrum – od dramy, poprzez różne rodzaje tańca, sztuki wizualne, literaturę, po projekty multikulturowe czy wykorzystujące działania z zakresu różnych sztuk (np. łączenie orkiestry z tańcem i teatrem). Poza tym, organizacja oferuje również klasyczne aktywności z zakresu *outdoor and adventure education* – wędrówki górskie, wspinaczkę, przeprawy przez rzeki, biwak leśny, niski i wysoki park linowy, rozwiązywanie problemów, budowanie tratwy, spływy kajakowe, żeglarstwo i wiele innych (Portal Conway Centers).

Jest to zaledwie kilka przykładów działań w różnych obszarach, które łączą metody pedagogiki przygody z działaniami artystycznymi.

Przegląd prowadzonych badań

Na pograniczu działań związanych z edukacją pozaformalną a nauką znajdują się projekty oferowane przez różne odziały Outward Bound – międzynarodową organizację mającą ponad siedemdziesięcioletnią tradycję w praktyce *outdoor and adventure education*. Z działań praktycznych wynikała potrzeba budowania teorii, stąd organizacja ta podejmuje się szerokich badań w zakresie pedagogiki przygody, a tym samym rozwija metodologię w tym kierunku (Portal Outward Bound).

Według deklaracji czeskiego oddziału Outward Bound w programach przygodowych wykorzystuje on sztukę, teatr, twórczą ekspresję oraz metody dramy (Portal czeskiego oddziału Outward Bound). Jedne z pierwszych prób połączenia pedagogiki przygody i sztuk związanych z ekspresją ciała zostały podjęte

w wybranym ośrodku czeskiej pedagogiki przeżyć – w *Prazdninovej Škole Lipnice*, która ma wieloletnią tradycję w działaniach, szkoleniach, kursach, a także rozważaniach teoretycznych dotyczących *outdoor and adventure education* (Portal Prázdninová Škola Lipnice).

Na łamach czasopisma „Gymnasion" wydawanego przez ten ośrodek opublikowany został artykuł Silvy Mackovej opisujący możliwości wykorzystania dramy (*dramatická výchova*) w pedagogice przeżyć. Drama posługuje się pewnymi specyficznymi procedurami i metodami, które z powodzeniem można zastosować w innych dziedzinach – w tym również w pedagogice przygody. Metody dramy są bardzo skutecznym sposobem nauczania i uczenia się poprzez doświadczenie zdobywane w toku stosowania gier negocjacyjnych. Należy jednak pamiętać o przestrzeganiu określonych zasad, w przeciwnym wypadku szereg czynników zewnętrznych i wewnętrznych może zakłócić przebieg całego procesu. Jednym z takich założeń jest to, że gry negocjacyjne nie mogą służyć do analizowania i diagnozowania problemów osobistych uczestników działań, ani do rozwiązywania aktualnych problemów grupy. Istotne jest przeniesienie się do świata gry, przyjęcie roli według określonych wytycznych – mówi się tu o zasadzie „tak, jak"; ustalenie miejsca gry, warunków jej opuszczenia lub zatrzymania, zasad na jakich prowadzący może w niej brać udział. Uczestnicy zawsze wchodzą w określone role, stając się graczami. To określenie pozwala im na swobodę działania, eksperymentowania, przekraczanie tradycyjnych norm społecznych i zasad. Wszelkie działania, które odbywają się w ramach gry nie są oceniane jako poprawne lub nie, pod względem ogólnie panujących zasad moralnych czy społecznych. Celem jest ujawnienie i rozwiązanie konfliktu, który wynika z sytuacji gry – podjęcie negocjacji, prób zrozumienia obu stron (Macková 2009: 55–60).

Wykorzystanie metod dramy, a zwłaszcza gier negocjacyjnych pozwala na m.in. rozwijanie empatii czy innych kompetencji społecznych poprzez odgrywanie ról. A te z kolei stanowią istotny cel rozwoju w *outdoor and adventure education* – co podkreśla autorka tekstu (Macková 2009: 55–60).

Kolejnym przykładem potwierdzającym wzrost znaczenia sztuki w pedagogice przygody jest słowacki podręcznik pedagogiki przeżyć. Prezentuje on opis różnych aktywności podejmowanych w ramach tej dziedziny, a które są podstawowym środkiem stosowanym w rozwoju uczestników – wśród nich między innymi występują *umelecké hry* – gry artystyczne, np.: *výtvarné, hudobné, divadelné, tanec*, czyli związane ze sztuką, muzyką, teatrem i tańcem (Štepita, Hapčová 2009: 8).

Bezpośrednio idee tańca współczesnego, pełniącego funkcje integracyjne i terapeutyczne, stara się wdrażać w nurt *outdoor and adventure education* Marika Hanušova. Postuluje ona poznanie samego siebie przez powrót do świadomości własnego ciała – „Poczuj doświadczenie od stóp do głów i kieruj się emocjami (bez cenzury)" (Hanušová 2013: 94). Celem jest wydobycie z uczestników ich emocji poprzez nieskrępowany, naturalny ruch. Nie jest wymagana tu znajomość techniki tanecznej – wbrew pozorom zbyt wysoki poziom umiejętności uczestników może stanowić barierę w realizacji tego typu projektu. Z drugiej strony nie jest to metoda pozbawiona ograniczeń – jak wskazuje autorka – osobom niezwiązanym z tańcem może być trudniej pod względem koordynacyjnym i kondycyjnym. Działania opierają się na improwizacji i oraz *contact improvisation* (improwizacji w kontakcie z partnerem), które pozwalają wyczuć możliwości własnego ciała, wsłuchać się w nie, poznać swoje ograniczenia, a także odnaleźć się w relacjach z innymi, porozumiewać się za pomocą języka ciała – gestów, ruchów. W metodzie tej przebrzmiewają założenia terapeutyczne – nie ma tu ruchu „dobrego" czy „złego" – każdy jest prawidłowy, stosowny do danego momentu, każdy tworzy coś unikalnego, pozwala na odkrywanie nowego (Hanušová 2013: 91–94).

Inicjatywy polegające na łączeniu zajęć związanych ze sztuką z działaniami w plenerze, aktywnym wypoczynkiem i przygodą pojawiają się również w Polsce.

Przykłady łączenia pedagogiki przygody ze sztuką ukazuje podręcznik, będący wynikiem projektu zrealizowanego w ramach „Projektów partnerskich GRUNDTVIG – *Outdoor education training*" (Portal projektu Outdoor eduaction training) – który zawiera propozycje warsztatów ekologicznych i plenerowych dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Jednym z partnerów projektu było Centrum Młodzieży Metsäkartano, które zajmuje się m.in. edukacją przez przygodę. Wśród kilkudziesięciu propozycji gier pojawia się kilka związanych ze sztuką – „muzyka lasu"; „święto dziedzictwa regionalnego", „przyroda i sztuka", „eatrh art", „wrota do innego świata". Wspólnymi celami tych działań jest budowanie więzi z przyrodą, postrzeganie świata zmysłami, rozwijanie wyobraźni, kreatywności, talentów, ale także umiejętności współpracy. Działania te kładą nacisk głównie na wykorzystanie sztuk plastycznych, natomiast nie pojawia się tu sztuka jako ekspresja ciała.

Na pograniczu teorii i praktyki są działania Northern Illinois University, który proponuje kurs „Przyroda, sztuka i rękodzieło w edukacji outdoor" (*Nature, art, and crafts in outdoor education*). Natura traktowana jest tu jako źródło inspi-

racji dla ekspresji artystycznej w tworzeniu programów w ramach pedagogiki przygody (Portal Northern Illinois University).

Naukowych badań czy studiów oferujących wykorzystanie sztuki w *outdoor and adventure education* na razie jest bardzo niewiele, te opisane tutaj stanowią jedynie początek, inspiracje do dalszych poszukiwań i badań w tym zakresie.

Polskie próby włączania sztuki do działań *outdoor and adventure education*

Nie jest jednak tak, że w Polsce nie pojawiają się opisane działania – owszem, trudno jest znaleźć badania na ten temat, czy opracowania teoretyczne, ale można zaobserwować przejawy działań praktycznych – co może być dobrym początkiem do rozwijania tego kierunku. Centrum Edukacji Nieformalnej i Outdooru działające na terenie województwa zachodniopomorskiego w swoich projektach wykorzystuje sztukę bazującą na ekspresji ciała. Zrealizowano kilka projektów (np. „O!Twórz siebie"), w których między innymi znalazły się warsztaty „ciało emocje ruch" oraz artystyczne (TZ Art), a także warsztaty outdoorowe i psychologiczne. Jak podają organizatorzy, w efekcie tego projektu zaobserwowano u uczestników wzrost aktywności w życiu społecznym, chętniejsze podejmowanie się działań, zdobycie nowych umiejętności i wiedzy, nastąpił wzrost umiejętności miękkich, między innymi takich jak: praca w grupie, komunikacja, samodzielność, a także wzrost poczucia własnej wartości (Portal Centrum Edukacji Nieformalnej i Outdooru – CENiO).

W kolejnym projekcie tej organizacji – „Narodziny rodziny" – również znalazły się warsztaty outdoorowe, ale tym razem połączone z warsztatami rękodzielniczymi, teatralnymi i TZ Art. Podobnie jak we wcześniej wymienianym projekcie, wskazuje się na efekty w postaci wzmożenia aktywności społecznej dzieci i młodzieży, a także zapoznanie się z nowymi formami spędzania czasu wolnego.

Stowarzyszenie to realizuje wiele projektów, których podstawą jest *outdoor education*, a także bardzo często włącza w swoje działania również takie o charakterze artystycznym. Jednakże sztuka raczej towarzyszy działaniom typu *outdoor*, a nie jest *stricte* środkiem przygodowym – warsztaty z obszaru sztuki i aktywności *outdoor* odbywają się niejako dwutorowo. Jest to jednak bardzo bliskie temu, co dzieje się na Zachodzie. Ośrodków oferujących warsztaty oparte na zasadach *outdoor and adventure education*, które są świadome głównych założeń

tego nurtu w Polsce jest jednak nadal niewiele (wspomniany tu CENiO – jest jednym z nich).

Znacznie więcej można znaleźć przykładów prób łączenia działań artystycznych z plenerowymi czy przygodowymi, które wykorzystują tylko formę – za którą nie stoi idea *outdoor and adventure education*. Propozycje te nie są „umocowane" w pedagogice przygody, a proponowana realizacja nie odwołuje się do głównych elementów metody tego nurtu. Oferta nie jest poparta teoretycznymi założeniami – jest raczej intuicyjnym wyczuwaniem sensowności podejmowanych działań lub kopiowaniem form aktywności podpatrzonych u innych.

Efekty stosowania sztuki i tańca w *outdoor and adventure education*

O ile można znaleźć w literaturze obcojęzycznej przykłady i uzasadnienia dotyczące wykorzystania sztuki w działaniach *outdoor and adventure education*, a także praktyczne wykorzystanie w odwołaniu do założeń tego nurtu sztuki w oferowanych warsztatach, projektach czy formach wypoczynku – to bardzo trudno dotrzeć do badań na ten temat. Od strony naukowej nie analizuje się efektów wykorzystania sztuki jako środka przygodowego.

Być może przyczyną tak skąpego materiału badawczego w tym zakresie jest to, że trudno jest znaleźć właściwą metodę badawczą. Wydaje się, że badanie tego typu powinno być badaniem jakościowym. Być może pomocne byłoby tu wykorzystanie metody badania przez sztukę oraz badania w działaniu. Ale, o ile ta druga jest bardziej znana, o tyle badanie przez sztukę rzadko pojawia się w badaniach naukowych w kontekście pedagogiki przygody.

Jak pisze Dariusz Kubinowski:

> Badanie przez sztukę przekracza granice zarówno sztuki, jak i badań rozumianych konwencjonalnie jako uformowanej w określonych kontekstach historycznych i kulturowych działalności artystycznej i akademickiej. Jest jedną z odmian systematycznego studiowania zjawisk humanistycznych pozwalającą na zaawansowanie rozumienia człowieka – nie będąc dokładnie sama sztuką i na pewno nie utożsamiając się dokładnie z nauką. Połączenie sztuki i badania oznacza wykorzystanie różnych dziedzin artystycznych do czegoś innego, nie tylko do uprawiania sztuki, ale do poznawania człowieka w toku uprawiania przez niego sztuki, a pośrednio także do jego rozwoju w różnych wymiarach, czyli w szerokim rozumieniu – pedagogii (Kubinowski 2010: 188).

Tego typu metoda pozwala na tworzenie sztuki przez samego badacza, a tym samym jest bliska metodzie badania w działaniu. Można do niej wykorzystać rejestrację video, obserwację, wywiady i rozmowy z badanymi, dyskusje.

Analizie mogą być poddawane projekty artystyczne, wytwory sztuki. Bardzo istotne jest przy stosowaniu tej metody to, że badacze posługujący się nią najczęściej mają osobiste doświadczenie związane z uprawianiem konkretnego rodzaju sztuki, co daje dobre podstawy do konstruowania oryginalnego procesu badawczego (tamże: 188–189). W tym typie badań badacz jest zarówno badaczem, artystą, wychowawcą, jak i animatorem działań artystycznych. Jego relacje z badanymi mają charakter partnerski, bazują na emocjach, czasem są wręcz terapeutyczne. „Sztuka staje się jednocześnie metodą badań – sposobem i środkiem rozumienia drugiego człowieka oraz instrumentem działań – wzmocnieniem, wzbogaceniem, medium autoekspresji" (tamże: 190).

Łączenie badania przez sztukę z badaniem w działaniu może przynieść dobre rezultaty. Badanie w działaniu ma wieloletnią tradycję, a pozwala na prowadzenie badań zarówno w małych grupach, jak i w większych społecznościach – co jest istotne ze względu na różnorodność projektów *outdoor and adventure education*. Jego celem jest rozwiązywanie problemów różnych społeczności, angażuje uczestników procesu oraz samego badacza. Pewnym typem, rodzajem jest uczestniczące badanie w działaniu, które pozwala na spojrzenie na sytuację z dwóch perspektyw – wewnątrz grupy i z zewnątrz grupy (tamże: 182–188).

Opisane tu metody badawcze wykorzystywane są przez pedagogikę twórczości, ale co ciekawe, jak dotąd nie widać chęci łączenia doświadczeń obu nurtów – pedagogiki twórczości i pedagogiki przygody, mimo iż wydaje się, że mają ze sobą wspólny obszar badawczy – rozwój osobowości pod wpływem działań twórczych (Szmidt 2012).

Być może warto by pokusić się o próbę podjęcia badań, stosując te metody po to, aby zacząć budować podłoże teoretyczne pedagogiki przygody z uwzględnieniem tego specyficznego środka, jakim jest ekspresja ciała.

Podsumowanie

Celem artykułu było zaprezentowanie nowego nurtu wykorzystania sztuki w pedagogice przygody oraz przedstawienia stanu rozwoju zarówno w sferze aktualnych założeń teoretycznych, jak i w wymiarze praktycznym. Z przykładów działań praktycznych wynika, że jest to dziedzina coraz bardziej popularna, choć nadal niszowa – być może dlatego, że brak jest opracowanych efektów tego typu działań, dowodów, które zachęciłyby do podjęcia aktywności w tym obszarze. Dlatego też pierwszy wniosek dotyczyłby podejmowania badań w tym

kierunku. Problem nieobecności badań może wynikać z braku opracowanej metodologii lub z mało znanej (a szczególnie tu przydatnej) metody badania przez sztukę. Aby efekty stosowania nowych środków pedagogiki przygody były pełniejsze i bardziej spektakularne, warto także podkreślić znaczenie świadomego korzystania z dorobku teoretycznego i naukowego *outdoor and adventure education* – jak to czyni kilka organizacji w Polsce, a nie tylko skupiania się na ciekawej, atrakcyjnej formie z pominięciem założeń metody.

Outdoor and adventure education kojarzy się ze stawianiem sobie wyzwań – trudnych, w których dominuje fizyczne zmęczenie. Trzeba tu jednak pamiętać, że podstawowym założeniem tego nurtu jest rozwój osobisty – przekraczanie własnych ograniczeń – a to może się dokonywać również w działaniach mających wymiar psychiczny i emocjonalny (a nie tylko fizyczny). Zgodnie z założeniami Modelu stref uczenia się (Luckner, Nadler 1997) – ważne jest, aby wykonać choćby najmniejszy krok do przodu w kierunku własnego rozwoju. Działania z obszaru *art and craft outdoor education* może są mniej widowiskowe i spektakularne – jednak dla niektórych mogą być znacznie bardziej wartościowe niż wspinanie się po ściance wspinaczkowej, czy spływ *kanu*. Warto pamiętać o tym, że próg możliwości stawiania sobie wyzwań dla każdego jest inny, a także różne są potrzeby uczestników działań – a uniwersalność założeń metody *outdoor adventure education* i jej elastyczność pozwala na stosowanie różnych środków przygodowych – w tym również związanych z ekspresją ciała i tańcem.

Bibliografia

Argyle M. 1998. *Zdolności społeczne*, [w:] *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, red. S. Moscovici, WSiP, Warszawa.

Hanušová M. 2013. *Návrat k sobě skrze tělo*, „Gymnasion", nr 12, s. 91–94.

Kubinowski D. 2010. *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Kuźmińska O. 2002. *Taniec w teorii i praktyce*, Wydawnictwo AWF w Poznaniu, Poznań.

Leśny A. *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.

Luckner J.L., Nadler R.S. 1997. *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning*, Kendall Hunt Publishing, Dubuque, Iowa.

Macková S. 2009. *Cesta od dramatické výchovy k oboru divadlo a výchova*, „Gymnasion", nr 11.

Martowska K. 2012. *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Liberi Libri, Warszawa.

Matczak A. 2001. *Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej*, PTP, Warszawa.

Miles J., Priest S. 1990. *Adventure education*, Venture Pub.

Priest S., Gass M. 2005. *Effective Leadership in Adventure Programming*, Human Kinetics, Champaign.

Pędzich Z. red. 2014. *Psychoterapia tańcem i ruchem. Terapia indywidualna i grupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Schaffer H.R. 2006. *Rozwój społeczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Sonelski W. 2012. *O pewnej metodzie realizacji programów edukacji przygodowej*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.

Štepita M., Hapčová M. 2009. *Zážitková pedagogika v dobrovoľníckom programe s deťmi a mládežou z DD Pohoda*, [w:] *Zážitková pedagogika pri práci s rizikovými deťmi a mládežou*, Materiały inicjatywy Déčko – integrácia, Slovensko.

Szmidt K.J. 2008. *Literatura konieczna z pedagogiki i psychologii twórczości*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum", nr 10.

Szmidt K.J. 2012. *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Zawisza-Masłyk E. 2011. *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Źródła internetowe

Centrum Edukacji Nieformalnej i Outdooru, dostępny na: http://nieformalna.com.pl/o–tworz–siebie/ (otwarty 18.12.2015).

Conway Centres: Anglesey, dostępny na: http://www.conwaycentres.co.uk/anglesey/ (otwarty 29.12.2015).

Conway Centres: outdoor activities, dostępny na: http://www.conwaycentres.co.uk/holder/outdoor–activities/ (otwarty 29.12.2015).

Cursus Iceland, dostępny na: http://www.cursusiceland.com/ (otwarty 8.12.2015).

Movement Exachange, dostępny na: http://movementexchanges.org/about/#diplomacy tancerz dyplomata (otwarty 19.01.2016).

Northern Illinois University, dostępny na: http://catalog.niu.edu/preview course nopop.php?catoid=11&coid=28307 (otwarty 8.12.2015).

Outdoor Eduaction Training, dostępny na: http://pswp.edu.pl/ (otwarty 18.12.2015).

Outward Bound – Programms, dostępny na: http://www.outwardbound.org/ (otwarty 18.12.2015).

Outward Bound Czech Republic, dostępny na: http://www.outwardbound.net/schools/czech–republic/ (otwarty 9.10.2015).

People dancing. The Foundation of comunnity dance, dostępny na: http://www.communitydance.org.uk/about–community–dance.html (otwarty 10.10.2015).

Prázdninová škola Lipnice, dostępny na: http://www.psl.cz/ (otwarty 9.10.2015).

Prescott College, dostępny na: http://www.prescott.edu/ (otwarty 18.12.2015).

Sangam, dostępny na: http://www.sangamprojects.com/ (otwarty 8.12.2015).

Seminar on outdoor arts & crafts, dostępny na: http://www.cursusiceland.com/outdoor–arts–crafts (otwarty 9.10.2015).

Taniec 5Rytmów, dostępny na: http://www.5rhythms.com/ (otwarty 4.12.2015).

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

COLLOQUIA

Paulina Sosnowska
Uniwersytet Warszawski

Academic freedom and the ethical value of thinking

Summary

The purpose of this article is to analyse the changes in the conditions of academic freedom that occurred over the last several decades and to point out the possible ramifications of those changes. Firstly, the author begins by depicting the origins and the meaning of the neohumanistic modern idea of academic freedom and with outlining some of its paradoxes and limitations. Secondly, the classical neohumanistic concept of academic freedom is juxtaposed with new premises of economic neoliberalism, as diagnosed by Michel Foucault. Also the consequences of economic legitimisation of political order for academic freedom are drawn. Ultimately, the author concentrates on the results of economic limitations of freedom for free thinking and its relationship with human moral judgements.

Key words: academic freedom, liberalism, neoliberalism, economy, thinking, university, moral judgement

Bildung as a plea for academic freedom

The German idea of *Bildung* (roughly and mostly inadequately rendered into English as "education") is rightly considered to have been influential on the background of modern constitutions of not only German, but also Central and West-European universities. Although modern universities nowadays function in a mode that is far from the original 19th century concept, the idea of *Bildung*, while not untouched through the social, historical and technological development of the last 200 years, is still alive as a measure of change, or as an ideal we have departed from. The departure of our universities from their origins is

both praised and decried, but the mere fact that it is being constantly described and evaluated confirms that the concept itself is far from being a pure historical phenomenon (See e.g. Ash 1999; Wagner 1995).

What makes the idea of *Bildung* still powerful in our contemporary academic debate? Originally, *Bildung* was a set of ideas that referred to the late 18th century neohumanistic conception of individual development (self-formation). Launched by Johann Wolfgang Goethe and Johann Gottfried Herder, it found its completion when it was developed by Wilhelm von Humboldt. In Humboldt, the individual idea of *Bildung* was based on a maximal political freedom and consisted of two principles: freedom and individualism, combined in a formula of full and proportional development of one's powers, independent of any external measures or set ideals. Thus, *Bildung* is never education towards an ideal, like in traditional forms, it is rather self-formation as an individual image of humanity (*Bild*-ung). It has nothing to do with the Platonic teleological structure of *paideia* towards a transcendent idea of humanity (see Humboldt 1960).

Nevertheless, the idea of *Bildung* gained its historical impact not so much as a liberal educational concept rooted in the humanism of the Enlightenment, but rather as a basis for the Prussian reform of the education system after the defeat by Napoleon in 1807. Wilhelm von Humboldt as the secretary of education (1809–1810) was responsible for establishing a completely new system that was to reinforce national powers after the political humiliation. The new structure of the school system with the new university at its top reflected the premises of neohumanistic *Bildung*.

Up to the 18th century, universities were based on the scholastic doctrine. Their task lay rather in the development of the doctrine than in the support of an avant-garde method of new science. The universities were not research institutions – this role was fulfilled was royal academies – but vocationally educated future physicians, lawyers and priests. During the Enlightenment, the role of scholasticism as the overwhelming academic doctrine faded away. But the Enlightenment's schooling, also on the academic level, was based on utilitarianism and specialisation. Its task was mostly to deliver amenable civil servants. There existed a few excellent scientific centres (e.g. Halle, Gottingen, Jena), but the tendencies of the time were to change them into more practical and vocational learning institutions.

On the one hand, the reform challenged the educational utilitarianism of the Enlightenment, but on the other, it undermined the former scholastic education, limited by the doctrine of the Catholic Church. The fundament of *Bildung* is the absolute priority of general education against specialisation and

vocational training. In Humboldt's idea of university (manifested in 1809 by establishing the University of Berlin), the premises of freedom and individuality were combined with the idealistic concept of pure science. Humboldt's idea of science was opposite to doctrine. Science is an open phenomenon that can never be fully discovered or completed. That is why the heart of the new university was research. The free development of internal powers (the basic principle of *Bildung*) requires the freedom of teaching and research. The unity of teaching and research (as opposed to traditional learning) combined with freedom and individuality of personal development composed the multifaceted idea of academic freedom and autonomy (see Humboldt 1964: 255–256).

The idea of *Bildung* and its realisation in the modern university was a promise of multidimensional freedom and independence: apart from the individual freedom of learning and teaching, the new university was based on autonomy from at least three interrelated powers: the Church (or churches), the State, and the Economy. Freedom of research and the unity of learning and researching (theoretically at least) insulated the university from doctrine as well as from political power relations and economic pressure.

The historical realisation of these independences was limited: firstly, the *Bildung* ideal became a new criterion of social advancement and weakened the emancipatory impact of neohumanism; secondly, the conservative political reaction after 1815 and above all the year 1848 undermined the political freedom of the university. Last but not least the specialisation of sciences in the second half of the 19th century limited the freedom of research and free "living in ideas".

Although the state was obliged to subsidise universities (economic freedom), it had no right to interfere in their functioning (political independence). In fact, state and church never abandoned the idea of influence and regained it in more conservative periods. Apart from that, the reformers (in fact, the reform was based not only on Humboldt's ideas, but was also shaped by Fichte, Schelling and Schleiermacher) presumed the unity of goals between the state and the university, a kind of reconciliation between them, which at the same time meant the limitation of liberal ideas of the Enlightenment. While Schelling projected a structural analogy between the university and the state, Fichte warned against overextended academic freedom. Even the most liberal Humboldt wrote about the common goals of the university and the state: the former tension between individual freedom and power of the state disappeared (see Anrich 1995).

Thus, in the Humboldtian idea of university there is inadvertently inscribed a dependence on a state organisation. As a result, academic freedom and state goals have always been in tension.

Academic freedom in neoliberalism

The relationship between the university and the three external powers has changed over the last century. The conflict between them became less tangible and more intrusive at the same time. In order to depict this conflict I am going to refer to Foucauldian analyses of disciplinary power of economy.

In his widely known works on disciplinary power (e.g. *Discipline and Punish*, *The History of Sexuality*), Michel Foucault develops the genealogy of ways in which the liberal art of government requires the procedures of control that counterbalances the awarded liberties. In *The Birth of Biopolitcs*, he focuses the analysis of disciplinary techniques and biopolitical mechanisms on the economy. Economy is a phenomenon (like psychiatry, medicine or criminology) that takes part in the so-called 'regime of truth' (which means: its internal logic determines what is true or not in a certain context). Since the classical liberalism of the 18th century, economic discourse has competed with the juridical or historical discourses for a role in the political sphere and government. According to Foucault, economic freedom and the issues of safety (functioning by the means of disciplinary techniques) are strictly interrelated (See Foucault 2008: 67).

In the series of lectures of 1979, Foucault describes changes in the relationship between politics and the economy in Europe's most recent history. After 1948 (Germany) there was a neoliberal reaction against interventionism or Keynesianism. One of Ludwig Erhard's (the later chancellor of West Germany) statements is significant in this context: *Only a state that establishes both the freedom and responsibility of citizens can legitimately speak in the name of the people* (*Ibidem*: 81). The marketplace has to be freed from state regulations, otherwise the state does not represent the people. The meaning of this statement is not only the banal fact that the state that exceeds its power in economic order violates some primary rights. There's more to it than that: the economy, development and growth **produce** sovereignty and political legitimacy. The economy produces sovereign political power that supports the economy, i.e. the economy bestows the state with legitimacy that, in turn, becomes a guarantee for the economy. In other words: the economy becomes a source of public law (see *ibidem*: 84). Although the economy and the state stay in a relationship of mutual legitimisation, it is the economy that is primary, not the state. The economy produces political symbols that enable mechanisms of power and legitimises them. In this way economic growth takes over the role of history for state foundation and legitimisation.

Thus, while the problem of classical liberalism was how to limit state power and create space for economic freedom, the problem of neoliberalism was how to **create** a state, which does not exist yet, out of economic space that has no state-character (see *ibidem*: 86–87). Neoliberalism is not based on laissez-faire, but on state intervention, intervention not in the market place, but in society. The state (social policy) is not so much oriented towards softening the anti-social result of a free market, but on excluding anti-competitive mechanisms that society can produce (see *ibidem*: 160).

Although Foucault analyzes these processes on the example of post-war Germany, I believe the analysis can be applied to the situation of Poland and other central- or EasternEuropean countries after 1989. The ideological or historical legitimisation of these republics was extinguished and the new states were (more or less) founded on an economic, neoliberal basis. The state regained its foundation in economic freedom. This means, that although neoliberalism is rather a universal phenomenon (in Western Europe and the United States dominant since the early 1980s), in post-soviet Eastern Europe, like earlier in post-war Germany, it became the only source of state legitimisation and powerfully influenced the public law. This is at least one of the reasons why the neoliberal change in this area was more radical and forceful than elsewhere.

If we apply Foucault's analysis we find that two or three instances that used to endanger academic freedom in the Humboldtian model of university, in neoliberal era amalgamated in one Economy-State(-Church). Two or three sources of pressure which mitigated themselves, became one overwhelming power in a non-obvious, but nonetheless dominant way. The university, formerly legitimised by the state, is now legitimised by the state that is legitimised by the market place which in its turn is ensured and regulated by the state. This means that the economy as a regime of truth excludes discussion on its own premises. This logic claims the status of an axiom that we take for granted. It is evident in the public media discourse about higher education (talking about the market purpose of education as well as cooperation with business or the belief that students and teachers are "human resources", human capital and educational investments, etc.). This means that the matrix of economic reason spreads over realms that by nature (or, if we do not like 'nature' here, by history) cannot be reduced to the exchange market (science, art, philosophy). As a result, economic reason is identified with rationality itself.

Subsequently, the legitimate liberal state has to demand from universities subordination to the market place and that they become enterprises or corporations. This demand is sanctioned with complicated bureaucratic machinery.

I will not analyse in detail the multiple ways it compromises academic freedom since the arguments are widely known from academic debate. It is enough to note that free thinking is having a hard time – not because it is politically subversive in a traditional way but because it is subversive against one overwhelming State-Economy power. Higher education subdued to the marketplace produces a kind of soft and non-obvious censorship: theoretically one has the right to write and say what one pleases but the machine makes sure that statements that fit in the dominant rationality are acknowledged (financed) (e.g. through grant system, syllabuses, learning outcomes charts, and so on). Under pressure, the representatives of academia accept (in Poland very keenly, in fact) the new entrepreneurial language of self description (vice-rector for "human resources" at Warsaw University, students as clients, etc.).

Our crisis

Why do some academics resent this state of affairs so much? Why is this state of affairs dangerous? The critics of the reform of academic education point out rightly that the demise of higher education in the sense of *Bildung* leads to a crisis of culture, the erosion of language, a disappearance of the intellectual elite, finally, with functional illiteracy and neobarbarism.

What I would like to point out is another aspect strictly related to the very issue of thinking. I need to make two assumptions: (1) thinking, if understood specifically (not as reasoning or calculating), has something to do with our ability to make moral considerations and moral choices; (2) the university naturally seems to be a section of public space where the conditions of thinking are secure (academic freedom).

(1) In our tradition of thought there were philosophers who did not consider thinking as pure cognitive power, but associated the ability to think with the ability to make right moral choices. I will concentrate on three examples.

It was Socrates first who believed that the ability of internal dialogue can prevent us from doing deeds that would introduce discord into our souls. As a famous statement from *Gorgias* goes: "It's better to have my lyre or a chorus that I might lead out of tune and dissonant, and have the vast majority of men disagree with me and contradict me, than to be out of harmony with myself, to contradict myself, though I'm only one person" (Plato 1997, *Gorgias* 482c). The internal dialogue splits the monolithic identity of the self and enables

reflection. To reach this state one has to withdraw from the world. Only when I am with myself, in solitude, can I become my own interlocutor. This, of course, is not enough to explain the role of thinking in moral matters: the stake of this internal dialogue is inner consistency of the self. Since I am the only person I cannot escape from, it is better for me to fall out with everybody else than myself.

Socrates also believed that this internal dialogue can be externalized and that it is worthwhile to discuss with fellow citizens concepts such as justice, friendship or piety, and let them find out whether they really understand what they are talking about when they use them. It was not knowledge that was at stake here, but indeed – thinking. Socrates, in the early Plato's dialogues never concludes with a solution of the problem or the definition of the concept discussed. It is thinking itself that awakens us and makes us conscious and that insulates us against committing evil we would avoid had we time to think things over. So, it is thinking and dialogue itself that makes us better people even if the tangible result is lacking. Thinking is like wind that airs our mental habits and sets them in motion. The problem with thinking is that once we start, we always have to continue, no settled goal is to be reached. Otherwise the conventionalism we overcome is likely to become nihilism. So, the danger of thinking lies not in the destructive power of thought but in the desire to reach results that free us from strenuous mental activity. The difficulty of Socrates' path lies in the necessity to start again and again.

Kant bestowed the principle of inner consistency of the self with the transcendental dimension. The categorical imperative could be considered as a modern version of Socrates' intuition. If before doing something I forget to stop and think whether I as a person bestowed with free will would want the principle of my action to become common law, I risk inconsistency in myself, that means discrepancy between me as an empirical creature and me as a goal in itself.

But Kant's contribution to the problem of the relationship between thinking and morality is not limited to the realm of practical reason. Just as Socrates held dialogues with people in the Agora, Kant wanted to get through to the community of interested readers. "Enlarged mentality" is a specifically Kantian phenomenon, related both to the power of judgement and to critical thinking, or public use of reason. The public use of reason is juxtaposed with the private use of reason. The private use of reason is bound with private places in the world (e.g. public duty, position) and therefore is limited by the fact. The public use of reason requires that the human being "enjoys unlimited freedom to use

his own reason and speak in his own person" (Kant 1963: 6). Thus, public use of reason is "the use which a person makes of it as a scholar before a reading public" (*Ibidem*: 5). The basic premise of the public use of reason and of critical thinking is freedom in a double aspect. Firstly, it is the political freedom of speech and publishing. Secondly, it is sort of mental freedom (imagination) to detach ourselves from our private place in the world (duty, interest) which is a precondition of power of judgement of things from the common, public perspective (a precondition of critical thinking). This ability of assuming the perspective of others has ethical salience – if I free myself from my private perspective I will not be ready to accept political or juridical (administrative) solutions that are unjust, e.g. harmful for a certain type of minority.

Hannah Arendt referred to both Kant and Socrates when she considered the link between thinking and morality (or, at least, decency) (see Arendt 2003: 159–192; Arendt 1992: 40–46). Both the capacity of internal dialogue and the enlarged mentality proved their utmost importance in the crises of our times. Her paradigmatic diagnosis of Eichmann's inability to think was, in fact, composed of these two inabilities. The famous "banality of evil" was both the inability of internal dialogue (Eichmann never really reflected on what he had done – his hierarchical and administratively guaranteed identity protected him from the internal split in the self; had he been prone to such a conflict, the acquisition of organisational rules would have been hampered. The complete unity of his person guaranteed the smoothness in his mortal administrative action) and atrophy of public use of reason and, consequently, the power of critical thinking (Eichmann was unable to put himself in another's position) (see Arendt 2006: 21–36). However paradoxically it may sound, the internal harmony of the self and the external harmony with the fictional world produced an excellent cog in the Nazi power machinery[1].

(2) If we acknowledge the argument that thinking under certain conditions can prevent us from committing evil, thinking gains enormous educational import. The pedagogic situation of thinking is paradoxical: if thinking is so important, we expect that experts (whoever they are) answer the pragmatic question: how do we make people think, how do we educate towards thinking. On the other hand, the elusive nature of thinking (in the presumed meaning) makes it unsuitable as a fixed teaching goal. The programs of

[1] This affinity between mental powers and morality explains why Arendt couldn't rely on the Heideggerian concept of poetic thinking of being, but had to draw upon thinkers in whom thinking had something to do with human affairs and interpersonal relationships.

teaching thinking always run the risk of making thinking a more or less technical issue. Thinking does not fit in "learning outcomes", neither can it be directed "in the classroom". Can we at the same time avoid subduing thinking under technical didactic rules and still support it somehow? We probably are not able to "teach" thinking in a positive sense. What we can do is to create and secure conditions under which thinking *could* thrive.

If we consider the public spaces that are designed to be spaces of free thought, universities notwithstanding (and apart from the crisis) still seem to be the natural choice. Even if we cannot simply teach people how to think, it does not mean at the same time that we are helpless in the matter. What we can do is to secure the conditions of thinking. We can show, for instance, why non-thinking is dangerous. We can, further, through analyses and interpretation of the texts of tradition, learn different perspectives of the world. We can also through philosophy or history try to understand the genesis of the modern world and fathom its premises. We can introduce to students the representatives from the past that are worthy of having a dialogue with. This is not thinking yet, but this is a good atmosphere for internal dialogue and critical thinking. The problem of our times is that these activities, although they seem to be natural for universities, become more and more marginalised or gain the features of underground subversive combat (see also Giroux 2013: 19–43). The elusiveness of thinking is not likely to provide it many advocates in the current academic debate. The problem is that neither the highest quality of humanistic education nor belonging to the intellectual elite guarantees that one really t h i n k s. But graduating from contemporary mass university gives even less guarantee: the higher education institutions yield to pragmatic standards and train people instead of presenting food for thought.

Along with the subordination of the space of free thought to instrumentality and corporational spirit we endanger not only the conditions of individual development and cultural memory. We also endanger the very habit of reflection and – in the institutional order – the spaces of thinking that are potentially subversive against the *status quo*. The market place paradigm requires obedience and is automatically tuned to marginalise the conditions of internal dialogue and critical thought. It means that the instances that hamper the automatic functioning of economic instrumentalism and bureaucratic control lose their power. We are deprived of the tools of political critique. Our *Bildung* is exchanged for vocational training that supports power relations. This situation creates conditions of non-thinking and possibly subsequent (banal) evil.

References

Anrich E. 1956. *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Wissenschaftliche Buchgesellschaft*, Darmstadt.

Arendt H. 1992. *Lectures on Kant's Political Philosophy*, The University of Chicago Press, Chicago.

Arendt H. 2003. *Responsibility and Judgement*, Schocken Books, New York.

Arendt H. 2006. *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*, Penguin Books, New York.

Ash M.G. ed. 1999. *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau, Wien.

Foucault M. 2008. *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978–1979*, trans. Graham Burchell, Palgrave, Macmillan, UK.

Giroux H.A. 2013. *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury, New York–London–New Delhi–Sydney.

Humboldt W. 1960. *Werke in 5 Bänden*, t. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Humboldt W. 1964. *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in: *Werke in 5 Bänden*, t. IV, *Schriften zur Politik und Bildungswesen*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Kant I. 1963. *What is Enlightenment?*, [in:] *On history*, trans. L.W. Beck, Macmillan, New York.

Plato. 1997. *Gorgias*, trans. D.J. Zeyl, [in:] Plato, *Complete Works*, ed. J.M. Cooper, Hakett Publishing Company, Indianapolis–Cambridge.

Wagner H.-J. 1995. *Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Vitaly Bezrogov
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moskwa

Polikarpov's Primer of 1701: Elementary education project in transitional Russia*

Summary

The article discusses one of the first Muscovy primers printed in the early 18th century and used for over fifty years. The primer's structure and its overall concept are analysed in detail. The article also considers the primer's dictionary section and the theological concept which allowed to offer Russian students a three-language study book containing study materials in three languages (Church Slavonic, Greek, and Latin) but one Orthodox credo. Close reading methods allowed the author to consider such type of early Modern primers as a tool for strict confessional religious education and not for wider purposes.

Key words: Primer, elementary education, orthodox schooling, Fedor Polikarpov

Streszczenie

ELEMENTARZ POLIKARPOVA Z ROKU 1701 – PROJEKT EDUKACJI POCZĄTKOWEJ W ROSJI W OKRESIE PRZEŁOMU

W artykule omawiany jest jeden z pierwszych moskiewskich elementarzy, wydrukowany na początku XVIII wieku i używany przez ponad pół wieku. Tekst zawiera dokładną analizę struktury tego podręcznika i jego koncepcji. Przedstawiono w nim zarówno zamysł teologiczny, jak i językowy elementarza. Zgodnie z założeniami podręcznik umożliwiał rosyjskiemu uczniowi zdobywać wiedzę w trzech językach: cerkiewnosłowiańskim, greckim i łacińskim.

* Translated into English by Tatyana Kovalevskaya. The author is very grateful to Larissa Averjanova and Ludmila Moshkova for their help during the writing of the article. The article was supported through the 27.8089.2017/БЧ state contract between the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education and the Russian Ministry of Education.

Elementarz został napisany i opublikowany w Moskwie przez Fiodora Polikarpowa, ucznia a następnie nauczyciela Słowiańsko-Grecko-Łacińskiej Akademii, pierwszej w Rosji teologicznej szkoły wyższej. Książka osiągnęła nakład 2400 egzemplarzy. Na podstawie porównania różnych fragmentów zachowanych egzemplarzy można założyć, że hipotetyczny pełny egzemplarz, który liczył około 320 stron, wyglądał następująco.

Na początku elementarza znajduje się karta tytułowa. Zawiera ona dziękczynienie Bogu i Panu, w które wpleciony jest tytuł: „Elementarz pism słowiańskich, greckich i łacińskich dla chcących się uczyć i zdobywać mądrość na użytek zbawienia (Букварь славенскими, греческими, римскими писмены, учитися хотящим, и любомудрие в пользу душеспасительную обрести тщащимся). W przedmowie wyłożone są przyczyny opublikowania podręcznika. Czytamy w niej, że: tylko dzięki znajomości innych języków i czytaniu modlitw we wszystkich językach, można doświadczyć „soli wiary prawosławnej", wielkość której zobaczyłyby dla swego zbawienia wszystkie krańce ziemi. W dalszej części umieszczone są wskazówki metodyczne o prawidłowej wymowie, akcentowaniu, interpunkcji, łacińskiej ortografii i ortofonii, a także zalecenia, jak powinien wyglądać proces nauczania. Według elementarza Polikarpowa nauczanie czytania i pisania powinno być prowadzone równolegle w trzech językach: słowiańskim, greckim i łacińskim.

Proces uczenia czytania po krótkim wprowadzeniu do zasad łacińskiej wymowy i pisowni, rozpoczynał się od uczenia znaków alfabetu słowiańskiego (cyrylicy), sylab i wyrazów. W kolejnej części następuje nauczanie w języku greckim i łacińskim – według tego samego schematu, z tym że teraz opiera się ono na znajomości wcześniej poznanych słowiańskich liter i sylab. W elementarzu mamy stosunkowo bogate słownictwo, które przedstawione zostało w ułożonym tematycznie słowniku w trzech językach: ok. 1967 słówek, którym odpowiada jedno lub więcej słówek w języku obcym a także kilka synonimów, w jednym lub dwóch językach. Po opanowaniu trzech alfabetów i sylab, w części przed-, a w części po- słowniku, następują teksty modlitw: *Psalm 50*, *Symbol wiary*, *Zdrowaś Mario*, *Dekalog*, „Siedem sakramentów Nowego Testamentu" razem z innymi tekstami katechizmowymi (trzy cnoty teologiczne, cztery cnoty kardynalne, siedem darów Ducha Świętego, owoce Ducha Świętego, siedem uczynków miłosierdzia względem duszy i względem ciała, siedem grzechów głównych, grzechy przeciw Duchowi Świętemu, cztery grzechy wołające o pomstę do nieba, Osiem błogosławieństw, pięć zmysłów ciała, pięć przymiotów duszy, cztery rzeczy ostateczne tj. śmierć, sąd Boży, piekło, Królestwo Boże „wieczne". Następnie umieszczone są nauki moralne: (a) obowiązki prawosławnego chrześcijanina, (b) o zmysłach ciała, (c) św. Grzegorza z Nazjanzu wersety pouczające numerowane alfabetycznie (po grecku, po słowiańsku i po łacinie), (d) „Stosłowiec" (Стословец) patriarchy Gennadija, (e) „Nauki św. Ojca Bazylego Wielkiego dla młodych", (f) „Pouczenie św. Ojca naszego Grzegorza z Nazjanzu patriarchy o życiu na użytek młodych", (g) „Św. Jana Chrystostoma – z jego dialogów – o bojaźni Bożej i jej pożytkach". Całość elementarza kończy temat: godności życia po śmierci.

Pod względem wyznaniowym elementarz jest przykładem przenikania do kultury rosyjskiej religijno-pedagogicznych wpływów nie tylko greckich, ale i zachodnioruskich, ukraińskich, polsko-białoruskich i czeskich, a także ogólnoeuropejskich. Książka do nauczania początko-

wego czytania i pisania, podsumowuje elementy wiedzy epoki sprzed Piotra I, a jednocześnie formułuje jeden z wariantów przejścia do nowego, czy „innego starego" świata. Wybór tekstów przez Polikarpowa jest próbą łączenia kontynuacji tradycyjnego kształcenia prawosławnego, zbudowanego na znajomości języka słowiańskiego i greckiego, z elementami kultury łacińskiej.

Słowa kluczowe: Elementarz, nauczanie początkowe, szkoła prawosławna, Fiodor Polikarpov

tłum. Adam Fijałkowski

Аннотация

БУКВАРЬ ФЕДОРА ПОЛИКАРПОВА 1701 ГОДА КАК ПРОЕКТ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РОССИИ ПЕРЕХОДНОЙ ЭПОХИ

Рассмотрен один из первых московских букварей, отпечатанный в начале XVIII столетия и применяшийся в течении более чем полувека. Проведен детальный анализ структуры пособия, его общей концепции. Изучены словарная часть букваря и богословская концепция, позволившая предложить российским учащимся трехъязычную учебную книгу, дававшую знания в церковнославянском, греческом и латинском языках.

Букварь составлен Фёдором Поликарповым, учеником и преподавателем Славяно-греко-латинской академии, первого в России теологического учебного заведения повышенного типа, и напечатан в Москве тиражом 2400 экземпляров. Путем сличения различных экземпляров можно сказать, что инвариантное содержание около 320 страниц книги выглядит следующим образом.

В начале «Букваря» помещен пространный титульный лист со славословием Бога и Государя, куда вплетено заглавие: «Букварь славенскими, греческими, римскими письмены, учитися хотящим, и любомудрие в пользу душеспасительную обрести тщащимся». В предисловии излагаются причины издания учебной книги: только зная другие языки и читая на всех языках молитвы, можно создать «православныя веры столп», высоту которого увидели бы к своему спасению все концы земли. Далее идут методические указания о правильном произношении, ударении, знаках препинания, латинской орфоэпии и о том, как строить процесс обучения. По «Букварю» Ф. Поликарпова обучение чтению и письму велось на трёх языках: славянском, греческом и латинском. Процесс обучения чтению после краткого введения в латинское произношение и орфографию начинается с изучения славянского алфавита, слогов и слов. Далее следует наставление в греческом и латыни. Обучение греческому и латинскому языкам выстроено по той же схеме, только теперь оно опирается на изученный славянский алфавит и слоги. В «Букваре» представлена богатая лексика, приведённая в тематическом словаре параллельно на трёх языках: примерно 1967 словарных позиций, в каждой из которых может быть как по одному слову каждого языка, так и несколько синонимов одного языка или слова лишь на одном-двух языках. После освоения трёх алфавитов и слогов, частью до, частью после словаря следуют тексты молитв, псалом 50, Символ веры, Благословение Марии, Декалог, «Семь тайн нового Завета» вместе с другими перечнями катехетического рода: тремя богословскими добродетелями, четырьмя главными добродетелями, семью дарами Святого Духа, плодами Духа Святого, «семью делами милости телесныя», «семью

делами милости духовных», семью смертными грехами и «честными» добродетелями, перечнем грехов против Святого Духа, четырех грехов, «вопиющих на небо», девяти евангельских блаженств, пяти чувств телесных и пяти душевных, «четырех последних и достопамятных», т.е. смерти, суда Божия, геены, Царства Вечного.

Затем помещены различные нравственные поучения, посвященные: а) «обязанностям православного христианина», б) «обучению чувств телесных», в) «Святого Григория Богослова Назианзина стихи нравоучительные по алфавиту» (все подборки даны по-гречески, по-славянски, и на латыни). Дан «Стословец» патриарха Геннадия, «Поучения Святого отца нашего Василия Великого к юным», «Святого отца нашего Григория богослова патриарха извещение о жизни его юным в пользу», «Святого Иоанна Златоуста, како страх Божий имети и учитися полезно, из бесед его». Завершает весь «Букварь» тема достойного посмертного существования.

Конфессиональная составляющая вобрала в себя не только греческие, но и западнорусские, украинские, польско-белорусские, чешские и общеевропейские религиозно--педагогические влияния. Книга для первоначального обучения грамоте подводит итог допетровской эпохе и предлагает себя одним из вариантов перехода к новому как «иному старому». Выбор его создатель делал в пользу продолжения традиционного образования, основанного на славянском и греческом языках с привлечением перешедшей в православие латыни.

Ключевые слова: Букварь, начальное обучение, православная школа, Федор Поликарпов.

Exposition: Russian culture, education and religion on the watershed between the 17th and the 18th centuries

In old/medieval Russia before the beginning of the 17th century nearly every phase of life was influenced by Orthodox religion. The faithful believed the Cyrillic alphabet and books to be ways to salvation. Slavonic letter images, accessible to the literate and illiterate alike, were powerful bearers of important religious messages and mean(ing)s. Education through letter and book was a way mostly toward religious literacy. 'To read books' meant 'to read religious canon texts'. Science, philosophy, education were not 'truths' if they were would not inside the faith.

Peter the Great on the eve of the 18th century began with an effort to modernise the country's governmental and military spheres, and as the era progressed, the reforms expanded, instigating intellectual reorientation, new literacy and new educational goals. The invention of new, *civil* script for state communication set the precedence for the onslaught of a top-down modernisation of everyday life and mentality, as well as the closing of Old Slavonic only

to church liturgy, canon transmission and other spiritual needs. Peter abolished the traditional leadership of the church – the Patriarchate of Moscow, establishing a state council called the Holy Synod in 1721. He entrusted control of the church to this newly created administrative institution and tried to create a civil government separated from the Church domination (Marker 1985; Kotilaine & Poe 2004; Garrard 1973; Cracraft 2004).

In between these two phases we see the confessionalisation in the 16th and 17th centuries, religious polemics in education. Russia was not in the 'big medieval' isolation until the beginning of the 18th century. From the start of the Luther Reformation the communication with Catholic, Lutheran, and Calvinist European regions became much more intensive and forced the book printing involvement into such polemics. The first Orthodox ABC-books printed since 1561/74 were aimed to be useful tools firstly in the 'regions between' i.e. in the contact zones where one could meet schools of various denominations and where many parents would like to teach their children in the Orthodox literacy but had only Protestant or Catholic ABCs, catechisms, etc. So the first Orthodox printed school textbooks that introduced first formal religious education in Slavia Orthodoxa were mostly for the border Orthodox dwellers on the Polish-Lithuanian Commonwealth territories (Lithuania, Belorussia, Ukraine) than for the inner Muscovites. Within circa 100 editions since 1574 till 1710 approximately one third was printed in Muscovia, the other two thirds in the Western Slavic states along the borderline of the Muscovite 'Great Russia' (Lvov, Ostrog, Vilnius, Evje, Mogilev, Kutejno/Kutein, Kiev, Novgorod-Severskij, Chernigov, Unev, Trnava, Alba Iulia). This specific group of basic traditional instructional texts with active Orthodox contents printed in Cyrillic script was widespread in the East Slavic territories during the 16th and 17th centuries. It was like a Shield-of-Faith-crescent between western religious cultures with long printing traditions and the Muscovy as the eastern large Orthodox state with newborn printing tradition. This state and its education was caught between two poles: a world of Greek Orthdoxy and the Latin West. Since 1634 the formal religious education started in Muscovy via printed primers and basic readers in the Cyrillic script. The first Muscovy primer was printed in 1634. Subsequently, primers were printed in 1637, 1664, 1657, 1669, 1679, and 1694. During the 1630s to the 1690s the Latin, Polish and other west European languages were under suspicion in Moscow and for some time even semi-abandoned. One could see various forms of polemics between different concepts of Orthodoxy in the long scale from strong rejection of any western influences to allowing of some communication with "contact zones"

on the western borders of Muscovy and assimilating some useful features, ideas and institutions (Frick 2013).

The 1701 edition offered the second step of evolution: the legitimised Latin with Greek and Slavonic words make the Shield of Orthodox Faith as their common umbrella and armour facing to other Christian denominations. Its design is defined by the interplay of traditional Orthodox culture and new ideas directly taken from the contact zone with other denominations and European educational practices. "All souls could be saved not with one language but via one faith", its author and editor wrote in the preface of the book. This vision was one of the versions of possible future, an idea of quasi-ecumenical unity of three languages but under single Orthodox faith, a version how to survive tradition in religious education with widening the contacts between cultures. This version was one to construct future education with basic traditional manual used some new principles for previous type of textbooks aimed to teach youth to preserve Orthodox faith first of all. That version had been forced into a big tensity with the Petrine reforms during the 18th century but nevertheless survived till October 1917.

The following paper will show you a short investigation of this particular case in the early Modern textbooks repertoire. Let us now examine the *Primer* of 1701 in more detail in order to define more precisely the type of education and rudiments it provided to the young readers. At the end we will try to make some preliminary comparisons and define the main features of such type of elementary textbooks demonstrating the 1701 edition as an example of that kind of manuals which kept faith as the first and main treasure to be taught.

Author, editor and printer

The 18th century, a century of educational reforms in Russia, is inaugurated with the *Primer* printed in the Moscow Synodal Printing House by Fedor Polikarpov, formerly a student and then a teacher of the Slavic Greek Latin Academy, Russia's first advanced theological school. On Peter I's order, Polikarpov was taken away from the Academy in 1690 and nevertheless his continuing to study and then to teach at this institution placed with the Moscow Printing House where he worked as a scribe, reader, *spravshchik* (editor), and director in 1709–1722 and 1726–1731. He modernised the printing facilities, expanded the number of titles produced, and authored and translated some of them himself.

The book: description

"The primer for those willing to learn Slavonic, Greek, and Latin letters and for the benefit of those striving to acquire salvific knowledge..." (*Bukvar' slavenskimi, grecheskimi, rimskimi pismeny uchitisya khotyashchim i lyubomudrie v pol'zu spasitel'nuyu obresti tshchashchimsya*...) was printed, as D.N. Ramazanova found, in 2,400 copies in two printing runs of 1,200 copies each (Ramazanova 2014). Each extant copy has its own specific features which reflect the binding process: the placing of the contents, presence/absence of the title, etc., but by comparing different copies, we can conclude that the book invariant is as follows: 1. "Preface for the pious reader to rejoice in God, to continue well, and to gain in knowledge" (*Predslovie blagochestivomu chitatelyu o Gospode radovatisya, zdravstvovati i umudryatisya*); 2. "Teaching proper reading and writing" (*Pravilnoe obuchenie chinnago chteniya i pisaniya*) – on pronunciation, stress, punctuation, and spelling; 3. "What the reader should know about Latin pronunciation and spelling" (*K sim chitatelyu predrechennym lepotstvuet znati otchasti i o prochem proiznoshenii, i pisanii latinskago dialekta*); 4. "The contents of items to be found in this book" (*Oglavlenie veshchey obretayushchikhsya v knizhitse sey*); 5. "Writing Slavonic initials" (*Izobrazhenie slavenskikh pismen nachalnykh*) – tables of initials with and without flourishes; 6. "Letters of 'The Slavonic alphabet of different forms' " (*Bukvy ili pismena 'Azbuki slavenskiya raznykh nachertaniy'*); 7. "On the division of Slavic letters, a short grammatical note" (*O razdelenii pismen slavenskikh v krattse po grammatitse*) – on vowels and consonants; 8. "Two-letter syllables beginning with consonants" (*Slozi dvopismennii, ot soglasnykh nachinaemii*); 9. "Three-letter syllables" (*Slozi tripismennii*); 10. "Stressed three-letter syllables" (*Slozi znamenatel'nii, tripismennii*); 11. "For the improvement of the youth's literacy skills, word syllables, titled in alphabetical order" (*Vo ispravlenie yazyka otrochate slozi imen po azbutse, pod titlami*); 12. "The upper prosody, or voice stress as used by Slavs" (*Prosodiya verkhnyaya, ili udareniya glasa izhe upotreblyayut slavyane*); 13. "Punctuation" (*Strochnaya prepinaniya*); 14. "Numbers" (*Chisla*); 15. "Greek letters with Slavonic renderings" (*Izobrazheniya ellinogrecheskikh pismen so iz'yavleniem slavenskikh pismen*); 16. "Uppercase and lowercase Latin letters with Slavonic renderings" (*Pismena latinskaya bolshaya i menshaya so iz'yavleniem slavenskikh pismen*); 17. "Prayer to the Holy Spirit and other prayers" (*Tsaryu nebesnyy i s protchimi molitvami*); 18. "Seven mysteries of the New Testament in images" (*Sedm' tayn novago zaveta v litsakh*); 19. "On the works of every Orthodox Christian" (*O delekh vsyakago pravoslavnago khristianina*) – in Russian, Greek, and Latin; the text is set out in three columns;

20. "A beneficial collection to educate bodily senses" (*Ino sobranie polezno, ko obucheniyu chuvstv telesnykh*) – also in three languages; 21. "St. Gregory Nazianzen the Theologian's didactic verses, alphabetically arranged, newly translated from Greek for the education of those wishing for their benefit" (*Svyatago Grigoriya bogoslova Nazianzina stikhi nravouchitelnii po alfavitu, s grecheskikh novoprovedenii vo obuchenie zhelayushchim polzy*); 22. "A short collection of words arranged in chapters in three languages, for the benefit of those wishing to learn the Greek and Latin languages" (*Kratkoe sobranie imen, po glaviznam raspolozhenoe tremi dialektami, v polzu khotyashchim vedeti svoystvo ellinogrecheskago i latinskogo dialekta*) – a Russian-Greek-Latin dictionary of nouns arranged by subject; 23. "'On faith' by St. Gennadius, the Patriarch of Constantinople" (*Svyatago Genadia, patriarkha konstantinopolskogo o vere*); 24. "Sermon to the youth by our holy father St. Basil the Great" (*Pouchenie svyatago ottsa nashego Vasiliya Velikago k yunym*); 25. "Sermon on his life by our holy father Gregory the Theologian for the benefit of the young ones" (*Svyatago ottsa nashego Grigoriya Bogoslova patriarkha izveshchenie o zhizni ego yunym v polzu*); 26. "St. John Chrysostom's conversations on the benefit of the fear of god and of learning" (*Svyatago Ioanna Zlatoustago, kako strakh bozhiy imeti, i uchitisya polezno iz besed ego*); 27. "Verses to remember one's mortality" (*Stikhi vspominati smert' privetstvom*).[1] Depending on the quality of bookbinders' work, different copies of the *Primer* have these elements arranged in different sequences. Our article will describe **one of the two copies kept in the Scientific Pedagogical Library named after K.D. Ushinsky** of the Russian Academy of Education (SPLU). The copy originally was in a private collection, the Library received it in 1977. The SPLU *Primer* has been restored in the Russian State Library Document Research and Conservation Centre. This is a voluminous book containing 322 pages, measuring 20.5 × 16 cm, in a leather binding with metal clasps. We suppose that the slow reading approach will reveal some important features of the parts of the book and the whole primer itself.

The run-up

Since books were published exclusively with the permission of the Czar and the Patriarch, the *Primer* has a wordy title page glorifying the Lord and the Monarch, with an interwoven title which reads: "To the Glory of God the

[1] http://www.raruss.ru/slavonic/1609-abc-polykarpov.html (latest retrieval on February 12, 2014).

Father and the Holy Spirit, by the Order of our Tsar and Great Prince Petr Alexeevich, the Monarch of all the Great, Small, and White Russia, and the most noble [heir apparent] Lord-Prince the Tsarevich Alexei Petrovich, with the permission and benediction of the eminent eparchs, this book has been published, **the primer of Slavonic, Greek, and Roman letters for those wishing to learn and striving to find wisdom for the benefit of their souls**, in the great capital city of Moscow, in the year 7209 since the creation of the world and the year 1701 since the birth of God-the Word, in the month of June" (fig. 1).[2]

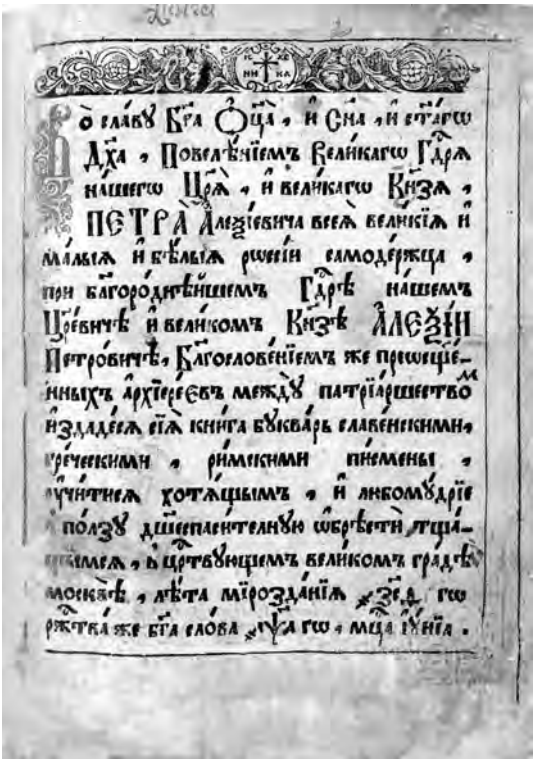


Fig. 1. The 1701 *Primer*'s title page[3]

[2] Publication date on the title page is given in Cyrillic letters. Sometimes the book has been given different titles: "Abecedarium, i.e. Slavonic Greek Latin Primer..." (*alfavitar', rekshe bukvar' slavenogrekolatinski*...). This variant appeared from description of copies without the title page, when the book title was inferred from the text of the preface.

[3] All images used for illustrations to this article are taken from the open public website of the K.D. Ushinsky Academic Pedagogical Library (Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского) in Moscow: http://www.dates.gnpbu.ru/1-6/bukvar_polikarpova/bukvar_polikarpova.html (accessed 27.03.2017 – public domain).

The reverse side of the title page bears an oval emblematic medallion filled in with flowers, and an inscription along its edge reading "as a flower of the field, so the man flourisheth." These words refer to Psalm 103:15 (102:15 in the Russian Bible) where the fleeting human life is compared to short-lived flowers. Yet people, like bees, should make haste to collect the spiritual nectar of knowledge. For Polikarpov, the flowers of the field signified the spiritual aspect of human life. Above the medallion there is an hourglass and two boys holding flowers in their hands. Flowers grow upward toward the sky, and boys should reach for knowledge. Top and bottom of the page have verses in Greek and Slavonic, an acrostic referring to the name of the *Primer*'s compiler: "Bogodara trud," i.e. the work of Bogodar, God's gift, Theodor, Fedor in Russian (fig. 2).

Fig. 2. The reverse side of the 1701 *Primer*'s title page with the acrostic

Bogomudriya raznozrachny tsveti	*Obrazno zryatsya da uchatsya deti*
Various flowers of God's Wisdom	*Let the children see images and learn*

Grecheskikh dogmat sladost' obonyati *To feel the sweet scent of the Greek dogmas*	*Ognem blagikh del slabost' otgonyati* *To drive away weakness with the fire of good works*
Da khranit tverdo uma vo ograde *Let him keep secure in the fold of his mind*	*Ashche chto sberet v knizhnom vertograde* *What he has collected in the book garden*
Rukovodit sey bukvar' treyazychnyy *This three-language primer will guide*	*Agntsy mladye, gde glas v shkolakh zychnyy* *Young lambs in the schools where a loud voice*
Troitsu v Boze znati nauchayushch' *Teaches them the Trinity*	*Razum naukam volnym otverzayushch'* *Opens their minds to the liberal arts*
Ubo se pchelki deti obletayte *And like bees, the children should fly about*	*Dobrotnykh nauk tsvety sobirayte* *Collecting the nectar of good learning*

The book contains a preface addressed to the "pious reader." It is a ten-page long exposition of the motives that drove the author to publish this study book. He believes that it is necessary to know the attributes and qualities of various languages, since in many parts of the world people speaking different tongues are burdened with "polytheism." And only by learning other languages, can one create "a pillar of the Orthodox faith" whose height would be seen by everybody on earth to their ultimate salvation. And in order to erect this pillar of faith, as Polikarpov claims in the Preface, Czar Peter "used books in different languages like shields to protect the church," for "the Lord is glorified through such books, the holy Greek faith is promulgated, the learning flourishes, and his royal name is worthy of eternal glory for erecting this sturdy pillar in the house of the Lord." Polikarpov positions his study book as a shield of the church and faith.[4]

[4] Polikarpov acknowledged the possibility of proclaiming the Orthodox faith not only in Greek and in Slavonic, but also in Latin, and it means he sided with the new understanding of learning which began to appear in Russia. Of course, Polikarpov did not entirely share the views of Peter, the reformer Czar, a proponent of secular education, but Polikarpov also did not adhere to the traditional views with their rigid and unequivocal link between language and faith, as is the case, for instance, in the preface to another primer compiled in the late 1680s–1690s: "For without knowing Greek writing, whether one knows other tongues, such as Latin or Polish, learning them in the desire for perfect wisdom, without having learned Greek, they will fall into temptation" (The National Library of Russia, MS Q.I.1430, л. 5 об., cited after: Панич 2004: 160). It is well-known that even as late as the 1630s–1640s, the plans to teach foreign languages in Moscow did not meet with approval, and Greek was taught starting in 1680s. The Latin alphabet appears in Russian primers only in the 1690s (Karion Istomin's 1694 primer). Polikarpov was the first to include in his primer sections on basic Latin, even though a manuscript of a Latin study book was in existence since the 16th century (see: Tomelleri 2002).

The *Primer*'s purposes and objectives

Polikarpov offers his primer as "the first guidance for children's wax-like mind ... since this learning is highly appropriate for our faith." Polikarpov also says that other people, having studied his book, will turn to the Greek Orthodox faith. Given the direction of Peter's reforms and the fact that foreign books in Latin slowly seeped into Russia, Polikarpov includes the Latin alphabet into his primer as well: "... and if one sees the Roman, or Latin, letters printed here too, it will do no harm since they convey the Greek dogmas, and not the Roman ones"; and although the primer contains three languages, it educates only in "the teaching of the Greek Orthodox church."

> Here the bodily and spiritual sense of the man that is made of soul and flesh, those senses that guide him to virtue will be strengthened by the laws, but not of those laws that had come down from Solon and Lycurgus, but of the laws that had come down from the Lord the Creator of all to His friend Moses, the laws that had been given to him on two tablets and in ten commandments; and other laws that had come not from Cicero and Socrates, but from the Church fathers. Here you will find verses written not by Ovid or Virgil, but by Gregory the Theologian, a man of great intelligence ... the verses of wisdom that are the fruit of an all-world light, and Gregory's one verse will transform the stone-like heart of a person being instructed in learning. Here you will see printed not the laughter-inducing fables of Aesop the Phrygian, but you will find the hundred-rung ladder leading to heaven, that is, the hundred sayings of Gennadius the holy Patriarch, guiding people to piety like Jacob's ladder... (Polikarpov 1701: [fol. 8]).

Addressing adherents of the "western" faith, Polikarpov calls upon them to convert to the Greek faith as the original one, and to suckle from the "pap" of Greek wisdom as well as the "pap" of the Latin one, since the Greek wisdom is higher both in rank, and in antiquity, and in the degree of wisdom reflected in the Greek language which is particularly appropriate for "instructing the mind."

> The antiquity of the Greek language is clear to all, and nowhere else can wisdom be found. It is clear to all the faithful that the Greek language preserves the laws and dogmas of faith. And thus to those who have excelled in the liberal arts in different languages see clearly the similarity of the dogmas of faith and they receive the true faith which is being thus preached. (Polikarpov 1701: [fol. 7]).

Polikarpov's primary motive in compiling the *Primer* was, as in the case of 17th century study books, the desire to lead children to Orthodoxy through learning to read and write in Slavonic and Greek, but already with a smattering of Latin. At the end of the preface the author begs forgiveness for the mistakes of

scribes or illuminators "for we all sin much ... and we humbly beg for forgiveness and bow down."

User assistance

The preface is followed by sections which would today be called methodological: "Teaching of proper reading and writing." This section dwells on the necessity to learn proper pronunciation, explains what stress and punctuation marks are. The next section is titled "What the reader should also know about Latin pronunciation and spelling." It gives the basics of Latin orthoepy and advice on how to structure the learning process.

Fig. 3. "The list of items to be found in this book"

For the first time, the primer includes "the list of items to be found in this book"; previously, Cyrillic study books did not have a specifically set out table of contents (fig. 3).[5] It acquaints the readers in detail with the contents of the

[5] Manuscripts did contain tables of contents before. In 17th century abecedaria, their developed form can be seen in a manuscript No. 211 of the Theological Seminary Library at the Arkhangelsk Collection now kept at the Academy of Sciences Library (see: Bragone 2008). At

Primer, although it is not comprehensive; sometimes the real sequence of parts differs from the one indicated. The table of contents contains 54 sections given below for the reader to see the richness of the primer's contents and the compiler's logic.

– Writing Slavonic initials
– Slavonic *Az* (A) and *Buki* (B) written in various ways
– On the division of Slavonic letters
– Greek alphabet
– On the division of Greek letters
– Greek syllables and their Russian renderings
– The Latin alphabet
– Latin syllables and their Russian renderings
– The Prayer to the Holy Spirit and other prayers
– The ten commandments
– Seven mysteries of the New Testaments in persons
– On the works of every Orthodox Christian
– Another collection to educate the bodily senses
– Gregory the Theologian's didactic verses
– On God and on the spirits
– On the universe, heaven, and elements
– On the times and feasts
– On waters
– On places and lands
– On humans and their parts
– On diseases
– On food
– On trees
– On various fruits
– On grains and seeds
– On plant parts
– On grass and flowers
– On aromatic potions
– On the church and the church ranks
– On political ranks
– On sciences
– On school
– The names of kingdoms and lands
– The names of cities
– On the city and its dwellers
– On the army and on what is appropriate to it
– On kinship
– On litigation
– On crafts and craftsmen
– On stones and ores
– On ships
– On the house and on what's appropriate to it
– On clothes
– On villages
– The hundred didactic sayings of St. Gennadius the Patriarch
– Basil the Great's instruction to the young

---

the same time as the manuscripts, early 16th century printed publications also begin to "play" with tables of contents. Something like a table of contents can be found in Francisk Skoryna's *Malaya podorozhnaya knizhitsa*, although it is even further from the real contents that Polikarpov's table of contents. Laurentius Zizanius's 1627 printed *Catechism* also had a table of contents. Probably, study book compilers made use of both the Biblical legacy (Gospel manuscripts included chapter indices) and of the experience of translators and editors from the Printing Yard who compiled working tables of contents while preparing manuscripts. The contents were titled "chapters (of this book)" [«главы (яже суть книги сея)»], "list of chapters" [«сказание главам»], "list (of items)" [«изъявление (о вдержных)»], "list (of items to be found in this book)" [«оглавление (вещей обретающихся в книжице сей)»]. I am grateful to Yu.E. Shustova, L.V. Moshkova, and M.A. Korzo for pointing me to Francisk Skoryna's books, L. Zizanius's *Catechism*, the Gospel manuscripts, and the techniques used by editors, including F. Polikarpov.

– On drinks
– On animals
– On birds
– On worms
– On fish
ones
– The life of Gregory the Theologian
– John Chrysostom on living and the fear of God
– Verses on death (in three parts).

Chapter titles in the table of contents and in the book do not always coincide: the text contains more detailed titles. For instance, in the table of contents we have "Gregory the Theologian's didactic verses" and the corresponding section is titled "St. Gregory the Theologian of Nazianzus's didactic verses, alphabetically arranged, newly translated from Greek for the education of those wishing for their benefit."

As the title and the table of contents show, F. Polikarpov's *Primer* presupposed teaching reading and writing in three languages: Slavonic, Greek, and Latin. After a short introduction to the Latin pronunciation and orthography, teaching to read begins with studying the Slavonic alphabet (45 letters, fig. 4) in the "Slavonic initials" in figures section which contains, in the alphabetical order, the initials which continue the tradition of Leonty Bunin's Lombardic Capitals done for Karion Istomin's 1694 primer. The initials are followed by the alphabet in small and large letters in various fonts.

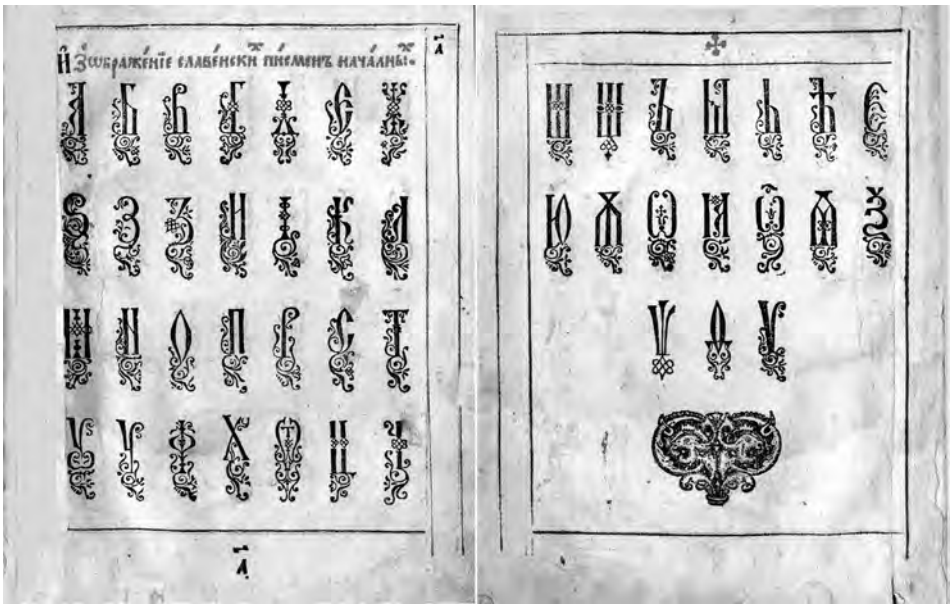


Fig. 4. Initials in the alphabetical order

Reading letters, syllables, and words

Next comes the chapter titled "On the division of Slavic letters, a short grammatical note." It contains definitions of vowels and consonants: "Those are called vowels which are voiced by themselves without an attendant consonant, such as **а**, **о**, and so on." Vowels are divided into "independent" «самогласные», "co-dependent" «припряжногласные» (there are two of them, er and er' Ъ and Ь), "two-vowels" «двогласные» and "three-vowels" «трегласные», i.e. dyphthongs and thriphthongs. Consonants are divided into "half-voiced" «полгласные», which "produce a small voice" and "voiceless" which "have no voice in pronunciation." The syllable is defined. Polikarpov adopts the *alphabet letters' names-syllable technique* (буквослагательный метод, Buchstabiermethode), following the earlier primers (Ivan Fedorov and the entire 16th century), although Karion Istomin's primer published in the 1690s did not adopt this method. Still, this alphabetical method of teaching reading and writing (when students learn first the names of the letters, then syllables of two, three, and even four letters) was used in Russia throughout the 18th and even in the 19th century. Polikarpov's *Primer* contains tables of two- and three-letter syllables with different combinations of

Fig. 5. Slavonic alphabet with names of 36 letters

vowels and consonants: "Two-letter syllables beginning with consonants" and "Three-letter syllables." At the end of the list of syllables comes the Slavonic alphabet in its 36-letter version with letter names (fig. 5). The difference in the number of letters is due to the fact that in the first instance, up until the chapter titled "On the division of letters," some letters (initials) are given in different fonts, and now each given in a single variant (besides two "*izhe*").

Then come title words: "For the improvement of the youths' literacy skills, word syllables, titled, in the alphabetical order," a small alphabetically arranged dictionary of the most frequently used title words. The following pages contain small grammatical sections on stress ("The upper prosody, or voice stress as used by Slavs") and on punctuation. A separate page is dedicated to numbers rendered with Slavonic letters (fig. 6) used both by clerics and the lay people.

Fig. 6. Numbers rendered with Slavonic letters

The holy polylogue

Before transitioning to Greek, the primer includes an etching which depicts two teachers and six students: four are preparing, one, on his knees, is reciting

his lessons, the other, also on his knees, bows down to his teacher; each student has his own book he's using to learn his lesson (fig. 7, on the left). Typically for Polikarpov, the picture is accompanied by a didactic verse:

> Each man is to praise God, / his duty is to learn his letters. / For through learning, he learns what is good, / and will enter the Lord's Kingdom together with His saints. / Therefore, young ones, labour on, / don't waste hours and time on merrymaking. (Polikarpov 1701: [fol. 21v]).

Transition to Latin is marked with a similar etching with two teachers and six students (fig. 7 on the right).

Fig. 7. The learning process

The students like learning Latin less than Greek, and out of four waiting for their turn to answer, only three are working (two are reading, one is writing), and the fourth one is misbehaving and teasing his neighbour, not only due to the scarcity of books compared to the Greek class.[6] His classmates are not doing too well in their answers either, one of them is being flogged for lack of diligence. The scene is also accompanied by a verse:

[6] Max Okenfuss noted the differences in clothes and rooms which also indicate Latin's secondary status (Okenfuss 1980: 36–37).

Every man should learn writing, / and dedicate himself to serving God since childhood. / For he who learns his syllables eagerly, / he speaks languages well. / He will please people with his wisdom, / everyone will be glad to meet him. / The idlers are beaten for their idleness, / and let them watch out so they don't sin. (Polikarpov, 1701: [fol. 47v]).

There are no scenes of learning one's native tongue (sections on learning Slavonic are introduced with marvellous initials), but we can witness the learning of the other two languages and observe the diligence and awe in studying Greek, and the temptation of idleness and dereliction in learning Latin. The rods are on display in the Greek classroom and they are put to use in the Latin class.

Teaching Greek and Latin, which follows teaching "Slavonic," is arranged in the same vein as teaching Slavonic, except it relies on the knowledge of the Slavonic alphabet and syllables. The section titled "Greek letters with Slavonic renderings" (fig. 8) gives various ways of writing 24 letters with their names in Greek and Russian, a classification of vowels and consonants, their lengths (prosodies), and also numbers rendered by letters in the two languages. The words "after this brief classification we shall proceed to syllables" are followed by 45 pages (!) containing the table of Greek syllables and their equivalents in Slavonic letters. There are two-, three-, four- and even five-letter syllables. The section titled "Uppercase and lowercase Latin letters with Slavonic renderings"

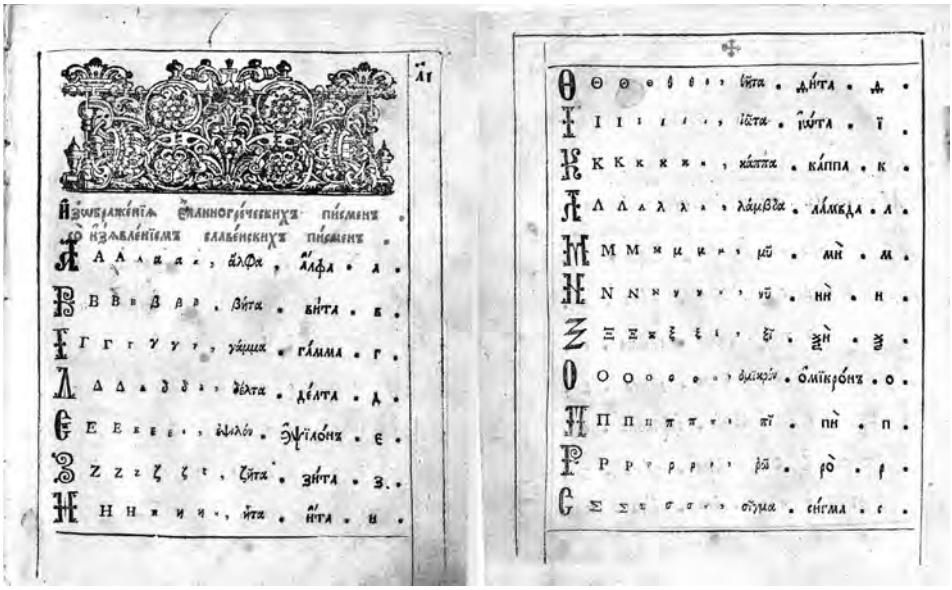


Fig. 8. Greek letters with their names in Greek and Russian

contains 23 letters with their names (fig. 9), division into vowels, consonants, and diphthongs. Then comes a short table of two- and three-letter syllables, accompanied by short explanations of pronunciation. The syllables are considered depending on the place of the vowel, and the full forms of some syllables' abbreviations are given. The number of pages devoted to Latin (3.5) is far smaller than the number of folios on Slavonic (11.5) and Greek (25.5). The Latin alphabet contains nearly two times fewer variants of letters (4) than the Greek one (7) (Okenfuss 1980: 37). Greek has the highest authority, followed by the New Church Slavonic, and Latin comes at the very end as the lowest of the three languages considered and permissible with a lot of qualifications. Aside from indoctrinating the students, the primer also taught the language and culture hierarchy.

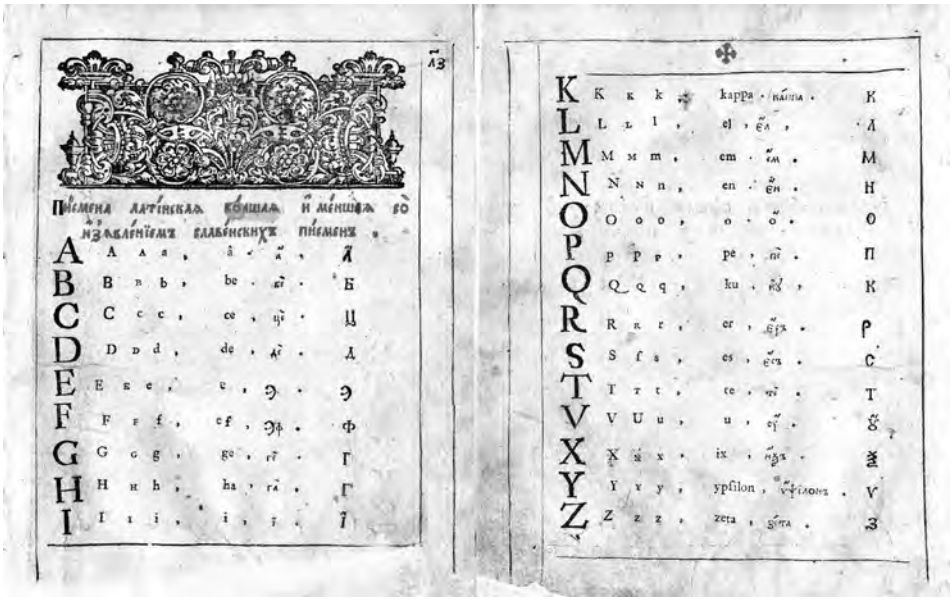


Fig. 9. Latin letters with their names in Russian

The *Primer* contains a rich vocabulary given below in a special section in three languages: "A short collection of words arranged in chapters in three languages, for the benefit of those wishing to learn the Greek and Latin languages." 46 sheets and 35 chapters include about 1,967 entries each containing either one word in each language, or several synonyms in the same language or words in just one or two languages. The words are arranged by subject, but without connections to the textual part of the primer: on God and on the spirits;

on the universe, heaven, and elements; on counting the time and on feasts; on waters, places, and lands; on human being and its parts and diseases; on various beverages; on animals, birds, worms, fish; on trees, vegetables, grains, seeds, plant parts, grass, flowers, aromatic potions; on the church, its things, on church and lay ranks; on sciences, school, and books; on the names of kingdoms, lands, cities, and their structure; on the army, kinship, litigation; on craftsmen, artists, stones and ores; on ships; on the house and clothes; on villages and fields. This educational dictionary included in the primer comprises mostly everyday words and some professional terms.[7] Being an ardent promoter of Orthodoxy, Polikarpov certainly did think about training translators of Greek and Latin texts. Work on the *Primer*'s dictionary prompted Polikarpov to publish in 1704 a separate book titled "Three-language dictionary, that is a treasury of words Slavonic, Greek, and Latin." That was the first multilingual dictionary published in Moscow (Рамазанова 2009).

Sacred texts

The sections designed to help students master the three alphabets and syllables are followed by prayers: Slavonic texts are printed in lines, and under each Slavonic text there is a two-column table with the Greek text of the same prayer and the Greek pronunciation written in Slavonic letters, the Latin text of the same prayer and its phonetic rendering in Slavonic letters. The principal prayers (*Gloria, Rex coeli, Sancte Deus, Gloria patri et filio, Sanctissima trinitas, Sancte*

[7] Thematic dictionary in Polikarpov's *Primer* is in some ways analogous to Eliash (Elias, Ilya) Kopievich's (1651–1714) three-language dictionary (*Nomenklator*) first published in Amsterdam in 1700 in two variants (Latin-Russian-German and Latin-Russian-Dutch) to be distributed in Russia, although, unlike Ilya, Polikarpov makes his Russian-language column the principal one, then follows the Greek column, then the Latin one. Scholars have already noted that Polikarpov's first 19 subjects are identical to Kopievich's (plus out of Kopievich's 29 remaining subjects, 15 more are present in Polikarpov's *Primer*, which has only one section absent from Kopievich's book, "On Sciences"). Both authors have a common predecessor, 1591 Latin-Russian-Polish *Nomenklator* (in print up until 1684), and both Kopievich and Polikarpov rely on its didactic legacy (either simultaneously or consecutively; the 50 subjects covered in the study book of 1603 include all the subjects Kopievich's and Polikarpov's books have in common; however, Polikarpov's separate section "De scientija" is absent from the 1603 publication). (See: Biberus, Mylius, Artomius 1603; Марков & Еселевич 1957; Березина 1980; Власов & Московкин 2009a, 2009b; Кузнецова 2009a, 2009b, 2013; Рамазанова 2013).

visita, Domine miserere, Pater noster, Venite adoremus) are followed by Psalm 50 (Psalm 51 in the English language Bible), Credo, and Ave Maria set out in the same way: first the Slavonic text in a line, then, a two-table column with the Greek and then Latin text on the left and the pronunciation in Slavonic letters on the right. Then in three languages either in three columns, or in three consecutive lines follow "The Lord's Ten Commandments given to Moses on two tablets," "Seven mysteries of the New Testament" together with other doctrinal catechismal lists: three theological virtues, four principal virtues, seven gifts of the Holy Spirit, the fruit of the Holy Spirit, "seven works of the bodily benefaction," i.e. mercy toward one's neighbour's flesh, "seven works of the spiritual benefaction," i.e. mercy toward one's neighbour's soul, seven deadly sins and "honest" virtues, a list of sins against the Holy Spirit, four sins "crying to heaven," nine Evangelical glories, five bodily senses and five senses of the soul, "four final remembrances," i.e. death, God's judgment, Gehenna, and the Eternal Kingdom.

The *Primer*'s exhortations

The prayers are followed by various moral exhortations dedicated to a) "works of an Orthodox Christian" (love, honour, fear, obedience, "heeding the teaching presbyters," "obedience to prohibitions," "honour and payment to workers," "obedience to kings and authorities," honouring one's parents, "caring for the elderly," "teaching children," remembering friends, caring for one's "kin," loyalty, "mercy to enemies" and love for them, honouring one's lords and masters, "obedience [once again], fear, loyalty" to one's superiors, love and honest payments to one's servants, and punishment to misbehaving servants, "payment to hired hands," honour to the elderly, mercy to beggars, prayers for all), b) "A beneficial collection to educate bodily senses" (not to sleep to excess, to keep quiet, not to lie, not to gawp, not to drink to excess, to work, "to avoid the evil ways," "not to yield to passions," to know one's limitations, to remember one's mortality while burying the dead, to remember the image of "the Last Judgment" where the Lord gives their dues to the good and the evil); c) "St. Gregory the Theologian of Nazianzus's didactic verses newly translated from Greek for the education of those wishing for their benefit" "Verses by the same St. Gregory on the world and on proper living" («Ини стихи тогожде Святаго Григория о мире и житии»), "Two-line verses by the same

saint" («Ини стихи тогожде святаго двоестишнии»), "Other verses by the same St. Gregory on happiness and reason" («Ины стихи тогожде Святаго Григория о счастье и разуме») (all the collections are given in Greek, Slavonic, and Latin). Then follows the above-mentioned dictionary arranged by subject.

Church Fathers' teachings

The final part of the book that comes after the dictionary is dedicated to the didactic teachings of church fathers. First comes "The Hundred Sayings" traditionally attributed to Patriarch Gennadius: "'On Faith' by St. Gennadius, the Patriarch of Constantinople: being of Orthodox faith is the foundation of good works; also how by their faith words beget,"[8] then come "Sermon to the youth by our holy father St. Basil the Great," "Sermon on his life by our holy father Gregory the Theologian for the benefit of the young ones," "St. John Chrysostom's conversations on the benefit of the fear of God and of learning."[9] Each selection in this part of the primer contains popular sayings that formed parts of various collections of wise pronouncements attributed to some authoritative Orthodox church father. Thus, Basil the Great's teachings state:

> First of all, the young people should maintain the purity of the soul and refrain from bodily passions. They should tread gently, look about modestly, speak decorously. They should eat and drink moderately. They should keep their silence when in the presence of their elders. They should heed the wise ones and obey powers that be. They should love sincerely their peers and those of lower standing. They should avoid carnal evils. ... They shouldn't disobey their teachers, but learn piety and proper living at all times. ... And the Lord's man will be perfect, as St. Apostle Paul taught us, and ready for the Lord's every work, and first and foremost, he will receive the evangelical bliss and eternal joy in heaven with Christ the Lord for ever and ever, amen. (Polikarpov, 1701: [fol. 150]).

---

[8] "The Hundred Sayings of Gennadius" that Polikarpov included in his primer is a popular South Slavic collection of a hundred sayings attributed to Patriarch Gennadius of Constantinople (ca. 400–471). Starting with the 1076 *Izbornik*, this collection is a staple of various manuscripts. F. Polikarpov was also familiar with printed texts published as parts of *The Short Collection of the Articles of Faith* [«Собрания краткого науки о артикулах веры»] (Moscow, 1649), л. 65–77 and in *Anthologion* [«Анфологион»] (Moscow, 1660, л. 368 об.–394). See: (Сперанский 1904: 505–515; Копреева 1980).

[9] On the transmission of the works by John Chrysostom in Russia (see: Бруни 2004, 2010; Гранстрем, Творогов, Валевичюс 1998).

Gregory the Theologian dwells on how his spirit fought his flesh, already in his youth refused the burden of wealth, he dwells on how he bound his limbs, turned laughter into tears, and in tears made harsh ground his bed. John Chrysostom discourses on teaching the fear of God as the foundation of all education of the true Christian: "Who will learn letters in other way but through fear?" You should never be idle, Chrysostom says, for idleness is the result of the devil's victory in his eternal struggle against men. The text attributes the following statement to St. John: "What kind of fear is that? Let us think that God is everywhere, He hears everything, He sees everything, not only what we do and say, but He also sees into our hearts and our deepest thoughts." God judges the thoughts and the movements of the heart, so the reader-student should do, say, or even think nothing "crafty." Then he achieves the true education of the soul, the purity and vigilance of the body, and then he is ready, with his earthly Christian education, to come before the Lord in heaven.

Epilogue

The *Primer* is concluded with an appropriate and optimistic result for students who learn their faith. The *Primer* concludes with the subject of the proper afterlife: "Verses on Remembering Death." The epilogue consists of three different verses separated by a line and number on the book's margins. The first verse is borrowed from Karion Istomin's 1696 *Primer* where it is printed under the letter K with a title "Epitaph to Czarina Natalya Kirillovna." Philosophical ruminations on death were popular in song collections of the time (Истомин 1994; Пономарев 2012; Сазонова 2006; Копылова & Панченко 1986). The second verse ("There is no other miracle such as man, for he has a noble elected soul" «Несть ина чюда – человека зданна, благородна бо душа в нем избранна») was, mostly likely, also written by Karion (Сукина 2005). The author of the third verse ("Whoever in the world has joy has, I know for certain, turned his eye to the Lord" «Кто ли в мире сем радость прямо емлет, знаю, что оком к Богу той не дремлет») is so far unknown. Here, joy is combined with attention to all things heavenly, and it says:

Striving for the heights, he disregards the lows. / His every thought is directed to the Creator of creatures. / It is by this hope that he is held up in tribulations. / In death, he will be parted from body and wealth. / And when we look at the earth's orb, / what tribulations don't we see. / We should be saying it to people, / so that they don't harm themselves through temptation. / Death ever walks under our windows, / whenever senses lead us into sinning. / Life

inevitably ends in death, / but those who led a pious life find salvation in death. / That began with Adam, / when he was chased away from the temple of paradise. / Ah, being stripped and ashamed of his God-given clothes, / he covered himself with leaves. / All dwellers here are prey to passion, / they can hardly escape the peril of sin. / Kings prostrate themselves below the fig tree, / many a king has been led astray by temptation. / I won't have time to enumerate them all, / those grandees who had been cut down by death. / I truly don't know what to do, / how to arrive sinless in paradise. / Yet in everything I strive to dwell there, / that together with you I will forever dwell in bliss. / I beg you to enter pure and safe, / the beauties of heaven destined for the saints. (Polikarpov 1701: [fol. 153–153v]).

The 1701 *Primer* concludes with this note which sounded quite positive for a medieval man.

Some copies have an extra page where the author mentions typographical "faults" and corrections. The copies held at the National Public Library do not have such a page (Браиловский 1894, 1889, 1902). Corrections were made twice directly in the text, through the use of white pigment.

Polikarpov's *Primer* was in use for several decades. D.N. Ramazanova discovered about 70 extant copies in museums and libraries (Рамазанова 2013). Notes made in those books show that those primers were in use up until the late 18th century. For instance, there is an inscription on one of the primers: "On the seventeenth day of August 1710 (1703) this book was given to the House of Cyril of the White Novoozersk monastery by hierodeacon Savvaty Siysky in the memory of my mother Vassa, written down by my own hand." This primer was considered to be "state property," it was used in the White Lake district in the Vologda region as late as 1776, which is most likely attested by another note in the same book.[10] Polikarpov's study book was taken into account by the compiler of "The French and Russian Grammar Book" (1730) and by authors of several other books (Карева 2013; Карева & Сергеев 2013).

The Primer's visuals

The *Primer* is richly illustrated. In the copy from K.D. Ushinsky Academic Pedagogical Library, which we have analysed in detail, we see four illustrations on separate pages (the title page is preceded by the picture of the Mother of

[10] Tserepovets local museum [Череповецкий краеведческий музей]. Cat. No. 9-1925; 921/49: Поликарпов 1701. The book is bound in embossed leather-upholstered wooden plates, the clasps had been lost (Колесников 1983, № 82). Some copies also have inscriptions by their owners (Lobachevsky University Library, Kazan. cat. No. 143749, etc.); see: Гадалова (2000).

God enthroned, with Child, surrounded with Moscow miracle-workers St. John, St. Alexis, St. Philip, and St. Peter; the first part of the prayers is preceded by the picture "the King of Heavens": Christ among the Jewish teachers (on all four sides of the picture there are explanations and verses exhorting to study[11]); the picture of St. Gregory the Theologian; St. John of Damascus), and also four etchings in the text, 17 beautifully ornamented vignettes in the beginning and in the end of book chapters and sections.

By mid-17th century, woodcuts (xylography) and steel engravings (etchings) had become widespread. In 1665, "Seven Deadly Sins," Russia's first sheet engraving by Simon Ushakov (1626–1686), was published. Human vices (pride, greed, envy, wrath, lust, gluttony, sloth or despair) were depicted in different pictures. Maybe this is why, by contrast, F. Polikarpov in his *Primer* includes "seven mysteries" in oval medallions on two pages: baptism, anointment, Eucharist (communion), penitence, priesthood, marriage, extreme unction. Each mystery is depicted in a separate medallion with its name in three languages. The medallions were printed from old woodcuts found in the printing yard. It is confirmed by A.S. Zernova in her album which reproduces four medallions depicting the church mysteries, three of them being identical to the pictures in the *Primer* under consideration (Зернова 1952: 57). The fourth picture is dedicated on the same subject, but the figures are arranged in a slightly different way, which does not exclude the existence of two different woodcuts with similar subjects. A.S. Zernova indicates that the woodcuts had been prepared for the 1658 *Missal* by Zacharia Lukin, engraver of the Moscow Printing Yard. S.N. Brailovsky points out the Missal had illustrations not present in The National Public Library (NPL) copy: the preface is preceded by a picture of the Descent of the Holy Spirit on the Apostles, then there is a picture of "Moses Receiving the Commandments on Mount Zion," of St. Gennadius the Patriarch, St. Basil the Great. Two of the absent illustrations are present in another copy also kept at the NPL.

Discussion

Compiler and publisher of the study book views it as a comprehensive integral whole embracing teaching how to read, the knowledge of the principal

[11] "1. The Lord Jesus among the law teachers. 2. Teaches all people the right faith, so that they would achieve the heavenly glory. 3. For those students will achieve salvation, who care for good works. 4. Both old and young need learning, for wisdom is amusement for everyone."

prayers, doctrinal education, and moral exhortations by the authoritative Orthodox fathers, and the knowledge of words pertaining to various realms of life, and also learning the rules of behaviour in these realms. The etatist, faith-teaching, propagandistic, moral components are the leading ones. The practical point consisted in comprehending the faith and in the confessional Orthodox upbringing through mastering the texts included in the *Primer* as the basics for the students to rely on in their lives. It is an entirely different matter that in the 17th century, the confessional component implicitly absorbed Western Russian, Ukrainian, and also possibly Polish, Belorussian, Czech, and pan-European religious and pedagogical influences, particularly in the selection of doctrinal texts which followed the prayers (Рамазанова 2013). Playing the part of a certain "cosmos of the Russian paideia," being published shortly before the introduction of the civil type in Russia, Polikarpov's *Primer* draws a line under the pre-Petrine era and offers itself up as *a variant of a transition* toward some "new education" as "another old one". According to V.M. Zhivov, "Peter actively used [Fedor Polikarpov] in his cultural initiatives, despite the fact that for Polikarpov, the new secular culture Peter was creating appeared as something alien and hostile. Still, carrying out the Czar's orders, Polikarpov (and his many associates) negotiated for himself the possibility of working within the framework of the traditional culture, although that culture fell by the wayside of the sociocultural process" (Живов 1996: 84). He made use of those Orthodox Kievan and western translated publications he deemed tolerable, of the praxis of seminaries where students wrote and spoke both Greek and Latin since Polikarpov believed that the Orthodox faith should be conveyed not only in Slavonic and Greek, but also in Latin. Polikarpov made no concessions and refused the Czar's demand to print prayers in the civil type, but he included in his primer the basics of Latin and secular dictionary subjects (Живов 1996: 75; Мечковская 2002; Рамазанова 2013).

The 1701 *Primer* was intended for those who wanted to strengthen their Christian faith through studying the letters of the Slavonic, Greek, and Latin languages, for those who developed within themselves the need to read religious books, to master their faith and piety through the written culture (Appel & Fink-Jensen 2011). All the reading materials in the 1701 primer instruct students in Christian humility, in fearing the Czar and the authorities. The choice is in favour of traditional education based on the Slavonic and Greek languages, yet with some Latin which was being tamed by Orthodoxy. Yet lesser ritualisation compared to the primers from the previous century, three languages allowed to be taught, struggle for faith through literacy proved to be non-traditional factors in the

dialogue between the late medieval and modern types of education, the dialogue that was going on in Russia up until the early 20th century. Polikarpov's *Primer*, like Janus, took its place on the threshold of the two eras of education in Russia.

References

Appel Ch. & Fink-Jensen M. eds. 2011. *Religious Reading in the Lutheran North. Studies in Early Modern Scandinavian Book Culture*, Cambridge Scholars, Newcastle.

Biberus J., Mylius M. & Artomius P. 1603. *Nomenclator, Selectissimas Rerum Appellationes tribus linguis, Latina, Germanica, Polonica, explicatas indicans*, Cotenius, Thorunii Borussorum.

Bragone M.C. 2008. *Alfavitar radi učenija malych detej. Un abbecedario nella Russia del Seicento*, Firenze University Press, Firenze.

Cracraft J. 2004. *The Petrine revolution in Russian culture*, Belknap Press, Cambridge, MA – London.

Frick D.A. 2013. *Kith, kin, and neighbors: Communities and confessions in seventeenth-century Wilno*, Cornell University Press, Ithaca–London.

Garrard J.G. ed. 1973. *The eighteenth century in Russia*, Oxford University Press, Oxford.

Houston R.A. 1988. *Literacy in early modern Europe: Culture and education, 1500–1800*, Routledge, London–New York.

Kotilaine J. & Poe M. eds. 2004. *Modernizing Muscovy: Reform and social change in seventeenth-century Russia*, Routledge, London–New York.

Marker G. 1985. *Publishing, printing, and the origins of intellectual life in Russia, 1700–1800*, Princeton University Press, Princeton.

Okenfuss M.J. 1980. *The discovery of childhood in Russia. The evidence of the Slavic primer*, Oriental Research Partners, Newtonville.

Ramazanova D. 2014. Slavonic-Greek-Latin Primer by Fedor Polikarpov (1701): history and sources of trilingual elementary education in Russia, *History of Education and Children's Literature*, IX: 2, pp. 59–70.

Tomelleri V.S. ed. 2002. *Der russische Donat: vom lateinischen Lehrbuch zur russischen Grammatik: historisch-kritische Ausgabe*. Böhlau, Köln–Weimar–Wien.

Березина О.Е. 1980. Два тематических лексикона начала XVIII века (сравнительная характеристика), [in:] Л.Л. Кутина, Е.Э. Биржакова (eds.), *Словари и словарное дело в России XVIII века*, Наука, Ленинград, pp. 6–22.

Браиловский С.Н. 1889. *Карион Истомин: (Жизнь его и соч.)*, Типография Л. и А. Снегиревых, Москва.

Браиловский С.Н. 1894. Федор Поликарпович Поликарпов-Орлов, директор Московской типографии, *Журнал Министерства народного просвещения*, 9–11.

Браиловский С.Н. 1902. *Один из пестрых XVII-го столетия. Ист.-лит. исслед. в 2 ч. с прил.*, Типография Императорской Академии Наук, Санкт-Петербург.

Бруни А.М. 2004. *Теологос. Древнеславянские кодексы Слов Григория Назианзина и их византийские прототипы*, Нестор-История, Санкт-Петербург.

Бруни А.М. 2010. *Византийская традиция и старославянский перевод Слов Григория Назианзина*, Институт всеобщей истории, Москва.

Власов С.В., Московкин Л.В. 2009a. Из истории создания учебников русского языка как иностранного: «Номенклатор...» (1700) и «Руководение...» (1706) И.Ф. Копиевского, *Мир русского слова*, 4, pp. 80–85.

Власов С.В., Московкин Л.В. 2009b. Илья Федорович Копиевский и его лексикографические труды, [in:] П.Е. Бухаркин et al. (eds.), *Литературная культура России XVIII века*, Вып. 3, Санктпетербургский университет, Санкт-Петербург, pp. 36–42.

Гадалова Г.С. 2000. За строкой владельческих записей: к биографии П.А. Осиповой-Вульф, *Книги. Библиотеки. История*, Вып. 4, pp. 7–15.

Гранстрем Е.Э., Творогов О.В., Валевичюс А. 1998. *Иоанн Златоуст в древнерусской и южнославянской письменности XI–XVI веков: Каталог гомилий*, Дмитрий Буланин, Санкт-Петербург.

Живов В.М. 1996. *Язык и культура в России XVIII века*, Языки русской культуры, Москва.

Зернова А.С. 1952. *Орнаментика книг московской печати XVI–XVII веков*, Гос б-ка СССР им. В.И. Ленина, Москва.

Истомин К. 1994. Стихи воспоминати смерть приветством, [in:] Л.А. Дмитриев, Д.С. Лихачёв (eds.), *Памятники литературы Древней Руси: XVII век*, Кн. III, Художественная литература, Москва, pp. 248–249.

Карева Н.В. 2013. Формирование русской академической грамматической традиции: «Грамматика французская и русская» (1730 г.), *Acta linguistica petropolitana. Труды Института лингвистических исследований*. IX: 2, pp. 312–321.

Карева Н.В., Сергеев М.Л. 2013. «Грамматика французская и русская» (1730) и формирование академической грамматической традиции в первой половине XVIII в. (ошибки перевода, терминология, списки сокращений под титлами), [in:] П.Е. Бухаркин et al. (eds.), *Филологическое наследие М. В. Ломоносова*, Нестор-История, Санкт-Петербург, pp. 217–234.

Колесников П.А. ed. 1983. *Памятники письменности в музеях Вологодской области. Каталог-путеводитель. Ч. 2. Книги кириллической печати 1564–1825*, Вологодское общество охраны памятников истории и культуры, Вологда.

Копреева Т.Н. 1980. К вопросу о происхождении так называемого «Стословца Геннадия», *Zeitschrift für Slawistik*, Bd 25, H. 1, pp. 33–45.

Копылова В.С., Панченко А.М. 1986. Роль музыки в реформе русского стиха, *XVIII век*, Вып. 15, pp. 5–20.

Кузнецова И.Е. 2009a. Номенклатор на русском, немецком и голландском языках Ильи Копиевского, *Acta linguistica petropolitana. Труды Института лингвистических исследований*, V. 3, pp. 86–91.

Кузнецова И.Е. 2009b. Об источнике «Номенклатора на русском, латинском и немецком языке» Ильи Копиевского, [in:] Н.Н. Казанский (ed.), *Индоевропейское языкознание и классическая филология*. XIII. Материалы чтений, посвященных памяти И.М. Тронского, Нестор-История, Санкт-Петербург, pp. 319–325.

Кузнецова И.Е. 2013. Учебные словари первой половины XVIII в. и европейская лексикографическая традиция, [in:] Л.В. Рычкова et al. (eds.), *Слово и словарь. Vocabulum et vocabularium*, Гродненский Государственный Университет, Гродно, pp. 50–54.

Львова И.Л. 2008. Из истории просвещения в России в эпоху Петра Великого (Федор Поликарпович Поликарпов-Орлов), *Вестник Санкт-Петербургского университета*, Серия 2, вып. 2, pp. 36–43.

Марков В.М., Еселевич И.Э. 1957. Замечания о двух разноязычных лексиконах первых лет XVIII века, *Ученые Записки Казанского Государственного Университета*, Vol. 117, 9, pp. 136–140.

Мечковская Н.Б. 2002. Грамматические рукописи и лингвистические идеи Федора Поликарпова, *Russian Linguistics*, Vol. 26, pp. 363–376.

Панич Т.В. 2004. *Книга «Щит веры» в историко-литературном контексте конца XVII века*, Сибирский хронограф, Новосибирск.

Поликарпов Ф. 1701. *Букварь славено-греко-латинский*, Московский Печатный двор, Москва.

Пономарев А.А. 2012. Интерпретация библейских образов в творчестве поэта конца XVII – начала XVIII в., *Евразия: духовные традиции народов*, Vol. 1, pp. 216–221.

Рамазанова Д.Н. 2009. "Лексикон треязычный" Федора Поликарпова в собрании Музея книги Российского государственной библиотеки, *Вивлиофика: история книги и изучение книжных памятников*, Vol. 1, pp. 156–176.

Рамазанова Д.Н. 2013. Славяно-греко-латинский букварь Федора Поликапова (1701 г.): история создания и источники, *Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета*, сер. «Педагогика. Психология», Vol. 4, pp. 78–88.

Сазонова Л.И. 2006. *Литературная культура России. Раннее Новое время*, Языки славянских культур, Москва.

Сперанский М.Н. 1904. *Переводные сборники изречений в славяно-русской письменности*, Императорское Общество истории и древностей российских при Московском университете, Москва, pp. 505–515.

Сукина Л.Б. 2005. «Эпитафия Димитрию Ростовскому» Стефана Яворского в контексте религиозной культуры переходного времени, [in:] В.В. Зякин et al. (eds.), *История и культура Ростовской земли. 2004*, Государственный музей-заповедник «Ростовский кремль», Ростов.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Dorota Probucka
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

The negative impact of scientific ideology on education about the moral status of animals

Summary

The article presents an analysis of the ethical views of Bernard Rollin, an American zoologist and philosopher who examined how the education about the moral status of animals has been affected by the so-called scientific ideology. This way of thinking denies animal suffering and consciousness in stark contrast with our commonsense knowledge and collective human experience. Rollin points to positivism and behaviourism as twin philosophical and psychological sources of this scientific ideology. Positivism rejected the concept of consciousness as a subjective, metaphysical, unscientific, non-measurable state and separated science from values and ethics. Behaviourism further obstructed moral reflection on the acceptable methods of treatment of animals not only by eliminating the category of animal consciousness, but also by replacing the vocabulary to describe its experimental manifestations with one of observable actions (reinforcement and aversion). Behaviourism denies animal suffering and other states of consciousness on the epistemological principle that they are difficult to verify. This paradigm continues to be successfully applied in modern biomedical laboratories and blinds scientists to both the pain inflicted on animals and the moral repercussions of animal consciousness. Positivism and behaviourism alike cast animals as models and biological mechanisms to distort our understanding of their nature and justify their harm.

The article presents an analysis of the ethical views of Bernard Rollin, an American zoologist and philosopher who examined how the education about the moral status of animals has been affected by the so-called scientific ideology. This way of thinking denies animal suffering and consciousness in stark contrast with our commonsense knowledge and collective human experience. Rollin points to positivism and behaviourism as twin philosophical and psychological sources of this scientific ideology. Positivism rejected the concept of consciousness as a subjective, metaphysical, unscientific, non-measurable state and separated science from values and ethics. Behaviourism further obstructed moral reflection on the acceptable methods of treatment of animals not only by eliminating the category of animal consciousness, but also by

replacing the vocabulary to describe its experimental manifestations with one of observable actions (reinforcement and aversion). Behaviourism denies animal suffering and other states of consciousness on the epistemological principle that they are difficult to verify. This paradigm continues to be successfully applied in modern biomedical laboratories and blinds scientists to both the pain inflicted on animals and the moral repercussions of animal consciousness. Positivism and behaviourism alike cast animals as models and biological mechanisms to distort our understanding of their nature and justify their harm.

Key words: ethics, animals, scientific ideology, positivism, behaviourism

I will begin my considerations with the question indirectly related to the main theme of my article. What should be the main goal of an education dealing with moral obligations of people towards animals? Should it direct, prohibit, or indoctrinate? Should it tell us what we need to do, what we mustn't with respect to animals? This is a common way of thinking, which in practice brings negligible, mediocre results. The main task of moral education should be to change the existing, mental perspective, to release the man from the traditional patterns of thought. In this regard, I agree with Bernard Rollin, an American educator, zoologist, founder of the first veterinary ethics course in the USA, according to whom the main objective of moral education should be a radical change of perception and naming certain states of affairs. Thanks to it, man can get a new perception and new thinking, thereby changing one's existing moral point of view (Rollin 1981: 82). The new procedure will follow as a consequence of the change in perception of the world. Therefore, moral education should not directly intervene in human actions. They will be modified as a result of mental transformation. The philosopher provides examples of people who, at some point in their lives, have given up what was obvious to them, namely hunting, and realised that the hunt is nothing but killing for pleasure. Please note that the impetus did not come from the outside world, but from the mental one, and was based on a change in naming. Rollin believes that these people looked at a situation from a different perspective, saw in a new way what was once interpreted according to a single, traditional mental model, and changed the words to describe this situation (Probucka 2013: 208). Instead of the word "hunting" – these people began to use the expression "killing for pleasure". Incidentally, Rollin's proposal reminds us of the old stoic practice of the third century B.C., of altering the names and obtaining new cognitive perspective. Thus, for example, instead of saying "she wears fur", we should say "she wears skin ripped from the bodies of dead animals". Renaming begins to reveal what was hidden and brings us closer to the truth understood the way the ancient

Greeks did, as *aletheia* or unconcealedness, disclosure. The truth is, in this case, memory understood as an act of moral justice. It is a symbolic reminder of the existence of living beings, whose death and suffering was precipitated into mental oblivion. Let us recall that the word *aletheia*, meaning truth, is not the opposite of logical falsehood, only oblivion, described by the ancient Greeks with the word *lethe*. After all, the dead who crossed a river called *Lethe* lost their memory.

As far as Rollin's views are concerned, in his opinion the way of talking about animal existence, animal life, death, and suffering was most greatly impacted in the modern times by the so-called scientific ideology, which has dominated thinking about the animals in the nineteenth and twentieth centuries (Rollin 1990: 122–126). Let us recall that one of the meanings of the word '*ideology*' – defines it as a collection of ideas that are hostile towards truth, impartiality and fair thinking. These ideas may cause not only human but also non-human suffering, enslavement and biopsychological destruction. Worth remembering are also the words of sociologist Peter Berger, who, in his *Invitation to Sociology*, wrote that we are talking about ideology when a theory does not serve the truth, but it rationalises an important interest. And it is in the name of this interest that ideology distorts reality, as it is functional for it (Berger 1966: 107). On the other hand, the phrase '*scientific ideology*' is defined as an intentionally distorted presentation of the world and the creatures living in it, present in the natural or social sciences. Almost every category of scientific language can be a carrier of ideology (Rollin 1989: 31). It should also be noted that the preachers of that scientific ideology, conscious or not, are not the representatives of the uneducated masses, but scientists.

According to Rollin, a manifestation of this scientific ideology is discernible in contemporary science (not the latest, but modern in general) is a dominant way of thinking, which negates what would seem obvious, namely the ability of animals to suffer and the fact that they have consciousness. The philosopher reminds that the first conference on animal pain was held in the US as late as in 1982. Until 1930, it was difficult to find scientists, psychologists, or doctors in Europe and the US, who felt comfortable to speak openly about pain, mental processes and emotions of animals (Rollin 1981: 60). In his opinion, erasing from the language phrases associated with the suffering of non-human beings, and words that would determine their mental states is one example of ideologisation of empirical science. It is based on speaking against commonsense knowledge and collective human experience, according to which animals feel pain and are conscious beings. This does not mean that the so-called common beliefs are free

from errors related to an exaggerated interpretation of animal behaviour and assigning to animals e.g. full understanding of human speech, stresses the philosopher. Despite the fact, this type of thinking, in his opinion, would be closer to the recognition of animal nature, in contrast to theses supported by advocates of scientific ideology. It should be emphasised that it is the proponents of the scientific ideology that made the vast majority of researchers, doctors, and experimenters indifferent to the question of the moral aspects of abuse and torture of animals, e.g. in medical laboratories.

Therefore, which theories would be representative of this scientific ideology? Rollin points to positivism and behaviourism, two trends – one philosophical, the other psychological – which determined the nature of modern scientific thinking (Rollin 1990: 69). Let us recall that positivism, created in the nineteenth century, was the philosophical theory which had a decisive influence on science and the rejection of the concept of consciousness as a subjective, non-measurable state. Its essence was the reductionist and physicalist thinking, which supplanted the study of consciousness in general. The essence of reductionism was to eliminate from science (but also from culture in general) any unnecessary frills. And one of them was the category of consciousness, which came to be seen as metaphysical, unscientific, unnecessary, ambiguous, and dark (Rollin 1990: 66). Consciousness was interpreted as fiction, a conceptual construct reducible to experimental components. The positivists sought to ensure that any scientific description could be expressed in the language of physics. This led to eliminating all concepts and phenomena that the language of physics cannot describe. Let us remind that it was the scientists who supported the demand for the release of empirical science from metaphysical components. For example, Hermann Helmholtz argued that metaphysical conclusions are either fake or hide empirical conclusions. But for Ernst Mach all the concepts should be reducible to physics (Kołakowski 1968: 133). In addition, positivism cemented the belief that science, being anti-axiological as a rule, should not be linked with values. After all, it deals only with what is experimentally and intersubjectively verifiable, and its main objective is to analyse empirical data. Please note, positivism separated science from values. Thus, a scientific thinking pattern should also reject ethics, interpreting it as a field of subjective reflection, in which the leading power are the emotions (Rollin 1981: 59). And in science, there is no place for emotions. According to Rollin, positivist and neo-positivist thinking not only expressed widely held beliefs of scientists, but it was a program manifesto, a declaration that postulated cutting off scientific research from axiological-normative positions, including elimination of evaluative words such

as: a morally good/bad/right/wrong act. Such thinking, liberated from moral evaluations, which were treated as unnecessary and unscientific, reached its apogee in medical laboratories of the concentration camps. It was there that extremely instrumental treatment of people, who were used as the subject of painful scientific experiments, took place. On the other hand, the second contemporary place in which this paradigm is successfully applied is biomedical laboratories. There, animals are ruthlessly subjected to cruel tests (Rollin 1989: 211). Cynicism, callousness, indifference to the suffering of non-human beings observed in scientists, and the lack of reflection on the moral aspects of this type of research is also the aftermath of the positivist program (Rollin 2011: 430). And if this kind of discussion takes place, it is quickly closed with the argument referring to human benefit. As a result, the positivist paradigm causes scientists to become blind to both the issue of causing pain to animals, and to the moral aspects of the existence of animal consciousness.

Let us move on to the analysis of behaviourism the second component of scientific ideology, which blocks moral reflection on the acceptable methods of treatment of animals. First of all, behaviourism was the consequence of applying the reductionist method in psychology. According to this theory, animal awareness includes both mental and emotional states. It is outside the scope of the research because these states may not be subject to observation and experiment. Thus, behaviourism excludes reflection on the awareness of the extent of its analysis. In its pure form, this theory contradicts cognisability of consciousness in general, both in humans and in animals. As a consequence, psychology becomes only the theory of behaviour.

Let us recall that behaviourist thinking is underpinned by the theory of John B. Watson, according to whom psychology in terms of research and methodology should conform to physics and chemistry. According to Watson, we can write psychology as the science of behaviour, and never go back to our definition, never use the terms: consciousness, mental states, mind, content, introspectively verifiable, imaginary, and the like (Watson 1913: 158). In a world which is the subject of observation, there are only stimuli and responses. Watson believed in the possibility of creating the new psychology as the science of behaviour, which will not contain such words as: consciousness, mental states, mind, satisfaction, imagination, affection, will, deference, etc. (Hebb 1960: 740). In his opinion, considering subjective mental states is the methodological waste of time, because they do not exist. And even if they do, then scientists should ignore them, as chemistry ignores alchemy, astrology or telepathy. Consciousness is but a term determining a certain set of behaviours, and nothing more.

Thus, the consequence of this position was to deny the existence of consciousness in both humans and animals, and in a milder version – denying its cognisability. No matter which of these versions will be taken into account, there can be only one conclusion – the category of consciousness should be ignored.

This thesis has become particularly useful in animal psychology, in which not only the category of animal consciousness was eliminated, but also all its experiential manifestations, such as pleasure and pain. After all, the subject of research may only be measurable, mechanical aspects of the body's functioning, or certain behaviours, because only they exist in reality. It should be emphasised that everything that is rational and empirically measurable should be included in the realm of what is real. Both pain and pleasure are not parametrically measurable and thus do not constitute a scientific problem. Pain does not exist, as well as other states of consciousness that are difficult to verify. The category of good or bad mood must therefore be disregarded as functionally and scientifically irrelevant. We can only talk about positive and negative reinforcement, considering it in terms of the result. Thus, the positive reinforcement is one that increases the likelihood of certain behaviour, and negative reinforcement reduces the likelihood. Rollin stresses that this frame of mind is still reproduced in the training of researchers and experimenters, whose professional goal is the invasive treatment of animals. They are taught such a way of thinking based on disregarding the issues of pain and consciousness. It is a methodological procedure, which simplifies many practical issues and makes experimental work easier.

Please note that, when describing animal health condition, behaviourist researchers do not use such words as pain, suffering, fright, fear, recognising them as unscientific, unverifiable, and in fact, meaningless rubbish (Rollin 1990: 103). They use substitute expressions, such as negative reinforcement, aversive behaviour, bodily reflexes, which do not evoke emotionally negative reaction in the audience. The description of these conditions is mechanistic and, in the case of pain, reduced to e.g. biochemical aspects of activation of the pituitary glands. In fact, cries of pain are not interpreted as evidence of suffering, but as vocalisation. Thus, at the level of language, pain is not interpreted in terms of sensation, but only as a chemical and physical reaction to an external stimulus. This type of language, which is a daily practice, unavoidably renders scientists indifferent to the object of their research, because that is its purpose. Animals are interpreted as models, physiological objects, biological mechanisms.

According to Rollin, behaviourism has infected contemporary thinking about the ontological and moral status of animals. And it is still extremely

convenient for researchers, who do to animals what the average person would consider bestiality. Since in the twentieth century the amount of animal studies has increased dramatically in many fields of science, behaviourism has provided convenient ways to numbing conscience and getting rid of moral scruples where maltreatment of non-human beings was taking place. Remorse has been erased by the ideology both built and promoted by scientists, which absolves them of responsibility for the moral aspect of their research activities (Rollin 1990: 107).

Let us remember that behaviourism, with its vocabulary, which was purged of such words as pain, suffering, fear, fright, and mental states, is a continuation and a modern, camouflaged version of Cartesianism. According to it, animals are only *machina anima*, living machines, with no soul, mind, nor physical sensations. They differ from other things purely by biochemical processes, i.e. the fact that they are alive, but nothing more. A significant threat to our way of thinking and speaking about animals is none other than neo-Cartesianism, represented among both psychologists and philosophers. These include, among others, Stephen Stich and Raymond Frey. In their opinion animals do not have any desires, beliefs, or mental states (Stich 1979: 20). They should only be attributed biological needs, because their nature is not complicated. Animals can be compared to living carriers of sensations experiencing two basic states: negative (pain) and positive (pleasure). According to Frey, the absence of convictions in animals would be related to the inability to use verbal language. After all, these creatures cannot speak sentences which could be attributed logical value: truth or falsity. The philosopher assumes that the presence of beliefs must be conditioned by a belief in the truth or falsity of sentences describing this belief (Frey 1980: 87). Frey suggests that we imagine a mental state, in which we are convinced that we do not have a Gutenberg Bible in our home library. Thus, beforehand we would have to accept as true the following sentence: "I don't have a Gutenberg Bible in my home library". In his opinion, any conviction must be preceded by the awareness that a phrase which describes this belief is true. Since animals do not have this ability, assigning beliefs to them is a cognitive error. To us, people, animals only have seemingly some beliefs about the world around them. In fact, they are only sensitive mechanisms and nothing more. Frey does not end here his bizarre argument, which denies the latest results of neurological research. For if the animals have no beliefs, they also cannot crave anything and have no interests. These creatures want nothing, and if someone thinks otherwise, he is a victim of a cognitive illusion. "Does a beaten dog suffer?" asks the philosopher. Yes, but this fact does not imply that the dog has a desire

not to be beaten and an interest in not experiencing this state. Frey believes that animals can be attributed interests only in a metaphorical sense, analogous to cars that "have an interest" in possessing a tank full of petrol (Frey 1980: 80).

From Frey's reasoning, conclusions similar to those at which Descartes arrived a few hundred years ago can easily be derived. If we refuse animals desires, beliefs and interests, they become machines, with the only difference being that in Descartes theory they are living machines, and in Frey's – sensitive machines (Francione 2000: 104).

Let us summarise our reflections. According to Bernard Rollin, in the modern times, scientific ideology had a decisive influence on the way of talking about animal existence, animal life, death and suffering. Its manifestation was the denial of the ability of animals to suffer and possession of consciousness. This was done by wiping with scientific language phrases associated with the suffering of non-human beings, and the words that defined their mental states. Scientific ideology undermined common-sense knowledge, according to which animals feel pain and are conscious beings. Theories that promoted scientific ideology were: positivism and behaviourism. They separated science from values and moral judgements, ignored the category of animal consciousness and its external manifestations. Animal suffering has become irrelevant from a scientific point of view.

References

Berger P.L. 1966. *The invitation to sociology*, Penguin, Harmondsworth.

Francione G. 2000. *Introduction to animal rights: your child or the dog?*, Philadelphia University Press, Philadelphia.

Frey R.G. 1980. *Interest and rights. The case against animals*, Oxford University Press, Oxford.

Hebb D.O. 1960. "The American revolution", *American Psychologist*, 15, pp. 735–745.

Kołakowski L. 1968. *The alienation of reason. A history of positivist thought*, Anchor Books, New York.

Probucka D. 2013. *Filozoficzne podstawy idei praw zwierząt*, Universitas, Kraków.

Rollin B.E. 1981. *Animal rights and human morality*, Prometheus Books, New York.

Rollin B.E. 1986. "Animal Consciousness and scientific change", *New Ideas in Psychology*, 2, pp. 141–152.

Rollin B.E. 1987. "Animal pain, scientific ideology and the reappropriation of common sense", *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 191, pp. 122–126.

Rollin B.E. 1989. "Pain, paradox and value", *Bioethics*, 3, pp. 211–225.

Rollin B.E.1990. *The unheeded cry: Animal consciousness, animal pain and science*, Oxford University Press, Oxford.

Rollin B.E. 1995. *Farm animal welfare: Social, bioethical and research issues*, Iowa State University, Ames.

Rollin B.E. 2007. Animal mind: Science, philosophy and ethics, *Journal of Ethics*, 11, pp. 253–274.

Rollin B.E. 2011. Animal pain: What it is and why it matters, *Journal of Ethics*, 15, pp. 425–437.

Stich S. 1979. Do animals have beliefs?, *Australasian Journal of Philosophy*, 57, pp. 15–28.

Watson J.B. 1913. Psychology as the behaviorist views it, *Psychological Review*, 20, pp. 158–177.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Przemysław Domagała
Gdański Uniwersytet Medyczny

Katarzyna Kretowicz
Gdański Uniwersytet Medyczny

Aleksandra Gaworska-Krzemińska
Gdański Uniwersytet Medyczny

Mężczyźni w pielęgniarstwie z perspektywy płci kulturowej

Summary

MEN IN NURSING FROM THE PERSPECTIVE OF GENDER

Nursing is a greatly feminised profession, especially in Poland. Low salaries are one of the reasons for the deficiency of nursing staff. Nursing is mainly associated with unprofessional housework that women traditionally performed free of charge. In addition, the necessity to enrol in higher education and the work environment discourage those who want to pursue studies in this profession. Increasing the number of men in nursing may improve this situation. For this purpose, the profession should be actively promoted to young people, thus breaking gender stereotypes. The reason for reluctance of men to join the nursing profession is discussed in the article.

Key words: male nurses, nursing, gender, gender sterotypes

red. Paulina Marchlik

Rola płci w społeczeństwie: Teoria ról społecznych oraz *sex* i *gender*

„Nikt nie rodzi się kobietą, lecz się nią staje" – te słynne słowa znanej francuskiej feministki, Simone de Beauvoir, można odnieść także do mężczyzn (Beauvoir 2009). Autorka tych słów była przedstawicielką XX-wiecznej myśli feministycznej, tak zwanej drugiej fali (Dobroczyński 2007), dla której newralgiczną kwestią był podział na płeć biologiczną – *sex* oraz płeć kulturową – *gender*

(Buczkowski 2005). Jako płeć biologiczną definiujemy to, co anatomiczne i fizjologiczne, to czy człowiek jest kobietą, czy mężczyzną. Natomiast przez płeć kulturową, rozumiemy wpływ czynników społecznych, psychologicznych oraz kulturowych na człowieka, które kształtują jego osobowość, to nadbudowa nad tym, co biologiczne (Buczkowski 2005; Szacka 2011). Wprowadzenie obu nazw dało szersze spojrzenie wyjaśniające byt struktur społecznych i było podstawą do sformułowania teorii ról społecznych (Buczkowski 2005).

Do niedawna sądzono, że różnice w świadomości kobiet i mężczyzn są uwarunkowane wyłącznie biologicznie. Zasadniczą rolę w przełamywaniu tego kartezjańskiego dziedzictwa odegrały badania amerykańskiej antropolog Margaret Mead (Buczkowski 2005). Badała ona plemiona na wyspach Nowej Gwinei, szczególny akcent kładąc na podział wykonywanych obowiązków ze względu na płeć. Punktem odniesienia było społeczeństwo, w którym się wychowywała, związane z europejskim kręgiem kulturowym. Uznaje on, że behawiorystyczne cechy męskie, to m.in. porywczość, buńczuczność czy współzawodnictwo. Z kolei kobiety są odbierane jako wrażliwe, troskliwe, opiekuńcze. Zwyczajowo zobowiązane są do prowadzenia domu oraz wychowywania dzieci. Wyniki podjętych obserwacji okazały się radykalnie różne, w porównaniu z tymi, które badaczka przeprowadziła w środowisku pochodzenia. W badanych społecznościach Mead spostrzegła odmienne podziały obowiązków. Na przykład: w plemieniu Arapeshów malowaniem zajmowali się wyłącznie mężczyźni, wśród Mundugumorów tylko kobiecym zajęciem było rybactwo. Obie płcie w każdym plemieniu prezentowały także różne schematy osobowe. Wśród Arapeshów dominował wzorzec łagodnego mężczyzny, żonatego z kobietą o podobnym usposobieniu. Pośród drugiego plemienia, u Mundugumorów wzorcem byli wojowniczy oraz impulsywni przedstawiciele obu płci. Wśród Tchambuli Mead stwierdziła totalną inwersję wzorców osobowych. Kobieta była impulsywna i panująca, mężczyzna natomiast bierny oraz obarczony mniejszą odpowiedzialnością. W kręgu kulturowym, z którego pochodziła Mead własności przypisywane kobiecie i mężczyźnie, jako pierwotne, zależne od natury okazały się podlegać wpływom kultury (Mead 1986). Do objaśnienia tego zjawiska można posłużyć się teorią ról społecznych (Buczkowski 2005). Argumentuje ona niezgodności płciowe w zakresie zachowań społecznych. Zgodnie z nią czynnikiem sprawczym warunkującym podział funkcji między płciami jest wpływ społeczeństwa na jednostkę (Buczkowski 2005; Miluska 1999). Przyjmowane role możemy zobrazować jako „przybieranie masek". Jest to przyczyną niekompatybilności w rolach oraz kwalifikacjach przysposobionych przez każdą z płci (Dudek 2011).

Każdy człowiek jest członkiem wielu zbiorowości, pełni liczne role społeczne (Buczkowski 2005). Kształtują się one na skutek socjalizacji, procesów, w wyniku których jednostka staje się społecznie wartościowa (Giddens 2012). Ludzie ulegają tym złożonym wpływom społeczeństwa przez całe życie (Bajkowski 2010). Społecznym oddziaływaniom poddawane są, takie kwestie jak: wygląd naszego ciała, zachowanie, sposób poruszania się, gesty, ubiór czy nawet to, po której stronie zapinamy guziki (Buczkowski 2005). W wykształcaniu zachowań odpowiednich dla każdej z płci uczestnicy wiele instytucji, takich jak rodzina, szkoła, gmina wyznaniowa, czy media. Nie są one jednak oficjalnymi dyrektywami. Proces kształtowania płci kulturowej zachodzi w trakcie codziennych czynności, takich jak pieczenie ciasta przez matkę wraz z córką, czy udział syna w naprawie samochodu dokonywanej przez ojca (Giddens 2012). W tym procesie są stosowane także środki represyjne, które mają wzmacniać zachowania odpowiednie dla danej płci. Mogą one być pozytywne „jesteś bardzo odważny!" oraz negatywne „dziewczynki nie bawią się żołnierzykami", czy „chłopcy nie noszą kolczyków!" (Dobroczyński 2007). Dzieci poprzez obserwację podziału ról występującego w ich rodzinie kształtują swoje przyszłe postawy. Jak donoszą badania, to właśnie one w największym stopniu tradycyjnie odbierają role płciowe (Szacka 2011). Także media kreują konwencjonalne postawy płci odnośnie oczekiwań społecznych, odwzorowują *status quo*, wpływając na podtrzymanie organizacji społeczeństwa. W bajkach to księżniczka jest bezradnie uwięziona w wieży, z której wyswobadza ją odważny książę. Mama Muminka z serii dziecięcych powieści Tove Jansson jest troskliwą matką, kochającą żoną oraz zaradną gospodynią domową.

Proces socjalizacji towarzyszy człowiekowi przez całe życie, zatem podlegają mu także osoby dorosłe (Sztompka 2012). Jak wcześniej wspomniano ważną rolę odgrywają media (Kluczyńska 2011). Można również zaobserwować wyraźny podział na czasopisma męskie i kobiece. Czasopisma męskie oferują swoim czytelnikom wiele informacji dotyczących kulturystki, polityki, coraz częściej mody męskiej oraz typowo męskich zainteresowań takich jak wędkarstwo, czy motoryzacja. Także czasopisma erotyczne skierowane są głównie do mężczyzn. Kobiece periodyki dotyczą głównie zagadnień kulinarnych, mody, dbania o zdrowie i urodę. Również czasopisma dotyczące wychowywania dzieci są przede wszystkim przeznaczone dla kobiet. W programach telewizyjnych także można dostrzec podobne zróżnicowanie, choć duża część z nich przeznaczona jest dla obu płci.

W wielu badaniach dowiedziono, że role płciowe ulegają transcendencji wraz z wiekiem w kierunku androgynii psychicznej, by ostatecznie, w wieku

starczym przysposobić cechy płci przeciwnej. Zjawisko to można nazwać swoistym „dojrzewaniem". Nasuwa to wniosek, że ta transformacja niesie za sobą konotacje adaptacyjne. Osoby androgyniczne posiadają zarówno cechy stereotypowo męskie, jak też kobiece. Zachowanie takich jednostek jest bardziej elastyczne, pozwala to na lepszą adaptację w społeczeństwie. Studia nad tym zagadnieniem dowiodły, że reprezentują one najkorzystniejsze cechy, takie jak niższy stopień lęku, chociaż dominacja nad pozostałymi typami osób nie jest wyraźna. Stwierdzono również, że takie osoby są lepiej oceniane przez społeczeństwo, wykazują duży poziom autokrytyki, a także są bardziej zadowolone ze swojego życia. Podejrzewa się, że brak elastyczności przyczynia się do zubożenia spektrum behawioru, co obniża możliwość przystosowania społecznego. Co ciekawe, u postaci androgynicznych zazwyczaj nie odnotowuje się skrajnych cech, zarówno męskich, jak i żeńskich – androgynia addytywna. Ponadto można stwierdzić, że są one w stanie łączyć oraz uwydatniać własności, będące kompleksem atrybutów obu płci – androgynia interakcyjna (Miluska 1999).

Teoria ról społecznych jest jedną z wielu, które uzasadniają dychotomię w świadomości kobiet i mężczyzn (Mandal 2003). Z pewnością socjalizacja nie jest jedyną składową, która ją kształtuje. Nie można odrzucać czynnika biologicznego, który jest nieodłączny (Mandal 2003; Szacka 2011). Wykazano różnicę niektórych struktur mózgowia u mężczyzn i kobiet, takich jak jądro interstyncjalne przedniego podwzgórza, czy też sposób wykształcenia spoidła wielkiego mózgu. Można również zaobserwować różne proporcje masy mózgu do pozostałej masy ciała (Vetulani 2011). O nieodłącznej roli biologizmu w zachowaniu człowieka wiedzieli już starożytni, bowiem jak mawiał Horacy: „choćbyś naturę widłami wypędzał, ona i tak powróci". Z pewnością niepodważalny wpływ socjalizacji można dostrzec u dzieci, które na skutek różnych przyczyn wychowywały się wśród innych gatunków, na przykład wśród wilków. Żadne z tych dzieci nie manifestowało umiejętności typowych dla gatunku ludzkiego, takich jak mowa, moralność, czy poczucie tożsamości. Z powodu braku wykształcenia umiejętności uczenia się, nawet po wkroczeniu w środowisko ludzkie, nie były one w stanie nabyć zdolności konwencjonalnych dla gatunku ludzkiego (Sztompka 2012).

Wzorzec mężczyzny w społeczeństwie

We współczesnej kulturze można wyróżnić dwa paradygmaty męskości, tradycyjny oraz nowoczesny. Paradygmat tradycyjny, odwołuje się do starożytnej

myśli greckiej, filozofii judeochrześcijańskiej oraz nowożytnych idei (Arcimowicz 1999). Jego postulatorami byli między innymi Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu (Dobroczyński 2007), Bacon, Freud oraz wielu innych. Określa on męskość jako opozycję w stosunku do kobiecości. Według niego płcie wyspecjalizowały się w określonych czynnościach. Jednak naczelną rolę odgrywają mężczyźni, którzy dominują nad kobietami. Urodzenie się mężczyzną determinowało społeczny sukces, męskie cechy były uwarunkowane biologicznie (Arcimowicz 1999). Według Arystotelesa kobietę należy traktować jako upośledzoną wersję mężczyzny (Dobroczyński 2007). Twórca psychoanalizy uważa, że posiadanie fallusa bądź jego brak warunkuje pozycję społeczną. Rozwój feminizmu drugiej fali był czynnikiem sprawczym osłabiającym ten pogląd. Wówczas przyszedł czas na nowy paradygmat męskości. Zasadniczą rolę w jego kształtowaniu odegrała myśl ponowoczesna. Badacze zajmujący się *gender studies* stoją na stanowisku, że wiele przymiotów przypisywanych za właściwe dla mężczyzn nie wywodzi się z biologii, lecz ich przyczyną są uwarunkowania kulturowe. W tym paradygmacie mężczyzna staje się partnerem, a nie jak wcześniej hegemonem. Obie płcie mogą także podejmować się zajęć charakterystycznych uprzednio dla tylko jednej płci, na przykład mężczyźni mogą być pielęgniarzami, czy nauczycielami w przedszkolu, kobiety natomiast mogą być policjantkami, bądź zawodowymi kierowcami. Paradygmat ten zakłada, że przyczyną męskiej dominacji nie jest wyższość cech męskich nad kobiecymi a spuścizna patriarchalnej kultury (Arcimowicz 1999).

Niegdyś, aby z chłopca stać się mężczyzną należało poddać się „rytuałowi przejścia", który oznaczał śmierć chłopca i narodziny mężczyzny (Sztompka 2012). U dawnych Słowian takim zwyczajem były postrzyżyny. Obecnie takie rytuały doskonale zachowały się w społeczeństwach pierwotnych. Obrzędy te mają charakter grupowy, czasem przybierając wydźwięk sakralny, kończąc pewien etap życia, jednocześnie rozpoczynając kolejny. Osoba poddana takiemu ceremoniałowi nabywa nowych zdolności, uzyskuje nową pozycję w społeczności oraz zapoznaje się z nowymi funkcjami. We współczesnym europejskim kręgu kulturowym owe obrzędy nie są tak wyraziste, obejmują one na przykład wieczór kawalerski, przygotowujący do roli męża i reproduktora, czy tak zwane pępkowe, przygotowujące do roli ojca. Wyjątkiem jest żydowska bar micwa – tradycja, której podlegają chłopcy około trzynastego roku życia, obejmująca czytanie fragmentów Tory w języku hebrajskim. Prawidłowo wykonane zadanie gwarantuje męską dojrzałość (Dąsal 2008).

Do niedawna bycie mężczyzną było stosunkowo łatwe do określenia (Dobroczyński 2007). Po emancypacji kobiet można stwierdzić, że męskość przeżywa

swój kryzys. Okazało się, że kobieta może zarabiać pieniądze, podejmować własne, autonomiczne decyzje, także na skutek antykoncepcji może decydować z kim i kiedy będzie miała dzieci. Co więcej, współczesne emancypantki nawet nie potrzebują bezpośrednio mężczyzn do płodzenia dzieci, mogą zaopatrzyć się w nasienie w banku spermy (Milska-Wrzosińska, Wiśniewski 2007). Społecznie od mężczyzny oczekuje się także wielu sprzeczności. Powinien on być zarówno dominujący i asertywny a jednocześnie wrażliwy i skory do kompromisów. Wymaga się od niego nieustannego udowadniania swojej męskości, wielokrotnie chłopcy słyszą „bądź mężczyzną" czy „nie zachowuj się jak baba" (Dobroczyński 2007). Stereotypowo mężczyźni są mniej podatni na emocje, okazuje się natomiast, że podczas badania ankietowanych ten pogląd zostaje podtrzymany, szczególnie gdy ocena uczuć jest retrospektywna. Natomiast wówczas, gdy badani portretują swoje emocje w czasie teraźniejszym, opisy dokonywane przez obie płcie nie są odmienne (Wróbel 2006). Męskość ma swoje odbicie także w swobodnym sposobie chodzenia, rozwartych ramionach, statycznych biodrach podczas poruszania się, większej przestrzeni osobistej oraz mniejszej mimice twarzy niż w przypadku kobiet (Buczkowski 2005).

Wizerunek mężczyzn kształtuje się na skutek wielu czynników, począwszy od socjalizacji chłopców w rodzinach, poprzez placówki oświatowe, Kościół, skończywszy na literaturze, sztuce i mediach, z położeniem istotnego akcentu na to ostatnie (Giddens 2012). Przyczyniają się one nie tylko do kształtowania osobowości, ale także do modelowania wyglądu zewnętrznego. W zasadzie, jeśli obecne są różne paradygmaty męskości, nie ma jednego określonego wzorca mężczyzny. Można na podstawie wymienionych paradygmatów wyróżnić dwa wykluczające się wizerunki męskości. Typ *macho* – słowo to pochodzi z języka hiszpańskiego, literalnie oznacza samca (Biała 2011) i odwołuje się do paradygmatu tradycyjnego. Według niego mężczyzna powinien nie poddawać się bierności, niemocy i uczuciom, bowiem są to oznaki kobiecości. Jak przystało na „prawdziwego" samca jest autonomiczny, władczy, gotowy do walki (Arcimowicz 2010; Dziekanowska 2008). Dobrym przykładem są kowboje z amerykańskich westernów czy bohater filmu „Rambo". W opozycji stoi tak zwany miękki mężczyzna – ang. *soft man*, opiekuńczy, empatyczny, delikatny, równolegle silny psychicznie i skupiony na pracy (Dziekanowska 2008). Kobieta jest przez niego postrzegana jako równoważna partnerka, on sam także sprawuje opiekę nad dziećmi. Takie postaci są dobrze widoczne w polskich operach mydlanych, jak Rysiek z „Klanu" czy Piotrek Zduński z „M jak miłość". Choć w rzeczywistości większość mężczyzn w naszym kręgu kulturowym reprezentuje połączenie cech obu wzorców, z dominacją jednego bądź drugiego (Arcimowicz 2010).

Wzory ciała męskiego były znane od starożytności, szczególnie w Grecji. Można się pokusić o pogląd, że było ono obiektem artystycznego podziwu i czci, co szczególnie akcentowali rzeźbiarze. Ciało idealnego ówczesnego mężczyzny przedstawia najsłynniejsza rzeźba Myrona – „Dyskobol". Do niedawna nadmierne, czy w ogóle dbanie o siebie było niemęskie. Dziś, na skutek strategii koncernów kosmetycznych i kreatorów mody stworzony został wizerunek mężczyzny metroseksualnego, koncentrującego się na własnej cielesności oraz dbaniu o ubiór (Biała 2011), związanego z nowym paradygmatem. Telewizja i reklamy, które są naczelnym elementem kształtującym wyobrażenie współczesnego mężczyzny, nader często przedstawiają idealnych mężczyzn w modnych kreacjach, których krój, kolorystka czy rodzaj tkaniny były do niedawna zarezerwowane wyłącznie dla kobiet. Również kosmetyki w niedalekiej przeszłości były kojarzone tylko z płcią piękną, dziś powstają całe gamy przeróżnych kosmetyków, toników i kremów, nie wspominając o perfumach, które mają za zadanie uczynić mężczyznę modnym, idącym z duchem czasu (Dziekanowska 2008; Kluczyńska 2011). Duże znaczenie przywiązuje się do męskiej sylwetki, która odzwierciedla kondycję oraz sprawność seksualną, powinna być umięśniona i atletyczna (Biała 2011). Niejednokrotnie mężczyźni zażywają środki wspomagające jej budowę, takie jak sterydy anaboliczne, które mogą stanowić zagrożenie dla zdrowia. Nadto także zabiegi kosmetyczne, czy też z zakresu medycyny estetycznej, jak wygładzanie zmarszczek czy powiększanie penisa, skierowane są także do mężczyzn. Do niedawna problem chorób wśród mężczyzn, w tym istotnych dla poczucia męskości zaburzeń potencji, nie był szeroko poruszany, bowiem mężczyzna uchodził za jednostkę nieskłonną do schorzeń zdrowotnych (Kluczyńska 2011). Obecnie te tematy są powszechnie omawiane, istnieją nawet specjalne programy profilaktyczne skierowane wyłącznie do mężczyzn, dotyczące nowotworów prostaty czy jąder.

Z niniejszych rozważań wynika, że mężczyzna podczas krystalizacji swojej osobowości staje przed trudnym dylematem, jako że nie ma jednego określonego wzorca męskości, stoi przed nim mnóstwo alternatyw, ponadto musi być przygotowany na redefinicję swojej świadomości względem oczekiwań społecznych. Także sami mężczyźni powinni być bardziej zainteresowani problematyką współczesnej męskości, nie wstydząc się podejmowania powyższego tematu, by nie poddawać się bezrefleksyjnie gotowym wzorom. Jak podaje Dąsal, który porównał dwie niedawno wydane prace zbiorowe dotyczące problematyki płci kulturowej, w jednej z nich tylko 22% stanowiły artykuły napisane przez mężczyzn, w drugiej natomiast było to jedynie 14% (Dąsal 2008).

Nierówności na rynku pracy

Raewyn Conell twierdzi, że system gospodarki wolnorynkowej nadal determinuje patriarchalne zależności na rynku pracy. Zdaniem badaczki przyczyną tego zjawiska są wzajemne oddziaływania płci, a zachodzące na co dzień interakcje przekładają się na całe społeczeństwo. Sądzi ona, że przebiegają one w trzech obszarach: **pracy** – zróżnicowaniu zarówno na rynku pracy, jaki i w obszarze domowym, **władzy** – oddziaływań społecznych, na przykład zachodzących w domu oraz **kateksji** – intymnych relacjach oraz sprawowaniu opieki nad dziećmi. Jak twierdzą feministki, mężczyźni odnoszą korzyści z zachowania istniejącego porządku, dlatego nie ulega on szybkim zmianom. Transformacja wzorca męskości, w kierunku opiekuńczego partnera oraz sukces zawodowy kobiet mogą przyczynić się do trwałego przekształcenia dychotomii płci (Giddens 2012).

Zakorzenione stereotypy na temat posiadanych przez osoby własności płci są często przyczyną takich a nie innych wyników rekrutacji na rynku pracy. W związku z tym osoby ubiegające się o pracę mogą mieć problem z jej uzyskaniem ze względu na płeć, którą reprezentują. Prezentowane zagadnienie dotyczy obu płci, ale zdecydowanie częściej dyskryminacja na rynku pracy dotyka kobiet. Można uznać, że sektor zatrudnienia charakteryzuje się segregacją zawodową, dla przykładu większość pielęgniarek i położnych to kobiety, natomiast znaczna część zawodowych wojskowych oraz budowniczych to mężczyźni. Są to przykłady segregacji poziomej. Segregacja pionowa odnosi się do miejsc pracy w obrębie hierarchii przedsiębiorstw, wiążą się z nią takie pojęcia jak „szklany sufit" – trudności w awansowaniu na wyższe stanowiska oraz „szklane ściany" – zajmowanie przez kobiety pomocniczych miejsc pracy. Kobiety zajmują niewiele decyzyjnych miejsc pracy. Zjawisko to jest dobrze widoczne wśród osób zarządzających, dyrektorów, a także w polityce (Sarata 2011).

Zjawisko to dobrze widać na kierowniczych posadach w sektorze edukacji, gdzie większość ich obejmują mężczyźni (Bajkowski 2010; Sarata 2011). Sytuacja ta nie ma swego odzwierciedlenia, gdy kobiety wykonują męskie zawody. Temat segregacji płciowej można również zauważyć w szkołach o kierunku zawodowym, a także w uczelniach wyższych – zdecydowaną większość na studiach pielęgniarskich stanowią kobiety, natomiast na kierunkach technicznych dominują mężczyźni. Kobiety także należą do większości absolwentów studiów wyższych (Sarata 2011). Warto zwrócić uwagę na to, że występujące w reklamach osoby, które zachęcają do zakupu danego artykułu, zmieniają się w zależności od

produktu. Niektóre bowiem przedmioty są stereotypowo związane z płcią, dlatego kobiety zazwyczaj prezentują proszki do prania czy produkty spożywcze, mężczyźni natomiast narzędzia i samochody. W jednym z doświadczeń wykazano, że widzowie oceniali lepiej samochód, który był prezentowany przez mężczyznę, niż w próbie, w której prezentowała go kobieta (Doliński 2003).

Rozważania nad tematem nierówności płci w równym dostępie do stanowisk pracy są istotną kwestią. Wymagają także większej uwagi od kobiet, gdyż przede wszystkim w ich interesie leży modyfikacja współczesnego ich postrzegania. Ważne jest, by nie poddawały się bezwiednie kulturze patriarchalnej i walczyły o prawa do równego statusu. Będzie to miało wpływ na sytuację wszystkich osób, także mężczyzn w sfeminizowanych zawodach.

Dzieje mężczyzn w opiece nad chorym

Dzieje pielęgniarstwa skupiają się niemal wyłącznie na kobietach. Wynika to z tezy, że rola pielęgniarki jest jedynie im właściwa i jedynie dla nich naturalna. Jednakże nie zawsze była to profesja zdominowana przez kobiety, mężczyźni zajmowali się nią już od jej początków (Mackintosh 1997). Pierwsza szkoła pielęgniarska została utworzona w Indiach około 250 r. p.n.e. Była ona przeznaczona tylko dla mężczyzn, bowiem według tamtejszej kultury wyłącznie oni byli dostatecznie „czyści", by wykonywać ten zawód (Chur-Hansen 2002; Ulenberg 2012). Ojciec medycyny – Hipokrates również utożsamiał opiekunów nad chorymi z mężczyznami (Cook-Krieg 2011). Jego zapiski mówią, że w antycznej Grecji mężczyźni będący niewolnikami byli szkoleni przez lekarzy, by wykonywać czynności terapeutyczne w sferze publicznej. Byli także pracownikami łaźni. Natomiast pielęgnowaniem chorych w domach zajmowały się kobiety (Brown, Nolan, Crawford 2000).

W Europie, w czasach średniowiecza opieką nad chorymi zajmowały się zakony chrześcijańskie (Evans 2004; Mackintosh 1997). Wśród zgromadzeń męskich, które odznaczyły się tym typem posługi należy wymieć przede wszystkim Aleksjan i Antonian. Opiekowali się oni między innymi trędowatymi, żebrakami, zatrutymi sporyszem i osobami z zaburzeniami psychicznymi. Ważną rolę odgrywały również szpitalne zakony rycerskie, jak Joannici czy Templariusze. Joannici początkowo bronili Jerozolimy podczas wypraw krzyżowych, zapewniali bezpieczeństwo pielgrzymom, z czasem rozpoczęli budowę szpitali w Europie. Co ciekawe krzyż maltański, będący symbolem Joannitów został

„przysposobiony" przez Szkołę Pielęgniarstwa przy Szpitalu św. Tomasza w Londynie (Evans 2004). Częściowo na skutek chrystianizacji, zgodnie z chrześcijańską wizją kobiety, zaczął postępować proces feminizacji opieki nad chorym (Brown, Nolan, Crawford 2000).

Reformacja w Kościele, która rozpoczęła czasy nowożytne, niosła za sobą rozpad wielu klasztorów. Skutkowało to załamaniem opieki sprawowanej przez zgromadzenia zakonne. Ich funkcje zostały przejęte przez świeckie stowarzyszenia. Opiekę nad chorymi sprawowali ułaskawieni przestępcy i podstarzałe „córy Koryntu". Etyczny aspekt opieki nad chorym ulegał degradacji. Karol Dickens w powieści *Marcin Chuzzlewit* dobrze przedstawia karykaturę ówczesnych pielęgniarek. Jedną z jej bohaterek jest Sairey Gamp, nie stroniąca od alkoholu stara prostytutka mająca opiekować się chorymi, zjadająca żywność swoim podopiecznym. W tamtejszym czasie szpitale były miejscem, w którym umierali biedni ludzie (Cook-Krieg 2011). Na skutek zapotrzebowania społecznego pastor Theodor Fliedner (Mackintosh 1997) utworzył w Kaiserswerth nad Renem protestancką wspólnotę diakonis (niem. *Kaiserswerther Diakonie*), które organizowały szkolenia dla kobiet chcących sprawować profesjonalną opiekę nad chorymi. W jednym z takich szkoleń brała udział Florencja Nightingale (Cook-Krieg 2011). Za jej sprawą pielęgniarstwo stało się stereotypowo kobiecą profesją. Mimo iż była prekursorką nowoczesnego pielęgniarstwa, uważała, że to właśnie kobieta jest naturalnie stworzona do opieki na chorymi (Evans 2004). Również szkoła, którą utworzyła była przeznaczona jedynie dla kobiet. Wówczas mężczyźni byli zatrudniani w przytułkach i zakładach dla obłąkanych, bowiem mieli oni dostatecznie dużo siły by poradzić sobie z agresywnymi pacjentami (Cook-Krieg 2011). Przekonanie, że pielęgnowanie jest jedną z czynności domowych, która nie wymaga profesjonalizmu niosło za sobą niską wartość profesji w porównaniu z zawodami wykonywanymi przez mężczyzn, także pod względem finansowym. Mogło to być przyczyną małej liczby chętnych mężczyzn do nauki w szkołach pielęgniarskich. W latach 30. XX wieku w USA zainteresowanie mężczyzn podjęciem nauki na tym kierunku wzrosło, ponieważ w czasie jej trwania adepci mogli liczyć na zakwaterowanie i niewielkie stypendium. W Wielkiej Brytanii, od 1919 r., gdy pielęgniarstwo stało się wolnym zawodem, mężczyźni byli dyskryminowani. Pomijając fakt, że posiadali osobny rejestr, byli przede wszystkim gorzej wykształceni, ich czas nauki był o połowę krótszy niż czas kształcenia pielęgniarek. Jako że pracowali głównie w zakładach psychiatrycznych, nie mieli wiedzy w zakresie „chorób cielesnych" (Evans 2004).

Nie sposób określić roli pielęgniarzy podczas konfliktów zbrojnych, mimo że w USA od czasu powstania korpusu pielęgniarskiego (1901 r.) do 1955 r.

mężczyźni nie mogli do niego wstąpić. Dopiero po wojnie koreańskiej pozwolono mężczyznom służyć w armii amerykańskiej w charakterze pielęgniarzy (Cook-Krieg 2011). W ostatnich kilkudziesięciu latach można dostrzec wyraźne zachęcanie mężczyzn do wykonywania zawodu pielęgniarza, dotyczy to jednak krajów zachodnich, jak Wielka Brytania, Kanada czy Stany Zjednoczone. Mimo wszystko nadal można zauważyć stereotypowy podział płci w pielęgniarstwie. Mężczyźni podejmują zatrudnienie zazwyczaj w oddziałach intensywnej terapii, bloku operacyjnym czy ratownictwie, niewielu z nich pracuje w oddziałach pediatrycznych czy ginekologii (Evans 2004).

Badanie dziejów pracy mężczyzn w pielęgniarstwie umożliwia poznanie przyczyn ich niewielkiego odsetka w dzisiejszych czasach, a także przełamywanie barier w wyborze zawodu pielęgniarza przez kandydatów na studia. Podkreślanie faktu pracy mężczyzn w historii pielęgniarstwa jest istotne w celu zlikwidowania nierówności w pielęgniarstwie, zarówno dotyczących mężczyzn, jak i kobiet.

Percepcja pielęgniarzy w Polsce i na świecie

Pielęgniarstwo na przestrzeni ostatnich lat niezwykle ewoluowało. W dzisiejszych czasach kształcenie odbywa się na wyższych uczelniach, istnieją możliwości doskonalenia podyplomowego, a przede wszystkim jest ono samodzielnym zawodem. W tej profesji, powszechnie uznawanej za kobiecą, można zaobserwować powolny, aczkolwiek sukcesywny napływ mężczyzn, głównie w krajach zachodnich, takich jak Włochy, Wielka Brytania (Strzemieczna 2012) czy Stany Zjednoczone (Evans 2004), a także w Izraelu (Anson, Romem 2005). W Polsce jest to zawód znacznie sfeminizowany, odsetek praktykujących pielęgniarek wynosi ponad 98% (Strzemieczna 2012).

Polskie pielęgniarstwo zmaga się z wieloma problemami, wynikającymi z jego wizerunku. Przede wszystkim ma na to wpływ nie docenianie wkładu czynności pielęgniarskich w procesie leczenia. Funkcjonuje bowiem stereotyp, nie tylko wśród społeczeństwa, ale także pośród środowiska lekarskiego, że pielęgniarstwo jest zawodem pomocniczym. Między lekarzami i pielęgniarkami istnieje zaburzona komunikacja, bowiem medycy nie są przyzwyczajeni do autonomii pielęgniarek w swoich działaniach. Lekarze pozwalając im na samodzielność w pewnych działaniach, a także na odmowę wykonania zlecenia lekarskiego, mogą obawiać się podważenia ich autorytetu. Ponadto pielęgniarki

są dla pacjentów anonimowe, choć to one mają z nimi najczęstszy kontakt. Również prezentacja pielęgniarek w mediach nie zachęca do podjęcia kształcenia w tym zawodzie (Grychtoł, Leszczyńska 2012). Wymownymi obrazami są postacie z polskich seriali jak Halinka Kiepska ze „Świata według Kiepskich" czy Eugenia Basen z „Daleko od noszy".

Pielęgniarstwo ponadto podlega stereotypom związanym z płcią, dotyczącym zarówno pielęgniarek, jak i pielęgniarzy. Te związane z mężczyznami przejawiają się w mówieniu, na przykład, że „kobiety są lepszymi pielęgniarkami", czy że „pielęgniarze są zniewieściali". Mogłoby się wydawać, że skoro tak niewielu mężczyzn pracuje w zawodzie pielęgniarza, to posiadają oni więcej cech kobiecych niż męskich. Badania dotyczące identyfikacji płciowej pielęgniarzy dowiodły, że nie posiadają oni więcej kobiecych cech niż „przeciętni" mężczyźni. Dotyczy to zarówno pielęgniarzy, którzy dopiero rozpoczynają swą karierę zawodową, jak i tych, którzy posiadają znaczny staż zawodowy. Nasuwa się wniosek, że pielęgniarze nie ulegają feminizacji pod wpływem pracy w swoim zawodzie (Gotlib, Łabęda, Rebandel 2008; Kapała 2011). Jednym z podstawowych elementów sprawowania opieki jest dotyk terapeutyczny. I w tym aspekcie trwają dyskusje na temat stereotypu, że „pielęgniarze to homoseksualiści", co stwarza dużą barierę do sprawowania opieki nad innymi mężczyznami. Owa stygmatyzacja związana z homoseksualizmem pielęgniarzy, może zniechęcać dodatkowo młodych mężczyzn do rekrutacji w tym zawodzie (Harding 2007). Brytyjskie badaczki Bradley i Jinks dwukrotnie przebadały nowoprzyjętych studentów pielęgniarstwa w 1992 oraz 2002 roku. W swoich badaniach dowiodły, że stereotypy związane z pielęgniarstwem ulegają zmianie. Najpewniej są one związane z coraz lepszym wykształceniem oraz rosnącym stopniem autonomii w podejmowanych działaniach (Bradley, Jinks 2004). Jednakże pielęgniarki i pielęgniarze powinni nieustannie dążyć do wzmacniania swojego dobrego wizerunku wśród pacjentów i społeczeństwa, by dementować stereotypy na temat tej szlachetnej profesji.

Według Evans rosnąca liczba mężczyzn w pielęgniarstwie nie rokuje jednak integracji męskich i żeńskich ról płciowych. Zdaniem badaczki w sfeminizowanych zawodach, takich jak pielęgniarstwo, nadal obserwuje się patriarchalne relacje płci. Wskutek tego mężczyźni zajmują nieproporcjonalnie dużo kierowniczych stanowisk. Można wysnuć wniosek, że patriarchalna kultura narzuca rozdzielenie męskiego od tego, co „kobiece a zarazem mniej wartościowe" (Evans 1997). Co ciekawe w Izraelu nie ma takiej tendencji, pielęgniarze zdecydowanie rzadziej obejmują stanowiska decyzyjne. Spekuluje się, że być może przyczyną tego stanu rzeczy jest pochodzenie społeczne pielęgniarzy. W tym kraju

prawie 80% mężczyzn podejmujących pracę w pielęgniarstwie to imigranci bądź reprezentanci mniejszości etnicznych. Każda z tych grup ma trudności na rynku pracy, a także z uzyskaniem wykształcenia. Pielęgniarstwo pozwala im na uzyskanie stopnia naukowego, docenianego w tamtejszym społeczeństwie, a także na godne wynagrodzenie (Anson, Romem 2005).

Dane te pozwalają sugerować, że należy wzmacniać obraz pielęgniarstwa w społeczeństwie. Pozwoli to na osiągnięcie korzystnych rezultatów, jak większa rekrutacja mężczyzn do zawodu czy wzrost wynagrodzeń.

Bibliografia

Anson O., Romem P. 2005. *Izraeli men in nursing: social and personal motives*, „Journal of Nursing Management", nr 13.

Arcimowicz K. 1999. *Dwa paradygmaty męskości w kulturze współczesnej*, „Ruch Pedagogiczny", nr 3–4.

Arcimowicz K. 2010. *Mężczyzny obraz medialny*, „Charaktery", nr 1 (dodatek).

Bajkowski T. 2010. *Kobiecość i męskość w percepcji młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Beauvoir S. de. 2009. *Druga płeć*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.

Biała M. 2011. *Ciało kobiece i męskie w reklamie*, [w:] *Płeć w kulturze*, red. K. Mirgos, Wydawnictwo TIPI, Wielichowo.

Bradley E., Jinks A.M. 2004. *Angel, handmaiden, battleaxe or whore? A study which examines changes in newly recruited student nurses' attitudes to gender and nursing stereotypes*, „Nurse Education Today", nr 24.

Brown B., Nolan P., Crawford P. 2000. *Men in nursing: ambivalence in care, gender and masculinity*, „International History of Nursing Journal", nr 5 (3).

Buczkowski A. 2005. *Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Chur-Hansen A. 2002. *Preferences for female and male nurses: the role of age, gender and previous experience ± year 2000 compared with 1984*, „Journal of Advanced Nursing", nr 37 (2).

Cook-Krieg B.A. 2011. *Are you man enough to be a nurse? The road less traveled*, Iowa State University, Ames.

Dąsal M. 2008. *Męskie inicjacje – rytuały w życiu współczesnego mężczyzny*, [w:] *Męskość w kulturze współczesnej*, red. A. Radomski, B. Truchlińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Dobroczyński B. 2007. *Zmierzch bogów, czyli nikt nie rodzi się mężczyzną*, „Charaktery", nr 4.

Doliński D. 2003. *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.

Dudek Z.W. 2011. *Kobiecość i męskość jako kompleksy psychiczne i wyobrażenia archetypowe*, [w:] *Wymiary kobiecości i męskości*, red. B. Bartosz, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.

Dziekanowska M. 2008. *Męska płeć kulturowa w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Męskość w kulturze współczesnej*, red. A. Radomski, B. Truchlińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Evans J. 1997. *Men in nursing: issues of gender segregation and hidden advantage*, „Journal of Advanced Nursing", nr 26.

Evans J. 2004. *Men nurses: a historical and feminist perspective*, „Journal of Advanced Nursing", nr 47 (3).

Giddens A. 2012. *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gotlib J., Łabęda W., Rebansel H. 2008. *Do mężczyzny „siostro"? – postrzeganie zawodu pielęgniarza w opinii studentów Akademii Medycznej w Warszawie – doniesienia wstępne*, „Pielęgniarstwo XXI wieku", nr 1.

Grychtoł S., Leszczyńska K. 2012. *Stereotypy a pozycja zawodowa*, „Magazyn Pielęgniarki i Położnej", nr 10.

Harding T. 2007. *The construction of men who are nurses as gay*, „Journal of Advanced Nursing", nr 60 (6).

Kapała W. 2011. *Pan pielęgniarka?*, „Magazyn Pielęgniarki i Położnej", nr 9.

Kluczyńska U. 2011. *Wizerunek męskości w mediach*, [w:] *Wymiary kobiecości i męskości*, red. B. Bartosz, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.

Mackintosh C. 1997. *A historical study of men in nursing*, „Journal of Advanced Nursing", nr 26.

Mandal E. 2003. *Kobiecość i męskość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Mead M. 1986. *Trzy studia. Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Milska-Wrzesińska Z., Wiśniewski A. 2007. *Mężczyźni mają gorzej*, „Charaktery", nr 4.

Miluska J. 1999. *Role płciowe człowieka w cyklu życia: przegląd koncepcji i badań*, „Psychologia Wychowawcza", nr 5.

Sarata N. 2011. *Rynek pracy w Polsce – płeć, obecność, uczestnictwo*, [w:] *Gender w społeczeństwie polskim*, red. K. Slana, J. Struzik, K. Wojnicka, Wydawnictwo NOMOS, Kraków.

Strzemieczna M. 2012. *Nasz zawód ma twarz kobiety*, „Magazyn Pielęgniarki i Położnej", nr 9.

Szacka B. 2011. *Gender i płeć*, [w:] *Gender w społeczeństwie polskim*, red. K. Slana, J. Struzik, K. Wojnicka, Wydawnictwo NOMOS, Kraków.

Sztompka P. 2012. *Socjologia*. *Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Ulenberg G. 2012. *Male nurse*, „Magazyn Pielęgniarki i Położnej", nr 4.

Vetulani J. 2011. *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Wydawnictwo Homini, Kraków.

Wróbel M. 2006. *Co ukrywają mężczyźni... z przyzwyczajenia*, „Charaktery", nr 6.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

Marzena Ruszkowska
Państwowa Szkoła Wyższa w Białej Podlaskiej

System nagród i kar stosowany w rodzinach zastępczych (na przykładzie powiatu bialskiego)

Summary

THE SYSTEM OF REWARDS AND PUNISHMENTS USED IN FOSTER FAMILIES (ON THE EXAMPLE OF THE BIAŁA PODLASKA REGION)

Foster family is one of the most beneficial forms of support for family in crisis. It should provide the same or a very similar care environment as the natural family. The functioning of the foster family is based on the use of a variety of educational methods, among which an important place is occupied by the system of rewards and punishments. Research carried out in the Biała Podlaska region in 95 foster families living in urban and rural areas showed that among rewards used in the foster environment there are: cash rewards, gifts, compliments, friendly gestures from caregivers, and others. Punishments used are pedagogical ones such as explanation, interpretation, and not pedagogical ones such as shouting, warning, prohibitions, bans on leaving the room or the house, picking up material things. The most common rewards are compliments, whereas the most common punishment is a warning.

Key words: foster family, reward, punishment

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Obserwowane w ostatnich latach przeobrażenia cywilizacyjne i kulturowe społeczeństwa niosą ze sobą nie tylko pozytywne skutki, lecz również liczne niekorzystne zjawiska zagrażające życiu rodzinnemu, niejednokrotnie prowadzące do dysfunkcjonalności rodziny i zaburzeń we właściwej realizacji funkcji

opiekuńczo-wychowawczej. W szczególnie skrajnych przypadkach dochodzi do konieczności ingerencji sądu we władzę rodzicielską, a w ostateczności umieszczenia dziecka poza domem rodzinnym.

Rodzina zastępcza obok rodzin adopcyjnych, stanowi jedną z najkorzystniejszych form wsparcia rodziny, będącej w sytuacji kryzysu. Powstaje ona w momencie, gdy małżeństwo lub osoba nie pozostająca w związku małżeńskim, w tym także osoba pozostająca w związku nieformalnym, przyjmuje na wychowanie nie więcej niż troje dzieci (chyba że jest to rodzeństwo), przy czym między opiekunami zastępczymi a dziećmi nie powstają takie same skutki prawne, jak w procesie adopcji (Andrzejewski 2001: 33). Według obowiązujących regulacji prawnych rodziny zastępcze mają sprawować opiekę tymczasowo, tylko na okres potrzebny rodzinie biologicznej, by powrócić do stanu wydolności wychowawczej. Rodzina zastępcza powinna stanowić takie samo, bądź bardzo zbliżone środowisko opiekuńczo-wychowawcze dla dziecka jak rodzina naturalna. Podejmowane w niej działania opiekuńcze i wychowawcze mają umożliwić podopiecznemu przejawianie różnorakich działań. Istotne miejsce zajmują preferowane metody oddziaływań wychowawczych, czyli m.in. system kar i nagród, który można traktować jako pewien układ czynności, mających wpływ na wybrane działania ludzkie. W określeniach pedagogicznych zarówno kara, jak i nagroda stanowią świadomie stosowane środki wychowawcze, mające wywołać zmiany w postępowaniu wychowanka, a także pobudzić go do określonych działań.

Teren badawczy i próba badana

Badania zostały przeprowadzone na terenie miasta Biała Podlaska i powiatu bialskiego, w rodzinach zastępczych spokrewnionych i niespokrewnionych z dzieckiem. Do roku 1998 Biała Podlaska była miastem wojewódzkim, obecnie stanowi część województwa lubelskiego. Większość instytucji, w tym wszystkie zajmujące się pozyskiwaniem rodziców zastępczych, ich szkoleniem i wspieraniem rodzin zastępczych, funkcjonuje wciąż w Białej Podlaskiej.

Dobór rodzin zastępczych był celowy, bowiem rodziny badane opiekowały się dzieckiem dziesięcioletnim lub starszym. Łącznie w badaniach wzięło udział 95 rodzin zastępczych (100%), w tym 53 rodziny spokrewnione z dzieckiem (55,8%) i 42 niespokrewnione (44,2%). W środowisku miejskim przebadano łącznie 55 rodzin (57,9%), natomiast w środowisku wiejskim badaniami objęto 40 rodzin (42,1%). Z kolei ankietowanych było 127 podopiecznych przebywających

w rodzinach zastępczych, z tego 65 osób w mieście i 62 osoby na wsi. Podopieczni zostali pogrupowani w kilka kategorii wiekowych: 10–13 lat (zazwyczaj uczniowie szkół podstawowych); 14–16 lat (najczęściej gimnazjaliści); 17–18 lat (uczniowie szkół średnich, zawodowych) oraz pełnoletni wychowankowie przebywający jeszcze w rodzinach zastępczych. Materiał badawczy do niniejszej publikacji pozyskano przy pomocy ankiety.

System nagród i uwarunkowania ich stosowania

Nagroda w potocznym rozumieniu oznacza wyróżnienie, uhonorowanie kogoś czymś za coś (Ostrowska 2004: 476). Marian Ochmański nagrodę określa jako przyznanie dziecku jakiegoś przedmiotu czy przywileju, w celu polepszenia jego sytuacji (Ochmański 2001: 13). Nagroda stanowić powinna wzmocnienie pozytywne, zachęcające do podejmowania pewnych działań, które wcześniej mogły być postrzegane jako trudne czy nieatrakcyjne, bądź nie w pełni opanowane. Według Mieczysława Łobockiego metoda nagradzania polega na promowaniu zachowań pożądanych z wychowawczego punktu widzenia za pomocą udzielania pochwał lub przy użyciu innych dostępnych form (Łobocki 2004: 209).

Tabela 1. Nagrody stosowane w rodzinach zastępczych

Kategorie odpowiedzi	Miejsce zamieszkania				Razem	
	Miasto		Wieś			
	N	%	N	%	N	%
Nie stosuje się	0	0	2	3,23	2	1,57
Nagrody pieniężne	10	15,38	14	22,58	24	18,9
Pochwały	63	96,92	58	93,55	121	95,28
Upominki	32	49,23	20	32,26	52	40,94
Przyjazne gesty ze strony opiekuna	50	76,92	35	56,45	85	66,93
Inne	4	6,15	3	4,84	7	5,51

Uwaga: Wyniki się nie sumują, ponieważ respondenci mogli dokonywać więcej niż jednego wyboru odpowiedzi, procent wyliczano dla N1 = 65, N2 = 62, N3 = 127.

Wśród nagród stosowanych przez respondentów wymieniano zarówno gratyfikacje o charakterze materialnym, jak i niematerialnym, tj. nagrody pieniężne, upominki, pochwały, przyjazne gesty ze strony opiekunów i inne charakterystyczne już tylko wybranym rodzinom, np. system żetonowy, dodatkowe słodycze, zabieranie podopiecznego na wspólne zakupy.

System stosowanych nagród przedstawiono w tabeli 1.

Wszystkie rodziny miejskie stosują nagrody, tylko 3,2% rodzin wiejskich nie preferuje żadnych nagród. W obu środowiskach w najwyższym wymiarze korzysta się z pochwał jako podstawowej nagrody (ponad 95% badanych rodzin). Druga, co do częstotliwości występowania nagroda, to przyjazne gesty ze strony opiekuna, używana zdecydowanie częściej w środowisku miejskim (76,9% rodzin), gdzie na wsi gratyfikuje w ten sposób już tylko 56,5% rodzin. Rodziny wiejskie z kolei zdecydowanie częściej wykorzystują nagrody materialne (22,5%) niż te w grupie porównawczej z miasta (15,3%).

Badania wykazały, że preferencje co do systemu gratyfikacji korelują z płcią ankietowanych. Męscy podopieczni wybierają bowiem nagrody pieniężne (7% więcej chłopców niż dziewcząt), zaś dziewczęta priorytetowo traktują przyjazne gesty ze strony opiekuna (10% więcej dziewcząt niż chłopców). System nagradzania powinien być dostosowany do pobudek, z jakich stosuje się „wzmocnienia pozytywne".

Z informacji uzyskanych w trakcie badań wynika, że w obu środowiskach dzieci najczęściej nagradzane są za wyniki w nauce (prawie 77% rodzin miejskich i 56,5% rodzin zastępczych zamieszkujących tereny wiejskie), czyli 20% rodzin zastępczych miejskich więcej niż wiejskich stosuje nagrody za osiągnięcia szkolne. Właściwe zachowanie dziecka docenia 14% opiekunów zastępczych miejskich więcej niż wiejskich. Z kolei 10% rodzin wiejskich więcej jak miejskich, uważa za najistotniejszą czynność wymagającą odpowiedniej gratyfikacji – pomoc w domu czy gospodarstwie domowym. W środowisku miejskim zdarzają się rodziny, gdzie nagradza się dziecko bez przyczyny (3,1% rodzin miejskich), zaś w rodzinach wiejskich zdarza się nie stosować w ogóle nagród (3,2% rodzin wiejskich).

Przyczyny stosowania nagród przez opiekunów zastępczych korelują przede wszystkim z wiekiem wychowanków. Podopiecznych 17–18-letnich nagradza się za pomoc (62,5%), zaś najmłodszych 10–13-latków głównie za oceny (74,6%) lub prawidłowe zachowanie (52,1%).

System kar i jego korelaty

Kara w języku potocznym określana jest jako przeżycie czegoś przykrego, nieprzyjemnego, w celu eliminacji niepożądanych zachowań. Lucyna Adamowska określa ją jako fizyczną lub psychiczną dolegliwość, która dotyka kogoś, kto naruszył ustalone normy lub reguły wyznaczające określone sposoby postępowania (Adamowska 2003: 529). Karanie można traktować także jako tworzenie awersyjnych dla wychowanka zdarzeń w następstwie jego czynności, w celu zahamowania reagowania tą czynnością w danej sytuacji (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1997: 42). W literaturze klasyfikacje kar przedstawia się bardzo różnorodnie. Jedną z częściej wymienianych jest typologia kar Ireny Jundziłł, według której są kary pedagogiczne, nieponiżające godności karanego i karzącego (Jundziłł 1986: 103–106; Ochmański 2001: 36–42), mające na celu poprawę zachowania dziecka (kary naturalne, tłumaczenie, wyjaśnianie, wyrażanie swego smutku, zawodu, czasowe odbieranie przywilejów lub rzeczy, odmawianie przyjemności) oraz kary niepedagogiczne – wysoce szkodliwe i zazwyczaj mało skuteczne (kara fizyczna, straszenie, upokarzające kary słowne, krzyk, kara izolacji).

Tabela 2. Kary stosowane w rodzinach zastępczych

Kategorie odpowiedzi	Miejsce zamieszkania				Razem	
	Miasto		Wieś			
	N	%	N	%	N	%
Nie stosuje się	5	7,69	10	16,13	15	11,81
Krzyk	10	15,38	18	29,03	28	22,05
Upomnienie	52	80	51	82,26	103	81,1
Kary cielesne	0	0	0	0	0	0
Zakazy	31	47,69	35	56,45	66	51,97
Zabieranie rzeczy materialnych	0	0	13	20,97	13	10,24
Zakaz wychodzenia z domu czy pokoju	15	23,08	20	32,26	35	27,56
Inne	1	1,54	1	1,61	2	1,57

Uwaga: Wyniki się nie sumują, ponieważ respondenci mogli dokonywać więcej niż jednego wyboru odpowiedzi, procent wyliczano dla N1 = 65, N2 = 62, N3 = 127.

System kar opisywany w publikacji zawiera kary zarówno pedagogiczne, jak i niepedagogiczne, tj.: krzyk, upomnienia, zakazy, zakazy wychodzenia z pokoju czy domu, kary cielesne, zabieranie rzeczy materialnych czy inne wymieniane przez podopiecznych nie ujęte w klasyfikacji. System stosowanych kar w opinii podopiecznych rodzin zastępczych przedstawiony został w tabeli 2.

Z analizy danych wynika, iż w rodzinach wiejskich częściej nie stosuje się żadnych kar (16% rodzin wiejskich przy grupie porównawczej 8% rodzin miejskich). Częściej na tym obszarze wykorzystuje się krzyk jako środek wychowawczy (14-procentowa różnica w stosunku do środowiska miejskiego). Kolejną wymienianą i częściej stosowaną na wsi karą są zakazy (8% więcej rodzin na wsi, jak w mieście); zabieranie rzeczy materialnych (21% rodzin wiejskich, w rodzinach miejskich nie stosuje się); zakaz wychodzenia z domu czy pokoju (9% więcej rodzin wiejskich).

W rodzinach miejskich kary stosuje się znacznie rzadziej niż w środowisku wiejskim, w którym często stosowanych jest kilka rodzajów kar. W żadnej rodzinie nie stosuje się kar fizycznych, a najczęściej stosowaną karą jest upomnienie (81% rodzin). Prawie 12% rodziców z obu badanych środowisk nie stosuje żadnych kar, niezależnie od przewinień dziecka, nie chcąc pogarszać relacji emocjonalnych w rodzinie.

Rodzaj stosowanych kar koreluje ze środowiskiem zamieszkania, a także z długością pobytu dziecka w opiece zastępczej. W okresie początkowym, adaptacyjnym (do 3 lat) dominują kary niepedagogiczne, tj. krzyk, zakaz wychodzenia z domu czy pokoju, zabieranie rzeczy materialnych.

Istotne znaczenie mają powody, które stanowią przyczynę stosowania kar. W środowisku miejskim, podobnie jak i wiejskim, najczęściej stosuje się kary za różnego rodzaju złe zachowania (41,5% miasto i 43,5% wieś). Na wsi częściej stosuje się kary za niedotrzymanie słowa (15% więcej rodzin wiejskich niż miejskich), za kłótnie z rodzeństwem (5% rodzin wiejskich więcej), za złe oceny (4% rodzin wiejskich więcej jak miejskich), zdarza się też stosowanie kar bez konkretnej przyczyny (dotyczy tylko rodzin wiejskich). W mieście częściej wymienia się przyczyny zaklasyfikowane jako „inne" (41,5% miasto, 29% wieś), do których sami podopieczni zaliczają, m.in.: nieposłuszeństwo, kłamstwo, niepunktualne powroty do domu, „pyskowanie", przeklinanie, palenie papierosów, nie wykonywanie poleceń, itp.

Stosowanie kar warunkowane jest wiekiem podopiecznego, bowiem im dziecko jest starsze tym rzadziej stosuje się wobec niego kary, a 50% osób pełnoletnich twierdzi, że nie stosuje się wobec nich żadnych kar. Tylko młodsi

podopieczni 10–13-letni karani są za kłótnie z rodzeństwem, z kolei grupa wiekowa 14–16-latków najczęściej karana jest za złe oceny i niewłaściwe zachowanie.

Podsumowanie

Rodziny zastępcze niezależnie od miejsca zamieszkania czy typu rodziny starają się odpowiednio gratyfikować swoich podopiecznych. Sposób nagradzania wymaga znajomości potrzeb psychicznych dziecka. Nieco korzystniej wypada pod tym względem środowisko miejskie, bowiem znacznie częściej korzysta się tu z niematerialnych form nagradzania, takich jak np. przyjazne gesty ze strony opiekuna. Rzadziej też korzysta się na tym terenie z kar niepedagogicznych, tj. zabieranie rzeczy materialnych, zakazy czy krzyk.

Informacje zgromadzone podczas badań potwierdzają, że rodzina zastępcza daje dziecku szansę na normalny rozwój, bowiem oddziaływania wychowawcze opiekunów zastępczych zbliżone są w swej postaci do działań rodziny naturalnej. Istotne znaczenie ma posiadanie odpowiedniej wiedzy, doświadczenia, umiejętności do pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem sierocym. W środowisku miejskim opiekunowie zastępczy znacznie częściej niż opiekunowie w środowisku wiejskim (oprócz zaliczonych szkoleń dla rodziców zastępczych) wykazywali się przygotowaniem pedagogicznym oraz doświadczeniem zawodowym w pracy z dziećmi, co oczywiście miało przełożenie na stosowany w tych rodzinach system kar i nagród.

Bibliografia

Adamowska L. 2003. *Kara*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 529–550.

Andrzejewski M. 2001. *Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie rodzin zastępczych. Komentarz do rozporządzenia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 4, s. 29–44.

Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B. 1997. *Między praktyką a teorią wychowania*, UMCS, Lublin.

Jundziłł I. 1986. *Nagrody i kary w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Łobocki M. 2004. *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Ostrowska K. 2004. *Nagroda*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. III, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 476–477.

Ochmański M. 2001. *Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, WSP TWP, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 2(244)

RECENZJE

Fausto Finazzi, *Elementi di pedagogia del Novecento*, seria: I problemi dell' educazione Armando Editore, Roma 2016, 160 s.

Pedagogika XX wieku jest obszarem problemowym intelektualnie pasjonującym. Ma bogatą bibliografię i ujawnia wciąż nowe zagadnienia, godne uwagi zarówno uczonych specjalistów, jak i autorów upatrujących w myśli pedagogicznej korzenie znaczące dla rozwoju świata. W zasłużonym rzymskim wydawnictwie Armando, w serii *I problemi dell' educazione* (Problemy edukacji) ukazała się monografia autorstwa Fausto Finazzi, podejmująca tę właśnie problematykę.

Warto pamiętać, że przed wielu laty, w roku 1964 to samo wydawnictwo (jako Armando Armando) opublikowało pod tytułem *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro* włoską edycję *Wychowania dla przyszłości* bardzo tam cenionego Bogdana Suchodolskiego. Książka uznana za dzieło klasyczne jest wciąż obowiązującą lekturą włoskich studentów.

Fausto Finazzi jest profesorem Università degli Studi Niccolò Cusano Telematica w Rzymie, wykłada teorie i techniki edukacyjne oraz dydaktykę także w innych włoskich uczelniach i instytucjach. W obszernej bibliografii młodego badacza trzeba podkreślić szerokość zainteresowań i dużą pracowitość, co znajduje wyraz w liczbie pojawiających się systematycznie publikacji. Przypominam zwłaszcza pozycje: *Diritto all' educazione e organismi internazionali* (Prawo do edukacji i międzynarodowe organizacje). Przedmowa Claudio Desinan, Padova 2000; *Educazione alla democrazia. Il pensiero democratico da Rousseau a Maritain* (Edukacja dla demokracji. Myśl demokratyczna od Rousseau do Maritaina), Padova 2004; *Filosofia e pedagogia dello sport nei documenti degli Organismi Internazionali*

(Filozofia i pedagogika sportu w dokumentach organizacji międzynarodowych), Padova 2007; *Educare all' Europa e alla cittadinanza. Problemi pedagogici e didattici* (*Note a margine dell' innovazione tecnologica dela didattica*) (Wychowanie dla Europy i dla obywatelstwa. Problemy pedagogiczne i dydaktyczne. Uwagi w sprawie technologicznej odnowy dydaktyki), Padova 2010; *Appunti di didattica speciale. Dal problema della conoscenza sensoriale in Condillac al metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori* (Uwagi w sprawie dydaktyki specjalnej. Od poglądu Condillaca na temat poznania zmysłowego do metody pedagogiki naukowej Marii Montessori), Padova 2012; *Attualità del pensiero di Bogdan Suchodolski. Rillievi programmatici e didattici per l'educazione all' Europa* (Aktualność myśli Bogdana Suchodolskiego. Pragmatyczne i dydaktyczne propozycje wychowania europejskiego), Padova 2012.

Fausto Finazzi jest autorem nieco już znanym polskiemu czytelnikowi. Pierwszą z wymienionych tu jego publikacji (*Diritto all' educazione*...) recenzowałam w „Kwartalniku Pedagogicznym" (numer 2/2001, s. 137–147), a w numerze 4 „Kwartalnika" w roku 2011 ukazał się tekst Finazziego *System szkolnictwa we Włoszech: innowacje wprowadzone przez reformę Gelmini* (s. 105–120), w przekładzie Sabiny Sawickiej-Wilgusiak.

Omawiana obecnie książka o elementach pedagogiki XX wieku stanowi efekt aktualnie prowadzonych przez autora zajęć uniwersyteckich, a także, pośrednio, wcześniejszych opracowań własnych, przemyśleń i lektur. Trzeba dodać, że rzymski Uniwersytet Niccolò Cusano (im. Mikołaja z Kuzy) jest nowatorską uczelnią działającą przy wykorzystaniu przekazów telematycznych (Università Telematica delle Scienze Umane). Autor pracuje w katedrze dydaktyki i pedagogiki specjalnej. Książka *Elementi*... winna więc być uznana przede wszystkim za lekturę uzupełniającą dla studentów. Wspomina o tym autor we wstępie, nawiązując do swoich zajęć. Z uwagi wszakże na publikację w prestiżowym wydawnictwie i to w serii, określonej zobowiązującym tytułem, może być także uznana za monografię autorską, własne ujęcie zaproponowanej problematyki.

W takim właśnie podwójnym odniesieniu, czyli między podręcznikiem a monografią sformułuję moje uwagi na temat lektury książki Finazziego. Tak się składa, że sama jestem autorką monografii, zatytułowanej *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, która, także w podwójnej roli, dokumentacji wykładów i seminariów oraz autorskiej monografii problemowej ukazała się w roku 2008 w warszawskim wydawnictwie ŻAK (współautorzy Agnieszka Piejka i Mariusz Samoraj realizujący konwersatoria do wspomnianego wykładu).

Fausto Finazzi ukazał pedagogikę XX wieku w świetle pism wybranych jej współtwórców, niekwestionowalnych klasyków swoich czasów. Przedstawił więc

w porządku chronologicznym poglądy Johna Deweya, Marii Montessori i Jeana Piageta, przy czym – a książka jest objętościowo niewielka – dwie pierwsze postaci zajęły w niej połowę tekstu, czyli Piagetowi przypadło najwięcej autorskiej uwagi, jakkolwiek w powszechnym odczuciu jest on przede wszystkim psychologiem, zasłużonym oczywiście dla teorii i praktyki edukacyjnej swoich czasów. Już na wstępie można zastanawiać się nad trafnością doboru „bohaterów" książki, skoncentrowanej, jak uzasadnia autor, na tym nurcie pedagogicznego myślenia i działania, który określony jest jako *attivismo*. Pozwalam sobie zauważyć, że w bogactwie wielojęzycznych opracowań nurtu pedagogicznego, jaki kształtował się na przełomie XIX i XX wieku i był kontynuowany przynajmniej do połowy XX stulecia, czyli do czasów bezpośrednio powojennych inspirowany symboliką *Stulecia dziecka*, posługiwano się równorzędnie trzema jeszcze definicjami. Wyrażone w trzech różnych językach dobrze oddają problemowe niuanse tego nurtu. Istnieje zatem szeroko rozpowszechniony termin *Education Nouvelle* odnoszący się najszerzej do nowatorskich przemian pedagogicznych, obok tego terminu stosowany jest *Progressive Education* oraz *Reformpädagogik* dla zaakcentowania tendencji proponowanych i realizowanych przemian, oraz, oczywiście *attivismo pedagogico*, słusznie kojarzony z inspiracją deweyowską.

Tego zróżnicowania brak mi jednak we wstępie Finazzi, w którym przypomnienie zróżnicowania nurtu ulegają pewnemu zaciemnieniu, podobnie jak chronologia. Czytelnik książki znajdzie bowiem niemal równoczesne potraktowanie „szkoły aktywnej" A. Ferrière'a i poglądów Skinnera czy Brunera należących do odmiennej merytorycznie generacji. Bogactwo nurtów pośrednio ujawnianych w rozważaniach Finazzi wymagałoby chronologicznego uporządkowania, można bowiem bez trudu wyróżnić pierwsze inspirowane Deweyem pokolenie „nowych" pedagogów skoncentrowanych na apoteozie wczesnego swobodnego dzieciństwa izolowanego od świata dorosłych oraz pokolenie drugie działające po pierwszej wojnie światowej, wyraźniej nastawione na różne odmiany nauczania i rozwoju mentalnego, także dzieci już w wieku szkolnym. Takie uporządkowane uzasadniałoby w sposób bardziej przekonujący tak znaczącą obecność w recenzowanej książce poglądów Piageta i priorytetów rozwoju poznawczego. Upominam się zatem o bardziej precyzyjne i pełniejsze wprowadzenie do książki, co zapewne byłoby przydatne zwłaszcza dla studentów, którzy zapoznają się przede wszystkim, a nawet niemal wyłącznie z autonomicznie analizowanymi poglądami wybranych autorów.

Uwydatnienie kategorii *attivismo*, nawiązujące, jak wspomniałam, wyłącznie do Deweya wymagałoby szerszego ujęcia, przynajmniej w dwóch kierunkach. Tak się przecież składa, że wiek XX, którego pedagogika stanowi podstawowy

temat omawianej książki, rozpoczął się jako „stulecie dziecka", co miało merytorycznie znaczenie podwójne. Z jednej bowiem strony wskazywało na perspektywę intelektualnego i pedagogicznego dowartościowania dzieci w wieku młodszym, co znalazło wyraz w rewolucyjnych na owe czasy poglądach niemal wszystkich autorów podstawowego nurtu reformatorów. Dziecko w wieku młodszym okazywało się optymalnym bohaterem różnorakich działań definiowanych jako *attivismo*, a więc zarówno aktywności poznawczej (*learning by doing*), jak artystycznej. Już koniec wieku XX odsłania nowatorskie zainteresowanie swobodną ekspresją plastyczną dzieci młodszych porównywaną do ekspresji osób chorych umysłowo i do aktywności ludów zwanych prymitywnymi. Pedagogika XX wieku wiele zawdzięcza badaczom tych zjawisk, a wśród nich poczesne przecież miejsce zajmuje włoski krytyk sztuki Corrado Ricci, autor odkrywczej książeczki *L'arte dei bambini* wydanej w 1887 roku. On przecież jako pierwszy posłużył się nieznanym wcześniej terminem sztuka dziecka. Bez analizy tego nurtu, edukacyjnych zasług swobodnej aktywności plastycznej, muzyczno-ruchowej itp. trudno mówić w sposób wyczerpujący o pedagogice XX wieku. Niestety tej tematyki brak w recenzowanej książce, a zagadnienie ekspresji plastycznej znaleźć można i u Deweya i u Marii Montessori. Sądzę wszakże – i tak zapewne Finazzi polemizowałby z moimi uwagami – że priorytetowe dla niego zagadnienia badawcze wiążą się nie tyle z wczesnym dzieciństwem, ile z późniejszym już wiekiem szkolnym i z tym zakresem działalności edukacyjnej, który najlepiej spełnia się w instytucji szkolnej dzięki rozwijaniu i wzbogacaniu władz poznawczych. A zatem mówiąc naszym językiem, autor książki wydaje się bardziej zainteresowany dydaktyką w tradycyjnym rozumieniu niż wychowaniem mającym obejmować „całego" człowieka, także jego uczucia i wyobraźnię, spontaniczną aktywność twórczą. Na łamach recenzowanej książki rzadko zresztą pojawia się termin *creatività*.

Krótkie wprowadzenie do książki Finazziego nosi tytuł: „Główne kierunki, myśli, autorzy i teorie edukacyjne". Obok zapowiedzi głównych nurtów określających intencje autorskie nawiązuje do zasad europejskiej „szkoły aktywnej" i jej empiryzmu oraz, bardzo krótko, sygnalizuje tendencje określone jako behawioryzm, kognitywizm i konstruktywizm, ilustrując je kolejno nazwiskami Skinnera, Brunera i Piageta, przypomina różne odmiany uczenia się metodą prób i błędów, krótko zaznacza rolę psychologii, socjologii i antropologii jako nauk wspomagających badania nad procesami uczenia się. Bez dokładniejszych odniesień pojawia się termin *psicopedagogia*, jak wiadomo kluczowy dla zrozumienia poznawczego nowatorstwa nurtu Nowego Wychowania, uzasadnienie związku między obser-

wowaniem faz rozwojowych dziecka i konkretyzowanymi etapami jego edukacji. Brak mi, w intencji podręcznikowej rozważań Finazziego, pogłębienia tej problematyki choćby przez nawiązanie do badań Bineta. Jest to tym bardziej istotne, że autor książki zdaje się uznawać taki właśnie psychopedagogiczny aspekt działania badawczego. W zakończeniu „Wprowadzenia" znajduje się akcent aktualny, nawiązanie do kształcenia na odległość (*E-learning*).

Pierwszy rozdział książki „Aktywizm pedagogiczny w nauczaniu" poświęcony w zasadzie prezentacji myśli Johna Deweya, poprzedzony jest paragrafem omawiającym koncepcję edukacji aktywnej w Europie. Niestety zbyt powierzchownie został zasygnalizowany przełom antypozytywistyczny, zabrakło choćby przywołania nazwisk myślicieli tak znaczących dla tego przełomu, jak Bergson i Dilthey. Zostały natomiast omówione, choć skrótowo, poglądy Ferrière'a i Decroly'ego, zwłaszcza w jego polemice ze stanowiskiem Marii Montessori, co zresztą pojawia się w rozdziale poświęconym tej autorce. Myśl Deweya zajmuje kolejne paragrafy pierwszego rozdziału, autor omawia/referuje praktyczne działania Deweya i związki z pragmatyzmem, społeczną rolę odnowionej szkoły, priorytet metody eksperymentalnej i zasady *learning by doing*, uznanej za skuteczne narzędzie uczenia się. Obszernie cytowane są podstawowe dzieła Deweya, zwłaszcza *Moje pedagogiczne credo*. *Demokracja i wychowanie*, sporo uwagi autora zajmują różne zagadnienia szczegółowe jak metodyka prowadzenia lekcji i zajęć praktycznych, kompetencje nauczyciela, związki między zabawą i pracą, związki między nowatorstwem pedagogicznym a przemianami społeczeństwa amerykańskiego. Brak mi problematyki aktywności artystycznej, smuci nieobecność także w bibliografii ważnego dzieła, jakim jest *Art as Experience* (wyd. 1934, przekład włoski 1951), odkrywcze pedagogicznie z uwagi na rozszerzenie edukacyjnych aspektów rozwoju i doświadczeń człowieka. Może nieco dziwić brak nawiązania do ciekawego dzieła Jerome S. Brunera *O poznawaniu* (*On Knowing. Essays for the left Hand*, 1962), w którym autor, skądinąd badacz i znawca myśli Deweya, rozszerza jego spojrzenie na proces kształcenia, dostrzegając dotąd mało doceniane znaczenie uczuć i wyobraźni, kompetencji związanych z intencjami zarówno „aktywizmu", jak i kreatywności. Myśl Deweya wciąż pozostaje źródłem inspiracji, wymaga wszakże odczytania w perspektywie zmieniających się odmian współczesności. Taką właśnie tendencję interpretacyjną sugerował Bruner już w latach 60. ub. wieku. Szkoda, że Finazzi takiej tendencji nie zasygnalizował, a także nie sięgnął do nowszych interpretacji Deweya i pozostałych „bohaterów" swojej książki w czterotomowym wydawnictwie UNESCO *Penseurs de l'éducation* (*Thinkers on Education*), 1995, pod red. Zaghloula Morsy.

Tytuł kolejnego rozdziału recenzowanej książki określa ramy prezentacji: „Metoda dydaktyczna Marii Montessori", przypomina krótko biografię tej autorki. Jak wiadomo, właśnie biografia, zmienność miejsc pobytu i działalności zadecydowała o trwających wciąż trudnościach w przygotowaniu pełnej bibliografii i o lukach interpretacyjnych. Autor *Elementi di pedagogia del Novecento* korzysta z nowych nieznanych u nas opracowań (np. Augusto Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, 1997, 2005), ale w zasadzie koncentruje swoją interpretację na znanych, niemal klasycznych poglądach autorki *Domów dziecięcych*, czyli powiązaniach między eksperymentami naukowymi a sztuką wychowania, znaczeniu środowiska, w jakim realizuje się pełny fizyczny i psychiczny rozwój dziecka (od *mente absorbente* do *autonomia personale*). Przypomina główne walory pedagoga, który cierpliwie i w ciszy współdziała z dzieckiem, a działania te mają być krótkie, proste i obiektywne. Kolejno przypominane są aspekty edukacji zmysłów, umiejętności manualnych i motorycznych, a także argumenty krytyki, jaką pod adresem metody Montessori formułowali Claparède, Decroly czy Dewey. Kwestionowali oni sztywność montessoriańskich metod, lekceważenie zindywidualizowanego charakteru doświadczeń wychowanków, ich nieco przedmiotowe traktowanie. Polemika wszakże przywołana jest w bezpośrednim kontekście historycznym, wyrażona przed badaczy współczesnych Montessori. Byłabym skłonna sądzić, iż podobnie jak w stosunku do poglądów Deweya, tak i wobec włoskiej autorki, Finazzi dokonał świadomego zabiegu interpretacyjnego, zajmując pozycję dydaktyka, badacza procesów poznawczych. Rozszerzenie takiego założenia i przywołanie zwłaszcza międzywojennych poglądów Montessori mogłoby udokumentować jej przekonanie, że edukacja nie jest tożsama ze szkołą. Cytowany przez Finazziego Scocchera trafnie uzasadnił istnienie „drugiej" Montessori, która odeszła od pozytywistycznych podstaw badań naukowych i eksperymentowania w kierunku utopizmu i romantyzmu, pedagogiki pokoju; uznała dziecięcą wrażliwość za inspirację dla edukacji uniwersalnej i doskonałego rozwoju (*sviluppo perfetto*). Napisała również, że *casa dei bambini* winien przekształcać się w ogród pokoju (*giardino della pace*).

Jak wspomniałam, połowa recenzowanej książki Finazziego to prezentacja i analiza poglądów Jeana Piageta (rozdział trzeci: „J. Piaget i studium psychologii dziecka"). Autor przypomina biografię i podstawowe klasyczne już dzieła genewskiego psychologa, dobrze u nas znane i powszechnie dostępne w dobrych przekładach, już zresztą od lat międzywojennych. Prezentację koncentruje Finazzi na ewolucji poznawczych struktur dziecka, znaczeniu, dla pedagoga, zbadanych i opisanych przez Piageta zasad psychologii rozwojowej. Prezentacja

ilustrowana jest tablicami przedrukowanymi z dzieł Piageta, a liczne cytaty uzasadniają dydaktyczną wartość jego dzieła, synchronizacji faz rozwojowych z odpowiednimi działaniami edukacyjnymi. W stosunku do wcześniejszego etapu dzieciństwa Finazzi dokładniej analizuje problematykę zabawy, cytuje poglądy Groosa czy Huizingi. Dziwi natomiast pominięcie, także w bibliografii znanej także u nas klasycznej książki Maurice Debesse'a *Les étapes de l'éducation* (wyd. pol. *Etapy wychowania*), która od 1952 r. miała we Francji jedenaście wydań. Kompetencje Finazziego w zakresie wiedzy na temat psychologicznych poglądów Piageta nie budzą oczywiście zastrzeżeń, brak mi natomiast ciekawszego ujęcia stanowiska Piageta jako pedagoga, co powinno by znaleźć się w recenzowanej książce poświęconej przecież elementom pedagogiki, czy choćby psychopedagogiki, jak kiedyś pisano.

Piaget pedagog to przecież wieloletni (1929–1968) dyrektor Bureau International d'éducation w Genewie, autor tekstów pedagogicznych, jak *Psychologie et pédagogie* (1969) czy *Òu va l'éducation* (1972). Szkoda, że Finazzi nie skorzystał, o czym już pisałam, ze zbiorowego wydawnictwa UNESCO *Penseurs de l'Education*. W tomie trzecim znajduje się godne uwagi studium na temat Piageta pedagoga, przygotowane przez jego ucznia i współpracownika Alberto Munari, który przypomina zresztą, jak sam Piaget odmawiał uznawania go za pedagoga. Munari analizuje pedagogiczne znaczenie dzieła Piageta, wspomina zarówno koncepcję psychologii jak działalność międzynarodową. Piaget swoimi doświadczeniami uzasadniał, że „jedynie edukacja zdolna jest ocalić nasze społeczeństwa przed rozkładem, jaki może nastąpić w sposób gwałtowny bądź stopniowy" (1934 r.). Edukacja, dowodził Piaget, stanowi wspólne dobro wszystkich cywilizacji, edukacja – a nie szkoła – bez przymusu, kiedy uczeń uczestniczy we własnym eksperymencie na temat samodzielnego określania tego, czego ma się nauczyć. A kształcić trzeba umysły zdolne do poszukiwania i twórczego błądzenia. Piaget był przekonany, pisze Munari, że wychowanie jest sztuką a psychologia nauką; kierująca wychowaniem pedagogika winna odwoływać się do wiedzy o dziecku. Munari eksponuje szczególne znaczenie psychoepistemologii rozwojowej dla wyjaśnienia wszelkich zjawisk fizykalnych, psychologicznych i społecznych, swoistej metarefleksji i rekonstrukcji drogi ewolucyjnej przedmiotu i podmiotu działającego; uzasadnia zasługi Piageta dla rozszerzania i wzbogacania generalnych horyzontów poznawczych.

Zarysowana na wstępie mojej recenzji intencja potraktowania książki Finazzi przede wszystkim jako podręcznika znajduje uzasadnienie w przywołanym materiale refleksyjnym. Autor zaplanował prezentację trojga wybranych

autorów i zreferował ich poglądy według opcji klasycznie dydaktycznej, z minimalnymi jedynie odniesieniami do lektur uzupełniających bibliografię podstawową zalecaną studentom. Moje uwagi polemiczne odnoszą się do merytorycznej jednostronności dokonanego wyboru (dydaktyka), należy w tym zakresie uszanować jednak zamierzenie autora i konsekwencję w jego realizacji.

Książka ma wszakże jeszcze jeden czwarty rozdział zatytułowany „Nauczanie wobec nowych koncepcji teorii inteligencji" i otwiera ku innym niż w poprzednich rozdziałach, ujęciom omawianej problematyki. Zostało przypomniane, iż do niedawna dominowały w szkolnej praktyce dwa rodzaje inteligencji: językowa i logiczno-matematyczna; obecnie natomiast, w dużym stopniu dzięki dobrze u nas znanym amerykańskim studiom Howarda Gardnera ujawnia się teoria inteligencji wielorakiej, inteligencji jako pojęcia relatywnego w wyniku przekonania, iż poszczególne jednostki wyposażone są w różne rodzaje inteligencji. Można więc wyróżnić inteligencję językową, logiczno-matematyczną, muzyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, a także odmiany inteligencji osobistej (wewnętrznej i interpersonalnej). W ramach sygnalizowanej klasyfikacji pojawiają się ujęcia łączne i współzależne, a na uwagę zasługuje podział na inteligencję naturalistyczną i egzystencjalną odnoszącą się do pojęć ogólnych. Warto może przypomnieć nieco analogiczne intencje rozważań przedstawionych w dyskutowanej u nas kiedyś książce: Philipa H. Phenixa, *Realms od Meaning. A Philosophy of the Curriculum for General Education* (1964). Gardner zwraca uwagę na potrzebę opracowania nowych strategii edukacyjnych odpowiednich dla uczenia się zgodnie z wymienionymi odmianami inteligencji, opowiada się za uelastycznieniem (nie likwidacją) szkoły, wprowadzenia instytucji muzeum działającego według zasady odkryć i eksploracji. Sygnalizowane rozważania Gardnera stanowią wyzwanie dla odnowy procesów dydaktycznych, indywidualizacji procesów uczenia się i odnowionych sposobów działania pedagogów. Finazzi za Gardnerem przedstawia następujące odmiany podejścia do praktyki pedagogicznej: narracyjne, logiczno-ilościowe, filozoficzno-konceptualne, estetyczne, eksperymentujące.

W ten sposób Fausto Finazzi zamiast podsumowania własnych rozważań zapowiada nowatorskie sposoby myślenia i działania dydaktycznego, co wymagałoby pełniejszego uzasadnienia teoretycznego i praktycznej weryfikacji. Niektóre akcenty zawarte w tym rozdziale książki mogłyby stanowić zalążek zupełnie innego ujęcia podjętej problematyki.

Napisałam na początku recenzji, iż książkę-podręcznik można odczytać także jak swoistą monografię autorską. Schemat podręcznikowy stanowi bowiem wyraz/ilustrację zarówno autorskiego myślenia o edukacji jak interpretacji jej

priorytetów. W tym zakresie miałabym kilka uwag polemicznych, rozpoczynając od historycznego horyzontu analizowanej problematyki. Pedagogika XX wieku daje się bowiem wyraźnie podzielić na dwa etapy. Pierwszy kończy się na drugiej wojnie światowej, zdominowany euroamerykańską problematyką Nowego Wychowania. Etap drugi, powojenny, wymaga spojrzenia w perspektywie światowej, nowych zadań wynikających ze zmienionej mapy świata, a następnie – procesów globalizacyjnych. Finazzi w swojej książce zajmuje się jedynie pierwszym z wymienionych etapów, zdaje się nie dostrzegać tego podziału.

Podejmując drugi z możliwych wyżej sygnalizowanych sposobów analizy recenzowanej książki, czyli spojrzenie na nią jako na monografię pedagogiki XX wieku, upominam się o rozszerzenie zakresu badanego materiału i o jego dokładniejszą periodyzację. Półwiecze obecności pedagogiki Nowego Wychowania w dziejach światowej myśli i praktyki edukacyjnej, daje się także podzielić na okresy przed i po pierwszej wojnie światowej. Pozostaje w mocy symbolika *attivismo*, kierunki zorientowane początkowo na prymat myślenia kategoriami *psychopédagogie*, apoteoza wczesnego dzieciństwa z jego spontaniczną kreatywnością. Mniejszą wówczas rolę odgrywa dydaktyka, której przemiany pojawiają się później, w drugim etapie tego okresu, czyli zwłaszcza w latach międzywojennych. Szczególna rola przypada pedagogicznemu nowatorstwu Ecole Moderne Française, Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta. Tej postaci i jej zasług brak jednak w prezentacji Finazziego. Okres drugiej połowy XX wieku wymagałby spojrzenia na edukacyjne problemy świata nie tyle w perspektywie poglądów wybranych pedagogów „klasyków", ile w świetle zbiorowych inicjatyw podejmowanych przez organizacje i instytucje. Byłoby to zresztą bliskie zainteresowaniom Finazziego, jak o tym świadczy bibliografia jego prac. Moja sugestia? Proponowałabym ujęcie tematyki książki w sposób bardziej monograficzny niż podręcznikowy. Książka wymagałaby także rozszerzenia skali tematycznej i wprowadzenia postaci znaczących dla pedagogiki XX w. jak: nurt pedagogiki kultury znaczony nazwiskami Diltheya, Kerschensteinera, Sprangera, pedagogiczny personalizm (Mounier, d' Arcais) czy neohumanizm (Suchodolski). Sugerowałabym Finazziemu przygotowanie drugiego tomu *Elementów pedagogiki XX wieku*, stanowiącego pewnego rodzaju re-wizję, a jednocześnie kontynuację obecnych rozważań.

Problematyka pedagogiczna XX wieku jest bogata i znacząca, zarówno dla rozwoju nauk pedagogicznych, jak i dla dalszych losów świata, nie tylko przecież uwarunkowanych procesami obiektywnymi, ale – nade wszystko – decyzjami świadomych i myślących ludzi. Obecność ekspertów i wizjonerów edukacji

staje się coraz bardziej zobowiązująca w czasach, kiedy głoszone są programy obrony praw człowieka i kultury pokoju, natomiast w praktyce dominuje zło.

Irena Wojnar
Uniwersytet Warszawski

Paulina Sosnowska, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2015, 444 s.

Monografia Pauliny Sosnowskiej *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* nie jest typową rozprawą naukową. Autorka nie stawia w niej w sposób jednoznaczny problemu badawczego. Stwierdza jedynie w „Słowie wstępnym", że celem jaki sobie stawia jest rozszyfrowanie intelektualnych związków między Hannah Arendt i Martinem Heideggerem. Związki te ukazuje ze stanowiska Arendt. Pisze: „Jest to podyktowane właśnie asymetrią tego sporu: zderzenie myśli Arendt z myślą Heideggera jest możliwe do uchwycenia w twórczości Arendt. U Heideggera to zmaganie jest nieuchwytne" (Sosnowska 2015: 9). Według autorki, Arendt pozostawała Heideggerowi jednocześnie wierna i niewierna. „Niezależnie od tego, czego mógł w tym względzie pragnąć sam Heidegger, Arendt nie była grzeczną uczennicą, niewolniczo trzymającą się nauk mistrza. Była świadomą intelektualnego długu, ale oryginalną autorką i głębokim krytykiem heideggerowskiego dziedzictwa intelektualnego" (Sosnowska 2015: 11). Autorka stawia dość ryzykowną tezę, że kluczem do zrozumienia tych związków jest „relacja miłosnej wierności i niewierności" tych dwojga (Sosnowska 2015: 6).

Relacja intelektualna między Arendt i Heideggerem służy w monografii jako paradygmat bardziej uniwersalnego pytania o pedagogiczną obietnicę filozofii. Na te dwa plany monografii wskazuje jej tytuł i podtytuł. Tytuł to: „Arendt i Heidegger". Tytuł wskazuje zatem na filozoficzny aspekt monografii. Natomiast podtytuł: „Pedagogiczna obietnica filozofii" na jej wymiar pedagogiczny. Między tytułem i podtytułem dzieje się w monografii pewne napięcie. Można je wyrazić następująco: Czy autorce bardziej chodzi o zbadanie intelektualnych relacji między Arendt i Heideggerem, czy też o zbadanie relacji między filozofią a pedagogiką? Nie jest to, jak dalej zobaczymy, bez znaczenia dla oceny monografii. Autorka wcale nie ułatwia czytelnikom zadania pisząc: „uzyskana w ten

sposób oś interpretacyjna Arendt – Heidegger funkcjonuje jako struktura porządkująca, która pozwala pokazać na płaszczyźnie pojęciowej historię relacji między filozofią a pedagogiką, a także wyciągnąć z tej historii pewne wnioski. Inaczej mówiąc: płaszczyzna historii filozofii przecina się z płaszczyzną filozofii wychowania. Zamysł książki polega więc na przedstawieniu sporu Arendt z Heideggerem w szeroko rozumianym kontekście pedagogicznym" (Sosnowska 2015: 12). Co kryje się za wiele obiecującym sformułowaniem: „pedagogiczna obietnica filozofii?" Pisze autorka w rozdziale pierwszym, że jest to obietnica Platońskiej *paidei*, obietnica idei *Bildung* oraz obietnica ontologii fundamentalnej Heideggera.

Wytyczony cel autorka realizuje w trzech rozdziałach. W pierwszym „Tradycja filozoficzna i pedagogika" czyni to w kontekście zmagań Heideggera i Arendt z metafizyczną tradycją Zachodu. Jednocześnie bada, w jakim stopniu tradycyjna obietnica filozofii dana pedagogice została spełniona. W rozdziale drugim „Filozofia i pedagogika na rozstaju" podważa tę tradycyjną relację między filozofią a pedagogiką zarówno ze strony Arendt, stawiającą tezę o zerwaniu nici tradycji, jak i uwikłania Heideggera w nazizm. W rozdziale trzecim „Pedagogiczna obietnica filozofii" ponownie stawia pytanie o relację między filozofią a pedagogiką, lecz już z perspektywy myślenia w czasach post-metafizycznych. Ta wewnętrzna logika rozdziałów jest niezmiernie istotna, gdyż uwypukla stanowisko samej autorki: Od tradycyjnej relacji między filozofią a pedagogiką, przez jej zerwanie, związane z dekonstrukcją metafizyki, do nawiązania ponownej relacji, lecz już z perspektywy post-nowoczesnej. Ta właśnie logika wydaje mi się dyskusyjna.

Trudno odnieść się do wszystkich wątków monografii. Jest ona wielowątkowa i bardzo bogata. Autorka detalicznie porównuje poglądy Arendt i Heideggera. Pod tym względem jest to monografia nowatorska. Ponieważ jednak jest ona bardziej monografią z dziedziny pedagogiki niż filozofii, dlatego w większym stopniu skupię się na tych jej wątkach, które mają znaczenie dla pedagogiki.

Rozdział pierwszy „*Paideia* Platońskiej jaskini" jest wielopiętrowy. Pierwsze jego piętro stanowi analiza Platońskiej wizji *paidei*. Drugie, jej Heideggerowską interpretację z wczesnych lat trzydziestych. Trzecie, spór Arendt z filozofią Platona i jej Heideggerowską interpretacją. Traktując filozofię Platona jako filozofię wychowania, ogranicza się autorka do jego najbardziej nośnej metafory jaskini, a jeszcze konkretniej, do jej interpretacji u Heideggera i Arendt. Pisze: „Heideggerowska wykładnia Platona będzie demontażem zarówno zachodniego pojęcia prawdy, jak i zachodniego samorozumienia człowieczeństwa" (Sosnowska 2015: 25). *Paideia* według Heideggera nie oznacza wiedzy, uczenia się

od innych, lecz odwrócenie całej duszy, które pozwala to samo widzieć w inny sposób. Kształcenie, zgodnie z prawdziwym sensem *paidei* dokonuje się tylko wtedy, gdy pomaga nam stać się tym, czym jesteśmy. W Heideggerowskiej interpretacji Platona oznacza to, że stajemy się świadomi ontologicznego wymiaru naszego bycia i bycia świata. Arendt natomiast dokonuje politycznej interpretacji Platońskiej *paidei*. Pisze Sosnowska: „Wychowanie jednakże z istoty jest dziedziną, która z polityką nie daje się pogodzić z tego powodu, że równość, która dla Arendt stanowi istotę polityki, w wychowaniu nie ma zastosowania" (Sosnowska 2015: 47). Obraz więźniów przykutych do skały nie może być obrazem polis. Cytuje autorka celny fragment Arendt: „Platon konstruuje raczej „świat nieruchomych lalek, ludzi, którzy żyją obok siebie, nie patrząc sobie w twarz, bez jakiejkolwiek wzajemnej relacji" (Sosnowska 2015: 49). Platon unieważnia zatem fundamentalny, ontologiczny wymiar polityki, jakim jest wielość ludzi. Według Arendt, odrealnia też życie realne, w którym rozgrywa się polityka, na rzecz życia idealnego. Paulina Sosnowska stwierdza, że poglądy Heideggera stanowią zwieńczenie filozoficznej tradycji politycznej, która miała swój początek u Platona. Dlatego rozprawa Arendt z zachodnią tradycją filozoficzną jest, według niej, jednocześnie sporem z myślą Heideggera. Zerwanie Arendt z Platonem będzie miało zasadnicze znaczenie dla jej późniejszego poszukiwania możliwych relacji między filozofią a pedagogiką.

Podsumowanie rozdziału pierwszego stanowi komentarz do bardzo ważnej tezy Heideggera: „*Paideia* to nie *Bildung*". Jest to nie tylko różnica między fenomenem antycznym i nowożytnym. Różnica między tymi pojęciami oparta jest przede wszystkim na różnicy ontologicznej, która według Heideggera została zapomniana. Pisze autorka: „Heideggera jako filozofa martwi przede wszystkim przekształcenie filozofii, którą pojmował jako najbardziej autentyczny sposób bycia, w element *Bildung*, a także idąca za tym subiektywizacja, relatywizacja i egocentryzacja filozofii" (Sosnowska 2015: 63–64). Kluczowe dla Heideggera jest zatem stwierdzenie, że filozofia nie jest wiedzą, rodzajem wykształcenia, lecz najbardziej autentycznym sposobem bycia. Takie stanowisko Heideggera jest bliskie tezie stoików, głoszącej, że filozofia nie jest jedynie poznaniem siebie, lecz troską o siebie. Dlaczego uważam tę tezę za ważną, jeszcze o tym napiszę.

W następnym rozdziale zajęła się autorka historią idei *Bildung* i jej znaczeniem. Idea *Bildung*, jak słusznie pisze, związana jest z tradycją niemiecką. Z bogatej literatury jej poświęconej Sosnowska wybiera poglądy Wilhelma Humboldta i Johanna Gottfrieda Herdera. Szczególnie ten drugi stanowił pozytywny punkt odniesienia dla antropologii Arendt. W idei *Bildung* autorkę inte-

resują dwie kwestie: Pierwsza dotyczy tego, na ile jest ona ideą filozoficzną, uwikłaną w dylematy współczesnej jej filozofii i na ile przypisuje ona filozofii szczególną rolę w misji uniwersytetu? Druga natomiast dotyczy tego, w jaki sposób wpisuje się ona w kategorie polityczne Arendt, w szczególności w problem asymilacji Żydów? Co do pierwszej kwestii, autorka pokazuje, że po klęsce Prus w 1806 r., Humboldt odchodzi od swych liberalnych poglądów i postuluje państwową obsadę katedr uniwersyteckich oraz państwową kontrolę nad uniwersytetem. Pisze autorka: „Idea *Bildung*, zastosowana w reformie szkolnictwa, umiejscawia filozofię instytucjonalnie na czele najważniejszej instytucji *Bildung*, jaką staje się uniwersytet, co w połączeniu z państwową organizacją uniwersytetu stawia filozofię w trudnej sytuacji: po pierwsze, wywyższając ją w hierarchii nauk, sprawia jednocześnie, że staje się ona najważniejszym elementem państwowej organizacji uniwersytetu, a co za tym idzie, że może stawać się obiektem zewnętrznych wpływów ideologicznych" (Sosnowska 2015: 120). Natomiast co do kwestii drugiej, *Bildung* stała się siłą społeczną. Zaczęła w większym stopniu wyznaczać społeczny status, niż określać uniwersalny ideał człowieczeństwa. Stała się podstawą podziału społecznego na wykształconych i niewykształconych. Dlatego Arendt patrzyła na *Bildung* jako drogę żydowskiej asymilacji z niemiecką kulturą. Krytyczne stanowisko Arendt wobec idei *Bildung* wzmacnia autorka krytyką tej idei dokonaną m.in. przez Friedricha Nietzschego i Theodora Wissengrund Adorno. Pisze: „Pojęcie *Bildung* jest pojęciem, którym włada wewnętrzna dialektyka autonomii i dostosowania. Podstawą tej dialektyki jest sprzeczność tkwiąca w rzeczywistości społecznej: *Bildung* jako wzajemne dostosowanie zakłada relacje panowania" (Sosnowska 2015: 108). W podsumowaniu autorka stwierdza, że idea *Bildung* nie spełniła obietnicy, którą zapowiedziała. Z jednej bowiem strony jest ona niezwykle nośną i trwałą ideą filozoficzną i pedagogiczną, z drugiej jednak uwikłaną w historyczne i społeczne jej konkretyzacje. Autorka w swych analizach kładzie akcent nie tyle na samą ideę *Bildung*, co właśnie na te jej konkretyzacje. Pisze: „Warunki historyczne i społeczne, które nie dają się ująć w analizie czysto filozoficznej, okazują się tu niezwykle istotne z tego względu, że niemiecka *Bildung* w dużo większym stopniu niż *paideia* Platona stanowiła faktyczną podstawę państwowej edukacji" (Sosnowska 2015: 119). Warto jednak i tu postawić pytanie: Czy idea *Bildung* musi być rozpatrywana w jej społecznym czy politycznym uwikłaniu? Czy nie może być wciąż nośną ideą filozoficzną dla pedagogiki, jak pokazuje to Hans Georg Gadamer?

Rozdział trzeci monografii zatytułowany jest „Autentyczność – pedagogiczna obietnica Heideggera". Rozpatruje w nim autorka wczesny okres twórczości Heideggera, *Bycie i czas* i jego pedagogiczną obietnicę. Pisze: „W rozdziale tym

spróbujemy – idąc tropami Arendt – rozpatrzyć *Bycie i czas* jako trzecią (po Platońskiej *paidei* i idei *Bildung*) obietnicę filozofii dla pedagogiki" (Sosnowska 2015: 129). Według autorki Heidegger, radykalizując tradycję, uległ jednocześnie pewnym tradycyjnym przekonaniom. Jest zatem postacią ambiwalentną, sytuującą się zarazem poza tradycją i w jej ramach. Autorka prezentuje *Bycie i czas* Heideggera jako pedagogikę, wplatając w tę prezentację formułowane przez Arendt wątki krytyczne. Jak pokazuje to autorka, Arendt, doceniając projekt Heideggera, krytykuje go jednocześnie za to, że sferę publiczną i politykę określił jako obszary upadania i nieautentyczności. Heideggerowski ideał egzystencji autentycznej całkowicie pomija *vita activa* i ludzką wspólnotę.

W drugiej części monografii kwestionuje autorka tradycyjną relację między pedagogiką a filozofią. W rozdziale czwartym „Zerwanie nici tradycji i zerwanie Heideggera", prezentuje rozwój myśli Heideggera w okresie bezpośrednio poprzedzającym jego przystąpienie do partii nazistowskiej i rektoratu z 1933 roku. Analizując wykłady Heideggera z lat 1929–1933 stawia tezę o zasadniczej, choć niejawnej nieciągłości w myśli Heideggera. Według autorki Heidegger dokonał we wspomnianym okresie zerwania z platońskim ideałem *paidei*, jak i z niemiecką tradycją kształcenia opartego na *Bildung*. Heidegger nie pyta już o *Dasein* i jego autentyczną egzystencję, lecz o to: Kim jesteśmy my? Pisze autorka: „W istocie pedagogiczna obietnica filozofii *Bycia i czasu* – obietnica indywidualnego przezwyciężenia nieautentycznej zbiorowej tożsamości w jednostkowym zdecydowaniu – jest zupełnie inną obietnicą niż ta, którą Heidegger kieruje do studentów w latach bezpośrednio poprzedzających powstanie Trzeciej Rzeszy i w pierwszym okresie jej istnienia: jest to obietnica stania się narzędziem narodowej rewolucji i komórką w organizmie zbiorowej egzystencji" (Sosnowska 2015: 187).

Rozdział piąty poświęciła autorka Heideggerowskim interpretacjom Platońskiego dialogu *Sofista* i *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa, które miały zasadniczy wpływ na myśl Arendt w 1924 roku. Autorka skupia się głównie na *prohnesis* i *praxis* u Arystotelesa. Według Arendt Heidegger błędnie zinterpretował te pojęcia w duchu indywidualistycznej ontologii i mądrości teoretycznej. Interpretował je bowiem po platońsku. Takie rozumienie *praxis* prowadzi do wyłączenia jej z obszaru świata publicznego i z obszaru mowy. „Arendt ma zatem nie tylko dobre powody, ale i nie najgorsze podstawy, żeby interpretować Arystotelesa w przeciwnym kierunku niż Heidegger" (Sosnowska 2015: 237) – pisze Sosnowska.

Rozdział szósty poświęciła autorka obronie pojęcia świata u Arendt i jego pedagogicznego znaczenia oraz rozumieniu epoki nowożytnej. Broni go w odniesieniu do konkurencyjnego i krytycznego opisu Hansa Blumenberga. Świat

rozumiany jest przez Arendt w duchu greckim jako świat działania i w duchu Kantowskim, jako umiejętność akceptacji punktu widzenia innego. Wychowanie jest według Arendt wprowadzaniem nowych przybyszy we wspólny świat. Jaki to ma być jednak świat i kim ma być w nim człowiek? Odpowiada autorka w konkluzji rozdziału: „Jest to pytanie o to, kim dziś jesteśmy, pytaniem o to, jak zmieniły się ontologiczne warunki ludzkiego bycia. (...) Jest to pytanie o to, czy człowiek sam kreuje warunki człowieczeństwa: im bardziej to nowożytne pytanie zasługuje na pozytywną odpowiedź, tym bardziej rośnie rola pedagogiki. Przestaje ona być wtedy po prostu naturalną funkcją kultury, zapewniającą jej przetrwanie (*paideia*), czy mechanizmem naturalnie wspierającym działania boskiej opatrzności, a staje się opisem samodzielnej walki człowieka o własne człowieczeństwo (w sensie zbliżonym do *Bildung*). I na to pytanie nowożytności Arendt nie odpowiada jednoznacznie. Jej troska o świat i o związaną z nim ludzką wolność ma charakter zachowawczy i rewolucyjny jednocześnie: wychowanie ma chronić wspólny świat przed destrukcją wynikającą z naporu biologicznego życia. Ma go jednak chronić przede wszystkim po to, by mogła się w nim pojawić całkowita nowość wolnego działania, której ono jest warunkiem" (Sosnowska 2015: 299–300).

Kluczowa dla monografii jest część trzecia, w skład której wchodzi rozdział siódmy i ósmy. W rozdziale siódmym rekonstruuje autorka „zasadę pedagogiczną" niemieckiej myślicielki. Wprowadza w nim ważne dla niej rozróżnienie między naturą ludzką a kondycją ludzką. Propozycja Arendt, z którą autorka sympatyzuje, jest antyplatońska i antymetafizyczna. Krytykę metafizyczności u Arendt postrzega autorka jednocześnie jako obronę polityczności. Krytykę tę wzmacnia ponownym odwołaniem się do Herdera jako kontrinspiracji dla myśli Heideggera, a także do prac Michela Foucaulta i Giorgio Agambena, którzy w duchu Arendt dekonstruują metafizyczny wymiar władzy. Arendt zrywa zatem tradycyjne związki filozofii z pedagogiką. Taka jest ostateczna teza Sosnowskiej. Jak jednak zobaczymy, wbrew tezie Antonii Grunenberg, Sosnowska twierdzi, że wraz z totalitaryzmem wychowawcza rola filozofii się nie skończyła, a wręcz przeciwnie, zyskała na znaczeniu.

Krytyka Arendt skierowana jest także przeciw Heideggerowi. Tak pisze na początku rozdziału siódmego Paulina Sosnowska: „Rezultat *Bycia i czasu* polega na poszukiwaniu tożsamości *Dasein* w samotności bycia-ku-śmierci i wolności od sfery publicznej. Wysiłek Arendt zmierza natomiast – jak już wiemy – do wyswobodzenia Heideggerowskiego *Dasein* z filozoficznej samotności i przywrócenia bycia-z-innymi oraz mowy jako niezbywalnych warunków bycia człowiekiem" (Sosnowska 2015: 307).

Krytycyzm Arendt wzmacnia autorka analizą poglądów Foucaulta i Agambena. Odniosę się do tego pierwszego. Opis władzy Foucaulta traktuje autorka jako współbrzmiący z antymetafizycznym i dekonstrukcyjnym nastawieniem Arendt. Autorka nazywa Foucaulta sojusznikiem Arendt. Odwołuje się głównie do jego *Narodzin biopolityki, Historii seksualności* i *Woli władzy*. Wspólnym punktem odniesienia Arendt i Foucaulta jest model biowładzy.

Kluczowy w monografii Sosnowskiej jest rozdział ostatni (jedenasty) „Myślenie jako obietnica". Nawiązuje on do początkowej obietnicy filozofii wobec pedagogiki. Jest to już nowa obietnica, którą składa Arendt, zrywająca z dawną obietnicą *paidei* i *Bildung*, z Sokratesem i Platonem. Jest to obietnica myślenia. Dla Arendt myślenie ocala nas przed „banalnością zła". Autorka idzie dalej, twierdząc, że myślenie jest antidotum na relatywizm zasad moralnych i wartości. Zadaniem pedagogiki jest więc demokratyzacja myślenia, czyli zapewnienia myśleniu właściwego miejsca w przestrzeni publicznej.

W pierwszych fragmentach tego ostatniego rozdziału autorka streszcza poglądy Arendt na temat banalnego zła i niemyślenia w związku z procesem Eichmanna. Eichmann, według niej, pozostał w idiomie języka urzędowego. Nie był zdolny do rozmowy z samym sobą, do wewnętrznego dialogu. Analizuje dalej myślenie Sokratesa, Kanta i Heideggera. „W sytuacjach kryzysowych – na tym polega lekcja Arendt – niemyślenie jest naprawdę niebezpieczne. Niebezpieczeństwo to polega na tym, że brak myślenia zastępuje się sztywnym przywiązaniem do posiadania reguł postępowania, niezależnie od ich treści" (Sosnowska 2015: 386).

W zasadzie zgadzając się z tą tezą, stajemy przed pytaniem, które postawiło Arendt wielu krytyków: Czym jest to myślenie, które ma nas chronić od zła? Jak je rozumieć? Autorka niestety nie daje satysfakcjonującej odpowiedzi. Czytamy w monografii: „Jeśli uznamy powody, które doprowadziły Arendt do tezy, że w myśleniu tkwi jakaś siła, która chroni człowieka przed możliwością popadnięcia w „banalne zło", to myślenie nabiera wielkiej pedagogicznej rangi" (Sosnowska 2015: 387). Jedyną wskazówką daną przez Arendt, do której odwołuje się Paulina Sosnowska, jest stwierdzenie, że myślenie jest wewnętrznym dialogiem, które pozwala wstawić się w położenie innych. Gdyby ludzie byli do tego zdolni, ekstremalne zło XX wieku byłoby niemożliwe. Szkoda, że autorka nie wykorzystała artykułu Otto Friedricha Bollnowa *Rozum a siły irracjonalne* (1979). Niemiecki filozof pokazał w nim, że wina niemiecka polegała na kształceniu intelektu, bez kształcenia rozumu. Pisał: „intelekt i siły irracjonalne w żaden sposób nie wykluczają się. Co więcej, zimny i wyrachowany intelekt może wstąpić na służbę przestępczej namiętności. (...) Intelekt już z góry kryje w sobie

autentyczne niebezpieczeństwo, wydając w połączeniu z namiętnością krańcowy fanatyzm. Fanatyzm zdefiniować można wręcz jako zracjonalizowaną namiętność. (...) Natomiast rozum (*Vernunft*) jest tu czymś całkowicie różnym. (...) Rozum oznacza tu więc medium wspólnoty, w której ludzie, nawzajem się sobie przysłuchując, mogą spotkać się w rozmowie" (Bollnow 1979: 1202–1203). Trudno w tym kontekście nie odwołać się też do pięknej metafory Bollnowa: „gdy rzemieślniczy intelekt był nam potrzebny przy budowie domu, tak w zgodzie współ-zamieszkiwania uciekamy się do pomocy rozumu" (Bollnow 1979: 1204). Zgadzając się w pełni z końcowymi tezami autorki, że uniwersytety powinny być przestrzenią wolnego myślenia i otwartego kształcenia w myśleniu, należałoby za Bollnowem dodać, kształcenia nie tylko intelektu, ale przede wszystkim rozumu.

Podsumowując: W pierwszej warstwie monografii, której przedmiotem jest inspiracja u Arendt myślą Heideggera i jej krytyka, a także badanie relacji między filozofią i pedagogiką u obydwu autorów, Paulina Sosnowska dokonała jasnych i przekonywujących analiz. W tym względzie jej monografia jest nowatorska i oryginalna nie tylko na polskim gruncie. Monografia jest bardzo rozbudowana. Poza relacją Arendt do Heideggera wprowadza wiele pobocznych wątków, jak choćby niemiecką ideę *Bildung* u Humboldta, Herdera zasadę pedagogiczną, czy spór Blumenberga z Arendt. W tle mamy także interpretację Platońskiej *paidei*, czy też interpretację Arystotelesa.

Moje wątpliwości budzi natomiast druga warstwa monografii, zawarta w jej podtytule: „Pedagogiczna obietnica filozofii". Sosnowska sympatyzuje z antysokratyzmem i antyplatonizmem Arendt. Odcina się od tradycji, szukając sprzymierzeńca m.in. w Foucaulcie. Tymczasem właśnie Foucaulte w *Hermeneutyce podmiotu* (Foucaulte 2012) przywraca antyczną, stoicką tradycję „troski o samego siebie". W przeciwieństwie do greckiego zawołania „poznaj samego siebie", tożsamego jedynie z wiedzą, „troska o siebie" jest szczególnym sposobem egzystencji. Jest to więc wątek bardzo bliski Heideggerowi, dla którego pojęcie troski także było bardzo ważne. Kształcenie zgodne z „modelem" troski nie może sprowadzać się jedynie do przekazu wiedzy, gdyż wymaga zmiany sposobu życia. Ta obietnica filozofii wobec pedagogiki wydaje się, szczególnie obecnie, bardzo interesująca. Pokazuje to Paul Ricoeur, także nieobecny w monografii. Troska o siebie nie jest możliwa bez jednoczesnej troski o innego i na odwrót. Interesujący z punktu widzenia pedagogiki może też być tekst Ricoeura *Słabość i odpowiedzialność* (Ricoeur 1992), w którym francuski filozof wprowadza ideę „gościnności użyczanej przez. język". Rozumiem, że jądrem monografii Sosnowskiej jest spór Arendt z Heideggerem. Ricoeur nie mieści się już w tak

skonstruowanym zamyśle monografii. Do tego rodzaju wątpliwości, jakie wyraziłem, skłania jednak sama autorka, która wsparła swoje analizy niektórymi pracami Foucaulta, ale pominęła inne, szczególnie *Hermeneutykę podmiotu*.

Odmienną kwestią pozostaje pytanie: Czy możliwy jest powrót do idei *Bildung*? Czy ta idea musi być uwikłana historycznie i politycznie? Wielkim nieobecnym zdaje się tu być także Hans Georg Gadamer, który w *Prawdzie i metodzie* poświęcił *Bildung* wiele uwagi. Co prawda Gadamer odwołuje się do metafizyczno-religijnej idei obrazu Bożego (*Bild*) w człowieku, przytacza jednak takie określenia *Bildung*, które nie koniecznie mają w sobie metafizyczny ciężar. Jest to określenie Herdera: „kształcenie prowadzące ku człowieczeństwu", czy określenie samego Gadamera inspirowane Heglem: „To właśnie ustaliliśmy za Heglem jako ogólną cechę kształcenia: utrzymywanie się w takiej otwartości na to Inne, na inne, bardziej ogólne punkty widzenia. W nich tkwi pewien bardziej ogólny zmysł do miary i dystansu wobec samego siebie i o tyle wyniesienie ponad samego siebie ku ogólności. Siebie i swe prywatne cele oglądać z dystansu oznacza przecież: oglądać je tak, jak je widzą inni" (Gadamer 2017: 45). Sądzę, że Arendt przystałaby na taką koncepcje *Bildung*. Podobną koncepcję *Bildung* znajdujemy u Maxa Horkheimera w jego słynnym wykładzie *Odpowiedzialność i studia* (Horkheimer 2011). Skoro autorka przytoczyła w pracy poglądy Adorno, szkoda, ze nie przytoczyła Horkheimera, który w tym słynnym już wykładzie stwierdził, że celem kształcenia jest kształtowanie humanitaryzmu.

Monografia Pauliny Sosnowskiej napisana jest jasnym i przejrzystym językiem. Nie dostrzegłem w niej żadnych błędów merytorycznych, poza jednym drobnym. Otóż w przypisie 7 na stronie 312 pisze autorka, że pedagogika chrześcijańska czy personalistyczna programowo przyjmuje antropologię tomizmu. Trudno się z tym zgodzić. Pedagogika chrześcijańska jest wielowymiarowa, a personalizm Mouniera nie miał nic wspólnego z tomizmem. Taki związek ma miejsce tylko u Maritaina.

Bibliografia

Bollnow O.F. 1997. *Rozum a siły irracjonalne*, tłum. M. Pulkowska, „Znak", nr 305, s. 1188–1204.

Foucaulte M. 2012. *Hermeneutyka podmiotu*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gadamer H.-G. 2017. *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Horkheimer M. 2011. *Odpowiedzialność i studia*, tłum. zbiorowe, „Kronos", nr 2, s. 237–248.

Ricoeur P. 1992. *Słabość i odpowiedzialność*, [w:] tenże, *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.

Sosnowska P. 2015. *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Tadeusz Gadacz
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Marzena Bogus (red.), *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2016, 355 s.

Zapoczątkowane pod koniec drugiego tysiąclecia przemiany cywilizacyjne zaowocowały znaczącymi zmianami w edukacji, sięgającymi zarówno filozofii wychowania, jak też warstwy realizacji zakładanych zadań kształcenia. Jeden z wymiarów tych przemian wyraża się rozwojem teorii twórczości i, w konsekwencji, wprowadzaniem na grunt kształcenia działań praktycznych nastawionych na rozwijanie kreatywności uczniów, ich samodzielności poznawczej i dyspozycji do podejmowania i rozwiązywania zadań twórczych. Inny wymiar zmian, także dobrze widocznych w pedagogice, znalazł swój wyraz w powstaniu i rozwoju współczesnej myśli o wychowaniu estetycznym, wychowaniu przez sztukę, przyjmującej szerszy zakres edukacji kulturalnej.

Publikacji dokumentujących warsztaty, projekty i akcje twórcze, artystyczne, plastyczne, jest coraz więcej. Często jednak mają one ograniczony, bo regionalny zasięg i oddziaływanie. Dlatego z uznaniem należy powitać przygotowaną pod redakcją Marzeny Bogus książkę, poszerzającą zbiór publikacji z zakresu edukacji artystycznej.

Informacje formalne

Prezentowana pozycja książkowa obejmuje 355 stron. Po wprowadzeniu noszącym tytuł „Nieco nadziei na ciekawość" materiał ujęto w trzy rozdziały tematyczne.

W pierwszym z nich: „Zwał jak zwał" Bogus omawia podstawowe terminy używane powszechnie w edukacji twórczo-artystycznej, a także daje wgląd w historyczny rodowód nauczania plastyki, nie pomijając dominujących nurtów i koncepcji kształcenia estetycznego.

W rozdziale drugim, tej samej autorki znalazły się kwestie związane z jej własną praktyką, podejmowaną w obszarze edukacji artystycznej dzieci i kształcenia studentów, o czym wzmiankuje już sam tytuł tego rozdziału: „Takie moje wędrowanie". Ten rozdział w całości tworzą artykuły autorki, wcześniej już publikowane, tu jedynie przedrukowane.

Rozdział trzeci: „Tylko się nie bój" przedstawia przedsięwzięcia edukacyjne twórczo-artystyczno-plastyczne kilku jeszcze innych animatorek edukacji artystycznej.

Opracowanie nie posiada typowego zakończenia, jedynie rozdział pierwszy wieńczy podsumowanie: „O czym była mowa".

Książka jest wewnętrznie skonstruowana poprawnie. Kolejne części są powiązane z sąsiadującymi z nimi, a ich usytuowanie jest logiczne i sensownie uzasadnione. Bibliografia jest liczna (obejmuje 136 pozycji, przy czym część literatury umieszczono pod rozdziałem 2 – artykuły przedrukowane), bogata (zawiera pozycje zwarte, redagowane, strony www), częściowo odwołuje się do publikacji wcześniejszych redaktorki tego opracowania. Książka zawiera zdjęcia, dokumentujące działania animatorek.

Uwagi merytoryczne

Prezentowana książka ma charakter metodyczny. Treści zostały przedstawione w formie esejów, unikając w ten sposób rygoru wypowiedzi naukowej i – co często się zdarza – nadmiernego teoretyzowania.

Książka, głosami autorki i współautorek, wyraża głęboką – czasami wręcz „matczyną" – troskę o edukację artystyczną dzieci. Taki głos jest jednak niezwykle ważny i winien brzmieć donośnie, zwłaszcza współcześnie, gdy edukacja plastyczna i muzyczna obejmuje jedynie trzy pierwsze etapy kształcenia, nadto – niezmiernie małą ilość godzin dydaktycznych. W takim wymiarze godzinowym nie sposób zrealizować szczytnych celów wychowania artystycznego, plastycznego, szerzej – wychowania estetycznego.

Krytycy współczesnej edukacji akcentują silnie zintelektualizowanie edukacji i nadmierny materializm dydaktyczny, postulując przy tym podjęcie działań na rzecz formowania osoby, jej indywidualności, kształtowania tych dyspozycji

człowieka, które są pomocne w urzeczywistnianiu twórczego życia. Wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę, polegające m.in. na pobudzaniu, pielęgnowaniu i rozwijaniu twórczej aktywności swoich wychowanków, wpisuje się w te tendencje. Już Herbert Read – posiłkując się analogią wychowania estetycznego do „złamanego skrzydła" – podkreślał znaczenie tegoż wychowania dla ubogacenia życia człowieka, dla jego wielowymiarowego istnienia.

Autorki proponują warsztaty, projekty, akcje, laboratoria rozwijające aspekty poznawcze, duchowe, a nade wszystko emocjonalne i działaniowe dziecka. Ekspresja dla dziecka jest wszak środkiem wyrazu jego myśli i przeżyć. Stawiają przy tym na proces, proces osobistego przez dziecko doświadczania świata wyobraźni i emocji, proces tworzenia. Taki proces pociąga za sobą – częstokroć – brak wytworu, efemeryczność i tymczasowość. Wielka zatem musi być dbałość animatorów i edukatorów o przebieg tego procesu, konieczność wnikliwego namysłu, nadto: wyczucie, wyobraźnia pedagogiczna i umiejętności dydaktyczne, aby podjęte przez dziecko działania artystyczne pozostawiły w nim (w psychice) – jak mawiali Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar – swój ślad.

Odpowiedzialność za kształcenie w procesie zdaje się być tym większe, że autorki przyjmują – i słusznie – elastyczność sytuacji edukacyjnej. Sytuacja edukacyjna ma bowiem to do siebie, że nigdy – jak twierdził Florian Znaniecki – nie jest „zamknięta".

Łatwą do odczytania staje się również idea traktowania działań twórczych, artystycznych, plastycznych jako spotkanie. Spotkanie jest istotą edukacji. Ważne zatem jest, by nie było to spotkanie „nieważne", z którego nic nie wynika – jak sugerował Andrzej Nowicki – a spotkania „znaczące". Celem tego spotkania jest podmiotowość wychowanka uzyskiwana przez niego w drodze dorabiania się autonomii, poprzez przekraczanie kolejno etapów anomii i heteronomii. Treścią spotkania wydają się być wartości. Przyświecają spotkaniu zasady: budowania w trakcie spotkania wspólnoty, „sfery pomiędzy" dla wydarzania/pojawienia/ujawnienia się wartości; kształtowania relacji Ja–Ty, partnerstwa, unikania „obokistnienia"; dążenia przez wychowawcę do harmonijnego rozwoju wychowanka na drodze wolności (nie narzucania wzorów i interpretacji) i swobody (ograniczonej odpowiedzialnością za nie przekraczanie granic wolności innego), wyzwalania twórczości, kształtowania kompetencji emancypacyjnych; kreowania wzajemności, zaangażowania, szacunku. Przedkładaną metodą jest dialog, który toczy się pomiędzy Ja–Ty, przy czym „Ty" to zarówno dzieło sztuki, praca plastyczna dziecka, ono samo, inni uczestnicy, np. warsztatów, oraz wychowawca estetyczny.

Konkluzje

1. Intencją autorki jest upowszechnianie znaczących i ważkich idei związanych z edukacją artystyczną, plastyczną, popularyzowanie dobrych i – zwłaszcza – niekonwencjonalnych praktyk. Ujawnia ten swój cel pisząc, że książka „powstała z myślą o dzieciach, choć przeznaczona jest głównie dla studentów kierunków artystycznych, którzy posiadają ambicje pedagogiczne, edukatorów sztuki, nauczycieli i wszystkich, którzy z ciekawością sekundują niebanalnym poczynaniom" (s. 11). Nieco metaforycznie rzecz ujmując, a co stanowi niewątpliwie zachętę do bliższego przyjrzenia się tej pozycji, książka dedykowana jest „tym, którzy dają odwagę, tworzą okazje, otwierają oczy" (s. 5).

Sądzę, iż odbiorcami mogą być nie tylko przyszli i obecni animatorzy działań artystycznych, ale i nauczyciele akademiccy, bowiem znajdą oni w książce cenne wskazówki jak budować relacje ze studentami tych specyficznych kierunków, jakimi są kierunki artystyczne.

2. Treść książki przenika pasja i żarliwość, z jaką autorki-edukatorki podejmują działania na rzecz edukacji artystycznej. Proponują bowiem bawienie się plastyką (jakościami plastycznymi) i z plastyką (z jakościami plastycznymi). Nie są to jednak „nieprzemyślane igraszki". Bogus odwołuje się do teoretycznych ustaleń z zakresu pedagogiki, wychowania estetycznego, wiedzy historycznej o edukacji artystycznej i współczesnych jej tendencjach, wiedzy osobistej i własnych doświadczeń dydaktycznych.

3. Intrygujące pytania postawione przez redaktorkę m.in.: „Czy dziś w dobie *always online* istnieją jeszcze zajęcia, które pozwolą na zaangażowanie emocjonalne, na budowanie więzi prawdziwych, a nie pozornych? Czy nasze *face to face* w warsztatach może być konkurencyjne dla Facebooka? Czy silniejsza kultura mediów odniesie sukces nad indywidualną, zróżnicowaną kulturą wrażliwości? Czy jest czas na inną aktywność niż przyjemna konsumpcja? Czy warsztaty są w stanie konkurować z platformą Tumblr czy Instagramem? Czy nasze dzieci nie staną się «jednowymiarowe»? I wreszcie: jak dziś wyglądają fazy rozwoju plastycznego u dziecka, kiedy już trzyletni berbeć sprawnie posługuje się Power Pointem? A może w tym wszystkim, pozostając w kręgu anglojęzycznych terminów, konieczny jest *alternative teacher*? Taki, który jest «zdziwiony» i zaangażowany w proces twórczy na równi z podopiecznym, «zanurzający się» we własnej wyobraźni i czynnościach związanych z przekazem twórczym, a jednocześnie jest eksperymentatorem i obserwatorem, skoncentrowanym na zadaniu, który posiadł «uważność»" (s. 42–43), dyscyplinują odbiorców do osobistej refleksji, co stanowi niewątpliwie wartość publikacji.

4. Wiedza redaktorki książki pozwoliła jej na skompletowanie definicji, dookreśleń terminów, którymi posługuje się współczesny animator działań twórczo-artystyczno-plastycznych („Co jest co, czyli «tezaurus» używanych określeń", s. 21–37). Sądzę jednak, że zestaw i złożoność wyjaśnień obowiązujących terminów nie ułatwia postronnemu czytelnikowi czy adeptowi sztuki animacji ich rozróżnienia. Sama autorka w tym zakresie nie pomaga, ponieważ nie stara się ich ujednolicić, uogólnić, proponując na przykład (na bazie przytoczonych opisów) własne definicje. Różnice między warsztatem, akcją, projektem czy laboratorium pozostaje uchwycić mentalnie czy niemal intuicyjnie.

5. Na uwagę zasługuje myśl krytyczna wiedziona wokół tzw. konspektów zajęć (lekcji). Zamiast nadmiernie rozbudowanych i – często – nad wyraz wypełnionych celami dydaktycznymi konspektów (jakby ogromna ilość celów miała przyczynić się do podniesienia znaczenia, wzrostu ważności prowadzonych zajęć), autorki proponują porządkować „kształcenie w procesie" według odpowiedzi na pytania: dlaczego? z kim? dla kogo? jak? ku czemu? (s. 234–236). Rzecz zapewne warta rozważenia. Jednakże może pojawić się trudność, ta mianowicie, czy osiągnięty zostanie efekt, jakikolwiek efekt, np. ten: czy faktycznie podczas działań doszło do „spotkania", czy nawiązał się „dialog". Całkowite odejście od nauczania „o czymś", kształcenia „czegoś" nie jest wskazane. Takie podejście może być wykorzystane co najwyżej w niekonwencjonalnych zajęciach pozaprogramowych.

6. Cenny – z perspektywy proponowanych odbiorców książki – wydaje się aspekt poświęcony dialogowi z rodziną (s. 193 i dalsze) czy recepcja talentu przez środowisko rodzinne (s. 167 i dalsze), tym bardziej, że autorka ukazuje problem przez pryzmat własnych badań. Jest prawdą przecież to, że edukacja, nawet ta artystyczna, nie kończy się na działalności dydaktycznej nauczyciela. Nie wątpię jednak w to, że inne ważne kwestie, wręcz podstawowe (może z racji ograniczeń publikacyjnych), nie zostały tu przedstawione.

7. Na tle przedstawionych działań artystycznych z zainteresowaniem można prześledzić propozycję Bogus włączenia w tok nauczania plastyki zabaw (i technik) fotograficznych (s. 79–88). Tym bardziej jest to pomocne dla tych wszystkich, którzy nie mogli dotrzeć do pozycji źródłowej (*Techniki fotograficzne do zastosowania na lekcjach plastyki w szkole podstawowej*, Prace naukowe WSP w Częstochowie 1996, seria: Wychowanie Artystyczne, zeszyt: VI).

8. Podjęta w książce tematyka jest niewątpliwie istotna i interesująca. Trochę jednak żal, że w części drugiej tak wiele miejsca zajmują (s. 69–225) przedruki wcześniej wydanych publikacji, a nie nowsze przemyślenia i dokonania autorki/redaktorki zarazem.

Wniosek

Jestem przekonana, że książka: *Nasze kunsztowanie w warsztatach artystycznych, projektach twórczych, akcjach plastycznych i podróżowaniu wyobraźni* pod redakcją Marzeny Bogus będzie ważną pozycją wzbogacającą bibliotekę wielu osób związanych z nauczaniem artystycznym. Każdy przyszły i czynny praktyk odnajdzie w niej cząstkę swojej biografii dydaktycznej, gotowe do powielenia działania artystyczne, inspirację do modyfikacji przedłożonych działań według własnej optyki.

Z tego powodu rekomenduję książkę do wnikliwego czytania i wykorzystywania jej w praktyce.

Małgorzata Franc
Staropolska Szkoła Wyższa, Wydział Warszawski

Anna Wileczek, Iwona Możdżonek, *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, 140 s.

Kto mówi językiem niezrozumiałym
dla nikogo poza nim, nie mówi w ogóle.
Mówić, to mówić do kogoś.

Hans Georg Gadamer

Komunikacja jest jednym z najistotniejszych zjawisk, które kształtują relacje międzyludzkie. Zapewnia przekaz informacji, wymianę poglądów, porozumiewanie się, opis samego siebie. Chroni przed poczuciem samotności i bezradności. Komunikować można się za pomocą słowa, gestu, czynu czy spojrzenia. Komunikacja jest więc najistotniejszym rodzajem interakcji międzyludzkiej.

Proces komunikacji jest także ważnym elementem wychowania, edukacji i inkulturacji, rozumianych jako transmisja kulturowa realizowana od najmłodszych lat. Dziecko już we wczesnych etapach edukacji za pomocą słowa poznaje i opisuje otaczającą go rzeczywistość, a nauczyciel powinien mu to ułatwić.

Ale czy jest tak zawsze? Czy współczesny nauczyciel przekazuje w prawidłowy sposób wiedzę o świecie, wartościach i normach współczesnemu uczniowi? Czy w stosunkach między głównymi podmiotami edukacji można dostrzec „mosty" komunikacyjne czy może bariery zakłócające proces porozumiewania się?

Na te pytania w szczegółowy sposób odpowiadają autorki książki *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym* Anna Wileczek i Iwona Możdżonek. Jest to praca teoretyczno-empiryczna, która przedstawia i analizuje zarówno zagadnienia teoretyczne dotyczące komunikacji i dyskursu wczesnoszkolnego, jak i badania ilościowe i jakościowe, związane z barierami komunikacyjnymi oraz cenne wskazówki pomagające budować odpowiednią komunikację członków środowiska szkolnego.

Głównym problemem postawionym w pracy jest pytanie: Czego dotyczą i na czym polegają współczesne przeszkody komunikacyjne między nauczycielem i uczniami we wczesnej edukacji?

Książka składa się z czterech rozdziałów. Część właściwa poprzedzona jest wprowadzeniem przedstawiającym przyczyny powstania pracy i podkreślającym wagę dobrej komunikacji we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Zaburzenia w komunikacji na etapie wczesnoszkolnym, mogą bowiem nawet zakłócić prawidłowy rozwój dziecka: intelektualny, społeczny i emocjonalny. Uświadomienie nauczycielom tych barier może wpłynąć na poprawę relacji z uczniami oraz budowanie przyjaznego i twórczego dyskursu lekcyjnego.

Pierwszy rozdział: „Język w szkolnych interakcjach. Meandry komunikacji" – zawiera wyjaśnienie terminologiczne w obrębie zagadnień języka, komunikacji, tekstu i dyskursu. Autorki szczególną uwagę zwracają na proces porozumiewania się w szkole, jego uwarunkowania, aspekty i problemy. Omawiany rozdział zawiera szczegółowe informacje na temat kompetencji komunikacyjnych zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Analiza licznych wypowiedzi dzieci w wieku wczesnoszkolnym pozwala też na charakterystykę ich „nieoficjalnego" języka, który w formie modnej „młodomowy" przenika już do dyskursu na tym etapie.

Badaczki zachęcają też do praktycznego i kreatywnego wykorzystania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, które mogą stanowić narzędzie w nauczaniu praktycznym i problemowym, zachęcające do zdobywania nowej wiedzy. Nowe media mogą też stanowić „most komunikacyjny" między współczesnym e-pokoleniem, a dość jeszcze konserwatywną instytucją szkoły. Niestety, nauczyciele „boją" się stale wykorzystywać nowe aplikacje multimedialne do rozwijania kompetencji komunikacyjnych przez dzieci, rozwiązywania problemów czy systematyzowania wiedzy. Tymczasem

„zaprzyjaźnienie" się z mediami i ekspozycja twórczego ich wykorzystania pod okiem nauczyciela w zdecydowany sposób może przyczynić się do komunikacyjnego partnerstwa.

Kolejny rozdział: „Dyskurs wczesnoszkolny. Transmisja, rozumienie i (nie)-porozumienie" opisuje dyskurs szkolny jako „dialog lub niby-dialog (...) jest też jednym z rodzajów polifonicznego tekstu, który pojawia się w wyniku porozumiewania się nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą" (s. 47). Ponadto ukazane są tu typy dyskursu wczesnoszkolnego wraz z opisem głównych jego cech. Natomiast najważniejszą część tego rozdziału stanowią klasyfikacje barier komunikacyjnych. Autorki pracy, wykorzystując dostępne opracowania teoretyczne (np. Thomasa Gordona) określiły je na podstawie obserwacji przeprowadzonych na lekcjach w klasach 1–3. Należą do nich m.in.: ignorowanie, obwinianie, osądzanie, czy żartowanie.

Część trzecia to opis metodologiczny badań oraz analiza wyników z przeprowadzonych badań w czterech publicznych szkołach podstawowych (dwóch miejskich i dwóch wiejskich). Badaniem objęci zostali uczniowie klas 1–3 i nauczyciele. Wnikliwa analiza wyników dotyczących barier komunikacyjnych (językowych i pozajęzykowych), ich przyczyn, typów uzewnętrzniania się i skutków umożliwia kieleckim autorkom wysunięcie praktycznych wniosków co do kierunków i sposobów budowania dobrych relacji komunikacyjnych z uczniami. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym potrzebują drogowskazów, pomocy, zrozumienia i wszystko to powinien zapewnić im nauczyciel, który – na tym etapie edukacyjnych jak nikt inny – ma szansę wykorzystać swój autorytet do rozwijania dziecięcej świeżości poznawczej, naturalnej kreatywności i innowacyjności, elastyczności czy budowania dobrych, opartych na współpracy, relacji społecznych. Tym samym będzie się wpisywał w wymagania współczesnego świata.

Ostatni rozdział „Mosty zamiast murów. Uczniowskie ćwiczenia dobrej komunikacji" zawiera wskazówki praktyczne dla wszystkich nauczycieli, mające na celu, tak jak to określają Anna Wileczek i Iwona Możdżonek, stworzenie „mostów" komunikacyjnych, które będą przeciwdziałać powstającym murom, zarówno między nauczycielem a uczniem, jak i samymi uczniami.

Te ćwiczenia, to swoiste wprawki treningowe z komunikacji werbalnej i niewerbalnej, które mogą być świetną i pożyteczną zabawą w przestrzeni szkolnej, na każdej lekcji, przerwie, zastępstwie itp.

Zwieńczeniem pracy jest dekalog dobrej komunikacji w szkole, skierowany do nauczycieli, rodziców i opiekunów z przekonaniem, że: „Sposób, w jaki mówimy do naszych dzieci, staje się ich wewnętrznym głosem" (Peggy O'Mar). Warto przytoczyć go w całości:

Nauczycielu, Rodzicu, Opiekunie:

1. Nie będziesz miał innych celów komunikacji niż porozumienie, współpraca lub kontakt z odbiorcą (mów i pisz jasno, na temat, mając wzgląd na odbiorcę, jego możliwości i samopoczucie, sytuację, ale też uważnie słuchaj tego, co uczeń ma do powiedzenia);
2. Nie będziesz używał słów, gestów, min nadaremno (nie moralizuj, nie rób wykładów, bądź umiarkowanie ekspresywny, nie przesadzaj z mimiką i pantomimą, ale nie możesz też być „mumią", nie zapomnij o uśmiechu);
3. Pamiętaj, abyś panował nad swoim komunikatem (nie krzycz i nie przekrzykuj uczniów, poczekaj na skupienie, bądź konkretny i zdecydowany, nie ironizuj, zadbaj o odpowiedni ton i melodię głosu);
4. Czcij odbiorcę (i nadawcę) swego jak siebie samego (bądź empatyczny, przyjazny, upewniaj się, czy dobrze zrozumiałeś komunikat, stosując peryfrazy, traktuj odbiorcę jak partnera, nie „upupiaj", nie obrażaj, nie lekceważ „myślą, mową, uczynkiem i... zaniedbaniem");
5. Nie zabijaj dialogów, dyskusji i monologów uczniów (pozwól im mówić, rozmawiać, dyskretnie kontrolując przebieg i czas dyskusji);
6. Nie trać z zasięgu wzroku swoich odbiorców, utrzymuj z nimi kontakt, przyjmij postawę otwartą, zaaranżuj „dospołecznie" przestrzeń komunikacyjną;
7. Nie posługuj się językiem młodzieżowym (nie jesteś kumplem swoich uczniów, ale nie bądź też nadęty i zbyt naukowy, postaraj się o językową wiarygodność i wyrazistość);
8. Nie mów „fałszywego świadectwa" (nie okłamuj uczniów, nie fantazjuj, jeśli czegoś nie wiesz, ale zawsze sprawdź to i wróć do spornej kwestii, umiej przyznać się do błędu; zadbaj, aby komunikacja werbalna i niewerbalna (proksemika, kinetyka) nie przeczyły sobie, ale wzajemnie się uzupełniały);
9. Nie pożądaj władzy nad odbiorcą, nie obarczaj go winą za nieporozumienia, nie używaj „stoperów kontaktu", oszczędnie stosuj tryb rozkazujący i wykrzyknienia, nie zapominaj o „ja"-komunikatach, chwal często, ale za coś, oceniaj opisowo;
10. Dbaj o swoją (i swoich uczniów) wiedzę, sprawność i poprawność językową. Twój język musi być jak... żona Cezara – „poza wszelkim podejrzeniem"! (s. 121).

Obecnie społeczeństwo żyje w ciągłym biegu, ludzie mijają się, komunikują się tylko służbowo, taka sytuacja przenosi się często do domu rodzinnego, w którym członkowie systemu (którym jest rodzina) oddalają się od siebie. Każdy zajęty jest swoimi sprawami i problemami. Pozorne rozmowy koncentrują się na sytuacji dziecka w szkole. Podobnie dialog ucznia i nauczyciela mija się z zasadami dobrej komunikacji. Budowany jest mur, który stawia ich w dwóch różnych światach: nauczyciele – świat realny, uczniowie – świat wirtualny.

W monografii udowodniono ponad wszelką wątpliwość, że dobra komunikacja jest kluczem do osiągania wszelkich sukcesów. Dobra współpraca między uczniami i nauczycielami jest w stanie przynieść wiele korzyści poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Zrozumienie dzieci i znalezienie z nimi „wspól-

nego języka" gwarantuje sukces edukacyjny i wychowawczy. Dodatkowo, liczne w książce egzemplifikacje wypowiedzi uczniów, uświadamiają nauczycielom, rodzicom i dorosłemu społeczeństwu, jak mało uwagi przykładamy do analizowania głosu młodego pokolenia, skupiając się raczej na merkantylnym naśladowaniu jego „slangu" czy stylu życia. Okazuje się, że pozornie nieważny żart, gest, postawa, ubiór czy ton głosu może przesądzić o relacji dorosły–młody.

Ta cenna publikacja skierowana jest do wszystkich nauczycieli, pedagogów, rodziców i studentów, zamierzających pracować z dziećmi. Może być inspiracją w budowaniu wcześniej już wspomnianych mostów w relacjach międzyludzkich. Opisuje faktyczną sytuację polskiej szkolnej (nie)komunikacji, skłania do refleksji i działania. Czyta się ją z wielkim zaangażowaniem i zaciekawieniem. Dla mnie – praktykującego nauczyciela i doktoranta-pedagoga – praca ta jest ważnym podręcznikiem doskonalącym moją wiedzę z zakresu komunikacji z dziećmi i pomagającym uczynić porozumiewanie z nimi skutecznym, fortunnym i komfortowym.

Paulina Barańska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Noty o autorach

Paulina Barańska – magister, doktorantka pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania badawcze: przestrzeń medialna, młodzież, sposób komunikacji ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji online, partycypowanie młodzieży w społeczeństwie sieci, relacje medialnego nastolatka z rodziną, grupą rówieśniczą, tworzenie tożsamości w sieci. E-mail: paulina.baranska.02.01@gmail.com

Vitaly G. Bezrogov – profesor nauk pedagogicznych i pracownik naukowy w Pracowni Historii Pedagogiki i Wychowania w Instytucie Strategii Rozwoju Edukacji Rosyjskiej Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie, członek-korespondent Rosyjskiej Akademii Nauk Pedagogicznych (ISED RAE; www.instrao.ru). Twórca i dyrektor międzynarodowego seminarium „Culture of Childhood: Norms, Values, Practices" (http://childcult.rsuh.ru). Autor publikacji z zakresu historii wychowania w starożytności, w średniowieczu i w czasach nowożytnych. Najnowsza monografia nosi tytuł: *Traditsii uchenichestwa i institut schkoly w drevnich tsivilizatsiyakh* [Apprenticeship and school in early civilisations] (2008). Jego obecne badania koncentrują się wokół zagadnień elementarnych książek szkolnych – w szczególności z XVI, XVII i XVIII wieku. E-mail: v_bezrog@rambler.ru

Paulina Chmiel-Antoniuk – magister, doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, absolwentka filologii ukraińskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Główny obszar zainteresowań naukowych: kultura karaibska, edukacja wielokulturowa, socjologia kultury, religia vodou i jej edukacyjny wymiar.
E-mail: paulina.chmiel33@gmail.com

Anna Dąbrowska – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, pracownik Zakładu Badań nad Środowiskami Wychowawczymi. Zainteresowania badawcze: aktywność kulturalna młodzieży, język młodzieży, antropologia kulturowa, miejsca człowieka w kulturze współczesnej, język i komunikacja interpersonalnej, język w mediach. E-mail: adabrowska@pedagog.uw.edu.pl, steelon@wp.pl

Przemysław Domagała – mgr pielęgniarstwa, doktorant, asystent w Zakładzie Pielęgniarstwa Neurologiczno-Psychiatrycznego Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Zainteresowania naukowe: socjologia pielęgniarstwa, pielęgniarstwo psychiatryczne.
E-mail: coxbrikasta@gumed.edu.pl

Piotr Długosz – doktor, adiunkt w Instytucie Socjologii na Wydziale Socjologiczno-Historycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Interesuje się socjologią edukacji a szczególnie zmianami społecznymi i ich wpływem na strategie edukacyjne młodzieży w państwach Europy Środkowo-Wschodniej. Autor książki: *Strategie życiowe młodzieży na pograniczu polsko-ukraińskim* (2016). E-mail: pdlugosz@ur.edu.pl

Małgorzata Franc – doktor, wykładowca w Staropolskiej Szkole Wyższej, w Wydziale Warszawskim. Zainteresowania koncentrują się na tematyce wychowania przez sztukę, edukacji artystycznej, edukacji akademickiej, heurystyki. Prowadzi badania dotyczące metod aktywizujących w edukacji akademickiej.
Wybrane publikacje: *Техника для восприятия проблем T3 / ZOOM. Образовательный контекст* (2016), *Dostrzeganie problemu. Rozwiązywanie problemu. Ćwiczenia warsztatowe* (2016), *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości. T3/ZOOM techniką wspomagania rozwoju myślenia twórczego uczących się* (2013), *Podmiotowy i twórczy wymiar wychowania politechnicznego* (2012), *Postawa twórcza. Zestaw ćwiczeń kształcących umiejętności postawy twórczej na lekcjach plastyki i techniki w szkole podstawowej* (2011), *Warsztaty samodoskonalenia. Zestaw ćwiczeń i zadań poznawczych do wybranych zagadnień z przedmiotów humanizujących (dla studentów uczelni technicznych)* (2009), *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę* (2009). E-mail: hexa@rz.vline.pl

Tadeusz Gadacz – profesor doktor habilitowany, kierownik Katedry Historii Filozofii Nowożytnej w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jego specjalność to historia filozofii nowożytnej i współczesnej, filozofia człowieka, filozofia edukacji, filozofia Boga i religii, metafizyka. Najważniejsze publikacje: *Wolność a odpowiedzialność. Rosenzweiga i Lévinasa krytyka Heglowskiej wolności ducha* (1991), *Rozumowe poznawanie Boga* (2000), *Filozofia człowieka jako filozofia losu* (2000), *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 1–10 (współred. B. Milerski), *Lévinas i inni* (współred. J. Migasiński, 2002), *O umiejętności życia* (2007 – wyd. 3), *Bóg w filozofii XX wieku* (2007), *O ulotności życia* (2008). E-mail: tgadacz@ifispan.waw.pl lub ifis@up.krakow.pl

Aleksandra Gaworska-Krzemińska – doktor habilitowany, mgr pielęgniarstwa, adiunkt, kierownik Zakładu Zarządzania w Pielęgniarstwie na Gdańskim Uniwersytecie Medycznym. Zainteresowania: zarządzanie w pielęgniarstwie, ocena warunków pracy na stanowiskach pielęgniarskich, pielęgniarstwo zaawansowanej praktyki. E-mail: alexgawkrzem@gumed.edu.pl

Katarzyna Gurczyńska-Sady – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Pedagogicznego (UP), kierownikiem Katedry Filozofii Kultury w Instytucie Filozofii i Socjologii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Główne zainteresowania badawcze: historia filozofii współczesnej, antropologia filozoficzna i socjologia wiedzy. Autorka książek: *Metafizyczne tezy „Traktatu logiczno-filozoficznego" L. Wittgensteina* (2000), *Podmiot jako byt otwarty. Koncepcja podmiotu w późnych pismach Wittgensteina* (2007), *Wielcy filozofowie współczesności* (współaut. W. Sady, 2012) oraz *Podmiot jako słowo i ciało* (2013).
E-mail: katarzyna.sady@gmail.com

Weronika Juroszek – doktor, psycholog, adiunkt na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego (kierunek: nauki o rodzinie). Członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides et Ratio. Wiceprezes Stowarzyszenia Mediatorów i Powierników Rodzin. Zainteresowania naukowe: relacje małżonkowie-teściowie, postawy rodzicielskie, wybór współmałżonka, deprecjonująca i faworyzująca autoprezentacja młodzieży szkolnej, psychopedagogiczne uwarunkowania rozwodu. Autorka książki: *Autoprezentacja młodzieży szkolnej. Emocjonalne i poznawcze konsekwencje deprecjonującej i faworyzującej autoprezentacji u młodzieży z wysokim i niskim lękiem społecznym* (2010). Opublikowała dotąd ponad trzydzieści artykułów z zakresu psychologii i pedagogiki. E-mail: weronikajuroszek@interia.pl

Katarzyna Kretowicz – doktor nauk medycznych, magister pielęgniarstwa, asystent w Zakładzie Zarządzania w Pielęgniarstwie Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Zainteresowania: zarządzanie w pielęgniarstwie, psychologiczne aspekty zarządzania.
E-mail: k.kretowicz@gumed.edu.pl

Urszula Oszwa – doktor habilitowany, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie. Zainteresowania badawcze i naukowe: edukacyjny kontekst zdolności i umiejętności matematycznych, trudności w uczeniu się matematyki, ich uwarunkowania i korelaty psychopedagogiczne. E-mail: ulaoszwa@wp.pl

Ewa Palamer-Kabacińska – doktor, adiunkt w Zakładzie Badań nad Środowiskami Wychowawczymi na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: edukacja pozaformalna, pedagogika przygody, *community dance*, czas wolny dzieci i młodzieży, organizacje pozarządowe. Autorka książki *Pełnić służbę całym życiem? Ruch harcerski jako przykład organizacji pozarządowych wdrażających do życia w społeczeństwie obywatelskim* (2014). E-mail e.palamer@uw.edu.pl

Aldona Pobojewska – profesor w Katedrze Filozofii Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego, Wydział Filozoficzno-Historyczny. Obszary zainteresowań: epistemologia, filozofia edukacji. Autorka prac naukowych m.in.: *Biologia i poznanie. Biologiczne 'a priori' człowieka a realizm teoriopoznawczy* (1996), *New biology – Jakob von Uexküll's Umweltlehre* (2001), *Grenzen der Geltung des Naturalismus nach Kant* (2007), *Dialog w metodzie Sokratejskiej i na zajęciach warsztatowych z filozofii* (2011), *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu* (2012), *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)* (2012), *Waga pytań w procesie edukacji* (2014). Zainspirowana programem M. Lipmana zaproponowała jego modyfikację, tzw. *warsztaty z dociekań filozoficznych*. Opracowuje ich teorię oraz prowadzi tą metodą zajęcia z różnymi grupami wiekowymi.
E-mail: aldonap@uni.lodz.pl

Dorota Probucka – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Pedagogicznego, zastępca Dyrektora Instytutu Filozofii i Socjologii na UP im. KEN w Krakowie. Najważniejsze publikacje: *Utylitaryzm* (2013), *Filozoficzne podstawy idei praw zwierząt* (2013), *Etyka. Z głównych zagadnień i kierunków* (2014), redaktor naukowy 10 książek. Publikowała w czasopismach naukowych,

takich jak: *Principia*, *Prakseologia*, *Studia Philosophiae Christianae*, *Studia Ecologiae et Bioethicae*. Pomysłodawczyni i współzałożycielka Polskiego Towarzystwa Etycznego.
E-mail: dorotaprobucka@op.pl

Małgorzata Przeniosło – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pracownik Instytutu Edukacji Szkolnej na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym, kierownik Zakładu Podstaw Dydaktyki. Zainteresowania badawcze: historia oświaty, historia nauki, historia pomocy społecznej, metodyka nauczania matematyki na wszystkich etapach edukacji. W dorobku posiada ponad 120 publikacji naukowych, w tym 7 monografii. Wśród artykułów znajdują się teksty w czasopismach polskich i zagranicznych (m.in. w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym", „Przeglądzie Historycznym", „Dziejach Najnowszych", „Educational Studies in Mathematics", „Journal für Mathematik-Didactik"). Wybrane publikacje: *Rozumienie granicy funkcji wyniesione ze szkoły średniej* (2000), *Obraz granicy funkcji ukształtowany w czasie studiów matematycznych* (2002), *Matematycy polscy w dwudziestoleciu międzywojennym. Studium historyczne* (2011), *Rady opiekuńcze w województwie kieleckim 1918–1921* (2013), *Rady opiekuńcze w Galicji 1919–1921* (2014). E-mail: malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl

Agnieszka Rumianowska – doktor, starszy wykładowca, pracuje w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych. Główne zainteresowania: badania nad językiem/komunikacją w ujęciu interdyscyplinarnym; badania nad relacjami społecznymi ze szczególnym uwzględnieniem konfliktów interpersonalnych; współczesna kultura popularna; glottodydaktyka.
E-mail: arumianowska@pwszplock.pl lub arumianowska@onet.pl

Marzena Ruszkowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik Zakładu Pedagogiki w Państwowej Szkole Wyższej w Białej Podlaskiej, obecnie starszy wykładowca. Członek Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP PAN; autorka dwóch monografii wydanych w serii „Koordynacja na rzecz aktywnej integracji": *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze* (2013), *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu wyzwań współczesności* (2013). Zainteresowania naukowe: sieroctwo i formy jego kompensacji, rodzina, alternatywne formy życia rodzinnego. E-mail: r-ska.marzena@wp.pl

Paulina Sosnowska – doktor habilitowany, adiunkt w Zakładzie Humanistycznych Podstaw Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, zajmuje się relacjami między filozofią a pedagogiką, szczególnie w kontekście filozofii nowożytnej i współczesnej. Autorka książek *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej* (2009) oraz *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* (2015). Tłumaczka literatury filozoficznej z języka niemieckiego i angielskiego. E-mail: psosnowska@uw.edu.pl

Dorota Turska – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS), kierownik Zakładu Psychologii Wychowawczej i Psychologii Rodziny w Instytucie Psychologii UMCS w Lublinie. Zainteresowania badawcze: osobowościowy kontekst funkcjonowania człowieka w edukacji, mechanizm kulturowego zdominowania „wiedzy racjonalnej" przez wartości męskie.
E-mail: dorota.turska@poczta.umcs.lublin.pl

Irena Wojnar – profesor zwyczajny dr hab. Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, dr Uniwersytetu Paryskiego (Sorbona), uczennica i wieloletnia współpracowniczka prof. Bogdana Suchodolskiego, a także wykładowca Uniwersytetu Padewskiego, ekspert UNESCO na konferencjach m.in. w Paryżu, Hamburgu, Wenecji, Genewie, członkini Association Mondiale des Sciences de l'Education, International Society for Education throught Art (vice-przewodniczącą w latach 1988–1991), Société Européenne de Culture, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN (w latach 1992–2007 przewodnicząca Zespołu Edukacji i Kultury). Autorka ponad 20 monografii, ponad 200 artykułów, tłumaczeń publikacji naukowych z języka francuskiego, włoskiego, angielskiego. Organizatorka wielu interdyscyplinarnych konferencji PAN i UW.

Zuzanna Zbróg – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Edukacji Szkolnej Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Autorka dwóch monografii, w tym książki *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych* (2011), przedstawiającej wyniki badań realizowanych w ramach grantu promotorskiego pod kierunkiem prof. Mirosława J. Szymańskiego (nr 1 H01F 081 30). Współredaktorka kilku monografii wieloautorskich, w tym z prof. Pete Boydem i dr Agnieszką Szplit *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives* (2014). Opublikowała kilkadziesiąt artykułów naukowych, w tym: w czasopismach „Kwartalnik Pedagogiczny", „Problemy Wczesnej Edukacji", „Forum Oświatowe". Rzeczoznawca MEN do spraw podręczników dla I etapu kształcenia. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej, Zespołu Pedagogiki Szkolnej oraz Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów działających przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Zainteresowania naukowe: pedagogika wczesnoszkolna, pedeutologia, dydaktyka szkoły wyższej. E-mail: zzbrog@ujk.edu.pl

Kazimiera Zdziebło – doktor, adiunkt na Wydziale Lekarskim i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Prowadzi projekty badawcze dotyczące kompetencji międzykulturowych u studentów i pracowników ochrony zdrowia. E-mail: zdzieblo@wp.pl

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny" to ogólnopolskie czasopismo naukowe ukazujące się od 1956 roku, publikujące artykuły teoretyczne i badawcze z zakresu szeroko pojętej pedagogiki i jej subdyscyplin oraz innych nauk społecznych. „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 ostatnim wykazem czasopism naukowych MNiSW za publikację w „Kwartalniku Pedagogicznym" przysługuje Autorowi 10 punktów.

Rzetelność naukowa

Redakcja dokłada wszelkich starań, aby eliminować wszelkie przejawy nierzetelności naukowej w procesie publikacyjnym, takie jak ghostwriting oraz guest autorship.

Z ghostwriting mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymieniania jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji. Redakcja prosi więc o podawanie informacji na temat Współautorów badań, których wyniki referowane są w artykule, jak również określenie własnego wkładu w uzyskane rezultaty badawcze.

Z guest authorship mamy do czynienia wówczas, gdy udział Autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a mimo to jest on podany jako Autor bądź Współautor publikacji. W związku z tym Redakcja wdraża procedury zapobiegające przypadkom nierzetelności naukowej i wymaga od Autorów: ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji oraz podawania źródeł finansowania publikacji, a także informacji o wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów. Wszelkie przejawy nierzetelności naukowej będą dokumentowane i ujawniane.

Procedura recenzyjna

Procedura recenzyjna „Kwartalnika Pedagogicznego" jest zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Redakcja nadaje nadesłanej pracy numer, identyfikujący ją podczas całego procesu recenzyjnego, i dokonuje wstępnej oceny nadesłanych materiałów pod kątem zgodności z profilem naukowym pisma, wymogów formalnych oraz poziomu merytorycznego.

Teksty wstępnie zakwalifikowane do druku przekazywane są dwóm recenzentom zewnętrznym do szczegółowej recenzji zgodnie z procedurą double-blind reviews (podwójna ślepa recenzja), co oznacza, że zarówno Autor, jak i Recenzent pozostają dla siebie anonimowi. Recenzenci nie są zatrudnieni w jednostce naukowej, z której pochodzi Autor. Recenzja ma formę pisemną i jej treść może być udostępniana Autorowi. Recenzent może: odrzucić tekst, zakwalifikować bez zastrzeżeń, zakwalifikować warunkowo (co wiąże się z dokonaniem przez Autora poprawek zasugerowanych w recenzji).

Lista Recenzentów jest publikowana na stronie internetowej „Kwartalnika Pedagogicznego". Ostateczną kwalifikację do druku podejmuje redaktor naczelny.

Informacje dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w „Kwartalniku Pedagogicznym", o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

- Maksymalna objętość całego tekstu (z bibliografią i streszczeniem) powinna wynosić 1 arkusz wydawniczy, to jest 40 000 znaków typograficznych (ze spacjami) lub ok. 22 strony znormalizowane (30 wierszy na stronę, około 60 miejsc znakowych w wierszu).

  Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.

  Teksty należy wysłać pocztą elektroniczną jako załącznik na adres:

  kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl

- W tekście należy podać pełne imiona osób wymienionych po raz pierwszy.
- Tabele i ilustracje, ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą, powinny być dołączone na końcu maszynopisu, na oddzielnych stronach.
- Diagramy, wykresy i ilustracje muszą być dodatkowo zapisane jako oddzielne pliki z rozszerzeniem tiff lub jpeg.
- 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...).

- 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.

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).

- W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.
- Numerowane i umieszczone na dole strony są tylko przypisy odautorskie.
- Do tekstu należy dołączyć krótkie streszczenie w języku polskim i angielskim (20 wierszy łącznie z tytułem artykułu) oraz słowa klucze w języku angielskim, a także na osobnej stronie krótką notę o autorze. Jeśli występuje więcej niż jeden autor tekstu, należy nadesłać noty biograficzne wszystkich autorów oraz pełny adres korespondencyjny i adres poczty elektronicznej autora, który będzie prowadził korespondencję dotyczącą publikacji.
- Nadesłane teksty zgodne z wymaganiami redakcyjnymi są opiniowane anonimowo (bez identyfikacji autora tekstu) przez trzech recenzentów.

Przed nadesłaniem tekstu do publikacji prosimy o wypełnienie METRYCZKI, która znajduje się na stronie http://www.kp.edu.pl/ --> Dla Autorów, i załączenie jej jako odrębnego pliku.

Maszynopis przysłany do Redakcji jest traktowany przez Redakcję i Wydawcę jako utwór oryginalny, do którego Autor dysponuje pełnią praw. Jeśli Autor utworu publikował go przed nadesłaniem do „Kwartalnika Pedagogicznego", musi opatrzyć utwór (swój tekst) stosownym przypisem, zawierającym informację o miejscu i czasie publikacji.

Maszynopis przysłanego do Redakcji tłumaczenia jest traktowany przez Redakcję i Wydawcę jako tłumaczenie (utwór), do dokonania którego Autor dysponował pełnią praw.

Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzenia poprawek i skrótów. Redakcja nie zwraca tekstów nadesłanych, które nie ukazały się w „Kwartalniku Pedagogicznym".

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego" w roku 2017:
Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,
Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,
Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze prosimy kierować na adres:
dz.handlowy@uw.edu.pl

Zamówienia na prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego":

RUCH S.A.
Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl
Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl
lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH" pod numerami: 22 693 70 00
lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7^{00} – 17^{00}.
Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:
KOLPORTER SA, http://dp.kolporter.com.pl/prenumerata
GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/garmond/prenumerata
Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise **ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 00-933 Warszawa, Poland**. BANK HANDLOWY SA, Oddział w Warszawie, PL 02 1030 1016 0000 0000 0089 5001 or **IPS, ul. Noakowskiego 10 lok. 38, 00-664 Warszawa, Poland**, tel. (48 22) 625 16 63, e-mail: ma@ips.com.pl

Indeks 363146 PL ISSN 0023-5938