



KATEGORIE (NIE)OBECNE W EDUKACJI

WYCHOWANIE
KSZTAŁCENIE
ROZWÓJ

redakcja naukowa
Bożena Majerek
i Agnieszka Domagała-Kręcioch


impuls

KATEGORIE (NIE)OBECNE W EDUKACJI

Wychowanie – kształcenie – rozwój

redakcja naukowa

Bożena Majerek i Agnieszka Domagała-Kręcioch


impuls

Kraków 2021

© Copyright by Bożena Majerek, 2021
© Copyright by Agnieszka Domagała-Kręcioch, 2021

Recenzent:
dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. UP

Redakcja wydawnicza:
Beata Bednarz

Opracowanie typograficzne:
Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:
Anna M. Damasiewicz

Grafika wykorzystana na okładce:
© Jumpingsack | stock.adobe.com

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej
w ramach programu Erasmus+.

Using online game to tackle Early School leaving and reducing behavioural
difficulties among pupils (GAME), project no 2019-1-PL01-KA201-064865.

Publikacja została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.

Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska
oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ nie ponoszą odpowiedzialności
za jej zawartość merytoryczną.

PUBLIKACJA BEZPŁATNA

ISBN 978-83-66990-04-3

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2021

Spis treści

BOŻENA MAJEREK, AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

Wstęp 9

WYCHOWANIE (NIE)DOSTOSOWANE DO WSPÓŁCZESNOŚCI

JANUSZ MASTALSKI

(Nie)dojrzałość wychowanka i wychowawcy w kontekście
„cywilizacji zamiast” 15

KAMILA FREJUSZ

Obecność jako metakategoria pedagogiczna 33

JOLANTA KRAŚNIEWSKA

Re-personalizacja podstawą resocjalizacji 47

GRZEGORZ WĄCHOL

Wychowanie do kryzysu na podstawie wybranych czynników
personalizmu chrześcijańskiego 61

MICHAŁ GWIŹDŹ

Rezyliencja i praktyka uważności, czyli jak budować
odporność psychiczną dzieci i młodzieży 73

MARTA MICHAŁEK

Patologie w obszarze funkcjonowania współczesnych rodzin
polskich 91

KATEGORIE (NIE)OBECNE W PROCESIE KSZTAŁCENIA

STANISŁAW CHROBAK

Odpowiedzialność człowieka nauki – istota akademickości 105

ŻANETA GARBACIK

Kategorie (nie)obecne w kształceniu i rozwoju kadry akademickiej
Refleksja nad wyzwaniem współczesności 121

DOROTA DOMAGAŁA

Samodzielność i odpowiedzialność w edukacji wczesnoszkolnej 135

HEWILIA HETMAŃCZYK

Współczesny nauczyciel przedszkola
w oczach przyszłych przedstawicieli tej profesji 147

AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, BOŻENA MAJEREK

Gamifikacja jako strategia pracy z uczniem trudnym 157

ROZWÓJ I JEGO (NIE)OBECNE KATEGORIE

ŁUKASZ MARCZAK

Rozwój (nie)zrównoważony w edukacji?
Istotne kategorie etyczno-społeczne w kształceniu
o zrównoważonym rozwoju 173

PAULINA PERET-DRAŻEWSKA

Realizacja tożsamościowych zadań rozwojowych
przez współczesną młodzież 189

MARTA GRZEŚKO-NYCZKA

Kształtowanie kompetencji społecznych w szkole podstawowej
Założenia podstawy programowej vs praktyka edukacyjna 203

URSZULA LEWARTOWICZ

Kabaret w edukacji – od publicznej pedagogii
do oporu uczniowskiego 217

ALICJA LISIECKA

Wstręt, czyli kategoria nieobecna w edukacji estetycznej 227

ELŻBIETA KRĘCISZ-PLIS

Ambiwalencja w relacji nauczyciel – rodzic
w edukacji dziecka z chorobą przewlekłą 239

Wstęp

W nierytmicznie pulsującej rzeczywistości społecznej to, co było oczywiste i zdefiniowane, traci swoją zasadność, a to, co nowe, wymusza podjęcie teoretycznej i badawczej eksploracji pojawiających się znaczeń i przestrzeżeni. Ponieważ edukacja wpisana jest w ten labilny świat, istnieje nieustanna potrzeba analizowania i opisywania tych obszarów życia społecznego, które – w sposób niepodlegający dyskusjom – stanowią o przyszłości młodego pokolenia.

Zatem, myśląc o edukacji, powinniśmy wciąż na nowo rozpoznawać pojawiające się zjawiska, które redefiniują dotychczasową wiedzę na temat tego, co było pewne, znane, powszechne i wspólnotowe. To, co ambiwalentne, obce, incydentalne i jednostkowe, wymaga nieustannego stawiania pytań o kształt edukacji i rozwój współczesnego człowieka, przy czym rozwój ten związany jest nie tylko z lepszym rozumieniem siebie i świata, ale przede wszystkim z poczuciem sprawstwa, podejmowaniem twórczych działań i wyzwań zapewniających bezpieczeństwo i dających skuteczne sposoby radzenia sobie z niepewnością i dynamicznością zmiany życia.

Publikacja, którą oddajemy w ręce Czytelników, powstała w momencie nietypowej i trudnej sytuacji w życiu społecznym. Pojęcia i kategorie, do których już przywykliśmy, nabierają innego znaczenia i pojawiają się nowe ich sensory. Potrzebna, a może nawet konieczna, staje się na nowo refleksja nad warunkami sprzyjającymi wychowaniu, kształceniu i rozwojowi człowieka.

Monografia składa się z trzech części. W pierwszej podjęto wątki dotyczące wychowania (nie)dostosowanego do współczesnej rzeczywistości. Rozważania rozpoczyna tekst **Janusza Mastalskiego**, który w nawiązaniu do „cywilizacji zamiast” podejmuje problematykę (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i uczniów edukacyjnych, odnosząc się do takich kategorii jak: przyjemność, bezwstyd, nieodpowiedzialność, przeciętność, manipulacja, nieuczciwość, pseudowolność oraz seksualizacja życia.

Obecność to, według **Kamilli Frejusz**, podstawowy termin w pedagogice. W kontekście aktualnej sytuacji społecznej w edukacji zagadnienie to nabiera wyjątkowego charakteru. Doświadczenia pandemii i edukacji na odległość

niejako na nowo definiują tę kategorię, która powinna zasłużyć na miano metakategorii pedagogicznej.

Jolanta Kraśniewska przedstawia personalizm jako fundament pedagogiki resocjalizacyjnej, w której w centrum zainteresowań i działań powinien stać wychowanek pojmowany jako osoba. Autorka, odwołując się do personalizmu opartego na antropologii nieredukcyjnej V.E. Frankla, twierdzi, że repersonalizacja powinna poprzedzać resocjalizację, która bez uprzednio przyjętych zasad nie sprzyja uzdrowieniu i integracji, ale raczej zagubieniu i depersonalizacji.

Kryzys jako zjawisko egzystencjalne i nieuniknione to przedmiot rozważań **Grzegorza Wąchola**, który odwołując się do personalizmu chrześcijańskiego, wskazuje czynniki mogące pomóc w konceptualizacji procesu wychowania mieszczącego w sobie przygotowanie do kryzysu.

Michał Gwiżdż zwraca uwagę na zagadnienie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, traktując je jako kwestię fundamentalną, która jednak wydaje się niedostatecznie poruszana w wymiarze edukacyjnym. Autor podejmuje próbę diagnozy problemu zaburzeń psychicznych w kontekście zjawiska rezyliencji (*resilience*) i praktyki uważności (*mindfulness*), które są odpowiedzialne za budowanie odporności psychicznej, tak istotnej w przygotowywaniu młodego pokolenia do życia społecznego.

Na temat współczesnych dysfunkcji życia rodzinnego rozważania podjęła **Marta Michałek**, która na podstawie przeprowadzonych wśród kuratorów sądowych badań przedstawia i omawia czynniki wzmacniające i pogłębiające procesy patologizacji.

Drugą część publikacji, zatytułowaną *Kategorie (nie)obecne w kształceniu*, rozpoczyna tekst **Stanisława Chrobaka**, który uważa, że nauka opiera się na dwóch fundamentach etycznych: wolności prowadzenia badań i rozpowszechniania ich rezultatów oraz braniu odpowiedzialności przez badaczy zarówno za własne aktywności, jak i za społeczność naukowców. Autor słusznie podkreśla, że branie odpowiedzialności za działania naukowe to warunek społecznej wiarygodności ich rezultatów i autorytetu ludzi nauki.

Żaneta Garbacik zwraca uwagę na fakt, że obecnie rola dydaktyka akademickiego obfituje w wyzwania odnoszące się do wydarzeń o nienormalnym charakterze. Według autorki w związku z konsekwencjami krajowej reformy szkolnictwa wyższego oraz w dobie globalnych przemian, wynikających z kontekstów pandemicznych i intensywnej digitalizacji nauki, zasadne zdaje się postawienie pytania o jakość zawodowego funkcjonowania wspomnianej grupy.

Kwestię wciąż aktualnego integrowania samodzielności i odpowiedzialności dziecka już na etapie edukacji wczesnoszkolnej podjęła **Dorota Domagała**.

Dokonana przez autorkę analiza dokumentów oświatowych pokazuje, że pomimo ważności poruszanego problemu dla społecznego funkcjonowania człowieka istniejące zapisy formalne nie uwypuklają znaczenia i wielowymiarowości tych cech.

Postrzeżenie zawodu, do którego człowiek się przygotowuje, stanowi cenne źródło zawodowego profesjonalizmu. W swoim tekście **Hewilia Hetmańczyk** zwraca uwagę na dostrzeżenie przez przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego założonych i rzeczywistych funkcji i zadań, jakie przed nimi będzie stawiać praca zawodowa.

Również tekst **Agnieszki Domagały-Kręcioch** i **Bożeny Majerek** odnosi się do przygotowania oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli i wychowawców. Autorki uważają, że edukacja akademicka często ogranicza się do przekazywania wiedzy teoretycznej, zbyt minimalizując bezpośrednie uczestnictwo w codziennym, trudnym i nieprzewidywalnym życiu klasy czy grupy. Zastosowanie gamifikacji, zwłaszcza w takich przypadkach, może okazać się strategią, która wychodzi naprzeciw potrzebom przyszłych pedagogów, nauczycieli i wychowawców mających co prawda doświadczenie zawodowe, ale wciąż mierzących się z wyzwaniem zaburzeń zachowania uczniów.

Zagadnienia związane z rozwojem i jego (nie)obecnymi kategoriami stanowią ostatnią część niniejszego opracowania, którą otwiera tekst **Łukasza Marcza**. Przedmiotem jego analizy stała się kategoria *sustainable* w kontekście realizacji celu Quality Education (SDG4). Autor, ukazując wpływ antropologii nieograniczonej na procesy kształcenia, przedstawia kontekst uwarunkowań związanych z kulturą symboliczną i kulturą cyfrową w kontekście pandemii SARS-CoV-2.

Nad stopniem realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych współczesnej młodzieży zastanawia się **Paulina Peret-Drażewska**, która na podstawie analizy wyników badań empirycznych zaproponowała nową perspektywę postrzegania aktywności młodych ludzi w zastanej przez nich rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Marta Grzeško-Nyczka podjęła próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie: na ile kształtowanie kompetencji społecznych w szkole jest kategorią obecną w praktyce edukacyjnej. Oprócz rozważań teoretycznych prezentuje dane empiryczne, na podstawie których formułuje postulaty do wykorzystania w praktyce edukacyjnej.

Na pedagogiczne aspekty kabaretu jako jednej z istotnych kategorii pedagogicznych zwraca uwagę **Urszula Lewartowicz**. Zdaniem autorki kabaret – ujmowany z jednej strony jako pedagogia publiczna, z drugiej jako narzędzie wyrażania oporu uczniowskiego – jest przestrzenią, która umożliwi refleksję nad szkolną codziennością.

Na złożoność mało obecnej, nie tylko w edukacji estetycznej, kategorii, jaką jest wstręt, wskazuje **Alicja Lisiecka**. Wstręt, który posiada wiele odmian (może być: humorystyczny, obrzydliwy, tragiczny, głęboki, ironiczny, niepokojący, smutny lub wulgarny), staje się pełnoprawnym źródłem satysfakcji estetycznej. Zdaniem autorki różnorodność rzeczywistości oraz bogactwo dostępnych treści obligują pedagogów do prowadzenia dyskursu mogącego sprostać terażniejszości.

Wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców staje się choroba przewlekła dziecka uczestniczącego w zajęciach szkolnych. Szczególnie trudnym obszarem, na co zwraca uwagę **Elżbieta Kręcisz-Plis**, są relacje między nauczycielami a rodzicami dziecka chorego. Towarzysząca im ambiwalencja zarówno w aspekcie pozytywnym, jak i negatywnym jest kategorią pedagogiczną, która naturalnie wpisana jest w pełnione role.

Zebrane w tomie artykuły stanowią istotny głos w dyskusji nad kondycją współczesnej edukacji. Autorzy odważyli się wskazać te obszary oświatowej rzeczywistości, które w przeważającej części wymykają się codziennym badaniom i praktycznym zastosowaniom ze względu na swoją drażliwość, delikatność, wieloznaczność czy niedomówienie.

Żywimy głęboką nadzieję, że teksty wzbudzą zainteresowanie Czytelników, może nawet wywołają u nich niepokój lub refleksję, stając się tym samym doskonałym pretekstem do dyskusji i zmiany rzeczywistości edukacyjnej na coraz bliższą potrzebom i oczekiwaniom społecznym.

*Bożena Majerek
Agnieszka Domagała-Kręcioch*

WYCHOWANIE (NIE)DOSTOSOWANE
DO WSPÓŁCZESNOŚCI

JANUSZ MASTALSKI

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

(Nie)dojrzałość wychowanka i wychowawcy w kontekście „cywilizacji zamiast”

Abstrakt

W artykule omawiana jest problematyka dojrzałości edukacyjnych podmiotów wychowawczych w kontekście „cywilizacji zamiast”. Jest to cywilizacja erzaców i zamienników. Autor omawia takie kategorie jak: przyjemność, bezwstyd, nieodpowiedzialność, przeciętność, manipulacja, nieuczciwość, pseudowolność oraz seksualizacja życia. Są one obecne w procesie wychowania, a przede wszystkim w postawach wychowawców i wychowanków. W końcowej części artykułu zostają sformułowane postulaty i nakreślone perspektywy dotyczące dojrzałych relacji wychowawczych w postmodernistycznym świecie.

Słowa kluczowe: (nie)dojrzałość, wychowawca, wychowanek, „cywilizacja zamiast”.

Abstract

The author discusses the issues of maturity of educational subjects of upbringing in the context of „civilization instead of”. It is a civilization of erzacs and substitutes. The author discusses such categories as: pleasure, shamelessness, irresponsibility, mediocrity, manipulation, dishonesty, pseudo-freedom and the sexualization of life. They are present in the upbringing process, and above all in the attitudes of educators and pupils.

Keywords: (im)maturity, educator, pupil, „civilization instead of”.

Wstęp

W encyklice dotyczącej relacji między wiarą a nauką Jan Paweł II pisał:

Zarówno w dziejach Wschodu, jak i Zachodu można dostrzec, że człowiek w ciągu stuleci przebył pewną drogę, która prowadziła go stopniowo do spotkania z prawdą i do zmierzenia się z nią. Proces ten dokonał się – nie mogło bowiem być inaczej – w sferze osobowego samopoznania: im bardziej człowiek poznaje rzeczywistość i świat, tym lepiej zna siebie jako istotę jedyną w swoim rodzaju, a zarazem coraz bardziej naglące staje się dla niego pytanie o sens rzeczy i jego własnego istnienia. Wszystko, co jawi się jako przedmiot naszego poznania, staje się tym samym częścią naszego życia¹.

Powyższe słowa są nieodłącznie związane z procesem edukacji, w którym wszystkie podmioty edukacyjne zmierzają do prawdy o świecie i samym sobie.

Jednym z najważniejszych problemów współczesnego człowieka jest zniewolenie cywilizacyjne. Obecne przemiany niosą ze sobą wiele zagrożeń, które z jednej strony jawią się jako atrakcyjne propozycje, a z drugiej – powodują zamęt w wielu sferach życia ludzkiego, generując między innymi powolne, ale systematyczne zamieranie aktywności psychicznej i duchowej. Życie w dobie psychobójstwa staje się ogromnie niebezpieczne, bowiem jednostka (szczególnie młoda) narażona jest na wiele „używek” i erzaców prawdziwych wartości. Stąd też niezwykle ważna jest rola edukacji, która ma za zadanie wyposażyć młodego człowieka w narzędzia obrony przed negatywnymi skutkami przemian cywilizacyjnych².

Józef Tischner stwierdził przed laty, że

[...] spotkanie z drugim jest na początku wszelkiego doświadczenia świata. Można powiedzieć, że drugi jest kategorią *a priori*, dzięki której możliwy jest tak zwany obiektywny świat. [...] Kruchość uświadamia, że spotkanie dokonało się w konkretnym miejscu w przestrzeni i pozostawiło we mnie trwałą ślad: dowiedziałem się, że oprócz mojego świata jest jeszcze inny świat, świat drugiego. [...] Dla mnie podstawowe jest to, że drugi jest początkiem myślenia. Nic tak nie daje do myślenia jak drugi³.

-
- 1 Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów Kościoła katolickiego O relacjach między wiarą a rozumem*, Wydawnictwo Św. Stanisława BM [Biskupa Męczennika] Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 1998, n. 1.
 - 2 J. Mastalski, *Aksjologiczne wymiary kompetencji nauczyciela w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych* [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Konin 2007, s. 50.
 - 3 J. Tischner, *Spotkanie*. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska, Znak, Kraków 2003, s. 129–130.

W związku z tym warto zastanowić się nad współczesnym zmaganiem się z własną dojrzałością podmiotów wychowawczych w kontekście „cywilizacji zamiast”. Należy więc najpierw uściślić pojęcia („dojrzałość osobowa podmiotów edukacyjnych” i „cywilizacja zamiast”), a następnie wydobyć najważniejsze wyznaczniki omawianej (nie)dojrzałości. To z kolei pozwoli na wysunięcie uprawnionych wniosków i postulatów.

Uściślenie pojęć

I tak, problematyka **osobowej dojrzałości** jest niezwykle złożona. Definicji pojęcia osobowości sformułowano bardzo dużo. Wielu psychologów jest zgodnych co do tego, że osobowość stanowią „cechy psychologiczne, które przyczyniają się do względnie trwałych i wyróżniających daną jednostkę wzorów odczuwania, myślenia i zachowania”⁴. Trudno omówić wszystkie koncepcje związane z analizowaną rzeczywistością. Jednak przegląd literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie dwóch sposobów określania dojrzałości osobowej.

W pierwszej z koncepcji dojrzałość osobowa ujmowana jest procesualnie, z uwzględnieniem różnego stopnia jej nasilenia, a nie jako osiągnięty stan końcowy. Chodzi więc o optymalne funkcjonowanie. Często pojęcie to utożsamia się ze zdrowiem psychosomatycznym. Ponadto podkreśla się: silną integrację, uwarunkowaną właściwą hierarchią wartości, autonomię, scalenie i zharmonizowanie, otwartość na doświadczenie oraz kreatywne podejście do życia⁵. Drugi sposób ujmowania dojrzałości osobowej, zwany procesualnym, obejmuje traktowanie jej jako procesu przemian, w ramach którego dany wzorzec się realizuje. Można powiedzieć, że jest to stawanie się dojrzałym. Należy też uznać, że wcześniejsze etapy cyklu życia stanowią bardziej okres przygotowujący do osiągnięcia dojrzałości, a proces jej osiągnięcia staje się domeną dorosłości⁶.

Warto w tym miejscu uwypuklić bardzo konkretne wymiary dojrzałości osobowej. Do najważniejszych należy zaliczyć:

- poszerzanie zakresu rozumienia oraz interesowania się otoczeniem;
- życzliwość wobec innych ludzi, okazywanie ciepła w relacjach zarówno z bliskimi, z którymi nawiązuje się intymne więzi poprzez akceptację, empatię, miłość, jak i z szerszym otoczeniem;

4 D. Cervone, L.A. Pervin, *Osobowość. Teoria i badania*, przeł. B. Matczyna i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 10.

5 B. Harwas-Napierała, *Dojrzałość osobowa dorosłych jako czynnik chroniący rodzinę*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal” 2015, t. 21, nr 1, s. 47.

6 Tamże.

- dojrzałość emocjonalną, związaną z akceptacją samego siebie oraz odpornością na frustrację przejawiającą się na przykład w spokojnym przyjęciu sytuacji, kiedy nie układa się ona według zamierzeń i pragnień;
- realistyczne spostrzeganie (percepcję), czyli pełny kontakt z rzeczywistością bez jej zniekształcania przez pryzmat własnych potrzeb czy celów;
- zarządzanie (kierowanie) nawykami i kompetencjami, które się posiada, rozwija lub nabywa (istotne, zwłaszcza gdy przeżywa się trudności);
- znajomość samego siebie, przejawiającą się w trzech płaszczyznach: w tym, co potrafimy, czego nie potrafimy i co powinniśmy robić (posiadana wiedza o samym sobie i jej stabilność, czyli samoświadomość to ważne wyznaczniki dojrzałości);
- posiadanie jednoczącej filozofii życia (nabytej lub osobiście stworzonej), polegającej na dawaniu sobie odpowiedzi na fundamentalne pytania dotyczące celowości swojej egzystencji⁷.

Drugim kluczowym pojęciem dla niniejszych rozważań jest „cywilizacja zamiast”, czyli erzaców i zamienników. Nie ulega wątpliwości, że zakwestionowanie chrześcijańskich wartości

[...] doprowadziło kulturę ludzką do nowej sytuacji, w której trudno sobie wyobrazić pojawienie się jakiegoś nowego porządku i nowej etyki. Co za tym idzie, człowiek w świecie rozwijającym się chaotycznie i żywiołowo pozbawiony zostaje wskazówek. Coraz trudniej przychodzi mu znalezienie odpowiedzi na podstawowe pytania: jak żyć, dokąd zmierzać, co robić i dlaczego cokolwiek robić⁸.

Ponadto trzeba pamiętać, że obecnie funkcjonuje społeczeństwo wiedzy, które reprodukuje swoje sprzeczności, nie korzystając z myśli liberalnej opisującej świat. W pewnym sensie owe sprzeczności neutralizuje kultura, ale jednocześnie petryfikuje mechanizmy rynkowe. Sprzeczności nie są likwidowane, ale jakby odsunięte w czasie, tracąc status bliskiego zagrożenia⁹.

Biorąc pod uwagę powyższe refleksje, można pokusić się o podanie kilku wyznaczników „cywilizacji zamiast”. Oto one:

- technologia informacji generująca (według Marii Hirszowicz¹⁰) szczególne aporie, takie jak: paradoks inteligencji (postęp wiedzy nie wpływa na więk-

7 S. Tykarski, *Koncepcja dojrzałej osobowości oraz jej wyznaczniki – prolog do rozważań w kontekście osób przygotowujących się do małżeństwa*, „Kwartalnik Wydziału Teologicznego UMK” 2017, nr 3, s. 189–191.

8 W. Zuziak, *Społeczne perspektywy etyki*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2006, s. 70.

9 C. Bugdalski, *Dylematy współczesnej cywilizacji kapitalistycznej*, „Przegląd Polsko-Polonijny” 2012, nr 1, s. 348.

10 M. Hirszowicz, *Spory o przyszłość: klasa, polityka, jednostka*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998, s. 72.

szenie się ogólnego poziomu intelektualnego społeczeństwa), paradoks przestrzeni życiowej (sprzeczność między oczekiwaniami społecznymi a warunkami życia) oraz paradoks elektronicznej demokracji (zmniejszenie się zdolności do dyskusji, choć przybywa oglądających i słuchających wiadomości na temat polityki)¹¹;

- coraz większy dystans między rosnącą złożonością świata a umiejętnościami, które pozwolą ją ogarnąć;
- pojawienie się nowej formy zaufania do zdepersonalizowanych kompleksów urzędów i form¹²;
- płynność i nieprzejrzystość zasad etycznych i społecznych;
- preferowanie zastępników, erzaców i namiastek (samooszukiwanie się);
- „odkotwiczenie”, czyli rozpad więzi i oderwanie się człowieka od zasad opartych na godności ludzkiej, wolności (izolujący się styl działania)¹³;
- próba zastąpienia rodziny, a także szkoły „eksperymentalnymi” instytucjami, które mają za zadanie podważyć dotychczasowy porządek cywilizacyjny.

Rację ma Jolanta Szempruch, która uważa, że

[...] zmienność cywilizacyjna promuje kulturę związaną z autokreacją, samokierowaniem i dążeniem do kształtowania odpowiedzialności za własny los. Promowana jest również umiejętność przekraczania osobistych i zewnętrznych barier, uniezależniania się od innych, samodzielnego decydowania o sobie, aktywności i przekraczania granic własnych¹⁴.

Cywilizacja XXI wieku jest globalną wioską, w której obywatel świata ma zarówno wielkie możliwości rozwoju, jak i niezliczone okazje do dekonstrukcji swojej osobowości. Niejednokrotnie prowadzi to do niebezpiecznego indywidualizmu i kreowania egoizmu. Trudno nie zgodzić się z poglądem Zygmunta Baumana, który twierdził, że

[...] w zindywidualizowanym społeczeństwie nie ma korzystnych warunków do solidarnego działania; nie pozwalają dostrzec lasu za drzewami. Ponadto stare drzewa, widok kiedyś znany i łatwo rozpoznawalny, zdziesiątkowano, a nowych raczej się nie posadzi, skoro uprawę ziemi powierzono indywidualnym drobnym farmerom. Zindywidualizowane społeczeństwo znamionuje rozmycie więzi społecznych, tego fundamentu solidarnego działania. Znane jest ono także ze swojego

11 C. Bugdalski, *Dylematy...*, dz. cyt., s. 352–353.

12 J. Szempruch, *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji*, „Problemy Profesjologii” 2017, nr 1, s. 14.

13 O. Speck, *Być nauczycielem: [trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych]*, przeł. E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 62.

14 J. Szempruch, *Przygotowanie edukacyjne...*, dz. cyt., s. 21.

oporu przed solidarnością, która mogłaby utrwalić i uwiarygodnić więzi społeczne¹⁵.

Wszelkie przemiany społeczne i dobrze funkcjonująca „cywilizacja zamiast” ma ogromny wpływ na szeroko pojętą edukację. W wyniku tych przemian niedojrzałość w postawach wychowawców i wychowanków przybiera postać „dojrzałości”, a skutki tego procesu mogą być nieodwracalne. Warto więc przyjrzeć się elementom tej (nie)dojrzałości podmiotów wychowawczych.

Faktory (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków

Analizując (nie)dojrzałość w postawach wychowawców i wychowanków, warto pamiętać, że przypadkowość i nieskuteczność metod wychowawczych biorą się z braku jasno sprecyzowanych celów. Ponadto cele wychowawcze, które są tylko pięknym postulatem przelany na papier, a nierealizowanym, dowodzą inercji wychowawczej, co prowadzi do marginalizacji instytucji powołanych do wychowywania. A przecież paradygmat teleologiczny ustawia cele w powiązaniu z wartościami, co przyczynia się do efektywnej formacji i jest odpowiedzią na potrzeby rozwojowe człowieka. Biorąc pod uwagę powyższą konstatację, można wyróżnić dziewięć czynników (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków.

Pierwszym z nich jest źle pojmowana **przyjemność**. Warto pamiętać, że

[...] człowiek postmodernistyczny chce już nie tylko intensywnie pracować, ale również intensywnie odpoczywać. Zwiększona w obecnych czasach (względem społeczeństwa przemysłowego) ilość czasu wolnego staje się polem realizacji hedonistycznych pragnień konsumpcyjnych. W takim podejściu widoczna jest jednak nadinterpretacja pojęcia szczęścia, które utożsamiane jest obecnie coraz częściej z krótkotrwałą przyjemnością. Przyjemność, związana ze światem zewnętrznym, może być jedynie źródłem tymczasowego zadowolenia, podczas gdy stan szczęśliwości jest niezmienny i trwały¹⁶.

Poszukiwanie przyjemności, a przynajmniej jej namiastki staje się kluczowym zadaniem zarówno młodych, jak i dorosłych. Następuje wtórna infantylicyzacja dorosłych, w tym również wychowawców. W literaturze przedmiotu

15 Z. Bauman, *Płynny lęk*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 40.

16 J. Mokras-Grabowska, *Czas wolny w czasie postmodernizmu*, „Folia Turistica” 2015, nr 34, s. 20–21.

można odnaleźć sformułowanie „nastolatyzacja społeczeństwa”¹⁷, która jest dla dorosłych antidotum na nieprzejrzystość i chybotliwość ponowoczesnej rzeczywistości społecznej. Stanowi ona niejako tarczę ochronną. Przyjemność może być, zamiast stymulantem w skutecznej interakcji wychowawca – wychowanek, destrukcyjnym celem, do którego oba podmioty wychowania dążą. Można więc powiedzieć, że w „cywilizacji zamiast” prawdziwa przyjemność jako wartość wypierana jest przez toksyczne doznania przyjemnościowe. Zdaniem Marka Dziewieckiego

[...] zagrożeniem dla rozwoju i przyszłości człowieka są nie tylko pragnienia zawężone i wypaczone, ale również pragnienia naiwne i nierealne, czyli oderwane od rzeczywistości. Jednym z częstych obecnie przejawów powyższej sytuacji jest szukanie doraźnej przyjemności za wszelką cenę¹⁸.

Drugim faktorem (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków jest **bezwstyd**. Nie ulega wątpliwości, że wstyd nie jest w obecnych czasach promowany. Jak zauważa Barbara Chyrowicz, wiąże się on z nieakceptacją czegoś. O ile system wartości człowiek może w pewnym sensie wybierać, o tyle nie może wybrać zawstydzienia. Jest ono nieprzyjemnym, przygnębiającym uczuciem. Wielu ludzi próbuje przed nim uciec, ale nie jest to łatwe. O ile bezwstyd stanowi kategorię społeczną, o tyle wstyd – kategorię egzystencjalną¹⁹. Trudno też nie zgodzić się z poglądem, że

[...] zarówno jednak wstyd, jak i poczucie winy są nie do przyjęcia w kulturze hedonistycznej, która nade wszystko ceni sobie niezmażone dobre samopoczucie. Ostrzega się nas przed emocjami, które bywają bardzo dolegliwe. Broniąc się przed nimi, możemy wpaść w alkoholizm, narkomanię i w ogóle zatruć sobie życie. Walka ze wstydem w imię zdrowia i swoiście pojmowanej wolności od presji otoczenia (lub tego, co kiedyś nazywano „sumieniem”) jest zatem czymś oczywistym i ze wszech miar wskazanym. Wstyd więc to coś, z czego można i trzeba się wyleczyć, coś, co wymaga terapii odwykowej²⁰.

W edukacji współczesnej coraz częściej pojawia się postulat przestrzegania dogmatu autentyczności. Zatem wstyd zostaje zastąpiony bezwstydem w imię zasady: „jestem jaki jestem”. Co więcej, wychowawcy i wychowankowie mają niejako obowiązek pozostawania w ścisłym kontakcie ze swoimi emocjami

17 P. Wierzbą, *Zjawisko nastolatyzacji dorosłych w ponowoczesnym świecie* [w:] W. Poleszak (red.), *Wyzwania i zagrożenia adolescencji*, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2016, s. 136.

18 M. Dziewiecki, *Pragnienia i wychowanie*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2012, nr 3, s. 65.

19 B. Chyrowicz, *Żal, wina, wstyd i sumienie*, „Przegląd Tomistyczny” 2012, nr XVIII, s. 179.

20 J. Jastrzębski, *(Bez)wstyd w mediach, czyli „wszystko ujdzie”*. Refleksje nie do końca subiektywne, „Studia Theologica Varsaviensia” 2016, nr 1, s. 181.

i bez żadnych ograniczeń komunikować o nich innym. W ten sposób narcystyczny kult „bycia sobą” zmniejsza poczucie wstydu z powodu własnej niekompetencji, ignorancji i konformizmu²¹. W „cywilizacji zamiast” bezwstyd zajmuje miejsce wstydu, a wszystkie podmioty edukacyjne nie widzą w tym problemu. Okazuje się jednak, że preferowany bezwstyd jest niczym innym, jak lękiem przed wstydem. W edukacji ponowoczesnej wstyd zamienia się w gniew, a przecież konstruktywny wstyd chroni człowieka przed utratą autonomii. W związku z tym pojawia się pytanie: czego wstydzi się podmiot edukacyjny w „cywilizacji zamiast”? Odpowiedź jest prosta: niczego! Tymczasem

[...] wstyd jest uczuciem i jak każde uczucie winno być poddane rozumowi i woli. Jego przeżywanie jest ważne. Jest on człowiekowi potrzebny, ale niekiedy trzeba nad nim panować, a nawet z nim walczyć. Może on pomóc w przestrzeganiu zasad moralnych. Może dawać cenne wskazówki o tym, co się stało i co należy zrobić. Pozwala współżyć z innymi. Brak takiego wstydu może prowadzić do niewłaściwych zachowań²².

Kolejnym wyznacznikiem (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków jest **nieodpowiedzialność**. Zdaniem Ewy Kobyłeckiej

[...] wahania uczniów przed podjęciem decyzji aksjologicznych można niekiedy przedstawić w ujęciach antynomicznych, np.: uczenie się, odrabianie lekcji – przyjemności wolnego czasu; pomoc rodzicom, młodszemu rodzeństwu, kolegom – zajmowanie się własnymi sprawami; akceptacja – wrogość, odrzucenie; opowiadanie się za tradycyjnymi wartościami – bycie nowoczesnym, popularnym w grupie. Jest także antynomia bardziej zwodnicza: przymusu i wolności; ulegania różnym naciskom zewnętrznym i wyboru własnych dróg, niezależności; odpowiedzialności i nieodpowiedzialności²³.

W edukacji odpowiedzialność jest niezwykle istotnym elementem procesu nauczania – uczenia się i wychowania, niejako priorytetowa. Przyczyną marginalizowania odpowiedzialności mogą być następujące zjawiska:

- brak porozumienia między podmiotami edukacyjnymi;
- ciągłe, nieakceptowane przez wychowawców lub wychowanków „reformy reform w edukacji”;
- skutki nauczania online;

21 C. Lash, *Kultura narcyzmu: amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*, przeł. G. Ptaszek, A. Skrzypek, Wydawnictwo Akademickie „Sedno”, Warszawa 2015, s. 191–193.

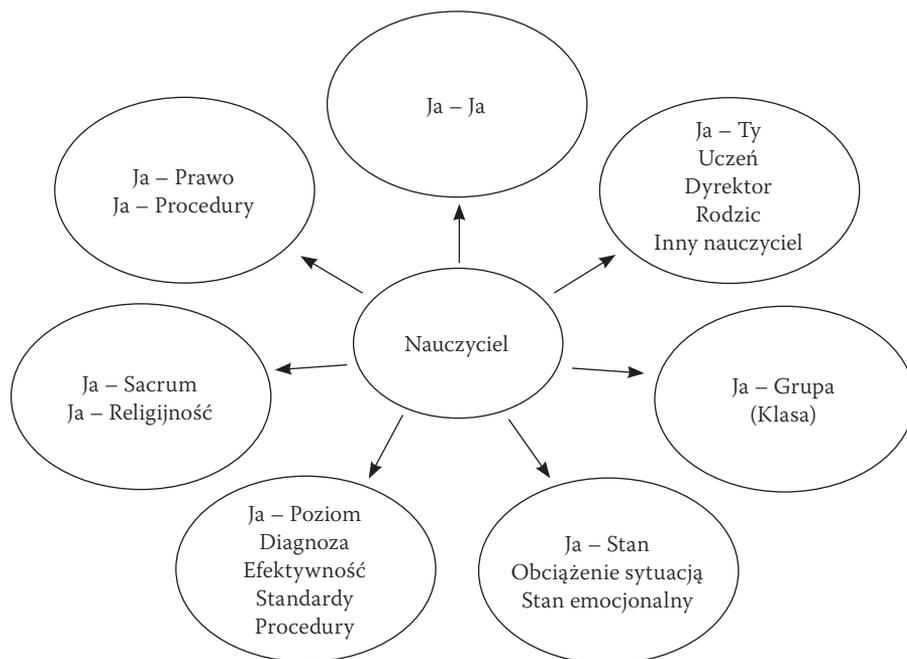
22 T. Zadykowicz, *Wstyd dobry i zły – z perspektywy teologii moralnej*, „Studia Theologica Varsoviensia” 2016, nr 1, s. 59.

23 E. Kobyłecka, *O trudnościach i szansach szkolnej edukacji aksjologicznej*, „Przyszłość: Świat – Europa – Polska” 2014, nr 1, s. 98.

- globalny trend zdejmowania z człowieka odpowiedzialności w imię ponowoczesnej, płynnej etyki.

W tym miejscu warto wskazać rodzaje odpowiedzialności nauczyciela, który w „cywilizacji zamiast” zamienia (nieraz nieświadomie) odpowiedzialność na nieodpowiedzialność. Poniższy schemat ukazuje przestrzenie tej (nie)-odpowiedzialności.

Schemat 1. Rodzaje odpowiedzialności nauczyciela



Źródło: G.G. Gajewska, P. Zapeński, *Odpowiedzialność w edukacji versus dylematy etyczne pedagogów w kreowaniu postaw jednostkowych uczniów*, „Horyzonty Wychowania” 2018, nr 17(41), s. 141.

Łatwiej zastąpić odpowiedzialność „ukrytą nieodpowiedzialnością”. W „cywilizacji zamiast” ową nieodpowiedzialnością zostają zarażeni zarówno nauczyciele, rodzice, jak i wychowankowie. Można więc powiedzieć, że największą odpowiedzialnością staje się niebranie odpowiedzialności za kogoś lub za coś.

Czwartym faktorem (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków jest **przeciętność**. W niektórych polskich szkołach istnieje pewien niepokój przed uzdolnionym uczniem. Ten problem doskonale ilustruje wypowiedź, która pojawiła się w ramach badań nad zdolnością uczniów:

Od dawna zdawałem sobie sprawę, że nauczyciele, pracując z uczniem trudnym, przeżywają irytację, złość, gniew lub współczucie, chęć pomocy itd. Te typy uczuć mają swoje uzasadnienie i mogą być wykorzystywane w kreowaniu pozytywnych działań. W wypadku pracy z uczniem zdolnym rzecz ma się podobnie, acz z pewnością – jak się okazuje – istotną różnicą. Problemy zdarzające się z uczniem trudnym mogą nie podważać autorytetu, poczucia własnej wartości i kompetencji w tak znaczny sposób, jak mogą to czynić trudności z uczniem zdolnym, w wyniku czego może dojść do rozdźwięku między zasadami wynikającymi z roli nauczyciela a emocjami powstałymi w kontakcie z uczniem²⁴.

W „cywilizacji zamiast” edukacyjna twórczość, innowacyjność zostaje zastąpiona przeciętnością. Tego typu postawa jest bezpieczna i pozwala na „niewychylanie się”. W dobie społeczeństwa roszczeniowego taki styl wchodzenia w interakcje podmiotów edukacyjnych jest preferowany. Trudno nie zgodzić się z Anną Karpińską, która dowodzi, że

[...] przeciętność edukacji jako konsekwencja jej egalitaryzmu stanowi jedno z podstawowych zagrożeń dla młodego pokolenia Polaków na rynku pracy krajów Unii Europejskiej i wynika z przeciętności wymagań potwierdzonej sprawdzianami osiągnięć uczniów po szkole podstawowej, egzaminami gimnazjalnymi i maturalnymi, które nie są „pomiarom różnicującym”, lecz jedynie „wspierającym”²⁵.

Następnym wyznacznikiem (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków jest **manipulacja**. Okazuje się, że używa się jej coraz częściej w procesie nauczania i wychowania. Współczesna cywilizacja jest niejako naznaczona manipulacją, która staje się niczym innym, jak włamywaniem się do ludzkiego umysłu. Rodzina i szkoła mogą być pełne zachowań manipulacyjnych, będących źródłem wielu szkodliwych interakcji. Nie ulega bowiem wątpliwości, że „kłamstwo nowoczesne polega na manipulowaniu drugim człowiekiem”²⁶.

Warto pamiętać, że istnieje wiele form manipulacji. W procesie edukacyjnym można zaobserwować przynajmniej cztery. Są to:

- **gratyfikacja** (różnego rodzaju formy nagród, które albo zostają udzielone, albo odroczone i stanowią duży obszar działań manipulacyjnych, co może prowadzić do atmosfery niezdrowej rywalizacji, a także poczucia nieszczerości i kłamstwa),

24 J. Posłuszna, *Metaproblemy grup wsparcia uczniów zdolnych i ich nauczycieli*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2002, vol. XV, sectio J, s. 3.

25 A. Karpińska, *Współczesna szkoła skoncentrowana na uczniach miejscem edukacyjnej szansy* [w:] J. Kuźma, J. Półka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 1, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM na zlec. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2014, Kraków 2014, s. 105.

26 P. Wierzbicki, *Struktura kłamstwa*, Aneks, Londyn 1987, s. 12.

- **monopolizacja uwagi** (przesadna koncentracja na jednej osobie, która staje się wyłącznym punktem odniesienia przy podejmowaniu działań czy wyborów),
- **szantaż emocjonalny** (presja psychiczna stosowana za pomocą żądania, uporczywości, groźby, narzekania, stawiania różnego rodzaju wymagań czy odgrywania męczennika),
- **wywoływanie poczucia winy** (przerzucanie jej na innych)²⁷.

Manipulacje znacząco zaburzają interakcje w procesie kształcenia. W „cywilizacji zamiast” zastępują one twórcze działania, „walkę o wychowanka”, szukanie adekwatnej komunikacji między jednostkami, a także kreowanie skutecznej współpracy między wychowawcami a wychowankami. Manipulacja staje się erzacem nowoczesnej edukacji.

Szóstym faktorem (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków jest **nieuczciwość**. Poniższa tabela ukazuje wymiary nieuczciwości edukacyjnej.

Tabela 1. Nieuczciwość podmiotów edukacyjnych

Nieuczciwość wychowawcy	Nieuczciwość wychowanka
• przemykanie oczu na ściąganie w trakcie sprawdzianów oraz nieuczciwość przy odrabianiu zadań	• społeczne przyzwolenie na nieuczciwe zachowania w procesie edukacyjnym (ściąganie, plagiatowanie itp.)
• fikcyjne działania wychowawcze wobec trudnych wychowanków	• kierowanie się zasadą: „co skuteczne, to dobre”
• nie do końca uczciwie przeprowadzana ewaluacja i autoewaluacja	• kierowanie się poglądem: „trzeba zaliczyć, ale nie trzeba wiedzieć”
• brak jednoznaczności we własnych zachowaniach, co powoduje utratę autorytetu	• manipulacyjne podejście do wychowawców w celu uzyskania określonych korzyści
• brak pomysłu na skuteczną i integralną taktykę wychowawczą	• brak pomysłu na siebie, a także na współpracę z wychowawcą
• wypalenie zawodowe ukrywane za zasłoną zmęczenia ciągłymi reformami	• powiększająca się fobia szkolna ukrywana za zasłoną niechęci do nudnych nauczycieli
• nieumiejętność radzenia sobie z emocjami i tłumaczenie, że powodem są wychowankowie	• nieumiejętność radzenia sobie z emocjami i tłumaczenie, że powodem są wychowawcy

Źródło: opracowanie własne.

27 J. Mastalski, *Szkodliwe interakcje wewnątrz rodzinne w kontekście przemian cywilizacyjnych*, „Studia Pastoralne” 2015, s. 130.

Badania wskazują, że nauczyciele nie zajmują jednoznacznego stanowiska w kwestii ściągania przez uczniów. Ich reakcje na próby ściągania przez uczniów lub własna skłonność do oszukiwania w mniejszym stopniu wynikają z bezpośredniej motywacji (zależności między karierą a postępami uczniów), a w większym – z braku przekonania co do niemoralności ściągania i celowości zwalczania tego procederu²⁸.

W „cywilizacji zamiast” uczciwość edukacyjna ustępuje różnego rodzaju taktykom, które pozwalają ukryć własne deficyty. Lidia Baran, badając nieuczciwość akademicką, wyróżniła jej kilka predyktorów, takie jak: osobowość, moralność, motywacja, postawy, czynniki socjodemograficzne oraz sytuacyjne²⁹. Można te predykatory przyporządkować do nieuczciwości wszystkich podmiotów edukacyjnych.

Kolejnym wyznacznikiem (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków jest **pseudowolność**. Należy sobie uświadomić, że

[...] idea edukacji liberalnej nie obejmuje pouczania, lecz jest zorientowana na kształtowanie umysłu otwartego na poszukiwania poznawcze i rozważania etyczne [...] idee edukacji dla demokracji koncentrują się na kształtowaniu „wolnego”, a zatem otwartego, poszukującego umysłu. [...] Wolność pojmujemy w kategoriach wolności pozytywnej jako zdolności dokonywania wyboru w oparciu o kryteria etyczne, gotowości do samostanowienia, dokonywania osądu moralnego, jednocześnie przyjmując, że kształtowanie się tej zdolności wymaga wychowania stawiającego przed dzieckiem wyzwania, ale i wymagania: zdobywanie indywidualnej wolności zachodzi za sprawą prorozwojowych wysiłków jej podmiotu³⁰.

Powstaje więc pytanie: czym ta wolność w edukacji powinna być? Czy jest możliwość zastąpienia prawdziwej wolności dowolnością, quasi-wolnością? Maria Nowicka-Koziół postawiła przed laty inne kluczowe pytania:

- Czy wolność jest tylko subiektywnym odczuciem podmiotu, czy też raczej wyraża się dopiero w świecie obiektywnych, swobodnych działań?
- Czy jest wolnością od konieczności i wszelkich determinacji zewnętrznych, które nie docierają do subiektywnego świata przeżyć podmiotu, czy wolnością do działania sprzężoną dialektycznie z koniecznościami poprzez ustawną „walkę człowieka”?

28 M. Herbst, *Mierzenie jakości kapitału ludzkiego a nieuczciwość edukacyjna*, „Psychologia Społeczna” 2009, t. 4, nr 1–2(10), s. 32.

29 L. Baran, *Nieuczciwość akademicka studentów Psychologiczne wyznaczniki, przewidywanie oraz przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020, s. 18–32.

30 A. Męczkowska-Christiansen, *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć* [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 15.

- Czy jest „wolnością sumienia”, czy, jak inni wolą, „wolnością-samowiedzą”, czy też „wolnością-władzą”, „wolnością-możliwością działania”?
- Czy jesteśmy wolni, czy stajemy się dopiero wolni?³¹

Wszystkie powyższe pytania dotyczą istoty wolności, traktowanej jako wyróżnik bytu ludzkiego. Jak pisał Karol Wojtyła,

[...] z natury więc wola jest wolna [...] Wolność woli stanowi rzeczywisty przymiot jej natury, przymiot, którym różni się ona od wszystkich znanych nam konkretnych bytów materialnego świata. Byty te bowiem działają, idąc wprost za wrodzonymi lub nabytymi skłonnościami swych natur. Tymczasem człowiek nie zna takiej wewnętrznej konieczności. Sam rozstrzyga o kierunku swych aktów, sam wybiera. I tylko te wśród czynów człowieka są aktami ściśle ludzkimi, które stanowią owoc wolnej decyzji [...] Człowiek nieustannie wolność przeżywa, nieustannie czuje się wewnętrznie przynaglony do rozstrzygnięcia, do wyboru, nie zdoła się uchylić spod jarzma tej przede wszystkim wewnętrznej odpowiedzialności, jaka stąd na nim ciąży. Wolności swej musi wciąż używać, nawet wtedy, gdy naciskają takie czy inne warunki zewnętrzne, gdy takie czy inne przyzwyczajenia wewnętrzne go wiążą, nawet wówczas zmniejsza się tylko skala korzystania z wolności woli, ale sam fakt wolności nie opuszcza go tak długo, jak długo jest świadomy³².

W „cywilizacji zamiast” wolność w rzeczywistości edukacyjnej może być „podrabiana” poprzez: preferowanie półprawd, lansowanie toksycznego „pajdocentryzmu”, wymuszony przymus, destrukcyjny leseferyzm, skupianie się na prawie do całkowitego decydowania o sobie, hedonistyczne podejście do życia itp.

Ostatnim wyznacznikiem (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków jest **seksualizacja życia**. Chodzi tu o wypaczenie pojęcia miłości i w wielu sytuacjach sprowadzenia jej do seksu. Najczęściej przyjmowana jest definicja Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA), według którego seksualizacja występuje wtedy, gdy:

- wartość osoby wynika z jej atrakcyjności seksualnej lub zachowania do tego stopnia, że wyklucza inne cechy;
- osoba jest dopasowywana do normy, zgodnie z którą atrakcyjność fizyczna (wąsko zdefiniowana) oznacza bycie seksownym;
- osoba jest uprzedmiotowiona pod względem seksualnym, czyli staje się dla innych raczej przedmiotem seksualnego wykorzystania niż osobą zdolną do podejmowania niezależnych działań i decyzji;
- seksualność jest narzucona osobie w niewłaściwy sposób³³.

31 M. Nowicka-Kozioł, *Wolność a edukacja*, „Debata Edukacyjna” 2005, nr 1, s. 22.

32 K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, WAM, Kraków, s. 67–70.

33 P. Trojanowska, *Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, nr 13(2), s. 56.

Warto pamiętać, że seksualizacja stoi w opozycji do zdrowej seksualności. Można wyróżnić cztery główne komponenty seksualizacji:

- wąskie normy atrakcyjności fizycznej, sprowadzające się do bycia seksownym;
- wartość osoby ograniczona do atrakcyjności seksualnej, często przy pominięciu innych jej cech;
- uprzedmiotowienie seksualne osoby;
- narzucanie seksualności jednostkom w niewłaściwy sposób³⁴.

Warto także zaznaczyć, że na poziomie intrapsychoicznym skrypty seksualne służą osobie do nadawania znaczeń własnym przeżyciom, uczuciom, pragnieniom i działaniom. Zdobywanie przez człowieka wiadomości o seksualnych skryptach, a więc o tym, jakim sygnałom i sytuacjom nadawane jest kulturowo znaczenie seksualne, a także umiejętności posługiwania się nimi w interakcjach seksualnych we własnej grupie społecznej, jak również budowanie swojego sposobu odczuwania i postępowania seksualnego następujące w toku socjalizacji seksualnej³⁵. Działanie wychowawcze w tej sferze jest zatem nie do zastąpienia. Niestety, zdrowe podejście do siebie, identyfikacja z własną płcią, a także obrona przed genderowskimi postulatami zostały zastąpione promocją ponowoczesnego podejścia do miłości i seksu.

Trzeba też pamiętać, że seksualizacja dzieci jest szczególnym zagrożeniem, zachodzi bowiem bez ich świadomości. Młody człowiek uczy się zachowań seksualnych lub nadaje swojemu wyglądowi cechy charakterystyczne dla dorosłej seksualności, nie rozumiejąc ich w pełni. Może wtedy nastąpić uprzedmiotowienie seksualne, które prowadzi do depresji, niskiej samooceny, zaburzeń odżywiania i mniejszej zdolności do tworzenia zdrowych relacji seksualnych³⁶. „Cywilizacja zamiast” przyczynia się do pogłębiania się tego procesu. Edukacja skażona seksualizacją staje się „edukacją zamiast”.

Biorąc pod uwagę omówione wyżej w kontekście „cywilizacji zamiast” wyznaczniki (nie)dojrzałości w postawach wychowawców i wychowanków, można wysnuć wnioski i postulaty mogące stanowić źródło dalszych badań (empirycznych), a także wypracowania praktycznych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych.

34 P. Dobosz, *Seksualizacja dzieciństwa. Wybrane aspekty*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2019, nr 4(47), s. 127.

35 M. Zielona-Jenek, *Seksualizacja – definicje, polemiki i próba rekonceptualizacji*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, nr 6(3), s. 26.

36 P. Dobosz, *Seksualizacja...*, dz. cyt., s. 132.

Wnioski i postulaty

Jak zauważa Andrzej Chodubski,

[...] we współczesnym świecie szczególnie znaczenie nadaje się rozwojowi edukacji. Uznaje się ją za podstawową siłę przemian cywilizacyjnych. Kształcenie interdyscyplinarne orientujące się na innowacyjność postrzega się jako wyzwanie konieczne w przemianach kulturowych. Poziom wykształcenia staje się coraz bardziej istotnym czynnikiem określającym przemiany gospodarcze, polityczne, zachowania społeczne oraz kształtującym systemy wartości³⁷.

W związku z tym można sformułować następujące wnioski.

1. Relacja mistrz – uczeń od starożytności jest fundamentem szkoły. Przejęły ją tworzące się w średniowieczu uniwersytety, gdyż jest to relacja personalna, a naukę uprawia człowiek, któremu ma ona służyć. Można zatem powiedzieć, że relacja ta wyraża zasadę: „trzeba bardziej być dla drugiego”. Dobra szkoła to taka, gdzie funkcjonuje mistrz potrafiący prowadzić uczniów po przestrzeniach wiedzy. Relacja mistrz – uczeń musi być priorytetem w szkole, a wszystko, co ją niszczy, jest z gruntu szkodliwe. Szkoła XXI wieku ma być przestrzenią dialogu mistrza z uczniem.
2. W dobie globalizmu zmienia się rola edukacji szkolnej, której głównym zadaniem staje się uczenie się uczenia się, czyli tego, jak korzystać z zasobów społeczeństwa oraz jak nimi krytycznie i twórczo się posługiwać. Zarządzanie wiedzą stało się bowiem jednym z kluczowych czynników determinujących sukces, umożliwiającym szybkie reagowanie na zmiany i adaptację do słabo przewidywalnego otoczenia³⁸.
3. Wszechstronna edukacja wymaga ustalenia zakresu ścisłych powiązań między celami oświaty a różnymi formami działalności ludzkiej, gdyż „społeczeństwo uczące się” powinno być w stanie zarządzać swoją wiedzą, zdobywać ją, kreować, wykorzystywać oraz umożliwiać i ułatwiać naukę wszystkim jego członkom, świadomie przekształcając otoczenie³⁹.
4. Jan Paweł II, świadomy wielu zagrożeń czyhających na młodych ludzi, w 2001 roku mówił o roli szkół katolickich następująco:

37 A. Chodubski, *Współczesna edukacja a wektory przemian cywilizacyjnych*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2012, t. IX, s. 9.

38 J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007, s. 526 i n.

39 M.J. Pedler, J.G. Burgoyne, T.H. Boydell, *The learning company: A strategy for sustainable development*, McGraw-Hill, London – New York, s. 3 i n.

Gwałtowne przemiany kulturowe, globalizacja kontaktów, relatywizacja wartości moralnych i niepokojący rozkład więzi rodzinnych – wszystko to rodzi w wielu młodych ludziach żywe poczucie zagrożenia, które nieuchronnie wpływa na ich style życia, proces uczenia się i wizję własnej przyszłości. Ta sytuacja jest wezwaniem dla europejskich szkół katolickich, aby przedstawiły autentyczny program wychowawczy, który pozwoli młodym nie tylko osiągnąć dojrzałość psychiczną, moralną i duchową, ale także włączyć się czynnie w dzieło przebudowy społeczeństwa⁴⁰.

Wydaje się jednak, że powyższe postulaty dotyczą nie tylko szkół katolickich, lecz wszystkich. Szkoła musi stać się miejscem detoksykacji dzieci i młodzieży. Szczególnie nastolatek powinien w niej znaleźć wsparcie w budowaniu systemu immunologicznego wobec różnego rodzaju toksyn i uzależnień, które generują coraz większą bezradność.

5. Młody człowiek poszukuje ciągle nowych, związanych z konsumpcją wrażeń, które dają poczucie bycia „na topie”, nowoczesnym. Niestety, płaci on ogromną cenę za życie w konsumpcyjnym niepokoju. Swoisty lęk „o zdobywanie” staje się szkodliwy dla wychowanków, wychowawców i rodziców. Powoduje on niehigieniczny tryb życia, a co za tym idzie, brak możliwości zapamiętywania, koncentracji i aktywnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Istnieje więc ogromna potrzeba pomocy rodzinie w detoksykacji stylu życia⁴¹.

Dobłą pointą powyższych refleksji mogą być słowa Ericha Fromma, który napisał, że

[...] współczesny człowiek żyje w złudzeniu, iż wie, czego chce, gdy w istocie chce jedynie tego, czego się odeń wymaga [...], gotów jest ponieść największe ryzyko, by osiągnąć cele, będące rzekomo jego celami; lecz bezgranicznie boi się ryzyka i odpowiedzialności, jaką musiałby ponieść, wyznaczając sobie własne cele⁴².

Bibliografia

- Baran L., *Nieuczciwość akademicka studentów. Psychologiczne wyznaczniki, przewidywanie oraz przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020.
- Bauman Z., *Płynny lęk*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- Bugdalski C., *Dylematy współczesnej cywilizacji kapitalistycznej*, „Przegląd Polsko-Polniny” 2012, nr 1.

40 Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników Międzynarodowego Kongresu Katolickich Szkół Europy (28.04.2001)*, „L'Osservatore Romano” (wyd. pol.) 22(2001), nr6(234), s. 13.

41 J. Mastalski, *Szkodliwe interakcje...*, dz. cyt., s. 134.

42 E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. O. Ziemińska, A. Ziemiński, Czytelnik, Warszawa 2000, s. 236.

- Cervone D., Pervin L.A., *Osobowość. Teoria i badania*, przeł. B. Matczyna i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Chodubski A., *Współczesna edukacja a wektory przemian cywilizacyjnych*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2012, t. IX.
- Chyrowicz B., *Żal, wina, wstyd i sumienie*, „Przegląd Tomistyczny” 2012, nr XVIII.
- Dobosz P., *Seksualizacja dzieciństwa. Wybrane aspekty*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2019, nr 4(47).
- Dziewiecki M., *Pragnienia i wychowanie*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2012, nr 3.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przeł. O. Ziemińska, A. Ziemiński, Czytelnik, Warszawa 2000.
- Gajewska G.G., Zapeński P., *Odpowiedzialność w edukacji versus dylematy etyczne pedagogów w kreowaniu postaw jednostkowych uczniów*, „Horyzonty Wychowania” 2018, nr 17(41).
- Harwas-Napierała B., *Dojrzałość osobowa dorosłych jako czynnik chroniący rodzinę*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal” 2015, t. 21, nr 1.
- Herbst M., *Mierzenie jakości kapitału ludzkiego a nieuczciwość edukacyjna*, „Psychologia Społeczna” 2009, t. 4, nr 1–2(10).
- Hirszowicz M., *Spory o przyszłość: klasa, polityka, jednostka*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów Kościoła katolickiego O relacjach między wiarą a rozumem*, Wydawnictwo Św. Stanisława BM [Biskupa Męczennika] Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 1998.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników Międzynarodowego Kongresu Katolickich Szkół Europy (28.04.2001)*, „L'Osservatore Romano” (wyd. pol.) 22(2001), nr6(234).
- Jastrzębski J., *(Bez)wstyd w mediach, czyli „wszystko ujdzie”. Refleksje nie do końca subiektywne*, „Studia Theologica Varsaviensia” 2016, nr 1.
- Karpińska A., *Współczesna szkoła skoncentrowana na uczniach miejscem edukacyjnej szansy* [w:] J. Kuźma, J. Półka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 1, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM na zlec. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2014.
- Kobyłcka E., *O trudnościach i szansach szkolnej edukacji aksjologicznej*, „Przyszłość: Świat – Europa – Polska” 2014, nr 1.
- Lash C., *Kultura narcyzmu: amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*, przeł. G. Ptaszek, A. Skrzypek, Wydawnictwo Akademickie „Sedno”, Warszawa 2015.
- Mastalski J., *Aksjologiczne wymiary kompetencji nauczyciela w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych* [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Konin 2007.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007.
- Mastalski J., *Szkodliwe interakcje wewnątrzrodzinne w kontekście przemian cywilizacyjnych*, „Studia Pastoralne” 2015, vol. 11.
- Męczkowska-Christiansen A., *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć* [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

- Mokras-Grabowska J., *Czas wolny w czasie postmodernizmu*, „Folia Turistica” 2015, nr 34.
- Nowicka-Kozioł M., *Wolność a edukacja*, „Debata Edukacyjna” 2005, nr 1.
- Pedler M.J., Burgoyne J.G., Boydell T.H., *The learning company: A strategy for sustainable development*, McGraw-Hill, London – New York 1997.
- Posłuszna J., *Metaproblemy grup wsparcia uczniów zdolnych i ich nauczycieli*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2002, vol. XV, sectio J.
- Speck O., *Być nauczycielem: [trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych]*, przeł. E. Cieślík, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Szempruch J., *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji*, „Problemy Profesjologii” 2017, nr 1.
- Tischner J., *Spotkanie. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*, Znak, Kraków 2003.
- Trojanowska P., *Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, nr 13(2).
- Tykowski S., *Koncepcja dojrzałej osobowości oraz jej wyznaczniki – prolog do rozważań w kontekście osób przygotowujących się do małżeństwa*, „Kwartalnik Wydziału Teologicznego UMK” 2017, nr 3.
- Wierzbica P., *Zjawisko nastolatyzacji dorosłych w ponowoczesnym świecie* [w:] W. Poleszak (red.), *Wyzwania i zagrożenia adolescencji*, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2016.
- Wierzbicki P., *Struktura kłamstwa*, Aneks, Londyn 1987.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, WAM, Kraków 2000.
- Zadykowiec T., *Wstyd dobry i zły – z perspektywy teologii moralnej*, „Studia Theologica Varsaviensia” 2016, nr 1.
- Zielona-Jenek M., *Seksualizacja – definicje, polemiki i próba rekonceptualizacji*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, nr 6(3).
- Zuziak W., *Spoleczne perspektywy etyki*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2006.

KAMILLA FREJUSZ

Akademia Katolicka w Warszawie – Collegium Bobolanum

Obecność jako metakategoria pedagogiczna

Abstrakt

Jako nieobecna na sposób *explicite*, a obecna na sposób *implicite*, kategoria obecności może być określona jako metakategoria pedagogiczna. Pandemia uświadamia nam, jak fundamentalną kwestią jest obecność. Doświadczamy, że nauczanie na dystans jest swoistą „protezą”, która ma umożliwić nauczycielom i uczniom kontynuację edukacji w szkole. Uświadamiamy sobie także, że zajęcia on-line nie zastąpią nauczania tradycyjnego i bezpośredniej obecności wychowawcy. Obecność jest kluczową kategorią filozoficzną, religijną, psychologiczną, socjologiczną. To również podstawowa kategoria pedagogiczna. O jej fundamentalnym i holistycznym wymiarze świadczy fakt, że jest to kategoria istniejąca (mniej lub bardziej) w każdym systemie pedagogicznym. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie, że zasługuje ona na miano metakategorii pedagogicznej.

Słowa kluczowe: obecność, wychowanie, metakategoria, pedagogika, pandemia.

Abstract

As explicitly absent and implicitly present, the category of „presence” can be defined as a pedagogical meta-category. Pandemic COVID-19 makes everyone aware of how elementary and fundamental presence is. We experience that distance learning is a kind of prosthesis that is to enable teachers and students to continue education at school. However, we realize that online classes will not replace traditional education and the direct presence of the educator. Presence is a fundamental philosophical, religious, psychological, and sociological category. It is also the basic pedagogical category. Its fundamental and holistic dimension is evidenced by the fact that it is a category

existing (more or less) in every pedagogical system. This article aims to show that presence deserves to be perceived as a pedagogical metacategory.

Keywords: presence, education, metacategory, pedagogics, pandemic.

Wstęp

Obecność jest kluczową kategorią filozoficzną, religijną, psychologiczną, socjologiczną. To również podstawowa kategoria pedagogiczna. O jej fundamentalnym i holistycznym wymiarze świadczy fakt, że funkcjonuje ona (mniej lub bardziej) w każdym systemie pedagogicznym, choć jako kategoria wychowawcza była i jest często pomijana w refleksji pedagogicznej. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie, że kategoria ta zasługuje na miano metakategorii pedagogicznej. Jej oczywistość niejednokrotnie wymyka się wszelkim badaniom analitycznym. Doświadczenie pandemii uświadamia nam, że „obecność” jest czymś, co nie jest dane raz na zawsze i co nie ulega modyfikacjom. Zagadnienie zostanie przedstawione w trzech aspektach. Najpierw zostanie zaprezentowane rozumienie pojęcia kategorii w filozofii i pedagogice. Następnie, w tym samym kluczu filozoficzno-pedagogicznym, zostanie ukazane pojmowanie obecności. W końcu analizy te zostaną odniesione do współczesnej sytuacji wychowawczej w perspektywie nauczania zdalnego i najnowszych, dostępnych raportów z badań.

Pojęcie kategorii w filozofii i pedagogice

W naukach społecznych pojęcie „kategoria” znajduje swoje źródło w matematyce, naukach przyrodniczych, a przede wszystkim w logice filozoficznej. W historii filozofii odnajdujemy co najmniej dwa znaczenia terminu. Pierwsze z nich wywodzi się od Arystotelesa, który w swoim kluczowym dziele, zatytułowanym *Kategorie*, ujmuje je jako najogólniejsze klasy bytów. Nieco odmienne znaczenie pojęcia przedstawiają Immanuel Kant lub Martin Heidegger. Według Kanta „kategoria” to pewna zasada, wedle której porządkujemy doświadczenia czy ze względu na którą wyróżniamy klasy przedmiotów¹. Ujmuje on kategorie jako aprioryczne, czyli pozadoświadczałne, zsubiektywizowane formy ludzkiego rozumu, które mogą powstawać również z subiektywnych przeżyć. Stanowią one zatem pewne formy myślenia, za pomocą których człowiek

1 Por. A. Brożek, *O kategoriach i kategoryzacjach*, „Roczniki Filozoficzne” 2007, nr 1, t. LV, s. 6.

porządkuje swoje doświadczenia. Heidegger natomiast definiuje kategorie jako formy projekcji, które tworzy człowiek przeżywający siebie w czasie i byciu².

Wiele opisów i interpretacji terminu kategorii odnajdujemy również w literaturze pedagogicznej. Józef Górniewicz definiuje je jako

[...] elementy rzeczywistości realnej lub symbolicznej, stanowiące pewną funkcjonalną całość, będącą zestrojem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturyzowanych³.

Dokonuje on jednocześnie rozróżnienia kategorii i pojęć. Pojęcia, według niego,

[...] stają się kategoriami wówczas, gdy wnoszą do różnych nauk swoisty bagaż interpretacyjny, szerszy kontekst występowania i własną historię ugruntowaną w różnych dziedzinach nauki. Kategorie stanowią niejako konstrukcję, na której wspierają się analizy różnych fragmentów rzeczywistości społecznej. Konstrukcja ta dopełniana jest innymi, właściwymi dla danej dyscypliny naukowej pojęciami i interpretacjami⁴.

Interesujące stanowisko dotyczące koncepcji kategorii w myśleniu pedagogicznym prezentuje Joanna Rutkowiak. Odwołując się do Hegłowskiego rozumienia kategorii, ujmuje je jako pojęcia, które ukierunkowują myśl i organizują ją wokół pewnych kwestii, traktując je jednak jako kwestie dynamiczne. Termin „kategoria” autorka wzbogaca przez dodanie przymiotnika „pulsujące”. Według Rutkowiak kategorie nie są „dogmatami, a określając ich kondycję mianem «pulsowania»⁵ wskazuje ona na

[...] podobieństwo do organizmu, dla istnienia którego znacząca jest dynamika, zmiana jakości i objętości, rytmu, nieregularności, kurczenia się i rozkurczania jako źródeł życiodajnego napięcia oraz braku ostrych granic znaczeniowych⁶.

Takie pojmowanie kategorii jest szczególnie istotne w przypadku obecności, która jest – jak się wydaje – ponad wszystkimi kategoriami. Jej złożoność i polisemia wykraczają poza jedną, konkretną dziedzinę nauki. A nawet jej użycie w obrębie tylko pedagogiki pozwala na określenie jej pojęciem metakategorii, czyli kategorii wyższego rzędu. Kategorię obecności można nazwać metakategorią, będącą nadrzędną w stosunku do innych kategorii pedagogicznych

2 Por. E. Gilson, T. Langan, A.A. Maurer, *Historia filozofii współczesnej: od Hegla do czasów najnowszych*, przeł. B. Chwedeńczuk, B. Zalewski, Pax, Warszawa 1979, s. 149.

3 J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1997, s. 7.

4 Tamże, s. 11.

5 J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 25.

6 Tamże.

(gr. *meta* – to wszystko, co jest „poza czymś”). Stanowi ona bowiem nieodłączny komponent procesu wychowania bez względu na jego ujęcie. Kategoria ta obecna jest we wszystkich systemach pedagogicznych. Trudno wyodrębnić jakiś system, który by ją pomijał. Oczywiście jej znaczenie ujmuje się w różny sposób w poszczególnych systemach pedagogicznych. Sama w sobie stanowi jednak integralny element każdej kategorii pedagogicznej. Czym zatem jest kategoria obecności?

Kategoria obecności w filozofii i pedagogice

Mówiąc o kategorii obecności, warto najpierw odnieść się do jej filozoficznego rozumienia. Pozwala ono bowiem na jej dalsze interpretacje w perspektywie pedagogicznej. Analizujący to pojęcie z punktu widzenia filozofii klasycznej Stanisław Gałkowski odróżnia istnienie (byt) od obecności. Podkreślając komplementarność metod stosowanych w tradycyjnej metafizyce (operującej pojęciem bytu) i metody fenomenologicznej (uwypuklającej znaczenie pojęcia obecności), zdecydowanie opowiada się za stwierdzeniem prymatu bytu (istnienia) nad obecnością⁷. Swoje stanowisko argumentuje, wskazując na doświadczenie obcowania z małym dzieckiem, które, choć jest bytem jeszcze nie do końca ukształtowanym, to jednocześnie jest całkowicie człowiekiem. Jego obecność, mimo że początkowo beztreściowa, to znaczy wypełniona jedynie intencjonalnymi aktami dorosłego, jednak jest zobowiązująca⁸. Dlatego też, zdaniem Gałkowskiego, filozofia klasyczna, mówiąc o obecności, musi zwalczyć „pokusę, by traktować ją jako jeszcze jedną kategorię bytu”. Z drugiej strony Gałkowski zaznacza, iż „należy oprzeć się równie silnej pokusie uznania, że analizy odwołujące się do pojęcia obecności są, jako nieugruntowane w bycie, czymś całkowicie irracjonalnym”⁹. Uważa on, że filozofia klasyczna może przyjąć większość fenomenologicznych analiz obecności, pod warunkiem że będą one miały charakter pomocniczy wobec analiz metafizycznych¹⁰.

Z opinią Gałkowskiego o tym, że kategorią obecności zajmuje się bardziej analiza fenomenologiczna niż metafizyczna, zgadza się Adam Hernas. Zauważa on, że pojęcie „obecności”, w swoim podstawowym wymiarze i pierwszym znaczeniu, zawsze odnosi się do osoby, do człowieka, a nie do rzeczy.

7 Por. A. Bobko, *Wprowadzenie* [w:] A. Bobko, M. Kozak (red.), *Metafizyka obecności*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2006, s. 8.

8 Por. S. Gałkowski, *Homo est i ecce homo. Kategoria obecności w filozofii klasycznej* [w:] A. Bobko, M. Kozak (red.), *Metafizyka obecności*, dz. cyt., s. 28.

9 Tamże, s. 29.

10 Por. tamże.

Ktoś jest nieobecny, obecność jest obecnością kogoś. Rzeczy po prostu nie ma. [...] Obecność [...] nie daje się więc myśleć bez odniesienia do osoby. Z pewnej konieczności przywołuje wymiar personalny, wymiar świadomości i przytomnego istnienia¹¹.

Zdaniem Hernasa niemożliwa jest metafizyka obecności jako pewien system myślenia oparty na kategorii substancji. Kategorii obecności bowiem nie da się sprowadzić do bytu. Nie nadaje się zatem do opisu językiem klasycznej metafizyki. Jednocześnie twierdzi on, że „propozycje innego myślenia w ramach pewnej nowej metafizyki, którymi dysponujemy, otwierają także jakąś perspektywę dla myślenia o obecności”¹².

Jeszcze inną propozycję myślenia o obecności proponuje Artur Andrzejuk. W książce *Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych* dowartościowuje on pojęcie relacji, którego nie można pomijać w filozoficznej refleksji na temat obecności. Kategoria relacji występuje w klasycznej metafizyce (zarówno typu platońskiego, jak i arystotelewskiego). Ujmuje on problem obecności właśnie w ramach klasycznej metafizyki,

[...] jako sytuację relacyjną, ugruntowaną w bycie, realną, lecz odrębną od niego i powodującą także powiązania ze sobą bytów, „która ma miejsce w relacjach między osobami” i stanowi ich „jakąś szczególną bliskość i intymność”¹³.

Kategorię obecności w kontekście relacji międzyosobowych odnajdujemy także w filozofii Martina Bubera. Bycie w relacji, według niego, konstituuje bycie osobą. Uważa on, że człowiek jest osobą, kiedy znajduje się w relacji Ja – Ty: „Człowiek jest tym bardziej osobowy, im silniejsze w ludzkiej dwoistości tego Ja jest Ja podstawowego słowa Ja – Ty”¹⁴. Jak zauważa komentujący to zdanie Tadeusz Gadacz, „nie można zatem być osobą bez innej osoby. Osoba (Ja) staje się sobą dopiero w relacji do innej osoby (Ty). Nie ma Ja w sobie samym”¹⁵. Parafrazując, można powiedzieć, że osoba (Ja) staje się sobą – i osobą – dopiero poprzez obecność drugiego i w autentycznym spotkaniu z drugą osobą. W przekonaniu Bubera obecność warunkuje nie tylko relacje, ale również istnienie terażniejszości. Uważa on, że terażniejszość – „prawdziwa i wypełniona – istnieje tylko wtedy, gdy istnieje obecność”¹⁶.

11 A. Hernas, *Czas i obecność*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2005, s. 162–163.

12 A. Hernas, *Czy możliwa jest metafizyka obecności?* [w:] A. Bobko, M. Kozak (red.), *Metafizyka obecności*, dz. cyt., s. 74.

13 A. Andrzejuk, *Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2012, s. 17.

14 M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, Pax, Warszawa 1992, s. 80.

15 T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*, t. 2, Znak, Kraków 2009, s. 570.

16 M. Buber, *Ja i Ty...*, dz. cyt., s. 45.

Kategoria obecności, jak zostało to zaprezentowane, stanowi przedmiot dyskursu współczesnych filozofów. Choć kwestia umieszczenia jej w konkretnych działach filozofii nie jest obiektem analizy w niniejszym artykule i nie przekłada się na jej użycie w pedagogice, to jednak jej odniesienia i wskazane przez filozofię kierunki interpretacyjne pomagają szerzej spojrzeć na jej implikacje w procesie wychowania. Jak zostało to ukazane, kategoria obecności wymyka się ścisłym definicjom. Wymienieni filozofowie słusznie odnoszą ją ściśle do relacji osobowych. Nie ma wychowania bez relacji. Innymi słowy, kategoria obecności w naukach pedagogicznych odnajduje swoje miejsce we wszystkich systemach wychowania i edukacji. Trudno mówić o jakimkolwiek procesie wychowania bez odwołania się do obecności wychowawcy. Oczywiście istnienie tej kategorii w pedagogice zapewne jest powodem niepodejmowania w szerokiej skali refleksji nad tą kategorią w literaturze pedagogicznej. Można powiedzieć, że kategoria ta, choć nieobecna na sposób *explicite*, to jednak jest obecna na sposób *implicit*.

Jej analizę w perspektywie pedagogiki specjalnej (choć ujętej bardziej praktycznie niż teoretycznie) odnajdujemy między innymi w książkach Andrzeja Wojciechowskiego¹⁷. Podejmując tematykę pedagogii obecności, napisał tak:

W filmie biograficznym *Gandhi* obserwujemy obrzęd zaślubin dwojga prawie dzieci, Gandhiego i jego żony. Ważną częścią ceremonii jest chwycenie się obojga za ręce i przejście, raz ośmiu kroków w stronę oblubienicy i raz ośmiu kroków w stronę oblubieńca. Myślę, że to jest dobra metafora pedagogiki obecności¹⁸.

Podobnie do Wojciechowskiego kategorię obecności ujmuje Janusz Tarnowski. Odwołując się do Bubera, stwierdza on, że w procesie wychowania dziecko przede wszystkim trzeba „uchwycić za rękę jako człowieka – towarzysza, zagubionego w świecie, i zostać jego miłośnikiem, przyjacielem, aby [...] nauczyło się uczestnictwa w odpowiedzialności”¹⁹. Tarnowski bardzo często powracał do kategorii obecności w swoich artykułach i książkach poświęconych wychowaniu. Można powiedzieć, że jego działalność wychowawcza

17 Por. A. Wojciechowski, *Pedagogika obecności. Śladem księdza Józefa Tischnera „Filozofii dramatu”*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2012; M.D. Filińska, B. Momot, A. Wojciechowski (red.), *Obecność i nieobecność. Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji (przyczynek do studium)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010; A. Wojciechowski, *OBECNOŚĆ. Zebrane teksty – Pamiętnik Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

18 A. Wojciechowski, *Pedagogika obecności...*, dz. cyt., s. 40.

19 J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1982, s. 161.

doskonale zawiera się w pojęciu pedagogii obecności. Przyświecała ona całej jego pracy wychowawczej²⁰. Idea obecności w pedagogice Tarnowskiego ma swoje źródło w nauczaniu i postawie Janusza Korczaka. Jego stałą obecność przy dzieciach, towarzyszenie im każdego dnia w codzienności (a także w ich śmierci) Tarnowski uważał za postawę heroiczną i fundamentalną w ocenie jego pedagogicznej działalności.

Pedagogia obecności, którą próbował wcielać w życie Tarnowski, wpływała z jego rozumienia istoty samego wychowania. Skoro, według niego, jest ono całokształtem sposobów i procesów pomagających wychowankowi urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo, to nie może się ono odbywać bez towarzyszenia wychowawczego. Nie da się pomagać wychowankowi w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa bez nawiązywania z nim relacji. Tarnowskiemu chodziło przede wszystkim o relacje wzajemności, które nie są jedynie kształtowaniem wychowanka i pracą z nim, ale wydarzeniem, które dzieje się między dwiema osobami²¹ – polegającym na „dołączeniu do kogoś, aby iść razem z nim tam, dokąd on zmierza, do pełni człowieczeństwa”²².

Kategoria obecności zawarta w idei towarzyszenia wychowawczego podejmowana jest także w najnowszej literaturze pedagogicznej. Merytorycznie ideę tę przedstawia Zbigniew Marek w książce *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*²³. Pedagogika ta, jak zauważa autor, czerpie inspiracje z charakterystycznych dla pedagogii ignacjańskiej cech, jakimi są: doświadczenie, refleksja, działanie i ocena. W idei towarzyszenia wychowawczego, tak bliskiego kategorii obecności,

[...] wszelkie działania wychowawcy zmierzają do wyzwiania w wychowanku poczucia własnej podmiotowości, odkrywanej nie tylko z perspektywy naturalnej, ale też nadnaturalnej – Boga. Pokazuje to, że dla teorii towarzyszenia pedagogicznego religia stanowi istotny punkt odniesienia w postrzeganiu ludzkiego życia²⁴.

Nie oznacza to bynajmniej, że tak ujęte wychowanie zmierza do alienacji człowieka z rzeczywistości, w jakiej żyje. Marek wyraźnie podkreśla, że towarzyszenie wychowawcze promuje wartość i sens aktualnego życia²⁵.

20 Por. K. Frejusz, *Wychowanie jako „dialog i spotkanie” w myśli pedagogicznej Janusza Tarnowskiego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo Naukowe Collegium Bobolanum, Warszawa 2020, s. 341.

21 Tamże, s. 342.

22 E. Dybowska, *Towarzyszenie wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej*, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2(16), s. 86.

23 Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Kraków 2017.

24 Tamże, s. 295.

25 Por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt.

„Obecność” w czasie pandemii COVID-19

Pedagogia obecności stanowi duże wyzwanie we współczesnych czasach. Słowa te nabierają szczególnego znaczenia w kontekście sytuacji pandemicznej. Dostępne raporty z badań wyraźnie sygnalizują problem braku bezpośredniej obecności nauczyciela i wychowawcy w kontakcie z uczniem. Potrzeba relacji z nauczycielami okazuje się nadrzędna w stosunku do innych potrzeb.

Ponad 50% rodziców zbadanych przez portal Librus w czasie edukacji zdalnej wskazywało jako jeden z najważniejszych problemów doświadczanych przez uczniów właśnie brak możliwości bezpośrednich kontaktów uczniów z nauczycielami [...]. Wyniki te wyraźnie wskazują na potrzebę takiej filozofii i metodyki działania szkół, która w maksymalnie skuteczny sposób adresuje możliwości podtrzymania, a może, w niektórych przypadkach, ulepszenia kluczowych relacji, w które są zaangażowani uczniowie oraz ich rodziny i nauczyciele. Relacje w zdalnej edukacji, w przypadku kiedy brak jest kontaktu bezpośredniego, są trudne do realizacji we wszystkich wymiarach²⁶.

W trakcie nauki zdalnej uczniowie borykają się z trudnościami i wyzwaniami, które przyniosła nagła zmiana. Czego im brakuje najbardziej? Właśnie obecności, bezpośredniego kontaktu, relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Raport z innego badania ankietowego (przeprowadzonego na grupie 20 989 rodziców) dowodzi, że za największy brak w czasie nauczania zdalnego dzieci uważają „brak bezpośrednich kontaktów personalnych – z rówieśnikami 59% i z nauczycielami 54%”²⁷. Sytuacja braku relacji, bezpośredniej obecności drugich, zarówno rówieśników, jak i nauczycieli, szczególnie akcentuje kategorię obecności jako kategorię bezwzględnie konieczną w procesie wychowania. W tym kontekście istotne jest również podkreślenie, że relacje w edukacji zdalnej nie zanikają. Jak stwierdzają Wiesław Poleszak i Jacek Pyżalski,

[...] relacje znajdujące się w centrum tradycyjnej edukacji pozostają w tym samym miejscu w edukacji zdalnej. Wyzwaniem jest natomiast, jak budować je w warunkach komunikacji zapośredniczonej, jak omijać ograniczenia, które brak bezpośrednich spotkań przynosi²⁸.

26 *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa 2020, https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zдалnenauczanie_prezentacja_1.pdf, s. 26–27 (data dostępu: 15.06.2021).

27 *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego*, Librus, Katowice 2020, https://files.librus.pl/articles/oopic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf, s. 15 (data dostępu: 15.06.2021).

28 W. Poleszak, J. Pyżalski, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, edukacja, Warszawa 2020, s. 36, <https://zдалnie.edu-akcja.pl> (data dostępu: 15.06.2021).

Diagnoza o kryzysie obecności (rodzica, wychowawcy, rówieśników) postawiona została dużo wcześniej, przed pojawieniem się nauczania zdalnego. Wydaje się, że pandemia jedynie uwypukliła problem i zmusiła do przeprowadzenia badań, które tę diagnozę potwierdziły. Jak zauważa Ewa Dybowska, rzeczywistość, w której żyjemy, to

[...] rzeczywistość, w której zanikła lub w szybkim tempie zanika potrzeba samodzielnego wybierania wartości, ich hierarchizowania, ze względu na uznaną prawdę, będącą wewnątrznie przeżyтым doświadczeniem. Stanowi zatem pole do zagospodarowania poprzez wychowawczą i towarzyszącą obecność rodzica, nauczyciela w procesie wychowania²⁹.

Anna Walulik z kolei określa ponowoczesność wręcz jako „czas towarzyszenia”. Jej zdaniem perspektywa czasów współczesnych, nazywanych również postmodernizmem, jest

[...] szczególnie wymagająca dla procesu towarzyszenia, zwłaszcza w sytuacji, gdy świat staje się coraz bardziej anonimowy i naznaczony wieloma kryzysami, które tę anonimowość potęgują³⁰.

Mówiąc o obecności w kontekście wychowania, warto odnieść się także do neurobiologicznego kontekstu edukacji zdalnej. Odwołując się do poglądów amerykańskiego neurobiologa Vilayanura S. Ramachandrana, Marek Kaczmarzyk przypomina, że

[...] podstawową potrzebą ludzi, warunkiem koniecznym ich prawidłowego funkcjonowania w świecie jest relacja z innymi ludźmi, ich bezpośrednia fizyczna obecność. [...] Szukamy towarzystwa, musimy to robić i robimy automatycznie, ponieważ to właśnie społeczność dawała nam przewagę nad innymi gatunkami³¹.

Zasada obecności wychowawcy wśród wychowanków, choć podejmowana w pedagogice już od starożytności, wymaga wciąż na nowo interpretacji na tle współczesnych uwarunkowań. Wydaje się, że nauczanie zdalne realizowane w dobie pandemii w pewnym sensie przywołało konieczność skupienia się bardziej na potrzebach psychologicznych wychowanków, a następnie dopiero na dydaktyce. Na tę kwestię zwrócili uwagę między innymi eksperci

29 E. Dybowska, *Towarzystwo wychowawcze...*, dz. cyt., s. 85.

30 A. Walulik, *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego* [w:] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia...*, dz. cyt., s. 16.

31 M. Kaczmarzyk, *Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19...*, dz. cyt., s. 21.

UNESCO, którzy w raporcie *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic*³² podkreślili, że

[...] najważniejsze, aby w pierwszej kolejności skupić się na potrzebach psychologicznych uczniów, wychowanków, następnie dopiero – na dydaktyce czy realizowaniu postawy programowej. W raporcie ujęto to lapidarnie: „Maslow before Bloom”³³.

Przyjęcie podobnych priorytetów zaproponowali także autorzy wydanego w Polsce, wkrótce po rozpoczęciu zdalnego nauczania, szeroko rozpowszechnionego (darmowego) podręcznika dla nauczycieli pt. *Edukacja w czasach pandemii COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Zarysowane w nim priorytety edukacyjne wyraźnie pokazują, że

[...] dydaktyka nauczania zdalnego jest tylko jednym z obszarów, którym powinniśmy się obecnie zająć, stawiając na pierwszym miejscu istotne relacje międzyludzkie i wsparcie³⁴.

Dlatego też w perspektywie powrotu uczniów do szkół głównym zadaniem wychowawców będzie, według autorów *Raportu Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*,

[...] odbudowanie relacji pomiędzy uczniami w klasach, między nauczycielami i uczniami oraz między sobą – w gronie nauczycielskim. Potrzebna jest rozmowa z dziećmi i z młodzieżą o przeżyciach z okresu, kiedy epidemiolodzy zalecali znaczące ograniczenie kontaktów społecznych. [...] W rozmowach z uczniami, rodzicami i środowiskiem edukacyjnym pojawia się obawa, że konieczność intensywnego nadrabiania zaległości może przesłonić również ważne dla dzieci i młodzieży budowanie dobrych relacji w grupie. Warto pamiętać, że oba te cele edukacji są równie ważne i nie są sprzeczne. Przeciwnie: umiejętnie rozwijane relacje sprzyjają uczeniu się, podobnie jak dbanie o dobrostan uczniów³⁵.

Zalecenia te są dowodem na to, jak ważna jest kategoria obecności – zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i między wychowawcą a wychowankiem. „Obecność” w pełni zasługuje na miano metakategorii pedagogicznej. Odwołując się do analiz Rutkowiak, można nadać tej kategorii miano „pulsującej”.

32 A. Doucet, D. Netolicky, K. Timmers, F.J. Tuscano, *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic*, 2020, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (data dostępu: 29.03.2021).

33 A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Lublin 2020, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf>, s. 4 (data dostępu: 15.06.2021).

34 J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19...*, dz. cyt., s. 5.

35 *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf>, s. 25 (data dostępu: 29.03.2021).

Przymiotnik ten w pełni ukazuje dynamiczność oraz możliwość podlegania zmianom na skutek różnych uwarunkowań. Podobnie dzieje się z kategorią obecności. Jej złożoność, wykraczanie poza określone dziedziny nauki i definicje pozwala nie tylko na nazwanie ją kategorią pulsującą, ale także metakategorią, a zatem nadrzędną w stosunku do innych. Trudno mówić o jakimkolwiek systemie wychowawczym bez wskazania konieczności obecności wychowawcy wobec swoich wychowanków niezależnie od wizji tej obecności i jej formy. Przy omawianiu tej kategorii ważne jest także podkreślenie jej ścisłego związku z relacyjnością. Kategoria obecności nawiązuje do relacji, do towarzyszenia wychowankowi, do bycia z nim. W procesie wychowawczym jest ona szczególnie widoczna właśnie w tym aspekcie. Obecność przecież konieczna jest w każdej relacji wychowawczej, zwłaszcza takiej, która ma na celu pomóc wychowankowi urzeczywistnić swoje człowieczeństwo. Pandemia i związana z nią konieczność nauczania zdalnego pokazały, że obecność nauczyciela może być realizowana dziś jedynie w sposób zapośredniczony. Negatywne skutki ograniczenia obecności widoczne są w większości dostępnych badań. W pewnym sensie sytuacja ta odsłoniła i uwypukliła stare i nowe problemy dotyczące deficytów obecności w wychowaniu. Większość raportów z badań dowodzi, że w kontekście nauczania zdalnego kategoria obecności oraz związany z nią aspekt relacji osobowych zasługuje na szczególne dostrzeżenie i docenienie. W kontekście tych badań słuszny wydaje się postulat podjęcia nowych analiz pedagogicznych nad rolą kategorii obecności w wychowaniu.

Bibliografia

- Andrzejuk A., *Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2012.
- Bieganowska-Skóra A., Pankowska D., *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Lublin 2020, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf> (data dostępu: 15.06.2021).
- Bobko A., *Wprowadzenie* [w:] A. Bobko, M. Kozak (red.), *Metafizyka obecności*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2006.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, Pax, Warszawa 1992.
- Brożek A., *O kategoriach i kategoryzacjach*, „Roczniki Filozoficzne” 2007, nr 1, t. LV.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J., *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic*, 2020, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (data dostępu: 29.03.2021).
- Dybowska E., *Towarzystwo wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej*, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2(16).

- Filińska M.D., Momot B., Wojciechowski A. (red.), *Obecność i nieobecność. Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji (przyczynek do studium)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.
- Frejusz K., *Wychowanie jako „dialog i spotkanie” w myśli pedagogicznej Janusza Tarnowskiego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo Naukowe Collegium Bobolanum, Warszawa 2020.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku*, t. 2, Znak, Kraków 2009.
- Gałkowski S., *Homo est i ecce homo. Kategoria obecności w filozofii klasycznej* [w:] A. Bobko, M. Kozak (red.), *Metafizyka obecności*, Wydawnictwo Naukowe Papięskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2006.
- Gilson E., Langan T., Maurer A.A., *Historia filozofii współczesnej: od Hegla do czasów najnowszych*, przeł. B. Chwedeńczuk, B. Zalewski, Pax, Warszawa 1979.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1997.
- Hernas A., *Czas i obecność*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2005.
- Hernas A., *Czy możliwa jest metafizyka obecności?* [w:] A. Bobko, M. Kozak (red.), *Metafizyka obecności*, Wydawnictwo Naukowe Papięskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2006.
- Kaczmarzyk M., *Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, edukacja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl> (data dostępu: 15.06.2021).
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Kraków 2017.
- Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego*, Librus, Katowice 2020, https://files.librus.pl/articles/oopic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf (data dostępu: 15.06.2021).
- Poleszak W., Pyżalski J., *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, edukacja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl> (data dostępu: 15.06.2021).
- Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, edukacja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl> (data dostępu: 15.06.2021).
- Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf> (data dostępu: 29.03.2021).
- Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1982.
- Walulik A., *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego* [w:] Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Kraków 2017.

Wojciechowski A., *OBECNOŚĆ. Zebrane teksty – Pamiętnik Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

Wojciechowski A., *Pedagogika obecności. Śladem księdza Józefa Tischnera „Filozofii dramatu”*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2012.

Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”, Warszawa 2020, https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/2020-06/Badanie%20zdalnenauczanie_prezentacja_1.pdf (data dostępu: 15.06.2021).

JOLANTA KRAŚNIEWSKA
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Re-personalizacja podstawą resocjalizacji

Abstrakt

Artykuł jest próbą przedstawienia personalizmu jako fundamentu pedagogiki re-socjalizacyjnej, w której centrum zainteresowań i działań powinien stać wychowanek pojmowany jako osoba. Działania pedagogiczno-wychowawcze nie tyle koncentrują się na przygotowaniu podopiecznego, by powrócił do społeczeństwa, co nad odkryciem samego siebie (byciem sobą, czyli osobą). Stąd re-personalizacja powinna poprzedzać resocjalizację, która bez uprzednio przyjętych zasad personalizmu może sprzyjać nie uzdrowieniu i integracji, ale raczej zagubieniu i depersonalizacji. Dlatego tak ważna jest antropologia, bo jaka wizja człowieka, takie działanie. Re-personalizacja bazuje na personalizmie uwzględniającym antropologię nieredukcyjną Viktora E. Frankla, wskazującą na wszystkie trzy wymiary człowieka (*soma, psyche, nous*), w którym wymiar noetyczny (duchowy) jest decydujący.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, re-personalizacja, redukcjonizm ontologiczny, personalizm, antropologia.

Abstract

The article is an attempt to present personalism as the foundation of rehabilitation pedagogy, in which the center of interests and activities should be a foster understood as a person. Pedagogical and educational activities focus not so much on preparing the student to return to society as on discovering himself (being himself or a person). Hence, re-personalization should precede social rehabilitation, which, without the previously adopted principles of personalism, may not promote healing and integration, but rather loss and depersonalization. That is why anthropology is so important, because what is a human vision of such action. Re-personalization is based on personalism based on the non-reducing anthropology of Viktor E. Frankl, which

indicates all three dimensions of the human being (*soma, psyche, nous*) in which the noetic (spiritual) dimension is decisive.

Keywords: social rehabilitation, re-personalization, ontological reductionism, personalism, anthropology.

Wstęp

Podjęty temat dotyczy dwóch płaszczyzn filozofii i pedagogiki, a nawet można by stwierdzić, że zarówno **personalizm**, jak i **resocjalizacja** muszą przenikać się wzajemnie, gdyż obie dziedziny dotyczą bezpośrednio człowieka¹. Mówi się o personalizmie jako o jednym z nurtów filozoficznych, który jest bezpośrednio związany z wychowaniem i edukacją. Coraz częściej budzi on szerokie zainteresowanie także wśród przedstawicieli nauk społecznych czy polityki. Pedagogika natomiast bywa określana jako filozofia stosowana albo praktyczna. Nierzadko wielcy filozofowie, zarówno czasów starożytnych, jak i współczesnych, tworzyli systemy pedagogiczne, opierając się na ideach filozoficznych. Należy tu wspomnieć wielkiego Sokratesa, który połączył filozofię z praktyką pedagogiczną oraz realizował ją na ścieżkach poszukiwania prawdy i mądrości².

Odkryć bogactwo osoby ludzkiej

Jeśli o filozofii mówi się, że jest poszukiwaniem mądrości, to o pedagogice można by powiedzieć, iż jest „mądrością miłości”³. Resocjalizacja natomiast w takim ujęciu dodatkowo może być określana jako „mądre odkrywanie miłości”. I nie chodzi jedynie o idee miłości, bo chociaż są one istotne, to jednak dla osób z dysfunkcją społeczną najważniejsze jest doświadczanie siebie jako osoby miłowanej i zdolnej do miłości. To odkrycie dokonuje się na drogach mądrości, która zaczyna się od głębokiego wglądu w samego siebie⁴. Stąd też w pedagogice, również resocjalizacyjnej, wszystko się zaczyna od pytania: kim jestem? Kim jest człowiek, jaka jest jego struktura i natura? Tak postawione

-
- 1 A. Nalaskowski, *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?*, Biały Kruk, Kraków 2020, s. 180.
 - 2 B. Jodłowska, *Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do Pedagogiki Sokratejskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, nr 2, s. 91 i n.
 - 3 K. Kaczmarek, T. Gadacz, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania* [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów*, WAM, Kraków 2005, s. 171.
 - 4 B. Kiereś, *O personalizm w pedagogice: studia i szkice teorii wychowania*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2009, s. 14 i n.

pytania wymagają głębokiego namysłu filozoficznego, bo dotyczą zgłębiania tajemnicy człowieka. Już w starożytności nad świątynią Apollina w Delfach umieszczono napis: *gnothi seauton*, oznaczający „poznaj samego siebie”⁵. Odkrywanie prawdy o sobie, dokonuje się na ścieżce re-personalizacji, która może pomóc wychowankowi, aby był sobą, czyli stawał się osobą. Najważniejsze jest kształtowanie postawy ludzkiej, to znaczy człowieczeństwa i odpowiedzialności za własny rozwój⁶. Pedagogika, która nie pyta o człowieka, może powoli stać się antypedagogiką, bo traci swoje zakorzenienie w prawdzie ludzkiego bytu i przez to autonomię. Podobnie resocjalizacja bez korzeni personalizmu może być powierzchowna lub funkcjonalna, gdyż wówczas spełnia tylko pewne funkcje w społeczeństwie i nie jest zdolna do pracy z wychowankami na poziomie ich człowieczeństwa.

Dbalność o powrót do społeczeństwa i lepsze funkcjonowanie w środowisku to stanowczo za mało jak na prawdziwą **pedagogikę resocjalizacyjną**⁷. Wychować człowieka z dysfunkcją społeczną, w ujęciu re-personalizacji, to pomóc mu odkryć to, co w nim jest niejako „schowane”, całe piękno i bogactwo jego osoby i osobowości⁸, nie pomijając przy tym takich egzystencjalnych tematów jak: doświadczenie bólu, cierpienia, odrzucenia, porażki, poczucia winy czy nawet klęski⁹.

5 Por. M.A. Krąpiec, *Poznaj samego siebie by działać po ludzku* [w:] A. Piątkowska, K. Stępień, (red.), *Wychować charakter*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2005, s. 11.

6 Por. Z. Cackowski, *Wartości jako wyznacznik celów wychowawczych* [w:] J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja: w poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, Podkarpacki Ośrodek Szkolenia Nauczycieli, Rzeszów 2003, s. 46.

7 Por. S. Moczydłowski, *Kreowanie społecznych, osobistych i zawodowych kompetencji nieletnich jako cel resocjalizacji* [w:] M. Konopczyński, W. Ambrozik (red.), *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009, s. 99.

8 Pojęcia **osoba** i **osobowość** są najczęściej używane zamiennie lub jako słowa bliskoznaczne. Według Wincentego Granata jednak „osoba” jest terminem szerszym niż „osobowość”, gdyż zawiera w sobie kategorię metafizyczną i jest swoistym centrum osobowościowym. Określenie „osoba” ma głębokie związki z filozofią i łączy się z takimi pojęciami jak: „samoistność”, „rozumność”, „indywidualność”, „jednostkowość”. „Osobowość” natomiast jest związana z kategorią dynamiczną (działania i relacje). Por. M. Kosche, *Relacyjny i społeczny wymiar osoby: studium badawcze w świetle personalistycznej myśli Wincentego Granata, Karola Wojtyły/Jana Pawła II oraz Czesława Stanisława Bartnika*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2020, s. 31.

9 Por. J. Kraśniewska, *Przemiana – program autorski* [w:] J. Kraśniewska i in., *Między wolnością a nałogiem, Jedność*, Kielce 1999, s. 13.

Niebezpieczeństwo powierzchownej pragmatyki

Istnieje duże niebezpieczeństwo podejmowania powierzchownych działań resocjalizacyjnych, które koncentrują się na prowadzeniu podopiecznych do z góry określonych celów czy nawet społeczno-pragmatycznych. Jak wspomina o tym Jan Grygiel,

[...] wychowanie, jakie narzuca nam dzisiejsza cywilizacja, jest podobne do towaru, który sofiści sprzedawali ateńskim obywatelem. Cywilizacja daleka od personalizmu, żeby mogła funkcjonować, to musi wychowywać sprawnych funkcjonariuszy¹⁰.

Taka pedagogika – funkcyjno-pragmatyczna – mająca swoje praktyczne zastosowanie w resocjalizacji, jest wykorzeniona z prawdy o człowieku i z pewnością działa przeciwko człowiekowi, a nawet, jak zauważa Tadeusz Gadacz,

[...] staje się „ulicznicą” gotową wynająć się każdemu, pozostając na usługach każdego światopoglądu czy idei politycznej, strojąc się przy tym w kolekcje obowiązujących mód filozoficznych¹¹

typu postmodernizm czy determinizm. Jeśli wszystko jest tylko wiedzą domniemaną czy dowolną i każdy ma swoją prawdę, bo obiektywna nie istnieje, jak to ogłasza postmodernizm, to również wychowanek nie ma możliwości poznania prawdy o sobie, a zatem w życiu wystarczy się odpowiednio ustawić w zależności od potrzeby chwili. Właśnie taka postawa, wynikająca z idei postmodernizmu, jest najbardziej **antypersonalistyczna**, ale również kryminogenna w społeczeństwie, oraz nie pozwala na dojrzały rozwój osoby ludzkiej, szczególnie na etapie odkrywania swojej tożsamości¹².

Tymczasem z całym wiekowym przekonaniem pedagogicznym i doświadczeniem pracy resocjalizacyjnej można powiedzieć, że istnieje prawda filozofii człowieka, która jest niezbędną podstawą pedagogiki i resocjalizacji. Nie jest to prawda ostateczna o człowieku, bo ta należy do teologii, ale z pewnością „należy mówić o ostatecznym horyzoncie, który jest nieprzekraczalnym horyzontem człowieczeństwa. Tym horyzontem jest personalizm”¹³.

10 Cytat za: K. Kaczmarek, T. Gadacz, *Racje...*, dz. cyt., s. 173.

11 Tamże.

12 Por. B. Stańkowski, *Zacznijmy od człowieka. Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*, WAM, Kraków 2014, s. 48 i n.

13 T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9(436), s. 67.

Znaczenie personalizmu i niebezpieczeństwo redukcjonizmu

Podstawowa prawda pedagogiczna, która ma zastosowanie w re-personalizacji, rozumianej jako wielowymiarowe doświadczanie samego siebie i odkrywanie niejako na nowo siebie jako osoby, ma swoje źródło w personalizmie¹⁴. I to nie w jakimkolwiek personalizmie, ale takim, który opiera się na **antropologii nieredukcyjnej**. Jej spójne konstrukcje wyraźnie nakreślili przede wszystkim: Max Scheler, Nicolai Hartmann, Viktor E. Frankl, Gabriel Marcel, Edyta Stein, Karol Wojtyła, Wincenty Granat, Czesław Bartnik¹⁵.

Doskonały przykład **nieredukcyjnej antropologii** w teorii i praktyce przedstawia Frankl¹⁶. Jest to antropologia, którą wiedeński psychiatra określił jako multidimensjonalną (*dimension* – wymiar), czyli taką, która dotyczy wielu wymiarów **ontologicznych** ludzkiej egzystencji. Obraz człowieka ujętego w trzech wymiarach: biologicznym (*soma*), psychicznym (*psyche*) i duchowym (*nous*), z czego wymiar duchowy – noetyczny jest fundamentalny i specyficzny dla człowieka¹⁷. Pominięcie tej sfery noetycznej i odrzucenie jej priorytetu ontologicznego w resocjalizacji to nie tylko brak informacji, ale dezinformacja, a nawet deformacja całego obrazu wychowanka podległego procesowi resocjalizacji¹⁸.

W tym kontekście Frankl mówi o tak zwanym **antropologizmie**, czyli o redukcjonizmie¹⁹, który zawęża i spłaszcza obraz człowieka. Każdy z trzech wymiarów ma inną fenomenologię zaburzeń i w związku z tym potrzebna jest

14 Por. E. Łatacz, *Osoba i czyn Karola Wojtyły przesłaniem dla personalistycznej filozofii wychowania* [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 111 i n.

15 Por. J. Marszałek, *Personalizm i pedagogika prewencyjna ks. Jana Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Kraków 2010, s. 143.

16 Victor E. Frankl – profesor neurologii i psychiatrii Uniwersytetu Wiedeńskiego, twórca logoterapii trzeciej wiedeńskiej szkoły psychoterapii po psychoanalizie Zygmunta Freuda i psychologii indywidualnej Alfreda Adlera. Był więźniem w Auschwitz i Dachau. Jego 32 książki przetłumaczono na 34 języki. Swoją logoterapię (poszukiwanie sensu) praktykował z więźniami i z osobami po próbach samobójczych, odnosząc w tym liczne sukcesy. Por. V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 224.

17 Por. M. Wolicki, *Wpływy filozoficzne w analizie egzystencjalnej i logoterapii*, Papieski Wydział Teologiczny, Wrocław 2002, s. 47 i n.

18 K. Ostrowska, *Warunki pozytywnej resocjalizacji* [w:] K. Biel, M. Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, WAM, Kraków 2010, s. 119.

19 Kiedy mówimy o **redukcjonizmie ontologicznym**, trzeba jednocześnie dodać, że istnieje redukcjonizm, który jest uprawniony w nauce czy psychoterapii, czyli **redukcjonizm metodologiczny**. I ten można potraktować jako pozytywny, gdyż on niejako *a priori* zawęża pole

inna, odrębna diagnostyka. Możemy tu za Franklem powiedzieć, że koncentracja pedagoga tylko na sferze biologicznej staje się redukcjonizmem, który nazywa on biologizmem. Podobnie skupianie się jedynie na psychice będzie zatem psychologizmem. „Psychologizm”, pozostając ślepy na wymiar duchowy w człowieku, ma tendencję doszukiwania się we wszystkim choroby czy psychopatologii²⁰.

W tym ujęciu również jednostronne zawierzenie badaniom socjologicznym będzie socjologizmem. „Biologizm”, „psychologizm” czy „socjologizm” zawsze grzeszył przeciw duchowemu pierwiastkowi człowieka, jak zauważał Frankl. Jego zdaniem właśnie tak wygląda redukcjonistyczna antropologia, zatrzymująca się tylko na tym, co w człowieku jest immanentne. Jest to **antropocentryzm**, o którym wiedeński uczony powie, że jest stawianiem człowieka w punkcie centralnym badań bez uwzględnienia jego transcendentnych odniesień, a więc tym samym bez Transcendencji²¹. Re-personalizacja w swojej optyce filozoficzno-pedagogicznej bardzo wyraźnie wskazuje na transcendencję jako horyzont wszelkich działań i pracy z wychowankiem.

Antropologiczny klucz samotranscendencji

Specyfiką antropologii Franklowskiej będzie używanie przez niego określeń „autotranscendencja” czy „samotranscendencja”²². W *Homo patiens* napisał:

Istota egzystencji ludzkiej leży, jak bym to wyraził, w jej samotranscendencji. Być człowiekiem to znaczy być skierowanym na coś lub na kogoś, być oddanym dziełu, któremu się poświęcamy, człowiekowi, którego kochamy, lub Bogu, któremu służymy²³.

Samotranscendencja rozsadza ramy wszystkich tych obrazów człowieka jako istoty samowystarczalnej, która nie potrafi przekroczyć siebie i jest zorientowana jedynie na własne cele i interesy. Samotranscendencja w re-personalizacji, zgodnie z poglądami Frankla, oznacza zdolność człowieka do wykraczania poza własne ograniczenia czasoprzestrzenne.

swojego badania, stosując sobie właściwą metodologię, ale nie wyrokuje przy tym o ontologicznej całości zjawiska.

20 M. Wolicki, *Podstawy filozoficzne analizy egzystencjalnej i logoterapii*, Papieski Wydział Teologiczny, Wrocław 2001, s. 16 i n.

21 K. Popielski, *Psychologia egzystencji: wartości w życiu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2008, s. 119 i n.

22 M. Wolicki, *Otwartość osoby ludzkiej*, Papieski Wydział Teologiczny, Wrocław 2005, s. 21.

23 V.E. Frankl, *Homo patiens*, przeł. R. Czernecki, J. Morawski, Pax, Warszawa 1976, s. 134–135.

Zdolność do samotranscendencji jest wyrazem duchowości człowieka. W tym kontekście wiedeński naukowiec wskazuje, że to, co w psychoterapii znamy pod nazwą samourzeczywistnienia, jest nieosiągalnym celem z tego prostego względu, że im bardziej dążymy do samourzeczywistnienia, tym bardziej się od niego oddalamy. Innymi słowy, samourzeczywistnienie możliwe jest wyłącznie jako skutek uboczny samotranscendencji²⁴. Frankl atakuje paradygmat humanistyczny, który od swoich początków, szczególnie od oświecenia, bezprawnie neguje otwarcie człowieka na Transcendencję. Demaskuje również błędy immanentyzmu, rozpowszechnianie przez rozmaite nurty humanizmu i praktykowane w psychoterapii, zwłaszcza w nurcie psychologii humanistycznej²⁵, która ma swoje zastosowanie także w resocjalizacji.

Ku rozjaśnieniu egzystencji i tajemnicy bytu

W re-personalizacji używa się określenia **rozjaśnienie egzystencji**, przejętego w antropologii Franklowskiej od Karla Jaspersa²⁶. Dlaczego jedynie rozjaśnienie, a nie wyjaśnienie egzystencji? Właśnie dlatego, że nie da się do końca zdefiniować egzystencji, tak jak osoby ludzkiej zmieścić w definicji czy tym bardziej zamknąć ją w kategoriach ludzkiej wiedzy. Dlatego, jeśli pedagog resocjalizacyjny, będzie chciał wszystko szybko wyjaśnić, zrozumieć czy uporządkować, to może wyrządzić wielką szkodę swojemu wychowankowi. Może dokonać swobodnego „zamachu na tajemnicę”. W nieredukcyjnej antropologii osoba jest tajemnicą, którą można jedynie rozjaśnić, a nie wyjaśnić. Tajemnica człowieka i jego egzystencji wiąże się bezpośrednio z rzeczywistością duchową, która nie jest jakąś metaforą²⁷. Współczesna psychologia, zaangażowana także na polu resocjalizacji, dokonuje reinterpretacji wymiaru duchowego w człowieku, sprowadzając go jedynie do wrażliwości, twórczości czy kultury²⁸. Tymczasem dla Frankla duchowość, która ma charakter dynamiczny, należy do podstawowych **egzystencjałów** człowieka obok wolności i odpowiedzialności²⁹. I jako taka ma swoje zastosowanie w re-personalizacji.

24 M. Wolicki, *Podstawy filozoficzne analizy egzystencjalnej i logoterapii*, Papieski Wydział Teologiczny, Wrocław 2001, s. 211.

25 Por. A. Posacki, *Psychologia i New Age: psychologiczne terapie czy okultystyczne inicjacje?*, Fenomen – Wydawnictwo Arka Noego, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Gdańsk – Radom 2007, s. 25 i n.

26 M. Wolicki, *Podstawy filozoficzne analizy egzystencjalnej...*, dz. cyt., s. 210.

27 V.E. Frankl, *Nieświadomy Bóg*, przeł. B. Chwedeńczuk, Pax, Warszawa 1978, s. 21 i n.

28 Por. M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2010, s. 153.

29 Por. M. Wolicki, *Podstawy filozoficzne analizy egzystencjalnej...*, dz. cyt., s. 200.

Moc oporu ducha

Głównym przejawem duchowości jest zdolność sprzeciwiania się różnym determinantom – tak zwana moc oporu ducha, a także zdolność zajmowania postawy wobec różnorodnych wydarzeń i dokonywania rozstrzygnięć, podejmowania decyzji. W celu zobrazowania tegoż Frankl mówi nawet o **antagonizmie noopsychoicznym**, czyli o antagonizmie, jaki istnieje między sferą duchową w człowieku a sferą psychiczną czy psychosomatyczną. Antagonizm istnieje dlatego, że duch ludzki jest osobowy, to znaczy wolny i nieuwarunkowany, i z tej racji może przeciwstawiać się sferze somatycznej³⁰. Właśnie pedagogika resocjalizacyjna powinna pracować z wychowankami nad nabywaniem umiejętności przewycięzania siłą ducha psychosomatycznych poruszeń. Jest to szczególnie ważny wymiar personalistyczny w resocjalizacji, gdyż w ostateczności chodzi o to, aby nauczyć podopiecznych dokonywania wolnych i odpowiedzialnych decyzji i wyborów³¹.

Ontologiczne umocowanie duchowości

Aby pojęcie duchowości nie pozostało na poziomie subiektywnej metafory, potrzebne jest umocowanie ontologiczne i na to pozwala koncepcja osoby jako substancji. W tym kontekście trzeba powiedzieć, że także na płaszczyźnie naukowej toczy się fundamentalny spór o osobę, a debata filozoficzna dotyczy przede wszystkim definicji osobowej tożsamości człowieka. Stanowiska w tej kwestii można podzielić, jak zauważa Robert Spaemann, na: **substancjalistyczne** i **asubstancjalistyczne**³². Substancjalność to pojęcie pochodzące od Arystotelesa, oznaczające rzeczywistość pierwotną i w swoich zasadniczych cechach niezmienną. Asubstancjalistyczne koncepcje to są takie, które tę niezmienną, nawet pewną nietykalskość, osoby, jak również tożsamość opartą na niezmienności negują. Znacząca część współczesnych koncepcji psychologicznych czy nawet socjologicznych nie tylko nie przyjmuje niezmiennego koncepcji osoby, ale zamienia ją na zmienną koncepcję osobowości³³.

30 Por. M. Wolicki, *Podstawy filozoficzne analizy egzystencjalnej...*, dz. cyt., s. 198.

31 J. Kraśniewska, *Psychiczny rozwój dziecka w kontekście antropologii duchowości* [w:] B. Gulla, M. Borowska (red.), *Zdrowie dziecka – ujęcie holistyczne*, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2012, s. 50.

32 J. Merecki, *Wprowadzenie* [w:] R. Spaemann, *Osoby: o różnicy między czymś a kimś*, przeł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. XI.

33 Por. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, *Mieczysława A. Krąpca koncepcja antropologii filozoficznej* [w:] S. Janeczek (red.), *Antropologia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2010, s. 65.

Warto tu przypomnieć, że prekursorem w filozofii teorii antysubstancjalnych jest John Locke, który uważał, iż tożsamość osoby zależy od jej świadomości, a ponieważ świadomość jest zmienna, jego zdaniem nie ma w osobie nic stałego. W konsekwencji, jeśli dziecko nie ma świadomości, nie jest człowiekiem lub, jeśli starzec jest pozbawiony części swojej świadomości, chociażby przez chorobę, nie jest już osobą³⁴. W tym kontekście jakże trafne jest Franklowskie pytanie, które wiedeński psychiatra mógłby dziś postawić nie tylko zwolennikom nazizmu, ale i liberalizmu: czy fortepian, który jest rozstrojony, przestaje być fortepianem? Oczywiście, że nie, to dlaczego człowiek, który ma rozstrojony umysł, przestaje być dla was człowiekiem?³⁵

Wbrew temu, co dawni i nowi materialści proponują w uprzedmiotowieniu człowieka, substancjalność i jednostkowość, w tym samoświadomość, nie jest ufundowana przez różnorodne idee czy psychologie, ale stanowi rzeczywistość ontologiczną³⁶. W tym miejscu można więc postawić pytanie: dlaczego dzisiaj jest wśród nastolatków tyle doświadczenia załamania, depresji czy nawet samobójstw? Odpowiedzią może być zwrócenie uwagi na brak personalistycznej samoświadomości, czyli niepodmiotowe traktowanie samego siebie. Dopiero odkrycie siebie jako osoby oraz uznanie w sobie tej pierwotności i szacunku do samego siebie może być pomocą w zachowaniu dystansu do tego, co wtórne, w tym do opinii innych na temat własnej osoby, i tu mówimy o antropologii personalistycznej³⁷.

Przywrócenie pierwotnego osobistego personalizmu

Re-personalizacja jako podstawa resocjalizacji będzie miała na celu przywrócenie świadomości archetypowej³⁸, pierwotnej, samego siebie, która nie będzie ani skrajnym indywidualizmem ani rozpląnięciem się w kolektywizm. W tym celu re-personalizacja koncentruje swoje działania na treningach

34 J. Merecki, *Wprowadzenie*, dz. cyt., s. XII.

35 Frankl, *Homo patiens*, dz. cyt., s. 179 i n.

36 Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby* [w:] A. Maryniarczyk, N. Gondek (red.), *Kim jest człowiek? Współczesne debaty antropologiczne*, Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, Lublin 2020, s. 93.

37 Por. C.S. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006, s. 45.

38 „Świadomość samego siebie jest świadomością pierwotną, niezapśredniczoną, przed pojęciową, niepojęciową i nieredukcyjną do żadnych deskrypcji, gdyż wszystkie one już ją zakładają. Świadomość ta jest nieomylna i tylko ona pozwala na bezbłędną identyfikację (stwierdzenie tożsamości samego siebie)” (Z. Zwoliński, *Wprowadzenie* [w:] M. Frank, *Świadomość siebie i poznanie siebie*, przeł. Z. Zwoliński, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. XV).

mających pomóc wychowankowi w doświadczeniu siebie jako osoby (trening intelektu, trening woli, trening serca i trening relacji)³⁹. W zgłębianiu osoby ludzkiej i refleksji nad świadomością podmiotu przychodzi z pomocą myśl egzystencjalna oraz filozoficzny nurt zwany fenomenologią, który skupia się na opisie osoby ludzkiej jako na pierwotnym podmiocie.

W opozycji do tego staje Peter Singer, który jako kryterium bycia osobą wyznacza dwie cechy: świadomość jako zdolność i pragnienie dalszego życia. W konsekwencji przyjęcia takich warunków istnienia bycia osobowego Singer przypisuje status osoby niektórym zwierzętom, a odmawia go ludziom ciężko upośledzonym, nienarodzonym dzieciom, a nawet już narodzonym, które nie są osobami, bo nie posiadają powyższych cech⁴⁰. Singer poszedł jeszcze dalej, bo zamknął człowieka w jego przydatności, zrównując go ze zwierzęciem. Jego skrajny utylitaryzm ma swoje źródło w odrzuceniu metafizyki i dlatego można powiedzieć, że Singer popełnia błąd logiczny (*pars pro toto*), biorąc część psychosomatyki za całość osoby ludzkiej⁴¹.

Odzyskanie personalistycznej relacyjności

W re-personalizacji ważny akcent położony jest na relacje zarówno w odniesieniu do samego siebie, jak i innych, we wzajemnej zależności i komplementarności. Można to porównać do **relacji komunijnych**⁴², jak je określił Karol Wojtyła. Chodzi o to, że każda osoba dąży jednocześnie do rozwoju samego siebie, a będąc osobą do głębi relacyjną, nie może spełnić siebie inaczej, jak tylko przez bezinteresowny dar z samego siebie wobec innych. Można więc mówić o personalistycznej wartości konkretnego czynu⁴³. W tym kontekście nie można nie zgodzić się z filozofią Dietricha von Hildebranda, który stwier-

39 Trzeba zwrócić uwagę na antropologię serca, która niestety najczęściej kojarzy się jedynie z emocjami. Por. J. Kraśniewska, *Antropologiczno-duchowy wymiar serca w Teologii Duchowości kardynała Tomáša Špidlíka*, „Duchowość w Polsce” 2016, t. 18, s. 217–233.

40 Por. J. Merecki, *Wprowadzenie*, dz. cyt. s. XII, a także E. Picker, *Godność człowieka a życie ludzkie: rozbrat dwóch fundamentalnych wartości jako wyraz narastającej relatywizacji człowieka*, przeł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007, s. 72 i n.

41 Por. T. Turowski, *Zmierzch antropocentryzmu w perspektywie etyki nowej Petera Singera*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2019, s. 323 i n.

42 Por. B. Wieczorek, *Personalizm Jana Pawła II w dialogu z filozofami XX wieku* [w:] D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Jan Paweł II: miara wielkości człowieka*, Centrum Myśli Jana Pawła II, Warszawa 2020, s. 275.

43 Por. M. Kosche, *Relacyjny i społeczny wymiar osoby...*, dz. cyt., s. 77.

dził: „Spośród wszystkich danych nam w doświadczeniu istot stworzonych osoba ludzka jest najbardziej światem samym w sobie”⁴⁴.

Ze względu na **świat osoby**, która doświadczyła w swoim życiu dysfunkcji społecznej, konieczna jest swoista re-personalizacja jako odnowienie wewnętrzne i zewnętrzne wychowanka w procesie resocjalizacji. Współczesna nauka jednak, materializując świat, jednocześnie materializuje osobę ludzką, a z poznania naukowego czyni ideologię i zawęża w sposób nieuprawniony możliwości poznania⁴⁵.

Do osiągnięcia tego celu niezbędna jest prawidłowa, czyli nieredukcyjna antropologia, gdyż jaka wizja antropologiczna, taka pedagogika resocjalizacyjna, co oznacza, że jak pedagog postrzega człowieka, tak będzie z nim pracował. O jakości antropologii decyduje ontologia i jeśli będzie ona redukcyjna, niepersonalistyczna czy sprowadzać duchowość człowieka do sfery subiektywnej, relatywnej lub nawet metaforycznej, to pozostanie błędem antropologicznym, który uniemożliwi skuteczną resocjalizację.

Bibliografia

- Bartnik C.S., *Szkice do systemu personalizmu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006.
- Cackowski Z., *Wartości jako wyznacznik celów wychowawczych* [w:] J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja: w poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, Podkarpacki Ośrodek Szkolenia Nauczycieli, Rzeszów 2003.
- Dziewiecki M., *Pedagogika integralna*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2010.
- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Frankl V.E., *Homo patiens*, przeł. R. Czernecki, J. Morawski, Pax, Warszawa 1976.
- Frankl V.E., *Nieuświadomiony Bóg*, przeł. B. Chwedeńczuk, Pax, Warszawa 1978.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9(436).
- Hildebrand D. von, *Metafizyka wspólnoty: rozważania nad istotą i wartością wspólnoty*, przeł. J. Zychowicz, WAM, Kraków 2012.
- Jodłowska B., *Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do Pedagogiki Sokratejskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, nr 2.
- Kaczmarek K., Gadacz T., *Racje za personalistyczną filozofią wychowania* [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów*, WAM, Kraków 2005.

44 D. von Hildebrand, *Metafizyka wspólnoty: rozważania nad istotą i wartością wspólnoty*, przeł. J. Zychowicz, WAM, Kraków 2012, s. 37.

45 Por. U. Wolska, *Człowiek – rzecz czy osoba? Filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*, von borowiecki, Warszawa 2017, s. 250.

- Kiereś B., *O personalizizm w pedagogice: studia i szkice teorii wychowania*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2009.
- Kosche M., *Relacyjny i społeczny wymiar osoby: studium badawcze w świetle personalistycznej myśli Wincentego Granata, Karola Wojtyły/Jana Pawła II oraz Czesława Stanisława Bartnika*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2020.
- Kraśniewska J., *Antropologiczno-duchowy wymiar serca w Teologii Duchowości kardynała Tomáša Špidlíka*, „Duchowość w Polsce” 2016, t. 18.
- Kraśniewska J., *Przemiana – Program Autorski* [w:] J. Kraśniewska i in., *Między wolnością a nałogiem*, Jedność, Kielce 1999.
- Kraśniewska J., *Psychiczny rozwój dziecka w kontekście antropologii duchowości* [w:] B. Gulla, M. Borowska (red.), *Zdrowie dziecka – ujęcie holistyczne*, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2012.
- Krąpiec M.A., *Człowiek – dramat natury i osoby* [w:] A. Maryniarczyk, N. Gonddek (red.), *Kim jest człowiek? Współczesne debaty antropologiczne*, Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, Lublin 2020.
- Krąpiec M.A., *Poznaj samego siebie by działać po ludzku* [w:] A. Piątkowska, K. Stępień (red.), *Wychować charakter*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2005.
- Łatacz E., *Osoba i czyn Karola Wojtyły przesłaniem dla personalistycznej filozofii wychowania* [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Marszałek J., *Personalizm i pedagogika prewencyjna ks. Jana Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Kraków 2010.
- Maryniarczyk A., Gudaniec A., *Mieczysława A. Krąpca koncepcja antropologii filozoficznej* [w:] S. Janeczek (red.), *Antropologia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2010.
- Merecki J., *Wprowadzenie* [w:] R. Spaemann, *Osoby: o różnicy między czymś a kimś*, przeł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Moczydłowski S., *Kreowanie społecznych, osobistych i zawodowych kompetencji nieletnich jako cel resocjalizacji* [w:] M. Konopczyński, W. Ambrozik (red.), *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009.
- Nalaskowski A., *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?*, Biały Kruk, Kraków 2020.
- Ostrowska K., *Warunki pozytywnej resocjalizacji* [w:] K. Biel, M. Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010.
- Picker E., *Godność człowieka a życie ludzkie: rozbrat dwóch fundamentalnych wartości jako wyraz narastającej relatywizacji człowieka*, przeł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji: wartości w życiu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2008.
- Posacki A., *Psychologia i New Age: psychologiczne terapie czy okultystyczne inicjacje?*, Fenomen – Wydawnictwo Arka Noego, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Gdańsk – Radom 2007.

- Stańkowski B., *Zacznijmy od człowieka. Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*, WAM, Kraków 2014.
- Turowski T., *Zmierzch antropocentryzmu w perspektywie etyki nowej Petera Singera*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2019.
- Wieczorek B., *Personalizm Jana Pawła II w dialogu z filozofami XX wieku* [w:] D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Jan Paweł II: miara wielkości człowieka*, Centrum Myśli Jana Pawła II, Warszawa 2020.
- Wolicki M., *Otwartość osoby ludzkiej: interpretacja filozoficzna*, Papieski Wydział Teologiczny, Wrocław 2005.
- Wolicki M., *Podstawy filozoficzne analizy egzystencjalnej i logoterapii*, Papieski Wydział Teologiczny, Wrocław 2001.
- Wolicki M., *Wpływy filozoficzne w analizie egzystencjalnej i logoterapii*, Papieski Wydział Teologiczny, Wrocław 2002.
- Wolska U., *Człowiek – rzecz czy osoba? Filozoficzne ujęcie człowieka jako osoby terapią dla zagubionych w płynnej ponowoczesności*, von borowiecky, Warszawa 2017.
- Zwoliński Z., *Wprowadzenie* [w:] M. Frank, *Świadomość siebie i poznanie siebie*, przeł. Z. Zwoliński, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.

GRZEGORZ WĄCHOL

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Wychowanie do kryzysu na podstawie wybranych czynników personalizmu chrześcijańskiego

Abstrakt

Sukces jest pojęciem wyraźnie wpisującym się w sposób pojmowania świata przez współczesnego człowieka. Na wszystkich etapach życia kładzie się nacisk na posiadanie jak największej liczby kompetencji. Środki masowego przekazu promują obraz ludzi sukcesu, którzy są bogaci, piękni, uśmiechnięci, zadowoleni z życia, otwarcie na różnorakie doświadczenia. W przestrzeni publicznej dużo czasu poświęca się mówieniu o tak zwanych **pozytywnych doświadczeniach**, a życie w kryzysie nie jest zjawiskiem cieszącym się popularnością ani tym bardziej powszechną aprobatą. Jednak każdy, kto żyje w dojrzały sposób, musi mierzyć się z kryzysami. Teoria rozwoju człowieka dorosłego Erika Eriksona zakłada obecność kryzysu jako normalnego czynnika rozwojowego. Niniejszy artykuł ukazuje kryzys jako zjawisko egzystencjalne i nieuniknione oraz – w nawiązaniu do personalizmu chrześcijańskiego – czynniki, które mogą pomóc w konceptualizacji procesu wychowania obejmującego przygotowanie do kryzysu.

Słowa kluczowe: kryzys, kultura sukcesu, personalizm chrześcijański, wychowanie do kryzysu.

Abstract

Success is a concept that fits clearly into the way modern man understands the world. At all stages of life, the emphasis is on having as many competences as possible. The mass media promote the image of successful people who are rich, beautiful,

smiling, satisfied with life, open to various experiences. Much time in the public space is devoted to talking about the so-called positive experiences, and life in crisis is not a popular phenomenon, let alone a universal approval. However, anyone who lives in a mature way must face crises. Erik Erikson's theory of adult human development assumes the presence of crisis as a normal development factor. This article presents the crisis as an existential and inevitable phenomenon and, based on Christian personalism, indicates factors that can help in the conceptualization of the education process that includes preparation for the crisis.

Keywords: crisis, culture of success, Christian personalism, education for crisis.

Wstęp

Wizja osoby ludzkiej jest jednym z najczęściej rozważanych problemów na polu naukowym. Wraz z epoką pozytywizmu i jej dalszymi następstwami obserwowanymi w rozwoju myśli humanistycznej ludzkość zdecydowanie przewartościowała swoje ideały w kierunku wartości materialnych. W wielu społecznościach spowodowało to swoisty wyścig o to, kto będzie posiadał więcej dóbr doczesnych i miał istotny wpływ na wizję świata. Oprócz tego odkrycia technologiczne ostatnich dekad w znacznym stopniu przeniosły debatę o człowieku z przestrzeni akademickiej na forum publiczne, szczególnie do mediów. Między innymi te dwa zjawiska wpłynęły na spopularyzowanie języka używanego w odniesieniu do osoby ludzkiej oraz przyjęcie nowych wyznaczników spełnienia osobowego, rozumianego w kategoriach sukcesu, jako stanu pożądanego i powszechnie promowanego. Sukces ten, w myśl światowej mody, powinien być dostępny dla każdego zainteresowanego, osiągany w łatwy sposób, niewymagający odpowiedzialności od samych decydentów i pozbawiony jakichkolwiek negatywnych doświadczeń egzystencjalnych. W spotkaniu z trudną i wymagającą rzeczywistością takie oczekiwania najczęściej stają się nierealnym marzeniem. Niestety szeroko rozumiany system wychowawczy często kształtuje młodych ludzi według fałszywej wizji, nie przygotowując ich do odpowiedzialnego życia.

Wychowanie w kulturze sukcesu

Termin „sukces” opisuje dokonania danej osoby w ważnej dla niej dziedzinie. Ma charakter indywidualny, gdyż jego przeżywanie w dużej mierze wynika z wartości, którymi kieruje się jednostka, i subiektywnej oceny osiągnięć w konkretnym wymiarze jej życia. Kryteria sukcesu są różne dla ludzi pochodzących z różnych kultur, pełniących odmienne role społeczne i podej-

mujące różnorakie profesje w swoim życiu¹. Mimo dużej indywidualności i subiektywności w rozumieniu sukcesu można odnaleźć ogólne i powszechne kryteria jego zaistnienia lub braku, które w dużej mierze zależą od dziedziny, w jakiej miałby być obecny. Starsze pokolenia utożsamiały sukces z dojściem do ważnego życiowo celu, rozumianego jako zadanie, które wymaga znacznego wysiłku, zaabsorbowania czasowego i zaangażowania wielu zasobów. Wspomniane we wstępie zmiany społeczne oraz ogólna akceleracja tempa życia obserwowana w krajach Zachodu znacznie wpłynęły na podejście do sukcesu jako doświadczenia powszechnie dostępnego dla każdej osoby pod warunkiem wytężonej pracy².

Z drugiej strony można zauważyć przejście od postrzegania osób osiągających sukces jako ludzi wybitnych w danej dziedzinie do rozumienia ich w kategoriach celebryty³. Celebryta charakteryzuje się tym, że jest znany jedynie ze swojej popularności, która ustaje wraz z zaprzestaniem przez niego publicznej aktywności. Często zyskuje sławę dzięki postawom niekonwencjonalnym, wychodzącym poza powszechnie przyjęte ramy zachowania akceptowanego społecznie. Taki sposób bycia bywa przenoszony w środowiska, od których wymaga się wyższego poziomu kultury, np. świat polityki czy nauki. Siłą napędową sukcesu o mentalności celebryty najczęściej jest korzyść materialna ośrodków promujących daną osobę. Zachodzi tu swego rodzaju transakcja wymienna: media upowszechniają wizerunek celebryty, zwiększając jego popularność, a celebryta promuje swoją osobą konkretne instytucje medialne. W tym zjawisku widać interesowność i sztuczny sposób napędzania wzajemnych korzyści, co upowszechnia pogląd, że sukces już nie zależy od ciężkiej, wytężonej, często nieprzyjemnej pracy, ale od umiejętności zawierania odpowiednich układów⁴.

Ponadto media, które mają silny wpływ na kształtowanie światopoglądu i towarzyszą na każdym etapie rozwoju, budują w nim przekonanie o konieczności bycia człowiekiem sukcesu. Współwystępuje ono z coraz łatwiejszym dostępem do różnorodnych ofert i towarów, co sprowadza rozumienie tego

1 Por. K. Januszkiewicz, *Dylematy charakterystyki sukcesu*, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Oeconomica” 2010, nr 234, s. 289–297.

2 Por. P. Virilio, *Bomba informacyjna*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2006, s. 17; E. Grzeszczyk, *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003, s. 129.

3 Por. O. Mazurek-Lipka, *Sukces typu instant – tożsamość celebryty i celebulantki*, „Kultura Społeczeństwo Edukacja” 2013, nr 2, s. 165–184.

4 Por. D. Guzek, *Celebryci i ich medialna moralność*, „Studia Socialia Cracoviensia” 2012, t. 4, nr 2(7), s. 117–127.

stanu do kategorii materialnych⁵. Zjawisko to wynika z coraz bardziej konsumpcyjnego stylu życia kolejnych pokoleń, a z drugiej strony prowadzi do pogłębienia konsumpcjonizmu w społeczeństwach, gdzie występuje⁶.

Prezentowanie sukcesu w opisany powyżej sposób powoduje postrzeganie go w kategoriach potrzeby, czyli obligatoryjnego dla każdej osoby doświadczenia, którego brak rodzi negatywne odczucia, dyskomfort, a w skrajnej sytuacji nawet głęboki kryzys. Wyraźnym problemem związanym z przeniesieniem niektórych oczekiwań w spektrum potrzeb jest ich przewartościowanie oraz odbieranie ich jako głównego wyznacznika dyskursu życiowego. Konsumenci kolejnych dóbr coraz częściej kierują się nie tyle potrzebą wynikającą z racjonalnej kalkulacji, ile chwilowym pragnieniem, często zbudowanym na warstwie emocjonalnej i uczuciowej, zakorzenionym w popędach. W efekcie takiego podejścia konsumowany przedmiot (w tym wypadku sukces) jest wysoce subiektywny, krótkotrwały, nie przynosi znaczących zmian, a raczej chwilową uciechę. Dlatego zauważa się coraz większą konsumpcję produktów i doświadczeń w dziedzinie seksualności oraz innych przeżyć emocjonalnych. W kontekście osiągnięcia sukcesu to właśnie te dwa obszary mogą być podstawowymi wyznacznikami jego obecności, co przejawia się w darzeniu autorytetem osób przyjmujących postawę donżuanizmu, korzystających z usług rozrywkowych lub posiadających gadżety służące zabawie⁷. Dalszymi czynnikami wyznaczającymi sukces są: duży zasób informacji, prominentne stanowisko, wygląd fizyczny, poczucie humoru, nieustanny uśmiech i przeżywanie pozytywnych emocji⁸.

Badania pedagogiczne nad zjawiskiem sukcesu wykazują, że młode pokolenie jest nieustannie przygotowywane do bycia jego uczestnikiem. Sprzyjają temu treści bajek, gdzie głównymi postaciami są superbohaterowie i dorośli przeżywający sukces zawodowy. Także analiza rysunków sześciolatków wykazuje, że bardzo chętnie naśladują one ludzi niezwykłych, którzy mają ponadprzeciętne zdolności. Jednocześnie co czwarte dziecko deklaruje, że rodzice nigdy nie rozmawiają z nim na temat treści obserwowanych w mediach. Podobne spostrzeżenia mają nauczycielki, spośród których co druga twierdzi,

5 Por. M. Kolber, *Wirtualna koncepcja człowieka sukcesu – codzienność – rzeczywistość szkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 78–87.

6 Por. G. Wąchoł, *Wsparcie duszpasterskie osób uzależnionych od alkoholu w procesie leczenia*, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Kraków 2020, s. 8.

7 Por. A. Durda, *Konsumpcja. Teorie i badania*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2016, s. 57.

8 Por. D. Łukaszewski, *Bądźcie piękni i nie lękajcie się*, „Charaktery” 2014, nr 7(210), s. 18–27.

że rodzice nie podejmują tego tematu ze swoimi pociechami⁹. Przedstawione wyniki badań nad koncepcją sukcesu sugerują konieczność zwrócenia uwagi na to zagadnienie w wychowaniu i skonfrontowania go z możliwością przeżywania kryzysu.

Kryzys jako zjawisko rozwojowe

Wychowanie w kulturze promującej sukces jako coś powszechnego często powoduje utożsamianie go z życiowym celem. Trudne przeżycia mogą przejawiać się w różnych aspektach życia. Badania poczucia jakości życia przez mieszkańców Polski z 2017 roku pokazują, że prawie dwie trzecie (62,1%) ankietowanych jest zadowolonych z sytuacji zawodowej, ale już prawie co czwarty Polak (23%) ma problemy zdrowotne uniemożliwiające mu codzienne funkcjonowanie zawodowe i społeczne, ponad połowa (53,3%) ankietowanych od 15. roku wzwyż cierpi na otyłość, co piąta osoba deklaruje (18,8%) brak wolnego czasu dla siebie, a ponad jedna trzecia (38,5%) przyznała, że nie stać ich na dodatkowe, nieoczekiwane opłaty w swoim gospodarstwie domowym. W ogólnej ocenie jakości życia zdecydowana większość (81,5%) wyraziła satysfakcję z własnej egzystencji¹⁰. Badania te są empirycznym potwierdzeniem powszechnego doświadczania problemów w różnych przestrzeniach życia, co koresponduje z indywidualnym doznaniem wielu osób. Ta świadomość była obecna od wieków w ludzkich umysłach i stała się pewnego rodzaju archetypem nazwanym *vanitas* (marność), występującym w sztuce i kulturze, co podkreślało uniwersalność kryzysu¹¹.

Kryzys może być postrzegany nie tylko jako przeżycie traumatyczne i obniżające jakość życia. Patrząc na człowieka w kategoriach rozwojowych, można nieraz dostrzec ważną rolę tego typu doświadczenia. W mikrogenetycznych badaniach nad rozwojem psychofizycznym jednym z rodzajów przejścia jest pozorna regresja, czyli utrata lub obniżenie jakości danej cechy rozwojowej, która służy dezintegracji będącej etapem reintegracji następującym w punkcie

9 M. Bogunia-Borowska, *Bohaterowie medialnej rzeczywistości filmów dla dzieci. Na przykładzie Boba Budowniczego i Marty oraz innych współczesnych bohaterów dziecięcych* [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 121–150.

10 Por. Główny Urząd Statystyczny, *Jakość życia w Polsce. Edycja 2017*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/jakosc-zycia-w-polsce-edycja-2017,16,4.html> (data dostępu: 17.02.2021).

11 Por. J. Sprutta, *Vanitas w sztuce nowożytnej*, „Studia Bydgoskie” 2010, t. 4, s. 95–103.

krytycznym¹². Także koncepcje rozwoju człowieka zakładają obecność kryzysu jako czynnika wywołującego napięcie, które sprzyja nabyciu nowych cech rozwojowych. Według teorii Lwa Wygotskiego następuje niedopasowanie dorastającego człowieka do środowiska kulturowego, w jakim żyje, co przyczynia się – wraz z czynnikami wrodzonymi – do osiągnięcia nowej funkcji psychicznej. Inna wielka koncepcja rozwoju psychicznego człowieka dorosłego, autorstwa Erika Eriksona, zakłada obecność konfliktu społecznego między jednostką a zmianami zachodzącymi w jej otoczeniu. W tym podejściu to kryzys wywołuje zmiany rozwojowe, które pozwalają osiągnąć dojrzałość w konkretnym stadium. W swojej dialektycznej koncepcji rozwoju człowieka również Klaus F. Riegel dostrzega obecność kryzysów zewnętrznych i wewnętrznych, które dotyczą jednostkę, i przypisuje im pozytywne funkcje. Według tego myśliciela rozwój nie musi zawsze oznaczać jakościowego lub ilościowego wzrostu. Jego celem jest zmiana, która może przebiegać w różnym kierunku. Zdaniem Adama Niemczyńskiego motorem rozwoju człowieka jest sprzeczność między wymogami stawianymi jednostce a posiadanymi przez nią sposobami ich rozwiązywania¹³. Inny polski psycholog, Kazimierz Dąbrowski, jest autorem teorii dezintegracji pozytywnej, zakładającej pozornie negatywne procesy w trakcie rozwoju, takie jak na przykład rozluźnienie czy rozbicie danej struktury. Ostatecznie stają się one podłożem nowej integracji, popychającej jednostkę w przód¹⁴.

Obok kryzysów w życiu społecznym i rozwoju psychofizycznym tego typu zjawisko jest również obecne w sferze wiary. Na gruncie chrześcijańskim – najbliższym kulturze Zachodu – powstało wiele spostrzeżeń na temat duchowych zmagania człowieka. Spośród najpopularniejszych z nich można wskazać: opis „nocy ciemnej” św. Jana od Krzyża, koncepcję cierpliwości wobec Boga Tomáša Halíka, ideę miłosierdzia jako podstawowego przymiotu Boga, promowaną przez św. Faustynę Kowalską i św. Jana Pawła II, powrót do tradycyjnych wartości związanych z kontemplacją życia i ciszą jako odpowiedzi na wewnętrzne kryzysy, propagowane przez papieża Benedykta XVI i kard. Roberta Saraha. Cechą wspólną wszystkich wymienionych podejść jest uwzględnienie

12 Por. J. Trempała, *Natura rozwoju psychicznego* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 28–49.

13 Por. H. Liberska, *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka...*, dz. cyt., s. 71–126.

14 Por. K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979; W. Limont, *Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego a zdolności, twórczość, transgresja* [w:] B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, s. 95–108.

wartości duchowych, które bardzo często stanowią ważny wyznacznik przygotowania się do różnego rodzaju porażek. Podstawowy lęk przed cierpieniem jest uwarunkowany lękiem przed śmiercią, w którym pośredniczy. Odwołanie do wieczności, które w koncepcji gerotranscendencji pojawia się już w wieku średnim, daje poczucie bezpieczeństwa i zmniejsza lęk przed śmiercią, a także pozwala na lepsze przystosowanie się do przeżywania trudności i kryzysów¹⁵.

Personalizm chrześcijański w służbie wychowania

Sposób rozumienia przeżywanych porażek, które możemy określać również mianem kryzysów, w znacznym stopniu zależy od celu życiowego wybieranego przez człowieka. Jeśli nastawia się przede wszystkim na sukces rozumiany w kategoriach materialistycznych lub przeżyciowych, to doznawanie trudności może odbierać jako tragedię. Nikt nie ma wrodzonych umiejętności znoszenia przykrych momentów swojej egzystencji, ale posiadanie różnych zdolności, w tym racjonalnego myślenia, pozwala na uczenie się adekwatnego do sytuacji (również skomplikowanej) podejścia, co rodzi odpowiedzialność wobec siebie i innych¹⁶.

Współcześnie można zaobserwować próbę idealizacji otaczającego nas świata, to jest powszechne pragnienie, by był on dobry, a to mieści w sobie pokój, bezpieczeństwo, niski poziom stresu, dobrobyt, odporność na choroby. Te oczekiwania są tak silne, że wróżba, jako zjawisko paranaukowe, związane z domniemaną możliwością przepowiadania przyszłości, przeżywa swój renesans w nowoczesnych mediach. Warto dodać, że głównym celem jest tutaj przykucie uwagi odbiorców danego medium i pozyskanie kolejnego klienta. Jednak stanowi to też wyraz poszukiwania, niekiedy nawet wbrew logice, treści, które mogą napawać optymizmem na przyszłość. Analizując to w kontekście wartości wybieranych przez jednostkę, zauważa się niechęć i odwrócenie od realnego mierzenia się z trudem, bólem, cierpieniem i innymi negatywnymi doświadczeniami wpisującymi się w zakres pojęcia kryzysu¹⁷. Myśl

15 Por. M. Kluz, *Sens ludzkiego życia i zdrowia – w duchu chrześcijańskiego personalizmu*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2018, t. 37, nr 1–2, s. 281–297; M. Malec, *Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2012, no. 13, s. 45–60.

16 Por. J. Galarowicz, *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Oficyna Naukowa i Literacka, Kraków 1993, s. 112–115.

17 Por. G. Ptaszek, *Wróżba (telewizyjna) jako narracja. Prolegomena* [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu: o grupie i o jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2016, s. 119–132.

chrześcijańska pokazuje zło jako realne doświadczenie człowieka, od którego nie da się uciec, próbując przykryć je innymi obrazami świata lub wmawiając sobie, że jest lepiej, niż można zaobserwować to w rzeczywistości. Nie chodzi o to, aby zło czy też grzech stawiać w centrum, ale stanowią one element, z którym należy się zmierzyć.

W historii chrześcijaństwa zło definiowano w różny sposób. Niektórzy myśliciele uważali je za brak dobra, a inni opisywali je jako samodzielny, substancjalny byt przeciwny dobru. Jednak zawsze problem walki ze złem był istotną treścią myśli chrześcijańskiej, gdyż również przejawy zła mieszczą się w prawdzie o wszechświecie¹⁸. Jednocześnie człowiek nie jest skazany na panowanie zła, ale dzięki swojej wierze może starać się opanowywać je i zwalczać, jeśli we współpracy z Bogiem postępuje na drodze moralnej¹⁹.

Samo doświadczenie zła i cierpienia nie musi być widziane tylko w kategoriach negatywnego doznania. Może ono być czynnikiem uszlachetniającym człowieka pod względem aksjologicznym, moralnym, w odniesieniu do innych, a nawet stać się przyczyną uporządkowania zaległych spraw z przeszłości, co w efekcie daje osiągnięcie wyższego i bardziej niezależnego poziomu egzystencji²⁰. Z tą myślą koresponduje teoria Elisabeth Kübler-Ross. Zakłada ona, że ostatnią fazą przeżywania choroby terminalnej jest pogodzenie się ze swoją sytuacją²¹. Prawdopodobnie najdalej w interpretacji wartości cierpienia posunął się Max Scheler, mówiąc o nim jako o koniecznym aspekcie wzrostu nie tylko jednostki, lecz także całej cywilizacji²².

Chrześcijaństwo uczy odpowiedzialności za swoje czyny, która wynika z realizowania wolności jako podstawowej cechy osoby ludzkiej. Ewangeliczna historia spotkania Jezusa Chrystusa z bogatym młodzieńcem jest przykładem postawy, w której nikt – także przemawiający z pozycji autorytetu – nie może przymusić innej osoby do czegokolwiek, nawet do dobra. Inny biblijny obraz – domu zbudowanego na piasku i na skale – przypomina o odpowiedzialności za podejmowane decyzje (Mt 7, 24–29; Mt 19, 16–22)²³. Benedykt XVI postuluje

18 Por. K. Kałuża, *Klasyczne modele racjonalizacji cierpienia i zła Próba teologicznej oceny*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2016, vol. 36, issue 36/1, s. 57–88.

19 Por. Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Kościele Lumen gentium* [w:] *Sobór Watykański II: konstytucje, dekryty, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002, 36.

20 Por. Jan Paweł II, *Salvifici doloris*, TUM – Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2001, s. 25–27.

21 Por. E. Kübler-Ross, *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, przeł. I. Doleżal-Nowicka, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 270–272.

22 Por. M. Scheler, *Cierpienie, śmierć, dalsze życie – pisma wybrane*, przeł. A. Węgrzecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 24.

23 Por. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, oprac. Zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tyńskich – „Biblia Tysiąclecia”, wyd. 5, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2000.

otwarcie się człowieka na świat i odpowiedzialność za własne wybory, co pozwala na wzrost w różnych sferach życia, także mierzonych czynnikami ekonomicznymi²⁴. Wydaje się, że współczesne środowiska wychowawcze (również pozaszkolne) mają w niektórych aspektach trudności z przygotowaniem do odpowiedzialności, a wolność często przedstawiają jako prawo do niezobowiązującego i bezwzględnie decydowania o samym sobie²⁵.

Personalizm chrześcijański nie pozostaje obojętny na sferę fizyczną. Prezentując zmartwychwstanie ciała jako kluczowy cel ludzkiej egzystencji, dowartościowuje fizyczny wymiar człowieka i akcentuje jego godność. Pociąga tym samym do odpowiedzialności za ciało własne i innych. Jednocześnie przenosi nastawienie z wartości doczesnych na nadprzyrodzone, w których dopiero realizuje się sens życia ziemskiego. Bez tak postawionej aksjologii każda zniszczalna wartość nie będzie w stanie wypełnić pragnienia odkrycia, kim jesteśmy jako gatunek ludzki i dokąd zmierzamy²⁶.

Innym zagrożeniem powszechnie obecnym we współczesnym świecie jest ryzyko swoistej unifikacji i schematyzowania wartości, celów i potrzeb, które pojawiają się w trakcie egzystencji²⁷. Bogactwo różnych koncepcji i sposobów przeżywania własnego życia jest ubogaceniem kultury rozwijającej się w świecie. Człowiek nigdy nie może być postrzegany jako element kolektywu, ale jako jednostkowy, wyjątkowy, podmiotowy, wolny i odpowiedzialny byt, który jest zdolny do przekraczania granic samego siebie²⁸. Według tej myśli ideałem człowieka pozostaje Jezus Chrystus, który wziął odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale także za innych. W ten sposób pokazał sens ludzkiego istnienia, realizowany w szeroko rozumianej miłości do człowieka – najpierw do siebie, a następnie do innych. Dzięki Chrystusowi człowiek może zrozumieć, kim jest, skąd się wziął, dokąd zmierza i jak radzić sobie z kryzysami, które – jak pokazuje doświadczenie – są nieuniknione. Dla wierzących staje się On celem

24 Por. Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in Veritate Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich ludzi dobrej woli o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, TUM – Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2009, 44.

25 Por. J. Sowa, *Odpowiedzialność i zaufanie w procesie wychowania dzieci i młodzieży*, „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 2(50), s. 9–24; A. Molesztak, *Wychowanie do odpowiedzialności* [w:] A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007, s. 417–431.

26 Por. M. Kluz, *Sens...*, dz. cyt., s. 281–297.

27 P. Sieradzki, *Teoria społeczeństwa „doznań”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2007, nr 32, s. 105–116.

28 K. Wojtyła, *Personalizm tomistyczny*, „Znak” 1961, nr 5(83), s. 666; C.S. Bartnik, *Personalizm teologiczny według Kardynała Karola Wojtyły*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1979, vol. 22, nr 1–3, s. 52.

i sensem istnienia, dla osób dalekich od wiary lub obojętnych religijnie może być wzorem do naśladowania jako autorytet i nauczyciel życia²⁹.

Zakończenie

Przemiany społeczne, chociaż dają nowe możliwości, szczególnie w dziedzinie nowoczesnych technologii, generują też różne problemy. Jednym z nich, zauważalnym w kontekście pedagogicznym, jest niekiedy słabe przygotowanie dzieci i młodzieży do przeżywania kryzysów. Kryzys jest nieodzowną częścią ludzkiego życia. Wynika to zarówno z prostych obserwacji, historycznego doświadczenia ludzkości, jak i badań socjologicznych. Niektóre teorie przedstawiają kryzys jako czynnik rozwojowy, co wskazuje na możliwość zauważenia pozytywnej strony tego zjawiska, powszechnie uznawanego za niechciane. Jedną z odpowiedzi na pytanie, jak wychowywać do radzenia sobie z kryzysami, mogą być niektóre spostrzeżenia wynikające z personalizmu chrześcijańskiego. Pokazuje on człowieka indywidualnie i podmiotowo, kogoś, kto nie unika kontaktu ze złem i ukierunkowuje się na wyższe wartości.

Bibliografia

- Bartnik C., *Personalizm teologiczny według Kardynała Karola Wojtyły*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1979, vol. 22, nr 1–3.
- Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in Veritate Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich ludzi dobrej woli o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, TUM – Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2009.
- Bogunia-Borowska M., *Bohaterowie medialnej rzeczywistości filmów dla dzieci. Na przykładzie Boba Budowniczego i Marty oraz innych współczesnych bohaterów dziecięcych* [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Durda A., *Konsumpcja. Teorie i badania*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2016.
- Galarowicz J., *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Oficyna Naukowa i Literacka, Kraków 1993.

29 Por. Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, TUM – Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1994, 7–8.

- Główny Urząd Statystyczny, *Jakość życia w Polsce. Edycja 2017*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/jakosc-zycia-w-polsce-edycja-2017,16,4.html> (data dostępu: 17.02.2021).
- Grzeszczyk E., *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003.
- Guzek D., *Celebryci i ich medialna moralność*, „Studia Socialia Cracoviensia” 2012, t. 4, nr 2(7).
- Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, TUM – Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1994.
- Jan Paweł II, *Salvifici doloris*, TUM – Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2001.
- Januszkiewicz K., *Dylematy charakterystyki sukcesu*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Oeconomica” 2010, nr 234.
- Kałuża K., *Klasyczne modele racjonalizacji cierpienia i zła. Próba teologicznej oceny*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2016, vol. 36, issue 36/1.
- Kluz M., *Sens ludzkiego życia i zdrowia – w duchu chrześcijańskiego personalizmu*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2018, t. 37, nr 1–2.
- Kolber M., *Wirtualna koncepcja człowieka sukcesu – codzienność – rzeczywistość szkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2.
- Kübler-Ross E., *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, przeł. I. Doleżał-Nowicka, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Liberska H., *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Limont W., *Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego a zdolności, twórczość, transgresja* [w:] B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Łukaszewski D., *Bądźcie piękni i nie lękajcie się*, „Charaktery” 2014, nr 7(210).
- Malec M., *Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2012, no. 13.
- Mazurek-Lipka O., *Sukces typu instant – tożsamość celebryty i celebutantki*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2.
- Molesztak A., *Wychowanie do odpowiedzialności* [w:] A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, oprac. Zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tyńceckich – „Biblia Tysiąclecia”, wyd. 5, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2000.
- Ptaszek G., *Wróżba (telewizyjna) jako narracja. Prolegomena* [w:] J. Wasilewski (red.), *Narracje w życiu: o grupie i o jednostce*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu warszawskiego, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2016.
- Scheler M., *Cierpienie, śmierć, dalsze życie – pisma wybrane*, przeł. A. Węgrzecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Sieradzki P., *Teoria społeczeństwa „doznań”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Foglia Sociologica” 2007, nr 32.

- Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Kościele Lumen gentium* [w:] *Sobór Watykański II: konstytucje, dekryty, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002.
- Sowa J., *Odpowiedzialność i zaufanie w procesie wychowania dzieci i młodzieży*, „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 2(50).
- Sprutta J., *Vanitas w sztuce nowożytnej*, „Studia Bydgoskie” 2010, t. 4.
- Trempała J., *Natura rozwoju psychicznego* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Virilio P., *Bomba informacyjna*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2006.
- Wąchol G., *Wsparcie duszpasterskie osób uzależnionych od alkoholu w procesie leczenia*, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Kraków 2020.
- Wojtyła K., *Personalizm tomistyczny*, „Znak” 1961, nr 5(83).

MICHAŁ GWIŹDŹ

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Rezyliencja i praktyka uważności, czyli jak budować odporność psychiczną dzieci i młodzieży

Abstrakt

Zagadnienie zdrowia psychicznego w grupie dzieci i młodzieży jest kwestią fundamentalną, która jednak jest niedostatecznie poruszana w wymiarze edukacyjnym. Rosnące z roku na roku niepokojące dane statystyczne dotyczące rozpowszechnienia zaburzeń psychicznych w tej grupie są dowodem na brak holistycznych działań prewencyjnych w obszarze edukacji. Artykuł prezentuje próbę diagnozy problemu wraz z omówieniem zjawiska rezyliencji (*resilience*) i praktyki uważności (*mindfulness*), odpowiedzialnych za budowanie odporności psychicznej, tak istotnej w przygotowywaniu młodego pokolenia do życia społecznego. Krytycznej analizie zostały poddane wybrane sposoby krajowej profilaktyki zaburzeń psychicznych, takie jak rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych w grupie dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: rezyliencja, uważność, *mindfulness*, odporność psychiczna.

Abstract

Mental health in the group of children and adolescents is a fundamental issue, which, however, seems to be insufficiently addressed in the educational structures. The alarming statistical data on the prevalence of mental disorders in this group, increasing every year, prove that there is a need of a holistic preventive actions in the area of education. The article presents an attempt to diagnose the problem along with a discussion of the phenomenon of resilience and techniques of mindfulness, responsible for building mental resistance. Both leading an important role in preparing the

young generation for social life. Selected programs of preventing mental disorders, such as developing social and emotional competences are subject of an attempt of critical analysis.

Keywords: resilience, mindfulness, mental resilience.

Wstęp

Kondycja psychiczna dzieci i młodzieży w Polsce się pogarsza. Udostępniony w 2019 roku raport Najwyższej Izby Kontroli wskazał, że około 9% dzieci i młodzieży wykazuje zaburzenia psychiczne w stopniu wymagającym profesjonalnej pomocy¹. Oznacza to, że pilnego wsparcia psychiatrycznego lub psychologicznego wymaga ponad 630 tysięcy dzieci i młodzieży. W coraz młodszych grupach wiekowych istotnie rośnie także liczba samobójstw. Te alarmujące dane pojawiają się w momencie, gdy polska psychiatria dziecięca przeżywa dramatyczny kryzys. Niestety, istnieją obawy, że trwanie pandemii tylko zwiększy wzrost tych wskaźników.

Wcześniejsze ujęcie przyczyn psychopatologii

W psychologii, psychiatrii oraz naukach pokrewnych przez dekady dominował paradygmat patogenetyczny, wedle którego zaburzenia czy dysfunkcje psychiczne, a także nieprzystosowanie społeczne, są bezpośrednio związane z dysfunkcjami wieku rozwojowego. Za przyczynę niepowodzeń w życiu dorosłym uznawano albo trudne doświadczenia życiowe, traumy wieku (szczególnie) dziecięcego (paradygmat psychoanalityczny), albo też szereg wyuczonych, nieprzystosowawczych zachowań/brak adaptacyjnych nawyków (paradygmat behawioralny). Mniejszą wagę przywiązywano do analizy czynników warunkujących pozytywne radzenie sobie z trudnymi sytuacjami.

Rezyliencja

Nowe światło na problem rzuciły pionierskie studia zapoczątkowane w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku przez Emmy Werner z Uniwersytetu Kalifornijskiego. Podłużne badania, które przeprowadziła ona wraz z

1 NIK, *Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017–2019)*, www.nik.gov.pl/plik/id,22730,vp,25429.pdf (data dostępu: 19.04.2021).

współpracownikami, trwały blisko 40 lat. Objęły swoim zasięgiem prawie 700 dzieci zamieszkujących jedną z hawajskich wysp. Prawie jedna trzecia z nich w momencie przystąpienia do badań rekrutowała się z rodzin, które dziś określono by mianem dysfunkcyjnych – panowały w nich ubóstwo, bieda i często przemoc. Rodzice rzadko kiedy byli w stanie sprawować nad nimi efektywną opiekę, borykając się z poczuciem beznadziei, uzależnieniami i chorobami psychicznymi. Obawy co do przeszłości dzieci wywodzących się z patologicznych środowisk spełniły się u większości z nich. Jednostki nieprzystosowane stanowiły dużą grupę – 64% wszystkich dzieci. Jeszcze przed ukończeniem pełnoletności młodociani zaczęli wchodzić w zatargi z prawem, manifestować problemy z przystosowaniem w szkole, a część z nich zapadła na choroby psychiczne².

Interesujące są dane, które uzyskała Werner, badając losy pozostałej jednej trzeciej „dysfunkcyjnej” próby. W trakcie zakończenia czwartej dekady życia osoby te pracowały, nie były beneficjentami pomocy społecznej, nie weszły w konflikt z prawem. Analiza historii ich życia pokazała, że już w okresie wczesnego dzieciństwa żadna z nich nie manifestowała symptomów zaburzeń zachowania. Kryteriami „przystosowania”, które przyjęto w badaniu, były między innymi: pozytywne oceny szkolne, zdobycie wykształcenia, brak karalności, trwałość małżeństwa oraz brak symptomów zaburzeń psychicznych. Badania Werner, pomimo pewnej słabości metodologicznej, związanej chociażby z nieuwzględnieniem subiektywnego dobrostanu badanych, stanowiły ważny krok w kierunku badań nad wyodrębnieniem czynników mających wpływ na zachowania zdrowia w nieprzyjaznych warunkach. Obok studiów Werner należy także wspomnieć prace Michaela Ruttera³ i Normana Garmezy’ego⁴, będące prekursorskimi w kontekście badań nad rozwojem dzieci w niekorzystnych warunkach. Fenomen, który stał się podstawą przytoczonych analiz, nosi nazwę rezyliencji (*resilience*).

Na gruncie pedagogiki i psychologii termin ten używany jest w odniesieniu do próby wyjaśnienia zdolności do pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka reakcji stresowej oraz zdarzeń traumatycznych⁵.

2 E. Werner, *The children of Kauai: Resiliency and recovery in adolescence and adulthood*, „Journal of Adolescent Health” 1992, vol. 13, issue 4, s. 262–268.

3 M. Rutter, *Protective factors in children’s responses to stress and disadvantage* [w:] M. Kent, J. Rolf (red.), *Primary prevention of psychopathology*, vol. 3: *Social competence in children*, University Press of New England, Hanover 1979, s. 49–74.

4 N. Garmezy, *Vulnerability research and the issue of primary prevention*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1971, vol. 41(1), s. 101–116.

5 A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2018, t. 12, s. 589.

Źródłosłów z języka angielskiego może być tłumaczony jako umiejętność bycia szczęśliwym, odnoszenia sukcesów itp. ponownie po tym, jak wydarzyło się coś trudnego lub złego⁶. Etymologicznie jest związany z naukami ścisłymi i oznacza: sprężystość, prężność, elastyczność, odporność, zdolność do powrotu do wcześniejszej formy po ustaniu siły nań oddziałującej. Ta niedookreśloność terminologiczna powoduje, że wielu autorów rodzimych posługuje się oryginalnym pojęciem *resilience* czy też spolszczoną wersją: „rezyliencja” lub zastępuje je wyrazami bliskoznacznymi (np. „odporność psychiczna”, „sprężystość psychiczna”, „prężność”, „odporność na zranienie”)⁷. Zjawisko to może być różnie rozumiane.

Jedno z podejść definiuje rezyliencję jako zespół cech osobowościowych bądź trwałą właściwość jednostki (*ego-resiliency*), wyrażającą się dzielnością w pokonywaniu trudności, umiejętnością rozwiązywania problemów oraz zdolnością przystosowania się do różnych warunków życiowych. W kolejnym rezyliencja przedstawiana jest procesualnie, jako skuteczne radzenie sobie z doświadczanymi trudnościami⁸.

Inna kategoryzacja obejmuje trzy obszary: zespół cech czy umiejętności osobowościowych pozwalających na radzenie sobie z sytuacją wywołującą stres (*ego-resiliency*), czynniki i procesy chroniące, otwierające drogę do pozytywnej adaptacji przez niedopuszczenie do wystąpienia problemów wysokiego ryzyka, a także proces rozwojowy, dzięki któremu dziecko jest w stanie nabyć umiejętność korzystania z zasobów wewnętrznych i zewnętrznych w celu pozytywnej adaptacji mimo przeciwności losu⁹.

W szerszym ujęciu *resilience* definiuje się jako dynamiczny proces odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki mimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć¹⁰.

Rezyliencja, czyli zespół cech i umiejętności, którymi posługuje się jednostka w radzeniu sobie z trudnościami, może być rozumiana jako podstawowy element odporności psychicznej.

Przeprowadzone w Szwecji badania kohortowe nad poszczególnymi komponentami odporności sugerują, że ma ona znaczny wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży. Młodzi badani, których charakteryzował wysoki

6 *Cambridge Dictionary*, www.dictionary.cambridge.org (data dostępu: 19.04.2021).

7 W. Junik, *Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne* [w:] W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011, s. 47–66.

8 M. Rutkowska, *Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2015, nr 1, s. 29–47.

9 Tamże.

10 A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja...*, dz. cyt., s. 590.

poziom rezyliencji, wykazywali istotnie niskie wskaźniki zaburzeń zachowania oraz poziomu zachowań agresywnych i przestępczych¹¹.

Rodzime badania wykazały, że im większe nasilenie prężności, tym mniejsza skłonność jednostki do zachowań agresywnych¹². Szczególną rolę chroniącą przed podejmowaniem zachowań destrukcyjnych i ryzykownych pełnią takie cechy jak: wytrwałość i determinacja w działaniu, a także – w nieco mniejszym stopniu – kompetencje osobiste oraz tolerancja na negatywne emocje.

Można podać sporo innych przykładów ilustrujących chroniącą przed podejmowaniem zachowań ryzykownych rolę czynników podmiotowych, takich jak inteligencja, umiejętność uczenia się i rozwiązywania problemów, stabilność emocjonalna, zdolności adaptacyjne, towarzyskość, zdolność do nawiązywania przyjaźni, radzenia sobie z konfliktami, a także pozytywne przekonania dotyczące świata i własnej osoby¹³. Badania wykazały również związek pomiędzy rezyliencją a zmniejszoną podatnością na wystąpienie zaburzeń psychicznych (depresji)¹⁴.

W obliczu przytoczonych ustaleń badawczych należałoby postawić kluczowe pytanie: jak wpływać na rozwój rezyliencji, szczególnie u dzieci?

Jak można kształtować rezyliencję?

Odpowiedź na pytanie nie jest łatwa ze względu na wielość i złożoność przyczyn fenomenu rezyliencji. Z jednej strony wiąże się to z odmiennym de-

-
- 11 S. Chuang, M. Lamb, P. Hwang, *Personality development from childhood to adolescence: A longitudinal study of ego-control and ego-resiliency in Sweden*, „International Journal of Behavioral Development” 2015, no. 30(4), s. 338–343, DOI: 10.1177/0165025406072795.
 - 12 N. Ogińska-Bulik, *Szkoła jako środowisko kształtowania psychologicznych zasobów jednostki chroniących przed podejmowaniem zachowań ryzykownych – rola prężności* [w:] D. Bilski (red.), *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010, s. 29.
 - 13 Z. Juszczynski, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003; K. Ostaszewski, M.A. Zimmerman, *The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: A longitudinal study of resiliency*, „American Journal of Community Psychology” 2006, vol. 38, s. 237–249; M.E.P. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2005; J. Mazur, I. Tabak, *Koncepcja resilience od teorii do badań empirycznych*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, t. 12, nr 2, s. 599–605.
 - 14 S. Elisei, T. Sciarra, N. Verdolini, S. Anastasi, *Resilience and depressive disorders*, „Psychiatria Danubina” 2013, vol. 25, Suppl 2, s. 263–267; R. Robins, O. John, A. Caspi, T. Moffitt, M. Stouthamer-Loeber, *Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, vol 70(1), s. 157–171, DOI: 10.1037/0022-3514.70.1.157.

finiowaniem zjawiska, a z drugiej stanowi konsekwencję wyboru kategorii pojęciowej, której dotyczy, czyli wyboru któregoś z czynników konstytuujących to zjawisko: uwarunkowań biologicznych, zdolności poznawczych, cech osobowości, umiejętności społecznych czy czynników środowiskowych. Zwraca się także uwagę na niedoskonałości metodologiczne wyznaczające granice pomiaru tych czynników. Niektórzy badacze sugerują, że może to nie być ani specyficzna cecha osobnicza, ani też zjawisko stałe¹⁵.

W środowisku autorów programów profilaktycznych dominuje stanowisko, że rezyliencja może być kształtowana i wzmacniana w ciągu życia przy jednoczesnym założeniu, iż istnieje sieć zależności między genetyką a procesami biochemicznymi, które wpływają na zdolności do nabywania odporności psychicznej¹⁶.

Stanowi to manifestację poglądu głoszonego przez paradygmat psychologii pozytywnej o możliwości wpływania na swój dobrostan przez świadome działania podejmowane wobec siebie przez jednostkę¹⁷. Z tym poglądem koresponduje wizja propagowana przez tak zwaną profilaktykę konstruktywną (pozytywną), wedle której wzmacnianie czynników chroniących i budowanie odporności stało się głównym celem profilaktyki problemów dzieci i młodzieży¹⁸. To stanowisko nie jest opozycyjne wobec tradycyjnego ujęcia profilaktyki (tak zwanej defensywnej), jako zespołu oddziaływań zmierzających do eliminacji lub redukcji czynników ryzyka, lecz je uzupełnia.

Rezyliencja w programach edukacyjnych

Szkoły stanowią wyjątkowe miejsce realizacji uniwersalnych programów promujących zdrowie psychiczne i dobre samopoczucie. Wiele programów edukacyjnych jest opartych na ideach psychologii pozytywnej i rezyliencji o udokumentowanym wpływie na różne obszary funkcjonowania ich beneficjentów. Przykładem takiego programu może być Penn Resiliency Program wdrażany przez Uniwersytet Pensylwanii. Głównym jego celem jest kształ-

15 K. Szwejca, *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48(3), s. 566.

16 J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 30.

17 Por. M.E.P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2010; M. Csikszentmihalyi, *Przepływy. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przeł. M. Wajda, Studio Emka, Warszawa 1996.

18 J. Szymańska, *Programy...*, dz. cyt., s. 31.

owanie rezyliencji, dobrostanu psychicznego i optymizmu. Program przez ponad dwadzieścia pięć lat swojego istnienia objął zasięgiem ponad trzy tysiące nastolatków. Wielokrotnie był poddawany ewaluacji. Wykazano jego korzystny wpływ na redukcję symptomów stresu, w tym depresji i lęku. Wyniki badań wskazały również istotny wzrost zachowań wzmacniających zdrowie, optymizm, zdolności do radzenia sobie z problemami¹⁹.

Na gruncie europejskim jedną z propozycji, będącą obecnie w trakcie realizacji, jest finansowany z budżetu Unii program UPRIGHT²⁰. Podstawowym celem tego projektu jest promowanie dobrego samopoczucia psychicznego i zapobieganie zaburzeniom psychicznym przez zwiększanie rezyliencji młodzieży. Ma on zostać osiągnięty poprzez całościowe podejście do następującej grupy odbiorców: dzieci w wieku od dwunastu do czternastu lat, rodzin i specjalistów w dziedzinie edukacji. Ramy koncepcyjne UPRIGHT są podzielone na cztery różne domeny, takie jak: umiejętności skutecznego radzenia sobie, uczenie się społeczno-emocjonalne, uważność (*mindfulness*) oraz pozytywne umiejętności rodzicielskie. Projekt składa się z czterech głównych elementów:

- 1) współtworzenia interwencji w regionach UE,
- 2) wdrażania interwencji w zakresie rezyliencji,
- 3) ewaluacji procesu i wyniku,
- 4) transferu wiedzy na temat wdrażania pozytywnej kultury dobrostanu psychicznego do przyszłych programów regionalnych, krajowych i ogólnoeuropejskich.

Projekt realizowany jest pilotażowo w pięciu miejscach, w tym na Dolnym Śląsku. Czas jego zakończenia przewidziano na 31 grudnia 2021 roku²¹.

Program zakłada, że uważność (*mindfulness*) to jeden z postulowanych sposobów kształtowania rezyliencji – budowania odporności psychicznej młodzieży. Należałoby zatem bliżej przyjrzeć się temu zjawisku.

Mindfulness

Idea praktyk medytacyjnych, głównie w formie medytacji transcendentalnej, została spopularyzowana w okresie działania ruchów kontestacyjnych lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku przeważnie na obszarze Stanów

19 K. Reivich, J. Gillham, *Building resilience in youth: The Penn Resiliency Program*, „Communique” 2010, vol. 38, issue 6, s. 17–18; M.E.P. Seligman, *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, przeł. P. Szymczak, Harbor Point Media Rodzina, Poznań 2011.

20 Opis projektu na stronie: *What is UPRIGHT?*, uprightproject.eu/the-project/what-is-upright (data dostępu: 19.04.2021).

21 W momencie pisania tego tekstu jego wyniki nie zostały jeszcze poddane ewaluacji.

Zjednoczonych, skąd przeniknęła do Europy. Jedno z pierwszych naukowych opracowań na ten temat przedstawił Herbert Benson²². Badacz wykazał istnienie zależności między medytacją a efektami fizjologicznymi, takimi jak: zmniejszenie częstości uderzeń serca, obniżenie ciśnienia krwi czy zmiana aktywności mózgu. Możliwy do osiągnięcia w jej wyniku głęboki stan fizjologicznej relaksacji określił mianem reakcji relaksacyjnej. Od momentu opublikowania pracy Bensona przeprowadzono wiele badań nad skutkami medytacji, wykazując, że może mieć ona pozytywny wpływ nie tylko na zmienne somatyczne, lecz także modyfikację cech osobowościowych, zachowań i postaw. Stanowi ona narzędzie restrukturyzacji poznawczej, czyli techniki należącej do grupy oddziaływań wywodzących się z terapii poznawczej Aarona T. Becka, powszechnie stosowanej w leczeniu zaburzeń afektywnych i lękowych. Restrukturyzacja poznawcza schematów poznawczych obejmuje automatycznie aktywowane tak zwane dysfunkcyjne przekonania.

Aktywizacja schematów powoduje zniekształcenie docierających do jednostki informacji i pojawienie się negatywnych emocji podtrzymujących objawy zaburzenia. Także stany emocjonalne przyczyniają się do aktywowania schematów poznawczych, na przykład odczuwanie lęku może wywoływać tendencję do myślenia katastroficznego. W terapii poznawczej praca restrukturyzacyjna opiera się na odnajdywaniu błędów logicznych w rozumowaniu klienta i kwestionowaniu nieprzystosowawczych myśli. Błędy logiczne mogą prowadzić do takich zniekształceń jak:

- 1) selektywne postrzeganie świata, jako miejsca, w którym doświadcza się jedynie krzywd, oraz ignorowanie dowodów świadczących, że jest inaczej;
- 2) nadmierne uogólnianie na podstawie ograniczonej liczby dowodów;
- 3) przecenianie znaczenia niepożądanych zdarzeń;
- 4) posługiwanie się kategoriami bezwzględnyymi w myśleniu.

Modyfikacja zniekształconych i dysfunkcyjnych percepcji wpływa na kolejne myśli, uczucia oraz zachowanie. Jest tym samym narzędziem służącym nie tylko modyfikacji myślenia, ale przede wszystkim zmiany stanów afektywnych i w konsekwencji zachowania. Podobne rezultaty przynosi medytacja. Dowiedziono jej skuteczność w redukcji przewlekłego lęku i zamartwiania się²³. Do pozostałych korzyści należą: wyostrenie czujności, zwiększenie się poziomu energii i produktywności, wzrost obiektywizmu, mniejsze

22 H. Benson, J.F. Beary, M.P. Carol, *The relaxation response*, „Psychiatry” 1974, no. 37, s. 37–46, DOI: 10.1080/00332747.1974.11023785.

23 E. Bourne, *Lęk i fobia: praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami lękowymi*, przeł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 413.

uzależnienie od alkoholu i narkotyków, większa dostępność emocji oraz wyższa samoocena i poczucie tożsamości.

Od lat osiemdziesiątych XX wieku trwają badania nad medytacją jako metodą radzenia sobie ze stresem. Jednym z pionierów na tym polu jest Jon Kabat-Zinn. Przedstawił on holistyczny program radzenia sobie ze stresem pod nazwą Mindfulness-Based Stress Reduction (redukcja stresu oparta na uważności – MBSR). Kontynuatorzy jego myśli zaproponowali komplementarny model leczenia: Mindfulness-Based Cognitive Therapy (terapia poznawcza oparta na uważności – MBCT), który znajduje zastosowanie w zapobieganiu nawrotom depresji. W odróżnieniu od MBCT program MBSR nastawiony jest na szerszą grupę odbiorców, niekoniecznie osób z doświadczeniem zaburzeń psychicznych, w związku z czym może być traktowany jako program profilaktyczny.

Podstawę obu propozycji terapeutycznych stanowi zjawisko *mindfulness*, które z powodzeniem zastąpiło określenie „medytacja”, mające z kolei konotację związaną z kultywowaniem obrzędów religii Wschodu. Sama uważność jest traktowana jako jeden z kluczowych elementów medytacji, występujących w różnych odmianach – sprowadzający się do obserwowania w milczeniu wewnętrznych stanów z całkowitą ich akceptacją przy jednoczesnym powstrzymaniu się od osądu. Jej bezpośredni cel to uspokajanie myśli. Podobnie jak wspomniane techniki restrukturyzacyjne zabezpiecza ona przed nawrotem zaburzeń psychicznych dzięki zwiększeniu odporności psychicznej jednostki²⁴.

Do głównych założeń praktyki uważności należy kształtowanie właściwej postawy. Opiera się ona na ośmiu zasadach, takich jak:

- 1) obserwowanie swoich aktualnych przeżyć bez jakichkolwiek ocen czy uprzedzeń, spoglądanie na rzeczy „takimi, jakie są”, bez ich subiektywnego wartościowania (umysł nowicjusza);
- 2) oczyszczenie umysłu z celów, obserwowanie własnych przeżyć bez konieczności czy chęci ich modyfikacji, co ma sprzyjać niedopuszczaniu nieprzyjemnych uczuć (niedążenie);
- 3) nauka obcowania ze wszystkim swoimi przeżyciami, bez względu na ich koloryt emocjonalny, bez próby odpierania przykrych (akceptacja);
- 4) nabieranie dystansu do wartościowania tego, co leży w polu świadomości, a więc własnych nastrojów i emocji (nieosądzanie);
- 5) zgoda na to, aby wszystko rozwijało się w swoim naturalnym czasie, rezygnacja z pośpiechu (cierpliwość);

24 Z.W. Segal, J.M.G. Williams, J.D. Teasdale, *Terapia poznawcza depresji oparta na uważności. Profilaktyka nawrotów*, przeł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.

- 6) separowanie się poprzez tworzenie rozszerzonej świadomości wokół danego problemu, co umożliwi nabranie dystansu wobec niego (puszczanie wolno);
- 7) kształtowanie szacunku wobec własnych reakcji, emocji i popędów, wiara w pozytywne Ja, co umożliwi stawanie się coraz bardziej autentycznym (ufność);
- 8) systematyczne ćwiczenie się w medytacji jako aktywności nieukierunkowanej na cel, co wymaga zaangażowania i pracy nad sobą (zaangażowanie i samodyscyplina)²⁵.

Praktyka uważności

Praktyka uważności jawi się jako oparte na dowodach narzędzie, znajdujące swoje zastosowanie w leczeniu i prewencji nawrotów epizodów depresyjnych. Ponadto jest to skuteczna technika redukcji stresu oraz kształtowania prozdrowotnych postaw wobec siebie. Eksponując te cechy, można uznać ją za element formowania rezyliencji w kontekście zbioru cech jednostki przeciwdziałających negatywnym konsekwencjom stresu, czyli kształtowania postaw sprzyjających nieuleganiu wpływowi nieprzyjemnych doświadczeń i emocji. Jednocześnie praktyka uważności może być rozpatrywana procesualnie – jako nabywanie umiejętności korzystania z zasobów wewnętrznych i zewnętrznych w celu pozytywnej adaptacji. Chroni ona przed wpływem czynników ryzyka, między innymi dzięki rozwijaniu umiejętności wglądu i panowania nad sobą, rozumianego jako zwiększona stabilność emocjonalna oraz zdolność do przewidywania następstw własnych zachowań. Wykazano skuteczność programów opartych na praktyce uważności zastosowanych w środowisku szkolnym²⁶.

Krajowe programy

W Polsce dbaniem o podnoszenie jakości edukacji zgodnie z polityką oświatową państwa w obszarze kształcenia ogólnego i wychowania zajmuje się

25 J. Kabat-Zinn, *Życie, piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*, przeł. R. Skrzypczak, Czarna Owca, Warszawa 2017.

26 K. Weare, *Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context*, „Journal of Children’s Services” 2013, vol. 8, no. 2, s. 141–153, DOI: 10.1108/JCS-12-2012-0014.

Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE)²⁷. Instytucja stoi na stanowisku, że programy profilaktyczne powinny bazować na współpracy szkoły z rodzicami oraz uwypukleniu roli nauczyciela, szczególnie w początkowych fazach edukacji. To właśnie dorośli, będący autorytetem dla dzieci, stanowią model, który poprzez prezentację pożądanych zachowań (modelowanie) oraz instrukcje kształtuje właściwe wzorce. Występowanie w roli mentora i powiernika wzmacnia motywację ucznia i jego poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza gdy nie mogą mu tego zapewnić rodzice. Rozpoznaje się trzy podstawowe obszary czynników chroniących związanych ze szkołą. Należą do nich: opiekuńcze i wspierające relacje nauczyciela cieszącego się zaufaniem ucznia, pozytywne i wysokie oczekiwania wraz ze wsparciem niezbędnym do ich realizacji oraz możliwość uczestnictwa w różnych zadaniach i wydarzeniach, w których kształtowane będą cechy i umiejętności składające się na odporność²⁸.

Na stronie internetowej ORE zamieszczony jest odnośnik do witryny, gdzie znajduje się baza programów rekomendowanych oraz informacje dotyczące profilaktyki zachowań ryzykownych²⁹. Przedstawione programy mają akredytację ekspertów kilku współpracujących ze sobą w tym zakresie instytucji: Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz Instytutu Psychiatrii i Neurologii. Istnieją trzy poziomy rekomendacji: poziom pierwszy – Program Obiecujący, poziom drugi – program Dobra Praktyka, poziom trzeci – Program Modelowy. Aby projekt uzyskał rekomendację pierwszego stopnia, musi zostać wykazana poprawna ewaluacja procesu (ale nie wyników!), opierać się na uznanych koncepcjach teoretycznych odnoszących się do zachowań problemowych, korzystać ze skutecznych strategii profilaktycznych, posiadać konstrukcję logicznego modelu.

Program najwyższego poziomu musi otrzymać najwyższe oceny niezależnych recenzentów we wszystkich kategoriach i mieć stwierdzony w poprawnych metodologicznie badaniach ewaluacyjnych pozytywny wpływ na zachowanie lub zdrowie psychiczne odbiorców. W szczególności program modelowy powinien opierać się na cenionych koncepcjach teoretycznych odnoszących się do zachowań problemowych oraz na prawidłowej metodologicznie

27 Ośrodek Rozwoju Edukacji jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, prowadzoną przez Ministra Edukacji i Nauki. Powstał 1 stycznia 2010 roku w wyniku połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej na podstawie zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej.

28 J. Szymańska, *Programy...*, dz. cyt., s. 51–52.

29 www.programyrekomendowane.pl (data dostępu: 19.04.2021).

ewaluacji zarówno procesu, jak i wyników, udowadniającej korzystny wpływ na zachowanie problemowe.

Programy kierowane są do odbiorców w różnym wieku, począwszy od okresu prenatalnego (do matek) i wczesnodziecięcego poprzez okres przedszkolny i wczesnoszkolny aż po adolescencję i wczesną dorosłość. Spośród trzydziestu dwóch prezentowanych programów opartych na dwudziestu czterech propozycjach znajdują się programy rekomendowane, z których jedynie jeden uzyskał najwyższą ocenę, zgodną z kryteriami trzeciego poziomu (dotyczy ograniczania problemów związanych z piciem alkoholu przez młodzież).

Wśród licznych teorii, na których bazują prezentowane programy, znajduje się teoria rezyliencji, rozumiana tutaj jako dobre funkcjonowanie jednostki mimo niesprzyjających warunków życiowych, przeciwności losu lub traumatycznych zdarzeń. Do celów pracy profilaktycznej z dziećmi z grup podwyższonego ryzyka zalicza się między innymi wzmocnienie i wzbogacanie zasobów (a nie jedynie nastawienie na zmniejszenie wpływu działania określonych czynników ryzyka), a także dbanie o udzielanie przez dorosłego opiekuna wsparcia emocjonalnego i praktycznego, sprzyjającego rozwojowi i pokonywaniu trudności przez nastolatków³⁰.

Bezpośrednio do teorii rezyliencji odwołuje się jeden program, pt. Profilaktyczny Bank Dobrych Praktyk. Jego głównym zadaniem jest ograniczenie zachowań agresywnych uczniów w klasie przez wyposażenie wychowawców w kompetencje, które umożliwią budowanie więzi między nimi a uczniami agresywnymi oraz stwarzanie w klasie warunków pozwalających na uzyskiwanie przez takich uczniów akceptacji i wsparcia ze strony rówieśników. Program kierowany jest do nauczycieli, a składa się z trzech modułów szkoleniowych, realizowanych w formie wykładów i warsztatów. Łączny czas trwania modułu szkoleniowego wynosi sto dziewięć godzin. Moduł pierwszy (trwający dziewiętnaście godzin) obejmuje dwudniowe seminarium szkoleniowe dla dyrektorów, pedagogów i wychowawców: „Profilaktyka pozytywna w praktyce pracy szkoły”. Moduł drugi (siedemdziesiąt dwie godziny) to grupa rozwojowa dla wychowawców, obejmująca dziewięciogodzinne warsztaty szkoleniowe dotyczące głównie prewencji zachowań agresywnych uczniów oraz kompetencji niezbędnych do tworzenia zespołu. Przewidziane są także indywidualne konsultacje dla wychowawców, dwie godziny na jednego uczestnika programu. Moduł trzeci (osiemnaście godzin), nazwany Akademią Skutecznej Pracy z Rodzicem, realizowany jest w formie dwudniowego wyjazdu szkoleniowego,

30 *TEORIA RESILIENCE* (Michael Rutter, Norman Garmezy, Emma Werner), www.programyrekommowane.pl/strony/artykuly/teorie,7#teoria-resilience-michael-rutter-norman-garmezy-emma-werner (data dostępu: 19.04.2021).

obejmującego dwa dziewięciogodzinne warsztaty na tematy związane ze spotkaniami z rodzicami³¹. Podstawę ewaluacji stanowią dzienniki zajęć prowadzone przez realizatorów, listy obecności uczestników, ankieta ewaluacyjna dla zajęć dla nauczycieli oraz arkusz ewaluacji koordynatora.

Wbrew prezentowanym założeniom ten kierowany do wychowawców klas I–VIII szkoły podstawowej program nie akcentuje wyraźnie oddziaływań mających na celu kształtowanie rezyliencji. Skupia się raczej na budowaniu kompetencji pedagogów pracujących z uczniem wykazującym zachowania agresywne. Skuteczność programu została zaklasyfikowana do kategorii poziomu pierwszego, jako „obiecująca”.

Również tylko jeden program odwołuje się do koncepcji praktyki uważności – jest nim projekt kierowany do uczniów klas IV–VII o nazwie „Apteczka pierwszej pomocy emocjonalnej”. Zakłada on rozwijanie u dzieci w wieku od ośmiu do dwunastu lat umiejętności radzenia sobie ze stresem i trudnościami, a także kształtowanie postaw optymizmu, empatii, wytrwałości i wiary w siebie. Ma to zostać osiągnięte dwutorowo. Po pierwsze, przed przystąpieniem do realizacji zajęć z dziećmi nauczyciel lub wychowawca uczestniczy w czternastogodzinnym szkoleniu dla realizatorów. Realizowane metodami warsztatowymi szkolenie ma przygotować nauczycieli/wychowawców do prowadzenia zajęć z uczniami, zapoznać z zawartością programu, metodyką i materiałami. Po drugie, na podstawie szkolenia, a także otrzymanych scenariuszy zajęć nauczyciel ma odbyć z uczniami trzydzieści spotkań (trwających około godziny lekcyjnej). Mają one na celu rozwijanie i wzmacnianie następujących umiejętności: rozpoznawania i nazywania uczuć, uważnego słuchania, współpracy, budowania dobrych relacji z innymi, rozpoznawania i przekształcania przekonań ograniczających oraz kształtowanie postaw optymizmu, współpracy, kreatywności, wytrwałości, dbania o zdrowie, szczerości, życzliwości, wdzięczności i odwagi w snuciu marzeń³². Ewaluacja programu opierała się na analizie odpowiedzi dostarczonych przez nauczycieli w ankietach przeprowadzonych online. Program nie posiada ewaluacji wyników i został również zaklasyfikowany do grupy pierwszego poziomu.

Spośród dostępnych programów jeszcze trzy, choć bezpośrednio nie odwołują się do koncepcji rezyliencji czy treningu uważności, w swoim założeniu bazują na promocji zdrowia psychicznego.

31 *Profilaktyczny Bank Dobrych Praktyk*, www.programyrekomentowane.pl/strony/artykuly/profilaktyczny-bank-dobrych-praktyk,43#opis-programu (data dostępu: 19.04.2021).

32 Centrum Pozytywnej Edukacji, *Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej*, www.pozytywna-edukacja.pl/programy/apteczka/apteczka-o-programie (data dostępu: 19.04.2021).

Pierwszy z nich, noszący nazwę „Epsilon”, ukierunkowany jest na rozwijanie umiejętności osobistych i społecznych dzieci w wieku od siedmiu do dziewięciu lat oraz poprawę ich psychospołecznego funkcjonowania.

Kolejny, pt. „Przyjaciele Zippiego”, został opracowany w celu wyposażenia dzieci w wieku od pięciu do dziewięciu lat w podstawowe kompetencje społeczno-emocjonalne, które pomagają radzić sobie w sytuacjach trudnych, a w przyszłości pozwolą im dobrze funkcjonować w relacjach z innymi i unikać zachowań ryzykownych.

Trzeci program, noszący nazwę „Spójrz Inaczej”, występuje w dwóch odsłonach: dla uczniów klas I–III oraz dla uczniów klas IV–VI. Jego celem jest zapobieganie zachowaniom ryzykownym i destrukcyjnym w klasie, problemom zdrowia psychicznego, a także nieprawidłowej adaptacji społecznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Wszystkie trzy propozycje zostały również zaklasyfikowane jako projekty pierwszego, najniższego poziomu.

Wnioski

Wyraźny jest w polskiej przestrzeni edukacyjno-wychowawczej niedostatek programów profilaktycznych, których skuteczność działania została potwierdzona ewaluacją wyników dotyczących głównego celu. Istnieje tylko jeden program (profilaktyki uzależnień) z rekomendacją opartą na tym kryterium. Ponadto brakuje rekomendacji najwyższego poziomu dla programów promocji zdrowia, w tym psychicznego.

Można też zauważyć niedostatek implementacji w programach prewencji założeń koncepcji kształtowania rezyliencji i praktyki uważności jako zjawisk o dowiedzionej skuteczności wpływu na postawy, zachowanie i sferę afektywną³³.

Niedostateczna jest liczba programów profilaktycznych związanych z zapobieganiem zaburzeniom psychicznym, które bezpośrednio odwołują się do rozwijania lub wzmacniania rezyliencji. Jednocześnie należy podkreślić, że część z nich może nawiązywać do procesu budowania odporności psychicznej w sposób pośredni.

33 Na uwagę zasługuje próba implementacji projektu Uważna Szkoła, będącego ofertą Polskiego Instytutu Mindfulness. Jego celem jest pilotażowa realizacja programu Czas na Uważność. Projekt adresowany jest do uczniów sześćdziesięciu wybranych klas VI–VIII oraz ma polegać przede wszystkim na kształtowaniu uważności jako czynnika warunkującego odporność psychiczną.

W przypadku istniejących propozycji brakuje danych z ewaluacji zmien-nych niezależnych przemawiających za ich potwierdzoną skutecznością. Żaden z programów nie posiada silnej (trzeciego poziomu) rekomendacji ORE. Wszystkie propozycje, zarówno te, które bezpośrednio odnoszą się do rezyliencji i praktyki uważności, jak i w swoich założeniach dotyczące promocji zdrowia należą do najsłabszego, pierwszego poziomu rekomendacji.

Brakuje uniwersalnego, powszechnego i łatwo dostępnego projektu polegającego na budowaniu odporności psychicznej i zmniejszaniu ryzyko wystąpienia symptomów zaburzeń psychicznych.

Trzeba też wspomnieć o relatywnie wysokich kosztach, jakie musi ponieść gmina przy implementacji projektu³⁴, a także ograniczonym zasięgu proponowanych programów i wąskiej grupie odbiorców.

W związku z przedstawionymi wyżej faktami konieczne jest zaadaptowanie do polskich warunków programów o sprawdzonej skuteczności w przeciwdziałaniu zaburzeniom psychicznym i kształtujących rezyliencję, a także włączanie idei rezyliencji i praktyki uważności w podstawę programową. Zasadny wydaje się postulat, żeby praktyką w szkole stały się ćwiczenia warsztatowe umożliwiające budowanie rezyliencji.

Bibliografia

- Benson H., Beary J.F., Carol M.P., *The relaxation response*, „Psychiatry” 1974, no. 37, s. 37–46, DOI: 10.1080/00332747.1974.11023785.
- Bourne E., *Lęk i fobia: praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami lękowymi*, przeł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Borucka A., Ostaszewski K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, t. 12.
- Cambridge Dictionary*, www.dictionary.cambridge.org (data dostępu: 19.04.2021).
- Centrum Pozytywnej Edukacji, *Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej*, www.pozytywnaeducacja.pl/programy/apteczka/apteczka-o-programie (data dostępu: 19.04.2021).
- Chuang S., Lamb M., Hwang P., *Personality development from childhood to adolescence: A longitudinal study of ego-control and ego-resiliency in Sweden*, „International Journal of Behavioral Development” 2015, no. 30(4), DOI: 10.1177/0165025406072795.
- Colby P., *A short introduction to promoting resilience in children*, Jessica Kingsley Publishers, London – Philadelphia 2011.
- Csikszentmihalyi M., *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przeł. M. Wajda, Studio Emka, Warszawa 1996.

34 Zob. *Profilaktyczny Bank Dobrych Praktyk*, <https://epsilon.org.pl/programy-rekomendowane/profilaktyczny-bank-dobrych-praktyk> (data dostępu: 19.04.2021).

- Elisei S., Sciarma T., Verdolini N., Anastasi S., *Resilience and depressive disorders*, „Psychiatria Danubina” 2013, vol. 25, Suppl 2.
- Garmezy N., *Vulnerability research and the issue of primary prevention*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1971, vol. 41(1).
- Junik W., *Zjawisko rezylencji – wybrane problemy metodologiczne* [w:] W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011.
- Juszczyński Z., Ogińska-Bulik N. (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Kabat-Zinn J., *Życie, piękna katastrofa. Mądrości ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*, przeł. R. Skrzypczak, Czarna Owca, Warszawa 2017.
- Mazur J., Tabak I., *Koncepcja resilience od teorii do badań empirycznych*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, t. 12, nr 2.
- Najwyższa Izba Kontroli, *Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017–2019)*, www.nik.gov.pl/plik/id,22730,vp,25429.pdf (data dostępu: 19.04.2021).
- Ogińska-Bulik N., *Szkoła jako środowisko kształtowania psychologicznych zasobów jednostki chroniących przed podejmowaniem zachowań ryzykownych – rola prężności* [w:] D. Bilski (red.), *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.
- Ostaszewski K., Zimmerman M.A., *The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: A longitudinal study of resiliency*, „American Journal of Community Psychology” 2006, vol. 38.
- Ostrowski T., Sikorska I., Gerc K. (red.), *Resilience and health in a fast-changing world*, Jagiellonian University Press, Kraków 2015.
- Profilaktyczny Bank Dobrych Praktyk*, <https://epsilon.org.pl/programy-rekomendowane/profilaktyczny-bank-dobrych-praktyk> (data dostępu: 19.04.2021).
- Ratajczak S., *Pozytywna edukacja – zastosowanie idei psychologii pozytywnej w edukacji, przykład dobrych praktyk* [w:] Z. Dacko-Pikiewicz, M. Małecka-Tomała (red.), *Edukacja ekologiczna we współczesnej szkole*, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2017.
- Robins R., John O., Caspi A., Moffitt T., Stouthamer-Loeber M., *Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, vol 70(1), DOI:10.1037/0022-3514.70.1.157.
- Reivich K., Gillham J., *Building resilience in youth: The Penn Resiliency Program*, „Communique” 2010, vol. 38, no. 6.
- Rutkowska M., *Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2015, nr 1.
- Rutter M., *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage* [w:] M. Kent, J. Rolf (red.), *Primary prevention of psychopathology*, vol. 3: *Social competence in children*, University Press of New England, Hanover 1979.
- Segal Z.W., Williams J.M.G., Teasdale J.D., *Terapia poznawcza depresji oparta na uważności. Profilaktyka nawrotów*, przeł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.

- Seligman M.E.P., *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2010.
- Seligman M.E.P., *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, przeł. P. Szymczak, Harbor Point Media Rodzina, Poznań 2011.
- Seligman M.E.P., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2005.
- Szwajca K., *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48(3).
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprophylaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- TEORIA RESILIENCE (Michael Rutter, Norman Garmezy, Emma Werner), www.programyrekomentowane.pl/strony/artykuly/teorie,7#teoria-resilience-michael-rutter-norman-garmezy-emma-werner- (data dostępu: 19.04.2021).
- Weare K., *Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context*, „Journal of Children’s Services” 2013, vol. 8, no. 2, DOI: 10.1108/JCS-12-2012-0014.
- Werner E., *The children of Kauai: Resiliency and recovery in adolescence and adulthood*, „Journal of Adolescent Health” 1992, vol. 13, issue 4.
- What is UPRIGHT?*, uprightproject.eu/the-project/what-is-upright (data dostępu: 19.04.2021).
- Wojtanowiska-Janusz B., *Budowanie odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” 2016, vol. 29, no. 3.

MARTA MICHAŁEK

Kurator zawodowy I Zespołu Kuratorskiej Służby Sądowej
wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich
przy Sądzie Rejonowym w Oświęcimiu

Patologie w obszarze funkcjonowania współczesnych rodzin polskich

Abstrakt

Dysfunkcjonalne środowisko rodzinne, liczne zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze względem małoletnich dzieci i parentyfikacja ról rodzinnych prowadzą do występowania zjawiska patologii w rodzinie. Dzieci pochodzące z problemowych środowisk rodzinnych mają trudności z podporządkowaniem się obowiązującym normom społecznym, a z czasem patologiczny dom staje się filarem ich funkcjonowania we wszystkich sferach życia. Niestójny i zaburzony system wartości panujący w tych rodzinach sprawia, że dom przestaje być dla dzieci i młodzieży przestrzenią sprzyjającą prawidłowej edukacji, która stanowi o ich przyszłości. Celem artykułu jest omówienie doświadczeń zdobytych w pracy zawodowego kuratora rodzinnego, a także zestawienie ich z wynikami badań przeprowadzonych w grupie rodzinnych kuratorów sądowych, dotyczących charakteru patologii rodzin współczesnych, ich cech oraz czynników wzmacniających procesy patologizujące życie rodzinne.

Słowa kluczowe: rodzina, patologia, edukacja.

Abstract

Disfunctional family environment, a lot of care and educational negligences to children, family roles parentification leads to occurrence of pathology in a family. Children deriving from contemporary social ill households happen to have difficulties with obeying social standards, afterwards multi-problematic household becomes a main functioning pillar in every part of their life. Incoherent and unsettled value

system in these types of families cause the situation when socially ill household stops being a normal place which helps children educate properly which is always a future for children and youth. This presentation shows above statements not only in reference to experience gained while working as a court officer. The above assertions shown in comparison to research data that was collected across household court officers within scope of social pathologies of contemporary households, their characteristics and presenting strengthening factors of pathologizing family life.

Keywords: family, pathology, education, impact.

Wstęp

Współcześnie wiele mówi się o nieprawidłowym funkcjonowaniu rodzin, niewypełnianiu przez nich swoich ról, licznych zaniedbaniach, czego efektem jest patologizacja życia rodzinnego. Dzieci pochodzące z problemowych środowisk rodzinnych mają trudności z funkcjonowaniem w społeczeństwie, podporządkowaniem się obowiązującym normom społecznym, kłopoty w nauce szkolnej, zaburzenia w rozwoju psychofizycznym.

W obecnym modelu pracy z rodziną kładzie się nacisk na interdyscyplinarne oddziaływania względem niej, ale również indywidualne podejście do każdej jednostki stanowiącej jej część. Nadzór kuratora rodzinnego to często wykorzystywane przez sądy rodzinne narzędzie pracy z rodziną, które zostało przewidziane w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym. Jego fundamentalnym zadaniem jest nadzór w warunkach naturalnego funkcjonowania rodziny i trwała zmiana postawy rodzicielskiej osób objętych postępowaniem. Z założenia ma wpłynąć na poprawę sytuacji małoletnich dzieci wychowywanych w danej rodzinie¹.

Do obowiązków kuratorów należy okresowe monitorowanie sytuacji rodzin we wszelkich postaciach, zarówno warunków bytowych, zdrowotnych, jak i rozwoju emocjonalno-psychicznego, a przede wszystkim stopnia realizacji zobowiązań sądu. Kurator ze względu na specyfikę swojej pracy często występuje w roli nadzorcy, lecz także wychowawcy i przewodnika, a więc powinien rozumieć oddziaływania wychowawcze, które są procesem niezwykle złożonym i długofalowym. Kurator jako wychowawca powinien kształtować u osób nadzorowanych umiejętność samorealizacji oraz pomagać w przezwyciężaniu doświadczanych przez nie sytuacji kryzysowych². Zatem kuratela to profesja,

1 K. Jadach, *Praca kuratora sądowego w sprawach rodzinnych, nieletnich i karnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 26–35, 41–46.

2 M. Monist-Czerwińska, *Aspekty wychowawcze w pracy kuratorów rodzinnych* [w:] Z. Bartkowicz (red.), *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 235.

w której niezwykle ważna jest organizacja toku wychowania i edukacja rodzin, docelowo mająca pozwolić im funkcjonować w różnych formach aktywności życiowej, szkolnej, zawodowej i społecznej. Rolą kuratora sądowego w odniesieniu do kategorii (nie)obecnych w edukacji jest również motywowanie członków rodziny do podejmowania działań i inicjatyw w obszarach, które dotychczas były zaniedbywane, a są czynnikiem decydującym o przyszłości dzieci.

Doświadczenia zdobyte w codziennej pracy przez rodzinnych kuratorów sądowych są wiarygodnym i obrazowym źródłem informacji na temat funkcjonowania współczesnych rodzin polskich i patologii w nich występujących.

Kryzys współczesnej rodziny polskiej Wybrane rozważania teoretyczne

Zbigniew Tyszka twierdzi, że wraz z rozwojem społeczeństwa oraz postępującym rozwojem cywilizacyjnym mamy do czynienia z ciągle wzrastającym zagrożeniem dezintegracji środowiska rodzinnego, a w efekcie jego rozpadu³. Badania socjologiczne wykazują, że druga połowa XX wieku stanowiła ogromny oddźwięk dla prawidłowego funkcjonowania rodzin.

W obliczu ciągłego zgiełku różnych spraw, stresującego życia zawodowego, ogromnych wydatków i braku wolnego czasu wydaje nam się, że to rodzina powinna być tą odskocznią, gdzie możemy się zrelaksować, zapomnieć o wyzwaniach i trudnościach, zebrać myśli, przedyskutować problemy, a dzieciom dać siłę, wzbudzić motywację, zapewnić poczucie bezpieczeństwa i jednocześnie wyposażyć je w kompetencje oraz kapitał społeczno-kulturowy, który pozwoli im poradzić sobie w dorosłym życiu. Jednak zastanówmy się, czy takie wyobrażenia to nie utopia albo wyidealizowany obraz życia rodzinnego ukazany w świecie niektórych seriali.

Wymiarem „zdrowej” rodziny jest jej niezależność od czynników patologicznych⁴. Jednocześnie część badaczy zwraca uwagę na kryzys polskich rodzin, spowodowany brakiem umiejętności podejmowania strategii będących odpowiedzią na sytuacje trudne generowane przez transformacje ustrojowo-ekonomiczno-społeczne⁵.

3 Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2003, s. 52–53.

4 E. Buchcic, M. Jagodzińska, *Zagrożenia współczesnej polskiej rodziny*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2014, t. 2, s. 31.

5 B. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 9.

Rodziny polskie doświadczają kryzysu o różnej etiologii⁶. Jedną z przyczyn socjologowie upatrują w spadku dzietności. Kobiety zaczęły rozwijać się na gruncie zawodowym, co doprowadziło do znacznego opóźnienia wieku, w którym zostają matkami. Wśród przyczyn kryzysu rodziny, obok problemu rodzicielstwa, wymienia się również rozpad małżeństw i rozwody⁷.

Bezrobocie, bieda i ubóstwo to kolejne przyczyny kryzysu współczesnych rodzin polskich⁸. Należy w tym kontekście wymienić: trudne warunki mieszkaniowe, niską dojrzałość społeczno-emocjonalną rodziców, zaburzone relacje z rodziną pochodzenia, alkoholizm i inne uzależnienia, przemoc domową, niepełnosprawność lub ciężką chorobę członka rodziny, eurosieroctwo, przestępczość dorosłych i małoletnich członków rodziny. Każdy z czynników wywołujących kryzys w funkcjonowaniu rodziny może doprowadzić do patologizacji życia rodzinnego. Jednocześnie należy podkreślić, że nie każda sytuacja kryzysowa w rodzinie jest równoznaczna z występowaniem w niej patologii.

Założenia metodologiczne badań własnych

Suma oddziaływań socjalizacyjnych, którym w ciągu życia poddana jest jednostka, zwłaszcza ze strony środowiska rodzinnego, ma ogromny wpływ na jej sposób radzenia sobie z rzeczywistością. Obecnie wiele rodzin przestaje być dla młodego człowieka przestrzenią sprzyjającą prawidłowej edukacji⁹.

Celem przeprowadzonych badań było poznanie funkcjonowania współczesnych rodzin polskich objętych nadzorem kuratorskim z perspektywy rodzinnych kuratorów sądowych. Ustalenie charakteru patologii rodzin, ich cech pozwoliło na wyłonienie spektrum czynników wzmacniających procesy zaburzające życie rodzinne, a tym samym stworzenie wskazówek dotyczących wdrażania sposobów modyfikowania jego obszarów, które stanowią o przyszłości dzieci i młodzieży, a dotychczas były dla nich zagrożeniem i determinowały niewłaściwe postawy.

6 S. Kawula, *Rodzina o skomplikowanych czynnikach patogennych* [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

7 T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 367–374.

8 J. Gurbaniuk, B. Parysiewicz, *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.

9 B. Szurowska, *Rodzina w sytuacji trudnej. Zdążyć z pomocą. Część 1*, Difin, Warszawa 2019, s. 138–139.

Badaniami objęto dwudziestu rodzinnych kuratorów zawodowych, a przeprowadzono je w styczniu i lutym 2021 roku za pomocą kwestionariusza pogłębionego wywiadu ustrukturyzowanego. Zrealizowano je w formie bezpośredniej rozmowy z respondentami lub w większości z wykorzystaniem środków komunikowania się na odległość ze względu na sytuację epidemiologiczną panującą w kraju. Próbę dobrano w sposób celowy. Respondentami byli rodzinni kuratorzy zawodowi z całej Polski w wieku od trzydziestu dwóch do pięćdziesięciu siedmiu lat, posiadający co najmniej trzyletni staż pracy w zawodzie, zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Wszyscy respondenci posiadali wyższe wykształcenie: prawnicze, socjologiczne lub pedagogiczne, jedna z osób ukończyła studia psychologiczne.

W badaniach zastosowano technikę wywiadu, wykorzystywaną przede wszystkim do poznawania faktów, fragmentów rzeczywistości oraz opinii i postaw. Komunikacja ustna, oparta na bezpośrednim kontakcie, umożliwiła także obserwację, nie zawężała się jedynie do wywołania odpowiedzi, ale również odbierania przekazów, co jest niezwykle cenne dla wyników badań¹⁰. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz pogłębionego wywiadu ustrukturyzowanego. Wywiad przeprowadzony na podstawie kwestionariusza miał charakter skategoryzowany¹¹. Kwestionariusz rozpoczynał się pytaniami o charakterystykę socjologiczną badanych osób. Część właściwa zawierała siedemnaście pytań otwartych. Poproszono respondentów między innymi o wymienienie najczęściej występujących przejawów patologii środowiska rodzinnego, z którym pracują, wskazanie funkcji rodziny, które są pełnione w najmniejszym stopniu lub wcale. Kwestionariusz wywiadu zawierał również pytania, których celem było określenie relacji wewnątrzrodziny oraz atmosfery panującej w rodzinach objętych kontrolą sądu rodzinnego, sytuacji wychowawczej, a także sieci kontaktów społecznych, rodziny pochodzenia dorosłych członków nadzorowanych rodzin oraz ich sytuacji finansowej. Wywiad kończył się pytaniami, których odpowiedzi miały pomóc ustalić poziom społecznego funkcjonowania dzieci z rodzin problemowych.

Analiza wyników badań własnych

Podczas wywiadów respondenci zwracali uwagę na fakt, że rodziny, wobec których zastosowano nadzór nad sposobem wykonywania władzy rodzi-

10 R. Podgórski, *Metodologia badań socjologicznych. Kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz – Olsztyn 2007, s. 194–195.

11 J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Bernardinum, Gdynia 2002, s. 60.

cielskiej czy też rodziny nieletnich nadzorowanych zazwyczaj określa się mianem problemowych, dysfunkcyjnych, a najczęściej patologicznych ze względu na liczne zaburzenia: niewypełnianie funkcji, łamanie obowiązujących norm społecznych, szeroko rozumiany brak odpowiedniego zabezpieczenia. Jednocześnie jednak badani kuratorzy w swoich wypowiedziach akcentowali, że nie każdą rodzinę objętą nadzorem kuratorskim można określić mianem rodziny patologicznej (stwierdziło tak dwunastu respondentów). Poniżej przedstawiono dwie wypowiedzi badanych kuratorów:

Mówiąc o rodzinie patologicznej, należałoby doprecyzować jej definicję. Chciałabym jednak zaznaczyć, że nie wszystkie rodziny, wobec których zastosowano nadzór nad sposobem wykonywania władzy rodzicielskiej, można określić tym mianem. Część nadzorowanych środowisk rodzinnych to rodziny w kryzysie, rodziny wieloproblemowe, jednocześnie jednak nie w każdej z nich możemy mówić o patologii życia rodzinnego (K, X).

[...] musimy sobie zdawać sprawę, iż zdarzają się takie sytuacje, w których nadzór kuratorski zostaje ustanowiony w rodzinach, wobec których istnieje uzasadnione podejrzenie, że sposób wykonywania władzy rodzicielskiej wymaga bliższej kontroli i monitoringu, podczas gdy prowadzony nadzór nie potwierdza nieprawidłowości i szybko zostaje zakończony. To jedna z sytuacji, która obrazuje, iż nie można wszystkich nadzorowanych rodzin określać mianem rodzin patologicznych (K, P).

Wstępem do bliższej analizy patologii występujących w nadzorowanych rodzinach była prośba o wskazanie najczęściej niewypełnianych funkcji wśród rodzin objętych postępowaniem wykonawczym. Badani kuratorzy podawali niezaspokajanie potrzeb emocjonalnych członków rodziny, a przede wszystkim dzieci (trzynastu respondentów). Jedenastu respondentów wymieniło także funkcję bezpieczeństwa. Wśród pozostałych kuratorzy podali funkcje opiekuńczo-wychowawczą (dziewięciu respondentów) oraz materialno-ekonomiczną (siedmiu respondentów). Analizując funkcje nadzorowanych rodzin, kuratorzy rodzinni odpowiadali następująco:

W tych rodzinach nie ma poczucia bezpieczeństwa, które najbardziej odczuwają dzieci. Bezpieczeństwo to można w ich przypadku rozumieć dwutorowo: materialnie, bo nigdy nie wiadomo, kiedy braknie pieniędzy i czy w ogóle będą, ale przede wszystkim nie ma tego psychicznego bezpieczeństwa, tej emocjonalnej stabilizacji (K, W).

Kuratorzy rodzinni wymienili także niewypełnianie funkcji społeczno-kulturowej (trzech respondentów), rekreacyjnej (jeden respondent) oraz strukturalnej (trzech respondentów).

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie o charakter patologii występujących w rodzinach polskich kuratorów poproszono o wskazanie nieprawidłowości i zaniedbań w nadzorowanych rodzinach. Jednocześnie poproszono ich o odniesienie się wyłącznie do tych czynników, które generują występowanie w rodzinie zjawiska patologii.

Kuratorzy sądowi w trakcie wywiadów podkreślali, że na pytanie: „Proszę wskazać przejawy nieprawidłowości i zaniedbań w nadzorowanych rodzinach”, nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Szczegółowa analiza informacji zawartych w odpowiedziach badanych pozwala wysnuć wniosek, że zjawisko patologii życia rodzinnego ulega ciągłym przeobrażeniom, a jej obraz nie jest tak jasno i klarownie zarysowany jak jeszcze kilkanaście lat temu. Pracownicy zespołów kuratorskiej służby sądowej, wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich, zwracali uwagę, że mówiąc o patologii życia rodzinnego, nie możemy generalizować i tworzyć uniwersalnych schematów do oceny funkcjonowania środowisk rodzinnych, a także przyczyn występujących w nich trudności. Akcentowali, że coraz częściej w swojej pracy muszą mierzyć się z zupełnie nowymi obszarami dezintegracji środowisk rodzinnych i występującymi w niej nieprawidłowościami. O ile jeszcze kilkanaście lat temu można było mówić, że alkoholizm, przemoc domowa i ubóstwo są najczęściej występującymi czynnikami przyczyniającymi się do patologii życia rodzinnego, o tyle obecnie musimy bardziej szczegółowo przyjrzeć się tym zjawiskom.

W ocenie badanych alkoholizm jest jednym z najczęściej występujących uzależnień (tak odpowiedziało szesnastu respondentów). Jednocześnie jednak kuratorzy wskazywali, że w nadzorowanych rodzinach pojawia się wiele innych problemów, takich jak: narkomania, hazard, uzależnienie od leków, seksuoholizm, uzależnienia behawioralne, zakupoholizm, uzależnienie od gier komputerowych czy Internetu. Ponadto podkreślali, że mówiąc o patologii współczesnych rodzin, należy również pamiętać o problemie współuzależnienia, który w części z nich równie silnie generuje występowanie zjawiska patologii życia rodzinnego (na problem współuzależnienia wskazała dziesięciu badanych). Oto wypowiedź jednego z badanych kuratorów na ten temat:

W przypadku rodzin z problemem uzależnienia kluczowa wydaje się nie tylko sama postawa chorego, ale również sposób, w jaki na problem reaguje partner/współmałżonek/rodzic. Konsekwentna i aktywna postawa osoby zagrożonej współuzależnieniem pozwala maksymalnie minimalizować negatywne skutki uzależnienia. Natomiast zaburzona adaptacja do sytuacji trudnej może prowadzić do eskalacji problemów w rodzinie, tym samym występowania patologii życia rodzinnego (K, R).

Co ciekawe, tylko jeden z badanych kuratorów uznał, że ubóstwo często powoduje wystąpienie patologii w rodzinach. Kuratorzy rodzinni w trakcie wywiadów akcentowali, że ubóstwo nie jest jednoznaczne z występowaniem patologii w rodzinie. Rodziny o bardzo niskim dochodzie (kwalifikującym ich do identyfikacji problemu ubóstwa zgodnie z ustawą o pomocy społecznej) często dobrze radzą sobie z zaspokajaniem podstawowych potrzeb życiowych członków. W tym przypadku zdaniem osób prowadzących postępowanie wykonawcze to nieracjonalne gospodarowanie posiadanymi środkami finansowymi, marnotrawienie dochodów czy roszczeniowa postawa wobec organów wypłacających materialne świadczenia są czynnikami determinującymi występowanie zjawiska patologii w rodzinie. W ocenie badanych wprowadzenie nowych świadczeń socjalnych oraz polityka prorodzinna pozwala rodzinom (w tym także utrzymującym się wyłącznie z świadczeń socjalnych oraz świadczeń pieniężnych otrzymywanych z pomocy społecznej) zapewnić dzieciom właściwe warunki materialno-bytowe.

Analizując jednak ten aspekt, ujawniono kolejny z czynników wzmacniających patologię w życiu rodzinnym, a mianowicie wyuczoną bezradność dorosłych członków rodziny. Kuratorzy rodzinni są zgodni co do tego, że obowiązujący system pomocy społecznej, w tym nowe świadczenia, wielu rodzinom pozwala na bierność w zakresie rozwiązywania problemów życiowych. Zasiłek rodzinny wraz z dodatkami, świadczenie wychowawcze, świadczenia z funduszu alimentacyjnego, stypendium szkolne, dodatek mieszkaniowy, dodatek energetyczny, zasiłki celowe i okresowe, żywność z programów żywnościowych, bezpłatne posiłki dla dzieci w szkołach to tylko niektóre z świadczeń materialnych i niematerialnych, z których mogą skorzystać rodziny. W ocenie ponad połowy badanych kuratorów możliwości, jakie daje aktualny system zabezpieczenia społecznego, pozwalają rodzicom na bierność zawodową oraz korzystanie ze świadczeń, także z tych, do których nie są uprawnieni. W wypowiedziach badani podkreślali, że problemem nie są przysługujące świadczenia, a sposób ich wykorzystania i brak mechanizmów skutecznej weryfikacji zasadności ich przyznania.

W wyniku analiz badawczych stwierdzono również, że czynnikiem, który determinuje występowanie patologii życia rodzinnego, są trudne lub skrajnie trudne warunki mieszkaniowe. Kuratorzy podkreślali, że w toku podejmowanych czynności służbowych ich obowiązkiem jest weryfikacja warunków mieszkaniowych, jednak nie pod kątem komfortu czy funkcjonalności zajmowanych przez nadzorowane rodziny lokali, ale wyłącznie pod względem elementarnych spraw, takich jak: własne miejsce do snu dla dzieci, miejsce do nauki i wypoczynku czy dostęp do bieżącej wody. Kuratorzy zwracali uwagę, że trudne warunki mieszkaniowe mogą, ale nie muszą, generować zaniedbania

czy niemożność zaspokojenia podstawowych potrzeb mieszkaniowych członków rodziny. W tym miejscu warto przywołać wypowiedź jednego z badanych kuratorów, odnoszącą się do wpływu (w percepcji badanych) warunków mieszkaniowych nadzorowanych rodzin na generowanie patologii życia rodzinnego:

Nie możemy mówić o patologii życia rodzinnego wygenerowanej trudnymi warunkami mieszkaniowymi w rodzinie, która nie ma dostępu do bieżącej wody, zajmuje jeden pokój i po każdym intensywnym opadach deszczy czyści ściany z zacieków i pojawiającej się pleśni. Jednocześnie jednak każdy członek rodziny ma własne miejsce do snu, a deficyty w postaci bieżącej wody rekompensuje wodą przynieszoną ze studni, ogrzewaną na kuchence gazowej. Jednak sytuacje, w których matka ze zdiagnozowaną schizofrenią paranoidalną śpi w jednym łóżku z 14-letnim synem, a ich posłanie otaczają biblie i inne rekwizyty kultu religijnego, czy rodzinę, w której wodę do zalania mleka modyfikowanego dla noworodka podgrzewa się w naczyniu żaroodpornym umiejscowionym w piekarniku, gdyż podgrzewacz do butelek, kuchenka elektryczna i czajnik bezprzewodowy zostały wysprzedane – należy określać mianem trudnych czynników mieszkaniowych, które stanowią o występowaniu w rodzinie przejawów patologii (K, T).

Przemyślenia badanych kuratorów rodzinnych potwierdzają, że obraz patologii życia rodzinnego obecnie jest zupełnie inny niż jeszcze kilkanaście lat temu. Respondenci w trakcie wywiadów wskazywali, że ich obserwacje i analizy potwierdzają, iż zmienia się profil społeczny nadzorowanych rodzin (na kwestię zmiany profilu społecznego nadzorowanych rodzin zwróciło uwagę trzynastu badanych kuratorów). Pod kontrolę sądu rodzinnego coraz częściej trafiają rodziny o wysokim statusie społecznym, posiadające ugruntowaną pozycję zawodową i bogate zaplecze finansowe, takie, w których rodzina pochodzenia i kompetencje, w jakie zostali wyposażeni dorośli członkowie rodzin, w żaden sposób nie warunkowały występowania czynnika ryzyka. Wyższe wykształcenie, wysoka świadomość przysługujących praw, sytuacja materialna, która pozwala korzystać z różnych przywilejów, sprawiają, że praca z tymi rodzinami staje się dla kuratorów szczególnie trudna. W ocenie dziewięciu badanych scharakteryzowana przez nich grupa rodzin jednocześnie cechuje się bardzo niskim poziomem refleksji na temat własnej postawy, dążeniem za wszelką cenę do udowodnienia słuszności swoich poglądów, bez uwzględnienia potrzeb pozostałych członków rodziny. Kuratorzy wskazują też na zaburzenia relacji między członkami rodziny, brak skutecznej komunikacji, nadmierne wymagania wobec dzieci czy brak wspólnie spędzanego czasu. Dzieci, poszukując akceptacji i miłości, ulegają zagrożeniom zewnętrznym, wchodzą w konflikt z prawem, eksperymentują z alkoholem i innymi używkami. W sytuacjach skrajnych dopuszczają się prostytucji czy podejmują próby samobójcze. Respondenci zwracali uwagę również na zależność występującą między

charakteryzowanym profilem rodziny a rodzajem prowadzonego wówczas nadzoru. Zdecydowana większość badanych w trakcie wywiadów podkreślała, że w rodzinach o takim profilu najczęściej zostaje zastosowany nadzór kuratora nad nieletnim, ponieważ w większości przypadków informacja o trudnej sytuacji rodziny trafiła do sądu ze względu na występowanie u niego niepożądanych zachowań. Zdaniem respondentów niepożądane zachowania dzieci i młodzieży są ściśle skorelowane z niewłaściwą postawą rodziców, jednak w tej sytuacji punkt wyjścia do dalszej diagnozy stanowi funkcjonowanie małoletniego, a nie postawa rodziców.

Wnioski

Kiedy działania rodziny nie są zgodne ze społecznie oczekiwanymi, określa się ją mianem dysfunkcyjnej czy problemowej. Gdy zaś przybiera skrajną formę dysfunkcjonalności, wzmocnionej zaburzeniami, występowaniem nadużyć i zaniedbań, możemy mówić o patologii życia rodzinnego. Patologiczna rodzina „wyposaża” dzieci w niski poziom kapitału zarówno społecznego, jak i kulturowego, zaszczerpia w nich niewłaściwe wzory zachowań, które następnie przenoszą na grunt indywidualnego funkcjonowania w społeczeństwie, co w trakcie wywiadów potwierdzali wszyscy kuratorzy rodzinni.

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że obraz patologii współczesnych rodzin polskich ulega stałym przeobrażeniom i nie sposób wyłonić uniwersalnego spektrum czynników, które umożliwią sformułowanie wniosku, iż dana rodzina jest patologiczna. Czynniki ryzyka nie zawsze prowadzą do patologii życia rodzinnego. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania wyniki badań odnoszą się wyłącznie do wybranych obszarów patologii występujących w nadzorowanych rodzinach.

Subiektywne oceny badanych kuratorów oraz własne doświadczenia zdobyte w pracy rodzinnego kuratora sądowego pozwalają stwierdzić, że interdyscyplinarna praca z rodziną, oparta na indywidualizacji, pozwala na dokonanie pozytywnych zmian w funkcjonowaniu rodzin przejawiających różne formy patologii. Jednak cel ten nie będzie możliwy do osiągnięcia, gdy skoncentrujemy się wyłącznie na jednostce problemowej – wszystkie zmiany należy wprowadzać w środowisku rodzinnym pojmowanym jako całość. To ono jest główną przyczyną problemu, dlatego trzeba równolegle oddziaływać na całe środowisko rodzinne. Aby zapobiegać i minimalizować społeczne oraz indywidualne konsekwencje patologicznego funkcjonowania rodzin, nie wystarczy czasowe „wyrwanie” dziecka z domu. Kluczem do sukcesu są systematyczne i wielowymiarowe przekształcenia w środowisku rodzinnym.

Wielowymiarowe to znaczy odnoszące się do wszystkich sfer życia – nie tylko budowania relacji z poszczególnymi członkami rodziny czy rozładowywania negatywnych emocji, zmiany stylów wychowawczych, ale także najprostszych praktyk życia codziennego, czyli gospodarowania pieniędzmi, prowadzenia domu, aktywnego spędzania wolnego czasu, dbałości o porządek i higienę.

Praca rodzinnego kuratora sądowego, wspierana interdyscyplinarną współpracą z innymi służbami, powinna dążyć do zmiany rutynowych wzorów zachowań, pierwotnych habitusów, a także stylów życia. Działania te pozwolą przerwać proces reprodukcji społecznej w kolejnych pokoleniach, a przede wszystkim umożliwią stworzenie dzieciom warunków do prawidłowego rozwoju i edukacji.

Bibliografia

- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Bernardinum, Gdynia 2002.
- Buchcic E., Jagodzińska M., *Zagrożenia współczesnej polskiej rodziny*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2014, t. 2.
- Gurbaniuk J., Parysiewicz B., *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Jadach K., *Praca kuratora sądowego w sprawach rodzinnych, nieletnich i karnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Kawula S., *Rodzina o skomplikowanych czynnikach patogennych* [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Monist-Czerwińska M., *Aspekty wychowawcze w pracy kuratorów rodzinnych* [w:] Z. Bartkiewicz (red.), *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
- Nowak B., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Podgórski R., *Metodologia badań socjologicznych. Kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz – Olsztyn 2007.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Szurowska B., *Rodzina w sytuacji trudnej. Zdążyć z pomocą. Część 1*, Difin, Warszawa 2019.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2003.

KATEGORIE (NIE)OBECNE
W PROCESIE KSZTAŁCENIA

STANISŁAW CHROBAK

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Odpowiedzialność człowieka nauki – istota akademickości

Abstrakt

Nauka stanowi najbardziej wiarygodne ze wszystkich dostępnych człowiekowi narzędzi uzyskiwania wyjaśnień zjawisk i zrozumienia człowieka oraz jego wytworów, jak również rozwiązań problemów praktycznych. Opiera się na dwóch fundamentach etycznych: wolności prowadzenia badań i rozpowszechniania ich rezultatów oraz braniu odpowiedzialności przez badaczy zarówno za własne aktywności, jak i za społeczność naukowców. Branie odpowiedzialności za działania naukowe to warunek społecznej wiarygodności ich rezultatów i społecznego autorytetu ludzi nauki. Dlatego konieczne wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania, na czym polega i czego dotyczy odpowiedzialność człowieka nauki. W tym też kontekście moim celem jest przedstawienie rozumienia *universitas studiorum et studentium*, a następnie rozwinięcie zagadnienia odpowiedzialności w edukacji akademickiej. Aby fundamentalne wartości akademickie – prawda, rzetelność i odpowiedzialność – mogły być wprowadzane w czyn, należy dbać o to, aby uczelnia – instytucja oraz jej wspólnota akademicka kultywowały dobra i przestrzegały zasad postępowania, które sprzyjają ich realizacji.

Słowa kluczowe: nauka, prawda, odpowiedzialność, *universitas*.

Abstract

Science is the most reliable of all tools available to man for obtaining explanations of phenomena and understanding man and his products, as well as solutions to practical problems. It is based on two ethical foundations: the freedom to conduct research and disseminate its results, and the responsibility of researchers both for their own

activities and for the research community. Taking responsibility for scientific activities is a condition for the social credibility of their results and the social authority of scientists. Therefore, it seems necessary to look for answers to the questions of what is the responsibility of a human being of science and what is it about. In this context, my goal is to present the understanding of *universitas studiorum et studentium* and then to develop the issue of responsibility in academic education. In order for the fundamental academic values – truth, reliability and responsibility – to be put into practice, it is necessary to ensure that the university – the institution and its academic community cultivate the good and follow the rules of conduct that favor their implementation.

Keywords: science, truth, responsibility, *universitas*.

Wprowadzenie

Nauka stanowi najbardziej wiarygodne ze wszystkich dostępnych człowiekowi narzędzi uzyskiwania wyjaśnień zjawisk i zrozumienia człowieka oraz jego wytworów, jak również rozwiązań problemów praktycznych. Opiera się na dwóch fundamentach etycznych: wolności prowadzenia badań i rozpowszechniania ich rezultatów oraz braniu odpowiedzialności przez badaczy zarówno za własne aktywności, jak i za społeczność naukowców. Dzięki tym i innym zasadom etycznym nauka zachowuje integralność jako przedsięwzięcie indywidualne i społeczne. Integralność nauki i uprawiających ją osób jest podstawą zaufania społecznego do ludzi nauki oraz do instytucji naukowych, a także wiarygodności wyników ich badań. Branie odpowiedzialności za działania naukowe to warunek społecznej wiarygodności ich rezultatów i społecznego autorytetu ludzi nauki¹.

System nauki jest bowiem szczególnie wrażliwy na najmniejszy nawet przejaw nieuczciwości, gdyż prowadząc badania naukowe, czy też wykorzystując ich wyniki, wciąż opieramy się na świadectwie innych, w związku z czym powinniśmy mieć do tego świadectwa zaufanie. Problem uczciwości nauki ma więc zasadnicze znaczenie nie tylko dla wewnętrznej spójności i integralności nauki, ale również dla utrzymania jej wiarygodności i zaufania społecznego².

Dlatego konieczne wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania: na czym polega i czego dotyczy odpowiedzialność człowieka nauki? W tym też kontekście moim celem jest przedstawienie rozumienia *universitas studiorum et studentium*, a następnie chciałbym rozwinąć zagadnienie odpowiedzialności w edukacji akademickiej. Podejmując działalność naukową i edukacyjną,

1 *Etyczne aspekty upowszechniania poglądów nienaukowych*, Komitet Etyki w Nauce Polskiej Akademii Nauk. Stanowisko 1/2020 z dnia 24 lutego 2020 r., „Nauka” 2020, no. 1, s. 7–8.

2 M.W. Grabski, *Uczciwość i wiarygodność nauki. Praktyka*, „Nauka” 2009, no. 2, s. 37.

nauczyciel akademicki wkracza w nią z zasobami całej swojej osobowości, z całym jej uposażeniem, w tym ze swoją sylwetką aksjologiczną, już uformowaną i nadal się formującą w różnych sytuacjach i okolicznościach życiowych. Zatem

[...] aby fundamentalne wartości akademickie – prawda, rzetelność i odpowiedzialność – mogły być wprowadzane w czyn, należy dbać o to, aby uczelnia – instytucja oraz jej wspólnota akademicka, kultywowały dobra i przestrzegały zasad postępowania, które sprzyjają ich realizacji. Do zasad obowiązujących pracowników i studentów – członków wspólnoty akademickiej należy zaangażowanie w realizację wartości i dóbr składających się na etos akademicki³.

Idea *universitas studiorum et studentium*

Uniwersytet stanowi jeden z największych i najbardziej trwałych wytworów kultury europejskiej. Średniowieczna praktyka uniwersytecka koncentrowała się wokół trzech wielkich przestrzeni ćwiczeń i form pisemnych. Tworzyły one przede wszystkim trzy podstawowe rodzaje stosunku do wiedzy:

1. *Lectio et translatio studii* – związek pomiędzy „starym” a „nowym”. Średniowieczne *lectio* jawi się jako sposób nabywania wiedzy dzięki czytaniu tekstów mistrzów danej dziedziny. Obowiązkiem uniwersytetu było dalsze przekazywanie tej tradycji, nie tylko biernie, lecz także czynnie.
2. *Quaestio et disputatio* – zdolność do zadawania pytań. Sam tekst przeczytany i skomentowany zawiera w sobie niejasne wyrażenia, które trzeba doprecyzować, bądź też staje się przedmiotem różnorodnych interpretacji. Tak samo i dziś misją uniwersytetu jest wprowadzenie studenta w prawdziwe *quaestio*. Poprzez zadawanie pytań uniwersytet czyni go wolnym. Oświeceniowe *Sapere aude!* (Miej odwagę być mądrym; Miej odwagę posługiwać się własnym rozumem) wyraża się przede wszystkim zdolnością zadawania pytań. Ta zdolność do krytycznego patrzenia nie jest tożsama z krytycyzmem, ponieważ jej celem jest poszukiwanie sensu.

3 *Etos akademicki* [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2004, s. 10.

Projekt *Etosu* został opracowany przez zespół w składzie: prof. dr hab. Kazimierz Kloc – prorektor SGH ds. dydaktyki i studentów, dr hab. Ewa Chmielecka – SGH, dr Barbara Minkiewicz – Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH, Michał Śmierciak – przewodniczący Samorządu Studentów SGH.

3. *Summa* – konieczność integracji wiedzy. Do potrzeby zadawania pytań dołącza wkrótce konieczność integracji wiedzy. Z wymogu uporządkowania (*ordo disciplinae*) rodzi się *summa*, która charakteryzuje się trzema cechami: systematyką, ścisłością i dążeniem do bycia zupełną.

Lectio i *transmissio*, *quaestio* i *disputatio*, a także *summa* są zarówno zadaniami, jak i wyzwaniem. Stanowią one również punkty napięcia pomiędzy tym, co stare, a tym, co nowe, pomiędzy zależnością a wolnością, jednością a rozczłonkowaniem. Za tymi pojęciami zaś stoi człowiek⁴. Niezależnie od tego, czy termin *universitas* używany w odniesieniu do szkoły/uczelni uznamy genetycznie za „powszechność nauk”, jak chcą jedni, czy też za „powszechność” nauczających i nauczanych, jak wolą inni, nie ulega wątpliwości, że w idei uniwersytetu i jedna, i druga powszechność się zawierała. Stało się normą, że tak zwany pełny uniwersytet składał się z czterech fakultetów: sztuk wyzwolonych, prawa, medycyny i teologii. Nie był to tylko zespół nauk czy dyscyplin nauczania, który mógł być kompletny lub nie. Istniała bowiem w tym zespole hierarchia nauk, a zatem i wzajemna wewnętrzna zależność jednej grupy dyscyplin od drugiej. Powszechność nauczających i nauczanych polegała na tym, że niezależnie od studiowanych dyscyplin tworzyli oni jedno ciało uniwersyteckie. Mogło być tych ciał więcej, ale linia podziału nie przebiegała z reguły ani między wydziałami, ani między dyscyplinami. Idea uniwersytetu to przede wszystkim idea poszukiwania prawdy, to zarazem idea niepodzielności prawdy mimo różnych dróg, jakimi się do niej dochodzi, to idea zespolonego wysiłku różnych dziedzin badawczych, w których się jej poszukuje. Zatem idea *universitatis* (powszechności nauki) to idea wspólności nauczających i nauczanych, to wreszcie idea jedności poszukiwania prawdy i jej przekazywania⁵. W tym też kontekście można stwierdzić, że

[...] uniwersytet jest dziełem średniowiecza, zrodzonym z jego sposobu widzenia Człowieka, Natury i Boga. Czymś równie szczególnym, równie oryginalnym w historii cywilizacji, jak na przykład śpiew gregoriański czy muzyka polifoniczna. Wszystkie wielkie cywilizacje mają swoją liturgię i swoje katedry, swoich świętych i swoje ewangelie. Wszystkie wiedzą, co jest święte i co pobożne. Wszystkie dają dowody zmysłu twórczego w dziedzinie sztuki, myśli i duchowości. Lecz tylko

4 Z. Grocholewski, *Uniwersytety wobec współczesnych wyzwań*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013, s. 350–357.

5 J. Wyrozumski, *Powszechność nauk w systemie uniwersyteckim dawniej i dziś* [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998, s. 16–19.

Joseph Ratzinger uważa, że w toku wszystkich przemian historycznych o istocie akademickości decydują przede wszystkim cztery cechy: dialog, wolność, prawda i kult (J. Ratzinger, *Prawda w teologii*, przeł. M. Mijańska, Wydawnictwo M, Kraków 2005, s. 33–46).

jedna, europejska kultura średniowieczna stworzyła uniwersytety, od Bolonii po Kraków, od Paryża po Toledo, od Oksfordu po Uppsalę⁶.

Idea uniwersytetu, ukształtowana w Europie na początku drugiego tysiąclecia, wykazała się wielką siłą, trwałością i wcielała się w różne formy organizacyjne w zależności od okresu i regionu. Tajemnicy trwałości uniwersytetów nie da się oderwać od losów cywilizacji europejskiej, gdyż były one bardzo silnie wpisane w tkankę kultury tej cywilizacji. Znaczenie uniwersytetu nie wynika jedynie z jego funkcji użytkowych. Równie ważne, a może nawet najważniejsze, są wartości autoteliczne, jakie ta instytucja urzeczywistnia. Uniwersytet to instytucja mająca kluczowe znaczenie dla wszystkich sfer życia publicznego, ale odpowiedzialne uczestnictwo w tej instytucji to bardzo trudne zadanie. W realizacji tej funkcji niezwykle istotną rolę odgrywała wspólnotowość społeczności akademickiej. Podstawą tej wspólnotowości są określone wartości, a także zasady funkcjonowania uniwersytetów jako instytucji szczególnej i z gruntu elitarnej⁷. Spełniając swoje powołanie w konkretnym miejscu i czasie, jest równocześnie mostem przerzuconym w przeszłość i przyszłość, jak również naturalnym miejscem powstawania i rozwijania nauk łączących różne tereny i metody badań.

Uniwersytet jest koinonią – wspólnotą wartości i celów. Zwornikiem ładu aksjonormatywnego tej wspólnoty jest prawda, dobro naczelne będące ideałem motywującym dążności poznawcze uczonych. [...] Koinonia uniwersytecka składa się wszakże z osób uczestniczących w grze o prawdę naukową w ramach rozmaitych kręgów kompetencji merytorycznych, mających wspólną „sytuację problemową” oraz, co za tym idzie, wspólną sieć naukowego komunikowania się, wspólną preferencję aspektów obiektów zainteresowań poznawczych (tego, co jest przedmiotem oglądu gwoli obrazowania), jak również wspólne reguły i wzory współdziałania kształtujące ich styl życia w eksploracji, dyskusji i edukacji adeptów⁸.

6 L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, przeł. H. Lubicz-Trawkowska, Marabut – Volumen, Gdańsk – Warszawa 2002, s. 7.

7 J. Wilkin, *Znaczenie uniwersytetów w epoce postprawdy*, „Nauka” 2020, no. 1, s. 70–72.

8 J. Goćkowski, *Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania* [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998, s. 22–23.

Tak na przykład John Henry Newman świadomie poszukiwał „kontakty z wieloletnią historią i tradycją uniwersytetu i widział w swoich historyczno-ideologicznych rozważaniach o powstaniu i rozwoju uniwersytetów również «universitas» w sensie studium generale z naciskiem na biorące udział podmioty oraz całościowe kształcenie człowieka w «szkole uniwersalnego nauczania». W jego mniemaniu należy do niej także międzynarodowość przychodzących «ze wszystkich części świata» uczących się i nauczających. Przy czym aspekt «jedności» «universitas» oraz znaczenie wyrażającej się «wspaniałości» myślenia, badania i dyskusji zyskuje na znaczeniu” (Z. Grocholewski, *Uniwersytety...*, dz. cyt., s. 230–231).

Środowisko uniwersyteckie powinno zatem stwarzać możliwości dzielenia się doświadczeniami i przeżywania wspólnoty. W *universitas* rozumianej jako społeczność możemy odnaleźć: obok dojrzałej roztropności mistrzów wrażliwość aksjologiczną uczniów, obok doświadczenia życiowego świeżość spojrzenia, obok spokojnej kontemplacji prawdy niepokój jej poszukiwań. Wspólnota edukacyjna tworzy się dzięki indywidualności i niepowtarzalności nauczycieli akademickich i studentów ze sobą współpracujących. Ludzie uniwersytetu wychowują się nawzajem – nie przez specjalne wykłady czy „lekcje wychowawcze”, lecz świadome uczestniczenie w tym, czemu ostatecznie służą⁹.

Podkreślając zatem to znaczenie *universitas*, wedle którego jest on wspólnotą nauczających i uczących się: *universitas studiorum et studentium*, warto postawić pytanie: w jaki sposób budować tę wspólnotę, aby w masowych w swoim charakterze studiach nie zagubić fundamentalnych wartości. Jak podkreśla Benedykt XVI:

Każdy uniwersytet ma naturalne powołanie wspólnotowe: jest on bowiem *universitas* – wspólnotą wykładowców i studentów poszukujących prawdy oraz dążących do pogłębienia wiedzy i zdobycia większych kompetencji zawodowych. Centralne miejsce osoby i wymiar wspólnotowy to dwa zasadnicze bieguny dobrze zorganizowanego *universitas studiorum*¹⁰.

W tym kontekście koinonię uniwersytecką łączy wspólne uznawanie:

- 1) gry o prawdę za grę najważniejszą z gier w życiu uczonych;
- 2) teatru życia naukowego za przestrzeń społeczną wykraczającą poza granice instytucji i granice państw;
- 3) „naukowej perspektywy świata” za macierz wzorów myślenia i działania w szukaniu prawdy przez uczonych.

Koinonia uniwersytecka jako forma życia duchowego personelu naukowego jest alternatywą dla etatystycznych, technokratycznych, ideologicznych czy plutokratycznych koncepcji urządzania wszechnicy akademickiej i rządu ludźmi nauki w niej¹¹.

9 W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 23–24.

10 Benedykt XVI, *Niech św. Augustyn będzie dla nas wzorem dialogu wiary i rozumu. Spotkanie ze wspólnotą akademicką na dziedzińcu uniwersytetu*, „L'Osservatore Romano”. Wydanie polskie 2007, nr 6(294), s. 12.

11 J. Goćkowski, *Funkcjonalność uniwersytetu...*, dz. cyt., s. 23–24.

Poszukiwanie prawdy zadaniem uniwersytetu

Misją uniwersytetu nie jest produkowanie czegokolwiek (wiedzy, książek, artykułów, patentów, dyplomów, prestiżu, a więc uprzedmiotowionego lub zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego) czy też kogokolwiek (badaczy, fachowców, inteligentów lub po prostu absolwentów), lecz tworzenie (nowej wartości), odkrywanie w dialogicznym procesie dzielenia się (dotychczasową) wiedzą, jej ustawiczne poszerzanie, wypracowywanie nowych rozwiązań. Na uniwersytecie tworzy się „wartości intelektualne” i o nich komunikuje. Przedmiotem nauki jest naukowe myślenie¹². Można zatem wskazać trzy główne zadania uniwersytetu. Po pierwsze, zadaniem uniwersytetu jest prowadzenie badań w dążeniu do prawdy w warunkach wolności i autonomii oraz odpowiedzialności za dziś i przyszłość człowieka, a także ludzkich wspólnot i społeczności. Po drugie, uniwersytet powinien kształcić studentów, wprowadzając ich w życie, w naukę w ogóle i w wybrane dyscypliny, a także, ucząc odpowiedzialności za dziś i jutro, ma przekazywać wiedzę i promować dziedzictwo kulturowe. I po trzecie, uniwersytet musi być otwarty na otoczenie, nie powinien odcinać się od zewnętrznego świata, od pragmatycznych potrzeb społecznych. Do jego obowiązków powinno jednak należeć nie tyle reagowanie na praktyczne zamówienia konkretnych podmiotów (to bardziej zadanie nauk stosowanych z instytutów badawczo-rozwojowych i uczelni specjalistycznych), ile uprawianie – obok podstawowej dla jego misji nauki akademickiej, to jest czysto poznawczych badań empiryczno-teoretycznych – także nauki publicznej¹³.

Poszukiwanie prawdy może być spotkaniem różnorodnych dziedzin nauki i tworzeniem prawdziwego *universitas*.

Kształcenie uniwersyteckie to spotkanie człowieka z człowiekiem w obrębie wspólnych idei, wspólnych poszukiwań. Tylko wtedy jest szansa na stworzenie szkół naukowych, które będą nie tylko formalnym zgrupowaniem pokrewnych dyscyplin, ile wspólnotą ludzi, których łączy poszukiwanie prawdy w obrębie określonej dziedziny naukowej, a także wspólnie przyjęty styl i metoda tego poszukiwania i system wartości temu towarzyszący¹⁴.

12 K. Augustyn, *Rola i znaczenie Uniwersytetu w obliczu przemian dokonywanych na rzecz utowarowienia wiedzy*, „Nauka” 2019, no. 2, s. 78.

13 S. Gajda, *Uniwersytet w naukowej i publiczno-społecznej sferze życia*, „Nauka” 2019, no. 1, s. 58–59.

14 A. Przeclawska, *Uprawianie nauki istotą kształcenia uniwersyteckiego* [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998, s. 162.

W tym też kontekście poszukiwanie prawdy było przez wieki jednym z najważniejszych zadań uczelni wyższych i środowisk akademickich. Próba wyjaśnienia tego pojęcia podejmowana jest w wielu dyscyplinach, głównie w historii filozofii, etyce, estetyce, historii myśli. Filozofia wychowania, a także historia wychowania i myśli pedagogicznej ukazują miejsce wyznaczone prawdzie w różnych systemach oraz koncepcjach pedagogicznych. Prawda (łac. *veritas*) to naczelna wartość poznawcza, cecha poznania lub przedmiot poznania. Według klasycznej, arystotelesowskiej definicji prawda w sensie poznawczym (logicznym) jest zgodnością intelektu ze stanem rzeczy, polegającą na tym, że intelekt stwierdza istnienie tego, co jest, albo nieistnienie tego, czego nie ma. Poznanie jest prawdziwe wtedy i tylko wtedy, gdy treść poznania jest zgodna z przedmiotem (stanem rzeczy), do którego to poznanie się odnosi¹⁵. Benedykt XVI zastanawia się zatem następująco:

[...] teraz jednak trzeba zapytać: Czym jest uniwersytet? Jakie jest jego zadanie? Jest to rozległe pytanie, na które znów mogę próbować odpowiedzieć jedynie w telegraficznym niemal skrócie, formułując kilka spostrzeżeń. Można powiedzieć, jak sądzę, że prawdziwą, głęboką przyczyną powstania uniwersytetu jest wielkie pragnienie wiedzy, które cechuje człowieka. Pragnie on dowiedzieć się, czym jest to wszystko, co go otacza. Pragnie prawdy. [...] Prawda wiąże się najpierw z widzeniem, rozumieniem, z *theoria*, jak nazywa ją tradycja grecka. Ale prawda nie jest nigdy wyłącznie teoretyczna. [...] Prawda oznacza coś więcej niż wiedza – celem poznania prawdy jest poznanie dobra. Taki jest też sens Sokratesowego pytania: Jakież to dobro czyni nas prawdziwymi? Prawda sprawia, że stajemy się dobrzy, a dobro jest prawdziwe¹⁶.

Prawda jako wartość poznawcza jest zawsze związana z intelektualną pracą osoby ludzkiej. Człowiek potrzebuje i poszukuje prawdy, posiada możliwości jej odkrywania, jest zobowiązany do poszukiwania prawdy o sobie i świecie.

15 A.B. Stępień, *Prawda* [w:] J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 437–438.

„Pod pojęciem prawdy rozumie się dziś – jak się wydaje – najczęściej: prawdę w sensie klasycznym (zgodność myśli, a w późniejszych ujęciach – sądu, z rzeczą), w sensie ontologicznym (zgodność rzeczy z jej istotą), w sensie aksjologicznym (wartość absolutna, do której powinno się dążyć), w sensie utylitarystycznym (prawdziwe jest to, co skuteczne), w sensie egzystencjalnym (autentyczny sposób istnienia ludzkiego) i dialogicznym (to, co ujawnia się w spotkaniu osób, więź między osobami, urzeczywistniająca się w miłości). Wśród ludzi wierzących w Boga, zarówno w wypowiedziach teoretycznych, jak i w działaniach praktycznych, występuje także traktowanie prawdy, podobnie jak dobra i piękna, jako odbicia najwyższego, absolutnego Dobra, Prawdy i Piękna, jakim jest Bóg” (K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 37).

16 Benedykt XVI, *Papież nie narzuca wiary, lecz zachęca do szukania prawdy. Przemówienie Benedykta XVI do wspólnoty rzymskiego uniwersytetu La Sapienza*, „L'Osservatore Romano”. Wydanie polskie 2008, nr 3(301), s. 14.

To, co jest prawdziwe, musi być prawdziwe zawsze i dla wszystkich. [...] Hipotezy mogą fascynować, ale nie przynoszą zaspokojenia. W życiu każdego człowieka przychodzi chwila, kiedy – bez względu na to, czy się do tego przyznaje czy też nie – odczuwa on potrzebę zakorzenienia swojej egzystencji w prawdzie uznanej za ostateczną, która dałaby mu pewność niepodlegającą już żadnym wątpliwościom¹⁷.

Podjęmowane z głębokim przekonaniem poszukiwanie zawsze było źródłem inspiracji i pobudką do działania. Poznanie i prawda mają cel nie tylko teoretyczny, lecz także praktyczny – są potrzebne człowiekowi do kierowania życiem. Sprawą szczególnej wagi jest, by każda dziedzina ubogacała inne i inspirowała je do tego, by stawały się one w pełniejszym stopniu tym, czym być mogą, oraz do wnoszenia swojego wkładu do naszej wizji tego, kim jesteśmy i kim się stajemy. Wyjście poza wąską dziedzinę specjalizacji, świadomość roli badań interdyscyplinarnych, wrażliwość na tajemnicę oraz odpowiedzialność intelektualna prowadzą do wielkich pytań poznawczych, dla których właściwą dziedzinę badań stanowią metafizyka i teologia. Teren wiary i dziedzina naukowych badań przenikają się wzajemnie. To interdyscyplinarne ukierunkowanie badań nie jest wynikiem przejściowej mody, lecz warunkiem koniecznym odkrywania integralnej, pełnej prawdy o świecie i człowieku. Także obecnie, gdy usiłuje się podważać wiele tez traktowanych przez wcześniejsze pokolenia jako oczywiste i niekwestionowalne, szczególnie ważna pozostaje pamięć o wpływie chrześcijaństwa na rozwój idei humanistycznych¹⁸. Trudność prawdy to przede wszystkim wysiłek skierowany ku jej zdobywaniu. Jak stwierdza Józef Tischner:

Umiłowanie prawdy pociąga za sobą wrażliwość na inne wartości, które są ściśle związane z prawdą. Tak więc dążą oni do obiektywności w widzeniu spraw świata i praw innych ludzi, do bezinteresowności, do ścisłości i rzetelności wypowiedzi¹⁹.

Przyporządkowanie do prawdy uwidacznia się poprzez wolność, odpowiedzialność, powinność, które nie tylko w myśleniu, ale także w działaniu stanowią realną i konkretną ośnowę osobowego życia człowieka.

17 Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów Kościoła Katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem*, Pallottinum, Poznań 1998, n. 27.

18 J. Życiński, *Inspiracje chrześcijańskie w powstaniu nauki nowożytnej*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 128–131.

19 J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei* [w:] D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner (red.), *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 1984, s. 136.

Problem odpowiedzialności w edukacji akademickiej

Wartości są inherentną częścią uniwersytetów, ich sercem i misją zarazem, ich DNA, określającą ich najgłębszą istotę i podstawę funkcjonowania. Nabierają one dodatkowego znaczenia w sytuacji coraz większej złożoności świata, coraz większej dynamiki jego zmian, coraz bardziej zróżnicowanych oczekiwań wpływających głównie z zewnątrz uniwersytetów, ze strony otoczenia społeczno-gospodarczego oraz politycznego, i pozwalają uniwersytetom utrzymać kurs zgodny z ich misją w najbardziej turbulentnych społecznie i politycznie czasach. Jakie to są wartości? Prawda, autonomia, wolność słowa, szacunek dla innych, rozwiązywanie problemów za pomocą dialogu i dyskusji, w tym argumentów (nie: epitetów), bezstronność, rzetelność, uczciwość, sprawiedliwość, kreatywność, innowacyjność, odwaga, różnorodność, tolerancja, życzliwość, rzetelność, lojalność, samodzielność, godność, odpowiedzialność społeczna, w tym zrównoważony rozwój społeczeństw i środowiska. Ocena sytuacji, procesów społecznych, funkcjonowania społeczeństw, które skłaniają uniwersytety do intensywnej działalności w ramach ich społecznej odpowiedzialności, jest funkcją uniwersalnych i akademickich wartości, których są one strażnikami²⁰.

Problem odpowiedzialności

[...] jest przede wszystkim pewną rzeczywistością w osobie, wewnątrz osoby. Tylko też dzięki tej rzeczywistości wewnątrzosobowej możemy z kolei mówić o społecznym znaczeniu odpowiedzialności i ustalać w życiu społecznym pewne jej zasady²¹.

Ponosić odpowiedzialność, być autentycznie odpowiedzialnym może tylko osoba świadoma swego działania i tylko wówczas, kiedy te działania są jej własnymi. Człowiek jest odpowiedzialny i powinien przyjmować odpowiedzialność za całokształt swojego postępowania – zarówno za pozytywne, jak i negatywne jego następstwa. Warunkiem zaistnienia prawdziwej odpowiedzialności jest świadoma dobrowolność tego aktu. Wybierając swoje działania, podejmując decyzje, które uznaje za najlepsze z możliwych, człowiek, dlatego że ma poczucie wolności, rozumnie przyjmuje odpowiedzialność, zarazem kształtując swój byt i zaświadczając o jakości swojego człowieczeństwa²².

20 W. Banyś, *Sama wiedza to nie wszystko... O wartościach i odpowiedzialności uniwersytetu*, „Nauka” 2019, no. 4, s. 9–10.

21 K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994, s. 212.

22 Por. U. Ostrowska, *W labiryncie wolności i odpowiedzialności za słowo*, „Paedagogia Christiana” 2015, t. 2/36, s. 15–16.

Człowiek odpowiedzialny rozumie całą powagę tkwiącą w wymaganiach świata wartości. Pojmuje on nie tylko wewnętrzne piękno i majestat świata wartości, lecz i obiektywnie przysługującą mu władzę oraz nienaruszalną powagę wymagania, by przez wyjście ku wartościom dać wyraz osobistej na nie odpowiedzi²³.

Podstawowe, uniwersalne zasady i wartości etyczne, na których opiera się integralność i wiarygodność nauki, odnoszą się do przedstawicieli wszystkich, bez wyjątku, dyscyplin naukowych. Ich przestrzegania należy wymagać od naukowców, od instytucji, w których prowadzą oni badania, a także tych, które finansują badania, zajmują się ich publikacją i organizacją życia naukowego, zarówno w ich wzajemnych relacjach, jak i w kontaktach ze światem zewnętrznym. Każdy pracownik naukowy od początku swojej działalności powinien być świadomy tych reguł i wiedzieć, jakie konsekwencje przynosi ich naruszenie²⁴.

Obecność uczonego uniwersyteckiego w świecie ludzi nauki (pierwszym obszarze, z którego pochodzą oczekiwania i wymagania dotyczące zachowania się pracownika naukowego) jest obecnością uczestnika gry o prawdę naukową, obserwującego i respektującego normy i reguły ethosu i etykiety gry. Obecność uczonego uniwersyteckiego we wspólnocie narodowej jest obecnością w środowisku ludzi kształtujących charakter narodowego życia kulturalnego. Jest to obecność osoby chcącej i umiejącej grać rolę kogoś spośród „arystokracji umysłowej” wspólnoty narodowej – kto tworzy i uczy dla trwania i rozwoju w tożsamości owej wspólnoty. [...] Przestrzeń społeczna życia naukowego jest właściwą ojczyzną uczonego uniwersyteckiego, uczestnika gry o prawdę naukową. Co tyczy się pracy w uniwersytecie (choćby była to wszechnica akademicka zajmująca miejsce na górze tabeli pozycji rankingowych czy nader dobrze płacąca swoim pracownikom, czy też legitymująca się wielowiekową dawnością), to uczony powinien powiedzieć sobie (parafrazując poetę): „bo ta wszechnica to gospoda – w ogromnej naszej podróży po krainie nauki”. Uczony – należy do świata ludzi nauki²⁵.

„Odpowiedzialność (*responsabilitas*) za ludzki czyn zakłada bowiem zawsze tzw. poczytalność (*imputabilitas*) tego czynu, poczytalność zaś implikuje jego rozumność. [...] rozumność aktu warunkuje jego sprawczą przynależność do podmiotu, czyli poczytalność, z tej zaś rodzi się szczególnie związek aktu z osobą, zwany odpowiedzialnością. [...] Przeżycie odpowiedzialności decyduje więc, jak się kształtuje ostatecznie moralna osobowość człowieka, w jakim stopniu swoim rozumnym postępowaniem urzeczywistnia on we własnej osobie obiektywną treść dobra moralnego, a tym samym określa swoją moralną wartościowość” (T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1984, s. 385–386).

23 D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, przeł. E. Seredyńska [w:] D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner (red.), *Wobec wartości*, dz. cyt., s. 32.

24 Komisja do spraw Etyki w Nauce, *Kodeks etyki pracownika naukowego (wydanie trzecie)*, „Nauka” 2020, no. 4, s. 8–10.

25 J. Goćkowski, *Funkcjonalność uniwersytetu...*, dz. cyt., s. 27–28.

„Intelektualista wierny jedynie zasadom metody i właściwie użytemu rozumowi wyklucza w swych badaniach te wszystkie elementy zewnętrzne, które mogłyby na niego wywierać

W tym też kontekście „bycie pracownikiem nauki” zobowiązuje do szczególnej troski o rozwój własnego człowieczeństwa, wrażliwość etyczną oraz przyjęcie integralnej koncepcji osoby ludzkiej. Zdeformowana lub niepełna wizja człowieka sprawia, że nauka łatwo przemienia się z dobrodziejstwa w poważne dla niego zagrożenie – człowiek z podmiotu i celu staje się nierzadko przedmiotem lub wręcz „surowcem”. Nie wystarcza dbałość o logiczną, formalną poprawność procesu myślenia. Czynności umysłu muszą być koniecznie włączone w duchowy klimat niezbędnych cnót moralnych, jak: szczerść, odwaga, pokora, uczciwość oraz autentyczna troska o człowieka. Zasady wolności badań naukowych nie można oddzielać od odpowiedzialności etycznej każdego uczonego. W przypadku ludzi nauki ta odpowiedzialność etyczna jest szczególnie ważna. Relatywizm etyczny oraz postawy czysto utylitarne stanowią zagrożenie nie tylko dla ludzi nauki, ale wprost dla człowieka i dla społeczeństwa²⁶.

Odpowiedzialność człowieka nauki ujawnia się także w zdolności otwierania nowych przestrzeni, wytyczania nowych ścieżek na niezmiernym obszarze tego, co poznawalne, ale dotąd nieznanne. Wobec coraz większej specjalizacji poszczególnych dyscyplin fundamentalne pytania dotyczą znaczenia gromadzonej przez nie wiedzy oraz poszukiwań więzi między wiedzą naukową a prawie nieograniczoną możliwością ludzkiej inteligencji. Naukowe poszukiwania i specjalistyczne studia, których przedłużeniem jest epistemologiczna refleksja nad sensem nauki, są świadectwem dążenia ludzkiego umysłu do lepszego poznania rzeczywistości i do odkrywania wszystkich wymiarów prawdy. Oznaką dojrzałości danej nauki jest to, że stawia sobie ona pytanie dotyczące jej samej i jej związków z szerszym systemem poznania. Przeciwwstawiając się zatem prądom antynaukowym i irracjonalnym, które stanowią zagrożenie dla współczesnej kultury, uczeni powinni ukazywać celowość poszukiwań naukowych oraz ich zasadność etyczną i społeczną. Integralny rozwój

wpływ, czyli to wszystko, co nie stanowi ich przedmiotu. Z drugiej strony, po to jednak, by jego działanie było w pełni wiarygodne, badacz musi uwzględnić w swej pracy wymagania płynące z logiki samej nauki. Myślę tu o wierności wobec tego, co jest rzeczywistością, którą bada, o stałej samodyscyplinie i wolności wobec korzyści egoistycznych, o gotowości do współpracy, która prowadzi do porównywania własnych wyników z rezultatami kolegów, aż po zakwestionowanie ich, jeżeli spotykają się z kompetentną krytyką” [Jan Paweł II, *Gaudium de veritate. Wizyta na Uniwersytecie Fryburskim, Fryburg (Szwajcaria)*, 13 czerwca 1984 [w:] F. Kniotek (red.), *Nauczanie Papieskie VII*, 1 (1984), Pallottinum, Poznań – Warszawa 1986, s. 781].

26 Jan Paweł II, *Przemówienie Papieża na spotkaniu z okazji 600-lecia Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 08.06.1997 r.* [w:] J. Górny (oprac.), *V. Pielgrzymka Jana Pawła II do ojczyzny. Chrystus wczoraj, dziś i na wieki*, Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, Olsztyn 1997, s. 161–163.

wymaga kwalifikacji i zalet zarówno intelektualnych, jak i technicznych, moralnych i duchowych. Prawdę o człowieku odkrywa się razem z prawdą o świecie, w którym on żyje²⁷. Aby jakaś wypowiedź – co podkreśla Kazimierz Ajdukiewicz – zasługiwała na miano wypowiedzi naukowej i tym samym miała prawo w imię hasła wolności nauki domagać się wysłuchania, powinna czynić zadość czworakiego rodzaju wymaganiom:

1. Pierwsze z tych wymagań dotyczy samej treści tej wypowiedzi. Wypowiedź roszcząca sobie pretensję do nazwy wypowiedzi naukowej musi dotyczyć takich spraw, którymi jakaś nauka się zajmuje, a nie takich, które dla każdej nauki są obojętne.
2. Aby jakaś wypowiedź zasługiwała na miano wypowiedzi naukowej, musi być z należytą ścisłością sformułowana. Poszczególne zdania muszą stwierdzać w języku, w którym są sformułowane, określone stany rzeczy i nie mogą być ogólnikowymi wynurzeniami, które niczego konkretnego nie stwierdzają. Ścisłość wypowiedzi wymaga też należytej kompozycji całości, treściowego uporządkowania składających się na nią poszczególnych zdań.
3. Wypowiedź jakaś zasługuje na miano wypowiedzi naukowej tylko wtedy, gdy wyraża się w niej racjonalna postawa tego, który ją wygłasza. Racjonalna postawa polega zaś na tym, żeby stanowczość, z jaką się wygłasza swoje twierdzenia, była dostosowana do stopnia ich uzasadnienia. Kto twierdzenia słabo uzasadnione lub, co gorsza, nieuzasadnione wcale, wygłasza z emfazą jako niewzruszone prawdy, ten nie zajmuje względem nich racjonalnej postawy.
4. Czwartym warunkiem naukowości jakiejś wypowiedzi jest, by nie zdradzała ona ignorancji autora w tej dziedzinie nauki, do której ta wypowiedź należy²⁸.

W tradycji życia akademickiego ważne są odpowiedzi na trzy pytania:

- Jakie reguły gry o prawdę naukową przekazywane są w sztafecie pokoleń personelu naukowego uniwersytetu?
- Kto i jak przekazuje owe reguły?
- Jak pojmowana i traktowana jest sprawa ciągłości i zmiany takich reguł?

Najważniejszymi obowiązkami są wystrzeżenie się arogancji intelektualnej i obrona przed uleganiem modom intelektualnym. Badacz ma być lojalny nie wobec swojego nauczyciela ani wobec swoich kolegów, lecz wobec ludzkości. Chodzi zatem o umożliwienie studentom refleksji nad sprawami zasadniczymi. Ukazanie sensu bycia człowiekiem, jego bytowo-osobowej struktury,

27 Por. Jan Paweł II, *Nauka w kontekście kultury. Do Papieskiej Akademii Nauk*, „L'Osservatore Romano”. Wydanie polskie, nr 10–11(127)/1990, s. 15.

28 K. Ajdukiewicz, *O wolności nauki*, „Nauka” 2020, no. 2, s. 9–11.

istotnych warunków ludzkiej działalności, wolności i komunikowania się, racjonalnych podstaw ludzkiej egzystencji w ogóle stanowi dla naukowej pracy uniwersyteckiej niezbędny warunek sensu samego życia naukowego²⁹.

Wiedza i umiejętności wykorzystywane są dzięki ugruntowaniu ich w postawach i wyznawanych wartościach, takich jak: motywacja, zaufanie, szacunek dla różnorodności, zaangażowanie i odpowiedzialność. Postawy i wartości uwiadaczniają się w sferze osobistej, lokalnej, społecznej i na poziomie globalnym, stając się fundamentem działania w zmiennej, niepewnej, złożonej i wieloznacznej rzeczywistości³⁰.

Zakończenie

Uniwersytet łączy równocześnie dwie właściwości. Z jednej strony wyjątkowe przywiązanie do tradycji w sferze organizacji nauki i edukacji, zachowania obyczaju, wolności badań i kształcenia, selekcji kandydatów na studentów i do ról nauczycielskich, z drugiej zaś jest synonimem nowoczesności, odkrywania praw natury, generowania nowej wiedzy, postępu cywilizacyjnego, twórczej i otwartej na rzeczywistość postawy przedstawicieli korporacji uczonych. Dążenie do prawdy o świecie i człowieku, szukanie odpowiedzi na odwiecznie stawiane przez niego pytania jest polem spotkania różnorodnych dziedzin nauki i tworzeniem prawdziwego *universitas*.

Istnieją w społeczeństwie grupy ludzi, którzy z racji swojego powołania czy pełnionego zawodu dźwigają szczególną odpowiedzialność, darzone są szacunkiem, ale też bezlitośnie są osądzone w swym postępowaniu. Do takich grup należy niewątpliwie społeczność uczonych, tych zwłaszcza, którzy związani są z uniwersytetem. [...] Kto więc nie jest człowiekiem uniwersytetu? Z pewnością ten, kto nie czuje jego wielkości ani nie poczuwa się do więzi z jego ideałami, tradycją, przeznaczeniem. Kto traktuje uniwersytet jedynie jako odskocznnię do realizacji własnej kariery, choćby nią być miała nawet kariera naukowa. Kto nie waha się posłużyć uniwersytetem i jego godnością dla osiągnięcia partykularnych celów, zwłaszcza doraźnych celów politycznych, choćby skądinąd były one słuszne i godne poparcia. Kto wreszcie nie uznaje jednego celu godnego uniwersytetu, jednego, któremu ten może być podporządkowany: obiektywnej prawdy, jej zdobywania i jej krzewienia³¹.

29 J. Goćkowski, A. Woźniak, *Tożsamość i żywotność uniwersytetu. Problem charakteru tradycji życia akademickiego* [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 129–132.

30 M. Trzcionka, *Agile nie tylko dla IT. Metodyka scrum w edukacji uniwersyteckiej* [w:] T. Krawczyńska-Zauchna (red.), *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2020, s. 247–248.

31 W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, dz. cyt., s. 25–26.

Wymaga to między innymi dialogu oraz istnienia autentycznej wspólnoty badaczy, która obok wspólnoty rodzinnej stanowi realną wspólnotę ludzi, wspólnotę tych, którzy szukają prawdy i dążą do jej poznania. Wszystko to może i powinno być wykorzystywane w budowaniu uniwersyteckiej mądrości.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *O wolności nauki*, „Nauka” 2020, no. 2.
- Augustyn K., *Rola i znaczenie Uniwersytetu w obliczu przemian dokonywanych na rzecz utowarowienia wiedzy*, „Nauka” 2019, no. 2.
- Banyś W., *Sama wiedza to nie wszystko... O wartościach i odpowiedzialności uniwersytetu*, „Nauka” 2019, no. 4.
- Benedykt XVI, *Niech św. Augustyn będzie dla nas wzorem dialogu wiary i rozumu. Spotkanie ze wspólnotą akademicką na dziedzińcu uniwersytetu*, „L'Osservatore Romano”. Wydanie polskie 2007, nr 6(294).
- Benedykt XVI, *Papież nie narzuca wiary, lecz zachęca do szukania prawdy. Przemówienie Benedykta XVI do wspólnoty rzymskiego uniwersytetu La Sapienza*, „L'Osservatore Romano”. Wydanie polskie 2008, nr 3(301).
- Etos akademicki* [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 20–21 maja 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2004.
- Etyczne aspekty upowszechniania poglądów nienaukowych*, Komitet Etyki w Nauce Polskiej Akademii Nauk. Stanowisko 1/2020 z dnia 24 lutego 2020 r., „Nauka” 2020, no. 1.
- Gajda S., *Uniwersytet w naukowej i publiczno-społecznej sferze życia*, „Nauka” 2019, no. 1.
- Goćkowski J., Woźniak A., *Tożsamość i żywotność uniwersytetu. Problem charakteru tradycji życia akademickiego* [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Goćkowski J., *Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania* [w:] H. Żyt-kowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998.
- Grabski M.W., *Uczciwość i wiarygodność nauki. Praktyka*, „Nauka” 2009, no. 2.
- Grocholewski Z., *Uniwersytety wobec współczesnych wyzwań*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.
- Hildebrand von D., *Fundamentalne postawy moralne*, przeł. E. Seredyńska [w:] D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner (red.), *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 1984.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów Kościoła Katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem*, Pallottinum, Poznań 1998.
- Jan Paweł II, *Gaudium de veritate. Wizyta na Uniwersytecie Fryburskim, Fryburg (Szwajcaria), 13 czerwca 1984* [w:] F. Kniotek (red.), *Nauczanie papieskie VII*, 1 (1984), Pallottinum, Poznań – Warszawa 1986.

- Jan Paweł II, *Nauka w kontekście kultury. Do Papieskiej Akademii Nauk*, „L'Osservatore Romano”. Wydanie polskie, nr 10–11(127)/1990.
- Jan Paweł II, *Przemówienie Papieża na spotkaniu z okazji 600-lecia Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 08.06.1997 r.* [w:] J. Górny (oprac.), *V. Pielgrzymka Jana Pawła II do ojczyzny. Chrystus wczoraj, dziś i na wieki*, Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, Olsztyn 1997.
- Jan Paweł II, *Wasze losy związane są z prawdą. Sydney. Wizyta w Uniwersytecie*, „L'Osservatore Romano”. Wydanie polskie, nr 2(87)/1987.
- Komisja do spraw Etyki w Nauce, *Kodeks etyki pracownika naukowego (wydanie trzecie)*, „Nauka” 2020, no. 4.
- Moulin L., *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, przeł. H. Lubicz-Trawkowska, Marabut – Volumen, Gdańsk – Warszawa 2002.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Ostrowska U., *W labiryncie wolności i odpowiedzialności za słowo*, „Paedagogia Christiana” 2015, t. 2/36.
- Przeclawska A., *Uprawianie nauki istotą kształcenia uniwersyteckiego* [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998.
- Ratzinger J., *Prawda w teologii*, przeł. M. Mijalska, Wydawnictwo M, Kraków 2005.
- Stępień A.B., *Prawda* [w:] J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1984.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei* [w:] D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner (red.), *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 1984.
- Trzcionka M., *Agile nie tylko dla IT. Metodyka scrum w edukacji uniwersyteckiej* [w:] T. Krawczyńska-Zauchy (red.), *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2020.
- Wilkin J., *Znaczenie uniwersytetów w epoce postprawdy*, „Nauka” 2020, no. 1.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994.
- Wyrozumski J., *Powszechność nauk w systemie uniwersyteckim dawniej i dziś* [w:] H. Żytkowicz (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998.
- Życiński J., *Inspiracje chrześcijańskie w powstaniu nauki nowożytnej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.

ŻANETA GARBACIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kategorie (nie)obecne w kształceniu i rozwoju kadry akademickiej Refleksja nad wyzwaniami współczesności

Abstrakt

Obecnie rola dydaktyka akademickiego, oprócz tradycyjnie związanych z pełnionymi obowiązkami wymagań, obfituje w wyzwania odnoszące się do wydarzeń o nienormatywnym charakterze. W związku z konsekwencjami krajowej reformy szkolnictwa wyższego oraz w dobie globalnych przemian, wynikających z kontekstów pandemicznych oraz intensywnej digitalizacji nauki, zasadne zdaje się postawienie pytania o jakość zawodowego funkcjonowania wspomnianej grupy.

Słowa kluczowe: edukacja wyższa, kadra akademicka, czynniki ryzyka psychospołecznego, stres zawodowy, nauczyciel akademicki.

Abstract

The role of an academic teacher, apart from the requirements traditionally associated with their duties, is currently full of challenges relating to events of non-normative nature. In relation to the consequences of the national reform of higher education and in the era of global transformations resulting from pandemic contexts and intensive digitalization of science, it seems justified to ask a question about the quality of professional functioning of the mentioned group.

Keywords: higher education, academic staff, psychosocial risk factors, occupational stress, university teacher.

Wstęp

Przestrzeń pracy nauczycieli akademickich, kojarzona do niedawna ze swobodą i nieskrępowanym rozwojem, coraz rzadziej może być rozpatrywana w perspektywie przewidywalnego scenariusza – nie wystarcza już przygotowanie do wymagań tradycyjnie powiązanych z edukowaniem i wdrażaniem do pracy kolejnych pokoleń dydaktyków. W dyskusji nad zawodowymi biografiami realizowanymi w przestrzeni akademickiej coraz częściej przychodzi uwzględniać także obecność zdarzeń o charakterze nienormatywnym, „pojawiających się niejako poza jednostkową i społeczną wyobraźnią, nieprzewidywalnych, do których rozwiązania nie można się przygotować”¹. Te zaś, jako szczególnie wymagające, generują zapotrzebowanie na wsparcie i domagają się szczególnej uwagi nie tylko samych zainteresowanych, ale i zatrudniających jednostek, a być może także osób decyzyjnych w zakresie kształtowania polityki edukacyjnej i zawodowej. Świadomość wymagających zmian, jakie stają się udziałem nauczycieli akademickich, jest jeszcze nieobecna w przestrzeni dyskusji społecznej. Można odnieść wrażenie, że w dalszym ciągu panuje powszechne przekonanie o nieskrępowanej swobodzie, nieograniczonym rozwoju, czy też, mówiąc ogólnie, pracy, której daleko do obejmujących coraz szersze kręgi grup zawodowych cywilizacyjnych stresorów.

Tymczasem rzeczywistość zawodowa nauczyciela akademickiego nie kształtuje się w jednoznaczny sposób. Edukacja realizowana zgodnie z założeniami neoliberalnymi, które wyznaczają wartość nauki według jej rentowności, a wiedzę traktują jako towar, który można dowolnie – ale zawsze w służbie ekonomicznego zysku – dystrybuować, przekłada się na zawodowe funkcjonowanie środowiska akademickiego. Człowiek, który zostaje „wprzężony w służebny wobec ekonomii i ideologii politycznej system edukacyjny”², przypomina w takim kontekście nie nauczyciela wiodącego ku oświeceni i przekroczeniu granic poznania, ale raczej mniej lub bardziej efektywnego przedsiębiorcę. W tym świetle nie dziwi, że – jak podaje Barbara M. Grant – w krajach, które realizują model funkcjonowania uczelni oparty na założeniach neoliberalnych, zebrano dane wskazujące, iż zatrudnieni dydaktycy wykazują mniejsze zadowolenie z jakości ich zawodowego funkcjonowania³. Zmiany te stają się

- 1 M. Piorunek, *O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień* [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo: od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań 2016, s. 7–8.
- 2 A. Gromkowska-Melosik, *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41, s. 107–115.
- 3 B.M. Grant, *Wrestling with career: An autoethnographic tale of a cracked academic self* [w:] D. Bottrell, C. Manathunga (red.), *Resisting neoliberalism in higher education*, t. 1, Palgrave Macmillan, Cham 2019, s. 119–134.

w ostatnim czasie także udziałem polskiej przestrzeni akademickiej. W odniesieniu do „odpowiedzialności” wśród przyczyn takiego stanu rzeczy można rozważać wiele zmiennych: nacisk na realizację wyników, ścisłą ich kwantyfikację, wyzwania związane z adaptacją do zmiennych warunków i nieoczekiwanych wyzwań, wreszcie realizację procesu przygotowującego do pełnienia tak wymagającej roli: twórczej i zarazem zamkniętej w biurokratycznej ramie. Trend zmian, których najprawdopodobniej nie da rady uniknąć (jak nie sposób zatrzymać mniej lub bardziej obciążającego postępu), rodzi nie tylko pytania o to, jak wspomniane trudności redukować, ale także o to, jak im, na poziomie profilaktyki, zapobiegać. Związane z edukacją czy całościowym rozwojem wyzwania stojące przed społecznością akademicką muszą zaś w pierwszej kolejności zostać zauważone – nie tylko przez samych dydaktyków (którzy obcuja z omawianą rzeczywistością na co dzień), ale także przez ich przełożonych, instytucje edukacyjne oraz osoby decyzyjne w zakresie zmian legislacyjnych na krajowym poziomie, a więc takich, które mają realny wpływ na kształtowanie sytuacji tej grupy zawodowej.

Ryzyko psychospołeczne w przestrzeni akademickiej

Mimo że, jak powiada Nina Ogińska-Bulik⁴, nie sposób wskazać pracy, która nie stanowiłaby potencjalnie źródła napięć dla zatrudnianego, to kwestia wzrostu wymagań i spadku dostępnych do sprostania im zasobów sugeruje, iż o sytuacji kadry akademickiej nie można dyskutować z pominięciem pojęcia ryzyka. W odniesieniu do charakteru pracy dydaktycznej (oraz, w wielu przypadkach, ściśle związanej z nią pracy badawczo-dydaktycznej) należy wymienić przede wszystkim czynniki ryzyka o psychospołecznej naturze. Cechując ją model pracy zakłada bowiem zintensyfikowane relacje interpersonalne oraz działanie oparte na przetwarzaniu informacji i poznawczej aktywności⁵. Warto podkreślić, iż mimo że praca ta skupia się na szeroko rozumianych realiach środowiska, istotną rolę przypisuje się także czynnikom indywidualnym, osobistym predyspozycjom, uwarunkowaniom osobowościowo-temperamentalnym, przekonaniom czy kompetencjom zatrudnionych⁶. Tak więc zarówno

4 N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Difin, Warszawa 2006.

5 M. Piorunek, I. Werner, *Psychospołeczne czynniki ryzyka w środowisku pracy. Rekomendacje dla praktyki poradniczej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 51–52.

6 S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.

obecność wspomnianych zagrożeń, jak i ich postrzeganie oraz podejmowane działania zaradcze mają wpływ na ostateczny kształt, jaki przyjmuje zawodowe funkcjonowanie nauczyciela, w tym na zaistnienie stresu, jego skutki, a także, w przebiegu długotrwałym, rozwój zawodowego wypalenia.

Wspomniane czynniki ryzyka literatura definiuje wielorako. Tom Cox i Amanda Griffiths określają psychospołeczne ryzyko jako

[...] te aspekty rozplanowania, organizacji i zarządzania w pracy wraz z ich kontekstem społecznym i środowiskowym, które potencjalnie mogą powodować szkody psychiczne, społeczne lub fizyczne⁷.

Maria Widerszal-Bazyl definiuje je w postaci krótkiego twierdzenia, że stanowią one „prawdopodobieństwo przyszłych strat wynikających z psychospołecznych właściwości pracy”⁸.

Z kolei badacze Stavroula Leka i Aditya Jain przywołują definicję Międzynarodowej Organizacji Pracy, która psychospołeczne ryzyko rozpatruje jako interakcję zachodzącą między aspektami treściowymi zawodowych obowiązków, jednostką zatrudniającą i jej uwarunkowaniami a indywidualnymi potrzebami czy umiejętnościami pracownika. Publikacja tych badaczy zawiera także autorski podział czynników względem tego, czy klasyfikują się one do treści czy raczej kontekstu pełnionych obowiązków⁹.

Na podstawie wspomnianego podziału psychospołeczne zagrożenia analizują Magdalena Piorunek i Iwona Werner¹⁰, uwzględniając kategorię środowiska zawodowego, wyposażenie miejsca pracy, cechy obowiązków zawodowych i ich charakter, obciążenie obowiązkami, ich tempo oraz zakres czasowy. Natomiast, biorąc pod uwagę kontekst pracy, piszą o kulturze organizacyjnej, roli pracownika, jego rozwoju, decyzyjności i kontroli oraz o aspektach interpersonalnych. Przegląd zaś zamyka obszar styku życia zawodowego z prywatnie pełnionymi rolami.

7 S. Leka, A. Jain, *Zagrożenia psychospołeczne w środowisku pracy i ich wpływ na zdrowie*, przeł. K. Orlak Stowarzyszenie Zdrowa Praca Warszawa 2013, s. 6, https://www.ciop.pl/CIOPPortalWAR/file/73444/Stres_Zagrozenia_psychospo%C5%82eczne.pdf (data dostępu: 10.07.2021; publikacja została wydana przez Światową Organizację Zdrowia w 2010 roku pod tytułem: *Health impact of psychosocial hazards at work: An overview*). Zob. T. Cox, A. Griffiths, E. Rial-González, *Research on work-related stress*, European Agency for Safety and Health at Work, Luxembourg 2000.

8 M. Widerszal-Bazyl, *Pojęcie ryzyka psychospołecznego w pracy. Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym – ramowe podejście europejskie. Wskazania dla pracodawców i reprezentantów pracowników*, „Bezpieczeństwo Pracy: nauka i praktyka” 2009, nr 6 [referat], s. 6.

9 S. Leka, A. Jain, *Zagrożenia psychospołeczne w środowisku pracy i ich wpływ na zdrowie*, Stowarzyszenie Zdrowa Praca, Warszawa 2013, s. 10.

10 M. Piorunek, I. Werner, *Psychospołeczne...*, dz. cyt., s. 53.

Wymiennie definicje warto odnieść do opublikowanych w ostatnich latach doniesień empirycznych dotyczących omawianej grupy zawodowej. Mimo ich niewątpliwej wartości dla rozpraw naukowych istotny nacisk w niniejszym artykule położony jest na analizę sytuacyjną i jako taki determinuje tok dalszych rozważań – zarówno opartych na danych przywołanych, jak i tych, które wynikają z refleksyjnej analizy rzeczywistości zastanej.

Konteksty empiryczne

W dyskusji, nawet jeśli przyjmuje ona charakter refleksji, warto oprzeć się na empirycznych dowodach uzasadniających tak ukierunkowany tok myślenia. Mimo iż gwałtowne zmiany wywołane pandemią SARS-COV-19 stawiają pod znakiem zapytania aktualność dotychczas uzyskanych wyników, to nie deklasyfikują ich przecież zupełnie. Kreśląc w części wstępu obraz polskiego nauczyciela akademickiego, rozpoczęłam od przywołania zmian zachodzących poza granicami kraju, bowiem wyzwania, jakich doświadczamy w perspektywie krajowej, można, choć w sposób ostrożny i z uwzględnieniem specyfiki kontekstowej, odnieść do doświadczeń będących udziałem zagranicznej kadry akademickiej. Związanych z jakością ich funkcjonowania czy dobrostanem doniesień badawczych jest zaś bez porównania więcej niż tych, które pochodzą z gruntu rodzimego.

Dla przykładu Gail Kinman¹¹ wskazał na znaczący poziom napięcia wśród kadry akademickiej, wynikający ze zróżnicowanych źródeł lokowanych w ich przestrzeni zawodowej. Autor analizy doniesień badawczych podkreślał, że zmiany determinujące pracę dydaktyków z Wielkiej Brytanii prowadzą do szczególnie stresogennej sytuacji, w której rosnącym wymaganiom nie towarzyszą adekwatnie zwiększane zasoby. Nie dziwi stawiana przez autora konkluzja, że w porównaniu z innymi grupami pracowniczymi kadra akademicka wykazuje mniejszy poziom zawodowej satysfakcji, a ich zdrowie psychiczne cechuje wyjątkowo niski poziom¹². Niepokojący okazał się także znaczący odsetek badanych, którzy żałowali wyboru tej konkretnej ścieżki zawodowej oraz wyrażali pragnienie porzucenia kariery akademickiej, co – jak skonkludował Kinman – może mieć zasadnicze konsekwencje na poziomie pojedynczych organizacji, a także determinować w przyszłości trudne położenie krajowej edukacji. W tej samej publikacji można także odnaleźć mało optymistyczny

11 G. Kinman, *Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics*, „Educational Psychology” 2001, vol. 21, no. 4, s. 473–492.

12 Tamże.

wniosek, że zebrane dowody empiryczne wskazują, iż sami nauczyciele akademicy spodziewają się, że stres, jakiego doświadczają, nie tylko nie ulegnie obniżeniu, ale wręcz zintensyfikuje się w nadchodzących latach¹³.

W badaniach nad australijskim środowiskiem akademickim, w których Nick Fredman i James Doughney¹⁴ dokonali pomiaru czterech zakwalifikowanych jako determinujące ostateczny kształt satysfakcji zawodowej czynników (mowa o obciążeniu obowiązkami, statusie zawodowym, postrzeganej własnej produktywności oraz pracy w duchu kultury **managerialnej**), ujawniono postępujący spadek zadowolenia z pracy wśród badanych. Jako istotny należy wskazać fakt, że spośród czterech wymienionych czynników to obecność kultury managerialnej okazała się najważniejszym czynnikiem warunkującym uzyskane przez autorów wyniki¹⁵.

Znaczące zdają się także doniesienia z badań opracowane w formie metaanalizy przez Anwara Khana, Siraja Uda Dina i Muhammada Anwara¹⁶. Zainteresowani zjawiskiem wypalenia zawodowego wśród kadry akademickiej badacze zestawili dotychczas uzyskane dane i po systematycznym ich przeglądzie ujawnili obecność licznych czynników ryzyka czy stresorów, których obecność wpływa na kadre akademicką, zauważając jednocześnie realne zagrożenia syndromem wypalenia badanej grupy. W restrykcyjnym procesie włączania danych do raportu, który objął łącznie pięćdziesiąt trzy badania prowadzone po roku 2000 oraz jedno pochodzące z 1988 roku, nie zostały, niestety, włączone żadne wyniki pochodzące z Polski. Autorzy publikacji wskazali na konsekwencje wypalenia zawodowego w przestrzeni akademickiej, między innymi: stagnację, obniżoną produktywność, obniżoną satysfakcję i spadek zaangażowania organizacyjnego¹⁷. Co ciekawe, sformułowane wnioski spójne są z przytoczonymi powyżej także w zakresie odczuwalnego zdrowia psychicznego (i fizycznego). Jednocześnie ujawniają się podobne tendencje względem myślenia dydaktyków o swojej zawodowej przyszłości – mowa o zmianie pracy czy też jej całkowitym porzuceniu.

W ramach badań nad polską kadre akademicką nie sposób jeszcze odnaleźć tak zaawansowanych zestawień i kompleksowych metaanaliz. Można jednak wskazać przynajmniej kilka doniesień, które ujawniają obraz zarówno zawodowych biografii w ich jakościowym ujęciu, jak i ich kwantytatywne

13 G. Kinman, *Pressure points...*, dz. cyt., s. 488.

14 N. Fredman, J. Doughney, *Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism*, „Higher Education” 2012, no. 64, s. 41–58.

15 Tamże.

16 A. Khan, S.U. Din, M. Anwar, *Sources and adverse effects of burnout among academic staff: A systematic review*, „City University Research Journal” 2019, vol. 9, no. 2, s. 350–363.

17 Tamże.

odpowiedniki. Dotyczą one definicyjnie skonkretyzowanych obszarów. Mogą być, choć treściowo spójne, nieco zróżnicowane pod względem badanych zjawisk. Obejmują bowiem doniesienia zarówno o czynnikach ryzyka psychospołecznego, jak i ich konsekwencjach – stresie i zjawiskach pochodnych, takich jak syndrom wypalenia zawodowego.

Dostępne dane na temat funkcjonowania nauczycieli akademickich na gruncie polskim obrazują na przykład badania Iwony Werner i Agnieszki Springer¹⁸, które ogólny poziom doświadczanego stresu wśród nauczycieli akademickich określiły jako wyższy niż wśród przebadanej grupy kontrolnej, złożonej z osób o zróżnicowanych profesjach. Grupą, którą autorki wskazują jako najbardziej obciążoną stresem, są zaś asystenci i adiunkci¹⁹.

Także badania przeprowadzone w 2017 roku wskazały na znaczne obciążenie stresem, jakiego doświadczają dydaktycy, i w związku z tym na potrzebę podjęcia działań. Badacze wyróżnili czynniki nasilające taki stan rzeczy: psychiczne obciążenie pracą, organizację pracy i okresową ocenę nauczycieli²⁰.

W kontekście zagrożenia wypaleniem warto przywołać również doniesienia Anny Walczyny, Anny Arent i Pawła Drożdźdźa²¹, którzy badając zatrudnionych na Politechnice Lubelskiej dydaktyków, ustalili, że 73,3% badanych pracowników badawczo-dydaktycznych deklaruowało, iż odczuwa zawodowe wypalenie. Nieco mniej, bo 68,4% osób udzieliło podobnej odpowiedzi, przy czym ta grupa zatrudnionych dotyczyła jedynie stanowisk dydaktycznych. Zespół, mimo że zebrane dane nie zostały pogłębione, wskazał na możliwe – zarówno indywidualne, jak i organizacyjne – przyczyny tak kształtujących się rezultatów badania. Obok cech indywidualnych czy demograficznych, które mogą determinować rozwijanie się syndromu, uwypuklił także istotne znaczenie czynnika organizacyjnego i w podsumowaniu raportu podkreślił konieczność jego eksploracji²².

Inne ciekawe doniesienie stanowią opublikowane w 2020 roku wyniki badań pilotażowych nad rzetelnością polskiej wersji narzędzia Jakość Życia

18 I. Werner, A. Springer, *Occupational stress among academics: Relationships with psychosocial risk and subjective health assessment* [w:] M. Bozina Beres, N. Recker, M. Kozina (red.), *Economic and social development: Book of proceedings*, VADEA, Varazdin 2018, s. 546–555.

19 Tamże.

20 K. Smutek, A. Kulik, J. Domagalska, P. Nowak, *Natężenie stresu i sposoby radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli akademickich*, „Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu” 2017, nr 4(53), s. 478.

21 A. Walczyna, A. Arent, P. Drożdźdź, *Wypalenie zawodowe w ocenie nauczycieli akademickich Politechniki Lubelskiej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 1/19.

22 Tamże.

Zawodowego autorstwa Daren Van Laar i Simona Eastona. Anna Rakowska²³ procedurą badawczą objęła wydziały ekonomiczne i wydziały zarządzania czterech uczelni, a uzyskane dane porównała z wynikami pochodzącymi z Wielkiej Brytanii. Polska kadra dydaktyczna deklaruje niepokojąco wysoki poziom stresu, przy czym ich zadowolenie z pracy plasowało się na średnim poziomie, a ogólne samopoczucie – na poziomie bardzo niskim. Odnotowano, że „23,4% badanych zastanawia się nad zmianą zawodu – najczęściej są to asystenci i doktorzy”²⁴. Co ciekawe, „polscy respondenci, mimo ogromnego stresu, są bardziej zadowoleni z pracy” niezależnie od tego, że ich wyniki wskazują na niski poziom sprawowanej nad sobą kontroli oraz na przeciętne samopoczucie²⁵.

Oprócz ściśle ilościowych doniesień możemy także sięgnąć po, wprawdzie niepozwalające na generalizowanie, niemniej jednak interesujące wnioski płynące z badań jakościowych. W ramach pracy *Academic teachers under stress in the publish or perish era*, opartej na wywiadach pogłębionych i grupach fokusowych, Anna Wiczorek i Maciej Mitrega²⁶ przedstawili wyniki dotyczące określonych kategorii stresorów. Badani pracownicy uczelni wskazywali na przykład na obszary stresorów związanych z dydaktyką (dyscyplina, studenci problematyczni, niska motywacja wśród studentów, proces oceniania) oraz na te, które powiązane są ze środowiskiem ich pracy: atmosferą, „wyścigiem szczurów”, kontrolą czy inspekcją ich pracy, wdrażanymi zmianami, uczelnianą administracją). Wśród stresorów wymienili także te związane z rolą naukowca (na przykład trudności językowe, proces zdobywania środków na badania), presją (czas realizacji zadań, przeciążenie procedurami biurokratycznymi), konfliktu między pełnionymi obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi oraz ściśle z pracą, to jest dydaktyczno-badawczymi²⁷.

Badania jakościowe Piotra Kowzana i zespołu, mające na celu uzyskanie pogłębionych biografii zawodowych, ujawniły, że „są wciąż ludzie pragnący realizować idealistyczny etos pracy naukowej”²⁸. Niestety, ten pozytywny akcent

23 A. Rakowska, *Jakość życia zawodowego nauczycieli akademickich. Wyniki badań pilotażowych* [w:] A. Krejner-Nowecka, J. Cewińska (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim – wyzwania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2020.

24 Tamże, s. 272.

25 Tamże.

26 A.L. Wiczorek, M. Mitrega, *Academic teachers under stress in the publish or perish era*, CeDeWu, Warszawa 2017.

27 Tamże.

28 P. Kowzan, M. Zielińska, A. Kleina-Gwizdała, M. Prusinkowska, „*Nie zostaje mi czasu na pracę naukową*”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach*. Raport NOU. Nowe Otwarcie Uniwersytetu, Gdańsk – Bydgoszcz – Warszawa 2016, s. 161.

nie jest w stanie przesłonić pozostałych wniosków płynących z obszernej publikacji. Pomijając historie, w których wypowiedzi płynęły z ust pracowników wybitnych (a więc efektywnie adaptujących się do wysokich wymagań), można stwierdzić, że wyłaniający się z badań obraz ujawnia wiele trudności i nieprawidłowości, z którymi boryka się większość omawianej grupy zawodowej. W podsumowaniu autorzy wymienili na przykład: poczucie niekończącej się pracy, niskie wynagrodzenia, przeciążenie obowiązkami administracyjnymi oraz konieczność podejmowania dodatkowych prac zarobkowych. Te dotkliwie odczuwane przez badanych czynniki skutkowały wnioskiem, że

[...] wytrenowanie doktorów w strategiach oszczędności i izolowania się do pracy indywidualnej wydaje się też przekładać na brak kolektywnego oporu wobec koktajlu neoliberalnych reform wyniszczających w ich mniemaniu szczególnie humanistykę i nauki społeczne²⁹.

Kwestią dyskusyjną jest, czy opór wobec przemian rzeczywistości akademickiej jest zasadny, czy też nie. Ponadto zastanawiać może fakt pewnego rodzaju bezsilności czy bierności w stosunku do naruszania ważnych dla kadry akademickiej wartości, na których, jak można przypuszczać, opiera się znaczna część ich motywacji do wykonywania zawodu. W podobnym duchu wypowiada się Aneta Pieniądz, która twierdzi, że

[...] młodzi pracownicy nauki są głęboko przekonani o braku jakiegokolwiek siły sprawczej: niby trybiki w wielkiej uniwersyteckiej maszynie, które łatwo się wymienia i których zgrzytu nikt nie słucha³⁰.

Kategorie obecne i nieobecne – wyzwania współczesnej przestrzeni akademickiej

Pytania o jakość funkcjonowania nauczycieli akademickich w świetle przedstawionych powyżej doniesień empirycznych zdają się zasadne nie tylko z uwagi na troskę o dobrostan kadry, ale także pozostałe części niezwykle rozbudowanej sieci społecznej, w której funkcjonują. Relacje interpersonalne ze współpracownikami, przełożonymi, kadrą administracyjną czy wreszcie z podmiotami ich dydaktycznych zabiegów – choć same w sobie mogą stanowić źródło stresu – ulegają, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, negatywnemu wpływowi napięcia obecnego w środowisku pracy. Niezależnie od

29 Tamże.

30 A. Pieniądz, *Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, nr 2(50), s. 305–313.

indywidualnych uwarunkowań (takich jak poczucie, że wybrany zawód łączy się w jakimś stopniu z misją społeczną) w akademicką karierę niejako tradycyjnie wpisane są określone zagrożenia o psycho- i pozapsychospołecznej naturze. Stałe dbanie o rozwój, wielość pełnionych ról³¹, praca w strukturze zhierarchizowanej, cechującej się silną kontrolą³², obecność bliskich kontaktów interpersonalnych³³ czy nawet konieczność utrzymania wizerunku autorytetu to przykłady obszarów, które potencjalnie mogą okazać się dla pracownika źródłem napięcia w przestrzeni akademickiej. Dostrzegalny staje się też fakt, że skoro, jak twierdzą Gail Kinnman i Fiona Jones, od nauczycieli akademickich oczekuje się jednocześnie wyników naukowych, profesjonalnego nauczania i postawy opiekuńczej, a przy tym kieruje się ich również do funkcji administracyjnych, to mogą oni poczuć przeciążenie zarówno jakościowe, jak i ilościowe w swojej pracy³⁴. Ponadto są oceniani przede wszystkim za efekty swoich osiągnięć naukowych. Mowa tu o tej grupie nauczycieli, którzy zatrudnieni są w ramach etatów badawczo-dydaktycznych. Można zaryzykować stwierdzenie, że wspomniane „tradycyjne”, a związane z dydaktyką, wymagania jako kategoria psychospołecznego, zawodowego ryzyka są poniekąd uznane i dostrzegane. Jednak zatrudnionym w zmodernizowanych jednostkach edukacji wyższej osobom przychodzi się mierzyć także z mniej oczywistymi czy dostępnymi na pierwszy rzut oka wyzwaniem. Na przykład, jeśli uwzględnić wyzwania związane z przemianami legislacyjnymi wpływającymi na kontekst pełnionych obowiązków i treść pracy³⁵, otrzymujemy obraz zawodowego funkcjonowania, którego dojmującą część stanowi poczucie niepewności.

Systemowe przemiany (jakkolwiek potrzebne), mające za wzór neoliberalny model instytucji edukacyjnej, stawiają dydaktyka (zwłaszcza młodego) wobec konieczności rywalizacji i sprostania niejednoznacznym wymaganiom oraz pozostawiają z dojmującym poczuciem niesprawiedliwości. Jak zauważa A. Rakowska, dualny stosunek do własnej aktywności zawodowej jest zjawie-

31 A. Springer, I. Werner, *Burnout among academics: An empirical study on the universities of Poland* [w:] M.H. Bilgin, H. Danis, E. Demir, F.M. Aysan (red.), *Eurasian business perspectives. Proceedings of the 23rd Eurasia Business and Economics Society Conference*, Springer, Cham 2020.

32 P. Bowen, R. Rose, A. Pilkington, *Perceived stress amongst university academics*, „American International Journal of Contemporary Research” 2016, vol. 6, no. 1.

33 C. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym: co robić ze stresem w organizacji*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

34 G. Kinman, F. Jones, *Working to the limit: Stress and work-life balance in academic related employees in the UK*, The Higher Education Union. Association of University Teachers, London 2004.

35 M. Piorunek, I. Werner, *Occupational...*, dz. cyt., s. 53.

skiem charakterystycznym właśnie dla środowiska uczelnianego w krajach, w których wdrożono reformy szkolnictwa wyższego. Specyfika zawodowej sytuacji pracowników uczelni sprawia, że „działają oni między lękiem, konkurencyjną przedsiębiorczością, rywalizacją a pozytywnym optymizmem i nieustannym rozwojem”³⁶.

Także uniwersytecki etos, który przyświeca młodej kadrze akademickiej na starcie zawodowej kariery, coraz częściej stanowi archaizm nieznaający zastosowania wobec twardych wymagań rzeczywistości. To może w ostatecznym rozrachunku stanowić przyczynę niespójności w zakresie tego, jakie wartości deklaruje wspomniana kadra. Dydaktyk doświadcza bowiem

[...] rozdźwięku między szeroko deklarowaną potrzebą obiektywizacji i transparentności procedur i zasad awansu a doświadczeniem klientelizmu, nadużywania hierarchicznych zależności władzy, nieprzejrzystości kryteriów ocen³⁷.

Rywalizuje zaś o dobra, na które składa się wspomniany, złożony z wielu zróżnicowanych ról, lecz niesatysfakcjonująco opłacany etat. Sama dydaktyka zresztą ulega znacznej marginalizacji wobec potrzeby wykazania naukowych osiągnięć, a „logika wyścigu nakazuje [...], by ograniczać do minimum zaangażowanie w pracę nauczycielską”³⁸. W świetle takiej narracji nietrudno dostrzec konfliktowość pełnionych ról.

W odniesieniu do kwestii etosu (szczególnie do kategorii obecnych, choć konsekwentnie w praktyce kształcenia pomijanych) warto też wskazać na obszar związany z poczuciem sensu własnej kariery. Można przypuszczać, że zawody związane z nauczaniem często wybierane są z uwagi na ich misyjny charakter, z nadzieją na realizację określonych, istotnych dla pracownika wartości. Oczekiwanie, że praca zaspokoi tę potrzebę, może stanowić źródło pozytywnej motywacji, ale może także w większym stopniu narażać osoby angażujące się w dydaktyczną aktywność na stres, a w konsekwencji wypalenie zawodowe. Niezaspokajanie potrzeb egzystencjalnych stanowi jedną z głównych przyczyn wypalenia zawodowego³⁹. Przykładem niezwykle interesującego poznawczo i wymownego w swojej treści projektem jest *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy* Maggie Berg i Barbary K. Seeber, które wobec komercyjnych tendencji doskwierających kadrze akademickiej zaproponowały adaptację popularnego trendu *slow* do warunków uczelnianych. Autorki podkreślają, że jest on związany nie tyle ze

36 A. Rakowska, *Jakość...*, dz. cyt., s. 246.

37 A. Pieniądz, *Model...*, dz. cyt., s. 306.

38 Tamże, s. 208.

39 A. Pines, E. Aronson, *Career burnout: Causes and cures*, Free Press, New York 1988.

spowolnieniem trybu życia czy pracy, ile raczej z refleksyjnym jego zastosowaniem, uwzględnieniem swoich możliwości, dobrostanu czy dbałością o pozostawienie żywymi w pracy wartości akademickich – wbrew temu, do czego skłania pośpieszająca, działająca w myśl zasady „czas to pieniądz” tendencja⁴⁰.

Podsumowanie

Zmierzając do domknięcia refleksji, pragnę wspomnieć także o zapleczu edukacyjnym i społecznym wsparcia kierowanego do młodych dydaktyków. Pytania, jakie należałoby zadać wobec przywołanych wyżej doniesień empirycznych, obejmują zarówno formę, jak i jakość ich przygotowania do tak wymagającej rzeczywistości zawodowej. Powinny one nurtować przedstawicieli instytucji edukacyjnych, które są w tej mierze decyzyjne. Refleksji nad obecną sytuacją kadry akademickiej, która kształci kolejne pokolenia, można oczekiwać także od instytucji zajmujących się prawodawstwem.

Trudno przewidzieć przyszłość kadry akademickiej – pewną wskazówką są wyniki pochodzące z uczelni bardziej zaawansowanych we wprowadzaniu zmian, a więc z doniesień zagranicznych. Jednak nawet tak nakreślony obraz może jeszcze ulec nieoczekiwanym przeobrażeniom – w dalszym ciągu, podobnie jak inne grupy zawodowe, akademicka kadra pracuje w zacierającej granice między przestrzenią prywatną a zawodową, zdigitalizowanej formie⁴¹. Należy się liczyć z możliwością, że „obowiązujące dotychczas zasady i trendy przestaną być aktualne bądź – w najlepszym wypadku – będą wymagały daleko idącej korekty”⁴². Na ostateczny kształt pozycji zawodowej pracownika uczelni ma zaś wpływ nie tylko sam zatrudniony, który wobec przemian powinien przyjmować postawę proaktywną, ale także jego przełożony, który w centrum swoich działań powinien zawsze stawiać człowieka⁴³.

Przy uwzględnieniu wspomnianego kontekstu słuszne wydaje się założenie, że konieczne są wysiłki w celu przeciwdziałania sytuacji, w której brak odpowiedniego przygotowania i wsparcia skutkuje nie tylko utratą produk-

40 M. Berg, B.K. Seeber, *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*, University of Toronto Press, Toronto 2016.

41 C. Fetherston, A. Fetherston, S. Batt, M. Sully, R. Wei, *Wellbeing and work-life merge in Australian and UK academics*, „Studies in Higher Education” 2020, vol. 64, no. 1.

42 S. Kwiatkowski, *Lokalne i globalne skutki pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywy polskiego rynku pracy w chaotycznie zmieniającej się rzeczywistości* [w:] S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek (red.), *Jednostka – edukacja – organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020, s. 313.

43 A. Wawrzonek, *Wylaniający się rynek pracy – realia i wyzwania rzeczywistości postpandemicznej*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58, s. 143.

tywności, lecz także identyfikacji ze swoją uczelnią oraz oddaleniem od wyznaczanych wartości i ideałów.

Bibliografia

- Berg M., Seeber B.K., *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*, University of Toronto Press, Toronto 2016.
- Bowen P., Rose R., Pilkington A., *Perceived stress amongst university academics*, „American International Journal of Contemporary Research” 2016, vol. 6, no. 1.
- Cox T., Griffiths A., Rial-González E., *Research on work-related stress*, European Agency for Safety and Health at Work, Luxembourg 2000.
- Fetherston C., Fetherston A., Batt S., Sully M., Wei R., *Wellbeing and work-life merge in Australian and UK academics*, „Studies in Higher Education” 2020, vol. 64, no. 1.
- Fredman N., Doughney J., *Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism*, „Higher Education” 2012, no. 64.
- Grant B.M., *Wrestling with career: An autoethnographic tale of a cracked academic self* [w:] D. Bottrell, C. Manathunga (red.), *Resisting neoliberalism in higher education*, t. 1, Palgrave Macmillan, Cham 2019.
- Gromkowska-Melosik A., *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41.
- Khan A., Din S.U., Anwar M., *Sources and adverse effects of burnout among academic staff: A systematic review*, „City University Research Journal” 2019, vol. 9, no. 2.
- Kinman G., *Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics*, „Educational Psychology” 2001, vol. 21, no. 4.
- Kinman G., Jones F., *Working to the limit: Stress and work-life balance in academic related employees in the UK*, The Higher Education Union. Association of University Teachers, London 2004.
- Kowzan P., Zielińska M., Kleina-Gwizdała A., Prusinkowska M., *„Nie zostaje mi czasu na pracę naukową”. Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach*. Raport NOU. Nowe Otwarcie Uniwersytetu, Gdańsk – Bydgoszcz – Warszawa 2016.
- Kwiatkowski S., *Lokalne i globalne skutki pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywy polskiego rynku pracy w chaotycznie zmieniającej się rzeczywistości* [w:] S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek (red.), *Jednostka – edukacja – organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.
- Leka S., Jain A., *Zagrożenia psychospołeczne w środowisku pracy i ich wpływ na zdrowie*, przeł. K. Orlak Stowarzyszenie Zdrowa Praca Warszawa 2013, https://www.ciop.pl/CIOPortalWAR/file/73444/Stres_Zagrozenia_psychospo%C5%82eczne.pdf (data dostępu: 10.07.2021).
- Maslach C., Leiter M.P., *Prawda o wypaleniu zawodowym: co owym: co robić ze stresem w organizacji*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

- Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Difin, Warszawa 2006.
- Pieniądz A., *Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, nr 2(50).
- Pines A., Aronson E., *Career burnout: Causes and cures*, Free Press, New York 1988.
- Piorunek M., *O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień* [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo: od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań 2016.
- Piorunek M., Werner I., *Psychospołeczne czynniki ryzyka w środowisku pracy. Rekomendacje dla praktyki poradniczej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48.
- Rakowska A., *Jakość życia zawodowego nauczycieli akademickich. Wyniki badań pilotażowych* [w:] A. Krejner-Nowecka, J. Cewińska (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim – wyzwania*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2020.
- Smutek K., Kulik A., Domagalska J., Nowak P., *Natężenie stresu i sposoby radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli akademickich*, „Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu” 2017, nr 4(53).
- Springer A., Werner I., *Burnout among academics: An empirical study on the universities of Poland* [w:] M.H. Bilgin, H. Danis, E. Demir, F.M. Aysan (red.), *Eurasian business perspectives. Proceedings of the 23rd Eurasia Business and Economics Society Conference*, Springer, Cham 2020.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Walczyzna A., Arent A., Drożdżel P., *Wypalenie zawodowe w ocenie nauczycieli akademickich Politechniki Lubelskiej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 1/19.
- Wawrzonek A., *Wylaniający się rynek pracy – realia i wyzwania rzeczywistości postpandemicznej*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58.
- Werner I., Springer A., *Occupational stress among academics: Relationships with Psychosocial risk and subjective health assessment* [w:] M. Bozina Beros, N. Recker, M. Kozina (red.), *Economic and social development: Book of proceedings*, VADEA, Varazdin 2018.
- Widerszal-Bazyl M., *Pojęcie ryzyka psychospołecznego w pracy. Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym – ramowe podejście europejskie. Wskazania dla pracodawców i reprezentantów pracowników*, „Bezpieczeństwo Pracy: nauka i praktyka” 2009, nr 6 [referat].
- Wieczorek A.L., Mitręga M., *Academic teachers under stress in the publish or perish era*, CeDeWu, Warszawa 2017.

DOROTA DOMAGAŁA

Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna
w Środzie Wielkopolskiej

Samodzielność i odpowiedzialność w edukacji wczesnoszkolnej

Abstrakt

Rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności należy do głównych celów edukacji. Na ich realizację zwraca się uwagę w podstawach programowych na różnych etapach kształcenia. Nie jest to problematyka nowa, ponieważ już w okresie międzywojennym tworząca się polska szkoła stawiała sobie takie właśnie cele, wdrażając różne koncepcje pedagogiczne powstające w nurcie tak zwanego nowego wychowania i zrywając ze szkołą tradycyjną. Mimo upływających lat rozwijanie odpowiedzialności i samodzielności dzieci nadal jest zagadnieniem aktualnym. W artykule scharakteryzowano pojęcia „odpowiedzialność” i „samodzielność” w różnych aspektach. Wskazano na uwarunkowania ich kształtowania przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Przeprowadzona analiza wzajemnych powiązań oraz zależności odpowiedzialności i samodzielności pozwoliła dostrzec ich zintegrowanie.

Słowa kluczowe: odpowiedzialność, samodzielność, edukacja wczesnoszkolna.

Abstract

Developing independence and responsibility is one of the main goals of education. Their implementation is emphasized in the core curricula at various stages of education. This is not a new issue, because already in the interwar period, the emerging Polish school set itself such goals by implementing various pedagogical concepts emerging in the so-called new education, breaking with the traditional school. Despite the passage of time, the development of children's responsibility and independence is still a topical issue. The article describes the concepts of responsibility and independence in various

aspects. The determinants of their formation by early school children were indicated. The analysis of the interrelationships as well as the dependence of responsibility and independence made it possible to notice their integration.

Keywords: responsibility, independence, early school education.

Wstęp

Mówiąc o samodzielności dziecka w wieku wczesnoszkolnym, rodzice najczęściej dopatrują się jej w samodzielnym wykonywaniu pewnych czynności czy posługiwaniu się narzędziami. Na odpowiedzialność, a właściwie na nieodpowiedzialność dorośli zwracają uwagę dzieciom przeważnie wówczas, gdy je karzą. Zarówno samodzielność, jak i odpowiedzialność jednostka kształtuje od wczesnego dzieciństwa. Są to cechy występujące jednocześnie – nie można być samodzielnym i nieodpowiedzialnym oraz nie można być odpowiedzialnym i niesamodzielnym. W artykule scharakteryzowałam pojęcia „samodzielność” i „odpowiedzialność”, wskazując na ich wielowymiarowość, szerokie znaczenie oraz powiązania. Na podstawie analizy literatury oraz własnych obserwacji praktyki pedagogicznej starałam się dostrzec samodzielność w zakresie uczenia się na pierwszym etapie edukacji.

Defnicyjne ujęcia samodzielności

Wielki słownik języka polskiego określa człowieka samodzielnego jako działającego bez odwoływania się do pomocy lub współpracy innych osób lub instytucji¹. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej pojęcie „samodzielność” jest charakteryzowane w zróżnicowany sposób, według przyjętych przez autorów perspektyw i aspektów uznanych za ważne. W wyniku analizy ujęć defnicyjnych Andrzej Słomka stwierdził, że samodzielność jest rozumiana jako cecha osobowości, cecha działań, cecha lub forma aktywności, element postawy, metoda działań². Odnosząc samodzielność do różnych obszarów aktywności człowieka, Kinga Kuszak wyodrębnia samodzielność: lokomocyjną, elementarną, praktyczną, poznawczą, refleksyjną i autonomiczną³. Samo-

1 *Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=1574&id_znaczenia=4038078&l=23&ind=0 (data dostępu: 28.02.2021).

2 A. Słomka, *Kontrola i ocena osiągnięć uczniów a rozwijanie samodzielności*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2001, s. 16.

3 K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 34–36.

dzielność jest dynamicznie rozwijającą się cechą. Jej rozwój rozpoczyna się od całkowitej zależności dziecka od rodziców i trwa aż do osiągnięcia zupełnej autonomii w dorosłości. Jej rodzaje są możliwe do zaobserwowania w różnych okresach rozwoju jednostki. To samo działanie samodzielne może wzbudzać podziw otoczenia lub być uznane za oczywistą cechę działań w zależności od właściwości jednostki, takich jak na przykład wiek czy stan zdrowia. Zmiany rozwojowe organizmu, opanowywanie różnych umiejętności i zdobywanie doświadczeń stymulują rozwój samodzielności i powodują, że jednostka jest zdolna do coraz bardziej autonomicznych działań. Należy jednak zdawać sobie sprawę z tego, że zaburzenia w różnych sferach, a także doświadczenia społeczne mogą wpływać na ten rozwój niekorzystnie⁴. Charakteryzując rozwój, mówimy o różnych jego sferach, do nich można odnieść również samodzielność.

W literaturze pedagogicznej opisuje się: samodzielność motoryczną, samodzielność w zakresie czynności samoobsługowych, samodzielność w posługiwaniu się narzędziami, samodzielność poznawczą i samodzielność społeczną. Wszystkie wymienione sfery samodzielności są ważne, jednak dla edukacji szczególnie kluczowa jest samodzielność poznawcza i społeczna. Według Małgorzaty Jabłonowskiej samodzielność poznawcza

[...] to cecha aktywności człowieka wyrażająca się między innymi w podejmowaniu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów oraz podejmowaniu decyzji. Obejmuje ona inicjowanie działań i kierowanie przez podmiot swoją aktywnością, [...] planowanie, realizację czynności i refleksję nad ich rezultatami i przebiegiem⁵.

Samodzielność społeczna dotyczy funkcjonowania jednostki w środowisku, a charakteryzuje się umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, współdziałania, współdecydowania oraz odpowiedzialności za wspólne decyzje, dostosowywania się do norm i wymagań obowiązujących w grupach z zachowaniem własnej tożsamości i indywidualności. Samodzielność w tym zakresie wiąże się z umiejętnościami: negocjowania, współpracy z osobami lubianymi i nielubianymi, rozwiązywania konfliktów, wycofania się z kontaktów, które nie są satysfakcjonujące, oraz odmawiania innym osobom w sytuacji, gdy nie jest się w stanie pomóc⁶.

4 M. Jabłonowska, *Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 27.

5 Tamże, s. 39.

6 K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka...*, dz. cyt., s. 24–25.

Każda z płaszczyzn samodzielności może kształtować się na różnych poziomach – poziom jednej może, ale nie musi, przyczyniać się do rozwoju innej płaszczyzny. Przykładem może być samodzielność motoryczna, która gdy będzie ukształtowana na wysokim poziomie, może pozytywnie wpływać na rozwijanie samodzielności w posługiwaniu się narzędziami, ale na przykład uczeń posiadający wysoki poziom samodzielności poznawczej może mieć problemy z porządkowaniem odzieży, czyli z samodzielnością samoobsługową. Tak jak rozwój jest indywidualną cechą jednostki, tak również rozwój samodzielności jest jej cechą indywidualną. Chcąc wspierać dziecko w rozwijaniu samodzielności (bez względu na to, na jakiej płaszczyźnie), zarówno w środowisku rodzinnym, jak i edukacyjnym dorośli powinni zadbać o zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego, które jest konieczne do tego, by podejmowało ryzyko, którym jest samodzielne realizowanie czynności, nie obawiało się popełnienia błędu. Bez tego dziecko będzie przyjmowało postawę konformistyczną – poczeka na wskazania, polecenia osoby dorosłej, na wykonanie czynności przez osobę dorosłą, będąc jedynie obserwatorem. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele, widząc popełnione przez dziecko błędy, powinni raczej służyć pomocą (jeżeli o to poprosi), zachęcać do podjęcia ponownej próby wykonania czynności, a nie strofować, krytykować, wielokrotnie przypominać o nieudanych wysiłkach, negatywnie komentować, ponieważ może to spowodować utratę wiary we własne siły, zniechęcić do samodzielnych działań, wywoływać niepewność i zawstydzenie. Należy pamiętać, że błąd jest elementem uczenia się, zarówno dzieci, jak i dorosłych. Ukształtowane w dzieciństwie postawy typu „ja tego nie potrafię”, „to mi się nie uda”, „zawsze robię źle”... będą potem powielane i utrwalane.

Rozwój samodzielności hamuje nadopiekuńcza postawa rodziców, dziadków, opiekunów. Częste komentarze dorosłych w rodzaju: „jesteś jeszcze na to za mały”, „to dla ciebie jest zbyt trudne – ja to zrobię”, demotywują dziecko. Wyręczanie go nie jest pomocą – może umocnić w nim poczucie bezradności, postawę bezkrytycznego podporządkowania się, ogranicza inwencję oraz możliwość przeżywania różnorodnych doświadczeń. Poczucie bezpieczeństwa opiera się na jasnym sformułowaniu zasad, najlepiej wspólnie⁷.

7 K. Szczepkowska-Szcześniak, K. Uniszewska, L. Pielaszek, M. Suchocka, *Osiąganie samodzielności 3. Droga do samodzielności. Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 12–20.

Charakterystyka odpowiedzialności i jej rodzaje

W potocznym rozumieniu odpowiedzialność jest interpretowana w związku z pojęciem obowiązku. W koncepcjach etycznych ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów współżycia społecznego odpowiedzialność i obowiązki dotyczą zwyczajowo przyjętych lub prawnie ustalonych norm w danym społeczeństwie. Określonym sytuacjom przyporządkowują zasady i wzory postępowania. W koncepcjach indywidualistycznych odpowiedzialność ujmowana jest jako wyraz autonomii moralnej jednostki i wynikających z niej powinności, czyli jest to kierowanie się w działaniu konsekwencjami własnych czynów, a tym samym przyjmowanie na siebie skutków własnego postępowania⁸. Odpowiedzialność to wartość, którą można rozpatrywać w różnych kategoriach życia codziennego. Roman Ingarden wyróżnia sytuacje, w których może ona wystąpić. Pierwszą z nich jest ponoszenie odpowiedzialności. Jest to stan faktyczny, który nakłada się na osobę spełniającą określonego rodzaju czyn. Ponoszenie odpowiedzialności za coś różni się od pozostałych sytuacji tym, że jest ono stanem pasywnie znoszonym przez sprawcę. Drugą sytuacją jest pociąganie do odpowiedzialności, w której odpowiedzialność jest egzekwowana. Jest to odpowiedzialność najbardziej zbliżona do kary. Kolejną sytuacją jest podejmowanie odpowiedzialności za czyn i jego wynik – oznacza uznanie obciążenia samego siebie przez swoje działanie. Przedstawione trzy sytuacje dotyczą odpowiedzialności po działaniu jednostki. Według R. Ingardena najpełniejszy jej przykład to świadome działanie, które jest nie tylko gotowością do podjęcia odpowiedzialności, nie jest zachowaniem wymuszonym sankcjami, ale wynika ze zrozumienia przez jednostkę sytuacji, motywów i przewidywania skutków własnych działań⁹.

Karol Wojtyła wprowadził rozróżnienie odpowiedzialności w znaczeniu ogólnym i odpowiedzialności podmiotowej. Zwraçał uwagę na to, by nie utożsamiać odpowiedzialności z winą czy karą, ponieważ człowiek ponosi odpowiedzialność nie tylko za wykroczenie, ale za każde działanie. Odpowiedzialność nie jest skutkiem winy, ale winą jest następstwem odpowiedzialności, która tkwi w człowieku niezależnie od tego, czy jest egzekwowana czy nie. To człowiek tworzy wewnętrzny system zasad, przed którym odpowiada¹⁰.

8 *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/odpowiedzialnosc;3949967.html> (data dostępu 10.01.2021).

9 R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 73–97.

10 K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1969, s. 176–182.

Podobnie stwierdza Józef Górniewicz, pisząc:

Człowiek będący podmiotem odpowiedzialności jest źródłem oceny moralnej własnych czynów, wypowiedzi, zachowań oraz uczestnikiem sytuacji i zdarzeń, w których uczestniczą też inne osoby¹¹.

Sformułowania: „zrozumienie sytuacji”, „wewnętrzny system zasad”, „przewidywanie skutków” mogą sugerować, że odpowiedzialność jest cechą osób dorosłych. Jednak, jak zauważa Lucyna Smółka, „odpowiedzialność nie pojawia się nagle wraz z dorosłością. Kształtuje się od pierwszych lat życia, równoległe z usamodzielnianiem się dziecka”¹².

Beata Krzywosz-Rynkiewicz skonstruowała model odpowiedzialności podmiotowej, który ułatwia zrozumienie czynników sprzyjających rozwijaniu tej cechy. Pierwszy rodzaj odpowiedzialności to **odpowiedzialność formalna ponoszona** – jest odpowiedzialnością wobec reguł postępowania, wiąże się z ponoszeniem konsekwencji lub daniem rekompensaty w sytuacji, gdy reguły zostały naruszone. Drugi rodzaj to **odpowiedzialność formalna przyjmowana**, sprowadzająca się do kierowania swoim zachowaniem tak, by interesy innych osób nie zostały naruszone, a obowiązujące zasady przestrzegane. Kolejny rodzaj to **odpowiedzialność podmiotowa przyjmowana**, polegająca na gotowości do planowania korygowania swojego zachowania ze względu na obowiązujące zasady oraz respektowaniu rozumianych przez siebie reguł. Czwarty rodzaj to **odpowiedzialność podmiotowa ponoszona**, sprowadzająca się do brania na siebie konsekwencji lub rekompensaty w sytuacji naruszenia zasad nie ze względu na obowiązujące normy, ale ze względu na rozumienie skutków dla siebie i innych. Odpowiedzialność podmiotowa ponoszona ma charakter wewnętrzny. Osoba, która się nią kieruje, nie potrzebuje sankcji, ponieważ sama je sobie wyznacza i za rekompensatę odpowiada przed sobą. Odpowiedzialność formalna odnosi się raczej do terminów „obowiązkowość”, „podporządkowanie” i ma charakter przystosowawczy, a odpowiedzialność podmiotowa – do terminu „autonomia” i ma charakter proaktywny, związany z własnym wpływem, samoświadomością i kontrolą¹³.

11 J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne – odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1997, s. 18.

12 L. Smółka, *O odpowiedzialności u dzieci*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, nr 2(12), s. 86.

13 B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 34–36.

Związek samodzielności i odpowiedzialności

Na związek samodzielności i odpowiedzialności wskazywali już pedagodzy propagujący postulaty nowego wychowania. W wielu koncepcjach pedagogicznych tego okresu wskazywano na znaczenie samodzielności i odpowiedzialności w kształtowaniu osobowości dzieci oraz opierano na nich proces uczenia się. Izabela Moszczyńska pisała:

Warunkiem odpowiedzialności jest wolność. Istota zależna zawsze spełnia tylko cudzą wolę, nie ponosi odpowiedzialności za to, co czyni, lecz obarcza nią tych, którzy wydają rozkazy. Z drugiej strony wolność bez odpowiedzialności nie jest samodzielnością, lecz samowolą¹⁴.

Podobnie uważała Helen Parkhurst, opierając koncepcję Planu Daltońskiego na wolności, na samodzielnym, ale odpowiedzialnym uczeniu się¹⁵. Zasada swobodnego i odpowiedzialnego wyboru jest obecna w koncepcji pedagogicznej między innymi Marii Montessori i Celestyna Freineta. Samodzielne uczenie się wiąże się z odpowiedzialnością, ale również samodzielność społeczna jest związana z odpowiedzialnością.

Edukacja szkolna stwarza sytuacje, w których uczeń współpracuje z nauczycielem oraz z rówieśnikami. Sprzyja to uczeniu się we współpracy. Uczenie się we współpracy daje możliwość oddziaływania na sferę poznawczą i społeczną uczniów, a także rozwijania kompetencji poznawczych (planowanie czynności, podejmowanie decyzji, wspólne dochodzenie do wiedzy, negocjacje, refleksyjność) i społecznych (empatia, komunikowanie się, myślenie w kategoriach „my”, funkcjonowanie według reguł, otwartość na innych)¹⁶. Współpracujący uczniowie planują swoje działania oraz odpowiedzialnie je podejmują i realizują. Są razem odpowiedzialni za przebieg i rezultaty wykonywanych zadań.

14 I. Moszczyńska, *Samodzielność i odpowiedzialność dziecka*, Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz”, Warszawa 1929, s. 7–27.

15 H. Parkhurst, *Wychowanie według Planu Daltońskiego*, Książnica Atlas, Lwów – Warszawa 1928, s. 17.

16 B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, przeł. K. Krużewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 41–42.

Samodzielne i odpowiedzialne uczenie się na pierwszym etapie edukacji

Edukacja wczesnoszkolna to pierwszy etap edukacji obejmujący trzy pierwsze lata nauki. W tekstach charakteryzujących ten etap często podkreśla się jego znaczenie dla dalszego kształcenia, wskazuje się na intensywny rozwój dziecka, które jest wszechstronnie rozwijane przez szkołę i nauczycieli. Czy w edukacji wczesnoszkolnej dziecko ma możliwość samodzielnego i odpowiedzialnego uczenia się? W dokumentach oświatowych zawarte są sformułowania wskazujące na rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności. Czy tak rzeczywiście jest? Takie pytanie może zrodzić się już po przeczytaniu początku wspomnianego dokumentu: „Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy”¹⁷. Zdanie to sygnalizuje, że szkoła ma monopol na wiedzę i to ona poprzez działania nauczyciela udostępnia ją dziecku. Wiąże się to z obrazem szkoły transmisyjnej, w której zadaniem nauczyciela jest nauczanie, przekazywanie wiadomości, a obowiązkiem ucznia ich przyswajanie. Nasuwa się kolejne pytanie: Co z wiedzą osobistą ucznia? Przecież siedmiolatek wchodzący w próg szkoły posiada wiedzę osobistą.

Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej wiedza osobista dziecka jest złożona, bardzo zróżnicowana i nieustannie reorganizuje się, ponieważ może być potoczna, ale również naukowa, jest zbiorem nie tylko informacji, lecz także pewnych strategii działania. Zatem uczeń posiada dwa rodzaje wiedzy: podręcznikową, która jest poddawana zabiegom dydaktycznym, oceniana, rozwijana na kolejnych etapach kształcenia, oraz własną, której nauczyciel nie wykorzystuje, pomija, nie dostrzega¹⁸. Wiedza ta powinna być punktem wyjścia w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Nauczyciel może poznawać ją w sytuacjach samodzielnej pracy ucznia, stwarzając warunki, w których dziecko może prezentować własne strategie rozwiązywania problemów. Podczas uczenia się we współpracy uczniowie wymieniają własne doświadczenia, negocjują, uzasadniają swoje stanowisko, opierają się również na osobistej wiedzy. Wykorzystanie indywidualnej wiedzy dziecka może występować w atmosferze przyjaznej, gdy czuje się ono bezpieczne i wie, że może zaprezentować swoje pomysły, informacje, spostrzeżenia, podjąć działania, które jeżeli nie

17 Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> (data dostępu: 3.03.2021).

18 D. Klus-Stańska, *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1(25).

przyniosą rozwiązań, może powtórzyć, stosując inną strategię, a nauczyciel nim nie kieruje, ale mu towarzyszy. Gdy dziecko próbuje podzielić się własnymi informacjami i otrzymuje od nauczyciela komentarz: „Nie opowiadaj takich bzdur”, „Nie tak mówiłam, nie uważałeś” itp., następuje hamowanie aktywności dziecka, które wtedy otrzymuje wyraźny komunikat, że tylko wiedza osoby dorosłej jest ważna.

Stały nadzór nauczyciela nad uczniem, ściśle kierowanie jego działaniem, ograniczanie sprawstwa dzieci na zajęciach przez ciągłe instruowanie skutkuje uzależnieniem od autorytarnej władzy. Dzieci nieustannie instruowane będą poszukiwały wzorców działania, a nie wypracowywały je samodzielnie. Takie podejście nauczyciela to blokowanie ich samodzielności¹⁹. Czy w takiej sytuacji można podejrzewać go o działanie na szkodę dziecka? Stanowczo należy zaprzeczyć. Przedstawione zachowania mogą mieć różne przyczyny, na przykład wynikać z zakorzenionej w polskiej szkole dyrektywnej roli nauczyciela, dominującego modelu nauczania podającego, ciągłego pobudzania zaangażowania uczniów z jego strony, a nie z tworzenia sytuacji sprzyjających kształtowaniu u małego człowieka samodzielności²⁰, a także z przekonania o działaniu dla dobra dziecka, które jest jeszcze małe i należy za nie myśleć, działać, wskazać najlepsze rozwiązanie. Takie infantylne podejście nauczyciela również ogranicza rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności dziecka. Kolejną przyczyną może być niewiedza nauczyciela dotycząca konstruowania wiedzy przez ucznia, które powinno polegać na samodzielnym dochodzeniu do niej i tworzeniu przez niego wyjaśnień, ponieważ

[...] nabywanie wiedzy z cudzych wyjaśnień konstruuje w umyśle umiejętność „odtworzenia cudzej wiedzy”, podczas gdy samodzielne jej wytwarzanie wyposaża jednostkę w umiejętność wytwarzania wiedzy²¹.

Jako przyczynę dyrektywnych zachowań nauczyciela można jeszcze wskazać ciągły brak czasu. Nauczyciele frontalne, podające nauczanie usprawiedliwiają brakiem czasu na samodzielne działania uczniów, ponieważ „muszą

19 M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s.178–203.

20 M. Grochowalska, *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki* [w:] J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2012, s. 15–16.

21 D. Klus-Stańska, *Wiedza i sposoby jej nabywania* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 484–486.

realizować program”, zapominając o tym, że przedmiotem ich troski powinno być dziecko, a nie program.

Dokumenty oświatowe zawierają zapisy wskazujące na kształtowanie w edukacji wczesnoszkolnej samodzielności i odpowiedzialności. Nie są to jednak zapisy podkreślające ważność i wielowymiarowość tych cech. Analiza literatury oraz obserwacje praktyki pedagogicznej pozwalają stwierdzić, że dziecko ma niewielkie możliwości w zakresie samodzielnego i odpowiedzialnego uczenia się.

Zakończenie

Jeżeli zapytamy sześciolatnie dziecko: w jakim celu pójdzie do szkoły, najprawdopodobniej odpowie: „Będę się uczyć”. Taką odpowiedzią wyraźnie zasygnalizuje, że w tej sferze chce być samodzielne. W uczeniu się ma już kilkuletnie doświadczenie, bo opanowało różne umiejętności, zdobyło wiele wiadomości na tematy dla niego ciekawe. Do odpowiedzialnej samodzielności ma prawo zagwarantowane Konwencją o prawach dziecka²², z zapisami zawierającymi wskazania Janusza Korczaka, mówiącymi o tym, że dziecko jest zdolne do kształtowania własnych poglądów i wypowiedzania ich, jest jednostką autonomiczną i ma prawo poszukiwać, otrzymywać oraz przekazywać informacje i wszelkiego rodzaju idee. Dziecko ma również prawo do rozwijania samodzielności i odpowiedzialności jako swoich potrzeb i indywidualnych cech od najwcześniejszych lat.

Na korzystny wpływ samodzielności i odpowiedzialności na proces dydaktyczny zwracali uwagę pedagodzy i psycholodzy sto lat temu. Literatura dotycząca omawianych cech jest bogata i trudno uwierzyć, że w większości naszych szkół dzieci nadal są nauczane, ich wiedza osobista samodzielnie zdobyta nie jest dostrzegana i „przegrywa” z wiedzą podręcznikową, przedstawianą frontalnie przez nauczyciela.

Bibliografia

Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne – odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1997.

22 Konwencja o prawach dziecka, https://unicef.pl/co-robimy/prawa-dziecka?gclid=EAIaIQobChMI6cyioMjb8QIVooeRBR1QIALUEAAYASAAEgLiVfD_BwE (data dostępu: 11.07.2021).

- Grochowalska M., *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki* [w:] J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2012.
- Encyklopedia PWN*, odpowiedzialność, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/odpowiedzialnosc;3949967.html> (data dostępu 10.01.2021).
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Jabłonowska M., *Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Klus-Stańska D., *Wiedza i sposoby jej nabywania* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1(25).
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Kuszek K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przed-szkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> (data dostępu: 3.03.2021).
- Moszczeńska I., *Samodzielność i odpowiedzialność dziecka*, Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz”, Warszawa 1929.
- Nowicka M., *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Parkhurst H., *Wysztalcenie według Planu Daltońskiego*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1928.
- Słomka A., *Kontrola i ocena osiągnięć uczniów a rozwijanie samodzielności*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2001.
- Smółka L., *O odpowiedzialności u dzieci*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, nr 2(12).
- Szczepkowska-Szczeńniak K., Uniszewska K., Pielaszek L., Suchocka M., *Osiąganie samodzielności 3. Droga do samodzielności. Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=1574&id_znaczenia=4038078&l=23&ind=0 (data dostępu: 28.02.2021).
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1969.

HEWILIA HETMAŃCZYK
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Współczesny nauczyciel przedszkola w oczach przyszłych przedstawicieli tej profesji

Abstrakt

Artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na postrzeganie zawodu nauczyciela przedszkola przez studentów przygotowujących się do pracy na etapie wychowania przedszkolnego. Przybliżenie opinii przyszłych przedstawicieli tej profesji pozwoli na ukazanie funkcji i zadań, z jakimi współcześnie związany jest zawód nauczyciela przedszkola.

Słowa kluczowe: nauczyciel przedszkola, przyszły nauczyciel przedszkola, funkcje i zadania nauczyciela przedszkola.

Abstract

The article aims to draw attention to the perception of the kindergarten teacher's job in the eyes of the students getting ready to work in preschool education. Getting acquainted with the opinions of the future representatives of that profession will allow to present the tasks and duties, with which the job of a kindergarten teacher is currently connected.

Keywords: kindergarten teacher, future kindergarten teacher, tasks and duties of kindergarten teacher.

Funkcje i zadania nauczyciela przedszkola

O nauczycielu przedszkola można powiedzieć, że jest pedagogiem odpowiednio przygotowanym do pracy z dziećmi od trzeciego do szóstego roku życia w placówkach wychowania przedszkolnego. Jego zadaniem jest dobieranie treści oraz metod pracy dydaktycznej, a celem jego działalności pedagogicznej – kształtowanie osobowości dziecka¹.

Czy jednak są to jedyne funkcje i zadania, z jakimi mierzy się nauczyciel przedszkola? Zdecydowanie nie, ponieważ oprócz podstawowych funkcji i zadań, do których zalicza się działalność dydaktyczną, opiekuńczą i wychowawczą², podejmuje on również inne działania, podzielone ze względu na wielorakie kryteria, między innymi stosowane formy i metody pracy czy umiejętności zawodowe. Poza tym na szczegółowy zakres funkcji i zadań nauczyciela wpływają różnorodne czynniki, takie jak: poziom jego kwalifikacji, stopień wyposażenia placówki w urządzenia i środki dydaktyczne, skład społeczny podopiecznych, warunki środowiskowe itd. Zatem trudno jednoznacznie określić podział funkcji i zadań nauczyciela, ponieważ są one często szeroko pojmowane pod względem ich treści. Z kolei ich analiza wykazuje znaczne zróżnicowanie dotyczące zakresu przedmiotowego i stopnia szczegółowości³. Warto jednak bliżej przyjrzeć się podziałom tradycyjnym, które nie ulegają wpływowi reform oświatowych, opierając się na głównych celach przypisanych placówkom przedszkolnym.

Tradycyjny podział funkcji zawodowych nauczyciela, wynikający ze specyfiki jego pracy, dzieli je na: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, badawczą i życiowego ukierunkowania. Funkcja dydaktyczna związana jest z przekazywaniem wiedzy swoim wychowankom, a także rozwijaniem i doskonaleniem ich umiejętności. Funkcja wychowawcza to kształtowanie postaw tożsamości oraz systemu wartości. Funkcja opiekuńcza polega na zapewnieniu dzieciom poczucia bezpieczeństwa oraz zaspokajaniu podstawowych potrzeb. Funkcja badawcza polega na sprawdzaniu przez nauczyciela postępów swoich podopiecznych, natomiast funkcja życiowego ukierunkowania to przygotowanie przez nauczyciela swoich wychowanków do dalszego kształcenia⁴.

1 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010, s. 159–160.

2 Art. 6 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 Nr 3, poz. 19.

3 B. Koszyła, *Podział zadań nauczycielskich*, http://edukacjaialog.pl/archiwum/2001,99/padziernik,172/podzial_zadan_nauczycielskich,1188.html (data dostępu: 26.02.2021).

4 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 176.

Maria i Ryszard Radwiłowiczowie do funkcji opiekuńczej, poznawczo-kształcącej i wychowawczej dodają jeszcze diagnostyczno-prognostyczną i kompensacyjno-usprawniającą, które bazują na umiejętnościach zawodowych nauczycieli. Pierwsza ze wskazanych dotyczy poznania poszczególnych dzieci przez obserwację oraz projektowania ich kierunków rozwoju. Natomiast funkcja kompensacyjno-usprawniająca to eliminowanie odchyłeń od normy w ramach ścisłej współpracy z wykwalifikowaną kadrą⁵.

Istnieje wiele funkcji, które spełnia przedstawiciel omawianej profesji. Podobnie sytuacja wygląda z zadaniami. Nauczyciel przedszkola realizuje zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, w tym związane z zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom w trakcie zajęć organizowanych przez placówkę. Taki podział wymaga jednak doprecyzowania, którego podjęła się między innymi Janina Parafiniuk-Soińska, prezentując szczegółowe zadania umożliwiające pełnienie poszczególnych funkcji. Pierwszą z nich – funkcję dydaktyczną – określiła za pomocą następujących zadań: dobieranie, kategoryzowanie celów nauczania i uczenia się, wybór treści kształcenia, metod, form, środków dydaktycznych oraz kontrolowanie, ocenianie wychowanków i stymulowanie ich rozwoju. Zadania w obrębie funkcji wychowawczej to: planowanie i organizowanie, koordynowanie działań wychowawczych oraz wdrażanie dzieci do podejmowania współpracy w grupach rówieśniczych. Z kolei funkcję opiekuńczą określają takie zadania jak: poznanie potrzeb i warunków domowych dzieci oraz zapewnianie niezbędnej pomocy materialnej, zdrowotnej i wypoczynku dla nich. Funkcja diagnostyczno-korekcyjna dotyczy zadań związanych z poznawaniem rozwoju dzieci, ich braków i trudności wymagających organizowania dla nich dodatkowych zajęć. Ostatnia ze wskazanych przez autorkę funkcji – modyfikacyjna – odnosi się do stosowania nowych rozwiązań w praktyce przedszkolnej oraz aktualizowania wiedzy ogólnej⁶.

Po dokonaniu krótkiego przeglądu podstawowych funkcji i zadań związanych z zawodem nauczyciela przedszkola warto przyjrzeć się współczesnemu podejściu do tego zagadnienia, które na potrzeby niniejszego artykułu zostało nakreślone nie przez badaczy czy nauczycieli praktyków, ale studentów przygotowujących się do wykonywania tego zawodu.

5 M. Radwiłowicz, R. Radwiłowicz, *Nauczyciel klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 20.

6 J. Parafiniuk-Soińska, *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 140–163.

Charakterystyka przeprowadzonych badań

Przeprowadzone postępowanie badawcze miało na celu zebranie opinii przyszłych nauczycieli przedszkola dotyczących zajęcia, z którym wiążą swoją karierę zawodową. Następnie skoncentrowano się na ukazaniu funkcji i zadań związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela przedszkola. Ponadto badanie pozwoliło na określenie motywów skłaniających studentów do wyboru tej profesji oraz ich odczuć i oczekiwań związanych z podjęciem w przyszłości pracy zawodowej. Dlatego główny problem badawczy jest próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób studenci przygotowujący się do pracy na etapie wychowania przedszkolnego postrzegają zawód nauczyciela przedszkola?

Na potrzeby badań wykorzystano metodę analizy dokumentów, a konkretnie dokonano interpretacji swobodnych wypowiedzi studentów (w formie pisemnej) na temat: „Co dla mnie oznacza/czym dla mnie jest zawód nauczyciela przedszkola?”. W związku z tym próbę badawczą stanowiła grupa 132 osób, w tym: 87 studentów studiów stacjonarnych oraz 45 studentów studiów niestacjonarnych pierwszego roku studiów jednolitych magisterskich na kierunku: pedagogika – edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, uczestniczących w zajęciach z metodyki wychowania przedszkolnego prowadzonych przez Hewilię Hetmańczyk. W badanej grupie znalazło się 129 kobiet oraz 3 mężczyzn, głównie do 25. roku życia.

Wyniki badań

Przeprowadzając analizę wypowiedzi badanych studentów, udało się wyodrębnić zarówno specyficzne, czyli odnoszące się do ogólnych standardów działań nauczycieli, jak i niespecyficzne funkcje zawodowe, co przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Funkcje zawodowe nauczyciela przedszkola w wypowiedziach badanych studentów

Funkcje	Studenci studiów stacjonarnych		Studenci studiów niestacjonarnych		Razem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
dydaktyczna	62	71,3	36	80,0	98	74,2
wychowawcza	72	82,8	44	97,8	116	87,9
opiekuńcza	73	83,9	41	91,1	114	86,4
środowiskowa	38	43,7	17	37,8	55	41,7
badawcza	6	6,9	8	17,8	14	10,6

życiowego ukierunkowania	53	60,9	36	80,0	89	67,4
diagnostyczno-prognostyczna	46	52,9	21	46,7	67	50,8
kompensacyjno-usprawniająca	32	36,8	9	20,0	41	31,1
modelowa	61	70,1	30	66,7	91	68,9

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli można wnioskować, że studenci w swoich wypowiedziach zwrócili przede wszystkim uwagę na te funkcje, które wiążą się ze swoistością zawodu nauczyciela. Najwięcej badanych (łącznie 87,9%) wskazało na funkcję wychowawczą, która odnosi się do przekazywania wartości i motywowania podopiecznych, a także do wpajania szacunku do siebie i innych ludzi, którzy otaczają dziecko w codziennym życiu. Kolejną popularną funkcją okazała się opiekuńcza, polegająca na zapewnieniu wychowankowi poczucia bezpieczeństwa, a także dbaniu o jego rozwój i zaspokajaniu potrzeb, co jest kluczowe w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Ponad 70% badanych wskazało na funkcję dydaktyczną, związaną z przekazywaniem wiedzy i umiejętności. Zatem badania pokazują, że współczesne przeobrażenia cywilizacyjne, które sprzyjają transformacjom w systemie oświatowo-wychowawczym, nie mają wpływu na dostrzeżenie przez kolejne pokolenia nauczycieli podstawowych funkcji wynikających z istoty i specyfiki tego zawodu. Można je uznać za niezbędne i uniwersalne, ponieważ odnoszą się do każdego nauczyciela, bez względu na etap edukacji, który reprezentują.

Warto podkreślić, że znaczna grupa badanych zwróciła również uwagę na inne, niespecyficzne funkcje. W licznych wypowiedziach studentów (łącznie u 68,9%) pojawiały się określenia nauczyciela jako: „wzorca osobowego dla dziecka”, „autorytetu”, „przewodnika”, „mentora”, „inspiracji dla dzieci”, co zostało powiązane z funkcją modelową, wyróżnioną przez M. i R. Radwiłowiczów⁷. Wśród badanych znalazły się również osoby, które w swoich wypowiedziach sięgnęły pamięcią do czasów własnego etapu wychowania przedszkolnego. W tej grupie pojawiły się wspomnienia nauczycieli, którzy odegrali bardzo ważną rolę w życiu badanych, wpłynęli na ich osobowość, postrzeganie siebie i rozwój swoich uzdolnień. Badani studenci dostrzegli również wpływ wspomnianych nauczycieli na dalszy przebieg edukacji, a nawet aktualny wybór kierunku studiów. Równie licznie wybierana okazała się funkcja życiowego ukierunkowania (łącznie 67,4%). Studenci podkreślali znaczenie

7 M. Radwiłowicz, R. Radwiłowicz, *Profesjogram nauczyciela klas początkowych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 1–2 (22–23), s. 291.

zawodu nauczyciela przedszkola w przygotowaniu dzieci do dalszej nauki, a nawet wyboru drogi życiowej przez rozpoznawanie szczególnych uzdolnień, ale także deficytów rozwojowych. Z tym bezpośrednio łączą się inne funkcje, wykraczające poza kanon podstawowej wiedzy, umiejętności i postaw nauczyciela przedszkola: diagnostyczno-prognostyczna, wskazana przez połowę badanych, oraz kompensacyjno-usprawniająca, która w wypowiedziach cieszyła się zdecydowanie mniejszą popularnością (łącznie 31,1%). Natomiast niewielki procent badanych studentów (10,6%) z zawodem nauczyciela kojarzy funkcję badawczą, co jest niepokojące, ponieważ stosowanie różnorodnych metod działalności naukowej (na przykład w celu sprawdzania skuteczności wykorzystywanych rozwiązań organizacyjno-metodycznych) powinno być istotną częścią pracy nauczyciela przedszkola.

W dalszej kolejności warto przyjrzeć się konkretnym zadaniom, na jakie zwrócili uwagę przyszli przedstawiciele tej profesji. Dane z tym związane, zestawione według podziału zaproponowanego przez J. Parafiniuk-Soińską⁸, znajdują się w poniższej tabeli.

Tabela 2. Zadania nauczyciela przedszkola w wypowiedziach badanych studentów

Zadania	Studenci studiów stacjonarnych		Studenci studiów niestacjonarnych		Razem	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Zadania w obrębie funkcji dydaktycznej:						
dobieranie, kategoryzowanie celów nauczania i uczenia się	16	18,4	6	13,3	22	16,7
dobór treści kształcenia, metod, form i środków dydaktycznych	32	36,8	16	35,5	48	36,4
prowadzenie dokumentacji pedagogicznej, projektowanie scenariuszy zajęć	13	14,9	2	4,4	15	11,4
kontrolowanie i ocenianie wychowanków	25	28,7	5	11,1	30	22,7
stymulowanie rozwoju psychofizycznego dziecka	52	59,8	17	37,8	69	52,3
Zadania w obrębie funkcji wychowawczej:						
planowanie i organizowanie, koordynowanie działań wychowawczych	46	52,9	23	51,1	69	52,3
wdrażanie dzieci do podejmowania współpracy w grupach rówieśniczych	20	22,9	9	20	29	21,9

8 J. Parafiniuk-Soińska, *Teoretyczne i empiryczne przesłanki...*, dz. cyt., s. 140–163.

przestrzeganie regulaminów	6	6,8	0	0	6	4,5
Zadania w obrębie funkcji opiekuńczej:						
świadomość i zaspokajanie potrzeb wychowanków	33	37,9	16	35,5	49	37,1
organizowanie niezbędnej pomocy materialnej, zdrowotnej oraz wypoczynku dla dzieci	8	9,2	6	13,3	14	10,6
Zadania w obrębie funkcji diagnostyczno-korekcyjnej:						
prowadzenie obserwacji pedagogicznych	39	44,8	11	24,4	50	37,9
współpraca ze specjalistami	3	3,4	3	6,8	6	4,5
rozwijanie i odkrywanie talentów, uzdolnień dzieci	20	22,9	11	24,4	31	23,5
Zadania w obrębie funkcji modyfikacyjnej:						
stosowanie nowych, twórczych metod wychowania i nauczania	41	47,1	17	37,8	58	43,9
tworzenie warunków do samorealizacji i samodoskonalenia	28	32,2	11	24,4	39	29,5

Źródło: badania własne.

Wypowiedzi studentów zostały nacechowane złożonością i wieloaspektowością zadań nauczyciela. Wśród zadań w obrębie funkcji dydaktycznej największą popularnością cieszyła się kwestia stymulowania rozwoju psychofizycznego dziecka (łącznie 52,3%), co świadczy o dużej świadomości badanych dotyczącej konieczności podtrzymania dziecięcej chęci poznawania świata. Z kolei w obrębie funkcji wychowawczej najwięcej osób (łącznie 52,3%) pisało o potrzebie planowania, organizowania i koordynowania działań wychowawczych, co zostało wyrażone przez jedną z badanych następująco:

Nauczyciel przedszkola może być również określany mianem „wychowawcy”, ponieważ, jak sama nazwa wskazuje, uczestniczy on w procesie wychowania. [...] Wychowawca przedszkolny powinien być nosicielem wartości, norm oraz wzorów zachowań, ponieważ jego postępowanie dostarcza dzieciom licznych modeli życia społecznego⁹.

Następnym w kolejności zadaniem, które podało 44% ankietowanych, było inicjowanie przez nauczyciela działalności nowatorskiej oraz jego kreatywne podejście do stosowania różnorodnych metod wychowawczych i dydaktycznych. Warto podkreślić, że w ramach funkcji modyfikacyjnej prawie 30% badanych zwróciło również uwagę na planowanie przez nauczyciela własnego

⁹ W wypowiedziach badanych poprawiono jedynie interpunkcję.

rozwoju zawodowego i dbanie o swój warsztat pracy. Jedna z osób określiła to następująco:

Wychowawca powinien nieustannie kształcić się, poszerzać własne horyzonty, poznawać coraz to nowsze sposoby nauczania, aby mógł zaspokoić oczekiwania uczniów.

O obowiązku zaspokajania potrzeb wychowanków wspomniało około 37% badanych, podobnie jak o zadaniu związanym z prowadzeniem obserwacji pedagogicznych. W końcu dobry nauczyciel to osoba cechująca się znajomością swoich podopiecznych przy jednoczesnym niewyróżnianiu żadnego spośród nich, traktowaniu wszystkich w jednakowy sposób oraz wykazywaniu się darem obserwacji¹⁰.

Jak wynika z wypowiedzi studentów, nauczyciel przedszkola musi reagować na dynamiczne zmiany społeczne, co powoduje, że każdego dnia mierzy się z wieloma przeciwnościami. Badani doskonale zdają sobie sprawę z tego, że jest to zawód trudny i wymagający, ponieważ aż 90 osób (68,2%) dało temu wyraz w swoich refleksjach. W kontekście licznych zadań, które spoczywają na barkach nauczycieli przedszkoli, pojawia się także kwestia niedoceniań tego zawodu, o czym wspomina w swoich wypowiedziach 46 osób (34,8%). Jedna z badanych zwróciła uwagę nie tylko na problem umniejszania rangi zawodu nauczyciela, ale również stygmatyzowania studentów, którzy zdecydowali się na wybór właśnie takiego kierunku studiów:

W środowisku studenckim (niekoniecznie osób studiujących pedagogikę) studia pedagogiczne określane są jako łatwe, a osoby, które podejmują naukę na tym kierunku, uważane za te, które nie mogą zdecydować się co do zawodu wykonywanego w przyszłości. Ale czy na pewno taka jest rzeczywistość? Przyszły nauczyciel musi posiadać wiedzę nie tylko *stricte* pedagogiczną (choć sama w sobie już jest bardzo obszerna), ale i biologiczną, psychologiczną, socjologiczną, muzyczną, plastyczną czy z zakresu emisji głosu.

Z jeszcze większymi przeciwnościami i sporą dozą podejrzliwości ze strony społeczeństwa muszą niewątpliwie zmierzyć się mężczyźni, którzy postanowili związać swoją przyszłość z edukacją dzieci najmłodszych. Jeden z nich w taki sposób określa swoje postrzeżenie omawianego zawodu:

Dla mnie jako mężczyzny praca z dziećmi jako nauczyciel przedszkola przede wszystkim jest wyzwaniem. Dlaczego? Z powodów kulturowo-społeczno-biologicznych mężczyzna nie jest odbierany jako idealny kandydat na nauczyciela przedszkolnego. Ten zawód zdecydowanie bardziej kojarzy się wszystkim z pracą „dla kobiet” i pracą, która strukturalnie zdominowana jest przez nauczycielki.

10 J. Karapuda, *Nauczyciel w oczach uczniów*, „Wszystko dla Szkoły” 2012, nr 12, s. 8.

Jednakże mimo to nadal bardzo chciałbym spróbować swoich sił jako nauczyciel przedszkolny, gdyż od zawsze ten rodzaj opieki nad dziećmi był w obszarze moich głębszych zainteresowań. Praca z dziećmi jest czymś, co bardzo mnie napędza oraz daje siły do działania.

Z pewnością zderzenie się z feminizacją zawodu nauczyciela przedszkola jest dla mężczyzn dużym wyzwaniem. Jednak wypowiedź kolejnego z przedstawicieli płci męskiej pokazuje, że warto przezwyciężać stereotypy oraz otwierać się na niestandardowe męskie pomysły i spojrzenie na świat:

Nauczyciel to ten duży pan, który mówi dzień dobry i podaje każdemu rękę. Wszystkich zna po imieniu. Mówi do mnie głośno i wyraźnie. A ja wszystko rozumiem. A jak ja mówię, to on słucha. A jak pytam, to on wie. A jak nie wie, to się dowie. A jak coś powie, to pewne jak w banku. [...] A mi nie wychodzi. A on się nie przejmuje. A mi znowu nie wyszło. A on, że dobrze. A mi chyba trochę lepiej wyszło. A on, że muszę się postarać. O! – Wyszło. Umie.

Zakończenie

Z wypowiedzi studentów wyłania się obraz współczesnego nauczyciela przedszkola jako osoby niedocenianej, o małym prestiżu zawodowym. Wielu badanych nie kryło swojego oburzenia faktem takiego podejścia społeczeństwa, jednak były i takie osoby, które przyznawały, że przed rozpoczęciem studiów pedagogicznych same nie dostrzegały rangi tej profesji.

Z drugiej strony badania pokazały, że studenci zdają sobie sprawę z ogromnej odpowiedzialności, jaka ciąży na nauczycielu, szczególnie tak małych dzieci. Dostrzegają swoistą misję i powołanie, które jest potrzebne do pełnego zaangażowania się w pracę z najmłodszymi. Wspominają również o dużej satysfakcji i czerpaniu radości z codziennych kontaktów z dziećmi. W wypowiedziach zaskakujące są porównania nauczycieli przedszkoli do: misjonarza, łącznika, drogowskazu, ogrodnika, siewcy, murarza, rzeźbiarza, a nawet dziecięcej wersji Isaaca Newtona, bajkowej wróżki chrzestnej, superbohaterów czy lwicy, która dba o swoje stado. Te określenia idealnie odzwierciedlają trzy główne, a zarazem najczęściej wskazywane funkcje zawodu nauczyciela przedszkola: wychowawczą, opiekuńczą i dydaktyczną.

Wiele wypowiedzi nacechowanych było dużą dozą emocjonalności. Studentom podczas pisania często towarzyszyła troska, niezadowolenie, a nawet rozgoryczenie, złość czy oburzenie, szczególnie w trakcie opisywania sytuacji związanych z brakiem szacunku ze strony społeczeństwa dla zawodu nauczyciela przedszkola. Badani nie kryli również wzruszenia, sięgając pamięcią do czasów dzieciństwa, gdy już wtedy zapragnęli związać swoją przyszłość

z zawodem nauczyciela, bądź wspominali swoich nauczycieli, którzy mocno wpłynęli na ich dalsze życie. W wypowiedziach ujawniło się również wiele innych pozytywnych emocji, jak: fascynacja, podziw, ożywienie, zaciekawienie, entuzjazm. Pozostaje jedynie żywić nadzieję, że te uczucia nie opuszczą przyszłych nauczycieli przedszkolnych w trakcie stawiania pierwszych, zawodowych kroków, jak i wielu lat pracy z dziećmi.

Podsumowując wypowiedzi ankietowanych, można powiedzieć, że napawają one optymizmem. Osoby, które wybrały ten kierunek studiów, zdają sobie sprawę z wszystkich zalet oraz wad tej profesji. Z drugiej strony dostrzegają ważność funkcji oraz zadań, jakie przed nimi stoją, o czym świadczą następujące refleksje:

Wierzę w to, że stanę się dla dzieci światłem, które będzie je prowadziło przez życie.

Zawód nauczyciela nie jest tylko pracą, ale ogromną pasją wypływającą z serca, kształtującą się od momentu zafascynowania dziecięcym światem. Pozbawiony zakłamania, fałszu, próżnego zabiegania o kwestie materialne.

Przyjemność z pracy, kontakt z dziećmi i możliwość nauczania, poszerzenie własnej wiedzy to marzenie, które ukształtowało się w mojej głowie dosyć trwale. Mogę jedynie mieć nadzieję, że podołam temu zadaniu na wysokim poziomie.

To tylko niektóre z licznych wypowiedzi dających ogromną nadzieję na to, że edukacją, opieką i wychowaniem młodego pokolenia zajmą się w przyszłości osoby, dla których dobro dziecka będzie wartością nadrzędną.

Bibliografia

- Karapuda J., *Nauczyciel w oczach uczniów*, „Wszystko dla Szkoły” 2012, nr 12.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010.
- Kosztyła B., *Podział zadań nauczycielskich*, http://edukacjaidealog.pl/archiwum/2001,99/padziernik,172/podzial_zadan_nauczycielskich,1188.html (data dostępu: 26.02.2021).
- Parafiniuk-Soińska J., *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
- Radwiłowicz M., Radwiłowicz R., *Nauczyciel klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Radwiłowicz M., Radwiłowicz R., *Profesjogram nauczyciela klas początkowych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 1–2 (22–23).
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 Nr 3, poz. 19.

AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

BOŻENA MAJEREK

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Gamifikacja jako strategia pracy z uczniem trudnym¹

Abstrakt

Przygotowanie do pracy z uczniem trudnym wymaga nie tylko odpowiedniej wiedzy i umiejętności, ale także doświadczeń związanych z praktycznym uczestnictwem w konkretnych sytuacjach problemowych. Tymczasem edukacja akademicka często ogranicza się do przekazywania wiedzy teoretycznej, minimalizując bezpośrednio uczestnictwo w codziennym i nieprzewidywalnym życiu klasy czy grupy. Zastosowanie gamifikacji, zwłaszcza w takich przypadkach, może okazać się strategią, która wychodzi naprzeciw potrzebom nie tylko przyszłych pedagogów, lecz także nauczycieli, wychowawców, mających co prawda doświadczenie zawodowe, ale wciąż mierzących się z wyzwaniem, jakim są trudni uczniowie. W artykule przedstawiono procedurę konstrukcji komputerowej gry edukacyjnej GAME, która jest przeznaczona do zdobywania i doskonalenia wiedzy oraz umiejętności w pracy z uczniami trudnymi w przestrzeni szkoły.

Słowa kluczowe: zaburzenia zachowania, praca z uczniem trudnym, gra edukacyjna, gamifikacja.

¹ Tekst zawiera fragmenty opublikowane w: B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch (red.), *Praca z uczniem z zaburzeniami zachowania. Diagnoza i rekomendacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.

Abstract

Preparation to work with difficult students requires not only adequate knowledge and skills, but also experience connected with practical participation in specific problematic situations. Meanwhile, academic education is often limited to the transfer of theoretical knowledge, minimising direct participation in the daily and unpredictable life of the classroom or group. The use of gamification, especially in such cases, may prove to be a strategy that meets the needs not only of future educators, but also of teachers, educators who may have professional experience, but still face the challenge of difficult students. This article presents a procedure for the construction of an educational simulation game, which is designed for the acquisition and improvement of knowledge and skills in working with difficult pupils in the school setting.

Keywords: behavioural disorders, working with difficult pupils, educational game, gamification.

Wykorzystanie symulacyjnych gier w przygotowaniu zawodowym nauczycieli i ich samodoskonaleniu

W kontekście rozwoju technologii informacyjnych umiejętności informatyczne stanowią jedną z kluczowych kompetencji wielu profesji. Dotyczy to oczywiście również zawodu pedagoga. Stosowanie różnego rodzaju gier komputerowych czy profesjonalnych programów i platform edukacyjnych staje się nie tylko atrakcyjnym uzupełnieniem standardowych form przygotowania zawodowego, ale wręcz koniecznością wynikającą z oczekiwań i wyzwań współczesności.

Metody oparte na nowoczesnych technologiach są już z powodzeniem stosowane w takich zawodach jak: spedytor, logistyka, ekonomista czy handlowiec. Uczniowie i studenci mogą dzięki programom komputerowym dokonywać selekcji, opracowania i prezentacji danych statystycznych pod kątem ich przydatności w wykonywaniu określonych zadań.

Jednak pomimo licznych rekomendacji i korzyści wynikających z zastosowania IT niewielu nauczycieli zna i stosuje zaawansowane, specjalistyczne oprogramowanie komputerowe wspomagające proces dydaktyczny². Przyczyną takiego stanu rzeczy, mimo że w procesie kształcenia coraz częściej pojawiają się programy i gry komputerowe, może być, jak słusznie zauważają Marek Makowiec i Aleksandra Witoszek-Kubicka, fakt, iż na polskim rynku

2 W. Woźniak, G. Uhman, A. Ławiński, C. Kempe-Schönfeld, A. Zöpfigen, *Gamifikacja – innowacyjne metody nauczania. Na lekcjach można grać!*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2015, s. 3.

jest stosunkowo niewiele gier *stricte* edukacyjnych, które wspomagają nauczanie przedmiotowe³. Ponadto istotnym czynnikiem wpływającym na mniejsze zainteresowanie grami cyfrowymi mogą być niechęć do nich nauczycieli, trenerów, wychowawców, wynikająca z braku wiedzy o mechanice i możliwościach, jakie one dają w procesie kształcenia, oraz postrzeganie ich jako narzędzi służących przede wszystkim do rozrywki⁴.

Tymczasem edukacja potrzebuje zmian, gdyż wykorzystywane dotychczas metody i formy pracy, ze względu na nowe technologie, powinny być bardziej dostosowane do potrzeb uczniów i studentów⁵.

Problemem współczesnych uniwersytetów jest edukacja oparta głównie na przekazie, co wymaga często od słuchaczy podejmowania dodatkowych działań samokształceniowych. Jednak w przygotowaniu do zawodów związanych z braniem odpowiedzialności za rozwój i los innych samo czytanie podręczników i zastanawianie się nad najlepszymi rozwiązaniami nie przyniesie oczekiwanych efektów. Niezbędne są tutaj działania, dzięki którym możliwa będzie weryfikacja własnych pomysłów zgodnie z posiadaną wiedzą i umiejętnościami wraz ze sposobnością doświadczenia konsekwencji wdrożonych rozwiązań. To właśnie dzięki grze student w sposób mniej stresujący, a przy tym w bardziej praktycznej formie, może popełniać błędy dotąd, dopóki nie przejdzie całej gry i nie nabierze przekonania, że posiada już wystarczający zasób wiedzy i umiejętności.

Niewątpliwie stosowanie gier komputerowych wpływa na motywację oraz większe zainteresowanie przedmiotem nauki, czyniąc zajęcia edukacyjne bardziej atrakcyjnymi, dynamicznymi i interaktywnymi⁶. Oczywiście gry edukacyjne mogą stać się skutecznym narzędziem w procesie nauczania i uczenia się, jeżeli są prawidłowo wdrażane. Dzięki gamifikacji możliwa jest nie tylko realizacja celów uczenia się, ale także „zwiększenie motywacji osób do wykonywania danych czynności, podniesienie ich zaangażowania lub zmiana zachowań”⁷.

3 M. Makowiec, A. Witoszek-Kubicka (red.), *Grywalizacja w edukacji i biznesie*, Katedra Zachowań Organizacyjnych, Uniwersytet Ekonomiczny, Kraków 2019, s. 241.

4 Tamże, s. 248.

5 K. Sieniawska, *Dydaktyczne aspekty wykorzystania grywalizacji w edukacji* [w:] M. Makowiec, A. Witoszek-Kubicka (red.), *Grywalizacja w edukacji i biznesie*, dz. cyt., s. 71.

6 M. Wawrzeńczyk-Kulik, *Symulacyjna gra decyzyjna jako narzędzie wspomagania nauczania w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości*, „Zeszyty Naukowe WSEI. Seria ekonomia” 2013, nr 6.

7 M. Makowiec, A. Witoszek-Kubicka, *Struktura projektu grywalizacyjnego i jego wdrażanie w edukacji i biznesie* [w:] M. Makowiec, A. Witoszek-Kubicka (red.), *Grywalizacja w edukacji i biznesie*, dz. cyt., s. 10.

W polskiej literaturze można znaleźć dwa pojęcia, które odnoszą się do angielskiego słowa *gamification*, czyli „gamifikacja” i „grywalizacja”. Jednak, jak zauważają Michał Protasiuk i Anna Gorączka,

[...] terminy te są dość niezręczne, bowiem pierwszy z nich jest brzmieniową kalką z języka angielskiego i nie oddaje sensu tego terminu, drugi natomiast, chociaż zawiera kluczowy komponent znaczenia „gry”, to jednak przesadny nacisk stawia na „rywalizację”, która nie należy do niezbędnych elementów gier⁸.

Grywalizacja to dziedzina, która wykorzystując mechanikę gier, przyciąga uwagę oraz zwiększa aktywność ludzi w celu wykonywania określonych czynności, na przykład uczenia się. Aby można było mówić o grywalizacji, musi ona:

- realizować założony cel, na przykład prowadzić do zmiany sposobu podejścia lub rozwiązywania konkretnej sytuacji;
- budzić emocje – ma sprawiać przyjemność i dawać satysfakcję z wykonywania określonych czynności;
- wykorzystywać mechanizmy znane z gier, na przykład nagradzanie, dostarczanie informacji zwrotnej, rywalizowanie, zwyciężanie, elementy zaskoczenia;
- dotyczyć czynności z prawdziwego życia, które normalnie nie są związane z grami;
- zwiększać motywację ludzi do wykonywania pewnych czynności⁹.

Obecnie gry znajdują zastosowanie w różnych obszarach edukacyjnych. Najczęściej jednak wykorzystywane są do zwiększania atrakcyjności zajęć dla uczniów. Tymczasem istnieje potrzeba wprowadzania takich rozwiązań dydaktycznych także do zawodowego przygotowania przyszłych pedagogów, dzięki czemu zdobywanie wiedzy i umiejętności stanie się dla nich nie tylko fascynujące, ale przede wszystkim pozwoli na szybszą weryfikację skuteczności przedsięwziętych działań. Szczególnie ważnym obszarem jest praca z uczniem trudnym, który wymaga dodatkowej uwagi i czasu. Zaburzone zachowania uczniów nie należą do rzadkości w przestrzeni szkoły czy klasy, a nie każdy nauczyciel czy wychowawca posiada odpowiednie umiejętności, dzięki którym szybko i sprawnie podejmuje odpowiednią interwencję.

Ponieważ nie ma na rynku wydawniczym opracowania, które kompleksowo wyczerpuje temat najczęściej pojawiających się niewłaściwych form zachowania uczniów w przestrzeni klasy szkolnej i zawiera propozycję konkretnych działań korygujących, ani też wystarczających pomocy dydaktycznych, które całościowo uwzględniałyby różne zaburzenia, zachowania postanowiono

8 M. Protasiuk, A. Gorączka, *Gamification. Jak wygrać zaangażowanie respondenta?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 11.

9 J. Siadkowski, *Grywalizacja. Zrób to sam! Poradnik*, Fundacja Orange, Fundacja Highlight/Inaczej, Laboratorium EE, Warszawa 2014.

wyjść naprzeciw potrzebom pedagogów i podjąć próbę stworzenia gry komputerowej w ramach projektu *GAME – UsinG online gAME to tackle Early school leaving and reducing behavioural difficulties among pupils*¹⁰.

Biorąc pod uwagę specyfikę pracy z uczniami przejawiającymi trudności wychowawcze w czterech krajach, z których pochodziły organizacje partnerskie: Grecja, Portugalia, Rumunia, Słowacja i Polska, najpierw dokonano teoretycznej analizy obszarów zaburzeń. W wyniku przeprowadzonej diagnozy potrzeb uzyskano dane, dzięki którym ustalono zachowania najczęściej wskazywane przez nauczycieli i uczniów jako problematyczne.

Analiza teoretyczna zachowań trudnych

Termin „zaburzenia zachowania” jest różnie ujmowany w literaturze przedmiotu. Jedni autorzy traktują go bardzo szeroko, uważając za zaburzone wszystkie te zachowania, które nie służą zaspokojeniu potrzeb osobistych człowieka i nie mają na celu rozwiązywania zadań stawianych mu przez środowisko. Inni natomiast zawężają zakres tego pojęcia, stawiając normy moralne i społeczne za punkt odniesienia przy ocenie określonych zachowań¹¹.

Większość autorów uznaje również, że przy identyfikacji takich zachowań ważny jest czas ich wystąpienia, bowiem większość dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych wykazuje zaburzenia o zróżnicowanej intensywności i czasie trwania. Zatem wiele objawów może mieć charakter przejściowy. O zaburzeniach *sensu stricto* mówimy wówczas, gdy mają one charakter przewlekły i spotykają się z dezaprobatą środowiska społecznego oraz gdy zachowanie nieadekwatne do sytuacji staje się regułą, a dziecko w różnych sytuacjach prezentuje stały stereotyp zachowania. Dzięki tej definicji możemy wskazać na pewne cechy zaburzonych zachowań, które pozwalają nam odróżnić je od zachowań uznawanych za normalne. Takimi kryteriami są: nieadekwatność, sztywność reakcji, szkodliwość dla podmiotu i otoczenia oraz obecność negatywnych emocji¹². Zachowanie nieadekwatne to takie, które nie uwzględnia indywidualnych cech sytuacji, jest nieracjonalne, a przez to wydaje się obserwującym je osobom dziwne czy nawet szokujące. Sztywność reakcji polega na powtarzaniu pewnych zachowań bez względu na zmieniające się

10 Projekt jest realizowany w ramach programu UE: Erasmus+ (Strategic Partnership for school education KA201). Kod projektu: 2019-1-PL01-KA201-064865.

11 M. Radochoński, *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2001, s. 244.

12 J. Strzemieczny, *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1993, s. 35–42.

warunki otoczenia. Szkodliwość takich zachowań odnosi się przede wszystkim do konsekwencji odczuwanych przez dziecko (na przykład złość, napięcie emocjonalne, alienacja, upokorzenia) i jego otoczenie (na przykład konsternacja, bezradność, dezorganizacja lekcji, lęk, agresja). Jednocześnie zaburzonym zachowaniom zwykle towarzyszą przykre emocje (na przykład lęk, nienawiść, złość, wstyd, poczucie winy, zazdrość, niechęć)¹³.

Zaburzenia zachowania mogą przejawiać się w różnych obszarach funkcjonowania dziecka. Praktycy wymieniają cztery jego rodzaje:

1. Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi.
2. Zaburzenia w relacjach z rówieśnikami.
3. Zaburzenia w postrzeganiu samego siebie.
4. Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych¹⁴.

Do najczęściej pojawiających się w literaturze rodzajów zaburzeń zachowania można dodać jeszcze jeden istotny obszar, czyli problemy w funkcjonowaniu w klasie szkolnej. Każda grupa bowiem posiada własne normy, do których jej członek musi się dostosować. Nieumiejętność rozpoznania oraz respektowania tych zasad lub brak umiejętności sprzeciwiania się im w sposób konstruktywny powoduje liczne konflikty, które utrudniają prawidłowe funkcjonowanie w zespole. Jednocześnie problemy te generują i wzmacniają inne obszary zaburzeń zachowania dziecka.

Uczniowie przejawiający trudne zachowania stanowią niewątpliwie wyzwanie dla nauczycieli. Jednocześnie każdy nauczyciel i wychowawca poprzez swoje reakcje może przyczyniać się do korygowania zaburzonych zachowań lub do ich wzmacniania. Może też konstruktywnie lub destrukcyjnie wpływać na procesy zachodzące w grupie, której uczestnikami są takie dzieci.

Diagnoza sytuacji szkolnej w zakresie najczęściej pojawiających się trudności w zachowaniu

W celu identyfikacji najbardziej problematycznych zachowań uczniów przeprowadzono, na podstawie autorskich kwestionariuszy ankiety skierowanej do nauczycieli i uczniów, badania, których głównym celem były analiza i opis postrzegania częstotliwości pojawiania się wybranych zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży w sytuacjach szkolnych w ocenach nauczycieli

13 J. Strzemieczny, *Zajęcia socjoterapeutyczne...*, dz. cyt.

14 A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2009, s. 7–11.

i uczniów. Tak wyznaczony cel generował problem główny, który brzmiał: W jaki sposób uczniowie i nauczyciele postrzegają zaburzone zachowania dzieci i młodzieży?

Do wyżej określonego problemu głównego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jaka jest częstotliwość dostrzegania wybranych zaburzeń zachowania uczniów w szkole przez nauczycieli z poszczególnych krajów?
2. Jaka jest częstotliwość dostrzegania wybranych zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży w szkole przez uczniów z poszczególnych krajów?
3. Jakie są różnice w dostrzeganiu częstotliwości pojawiających się w szkole wybranych zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży w ocenach nauczycieli i uczniów z poszczególnych krajów?

Ze względu na wymogi formalne w niniejszej publikacji zostaną przedstawione tylko wnioski końcowe z badań.

Postrzeganie znaczenia zachowań jest zawsze zależne od przyjętej perspektywy. Z tego też względu porównano dane otrzymane od badanych uczniów i nauczycieli. Zabieg ten pozwolił na identyfikację takich obszarów, w których najczęściej dochodzi do konfliktów w relacji uczeń – nauczyciel. Negatywne nastawienie, nieadekwatne oczekiwania oraz błędne odczytywanie intencji i zachowania partnerów rodzą bowiem liczne antagonizmy, zakłócając wzajemne relacje.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano następujące wnioski:

I. Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi

Wyniki badań dotyczące identyfikacji problemów uczniów w relacjach z osobami dorosłymi pozwalają stwierdzić, że najczęściej pojawiającymi się w rzeczywistości szkolnej problemami uczniów w relacjach z osobami dorosłymi (zarówno w opinii badanych nauczycieli, jak i uczniów) są: niesłowność, kłamstwa, kłótnie, silna u wychowanków potrzeba koncentrowania uwagi na sobie oraz nieumiejętność rozmawiania z dorosłymi o swoich potrzebach i problemach. Nauczyciele natomiast znacznie częściej niż uczniowie wskazywali również na zachowania buntownicze swoich wychowanków, ich wulgarność wobec osób dorosłych oraz przejawy braku szacunku wobec nauczycieli.

Podsumowując, należy podkreślić, że pomimo zidentyfikowanych różnic w ocenach badanych z poszczególnych krajów uzyskane w toku badania wyniki świadczą jednoznacznie o licznych problemach i zaburzonych relacjach między nauczycielami i uczniami, co skłania do wniosku o konieczności rozwijania ich kompetencji w sferze poprawnej komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Wydaje się również, że nauczyciele powinni przyswoić sobie strategie skutecznego reagowania, a także umiejętność negocjacji w sytuacjach konfliktowych (kłótnie, bunt, wulgarność, kłamstwa, niesłowność), rozpoznawania potrzeb i problemów uczniów oraz wspierania wychowanków w poszukiwaniu i korzystaniu z pomocy innych. Pedagodzy muszą także przekazać swoim uczniom odpowiednie umiejętności, gdyż brak kompetencji interpersonalnych i społecznych oraz nieumiejętność identyfikowania własnych i cudzych emocji pogłębia trudności we wzajemnych relacjach.

II. Zaburzenia w relacjach z rówieśnikami

W trakcie analizy częstotliwości zaburzeń uczniów w relacjach rówieśniczych dostrzeżono wyjątkową zgodność ocen nauczycieli i uczniów. Zarówno jedni, jak i drudzy wskazywali na następujące problemy: kłótnie, obrażanie się, kłamstwa oraz brak umiejętności proszenia o pomoc w problematycznych sytuacjach.

Uwzględniając powyższe wnioski, w przygotowywanym narzędziu dydaktycznym GAME przyjęto, że należy przede wszystkim pokazać pedagogom skuteczne sposoby identyfikowania przejawów i przyczyn zaburzonych relacji uczniów między sobą, wskazać na konsekwencje ich nieadekwatnych reakcji na niewłaściwe zachowania wychowanków, nauczyć uczniów odpowiednich strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych związanych z rówieśnikami oraz rozpoznawać i nazywać swoje emocje, problemy i potrzeby względem nich.

III. Zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie

Według obu grup badanych najczęstsze problemy pojawiające się w funkcjonowaniu uczniów w grupie dotyczyły braku umiejętności ich dostosowania się do zasad klasowych oraz współpracy w grupie. Pedagodzy dostrzegali również problemy związane z prowokowaniem konfliktów przez wychowanków, alienacją niektórych uczniów oraz faworyzowaniem nieformalnych liderów klasowych. Uczniowie natomiast sądzili, że najwięcej trudności jest związanych z brakiem umiejętności autoprezentacji i wypowiedzania się przed całą klasą.

Zgodnie z powyższymi wnioskami nauczyciele powinni posiadać kompetencje potrzebne do rozpoznawania problemów będących następstwem nieumiejętności uczniów dostosowywania się do zasad grupowych, a także nauczyć się budowania zespołu klasowego, a szczególnie egzekwowania ustalonych reguł. Niewątpliwie znajomość pełnionych ról grupowych i wynikających z nich zachowań oraz technik radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych ogranicza zakres i częstotliwość pojawiających się problemów.

IV. Zaburzenia w postrzeganiu samego siebie

Identyfikując problemy uczniów z samym sobą, należy przede wszystkim wskazać na występujący u nich brak umiejętności przyznawania się do swoich błędów, radzenia sobie ze swoimi problemami, a także brak wiary we własne możliwości i empatii. Nauczyciele akcentowali również problem braku asertywności wychowanków, a uczniowie zwracali uwagę na takie zachowania ich kolegów i koleżanek, które sprawiają wrażenie, że na niczym i nikim im nie zależy.

Wyżej sformułowane wnioski pokazują przede wszystkim potrzebę wspierania nauczycieli w dążeniach do rozwijania umiejętności rozpoznawania symptomów i mechanizmów niewłaściwego postrzegania własnej osoby przez uczniów. Pedagodzy powinni umieć prawidłowo odczytywać komunikaty dziecka, inicjować rozmowę z uczniem przejawiającym zaburzenia w postrzeganiu siebie, diagnozować jego poziom samoakceptacji, wspierać wychowanków w budowaniu własnego wizerunku. Umiejętność prawidłowego identyfikowania swoich emocji i problemów przez uczniów oraz znajomość konstruktywnych strategii ich rozwiązywania zmniejszy zapewne skalę zaburzeń w omawianym obszarze.

V. Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych

W sytuacjach zadaniowych zarówno nauczyciele, jak i młodzież byli zgodni, twierdząc, że uczniom brakuje kompetencji organizacyjnych. Dość często bowiem pozostawiają realizację rzeczy ważnych na ostatnią chwilę, nie potrafią racjonalnie zorganizować swojej pracy oraz dość szybko nudzą się i porzucają podjęte zadania. Badani nauczyciele częściej niż młodzież wskazywali również na brak samodzielności uczniów, niski poziom realizacji zadań oraz brak zaufania co do terminu i jakości rezultatów ich pracy.

Brak kompetencji organizacyjnych uczniów generuje wiele problemów zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Z tego względu w projektowanych działaniach zwrócono uwagę przede wszystkim na identyfikację czynników zaburzających podejmowanie i wykonywanie zadań. Istotna okazała się także umiejętność delegowania zadań oraz motywowania do ich efektywnej realizacji. Nauczyciele powinni także uświadomić sobie, jak mogą rozpoznać i odpowiednio reagować na sukcesy i porażki swoich wychowanków.

W podsumowaniu wyników badań należy stwierdzić, że różnice w ocenach badanych nauczycieli z poszczególnych krajów w pięciu kolejnych kategoriach nie były znacząco duże, co uzasadnia fakt, iż gra dydaktyczna GAME w równym stopniu odnosi się do rzeczywistości szkolnej we wszystkich państwach europejskich.

Gra dydaktyczna GAME

Po wyznaczeniu obszarów problemów w zachowaniu dzieci i młodzieży opracowano trzydzieści modułów, które dotyczyły szczegółowych aspektów pracy z uczniem doświadczającym określonego rodzaju trudności, takich jak na przykład: agresja, odmawianie współpracy, manipulacja, izolowanie się, koncentrowanie na sobie uwagi, impulsywność, mobbing, zachowania antyspołeczne, brak akceptacji odmienności kulturowych, syndrom depresji, odmienna orientacja seksualna, prowokacja, zachowania autodestrukcyjne, nieśmiałość, specyficzne trudności w uczeniu się, ADHD, zaburzenia funkcji wykonawczych, zaburzenia internalizacyjne, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne.

Do każdego modułu przygotowano scenariusze zajęć, których podstawą stały się treści dotyczące przejawów, przyczyn i konsekwencji zachowań problematycznych, a także zaproponowano odpowiednie działania korygujące. Przy tworzeniu poszczególnych scenariuszy starano się, aby oprócz części teoretycznej każdy z nich zawierał elementy symulacji konkretnych zdarzeń, z którymi nauczyciele, wychowawcy czy pedagodzy spotykają się w swojej codziennej pracy. Część z nich składa się z quizów lub pytań podsumowujących dane etapy gry. Gracz, przechodząc przez kolejne moduły, zbiera punkty, które następnie są sumowane i zestawiane z osiągnięciami innych graczy. Po zakończeniu gry GAME każdy uczestnik otrzymuje certyfikat potwierdzający jego udział w kursie.

Dzięki treściom zamieszczonym w grze nauczyciele i wychowawcy uczą się w sposób bezpieczny, planowy i bardziej świadomy:

- wspierać swoich uczniów w rozwijaniu ich kompetencji osobistych i społecznych;
- podejmować decyzje i doświadczać ich konsekwencji;
- odpowiednio reagować na zaburzenia w zachowaniu uczniów przez stosowanie właściwych strategii radzenia sobie z nimi.

Gra stanowi cenną propozycję zarówno dla tych osób, które dopiero zaczynają zgłębiać tajniki pedagogicznych oddziaływań, jak i dla tych, które mimo posiadania długiego stażu pracy zawodowej czują potrzebę nieustannego doskonalenia własnej sprawczości i skuteczności w komunikacji z uczniem trudnym. To innowacyjne narzędzie pozwala w sposób praktyczny zmierzyć się z wyzwaniami będącymi częścią codziennej praktyki wychowawczej.

Podsumowanie

Przystępując do projektowania gry symulacyjnej GAME, przyjęto, że wczesna diagnoza, odpowiednia profilaktyka oraz prawidłowe oddziaływania wychowawcze mogą przeciwdziałać i korygować dysfunkcyjne zachowania uczniów. Modyfikacja problemów w zachowaniu uczniów może polegać między innymi na:

1. Przełamywaniu stereotypu „szkolnego łobuza”, na przykład przez: zainicjowanie nietypowej, wykraczającej poza schemat codzienności sytuacji; odmienny, pozytywny sposób traktowania, dzięki któremu nauczyciel postrzega uczniów przejawiających zaburzenia w zachowaniu jako partnerów do współpracy, jako ciekawe osoby, z którymi warto rozmawiać, pożartować; traktowanie takich uczniów jak „normalną młodzież”, bez negatywnego etykietowania. Punktem zwrotnym może okazać się modyfikacja schematów myślenia nauczycieli (uwolnienie od stereotypu), która spowoduje zmianę zachowania wobec dziecka oraz schematów myślenia samego dziecka o sobie, a to z kolei przyczyni się do zbudowania jego „nowej pozycji” w otoczeniu.
2. Tworzeniu doświadczeń korygujących, czyli odmiennych od dotychczasowych, które mogą zlikwidować lub złagodzić skutki doznanych urazów psychicznych. Ich istota polega przede wszystkim na tym, że nie potwierdzają one wyobrażeń i oczekiwań dziecka, wynikających z jego uprzednich doświadczeń oraz pomagają mu doświadczyć samego siebie w inny sposób¹⁵.

Największym wrogiem wychowawców i wychowanków jest sztywność ich własnych strategii reagowania. Ma to szczególne znaczenie wtedy, kiedy pracują z uczniami przejawiającymi zaburzenia zachowania. Sztywne schematy działania dziecka i dorosłego bowiem „nakładają się na siebie”, co najczęściej prowadzi do ich wzajemnego wzmacniania się.

Przełamanie „błędneho koła”, w które uwikłał się nauczyciel wraz z uczniem, wymaga zmiany. Inicjatywa należy tu do dorosłego – to on musi zrobić coś, co „wyrwie” jego i dziecko z tego schematu, otworzy nowe możliwości w ich relacjach. Może się to odbywać dzięki takim strategiom jak:

- modyfikacja schematu postrzegania dziecka (na przykład koncentracja na jego mocnych stronach);
- zaskakiwanie, polegające na tworzeniu nowych, nieszablonowych, atrakcyjnych dla dzieci sytuacji, dzięki którym mogą doświadczać siebie;

15 A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci...*, dz. cyt., s. 48–62.

- ujawnianie ukrytych możliwości, na przykład przez powierzenie uczniowi zadania sprzecznego ze stereotypem, w jaki zostało „wtłoczone” przez otoczenie;
- zmiana perspektywy, na przykład przez zamianę roli ucznia i nauczyciela;
- stworzenie przestrzeni do konstruktywnych działań¹⁶.

Pomimo dość obszernej literatury na temat zaburzeń zachowania uczniów oraz sposobów pracy z nimi nie wypracowano do tej pory efektywnych metod zmniejszania czy eliminowania trudności z tym związanych. Warto zatem podejmować kreatywne działania, stosować nowe metody i projektować innowacyjne narzędzia edukacyjne, aby skuteczniej korygować istniejące dysfunkcje oraz zawczasu zapobiegać pojawianiu się nowych problemów wychowawczych.

Bibliografia

- Biniak Z., *Elementy teorii systemów modelowania i symulacji*, skrypt akademicki, wyd. internetowe, Infoplan, Szczecin – Warszawa 2002.
- Furmanek W., *Symulacje, gry symulacyjne w dydaktyce*, „Dydaktyka Informatyki” 2010, nr 5.
- Karasowska A., *Profilaktyka na co dzień. Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2009.
- Majerek B., Domagała-Kręcioch A. (red.), *Praca z uczniem z zaburzeniami zachowania. Diagnoza i rekomendacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Makowiec M., Witoszek-Kubicka A., *Struktura projektu grywalizacyjnego i jego wdrażanie w edukacji i biznesie* [w:] M. Makowiec, A. Witoszek-Kubicka (red.), *Grywalizacja w edukacji i biznesie*, Katedra Zachowań Organizacyjnych, Uniwersytet Ekonomiczny, Kraków 2019.
- Peć A., Peć M., *Zabawa czy edukacja, czyli o grach i grywalizacji w edukacji (z uwzględnieniem interaktywnej podłogi)* [w:] M. Makowiec, A. Witoszek-Kubicka (red.), *Grywalizacja w edukacji i biznesie*, Katedra Zachowań Organizacyjnych, Uniwersytet Ekonomiczny, Kraków 2019.
- Protasiuk M., Gorączka A., *Gamification. Jak wygrać zaangażowanie respondenta?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Radochoński M., *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2001.
- Siadkowski J., *Grywalizacja. Zrób to sam! Poradnik*, Fundacja Orange, Fundacja Highlight/Inaczej, Laboratorium EE, Warszawa 2014.

16 Tamże, s. 48–62.

- Sieniawska K., *Dydaktyczne aspekty wykorzystania grywalizacji w edukacji* [w:] M. Makowiec, A. Witoszek-Kubicka (red.), *Grywalizacja w edukacji i biznesie*, Katedra Zachowań Organizacyjnych, Uniwersytet Ekonomiczny, Kraków 2019.
- Strzemieczny J., *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1993.
- Wawrzeńczyk-Kulik M., *Symulacyjna gra decyzyjna jako narzędzie wspomaganie nauczania w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości*, „Zeszyty Naukowe WSEI. Seria ekonomia” 2013, nr 6.
- Wawrzeńczyk-Kulik M., Tarkowski K., Kulik W., *Poradnik dla prowadzącego zajęcia z zakresu przedsiębiorczości z wykorzystaniem symulacyjnej gry decyzyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2013.
- Więcek-Janka E., *Games & decisions*, Publishing House of Poznan University of Technology, Poznań 2011.
- Woźniak W., Uhman G., Ławiński A., Kempe-Schönfeld C., Zöpfggen A., *Gamifikacja – innowacyjne metody nauczania. Na lekcjach można grać!*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2015.

ROZWÓJ I JEGO (NIE)OBECNE KATEGORIE

ŁUKASZ MARCZAK

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Rozwój (nie)zrównoważony w edukacji? Istotne kategorie etyczno-społeczne w kształceniu o zrównoważonym rozwoju

Abstrakt

Realizacja celów zrównoważonego (17) rozwoju sprawia, że kategoria *sustainable development* stała się powszechnie rozpoznawalną wartością. Zintegrowane procesy edukacyjne włączają również obszar środowiskowy, prezentując zróżnicowane koncepcje człowieka. Przedmiotem analizy niniejszego opracowania jest kategoria *sustainable* w kontekście realizacji celu *quality education* (SDG4). Najpierw przedstawiono kontekst uwarunkowań rozwojowych związanych z kulturą symboliczną i kulturą cyfrową w kontekście pandemii SARS-CoV-2. Ukazano przy tym wpływ antropologii nieograniczonej na procesy kształcenia. Następnie zaprezentowano uwarunkowania propagowania rozwoju integralnego w synergicznym ujęciu socjologii i pedagogiki. Polega to na upowszechnianiu norm etycznych w procesach edukacyjnych zgodnie z założeniami antropologii chrześcijańskiej i chrześcijańskiej etyki społecznej. Egzemplifikacją takiego procesu jest stosowanie zasady zrównoważonego rozwoju (*Nachhaltigkeitsprinzip*) na wielu płaszczyznach interdyscyplinarnych procesów kształcenia i wychowywania, na przykład w zakresie andragogiki lub działalności interdyscyplinarnych centrów poradnictwa.

Słowa kluczowe: cele zrównoważonego rozwoju, pomocniczość, jakość edukacji, katolicka nauka społeczna, etyka społeczna.

Abstract

The implementation of the Sustainable Development Goals (17) makes the category of **sustainable development** a universal recognizable value. Integrated educational processes also include the environmental area, presenting at the same time various concepts of man. The subject of the analysis of this study is the **sustainable** category in the context of achieving the quality education goal (4). First, will be presented the context of development determinants related to symbolic and digital culture in the context of the SARS-CoV-2 pandemic. The influence of unlimited anthropology on educational processes will also be revealed. Then it will go on to present the conditions for promoting integral development in a synergistic approach between sociology and pedagogy. It is based on the dissemination of ethical norms in educational processes in accordance with the assumptions of Christian anthropology and Christian social ethics. Such a process is exemplified by the application of sustainable development principle (*Nachhaltigkeitsprinzip*) on many levels of interdisciplinary education and upbringing processes, for example in the field of andragogy or the activities of interdisciplinary counseling centers.

Keywords: sustainable development goals, subsidiarity, quality education, catholic social thought, social ethic.

Wprowadzenie

Zainteresowanie normami moralnymi rozwinęło się szczególnie wtedy, gdy przestano wierzyć w jednopienny rozwój moralności, przyjmując istnienie różnych równouprawnionych stylów życia¹. Dalekosiężną reperkusją tego procesu są współegzystujące systemy wartości i zasad etyczno-społecznych, które w kontekście realizacji *sustainable development goals* (17) wyznaczają zróżnicowane zwyczaje i reguły składające się na style życia, łączące się również z modelami wychowawczymi i wzorami edukacyjnymi². Te uwarunkowania wymagają oceny etycznej.

W niniejszym opracowaniu definiuje się kategorię rozwój po to, by wyłonić wskaźniki zrównoważonej edukacji. Dzieje się to w obszarze *quality education* (SDG4). Tę kategorię zestawia się z otoczeniem zewnętrznym środowiska cyfrowego oraz istotnymi dla integralnego rozwoju człowieka kategoriami

-
- 1 M. Ossowska, *Funkcjonowanie norm w życiu społecznym* [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków 2009, s. 302.
 - 2 Z. Tyszka, *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian* [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999, s. 197; R. Boguszewski, *Religijność i moralność w społeczeństwie polskim: zależność czy autonomia*, Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 199.

etyczno-społecznymi, koniecznymi do ukierunkowania procesów socjalizacyjnych na wartości chrześcijańskie³. Wykorzystuje się funkcjonalny wymiar *Nachhaltigkeitsprinzip*⁴ w potrójnym segmentowaniu kultury edukacji na: normatywną (aksjologię), idealną (cel społeczny) i materialną (techniczną)⁵. Analizę dychotomii (nie)zrównoważony dokonuje się zgodnie z zastosowaniem następujących **paradygmatów**:

- a) transdyscyplinarności i interdyscyplinarności w naukach społecznych w kontekście rozumiejącej pedagogiki humanistycznej Wilhelma Dithleya⁶;
- b) dekonstrukcji nieskutecznych i mało użytecznych aspektów w uczeniu się i nauczaniu (socjologia, etyka społeczna i gospodarcza)⁷;
- c) rekonstrukcji wartości na wyższym poziomie w stopniu bardziej zintegrowanym (katolicka nauka społeczna)⁸.

Leitmotiv stanowi **chrześcijańska antropologia społeczna**, ujmowana w nurcie tradycyjnych traktatów zawierających normę personalistyczną⁹. *Nachhaltigkeitsprinzip* rozumie się jako szczegółową zasadę etyczno-społeczną, której status pośród podstawowych pryncypiów jest niezmienny, mimo że jej ranga wzrasta wraz z realizacją *sustainable development goals*.

Development, czyli rozwój człowieka

Rozwój jest **realizacją możliwości**, które człowiek posiada w wyniku używania rozumnej i duchowej natury. Zatem najpełniej widać go w otwarciu się na nieograniczoność bytu ludzkiego, gdy człowiek odkrywa samego siebie jako **integralnie funkcjonującą celowo całość psychosomatyczną obdarzoną godnością**. Rozwój ten dokonuje się najpierw w kontekście socjalizacji pierwotnej w rodzinie, a następnie w szerszym kontekście wtórnego

3 Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2012, s. 315–345.

4 Por. M. Vogt, *Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive*, Oekom Verlag, München 2009.

5 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, dz. cyt., s. 297–298.

6 H.H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007; J. Bremer, *Nauka o zrównoważeniu – w poszukiwaniu transdyscyplinarnej metodologii*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2016, nr 1, s. 15–32.

7 Por. A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do chrześcijańskiej etyki społecznej*, przeł. L. Łysień, WAM, Kraków 2010.

8 Y. Sipo, B. Battisti, K. Grimm, *Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart*, „International Journal of Sustainability in Higher Education” 2008, vol. 9, no. 1, s. 70.

9 A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do chrześcijańskiej etyki...*, dz. cyt., s. 197.

uspołeczniania się w różnych płaszczyznach zaangażowania¹⁰. **Samostawianie** się człowieka nie tylko zmienia go i doskonali, lecz także rozwija, czyli pozwala pojmować samego siebie jako osobowy podmiot w strukturach dobra wspólnego. Pierwotnie (wewnętrznie) celem rozwoju jest **upodmiotowienie**, natomiast wtórnie (zewnętrznie) podmiotowość ludzka służy innym jednostkom, wspólnotom lub grupom i całym społecznościom¹¹. Zasada zrównoważonego rozwoju ujmuje więc człowieka jako osobę ludzką hierarchizującą wartości i jednocześnie jednostkowy system oddziaływania na obszar społeczny i gospodarczy poprzez **samostawianie się**¹². Ten przymiot człowieka, osiągany poprzez **samodzielne działanie**, najbardziej go rozwija i zarazem hamuje działanie ze względu na dobro innych, z którymi zobowiązany jest **solidarnie współpracować** lub tylko **być odpowiedzialnym** za nich¹³. Wówczas posiada on w **granicach norm moralnych** możliwość wyboru dóbr ze wszystkich wykreowanych uwarunkowań, w ramach których korzysta na mocy posiadanych praw, statusu społecznego lub przynależności do grup¹⁴.

(De-re)konstrukcja procesów kształcenia w kulturze materialnej?

Możliwości edukacji powinny być elastyczne, włączające rozumienie decyzji politycznych, potrzeb gospodarczych i społecznych każdego kraju wraz z ich kontekstami kulturowymi¹⁵. Pandemia Covid-19 stała się bezpośrednią przyczyną pełnowymiarowego zaistnienia procesów digitalizacyjnych w strukturach instytucji edukacyjnych. Zmieniona kultura kształcenia zmusza do zastanowienia się, czy digitalizacja edukacji bardziej sprzyja **konstruowaniu** nowych norm społecznych czy **dekonstrukcji** uwarunkowań integralnego rozwoju człowieka, czy może **rekonstrukcji** utraconych wartości istotnych dla integralnego rozwoju człowieka.

10 J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994, s. 39–44.

11 T. Żeleźnik, *Rozwój* [w:] W. Piwowarski (red.), *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Wydawnictwo Misjonarzy Klaretynów „Palabra”, Warszawa 1993, s. 147–149.

12 G. Godawa, *Integralna wizja człowieka jako fundament kultury i wychowania*, „Analecta Cracoviensia” 2017, vol. 49, s. 321.

13 S. Fel, Ł. Marczak, *Powstanie i status zasady zrównoważonego rozwoju*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2016, nr 2, s. 185–205.

14 T. Żeleźnik, *Rozwój*, dz. cyt., s. 147–149.

15 R.A. Madani, *Analysis of educational quality, a goal of education for all policy*, „Higher Education Studies” 2019, vol. 9, no. 1, s. 107.

Z punktu widzenia socjologicznego takie ujęcia interdyscyplinarne można analizować w odniesieniu do teorii systemowych Niklasa Luhmanna czy Bruno Latoura, kultury symbolicznej Pierre'a Bourdieu i teorii konstruktywistycznych Petera Bergera i Thomasa Luckmanna¹⁶.

W rekursywnym poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytanie może posłużyć komunikacyjna złożoność podobnych procesów, których dowodem zaistnienia jest architektura i kultura gospodarcza Dolnego Śląska. Chrześcijańska emblematyka pałacowych i folwarcznych zabudowań stawała się komponentem motywacyjnym ludzkiego postępowania (*navigatio vitae*) w ówczesnej kulturze gospodarczo-agrarnej i na jej obszarze przyrodniczo-religijnym¹⁷. Przed upowszechnieniem się instytucjonalnych procesów kształcenia w epoce poprzedzającej rewolucję przemysłową elementy religijne można klasyfikować jako ważne czynniki tworzące tożsamość lokalnych społeczności. Efekty urbanizacji i ewolucji architektury można ujmować w nurcie pewnych **konstruktów**, odsłaniających racjonalną specyfikę działania ludzkiego w kulturze materialnej¹⁸. Zazwyczaj w konsekwencjach nieuświadomionej dekonstrukcji w ponowoczesnych społeczeństwach działania strategiczne ukierunkowane są na historyzm i **rekonstrukcję** istotnych norm etycznych i gospodarczych.

Edukacja poprzez upowszechnianie wzorów

Intersubiektywność kultury stanowi o wspólności w obrębie grup i zbiorowości społecznych. Antonina Kłoskowska twierdzi, że kultura nie wynika bezpośrednio z genetycznych uwarunkowań gatunku. Oznacza to, że kultura upowszechnia się poprzez **naśladownictwo wzorów i uczenie się**. Nie ma kultury bez wzorów i norm działania¹⁹. Bez użycia znaków i symboli nie byłaby możliwa żadna forma współdziałania większej liczby ludzi ani w lokalnym wymiarze społeczności, ani tym bardziej w wymiarze globalnym rozwoju gospodarczego²⁰. Produkcja dóbr u samych podstaw wynika z rozumienia symbolicznego, co dalej przekłada się na styl pracy i edukacji, których rezultatem

16 M. Gruchoła, *Nowe formy zachowań społecznych wobec i pod wpływem mediów oraz nowych technologii. Analizy porównawcze*, „Państwo i Społeczeństwo” 2017, nr 3, s. 126.

17 Por. R. Bodei, *Navigatio vitae: Metaphor and concept in the work of Hans Blumenberg*, „Archives de Philosophie” 2004, vol. 67, issue 2, s. 211–225.

18 M. Gruchoła, *Nowe formy zachowań społecznych...*, dz. cyt., s. 126.

19 A. Kłoskowska, *Kultura* [w:] P. Sztompka, M. Kucia, *Socjologia. Lektury*, dz. cyt., s. 291.

20 United Nations Economic Commission for Europe, *Empowering educators for a sustainable future: Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development*, „Strategy for Education for Sustainable Development”, UN, Geneva 2013, s. 8–15.

końcowym jest produktywność. Interakcjonizm symboliczny ukazuje prawidłowość, że kultura powstaje w następstwie komunikowania symboli i ich znaczeń²¹. Popularne określenie kultury nazywa ją uprawą czegoś (*cultivare*). Wobec takich interakcyjnych oddziaływań pojawia się konstruktywizm, który w ujęciach skalowanych bardziej deterministycznie znacząco wpływa na człowieka lub charakteryzuje się mniejszą siłą wpływu. W dynamice upowszechnianych technologii te zmiany są zauważalne, a dla widocznych działań w tle konstruktywizmu kulturowego z punktu widzenia katolickiej nauki społecznej istotne będą procesy wychowawcze i krytyka konstruktów kulturowych z punktu widzenia prawa naturalnego. Celem kształcenia i wychowywania jest wpojenie cnót odpowiedzialności, pracowitości, sumienności, uczciwości i rzetelności²². Wówczas tworzy się wizja zintegrowanego rozwoju adekwatna do misji instytucji wychowania katolickiego.

Kultura symboliczna

Trudno wykazać, że dane społeczeństwo uznaje wszystkie normy moralne²³. Według Marii Ossowskiej kultura symboliczna upowszechniła się tak bardzo, że nie sposób jej nie zauważyć w trakcie obserwacji zrekonstruowanych obszarów życia społecznego. W przestrzeni publicznej przedwojennego Dolnego Śląska uwarunkowania *Nachhaltigkeitsprinzip* są widoczne dzięki na przykład analizie funkcjonalności planów urbanistycznych. Kultura symboliczna nie jest wyłącznie samoistnym celem ludzkich działań²⁴. Symboliczne naznaczenie poprzedzone jest działaniem wynikającym z preferowanych systemów wartości, które wskazywały zarówno normy religijne, jak i funkcjonalność z użytecznością.

Wobec perspektywy kultury symbolicznej pojawiają się we współczesnych procesach kształcenia i rozwoju typologie generacji. Istotnie kategoria wieku decyduje o włączeniu w cyfrowe procesy komunikacyjne lub wykluczeniu z nich. Jedną z popularnych typologii jest kategoryzacja pokoleń: X, Y, Z, Alfa²⁵. Zakłada ona specyficzne zależności międzypokoleniowe, poddane innym stopniom stosowalności technologii cyfrowych wraz z ich szczególnym

21 A. Kłoskowska, *Kultura*, dz. cyt., s. 296.

22 S. Fel, *Praca – kapitał – demokracja. Konsekwencje praktyczne zasady pierwszeństwa pracy przed kapitałem*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Lublin – Stalowa Wola 2003.

23 M. Ossowska, *Funkcjonowanie norm w życiu społecznym*, dz. cyt., s. 304.

24 A. Kłoskowska, *Kultura*, dz. cyt., s. 298.

25 Por. E. Karmolińska-Jagodzik, *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21, s. 207–209.

natężeniem w niektórych sferach praktyk społecznych. Perspektywa aksjonormatywna pozytywnych wartości w pełni zaspokaja sens życia. Są jednak wartości, które oddziałują destrukcyjnie w kontekście subiektywizmu pogładowego współczesnej kultury²⁶. Zalicza się do nich: wartości: wtórne i instrumentalne, których realizacja tylko częściowo zaspokaja sens życia, pseudowartości oraz wartości niszczące i destrukcyjne²⁷. Kultura symboliczna posługująca się różnorodnymi narzędziami komunikacyjnymi w dużym stopniu wpływa na percepcję człowieka, zakres posiadanej wiedzy i umiejętność jej zastosowania. Migracja do wirtualnej społeczności staje się czynnikiem wywołującym rekonfigurację porządku społeczno-gospodarczego. Instytucje edukacyjne szybko uelastyczyły się w związku z nowymi uwarunkowaniami kształcenia, a ich usieciwienie wykreowało potencjał rozwojowy²⁸.

Integracja systemowa poprzez zrównoważoną edukację

Wysoka jakość kształcenia jest wymogiem stawianym zrównoważonym i coraz bardziej zintegrowanym ze sobą społeczeństwom. Proces edukacyjny ukierunkowany jest na komplementarność kształcenia. Polega ona na zastosowaniu cyfrowych metod kształcenia przy zachowaniu tradycyjnych podstaw aksjonormatywnych.

(Trans- i inter)dyscyplinarność procesów uczenia się

Realizacja celów zrównoważonego rozwoju, zarówno w jego ujęciu silnym (*strong*), jak i słabym (*weak*), niesie ze sobą ingerencję w funkcjonowanie instytucji naukowych. Wiedza o *strong sustainability* zobowiązuje do wstrzymania działań społecznych dla zachowania nienaruszalności ekosystemów. Z perspektywy etyki społecznej nurt ten wprowadza wątpliwości, czy realnie *strong sustainability* jest możliwy do realizacji między innymi w zintegrowanych procesach kształcenia. Jeśli okazałoby się, że *strong sustainability* jest nierealną etyczną perspektywą realizacyjną ze względu na występowanie potrzeb ludzkich, wówczas o utopijności tego nurtu rozstrzygają systemy zasad

26 Tamże, s. 208.

27 Por. J. Mariański, *Sens życia, wartości, religia: studium socjologiczne*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013, s. 136–151.

28 Por. Ł. Marczak, *Rekursywno-rekonfiguracyjna funkcja zasady zrównoważonego rozwoju w perspektywie usług świadczonych drogą elektroniczną*, „Studia i Materiały Wydziału Zarządzania i Administracji Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach” 2018, nr 2, t. 1, s. 319–328.

etyczno-społecznych, oceniające słuszność lub brak słuszności założeń *strong sustainability*.

Zmierzanie do równowagi w wielu obszarach życia społeczno-gospodarczego i ekosystemowego jest możliwe dzięki interdyscyplinarnemu ujęciu złożonych kwestii społecznych. Różne podejścia naukowe pozwalają szerzej i głębiej analizować problemy z punktu widzenia węzłowo krzyżujących się ze sobą dyscyplin i subdyscyplin, transmitujących wartości dobra wspólnego²⁹.

Nauki społeczne odkryły i ukształtowały pryncypia społeczne *stricte* odnoszące się do człowieka jako rozumnej istoty społecznej, stąd transdyscyplinarność pozwala ujmować gatunek ludzki w sensie bardziej pierwotnym i dostrzec istotne dla jego trwałego rozwoju uwarunkowania ekosystemowe. Z perspektywy etycznej całkowity brak ingerencji w ekosystemy jest niemożliwy, stąd bardziej akceptowalne są ujęcia *weak sustainability*. Rozpatruje się wówczas (re)generacyjność społeczną i technologie sprzyjające zachowaniu zasobności.

Zgodnie ze szczegółowym celem *sustainable development „quality education”* (SDG4) jakość kształcenia obejmuje: poznawcze, społeczno-emocjonalne i behawioralne cele uczenia się (*cognitive, socio-emotional, behavioural learning objectives*)³⁰. W ich zakresie tworzy się nieformalne i formalne formy kształcenia i wychowywania, polegające na doświadczaniu i przeżywaniu wartości.

Dekonstrukcja nieskutecznych aspektów w uczeniu się

Proces uczenia się zgodnie z wymogami zasady zrównoważonego rozwoju jest kreatywny. Jego celem jest **dekonstrukcja zbędnych elementów**, które nie wchodzą w interakcję **systemowego myślenia** (*systems thinking*), oraz **długofalowe i perspektywiczne działanie**³¹. Wizje przyszłości są strategiami, do których w działaniach zgodnych z celami zrównoważonego rozwoju zmierza się **powoli**, ale **skutecznie**, bo **systemowo**. Takie świadome działanie nie może być pozbawione kontekstu aksjologicznego, w którym jednostka edukacyjna pod względem normatywnym prezentuje system wartości, zmierzając do jasno określonej etyki. Na tym etapie kształcenia dla jakości procesów edukacyjnych naturalne jest **tworzenie strategii**, które będą konstruować

29 J. Bremer, *Nauka o zrównoważeniu...*, dz. cyt., s. 24.

30 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Education for sustainable development goals: Learning objectives*, UNESCO, Paris 2017, s. 18.

31 S. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie, Warszawa 2007, s. 189–207.

uwarunkowania współpracy i rekonstruować utracone wartości odsłaniające integralne dobro wspólne³².

Dekonstruowanie nieskutecznych aspektów uczenia się polega na redukcji zbędnych praktyk społecznych, które człowiek przyswaja w instytucjach edukacyjnych, a które w warunkach rozwoju technologicznego można zastąpić działaniem w świecie wirtualnym bez wychodzenia z domu. Dla etyki społecznej i płaszczyzny aksjologicznej w kontekście rekonfiguracyjnym istotna jest **proporcja wartości**, których wyuczenie się (socjalizację) zakłada się w procesie kształcenia. W uwarunkowaniach pracy hybrydowej w lokalnym kontekście realizuje się role wychowawcze, a kształcenie odbywane za pomocą nowoczesnych narzędzi ma na celu uzyskanie kwalifikacji potwierdzających posiadanie koniecznych umiejętności. Dekonstrukcja sztywnych schematów postępowania następuje wraz z upowszechnianiem nowych narzędzi usprawniających myślenie i działanie ludzkie, przyspieszające pracę lub pomijające zbędne węzły komunikacyjne. Wskutek pracy zdalnej zmienia się dynamika fizycznej komunikacji w przestrzeni życia publicznego.

(Re)konstrukcja wartości na wyższym poziomie w stopniu bardziej zintegrowanym

Socjologiczne ujęcie procesów kształcenia i podnoszenia ich jakości nie może w rozwoju integralnym odbiegać od synergii etyki z zakresem dyscyplin pedagogicznych i psychologicznych. Roztropne (*prudencia*) rekonstruowanie świata wartości człowieka w edukacji podlega zatem humanizmowi w naukach społecznych³³. Wobec zaistniałej perspektywy systemowej przywołuje się podstawowe przesłanki epistemologiczne pedagogiki humanistycznej jako propozycji zapewnienia chrześcijańskich konstrukcji społecznych³⁴. W ujęciu Heinricha Daubera konstruktywizm i orientacja procesualna stanowią punkt wyjścia dla procesów doświadczalnych pozwalających zrozumieć kontekst społeczny, który we współczesnych społeczeństwach uległ prekaryzacji³⁵. Dla

32 Por. O. Kozak, *Interactive exercises and games for sustainable development goals: How to develop sustainability competencies in higher education?*, „Studia Periegetica” 2020, nr 3(31), s. 81–91.

33 W. Furmanek, *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 26–27.

34 P. Przybylski, *Koncepcja wychowania w ujęciu ks. Bronisława Markiewicza na tle zmian społecznych* [w:] M. Duda, L. Szot, A. Świerczek (red.), *Aspekty teoretyczne i praktyczne pracy socjalnej wobec przemian i wyzwań społecznych XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2017, s. 101–120.

35 Por. B. Majerek, *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018; J. Mazur (red.), *Prekaryjna praca kwestią społeczną?*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2018.

edukacji katolickiej znacząca będzie personalistyczna tendencja formacyjna i integracyjna, włączająca etykę cnót, skuteczną wraz z uprzednim poznaniem wycinkowym i kontekstualnym konkretnych przypadków³⁶.

Inne są formy odbioru konstruktów społecznych wysoko zdigitalizowanych u poszczególnych przedstawicieli pokolenia: X, Y, Z i Alfa. W związku z różnymi marginalizacjami i ujęciami dekonstruującymi integralną tkankę człowieka jako psychosomatycznej złożoności pojawiają się u H. Daubnera założenia antropologiczne. Będą one istotne dla kontekstu antropologii nieograniczonej, kiedy erozji ulegają podstawowe kategorie społeczne wraz z naturalną konstrukcją płci i jej podziałem³⁷. Wówczas rekonfigurowanie wartości związane jest z socjalizacją opartą na odwołaniu się do właściwych procesów decyzyjnych (*fortitudo*) i stawianiem granic w hierarchiach wartości od „mieć” do „być”³⁸. W kontekście zasady zrównoważonego rozwoju pojawi się zalecenie stosowania rozwiązań redukcyjnych w jednych sektorach i konstruktywnych w sektorach, które wymagają większego ukierunkowania na umiar (*temperantia*), użyteczność i funkcjonalność. Celem rekonstrukcji wartości zarówno u jednostki, jak i w całości życia społecznego jest **integralna koncepcja człowieka**, stanowiąca etyczny punkt wyjścia wobec wszelkich reperkusji „niezrównoważoności”³⁹. Objawia się to w zaniedbanych paradygmatach troski o kategorie osób starszych i reprezentujących młode pokolenie⁴⁰. Rekonstrukcja sprawiedliwości międzypokoleniowej będzie poszukiwaniem połączeń z realizacją sprawiedliwości wewnątrzpokoleniowej (*iustitia*) w trosce o dobro rodziny i jakość kształcenia.

Założenia antropologiczne *quality education*

Celowe kształcenie o zrównoważonym rozwoju w jego zakresie edukacyjnym (*inclusive and equitable quality education*) nabiera metodologicznych ujęć w powiązaniu z nurtem ekologii humanistycznej. Łączy się wówczas: badania społeczności lokalnej, opis, wyjaśnienie zachodzących procesów i projekty

36 Por. A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej: od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

37 M. Gierycz, *Europejski spór o człowieka. Studium z antropologii politycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2017, s. 437–465.

38 A. Fabiś, *Rozwój duchowy jako atrybut dojrzałości w starości*, „EXLIBRIS. Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2015, nr 1, s. 14–15.

39 Por. G. Godawa, *Integralna wizja człowieka jako fundament kultury i wychowania*, „Analecta Cracoviensia” 2017, vol. 49, s. 319–340.

40 Por. J. Mastalski, *Zaniedbane paradygmaty formacyjne nastolatka*, „Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie” 2017, nr 2, s. 103–118.

instytucji społecznych podległych zaleceniom społeczno-politycznym⁴¹. Wraz z kształceniem dokonuje się proces wychowawczy (*sustainable and resilient recovery*), mający dostosować jednostki naukowe do wymogów życia społeczno-gospodarczego (*sustainable World 2030–2050*). Ujęty paradygmat z początków XX wieku włącza lokalność działania, a współczesny nadzwyczajny kontekst uwarunkowań Covid-19 sprowadza odbiorców kształcenia do pozostania w lokalności (rodzina, sąsiedztwo, grupy zawodowe) i wykorzystania cyfrowej infrastruktury technologicznej (*building an inclusive and effective path for the achievement of the 2030 Agenda*). Norma ta została również upowszechniona wskutek działania systemu prawa, którego skuteczność wzmacniają silne procesy komunikacyjne o charakterze symbolicznego naznaczania rzeczywistości. Środowiskiem zewnętrznym staje się świat wirtualny wykorzystywany w zależności od charakteru potrzeb i działań. Współczesną synergię świata stacjonarnego z zapośredniczoną rzeczywistością wirtualną bardziej należy interpretować zgodnie z teorią systemową, której konsekwencją jest nieograniczony wręcz **dostęp** do możliwości kształcenia na odległość przy wykorzystaniu infrastruktury cyfrowej. Wówczas jednostka, wobec której toczy się interdyscyplinarny proces edukacyjny, zdobywa **kompleksową wiedzę**, ukierunkowaną na **personalizowane zaopatrywanie**. Według Theodora Schulze’a uczenie jest kompleksowym, wielostronnym i długotrwałym procesem, w którym należy poradzić sobie z nieznanym środowiskiem lub nową sytuacją. Obecnie reperkusją ekologii humanistycznej jest koncepcja ekologii integralnej papieża Franciszka, włączająca ujęcie ekonomii dobra wspólnego⁴². Definicję edukacji T. Schulze’a wybrano z powodu wymagań etyki społecznej. Zdaniem tego autora edukację należy bardziej ukierunkować nie na optymalizację jej efektów, lecz na poprawę i formację środowisk, w których odbywa się kształcenie (*mission, vision and goal*)⁴³.

Jakość edukacji podwyższa się wraz z zastosowaniem umiejętności odnajdywania się w przestrzeni wirtualnej i realizacji celów przy jej wykorzystaniu. Wówczas wirtualny świat uelastycznia rozwój, czyniąc go nie tylko trwałym, lecz także bardziej skutecznym i włączającym wykluczonych. Jakość edukacji zatem polepsza się wraz z nabywaniem bardziej wszechstronnych kompetencji.

41 H.H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, dz. cyt., s. 117.

42 Por. Franciszek, *Encyklika Laudato si': w trosce o wspólny dom*, Wydawnictwo M, Kraków 2015.

43 H.H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, dz. cyt., s. 121.

(Nie)zrównoważoność, czyli (*un*)sustainability

Realizacja możliwości oferowanych człowiekowi w nurcie chrześcijańskiej etyki społecznej będzie zmierzać ku jego transcendencji wobec otaczającego świata technicznego. Personalistyczna koncepcja człowieka eksponuje jego integralność na zróżnicowanych płaszczyznach horyzontalno-wertykalnych wraz z imperatywem kształtowania solidarnych więzi. Są one pochodną systemów zasad etyczno-społecznych zorientowanych na poszukiwanie równowagi pomiędzy istotnymi dla integralnego rozwoju człowieka wartościami podstawowymi⁴⁴. Włącza się je w świat wirtualny.

Solidarna integracja

„Zrównoważoność” to proces poszukiwania optymalnych uwarunkowań, w których jednostka, grupy i całe społeczności zostaną poddane harmonijnym zmianom udoskonalamym ich egzystencję w zróżnicowanych, ale zintegrowanych systemach: społecznych, gospodarczych i cyfrowych. W badaniach społecznych rozpoznaje się **wskaźniki** wpływające na obniżenie/podwyższenie **jakości kształcenia** i w konsekwencji **stopień wewnętrznej stabilności** instytucji (elastyczności) obniżającej/podnoszącej jej **prestizż** ze względu na posiadanie **cyfrowych kompetencji**. Daria Moskwa-Bęczkowska wskazuje w tym kontekście na korelację między szkolnictwem wyższym w Polsce a kształtowaniem się kapitału społecznego⁴⁵. Do istotnych wskaźników zalicza się także: **dostępność usług**, ich **jakość świadczenia** oraz **stopień płynności komunikacyjnej wewnątrz instytucji i na zewnątrz do** podmiotów gospodarczych. Takie usieciwienie instytucji naukowej lokuje ją w otoczeniu środowiskowym, do którego potencjalnie mogą trafiać jej absolwenci. Sam proces edukacyjny rekonfiguruje się ze względu na dostępność nowych **narzędzi komunikowania społecznego**⁴⁶. „Zrównoważoność” zmierza ku solidarności i osiągnięciu integralności człowieka zwłaszcza w wewnętrznych obszarach osobowości wraz z jej oddziaływaniem na grupy społeczne. Zasada solidarności wyznacza bardziej zakres odpowiedzialności w świecie wirtualnym, który jednak trudno ujmować bez stacjonarnego lub rzeczywistego zapośredniczenia. Zatem „zrównoważoność” to mądrość decydowania z troską o innych i siebie zgodnie z teorią rozwoju osobowości Erica Eriksona oraz utrzymanie procesów rozwoju na wszystkich etapach życia tak, by można było poprzez swoje

44 Por. Ł. Marczak, *Zasada zrównoważonego rozwoju. Perspektywa społeczno-etyczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2021.

45 Por. D. Moskwa-Bęczkowska, *Szkolnictwo wyższe w Polsce a kształtowanie kapitału społecznego*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae” 2017, nr 2, t. 1, s. 373–381.

46 M. Gruchola, *Nowe formy zachowań społecznych...*, dz. cyt., s. 128.

działanie oddawać życiu społecznemu uzyskane uprzednio wartości służące integrowaniu społeczności.

Marginalizacja, wykluczenie i ryzyko rozbicia

„Niezrównoważoność” pojmuje się jako **stan faktyczny** sytuacji niespełniających w dostateczny sposób uwarunkowań skuteczniających **procesy rozwojowe człowieka**, uniemożliwiające jego samostawanie się najpierw w obszarze społecznym, a następnie gospodarczym, zwłaszcza w wymiarze dezorganizacji człowieka. „Niezrównoważoność” to również brak uwarunkowań włączenia cyfrowego w społeczeństwach wysoko rozwiniętych, gdyż otoczeniem środowiskowym staje się w nich zdalne komunikowanie ze wszystkimi płaszczyznami, na które oddziałują procesy digitalizacji. Jednostki edukacyjne będą osiągać „zrównoważoność” w ramach ich integrowania wewnętrznego i z innymi obszarami życia społeczno-gospodarczego, niekiedy tylko elastycznie zapośredniczając ludzi w sieci powiązań. Brak inkluzji i równowagi staje się zazwyczaj przyczyną różnorodnych form marginalizacji, a nawet dewiacji, czego przejawem jest niski prestiż społeczny osób niepełnosprawnych, cierpiących z powodu chorób wieku starczego lub wykluczonych ze względu na niemożność osiągnięcia pożądaných społecznie wartości.

Zakończenie

Rekonstrukcja *Nachhaltigkeitsprinzip* niesie ze sobą wiele konsekwencji w zależności od wyboru dyscypliny z nauk społecznych (socjologia, psychologia, pedagogika). Niemożliwe jest osiągnięcie całkowitej równowagi systemowej – bardziej w procesach edukacyjnych zmierza się do takiej doskonałości, w praktyce życia społecznego trudniej zweryfikować stopień „zrównoważenia”. Podstawą socjo-pedagogiczną ugruntowującą tematykę rozwoju jest klasyczna teoria prawa naturalnego, które Arno Anzenbacher ujmuje w rozumieniu:

- odwołania do antropologii ukazującej uniwersalną naturę człowieka;
- wskazania na cele życiowe człowieka: potrzeby, orientacje i skłonności wynikające z natury ludzkiej;
- porządkowania i regulacji życiowych celów człowieka⁴⁷.

Zasada zrównoważonego rozwoju rekonstruuje holistyczną wizję świata, którego konstrukcja nie może zostać pozbawiona trwałości integrujących się ze sobą norm: moralnych, społecznych i prawnych, służących harmonijnemu rozwojowi człowieka.

47 A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do chrześcijańskiej etyki społecznej*, przeł. L. Łysiń, WAM, Kraków 2010, s. 73.

Bibliografia

- Anzenbacher A., *Wprowadzenie do chrześcijańskiej etyki społecznej*, przeł. L. Łysień, WAM, Kraków 2010.
- Banos J.E., Orefice C., Bianchi F., Costantini S. (red.), *Good health, quality education, sustainable communities, human rights: The scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030*, University Press, Firenze 2019.
- Bodei R., *Navigatio vitae: Metaphor and concept in the work of Hans Blumenberg*, „Archives de Philosophie” 2004, vol. 67, issue 2.
- Boguszewski R., *Religijność i moralność w społeczeństwie polskim: zależność czy autonomia*, Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Bremer J., *Nauka o zrównoważeniu – w poszukiwaniu transdyscyplinarnej metodologii*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2016, nr 1.
- Fabiś A., *Rozwój duchowy jako atrybut dojrzałości w starości*, „EXLIBRIS. Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2015, nr 1.
- Fel S., *Praca – kapitał – demokracja. Konsekwencje praktyczne zasady pierwszeństwa pracy przed kapitałem*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Lublin – Stalowa Wola 2003.
- Fel S., Marczak Ł., *Powstanie i status zasady zrównoważonego rozwoju*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2016, nr 2.
- Franciszek, *Encyklika Laudato si': w trosce o wspólny dom*, Wydawnictwo M, Kraków 2015.
- Furmanek W., *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2.
- Gierycz M., *Europejski spór o człowieka. Studium z antropologii politycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2017.
- Godawa G., *Integralna wizja człowieka jako fundament kultury i wychowania*, „Analecta Cracoviensia” 2017, vol. 49.
- Gruchoła M., *Nowe formy zachowań społecznych wobec i pod wpływem mediów oraz nowych technologii. Analizy porównawcze*, „Państwo i Społeczeństwo” 2017, nr 3.
- Karmolińska-Jagodzik E., *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21.
- Kłoskowska A., *Kultura* [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków 2009.
- Kozak O., *Interactive exercises and games for sustainable development goals: How to develop sustainability competencies in higher education?*, „Studia Periegetica” 2020, nr 3(31).
- Krüger H.H., *Metody badań w pedagogice*, przeł. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Kwiatkowski S., Bogaj A., Baraniak B. (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie, Warszawa 2007.
- Madani R.A., *Analysis of educational quality, a goal of education for all policy*, „Higher Education Studies” 2019, vol. 9, no. 1.
- Majerek B., *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

- Marczak Ł., *Rekursywno-rekonfiguracyjna funkcja zasady zrównoważonego rozwoju w perspektywie usług świadczonych drogą elektroniczną*, „Studia i Materiały Wydziału Zarządzania i Administracji Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach” 2018, nr 2, t. 1.
- Marczak Ł., *Zasada zrównoważonego rozwoju. Perspektywa społeczno-etyczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2021.
- Mariański J., *Sens życia, wartości, religia: studium socjologiczne*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013.
- Mastalski J., *Zaniedbane paradygmaty formacyjne nastolatka*, „Studia Paedagogica Ignatianae. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie” 2017, nr 2.
- Mazur J. (red.), *Prekaryjna praca kwestią społeczną?*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2018.
- Moskwa-Bęczkowska D., *Szkolnictwo wyższe w Polsce a kształtowanie kapitału społecznego*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae” 2017, nr 2, t. 1.
- Ossowska M., *Funkcjonowanie norm w życiu społecznym* [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków 2009.
- Przybylski P., *Koncepcja wychowania w ujęciu ks. Bronisława Markiewicza na tle zmian społecznych* [w:] M. Duda, L. Szot, A. Świerczek (red.), *Aspekty teoretyczne i praktyczne pracy socjalnej wobec przemian i wyzwań społecznych XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2017.
- Ryk A., *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej: od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Sipo Y., Battisti B., Grimm K., *Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart*, „International Journal of Sustainability in Higher Education” 2008, vol. 9, no. 1.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2012.
- Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994.
- Tyszka Z., *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian* [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999.
- United Nations Economic Commission for Europe, *Empowering educators for a sustainable future: Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development*, „Strategy for Education for Sustainable Development”, UN, Geneva 2013.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Education for sustainable development goals: Learning objectives*, UNESCO, Paris 2017.
- Vogt M., *Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive*, Oekom Verlag, München 2009.
- Żeleźnik T., *Rozwój* [w:] W. Piwowarski (red.), *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Wydawnictwo Misjonarzy Klaretynów „Palabra”, Warszawa 1993.

PAULINA PERET-DRAŻEWSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Realizacja tożsamościowych zadań rozwojowych przez współczesną młodzież

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest empiryczna analiza wyników badań na temat realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych przez współczesną młodzież. Nie pozostaje to bowiem bez znaczenia dla jakości kondycji młodego człowieka, co również implikuje potrzebę podjęcia ponownej refleksji i działań pedagogicznych w zakresie edukacji i socjalizacji jednostek partycypujących w dzisiejszej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Słowa kluczowe: młodzież, tożsamość, zadania rozwojowe, współczesność.

Abstract

The aim of this article is an empirical analysis of the results of research on the identity identities of candidates for a development position by contemporary youth. Needless to say, it does not matter to the quality of the condition of a young person, it also implies critical points for re-reflection and pedagogical activities in the field of education and cultural socialization.

Keywords: youth, identity, development tasks, the present day.

Wprowadzenie

Okres adolescencji, będący istotnym etapem przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, a tym samym czasem nabywania kompetencji, jest

swoistym zwrotem rozwojowym w biegu życia człowieka. Utrwalone w dzieciństwie schematy zachowań, wzory postępowania czy normy wymagają w młodości znaczącej rekonstrukcji, czego efektem jest osiągnięcie statusu „bycia dorosłym”. Proces ten dokonuje się za pomocą realizacji zadań rozwojowych przypisanych do etapu adolescencji. Mając na uwadze istotność niniejszej problematyki, szczególnie w świetle przemian współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, co nie pozostaje bez znaczenia dla funkcjonowania młodych, a tym samym stopnia realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych, zasadna wydaje się jej analiza będąca głównym celem artykułu¹.

Zadania rozwojowe okresu adolescencji – ujęcie teoretyczne

Zadaniowy model rozwoju człowieka przedstawił Robert Havighurst², który ujmując rozwój człowieka jako proces przechodzenia przez kolejne stadia po realizacji zadań charakterystycznych dla danego etapu. Powodzenie w ich realizacji prowadzi do poczucia spełnienia, co motywuje jednostkę do podejmowania następnych zadań, natomiast niepowodzenie skutkuje trudnością w wykonaniu kolejnych zadań.

Zadania rozwojowe definiowane są jako „umiejętności, sprawności i kompetencje nabywane przez jednostkę w trakcie kontaktów z otoczeniem”³. Koncepcja R. Havighursta przewiduje na okres adolescencji następujące zadania rozwojowe:

[...] ustanowienie dojrzałych relacji z rówieśnikami obojga płci, opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci, zaakceptowanie swojego ciała i ochrona swojego organizmu, osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, zapewnienie sobie niezależności ekonomicznej, wybór zawodu i przygotowanie do jego wykonywania, przygotowanie się do małżeństwa i życia rodzinnego, opanowanie sprawności intelektualnych koniecznych do pełnienia roli obywatela⁴.

1 Zaprezentowane w niniejszym artykule rozważania teoretyczne oraz wyniki badań empirycznych zostały szerzej przedstawione w: P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.

2 Podaję za: I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t.2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

3 A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 49.

4 Za: tamże.

Powyżej wymieniona koncepcja zadań rozwojowych wpisuje się w nurt teoretyczny Erika Eriksona⁵, którego osnową myślenia jest krystalizacja tożsamości jako główne zadanie rozwojowe okresu adolescencji. Cel przyświecający realizacji zadań rozwojowych w ujęciu R. Havighursta oraz ich istota wskazują bowiem na nabywanie przez adolescentów kompetencji osoby dorosłej oraz ustalenie relacji pomiędzy jednostką a otoczeniem społecznym, co łącznie świadczy o zaistnieniu procesu krystalizowania się tożsamości młodych.

Ważną kwestię stanowi przełożenie niniejszych koncepcji tożsamościowych na podłoże empiryczne, co ma swoje ścisłe powiązania z prakseologicznym wymiarem pracy z młodzieżą. Zadania tego podjęła się Alina Szczurek-Boruta, opracowując kwestionariusz zadań rozwojowych, będący częścią narzędzia badawczego służącego do podjęcia eksploracji na temat zadań rozwojowych młodzieży i edukacyjnych warunków ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Konstruktor tożsamość, stanowiący część kwestionariusza zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji, oparty jest na założeniach koncepcji E. Eriksona oraz R. Havighursta. Bada on poziom wypełnienia poszczególnych zadań rozwojowych (zgodnie z podziałem R. Havighursta) przez ustosunkowanie się osoby badanej do treści poszczególnych twierdzeń. Propozycja A. Szczurek-Boruty stała się inspiracją do stworzenia własnego narzędzia badawczego mającego na celu określenie obrazu współczesnej młodzieży postrzeganego z perspektywy rówieśników, gdyż zbadanie stopnia realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych ma istotne znaczenie dla analizy i interpretacji wyników badań własnych. Konstruktor dotyczący tożsamości zawarty w kwestionariuszu zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji A. Szczurek-Boruty⁶ został wykorzystany w kwestionariuszu ankiety służącym jako narzędzie badań własnych na temat obrazu współczesnej młodzieży postrzeganego z perspektywy rówieśników. Ich wyniki zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

Stopień realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych młodzieży – wyniki badań własnych

Jednym z podjętych we własnym projekcie empirycznym⁷ celów badawczych było określenie stopnia realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych.

5 E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Zysk i Ska, Poznań 2004, s. 48.

6 Patrz: tamże, s. 180–181.

7 Projekt badawczy „Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników” realizowany przez autorkę w 2013 roku pod kierunkiem prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej.

Osoby badane miały za zadanie odpowiedzieć na pytanie: „Czy wymienione twierdzenia są prawdziwe w stosunku do Ciebie?”⁸. Podane twierdzenia diagnozowały kolejno stopień wypełniania poszczególnych tożsamościowych zadań rozwojowych przez badaną młodzież.

Stopień realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych został zmierzony za pomocą „Kwestionariusza zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji” A. Szczurek-Boruty. W badaniach własnych została wykorzystana nieznacznie zmodyfikowana część kwestionariusza, dotycząca stopnia realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych⁹.

Z populacji generalnej zostało wyłonionych 439 uczniów szkół średnich zlokalizowanych na terenie województwa wielkopolskiego. Dobór próby badawczej był celowy ze względu na intencję ukazania różnorodności społeczno-demograficznej grupy respondentów. W rezultacie zostały wyselekcjonowane reprezentacje uczniów z 7 szkół różnego typu (liceum, technikum, szkoła zawodowa), umiejscowionych na terenie dużego miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców) – Poznania, miasta (od 21 tys. do 100 tys. mieszkańców) – Kościana, miasteczka (do 20 tys. mieszkańców) – Opalenicy, wsi – Rokietnica, Pobiedziska Letnisko.

Pierwszym poddanym analizie tożsamościowym zadaniem rozwojowym było uzyskanie wiedzy o sobie. Samowiedza stanowi istotny komponent dojrzałej tożsamości, dlatego też jest ważnym elementem badań na temat obrazu współczesnej młodzieży postrzeganego z perspektywy rówieśników. Teza ta uzasadniona jest zależnością między postrzeganiem siebie a postrzeganiem innych. Pytanie diagnozujące uzyskanie wiedzy o sobie stanowi dopełnienie pytania autoidentyfikacyjnego: „Kim jesteś?”

Badana młodzież w przeważającej części jest świadoma siebie (swojego jestestwa i składowych tożsamościowych), i to zarówno w ujęciu prezentystycznym, jak i w przyszłościowej wizji niniejszego wymiaru tożsamościowego. Pomimo wysokiego poziomu świadomości własnej osoby oraz wizji swojego życia młodzież ma trudność z osadzeniem siebie w szerszym kręgu społecznym, a więc z ujmowaniem siebie w kategorii członka społeczeństwa oraz pełnionej w nim roli. Świadczy o tym twierdzące ustosunkowanie się respondentów do zdania: „Często odnoszę wrażenie, że nie wiem jeszcze, jakie jest moje miejsce w świecie” (39,9% badanych), oraz odpowiedź: „nie zastanawiałam/em się jeszcze nad tym”, którą podało 20,8% osób badanych.

8 W badaniach poproszono młodzież o odpowiedź na pytanie: „Czy wymienione twierdzenia są prawdziwe w stosunku do Ciebie?”. Możliwe kryteria odpowiedzi: tak; nie; nie zastanawiałam/em się nad tym.

9 A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży...*, dz. cyt., s. 381–384.

Kolejne stojące przed młodzieżą tożsamościowe zadanie rozwojowe to zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości, które wymaga nabycia przez nią świadomości relacji jednostki z otoczeniem społecznym oraz możliwości wpływu na zastane warunki społeczno-kulturowe. Rozwój tego typu właściwości możliwy jest dzięki posiadaniu kompetencji obywatelskich, a więc także poczuciu identyfikacji z otaczającym środowiskiem społeczno-kulturowym. Możliwość oraz chęć wpływania przez swoje działania na rzeczywistość stanowi nieodzowny element tożsamości dojrzałej, która polega na tym, jednostka wychodzi poza obszar własnych pragnień, poszerzając horyzonty myślenia o coraz większe kręgi społeczne. Istotnym komponentem realizacji tego tożsamościowego zadania rozwojowego jest podmiotowość rozumiana jako poczucie możliwości kreowania otaczającej rzeczywistości.

Zdolność do odmiany świata i siebie deklaruje 44,7% respondentów. Uwidacznia się zatem wysoki poziom podmiotowości badanych, którzy widzą się jako osobę mającą wpływ na siebie oraz otaczającą rzeczywistość, wyłączając myślenie o zewnątrzsterowności własnych losów oraz najbliższego otoczenia. Młodzi, pomimo postrzegania siebie jako mających moc sprawczą w sferze zmiany siebie i otaczającej rzeczywistości, nie chcą podejmować tego typu inicjatyw. Ponad połowa osób badanych nie stara się działać dla dobra najbliższego środowiska lokalnego, 71% respondentów nie jest zaangażowanych w ruch na rzecz ochrony środowiska. Co więcej, osoby badane nawet nie chcą uczestniczyć w działaniach lokalnych (45,1%) oraz są świadome tego, że nie chcą się zajmować takimi kwestiami w przyszłości (43,1%). Jednakże część respondentów identyfikuje się z najbliższą społecznością lokalną poprzez działania na jej rzecz (23,8%) lub deklaruje chęć podjęcia tego typu inicjatyw (27,0%). Zdecydowanie mniej badanych uczniów jest świadoma wpływu na problemy globalne – tylko 15% osób badanych jest zaangażowanych w ruch na rzecz ochrony środowiska.

W ramach podsumowania powyższych kwestii warto podkreślić zauważalny w wynikach badań dysonans młodych pomiędzy poczuciem wpływu na siebie oraz otaczającą rzeczywistość a podejmowaniem realnych działań stanowiących podstawę wpływu na losy swoje i świata. Być może istotną rolę w tych deklaracjach odegrał tak zwany młodzieńczy entuzjazm, charakteryzujący etap rozwojowy, na którym znajdują się osoby badane, lub postrzeżenie przez nie rzeczywistości społecznej.

Kolejnym stojącym przed osobami młodymi zadaniem tożsamościowym jest ustalenie systemu wartości¹⁰. Aksjologiczny aspekt egzystencji, obejmujący świadomość celów życiowych, ujmowanie życia w wymiarze procesualnym oraz przede wszystkim osiągnięcie autonomii oraz indywidualności, pomimo bycia elementem ogółu społeczeństwa, to zadanie, przed którym musi stanąć każda jednostka, a czasem na jego realizację jest etap adolescencji. Zatem ustalenie systemu wartości stanowi istotny komponent konceptualizacji własnego „ja”, będący niejako fundamentem dojrzałej tożsamości.

Z przeprowadzonych badań wynika, że badana młodzież jest świadoma swoich celów życiowych i chce do nich konsekwentnie dążyć. Wskazuje na to potwierdzenie zdania: „Jestem gotowa/gotów wiele uczynić, aby mieć ładnie urządzone mieszkanie, samochód i pieniądze na zaspokojenie codziennych potrzeb”, aż przez 83,4% respondentów. Zdanie to odnosi się do celów materialnych stanowiących podstawę codziennej egzystencji. Okazuje się, że wartości materialne są dla młodych istotne.

Uwidacznia się świadomość konieczności podjęcia działań w celu osiągnięcia dóbr materialnych. Dążenie do perfekcjonizmu poprzez ciągłe doskonalenie się jest atrybutem 58,3% osób badanych, co stanowi wysoki wskaźnik zgodny z ogólnymi trendami społecznymi, gdzie permanentny rozwój jest domeną niezbędną w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Znaczenie relacji interpersonalnych podkreśliło 58,6% uczniów, którzy twierdzili, że „tolerancja, rozumienie innych ludzi i okazywanie im życzliwości jest dewizą mojego życia”. Najniższy wskaźnik odpowiedzi potwierdzających uzyskała deklaracja dotycząca chęci podtrzymywania zwyczajów, obrzędów i tradycji regionu w miejscu zamieszkania (41,9%). W obszarze sformułowań dotyczących ustalenia systemu wartości respondenci często podawali odpowiedź: „nie zasta-

10 Moralność adolescentów stanowi najczęściej podejmowaną problematykę w obszarze badań nad młodzieżą. Szczególnie popularne są badania dotyczące kwestii wartości cenionych przez nią. Zagadnienie wartości cenionych przez współczesną młodzież zostało wnikliwie poddane eksploracjom przez Hannę Świdę-Ziembę, która prowadziła badania na ten temat w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, co umożliwiło dokonanie komparacji wyników, a to z kolei nadało badaniom wymiar progresywnych analiz (H. Świda-Ziemia, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Zakład Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995). Badania H. Świdy-Ziemby pokazały, jak z upływem czasu zmienia się pogląd młodzieży na temat preferowanych wartości z uwzględnieniem ustrojowych oraz społeczno-kulturowych zmian. Kondycja młodzieży w „nowym świecie”, czyli w ponowoczesnych warunkach społeczno kulturowych, stanowiła przedmiot rozważań rozprawy: H. Świda-Ziemia, *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, gdzie autorka omówiła następujące zagadnienia: obraz pokolenia młodzieży, tożsamość społeczna, młodzież a narkotyki, czas pracy oraz czas wolny młodych, aspiracje życiowe adolescentów.

nawiałam/em się nad tym”, co może świadczyć o trudności w jednoznacznym określeniu własnego systemu wartości, który jest jeszcze w fazie konceptualizacji. Podsumowując rozważania na temat ustalenia systemu wartości badanej młodzieży, należy zaznaczyć, iż po raz kolejny ujawnia się tendencja uczniów do przedstawiania deklaracji potwierdzających świadomość na temat ich wpływu na kształt własnego życia, jednakże bez odniesienia do konkretnych działań, które być może staną się ich cechą w późniejszym etapie rozwojowym.

Kolejne tożsamościowe zadanie rozwojowe stojące przez młodzieżą to opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci. W toku socjalizacji nabywana jest sukcesywnie umiejętność wypełniania typowej dla kobiety lub mężczyzny roli społecznej, która rozwija się szczególnie w okresie adolescencji, kiedy następuje dojrzewanie biologiczne. Charakterystyczny dla danej płci sposób zachowywania się oraz zestaw cech osobowościowych wpajany od dzieciństwa, często podtrzymywany przez istnienie stereotypów, wynika z kulturowo ukształtowanej wizji kobiety czy mężczyzny, do której należy się dostosować.

Znacząca większość respondentów uważa, że potrafi właściwie pełnić rolę kobiety/mężczyzny (77,3%) oraz że posiada już pewien zasób doświadczeń związanych z przyjmowaniem roli kobiecej/męskiej (71,7%), ale blisko co piąty respondent nie zastanawiał się nad powyższymi kwestiami. Może to świadczyć o wysokim stopniu zaangażowania młodzieży w kwestie dotyczące pełnienia roli społecznej zgodnej z płcią. Zróżnicowane są opinie na temat dążeń do wizualnego kreowania się na osobę dorosłą, co wskazuje na zawieszenie się badanych pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Ponadto odnotowano, że 40,2% respondentów deklaruje, iż zależy im na dorosłym wyglądzie, natomiast 37,9% osób badanych nie wykazuje takich dążeń. W ramach konkluzji należy podkreślić wysoki poziom deklarowanej przez młodzież świadomości co do istoty pełnienia roli społecznej zgodnej z płcią, który poparty jest twierdzeniem dotyczącym nabycia doświadczenia w tej sferze funkcjonowania społecznego.

Szczególnie ważnym dla młodych ludzi zadaniem tożsamościowym jest nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z grupą przyjaciół wśród rówieśników. Realizacja tego zadania wpływa znacząco na dalsze funkcjonowanie adolescentów w wymiarze ogólnospołecznym. Kontakty z rówieśnikami stanowią obszar nabywania umiejętności egzystowania w grupie społecznej, pełnienia ról społecznych oraz zdobywania własnej autonomii na tle innych. Grupa rówieśnicza jest cennym źródłem informacji na temat własnej osoby, które stanowią fundament kształtowania swojej tożsamości. Dlatego też grupa rówieśnicza oraz jakość relacji między rówieśnikami są dla młodych tak istotne. Większość respondentów (87,2%) deklaruje, że zależy im na dobrych rela-

cyjach z rówieśnikami. Zdecydowana większość osób badanych (79,7%) posiada obecnie grupę kolegów i koleżanek, dla których przyjaźń jest czymś ważnym.

Odpowiedzi na pytania dotyczące grupy społecznej, do której należą respondenci, między innymi klasy szkolnej, ujawniają fakt, że młodzi posiadają przyjaciół niebędących członkami tej samej grupy formalnej, takiej jak klasa szkolna, co obniża identyfikację z tą grupą społeczną oraz tendencję do wzmacniania jej spójności. Badania ukazały doniosłość realizacji tożsamościowego zadania rozwojowego dotyczącego zadzierzgiwania i podtrzymywania dalszych relacji z grupą przyjaciół wśród rówieśników na tle pozostałych zadań wynikających z przeżywania młodości.

Rozwój kompetencji interpersonalnych, dojrzewanie biologiczne, podejmowanie roli społecznej zgodnej z płcią oraz świadomość własnej seksualności prowadzą do powstania potrzeby nawiązywania głębokiego związku uczuciowego. Zatem poszukiwanie partnera życiowego – miłości jest kolejnym tożsamościowym zadaniem rozwojowym młodzieży.

Przeprowadzone badania skłaniają do wniosku, że sfera ta stanowi dla młodych istotny komponent tożsamości, który jest przedmiotem przemyśleń i aktywnych działań wynikających z postrzegania rodziny jako cennej wartości (86,1%). Przeważająca część respondentów deklaruje, że ich zdaniem kluczowe jest zaangażowanie w głęboki związek uczuciowy z kimś, kto jest ich partnerem (78,2%). W tym kontekście można stwierdzić, że młodzi poszukują partnera życiowego, chcą angażować się w głębokie związki uczuciowe, do których dążą lub w których aktualnie są (50%).

Młodość rozumiana jako czas nabywania kompetencji typowych dla dorosłości wymaga podjęcia działań zarówno przez samą osobę młodą, jak i otoczenie społeczne w celu podkreślenia jej autonomii, co dokonuje się między innymi poprzez realizację kolejnego tożsamościowego zadania rozwojowego, którym jest osiągnięcie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od innych. Po okresie dzieciństwa, w którym jednostka jest zależna od innych, środowisko, głównie rodzinne, ma na nią istotny wpływ, podejmując działania wychowawcze i socjalizacyjne. Adolescencja to czas na zdobycie statusu odrębnej osoby – w pełni odpowiedzialnej za siebie oraz świadomie kształtującej własne „ja” i scenariusz swojego życia.

Konieczność realizacji tego zadania rozwojowego sprawia, że młodość jest specyficznym okresem, w którym ujawnia się postawa buntownicza, wzrastająca rola grupy rówieśniczej przy malejącej roli środowiska rodzinnego, skłonność do ryzykownych zachowań i wiele innych charakterystycznych cech adolescencji.

Młodość to etap bycia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, a zatem wiąże się z nieuchronną zmianą statusu swojego istnienia, co wymaga ko-

nieczności osiągnięcia niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od innych. Na tym podłożu dochodzi do wielu piętrzących się trudności. Chodzi bowiem o ponowne, tym razem świadome i zależne od młodej jednostki ustalenie charakteru relacji z innymi, w której duże znaczenie ma postawa najbliższego otoczenia, głównie rodziny, wobec chęci uzyskania niezależności przez osoby młode.

Badania ujawniły, że respondenci są obecnie w drodze do osiągnięcia autonomii emocjonalnej i ekonomicznej od rodziny. Około 43% osób badanych twierdzi, że rodzice nie mają wpływu na ich działania. Prawie taka sama liczba uczniów przyznaje, że rodzice nadal mają wpływ na ich decyzje i wybory. Jednakże deklaracja ta pokazuje świadomość tej części młodych ludzi co do konieczności usamodzielnienia się. Większość badanej młodzieży dąży do zdobycia niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od innych, co ujawnia istotność tego tożsamościowego zadania rozwojowego w percepcji osób badanych.

Kolejnym tożsamościowym zadaniem rozwojowym, które wypełnia życie codzienne młodych ludzi, jest nabycie kompetencji potrzebnych w wypełnianiu obowiązków szkolnych. Zadanie to stanowi domenę dzieciństwa, jednak biorąc pod uwagę fakt, że młodość to bycie pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, należy pamiętać, iż wielu młodych ludzi musi uporać się z wyzwaniem związanym z nauką w szkole, ponieważ wcześniej nie nabyli takiej umiejętności. Wyniki badań ujawniają zróżnicowanie respondentów pod względem opinii na temat osiągania kompetencji niezbędnych w wykonywaniu obowiązków szkolnych. Mimo że prawie 80% badanych uczniów deklaruje, iż zależy im na dobrych wynikach w nauce, to odpowiedzi na pozostałe pytania ujawniają ambiwalentny stosunek do obowiązków szkolnych oraz szkoły jako instytucji.

Dążenie do osiągnięcia dobrych wyników w nauce może być konsekwencją pragmatycznego podejścia do niej jako istotnego szczebla na drodze do dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej¹¹. Taki wniosek można wysnuć po porównaniu odpowiedzi na powyższe pytanie z odpowiedziami na pytanie odnoszące się do traktowania obowiązków szkolnych jako ważnego aspektu życia. Odpowiedź twierdzącą podało 28,8% uczniów. Uwidacznia się zatem odmienne postrzeganie przez osoby badane wyników w nauce i wypełniania obowiązków szkolnych. W deklaracjach większości respondentów (75,6%)

11 Wartość wykształcenia w poglądach młodzieży była przedmiotem eksploracji badawczych i pogłębionych analiz Aleksandra Zandeckiego. Na podstawie wyników autor stwierdził, że wyższe wykształcenie postrzegane jest przez młodych jako szansa na podniesienie jakości życia, zatem ujmowane jest jako wartość znacząca (patrz: A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia*, Wydawnictwo Naukowe „Edytor”, Toruń – Poznań 1999).

nauka nie stanowi wartości nadrzędnej. Ujawnił się również brak świadomości badanej młodzieży co do wpływu własnych postaw na jakość relacji z nauczycielami oraz brak podjęcia inicjatywy ze strony uczniów w celu poprawy stosunków z gronem pedagogicznym szkoły.

Na podstawie powyższych rezultatów badań na temat stopnia realizacji tożsamościowego zadania rozwojowego, jakim jest osiągnięcie kompetencji potrzebnych w wykonywaniu obowiązków szkolnych, można stwierdzić, że młodych cechuje pragmatyczny stosunek do szkoły jako instytucji mającej zapewnić solidną podbudowę do dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej oraz negatywna jej ocena, która wynika z braku spełniania oczekiwań uczniów w tej sferze.

Głównym praktycznym wymiarem codzienności ludzi młodych jest wybór i przygotowanie do zawodu¹². To tożsamościowe zadanie rozwojowe wiąże się ściśle z dążeniem do uzyskania autonomii, która jest atrybutem dorosłości. Młodość to czas intensywnego rozwoju w wielu obszarach. Wypełnianie obowiązków szkolnych wymaga od osób młodych połączenia zdobytej wiedzy z wizją praktycznego zastosowania jej w przyszłości, co wiąże się z posiadaniem określonego celu życiowego. Czynniki te oddziałują w szczególności na kształtowanie własnej tożsamości.

Współczesne warunki społeczno-kulturowe, w których istotną rolę odgrywają wiedza, dbanie o permanentny rozwój osobisty i elastyczność, sprawiają, że młodzi ludzie bardzo wcześnie uświadamiają sobie doniosłość cech wpływających na kształt ich życia. Większość respondentów (74,2%) przyznaje, że przygotowanie do przyszłego zawodu jest ważnym celem ich działań. Ponad połowa osób badanych ma ukształtowany obraz własnego rozwoju zawodowego. Zatem młodzi mają aspiracje i jasno określoną wizję swojej przyszłości zawodowej, co zapewne wynika z dzisiejszych warunków społeczno-kulturowych, kładących nacisk na konieczność wczesnego podejmowania działań, aby móc osiągnąć sukces zawodowy, a także potrzebę permanentnego samorozwoju przez aktualizację wiedzy oraz podnoszenie kwalifikacji, które wynikają z szybko zmieniającej się rzeczywistości. Większość badanej młodzieży jest świadoma, że aby osiągnąć wysoką pozycję w każdej profesji, konieczne jest podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Opinie uczniów na temat szkoły jako instytucji stanowiącej podstawę przygotowania do zawodu wskazują, że nie spełnia ona ich oczekiwań, co potwierdzają deklaracje 34% respondentów,

12 Kreowanie przez młodzież przyszłości edukacyjno-zawodowej stanowiło przedmiot analiz teoretycznych oraz empirycznych Magdaleny Piorunek (patrz: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004).

mówiące o tym, że wiedza w niej zdobyta nie będzie przydatna w przyszłości, oraz 47,9% osób badanych, którzy twierdzą, że szkoła nie zaspokaja potrzeb związanych z nauką języka obcego. W tym kontekście można sformułować wniosek, że badana młodzież postrzega wybór i przygotowanie do zawodu jako bardzo ważne zadanie rozwojowe, gdyż ma ono wpływ na dalsze, dorosłe życie. Młodzi ludzie są świadomi swoich celów zawodowych i biorą pod uwagę realia społeczno-kulturowe.

W trakcie rozwoju ontogenetycznego człowieka wzrasta ilość pełnionych ról społecznych i poszerza się obszar relacji interpersonalnych, co sprawia, że nabywana jest świadomość własnego wpływu na życie społeczne. W młodości, obok kształtowania cech dotyczących osobistego rozwoju, ważne jest także zadanie rozumienia zjawisk świata społecznego, co pozwala przygotować się do pełnienia ról obywatelskich¹³.

Badania wykazały, że respondenci znacznie różnią się w poglądach na temat zaangażowania w sprawy obywatelskie oraz procesów zachodzących w życiu społecznym. Ponad 20% osób badanych przyznaje, że nie zastanawiała się nad tymi kwestiami, co może świadczyć o braku gotowości do pełnienia ról obywatelskich oraz angażowania się w inicjatywy społeczne ze względu na posiadanie cech egocentrycznych, które wynikają z konieczności realizacji pozostałych zadań rozwojowych mających na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?”. Blisko połowa uczniów deklaruje, że reguły rządzące polityką są dla nich niejasne, natomiast biorąc pod uwagę ogólne zjawiska świata społecznego (na przykład bezrobocie, polityka, ekonomia), 58,8% młodzieży twierdzi, iż nie jest im trudno je zrozumieć.

Odpowiedzi na pytania dotyczące zaangażowania społecznego osób badanych skłaniają do wniosku, że 31% z nich lubi angażować się w sprawy ogólne, na przykład swojego kraju lub społeczno-kulturalne. Jednak aż 40,3% respondentów deklaruje, że lubi pełnić funkcje społeczne czy obywatelskie. Wynika z tego, że dla młodych istotniejsze jest pełnienie funkcji społecznej, która być może jest zauważalna przez innych, a więc wiąże się z prestiżem społecznym, niż zaangażowanie w sprawy społeczne pozbawione uwikłania w instytucje określające swoim członkom odpowiednie funkcje. Zatem kluczowe są przynależność do grupy zajmującej się inicjatywami obywatelskimi oraz formalne pełnienie funkcji społecznych.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić konieczność podwyższenia poziomu edukacji obywatelskiej młodzieży oraz kształtowania

13 Zagadnienie młodzieży partycypującej w publicznej sferze życia w kontekście analiz teoretycznych oraz badawczych zostało omówione w raporcie *Młodzi 2011* (patrz: K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011).

świadomości bycia częścią społeczeństwa, ponieważ duża część respondentów przyznaje, że nie zastanawiała się nad kwestiami dotyczącymi rozumienia zjawisk świata społecznego. Trzeba również zaznaczyć, że konceptualizacja własnego „ja”, która jest kluczem do zrozumienia specyfiki wieku młodzieńczego, stanowi trudne wyzwanie. Badana młodzież wykazuje wiele cech odnoszących się do realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych przynależnych do kompetencji zarówno osoby dorosłej, jak i dziecka, co stanowi potwierdzenie tezy o byciu „pomiędzy” jako najbardziej trafnym określeniu sytuacji osoby młodej.

W świetle przedstawionych analiz warto przywołać opinię A. Szczurek-Boruty, że

[...] ukształtowana tożsamość wskazuje na rozwój konkretnej jednostki i wyznacza dalszy jego przebieg. Przy takim ujęciu rozwój rozpatrywany jest z punktu widzenia walorów rozwijającej się osoby. Prawidłowe kształtowanie się tożsamości polega na optymalnym włączeniu się jednostki w otaczającą ją rzeczywistość i swobodnym realizowaniu zadań z nastawieniem na cele pozaosobiste, a tym samym na gromadzeniu wszechstronnych doświadczeń i czynieniu postępu w rozwoju¹⁴.

Wyniki podjętych badań własnych ujawniają wysoki stopień aktywnej relacji pomiędzy współczesną młodzieżą a zastanymi warunkami społeczno-kulturowymi, co prognozuje prorozwojowość oraz wszechstronną aktywność osób badanych będących podmiotem działającym we wzajemnym powiązaniu z otaczającą rzeczywistością.

Zakończenie i wnioski

Wyłaniający się z wypowiedzi respondentów obraz młodzieży stojącej przed realizacją zadań rozwojowych odpowiednich dla etapu adolescencji, czyli nabywaniem kompetencji typowych dla osoby dorosłej w wymiarze: psychologicznym (kształtowanie własnej tożsamości), społecznym (pełnienie wielu ról społecznych) czy socjokulturowym (uczestnictwo w życiu społecznym i kulturowym), wskazuje na szereg cech osób młodych będących nawiązaniem do zastanej rzeczywistości społeczno-kulturowej, takich jak: wysoki stopień aspiracji do zdobywania wiedzy, otwartość na nowe doświadczenia, orientacja na przyszłość, wysoki poziom poczucia sprawstwa, godności i wzajemnego szacunku oraz nastawienie na wspólnotowość. Przedstawione wyniki badań oraz ich analiza skłaniają do pogłębionej refleksji nad sytuacją współczesnej młodzieży w kontekście realizacji tożsamościowych zadań rozwojowych.

14 A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży...*, dz. cyt., s. 246.

Bibliografia

- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Zysk i Ska, Poznań 2004.
- Obuchowska I., *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Oleniacz M., *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2005.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Peret-Drażewska P., *Już nie dziecko, jeszcze nie dorosły – teoretyczna analiza przyczyn trudności w zrozumieniu statusu adolescenta* [w:] E. Karmolińska (red.), *Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami. Wybrane konteksty edukacyjne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego, Leszno 2016.
- Peret-Drażewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
- Szafranec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Świda-Ziomba H., *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Świda-Ziomba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Zakład Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995.
- Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Wydawnictwo Naukowe „Edytor”, Poznań – Toruń 1999.

MARTA GRZEŚKO-NYCZKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Lesznie

Kształtowanie kompetencji społecznych w szkole podstawowej Założenia podstawy programowej vs praktyka edukacyjna

Abstrakt

Podstawa programowa obowiązująca w szkołach podstawowych w Polsce od 2017/2018 roku uwypukla znaczenie kształtowania kompetencji kluczowych. Wśród tych kompetencji wyróżniony został rozwój społeczny uczniów. Interesujące i zarazem poznawczo ważne wydaje się więc poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, na ile kształtowanie kompetencji społecznych w szkole jest kategorią obecną w praktyce edukacyjnej po reformie oraz na ile zmiany podstaw programowych przyczyniły się do rzeczywistej transformacji systemu kształcenia dzieci i młodzieży w zakresie wspierania ich rozwoju społecznego. W artykule, oprócz rozważań teoretycznych, zostaną zaprezentowane także dane empiryczne zgromadzone w wyniku analizy treści źródeł wtórnych oraz wzbogacone o wywiady nieskategoryzowane z wybranymi przedstawicielami społeczności szkolnej (w tym nauczycieli, pedagogów, rodziców). Rezultaty badań wskazują na iluzoryczne działania w obszarze rozwoju umiejętności społecznych, a co za tym idzie – konkretne wyzwania i potrzeby w tym zakresie. Opracowanie kończą postulaty oraz propozycje praktycznych rozwiązań.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, kompetencje kluczowe, szkoła podstawowa.

Abstract

The core curriculum introduced in primary schools in Poland in 2017/2018 has increased the importance of developing key competence. Among these competence, the social development of students was distinguished. Therefore, it seems compelling and at the same time cognitively important to look for solutions to questions relevant the extent to which the development of social competence at school is present in the system of education after the above-mentioned reform. It is also considered to what extent the changes to the core curricula have contributed to the real transformation of the education system of children and youth in terms of supporting their social development. In addition to theoretical considerations, the speech also presents empirical data collected on the basis of the analysis of the content of secondary sources and enriched by non-categorized interviews with selected representatives of the school community (including teachers, educators, parents). The research results indicate deceptive activities in the area of social skills development, and therefore maintain specific challenges and needs in this regard. The speech concludes claims and proposals for practical solutions.

Keywords: social competences, key competences, primary school.

Wstęp

W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele przygotowują uczniów do rozwiązywania problemów, jakie przyniesie jutro¹.

Postęp technologiczny będący wyznacznikiem obecnej cywilizacji doprowadził do powstania nowych potrzeb, trudności, a także możliwości w życiu społeczno-kulturowym, gospodarczym i środowiskowym. Wszelkie procesy i zjawiska globalizacyjne przyczyniły się do powstania licznych wyzwań, jakie stanęły przed społeczeństwem XXI wieku. Aby sprostać im, niezbędne i jakże oczywiste stają się także zmiany w edukacji stanowiącej jeden z podstawowych filarów społeczeństwa informacyjnego.

Kompetencje społeczne jako kluczowe – kontekst europejski

Od ponad dwudziestu lat kwestię konieczności dostosowania edukacji do nowych wyzwań podejmowała wielokrotnie Unia Europejska, zwracając szczególną uwagę na potrzebę kształtowania wśród obywateli szerokiego wa-

1 M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 9.

chlarza umiejętności – zwanych kompetencjami kluczowymi. Edukacja odgrywa bowiem znaczącą rolę w procesie nabywania kompetencji niezbędnych do pomyślnej adaptacji w warunkach zmieniającej się rzeczywistości, w tym kompetencji społecznych². Ich kształtowanie w polskiej szkole podstawowej stanowi centralne zagadnienie w niniejszym artykule. Zanim jednak zostaną przybliżone założenia podstawy programowej oraz praktyka edukacyjna w tym zakresie, warto zarysować europejski kontekst reform jako punkt odniesienia do zmian na gruncie krajowego systemu nauczania.

Sformułowanie „kompetencje kluczowe”, określające umiejętności o priorytetowym znaczeniu, pojawiło się po raz pierwszy na Sympozjum Rady Europy w Szwajcarii w 1996 roku. Ustalono wtedy, że choć systemy edukacyjne państw członkowskich nie mogą być całkowicie ujednoczone z uwagi na ich kulturowe dziedzictwo, to jednak możliwe, a przy tym bardzo potrzebne jest wdrożenie wspólnego zestawu niezbędnych kompetencji kluczowych³.

Zgodnie z *Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku* wspieranie rozwoju kompetencji kluczowych niezbędnych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem oraz wzmocnienia szans na zatrudnienie zapewni indywidualny wzrost jednostek, a także przyczyni się do większej harmonii we wspólnocie krajów europejskich. Poza tym dostarczenie twórcom polityki, instytucjom edukacyjnym, pracodawcom narzędzia referencyjnego usprawni proces wdrażania uzgodnionych celów na szczeblu krajowym. Dokument ten podkreśla konieczność zagwarantowania wszystkim obywatelom państw członkowskich możliwości nabycia potrzebnych im kompetencji w dziedzinie uczenia się przez całe życie w związku z globalizacją oraz funkcjonowaniem gospodarki opartej na wiedzy⁴.

Kompetencje społeczne mieszczą się w zestawie ośmiu kompetencji kluczowych jako równie ważnych. Wszystkie bowiem mogą przyczynić się do satysfakcjonującego życia we współczesnym społeczeństwie. Należą do nich:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,

2 Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394/10 z 30.12.2006, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dnia 18.12.2006*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES> (data dostępu: 20.02.2021).

3 Więcej: W. Hutmacher, *Key competencies for Europe: Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project*, Strasbourg 1997, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (data dostępu: 20.02.2021).

4 Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394/10 z 30.12.2006, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady...*, dz. cyt.

- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Choć kompetencje społeczne zostały przedstawione łącznie z obywatelskimi, można z powodzeniem wyodrębnić je z diady i potraktować jako oddzielny przedmiot dalszej analizy. Z uwagi na fakt, że kompetencje określane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i odpowiednich postaw, definicja zawiera liczne odniesienia do wszystkich trzech obszarów. Do podstawowych umiejętności i postaw w zakresie kompetencji społecznych należą:

[...] zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii⁵;

zdolność do radzenia sobie z emocjami i wyrażania ich w konstruktywny sposób, umiejętność współpracy i asertywność. W obszarze wiedzy fundamentalne znaczenie ma znajomość głównych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji, równości płci, stylu życia, społeczeństwa i kultury, a także rozumienie ogólnie przyjętych zasad postępowania i reguł zachowania w różnych społeczeństwach i środowiskach oraz wielokulturowych wymiarów społeczeństw europejskich. Ponadto zaakcentowano, że kompetencje społeczne wpływają na dobro osobiste i społeczne. Pozwalają one zapewnić optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, stanowiąc jednocześnie cenny zasób danej osoby, rodziny czy środowiska⁶.

Kompetencje społeczne w świetle dotychczasowych badań

Ulokowanie kompetencji społecznych w zestawie kompetencji kluczowych podnosi ich rangę w kontekście tworzenia programów kształcenia na wszystkich poziomach. Jeśli natomiast przyjrzeć się powstałym wcześniej definicjom pojęcia kompetencji społecznych, to można zauważyć, że niejednokrotnie uwydatniają one ich ogromne znaczenie dla samorealizacji jednostek

5 Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394/10 z 30.12.2006, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego...*, dz. cyt.

6 Tamże.

zarówno w sferze rodzinnej, jak i zawodowej, a także wspierania ładu w społeczeństwie⁷. Ich wskaźnikami bowiem są osiągnięcia przez jednostkę własne cele, a zarazem zgodność z oczekiwaniami otoczenia społecznego⁸.

Aktualizacja pojęcia kompetencji społecznych przez ekspertów na arenie europejskiej⁹ stanowi cenny punkt odniesienia. Jednocześnie, podejmując temat kształtowania kompetencji społecznych w szkole, warto choćby zasygnalizować, jak pojęcie to prezentowane jest w literaturze, tym bardziej że kompetencje społeczne mieszczą się w kręgu interdyscyplinarnych zainteresowań poznawczych i zostały zdefiniowane zarówno przez socjologów, filozofów, psychologów, ekonomistów, jak i pedagogów.

Po raz pierwszy termin ten pojawił się w psychologii w 1959 roku. Wprowadził go Robert W. White, definiując kompetencje społeczne jako specyficzną umiejętność przyczyniającą się do efektywnej interakcji z otoczeniem; utożsamiał ją z umiejętnościami społecznymi¹⁰. Warto dodać, że poza sformułowaniem „umiejętności społeczne” istnieje więcej określeń, które najczęściej traktowane są zamiennie¹¹. Należą do nich: „inteligencja społeczna”, „inteligencja emocjonalna”, „społeczne zdolności” czy „kompetencje społeczno-emocjonalne”¹². Ciekawą perspektywę wprowadza również autor koncepcji inteligencji wielorakiej – Howard Gardner, który wyróżnia inteligencję inter- oraz intrapersonalną. Obie mają duże znaczenie dla społecznego funkcjonowania jednostki. Aspekt interpersonalny odnosi się do kontaktów międzyludzkich i wyraża się przede wszystkim w zdolności do empatii, rozumienia innych oraz komunikatywności. Natomiast aspekt intrapersonalny dotyczy wiedzy o samym sobie i przejawia się w autonomii, zdolności do postrzegania świata z własnej perspektywy, a także umiejętności rozpoznawania własnych uczuć i emocji¹³.

-
- 7 K. Skarżyńska, *Spostrzeganie ludzi*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 48–56.
 - 8 A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych: podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001, s. 212–217.
 - 9 *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, 27.05.2005, <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (data dostępu: 22.02.2021).
 - 10 H. Sęk, *Społeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 74–75.
 - 11 Niektórzy badacze wyraźnie zaznaczają, że pojęcie kompetencji znaczeniowo jest najszersze, a wszystkie pozostałe, o których mowa, w większym lub mniejszym stopniu wchodzą w jego zakres.
 - 12 D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2005, s. 77–216. Por. J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002, s. 115–120.
 - 13 R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 292–294.

Kompetencje społeczne charakteryzują trzy komponenty: poznawczy, motywacyjny i behawioralny. Poznawczy odnosi się między innymi do znajomości reguł społecznych, trafnego interpretowania sytuacji międzyludzkich oraz planowania zachowań społecznych; wynika z poziomu inteligencji emocjonalnej, wiedzy społecznej oraz empatii. Motywacyjny określa postawy interpersonalne oraz skłonność do podejmowania ryzyka w kontaktach międzyludzkich, tym samym warunkuje on otwartość na doświadczenia społeczne. Natomiast aspekt behawioralny wskazuje na posiadane i wykorzystywane umiejętności społeczne; przejawia się w mniej lub bardziej dostosowanych do sytuacji społecznej zachowaniach¹⁴.

Jak zauważa Halina Sowińska, dziś pojęcie kompetencji społecznych nabiera jeszcze szerszego znaczenia. Autorka traktuje je jako pewną globalną strukturę psychiczną, składającą się z wielu integralnie powiązanych elementów, które wnikliwie wylicza i opisuje. Ponadto H. Sowińska prezentuje wieloaspektowe ujęcie kompetencji społecznych, uwzględniające szeroki kontekst rozwojowy, w tym zależności pomiędzy różnymi funkcjami i procesami psychicznymi oraz między ich rozwojem a funkcjonowaniem jednostki w relacjach interpersonalnych i grupowych¹⁵.

Bez względu na różnice w rozumieniu kompetencji społecznych badacze upatrują w nich właściwości, które wpływają na efektywność funkcjonowania jednostki. Zarówno wielość spojrzeń, jak i odmienność dookreśleń pozwala czerpać z ich różnorodności oraz wzajemnych uzupełnień. Toteż łączne ich ujmowanie wydaje się bardziej użyteczne. Takie podejście zostało przyjęte w niniejszym artykule, którego celem jest przede wszystkim uwypuklenie znaczenia kształtowania kompetencji społecznych w szkole wraz z ukazaniem złożoności i bogactwa ich elementów¹⁶.

14 P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Kraków 2008, s. 29–30.

15 Zob. więcej: H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej* [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 273–275. Por. J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Elipsa, Warszawa 2003, s. 113–135.

16 Por. L.A. Reddy, *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka. Interwencje przez zabawę*, przeł. A. Jaworska-Surma, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 66–93.

Kompetencje społeczne w podstawie programowej szkoły podstawowej

Przechodząc do meritum, należy podkreślić, że wspieranie rozwoju społecznego dzieci i młodzieży na poziomie szkoły podstawowej w Polsce traktowane jest jako nieodłączny element jej funkcjonowania. Zapis zamieszczony we wstępie Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku wskazywał nadrzędny cel polskiej szkoły, która

[...] winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności¹⁷.

Aktualna podstawa programowa również wyraźnie eksponuje we wprowadzeniu, że „najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”¹⁸, jednocześnie zapewniając, iż szkoła oferuje bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 roku rozwija między innymi założenia i treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. We wprowadzeniu ustawodawca wymienia drobiazgowo cele edukacji. Wśród nich znajdują się liczne odniesienia do kompetencji społecznych. Do najistotniejszych można zaliczyć: wyposażenie uczniów w takie zasoby wiedzy i umiejętności, które umożliwiają w sposób dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat; kształtowanie w uczniach szacunku do siebie i innych; wszechstronny rozwój osobowy; wskazywanie wzorców postępowania oraz budowania satysfakcjonujących relacji międzyludzkich; wspieranie uczniów w rozpoznawaniu swoich predyspozycji oraz zachęcanie ich do samorozwoju; kształtowanie postawy otwartości, współpracy, solidarności, aktywności w życiu zbiorowym oraz odpowiedzialności społecznej. Ponadto wśród najważniejszych umiejętności rozwijanych na etapie szkoły

17 Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425. Ustawa ta była nowelizowana wielokrotnie. Ostatecznie preambuła została uchylona.

18 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356.

podstawowej wymienia się: komunikatywność, twórcze rozwiązywanie problemów, wykorzystywanie technik mediacyjnych oraz pracę w zespole¹⁹.

Założenia te nie świadczą jeszcze o ich reprezentacji w osiągniętych przez uczniów efektach uczenia się. Szczegółowe badania podstaw programowych kształcenia ogólnego pod względem identyfikacji i oceny występujących w nich kompetencji społecznych pozwolą ustalić, na ile deklarowana wizja rozwoju uczniów w tym zakresie ma potwierdzenie w obowiązującym dokumencie. Tego rodzaju wnikliwie analizy zostały podjęte przez zespół badaczek z Katedry Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu²⁰. Wyniki ich eksploracji naukowych jednoznacznie wskazują, że „nowa” podstawa programowa wprowadza niewielkie zmiany w ogólnej ocenie kompetencji społecznych. Choć wszystkie zapowiedzi dotyczące reformy edukacji akcentowały znaczenie wychowania, w tym wspierania rozwoju społecznego, jak podkreślają badaczki, zmiany mają charakter kosmetyczny. W obszarze wiedzy wciąż wyeksponowana jest wiedza na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju oraz znajomość głównych wydarzeń i trendów w europejskiej i światowej historii, wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata. W obszarze umiejętności wyróżnia się umiejętność komunikacyjna, która dotyczy nadawania i odbierania komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Poza tym wyeksponowana jest jeszcze umiejętność dbania o zdrowie fizyczne oraz zachowania się zgodnie z regułami i zasadami panującymi w różnych środowiskach. W sferze postaw nie odnotowano dużych zmian, co w związku ze wzrostem współczesnych wyzwań badaczki interpretują jako zmniejszenie rangi tych kategorii w ogólnej strukturze badanych wymagań. Ponadto został utrwalony dotychczasowy układ: dominuje wiedza, następnie umiejętności, marginalne miejsce zajmuje kształtowanie postaw. Modyfikacji nie uległa znacząco także struktura wymagań w zakresie przypisywanych im funkcji edukacji. Największą wagę mają wciąż wymagania oceniane jako adaptacyjne. Umocniła się rola wymagań o charakterze rekonstrukcyjnym; jedynie pojedyncze wymagania mają funkcję emancypacyjną. Toteż drugoplanowo zostały potraktowane takie kategorie jak: umiejętność krytycznego myślenia, postawa otwartości wobec innych ludzi i świata czy aktywność społeczna; wzmocnione zaś zostało kształtowanie tożsamości narodowej czy też przywiązanie do tradycji i historii²¹.

19 Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego..., dz. cyt., s. 11.

20 Współautorki projektu badawczego: Violetta Kopińska, Beata Przyborowska, Hanna Solarczyk-Szewc, Izabela Szymonowicz-Jabłońska, Kinga Majchrzak, Iwona Murawska.

21 V. Kopińska, *Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna*, „Parezja” 2018, nr 1(9), s. 132–149.

Wyniki badań wskazują na brak spójności między wymaganiami szczegółowymi podstawy programowej a przytoczonymi wcześniej celami kształcenia oraz obnażają ich deklaracyjny charakter. Stąd aktualna podstawa programowa nie wzmocniła znaczenia kształtowania umiejętności społecznych na poziomie szkoły podstawowej.

Kształtowanie kompetencji społecznych w praktyce edukacyjnej

W związku z powyższym trudno oczekiwać, że szkoły będą przechodziły radykalne zmiany. Badania pilotażowe²² wskazują na utrwalanie „pruskich” wzorów jej funkcjonowania oraz popularność podających metod nauczania. Proces dydaktyczny bazuje na „kiju i marchewce”, co wzmacnia rywalizację oraz motywację zewnętrzną uczniów, zabijając przy tym naturalną potrzebę i radość uczenia się. Silna koncentracja na realizacji podstawy programowej w praktyce oznacza najczęściej drobiazgowo i zarazem pospiesznie przerabianie podręczników oraz liczne zadania domowe. Poza tym powszechne jest przekonanie, że najlepszą formą utrwalania wiedzy są sprawdziany i testy. Taki system rodzi napięcia i lęki, a także potęguje trudności szkolne. Będący często nieodłącznym elementem szkoły stres, w połączeniu z encyklopedyzmem dydaktycznym oraz ciągłym ocenianiem, tworzą niezbyt przyjazne środowisko do kształtowania kompetencji społecznych.

Jak potwierdzają wypowiedzi badanych, nie można zaprzeczyć, że szkoła spełnia główne wymagania w zakresie uspołeczniania. Jednocześnie w związku z tym, że wiele już wiemy na temat roli kompetencji społecznych w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, bazowanie na dotychczasowych strategiach ich rozwoju jest niewystarczające. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że kształtowanie kompetencji społecznych w szkole jest przeważnie naturalną konsekwencją uczestnictwa w strukturze klasy/społeczności, powstałych w niej interakcji oraz internalizacji obowiązujących norm życia grupowego. Do celowych, najczęściej stosowanych działań uspołeczniających badani zaliczali organizowanie wycieczek, spotkań integracyjnych, pogadanek

22 Badania pilotażowe zostały zrealizowane w okresie od 2.11.2020 do 28.02.2021. Zastosowana metoda to wywiad niestandardowy, przeprowadzony wśród 30 przedstawicieli społeczności szkolnej, w tym nauczycieli, pedagogów i rodziców, oraz obserwacja/analiza internetowych materiałów źródłowych dostępnych w mediach społecznościowych.

na godzinie wychowawczej czy warsztatów realizowanych przez pedagoga bądź podmiot zewnętrzny²³.

Ponadto respondenci potwierdzili, że wprowadzona w 2017 roku reforma nie przyczyniła się do wzmocnienia znaczenia kompetencji społecznych w szkole, natomiast wszelkie pozytywne zmiany w tym obszarze wynikają obecnie z przedsięwzięć oddolnych. Inicjowane są przez ludzi, dla których edukacja to „relacja”, a w jej centrum jest uczeń – człowiek wraz ze swoimi indywidualnymi potrzebami, talentami, ale też słabościami. Przykładem takiej oddolnej propozycji jest Budząca Się Szkoła (BSS) Marzeny Żylińskiej z 2015 roku. Zespół BSS zajmuje się propagowaniem najlepszych praktyk w edukacji oraz wsparciem dla szkół, które chcą odejść od kultury opartej na przekazywaniu wiedzy na rzecz kultury opartej na rozwoju potencjału. Inspirować placówki do tworzenia przyjaznych warunków do kształtowania się osobowości uczniów, w tym tak ważnych dziś kompetencji społecznych. Obecnie na mapie Polski znajduje się 75 BSS, które we współpracy ze społecznością szkolną pracują nad transformacją swoich placówek²⁴.

Czasami inicjatywa oddolna podejmowana jest przez pojedynczego nauczyciela, który decyduje się pracować inaczej niż „wszyscy” w szkole. Świadcetwo takiej działalności opublikowała Anna Szulc w książce pt. *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*²⁵. Nauczycielka swoją wieloletnią pracą udowodniła, że można w szkole systemowej działać zgodnie z obowiązującym prawem, bez presji oceniania, a we wzajemnym poszanowaniu, zrozumieniu i współpracy, oraz dbając o relacje. Bazując przede wszystkim na neurobiologii oraz koncepcji „porozumienia bez przemocy”, stworzyła wyjątkowe warunki do uczenia się i kształtowania kompetencji społecznych podczas lekcji matematyki. Jej metoda stała się inspiracją dla wielu nauczycieli²⁶.

Przedstawione powyżej wybrane wyniki badań wskazują na potrzebę dalszych eksploracji naukowych. Zebrany materiał potwierdza liczne braki w podstawie programowej, która przyczynia się do podejmowania jedynie iluzorycznych działań w obszarze rozwoju umiejętności społecznych w szkole podstawowej. Transformacja systemu w tym zakresie nie wynika z przedsięwzięć odgórnych, ale powstających oddolnie inicjatyw. Można zatem stwier-

23 Por. B. Kubiczek, *Rola szkoły w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich* [w:] A. Czyż, S. Kubasa (red.), *Na drodze wyjaśniania problemów politycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

24 Więcej: <http://www.budzaciaszkoła.pl>.

25 Por. A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Natuli, Łódź 2019.

26 Anna Szulc w grudniu 2020 roku zainicjowała i współtworzyła sieć wsparcia dla „nauczycieli w drodze”, która dzięki działalności w mediach społecznościowych obejmuje swoim zasięgiem nauczycieli, pedagogów i rodziców, a także dyrektorów z całej Polski.

dzić, że o poziomie kształtowania kompetencji społecznych decyduje nie tyle podstawa programowa, co indywidualne podejście nauczyciela lub całej wspólnoty szkolnej.

Konkluzje i dyskusja

W czasach wszechobecnych przemian polska szkoła, prowadzona w modelu pruskim, pozostaje w swojej istocie instytucją niezmienną od ponad stu lat. Nauczanie oparte jest głównie na odtwarzaniu wiedzy, a postęp liczony w wynikach egzaminów i testów końcowych. Bez znaczenia dla ustawodawców są zalecenia Parlamentu Europejskiego czy doniesienia badawcze dotyczące kompetencji społecznych oraz wspierania talentów i indywidualnych zainteresowań uczniów²⁷. To sprawia, że edukacja wymaga istotnych przeobrażeń, tak aby przygotowała wzrastające pokolenia do spełnionego życia w demokratycznym społeczeństwie. Jako że nabywanie kompetencji społecznych może odbywać się w warunkach naturalnych i planowych, należałoby rozważyć dwutorowe oddziaływania. Pierwsza możliwość wymaga wzrostu świadomości, że nauczyciel ma wpływ na rozwój społeczny ucznia niemal w każdej sytuacji, a to, w jakim stopniu kształtuje ich kompetencje społeczne, jest wprost proporcjonalne do jego poziomu tych kompetencji. W związku z tym postuluje się rozwijanie umiejętności społecznych w toku studiów pedagogicznych, a także w ramach doskonalenia zawodowego aktywnych nauczycieli.

Odrębne możliwości tkwią w celowych działaniach uspołeczniających, począwszy od wdrażania specjalnych programów edukacyjnych po odpowiednie wykorzystanie godzin wychowawczych czy wychowania do życia w rodzinie, a także nauczanie kompetencji społecznych tak samo jak tradycyjnych przedmiotów szkolnych. Niektóre propozycje rozwiązań można wdrażać oddolnie, inne wymagają działań systemowych, które w znacznym stopniu przyspieszyłyby transformację polskiej szkoły w kierunku kształtowania kompetencji społecznych.

27 A. Szulc, *Nowa szkoła...*, dz. cyt., s. 29–40. Zob. także: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, dz. cyt.; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Element, Gliwice 2016; K. Robinson, *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Element, Gliwice 2017.

Bibliografia

- Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Elipsa, Warszawa 2003.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394/10 z 30.12.2006, Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dnia 18.12.2006, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES> (data dostępu: 20.02.2021).
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, przeł. J. Radzicki i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2005.
- Hutmacher W., *Key Competencies for Europe: Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project*, Strasbourg 1997, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (data dostępu: 20.02.2021).
- Kopińska V., *Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna*, „Pareja” 2018, nr 1(9).
- Kubiczek B., *Rola szkoły w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich* [w:] A. Czyż, S. Kubasa (red.), *Na drodze wyjaśniania problemów politycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych: podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001.
- Reddy L.A., *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka: interwencje przez zabawę*, przeł. A. Jaworska-Surma, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Element, Gliwice 2016.
- Robinson K., *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Element, Gliwice 2017.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356.
- Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Sowińska H., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej* [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.
- Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Kraków 2008.
- Szulc A., *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Natuli, Łódź 2019.

The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary, 27.05.2005,
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (data dostępu: 22.02.2021).

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo
Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

URSZULA LEWARTOWICZ
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Kabaret w edukacji – od publicznej pedagogii do oporu uczniowskiego

Abstrakt

Kabaret stanowi istotny obszar rzeczywistości artystycznej, zabawy, kultury popularnej oraz mediów. Jego popularność, związana między innymi ze zdolnością do poddawania się różnym metamorfozom, nie przekłada się jednak na zainteresowanie badaczy. Będący przedmiotem analiz literaturoznawczych i teatrologicznych, na gruncie pedagogiki nadal uznawany jest za zjawisko mało poważne. Opracowanie ma charakter przyczynkowy, a jego celem jest wskazanie pedagogicznych aspektów kabaretu, ujmowanego z jednej strony jako pedagogia publiczna, z drugiej – jako narzędzie wyrażania oporu uczniowskiego.

Słowa kluczowe: kabaret, publiczna pedagogia, opór uczniowski.

Abstract

Cabaret is an important area of artistic reality, entertainment, popular culture and the media. Its popularity, related, among other things, to the ability to undergo various metamorphoses, does not translate into the interest of researchers. Being the subject of literary and theatrical analyzes, it is still considered a minor phenomenon in pedagogy. The study is of a contributory nature, and its aim is to indicate the pedagogical aspects of cabaret, perceived on the one hand as public pedagogy, and on the other – as a tool for expressing student resistance.

Keywords: cabaret, public pedagogy, student resistance.

Wprowadzenie

Obecność kabaretu w dyskursie naukowym zawdzięczamy jak dotąd przede wszystkim literaturoznawcom, kulturoznawcom i teatrologom. Popularność kabaretu w ostatnich dziesięcioleciach nie przełożyła się w znacznym stopniu na zainteresowanie badaczy. Być może jest to pokłosiem uznawania kabaretu za nie do końca istotne zjawisko artystyczne, co – jak zauważa Michael Fleischer – wynika zarówno z wartościowania sztuki, jak i specyfiki gatunkowej samego kabaretu. Zdaniem autora

[...] uwarunkowany kulturowo charakter graniczny gatunku powoduje [...], że kabaret ani wśród filologów, ani teatrologów nie jest uznawany za wystarczająco 'poważne' pole badawcze¹.

Powyższe spostrzeżenie dotyczy, rzecz jasna, również pedagogiki, w której wciąż dominują podejścia elitarno-wartościujące. Niniejsze opracowanie stanowi próbę wskazania edukacyjnych kontekstów kabaretu oraz przywrócenia jego obecności w perspektywie pedagogicznej. Celowo piszę o „przywróceniu”, jako że za punkt wyjścia dla dalszych rozważań przyjmuję stworzoną ponad pół wieku temu koncepcję niemieckiego badacza Jürgena Henningsena (oraz jej interpretację dokonaną przez M. Fleischerą), akcentującą właśnie pedagogiczny potencjał kabaretu. Zgodnie z nią kabaret należy definiować jako „grę z nabytymi zależnościami w wiedzy publiczności”, co też kabaret czyni, wykorzystując dwa kluczowe mechanizmy: mechanizm rozrywki i mechanizm uczenia się². Taki sposób rozumienia kabaretu jest impulsem do ujmowania go w kategoriach publicznej pedagogii. Z kolei swoiste cechy kabaretu, takie jak: przekraczanie tabu, łamanie schematów, podawanie w wątpliwość, każą widzieć w nim narzędzie wyrażania oporu kulturowego oraz krytyki, dekonstruowania narzuconych kodów kulturowych, walki z ideologią, pozorem, hierarchią – również w przestrzeni szkolnej.

Kabaret – pojęcie i cechy dystynktywne

Ponieważ kabaret stale się rozwija i podlega wielu metamorfozom, trudno jest go w sposób jednoznaczny zdefiniować. Lisa Appignanesi tłumaczy ten fakt następująco:

1 M. Fleischer, *Konstrukcja rzeczywistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 304.

2 Tamże, s. 302.

[...] stąpając po cienkiej krawędzi pomiędzy sceną *sensu stricto* i popisami z *variété*, kabaret wyznaczył sobie niezależne terytorium. Jako forma elastyczna – ze sceną, dekoracją i programem zbudowanym z impromptu – przesuwał swój punkt ciężkości zgodnie z duchem czasów, nigdy nie rezygnując całkowicie z buntowniczego humoru, tonu sprzeciwu i nowatorskiego charakteru³.

Publikacje językoznawcze definiują kabaret jako „widowisko humorystyczno-satyryczne z udziałem nielicznej grupy aktorów, wystawiane zazwyczaj w kawiarniach lub małych salach”⁴, wskazując najważniejsze formy, z których kabaret korzysta, a więc balladę, skecz, monodram, kuplet, taniec, piosenkę – liryczną, społeczno-polityczną, erotyczną.

Zdaniem Tadeusza Szczerbowskiego o odrębności kabaretu decydują takie cechy jak: satyra, przekraczanie tabu (obyczajowego lub politycznego), aktualność poruszanych tematów oraz charakterystyczne dla kabaretu politycznego II połowy XX wieku ryzyko konfliktu z cenzurą⁵. W swojej koncepcji kabaretu autor odwołuje się do propozycji Rogera Caillosa, dotyczącej podziału wszystkich gier i zabaw na cztery kategorie: *agon*, *alea*, *mimicry* oraz *ilinx* – zależnie od tego, czy przeważają w nich cechy współzawodnictwa, przypadku, naśladownictwa czy oszołomienia⁶. Do cech ludycznych kabaretu T. Szczerbowski zalicza następujące: swobodne działanie, odrębność czasowo-przestrzenną, powtarzalność, element napięcia i niepewności, improwizację w ramach określonych zasad, rozrywkę.

Swobodne działanie w kabarecie wyraża się w takich obszarach jak: dobrowolne uczestnictwo, zasada gry ze wspólną wiedzą artystów i widzów oraz kontakt na tej wiedzy oparty, wolność słowa – tak zwana względna swoboda, związana z faktem, że opinie nie mogą być artykułowane wprost.

Kolejna cecha to odrębność czasowo-przestrzenna. Kabaret, jak każda inna dziedzina sztuki, różni się od rzeczywistości, która podlega przetworzeniu i interpretacji – również w odniesieniu do miejsca i czasu akcji.

Powtarzalność łączy się w nim przede wszystkim z ponownym wykonywaniem najlepszych skeczów, które nie tracą na aktualności.

Elementy napięcia i niepewności są związane z poruszaniem spraw tabu obyczajowego i politycznego. Jak zauważa T. Szczerbowski, „szarganie świętości było od początku specjalnością kabaretu”.

3 L. Appignanesi, *Kabaret*, przeł. A. Kreczmar, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 12.

4 A. Makowiecki (red.), *Literatura i nauka o języku*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 251.

5 T. Szczerbowski, *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*, Polska Akademia Nauk. Instytut Języka Polskiego, Kraków 1994, s. 9.

6 Tamże, s. 7.

Napięcie jest w kabarecie rozładowywane za pośrednictwem komizmu, który – co ważne – wynika z wiedzy publiczności. Owa wiedza publiczności determinuje jedną z najważniejszych właściwości sztuki kabaretowej, jaką jest antyiluzjonistyczność.

Kolejna cecha – improwizacja w ramach określonych zasad – odróżnia kabaret od teatru. Ograniczenia improwizacji w kabarecie wynikają z dwóch podstawowych dla opisywanego gatunku zasad: zasady „wspólnego świata” twórców i publiczności oraz zasady implicytności, wyrażającej się w zaleceniu: „nie przekraczaj tabu (przynajmniej nie wprost)”.

Ostatnia z wyróżnionych przez T. Szczerbowskiego cech – rozrywka – wynika z faktu, że kabaret jest immanentną częścią życia (formą realizowaną w okresie odpoczynku i dla odpoczynku). Związany jest z tradycjami karnawału – stąd ujmuje się go jako zjawisko przeciwstawne powadze, oficjalności i celebrze⁷.

Przywołany we wstępie do niniejszego opracowania J. Henningsen wśród czynników determinujących istnienie kabaretu wskazuje następujące: obecność aktywnej publiczności (wnoszącej do programu kabaretowego określoną wiedzę), zasadę konstrukcyjności (przyzwalającą na występowanie po sobie kolejnych, niepowiązanych ze sobą tematycznie skeczy), zasadę ograniczonych środków (polegającą na zagęszczaniu znaczeń, szkicowym prezentowaniu problemów oraz rezygnowaniu z iluzji), trójwymiarowość kabaretowej roli (wykonawca kabaretowy występuje równocześnie w roli kabaretysty, osoby prywatnej oraz roli z konkretnego skeczu). Do najważniejszych środków, jakimi operuje kabaret, J. Henningsen zalicza: karykaturę, parodię, trawestację, wprowadzenie w błąd, abstrakcję, pomijanie, stylizację oraz gry językowe⁸.

Kabaret jako publiczna pedagogia

Pedagogia definiowana jest jako

[...] względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów o tych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nienaruszających ich istoty⁹.

7 T. Szczerbowski, *O grach językowych...*, dz. cyt., s. 8–11.

8 M. Fleischer, *Konstrukcja...*, dz. cyt., s. 302.

9 Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych* [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 20.

Termin *public pedagogy* pojawił się pod koniec XIX wieku w Stanach Zjednoczonych. Upowszechnił się jednak niedawno. Jak podkreślają badacze, pojęcie to należy odnosić do pięciu kluczowych kategorii, takich jak: życie codzienne i kultura popularna, instytucje nieformalne i przestrzeń publiczna, intelektualizm publiczny i społeczny aktywizm, sprawy obywatelskie w szkole i poza szkołą, dominujące dyskursy kulturowe¹⁰. Pedagogia publiczna bezpośrednio wiąże się z uczeniem nieformalnym, a więc tymi procesami kształtowania wiedzy, umiejętności, wartości i postaw, które dokonują się w sferze doświadczeń oraz oddziaływań edukacyjnych, chociażby mass mediów czy szeroko pojmowanego otoczenia (środowiska rodzinnego, zawodowego, przyjaciół, zabaw, rynku). Zaletą tych oddziaływań jest brak sztywnych ram edukacyjnych¹¹. Są to zatem wszelkie przejawy „pedagogii ludzkości”, stanowiące implikacje dla szkolnych oraz pozaszkolnych przestrzeni pedagogiki. Pedagogia publiczna obejmuje przede wszystkim te obszary edukacyjne, które występują poza murami szkoły. Można wśród nich wskazać między innymi: sztukę, Internet, media, kulturę popularną, publiczne przestrzenie, instytucje społeczne i instytucje kultury, miejsca komercyjne, wydarzenia sportowe, akcje obywatelskie, manifestacje polityczne, ruchy społeczne¹².

Jako że kabaret stanowi istotny obszar zarówno zabawy, jak i kultury popularnej oraz mediów, można i należy myśleć o nim jako o przestrzeni publicznej pedagogii. Ze względu na jego cechy dystynktywne, obok pedagogii zabawy czy pop-pedagogii, kabaret wpisuje się również w obszar tak zwanych pedagogii pobocznych, definiowanych przez Monikę Jaworską-Witkowską jako „imponderabilia wymykające się dyskursywnym roszczeniom twardej metodologii”¹³. W ramach pedagogii pobocznych Zbigniew Kwieciński wyróżnia pedagogie: przewrotne (kontestacyjne, opozycyjne i przekorne wobec tak zwanych pedagogii głównego nurtu), pokrętne (cyniczne w swoich intencjach, pod pięknie brzmiącymi hasłami skrywające nieuczciwe interesy i zamiary), odlotowe (związane z ideologiami utopijnymi, które mają jednak potencjał

10 J.A. Sandlin, M. O'Malley, J. Burdick, *Mapping the complexity of public pedagogy scholarship 1894–2010*, „Review of Educational Research” 2011, vol. 81, no. 3, s. 338–375.

11 B. Skrzypczak, *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*, „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 3(61), s. 20.

12 D. Kubinowski, *Sztuka (dla/w) społeczności – animacja kultury – pedagogia publiczna. Przypadek Międzykulturowego Festiwalu Artystycznego „Ludzka Mozaika” w Goleniowie*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2019, nr 20, s. 350.

13 M. Jaworska-Witkowska, *Aneks 2 (na zamknięcie). Skrzydlate i pełzające pedagogie. Przypisów do typologii Zbigniewa Kwiecińskiego ciąg dalszy* [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii...*, dz. cyt., s. 317.

konstruktywnej zmiany) oraz dyskretne (wtórnie odczytywane, stworzone przez niepedagogów, posiadające czytelne przesłanie pedagogiczne)¹⁴.

Kabaret należy lokować w obszarze pedagogii przewrotnych. Wśród wielu ich rodzajów Z. Kwieciński wymienia również takie, które w sposób szczególny naprowadzają na trop kabaretu, a mianowicie pedagogie: ironiczne, groteskowe, błazeńskie i karnawalizujące.

Dowody na to, że kabaret trzeba ujmować jako publiczną pedagogię, odnajdujemy w teoretycznych refleksjach J. Henningsena oraz M. Fleischera. Henningsen, jak już wspomniano, traktuje kabaret jako grę z nabytymi zależnościami w wiedzy publiczności. Fleischer zaś proponuje zastąpienie słowa „gra” określeniem „metoda artystyczna”, formułując następującą definicję kabaretu:

[...] kabaret jest więc artystyczną metodą stawiania pod znakiem zapytania i podawania w wątpliwość zależności w systemie wiedzy publiczności, i – jeśli to się powiedzie – zburzenia ich, nie proponując w zamian (a i nie znając) lepszego lub najlepszego albo zgoła jakiegokolwiek rozwiązania¹⁵.

Polski filolog, kulturoznawca i teoretyk kultury (niemieckiego pochodzenia) podkreśla przy tym, że istotą kabaretu jest tak zwana tematyżacja procesu generowania znaczeń. Kabaret prowokuje „żonglowanie” modelami myślenia, aktywizuje określone mechanizmy, nie pokazując gotowej prawdy o świecie. Fleischer tłumaczy tę osobliwość kabaretu, zestawiając sztukę kabaretową z teatrem:

W przypadku teatru lub literatury widz/czytelnik odnosi to, czego się dowiaduje, do swojej wiedzy o świecie, do swoich modeli myślenia i **integruje to z modelem**. W kabarecie natomiast sytuacja jest dokładnie odwrotna: widzowi dostarczane jest coś, co ten **konfrontuje** ze swoją wiedzą o świecie, z modelami myślenia i stwierdza, że **nie da się tego zintegrować**, że nie przystaje to do obrazu świata, jakim posługiwał się dotychczas. Widz musi zatem przefunkcjonować poszczególne elementy modelu i adekwatniej **zintegrować model myślenia** w nowy, zmodyfikowany system. [...] Spektakl teatralny przez proces recepcji staje się integralnym elementem istniejącego obrazu świata, program kabaretowy natomiast jest opakowaną w dowolną treść instrukcją obsługi, pozwalającą – na zasadzie konfrontacji – na nowe zestawienie obrazu świata¹⁶.

14 Z. Kwieciński, *Problem pedagogii...*, dz. cyt., s. 27–28.

15 M. Fleischer, *Konstrukcja...*, dz. cyt., s. 340.

16 Tamże.

Kabaret jako narzędzie oporu uczniowskiego

Zakładając, że „śmiejch to najmądrzejsza i najłatwiejsza odpowiedź na wszystko, co dziwaczne”¹⁷, uczniowski humor jawi się jako narzędzie oporu oraz demaskowania absurdów szkolnego życia. W takiej perspektywie śmiejch analizowany był między innymi przez Marię Dudzikową, Lecha Witkowskiego, Przemysława Grzybowskiego, Annę Babicką-Wirkus.

Lech Witkowski, analizując koncepcję Michaiła Bachtina, zauważa, że

[...] niezredukowany kulturowo śmiejch ambiwalentny pełni terapeutyczną funkcję światopoglądową: wyśmiewa, neguje i zarazem radośnie akceptuje, oswaja świat, wprowadzając weń nową zasadę organizacji życia – nie odrzuca powagi, oczyszcza ją i dopełnia¹⁸.

Bachtinowska idea karnawalizacji świata wpisuje się, zdaniem L. Witkowskiego, w codzienne sytuacje pedagogiczne, szczególnie te nacechowane powagą, bezduszną hierarchią oraz narzuconymi autorytetami, będąc źródłem oporu kulturowego uczniów.

Twórczość artystyczna jest – jak podkreśla Anna Babicka-Wirkus – jednym ze sposobów wyrażania uczniowskiego oporu wobec szkoły i systemu oświaty¹⁹. Autorka sytuuje co prawda działania artystyczne jako przejawy oporu realizowane poza środowiskiem szkolnym (obok takich form jak protesty czy aktywność w cyberprzestrzeni), jednakże cechy konstytutywne kabaretu pozwalają lokować jego formy uczniowskie zarówno w pozaszkolnych, jak i szkolnych przestrzeniach wyrażania oporu.

Egzemplifikacje powyższej tezy można odnaleźć w twórczości zarówno kabaretów profesjonalnych, jak i szkolnych. Analizy obrazu szkoły i edukacji w skeczach kabaretów zawodowych podjęła się Agnieszka Badyła, udowadniając, że kabaret dzięki wyekspozowaniu zabawnych sytuacji z życia szkolnego stanowi wyraz krytyki oraz oporu wobec wybranych kontekstów codzienności szkolnej. Nauczyciel ukazany jest najczęściej jako osoba sfrustrowana, nierzadko zastraszone, wypalona zawodowo, a co za tym idzie pozbawiona motywacji i entuzjazmu. Uczniowie zaś jawią się zwykle w opozycji: grzeczni – niegrzeczni, przemądrzali – „tępi”. W tle głównych bohaterów życia szkolnego widnieje skostniały, oporny na wszelkie reformy system oświaty.

17 H. Melville, *Moby Dick czyli biały wieloryb*, t. 1, Przeł. B. Zieliński, Czytelnik, Warszawa 1985, s. 203.

18 L. Witkowski, *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne bachtinalia)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 62–63.

19 A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019, s. 181.

Autorka zauważa, że w odniesieniu do szkoły można mówić o swoistym socjokomizmie bądź socjohumorze. Poza funkcją ludyczną skecze są sposobem wyrażania buntu oraz szansą na odreagowanie traum i absurdów związanych ze szkołą²⁰.

W kontekście podjętych w niniejszym opracowaniu rozważań na szczególną uwagę zasługuje kabaret szkolny – kategoria w zasadzie nieobecna we współczesnej myśli pedagogicznej. Tymczasem jest to cenne narzędzie analizowania szkolnej codzienności i oporu uczniowskiego. Niewielki projekt badawczy, zrealizowany przeze mnie w 2010 roku wraz z Bartoszem Dąbrowskim²¹, zaowocował wyodrębnieniem kilku metafor szkoły, którymi posłużyli się uczniowie w swoich programach satyrycznych, między innymi metafory więzienia, jednostki wojskowej, placu budowy. Ze względu na wąskie ramy publikacyjne omówię pokrótce jedynie pierwszą ze wskazanych metafor.

Szkoła została pokazana jako instytucja w znacznym stopniu ograniczająca wolność uczniów – z jednej strony przez obowiązek szkolny, z drugiej przez ilość czasu w niej spędzanego. Uczniowie zostali przedstawieni jako „straceńcy”, „pozbawieni młodości męczennicy”, którzy nie mają żadnych praw i muszą dostosować się do „żelaznej atmosfery” panującej w zakładzie karnym. Pobyt w szkole określono jako „wyrok”, na który skazali uczniów „groźni sędziowie” – rodzice. Ważną kategorią powracającą w analizowanym programie kabaretowym jest nadzór – zachowanie uczniów wymaga stałej kontroli ze strony bardziej uprzywilejowanych dorosłych, odpowiedzialnych za egzekwowanie klasowej dyscypliny. W szkole-więzieniu wszystko zdaje się działać przeciwko uczniom – program nauczania, rozporządzenia dyrekcji, nauczyciele oraz rodzice.

Zakończenie

Niniejsze opracowanie ma charakter przyczynkowy i nie wyczerpuje tematu edukacyjnych intencji kabaretu. Jest wyłącznie zarysem podjętej problematyki i próbą zaprezentowania kabaretu jako istotnej pedagogicznie kategorii – zarówno swoistej pedagogii publicznej, jak i narzędzia wyrażania oporu kulturowego. Zważywszy na swoją niesłabnącą popularność oraz

20 A. Badyła, *Obraz szkoły i edukacji w skeczach kabaretowych* [w:] E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.), *Humor w kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 245–247.

21 U. Bylica, B. Dąbrowski, *„Po drugiej stronie lustra” – metafora szkoły w twórczości kabaretowej uczniów* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Taźbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 4, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2010.

specyfikę wyrażającą się w podawaniu w wątpliwość zależności w systemie wiedzy publiczności, kabaret powinien stać się przedmiotem zainteresowania pedagogów – zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej. Szkoła – jak zaznacza A. Babicka-Wirkus –

[...] powinna być miejscem, gdzie opór uczniów nie będzie sferą marginalną, ale stanie się istotnym komponentem codziennego życia, umożliwiającym zaistnienie sfery kontestacji i nieustannej refleksji nad toczącym się w niej dyskursem i jego podstawami²².

Kabaret jest jedną z tych przestrzeni, która taką refleksję umożliwia.

Bibliografia

- Appignanesi L., *Kabaret*, przeł. A. Kreczmar, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Babicka-Wirkus A., *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.
- Badyla A., *Obraz szkoły i edukacji w skeczach kabaretowych* [w:] E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.), *Humor w kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- Bylica U., Dąbrowski B., „Po drugiej stronie lustra” – metafora szkoły w twórczości kabaretowej uczniów [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Taźbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 4, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2010.
- Fleischer M., *Konstrukcja rzeczywistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Jaworska-Witkowska M., *Aneks 2 (na zamknięcie). Skrzydlate i pełzające pedagogie. Przypisów do typologii Zbigniewa Kwiecińskiego ciąg dalszy* [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Kubinowski D., *Sztuka (dla/w) społeczności – animacja kultury – pedagogia publiczna. Przypadek Międzykulturowego Festiwalu Artystycznego „Ludzka Mozaika” w Goleńcowie*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2019, nr 20.
- Kwieciński Z., *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych* [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Makowiecki A. (red.), *Literatura i nauka o języku*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1999.
- Melville H., *Moby Dick czyli biały wieloryb*, t. 1, przeł. B. Zieliński, Czytelnik, Warszawa 1985.
- Sandlin J.A., O'Malley M., Burdick J., *Mapping the complexity of public pedagogy scholarship 1894–2010*, „Review of Educational Research” 2011, vol. 81, no. 3.

22 A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole...*, dz. cyt., s. 83.

- Skrzypczak B., *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*, „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 3(61).
- Szczerbowski T., *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*, Polska Akademia Nauk. Instytut Języka Polskiego, Kraków 1994.
- Witkowski L., *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne bachtinalia)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

ALICJA LISIECKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wstręt, czyli kategoria nieobecna w edukacji estetycznej

Abstrakt

Dzisiejsze tendencje występujące w estetyce, sztuce i pedagogice oraz przemiany społeczno-kulturowe sprawiają, że pewne elementy teorii edukacji estetycznej wymagają reinterpretacji lub rozszerzenia. Niewystarczający wydaje się kanoniczny zestaw kategorii estetycznych, służący do opisu klasycznych dzieł sztuki, do którego wciąż głównie odwołuje się wychowanie estetyczne. Dzieła sztuki współczesnej, popularnej, dzieła hybrydyczne swoją specyfiką zmuszają pedagogów do poszukiwania nowego języka, nowych ścieżek i kodów interpretacyjnych, łączących cechy komentarza estetycznego z komentarzem społecznym i wychowawczym. Uwydatnia się tym samym potrzeba wprowadzenia do refleksji estetyczno-pedagogicznej kategorii inter- i transdyscyplinarnych, o wysokim stopniu uniwersalności, odnoszących się również do marginalizowanych dotychczas wartości inwersyjnych, takich jak wstręt. Celem artykułu jest przedstawienie złożonej kategorii wstrętu na podstawie prac między innymi: Carolyn Korsmeyer, Winfrieda Menninghausa, Immanuela Kanta i Mary Douglas.

Słowa kluczowe: edukacja estetyczna, kategorie estetyczne, wstręt.

Abstract

Current trends in aesthetics, art and pedagogy as well as socio-cultural changes make that some elements of the theory of aesthetic education need reinterpretation or extension. The canonical set of aesthetic categories used to describe classic works of art seems to be insufficient nowadays. Works of modern and popular art, because of their specificity, oblige educators to search for a new language, new paths and interpretative codes, combining the features of aesthetic commentary with social and

educational discourse. Thus, there is a need to implement inter and transdisciplinary categories into the aesthetic and pedagogical reflection; categories with a high degree of universality, also referring to the marginalized inversion values, i.e. disgust. The article presents a difficult category of disgust, by referring to works of Carolyn Korsmeyer, Winfried Menninghaus, Immanuel Kant, Mary Douglas and others.

Keywords: aesthetic education, aesthetic categories, disgust.

Wprowadzenie

Edukacja estetyczna, czyli współcześnie pojmowane wychowanie estetyczne¹, stanowi ustrukturyzowaną interdyscyplinarnie koncepcję pedagogiczną, wielopłaszczyznowo powiązaną z innymi dyscyplinami koncentrującymi się na człowieku, społeczeństwie i kulturze, czyli filozofią, estetyką, psychologią i socjologią². Pedagogika kultury, która wraz z myśleniem humanistycznym, stanowi podstawę wychowania estetycznego, zakłada, że różnorakie dobra kulturowe, poszerzając świadomość człowieka, otwierają przed nim świat wartości i umożliwiają lepsze rozumienie życia. Interpretacja tych dóbr odgrywa kluczową rolę w dążeniu do poznania natury istoty ludzkiej³. Nowoczesna edukacja estetyczna⁴, angażująca różne rodzaje tekstów kultury, realizowana w duchu pluralizmu i międzykulturowości⁵, powinna przyczyniać się do rozwijania całokształtu osobowości człowieka, począwszy od jego wrażliwości estetycznej, orientacji moralnej po zdolność krytycznego myślenia i kreatywność⁶.

Refleksja nad nowoczesną edukacją estetyczną musi uwzględniać przemiany zachodzące w samej estetyce. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat tra-

1 Mirosława Zalewska-Pawlak pojęcie edukacji estetycznej ujmuje jako ponaddziedzinowe określenie relacji sztuki i wychowania, podkreślając jednocześnie ciągłość prakseologiczną i teoretyczną zachodzącą między wychowaniem estetycznym a edukacją estetyczną (por. M. Zalewska-Pawlak, *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 165–167).

2 Por. I. Wojnar, *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty* [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2007, s. 873.

3 K. Pankowska, *Teoria wychowania estetycznego w zmieniającej się rzeczywistości* [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje...*, dz. cyt., s. 880.

4 Zob. B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Sztuka przyjazna człowiekowi. Świat sztuki współczesnej – świat odbiorcy. Próba porozumienia*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2016, nr 11, s. 252–255.

5 Zob. K. Pankowska, *Teoria wychowania estetycznego...*, dz. cyt., s. 880–882.

6 I. Wojnar, *O edukacji estetycznej...*, dz. cyt., s. 875.

dycyjna formuła estetyki uległa zasadniczej przebudowie, wykraczając daleko poza sztukę, a nawet poza filozofię⁷. Wśród głównych tendencji na nowo determinujących jej przedmiot znalazły się: zjawisko estetyzacji rzeczywistości (Wolfgang Iser), rehabilitacja sfery zmysłowości i cielesności (Richard Shusterman), rozwój multimediów, a także potrzeba przyjmowania perspektywy transdyscyplinarnej i transkulturowej w badaniach estetycznych oraz włączania w ich zakres kultury i sztuki popularnej⁸.

Pojęcia „sztuka” i „dzieła sztuki” są obecnie pojęciami otwartymi i pojemnymi. Począwszy od działalności pierwszych awangard XX wieku, rozważania estetyczne znacznie wychodzą poza wąską kategorię tradycyjnie pojmowanego piękna. Zatarła się również ejdetyczna różnica między tak zwaną sztuką wysoką a sztuką popularną⁹. Wobec wielości i złożoności zjawisk artystycznych, ale także nieartystycznych, mogących jednocześnie być źródłem przeżyć estetycznych, koncepcja edukacji estetycznej musi ulec aktualizacji i rozszerzeniu. Według Krystyny Pankowskiej

[...] terażniejszość przyniosła całą lawinę gwałtownych zmian, w tym również tych, które składają się na kryzys kultury i wychowania zarazem, i wobec których dotychczasowe założenia wychowania estetycznego wymagają rewizji i reinterpretacji. Wymagają też uzupełnienia, bowiem w dobie powszechnej estetyzacji życia i przenoszenia punktu ciężkości w różne – oddalone od sztuki – dziedziny funkcjonowania człowieka, tworzące na przykład nowy popkulturowy paradygmat wychowawczy, zdają się wyczerpywać, są niewystarczające¹⁰.

Niewystarczający wydaje się również kanoniczny zestaw kategorii estetycznych¹¹, służący dotąd do opisu klasycznych dzieł sztuki, do którego wciąż głównie odwołuje się wychowanie estetyczne. Dzieła sztuki współczesnej, sztuki popularnej, dzieła hybrydyczne swoją złożonością i/lub specyfiką zmuszają pedagogów do poszukiwania nowego języka, nowych ścieżek i kodów interpretacyjnych, łączących cechy komentarza estetycznego z komentarzem

7 K. Wilkoszewska, *Wizje i re-wizje. Wprowadzenie* [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje...*, dz. cyt., s. V.

8 Tamże, s. VIII–IX.

9 Zob. G. Dziamski, *Sztuka wysoka i niska*, „Dyskurs” 2017, nr 23.

10 K. Pankowska, *Teoria wychowania estetycznego...*, dz. cyt., s. 878.

11 Kategorię estetyczną rozumiem jako różnego typu cechy i jakości służące określaniu przedmiotów estetycznych, które wiążą się bezpośrednio z problemem wartości estetycznych (W. Kaźmierska-Jerzyk, *Kamp, glamour, vintage. Współczesne kategorie estetyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 12). Wartość estetyczną zaś ujmuję pluralistycznie, w duchu estetyki otwartej, jako zdolność do budzenia przeżyć estetycznych (M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 23–24).

społecznym i wychowawczym¹². Uwydatnia się tym samym potrzeba wprowadzenia do refleksji estetyczno-pedagogicznej kategorii inter- i transdyscyplinarnych, o wysokim stopniu uniwersalności, odnoszących się także do marginalizowanych dotychczas w edukacji wartości, w tym inwersyjnych¹³.

Jedną z takich złożonych, a nieobecnych dotąd w edukacji estetycznej kategorii jest wstręt. Wstręt, ujmowany jako kategoria psychologiczno-estetyczna, uwikłana w wiele kwestii społecznych, stanowi przedmiot zainteresowania zachodnich badaczy już od kilkudziesięciu lat¹⁴. W ostatnim czasie problem ten coraz częściej zajmuje także polskich naukowców, przeważnie z obszaru estetyki i nauk o kulturze¹⁵. Wstręt posiada również swoje miejsce w tradycji myśli zachodniej – w pracach między innymi: Immanuela Kanta¹⁶, Gottholda E. Lessinga¹⁷ czy Karla Rosenkranza¹⁸.

Przede wszystkim wstręt jest jedną z podstawowych emocji, posiadającą silny komponent fizjologiczny w postaci uczucia mdłości¹⁹. Właśnie to

-
- 12 Zob. B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Działalność dydaktyczna Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego (od 2017 r. Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4(246), s. 124.
- 13 Maria Gołaszewska do grupy wartości inwersyjnych zaliczyła: obrzydzenie, rozpacz i horror (M. Gołaszewska, *Estetyka współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 12).
- 14 W.I. Miller, *The anatomy of disgust*, Harvard University Press, Cambridge – London 1997; M.C. Nussbaum, *Hiding from humanity: Disgust, shame, and the law*, Princeton University Press, Princeton 2004; S. Ngai, *Ugly feelings*, Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts – London 2005; C. Korsmeyer, *Gender w estetyce*, przeł. A. Macher, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2008; W. Menninghaus, *Wstręt: teoria i historia*, przeł. G. Sowinski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2009; C. Korsmeyer, *Savoring disgust: The foul and the fair in aesthetics*, Oxford University Press, Oxford 2011; C. McGinn, *The meaning of disgust*, Oxford University Press, Oxford 2011; C. Korsmeyer, *Disgust and aesthetics*, „Philosophy Compass” 2012, vol. 7, no. 11.
- 15 W. Dittrich, M. Hybiak, M. Wirski, M. Zegarlińska (red.), *Wstręt i obrzydzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015; A. Drzał-Sierocka, M. Kowalewska (red.), *A fe! Społeczno-kulturowe konteksty wstrętu i obrzydliwości*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016; M. Tużnik, *Problem abiekcji w kulturze*, „Kultura i Wartości” 2016, nr 19; Ł. Wróblewski, *Masłowska: opowieść o wstręcie*, Nomos, Kraków 2016; S. Gaś, D. Kalecińska, S. Wawrzyniak (red.), *Brudne, odrażające, niechciane w kulturze*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2018.
- 16 Zob. I. Kant, *Krytyka władzy sądenia*, przeł. J. Gałęcki, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- 17 Zob. G.E. Lessing, *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, przeł. H. Zymon-Dębicki, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2012.
- 18 Zob. K. Rosenkranz, *Ästhetik des Häßlichen*, Vero Verlag, Norderstedt 2015.
- 19 A. Szewczuk-Bogusławska, A. Słowińska, O. Bąk, A. Oleszkowicz, K. Kasibowska-Kuźniar, K. Dudek, A. Stępień, K. Kaliszewski, D. Timler, D. Zyśko, *Polskie badania nad Kwestionariuszem Oceny Wrażliwości na Wstręt (QADS)*, „Psychiatria Polska” 2015, nr 49(1), s. 146.

niezbywalne i głębokie zakorzenienie wstrętu w człowieku sprawiło, że stał się on przedmiotem badań różnych nauk, między innymi psychologii²⁰, antropologii, socjologii, kulturoznawstwa czy filozofii. Teorie zbudowane na gruncie odmiennych nauk przenikają się, czyniąc wstręt pojęciem interdyscyplinarnym. Ze względu na ograniczone ramy opracowania zostaną przedstawione jedynie wybrane ujęcia wstrętu²¹ – te, które wydają się szczególnie interesujące z punktu widzenia edukacji estetycznej.

Immanuel Kant

W filozofii Kanta wstręt jest zjawiskiem estetyczno-etycznym, istotnym zarówno dla sądu smaku, jak i dla wychowania człowieka, formowania jego moralności. Kant, podobnie jak Arystoteles, uważa, że przedmioty brzydkie, odpowiednio zaprezentowane, mogą dostarczać odbiorcy przyjemności: „Sztuka piękna właśnie w tym ukazuje swą znakomitość, że pięknie opisuje rzeczy, które w naturze byłyby brzydkie lub nie podobałyby się”²². Przy tym Kant wyraźnie zaznacza:

[...] jednego tylko rodzaju szpetoty niepodobna przedstawić w sposób zgodny z przyrodą, nie unicestwiając zarazem wszelkiego upodobania estetycznego i tym samym piękna artystycznego, mianowicie tej szpetoty, która budzi wstręt²³.

Niemniej filozof wcale nie odrzuca ani nie marginalizuje wstrętu, lecz wpisuje go w zakres doznań zmysłowych i pod tym kątem analizuje. Doznanie wstrętu przez swój bezpośredni charakter (węch, smak) stanowi silne i nie-

20 Dla lepszego zrozumienia sygnalizowanej tutaj problematyki warto zapoznać się z: P. Rozin, J. Haidt, C.R. McCauley, *Wstręt* [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, przeł. M. Kacmajor i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005. Wyżej wymienieni badacze stwierdzają: „Nasza analiza wskazuje na kulturową ewolucję wstrętu, która czyni go jednym z wyznaczników człowieczeństwa. Uznaliśmy, że wstręt powstał jako reakcja odrzucenia na nieprzyjemne smaki, a następnie przekształcił się w emocję o wiele bardziej abstrakcyjną i wyobraźniową. W trakcie owej ewolucji funkcja wstrętu się zmieniła – mechanizm, który służył temu, by unikać ponoszenia szkód na ciele, stał się mechanizmem, który pozwala unikać doznawania szkód na duszy. Czynniki budzące wstręt poszerzyły swój zakres do tego stopnia, że łączy je tylko to, iż przyzwoici ludzie nie chcą mieć z nimi nic wspólnego. Na tym poziomie wstręt staje się emocją moralną i skuteczną formą negatywnej socjalizacji” (tamże, s. 815).

21 Przypisy i bibliografia wyznaczają tym samym kierunki i możliwości zapoznania się z niebagatelną literaturą przedmiotu.

22 I. Kant, *Krytyka władzy sądzienia*, przeł. J. Gałęcki, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 239.

23 Tamże.

bezpieczne uczucie. U Kanta wstręt należy do ciemnych zmysłów, będąc jednocześnie celem nauczania i dowodem zaawansowania kulturowego²⁴. Kant zalicza wstręt do wysoce złożonych pojęć elementarnych, których nie można poznać do końca. Stawia go obok takich uczuć ludzkiej duszy jak: wzniosłość i piękność. Uczucia te korelują z triadą trzech wyższych zdolności: wzniosłość z rozumem, piękność z intelektem, a wstrętność z władzą wyobraźni (rozumianą jako „ciemna” impresja, pozostająca w złożonej relacji z poczuciem moralności)²⁵. Ponadto niemiecki filozof określa wstręt mianem negatywnego śmiechu, wstrząsającego całym ciałem, analogicznie jak czyni to śmiech²⁶. Doznanie wstrętu u Kanta ma charakter sądu w równym stopniu fizycznego, estetycznego i moralnego, „dzięki czemu – podobnie jak doznanie piękna – wyznacza strategiczny punkt jedności”²⁷ dla całego jego systemu.

Winfried Menninghaus

Menninghaus w publikacji pt. *Wstręt: teoria i historia* stwierdza, że „**wstręt** to nazwa jednego z najbardziej gwałtownych afektów, do jakich jest zdolny ludzki system percepcji [...] Gdy odczuwamy wstręt, wszystko staje się zagrożone”²⁸. Powołując się na wspomnianego wyżej Kanta, którego mianuje jednym z pierwszych teoretyków wstrętu, określa wstręt jako „potężne doznanie witalne”. Jego zdaniem

Doznania witalne przenikają ciało, tak dalece, jak dalece jest w nim życie. Jakkolwiek byłby wyzwalane – za pośrednictwem węchu, dotyku, wzroku czy intelektu – zawsze uderzają **w cały system nerwowy**²⁹.

Jak zauważa:

Wstręt jest stanem alarmowym i stanem wyjątkowym, ostrym kryzysem w obliczu niedającej się asymilować inności, konwulsją i walką, w której literalnie chodzi o „być albo nie być”. Wszystko to stanowi, nawet przy pozornie błahych okazjach, o swoistej powadze opartego na wstręcie rozróżnienia „asymilowany – niespożywany”, „przyjmować – odrzucić (zwymiotować, oddalić)”.

24 W. Menninghaus, *Wstręt...*, dz. cyt., s.150.

25 Por. tamże, s. 157.

26 Tamże, s. 150.

27 Tamże, s. 153.

28 Tamże, s. 7.

29 Tamże.

Menninghaus traktuje wstręt jako maksymalne aksjologiczne przeciwieństwo piękna i najpotężniejszy bodziec antyestetyczny, który jednak nie może odnieść całkowitego zwycięstwa nad „ideałem”, gdyż

[...] tego rodzaju zwycięstwo oznaczałoby koniec możliwości doznawania gwałtownej negacji, a także koniec sztuki, która żywi się swym wewnętrznym różnicowaniem i już choćby dlatego nie może bazować na jednym tylko bodźcu: na wstrętności³⁰.

Niemiecki teoretyk prognozuje pojawienie się nowych, odmiennych „konunkcji piękna i wstrętności – wstrętności i piękna”³¹.

Mary Douglas

Ewokująca wstręt relacja czystość – nieczystość rozpatrywana jest przez Douglas w antropologicznej rozprawie *Czystość i zmaza*. W koncepcji brytyjskiej antropolożki wstręt stanowi pochodną silnego uwewnętrznienia koncepcji porządku, czyli właśnie reguł czystości i nieczystości; jest wartościowym ewolucyjnie, intuicyjnym odruchem psychicznym, który może być modyfikowany w procesie socjalizacji na tej samej zasadzie jak smak czy gust³². Czystość i nieczystość oznaczają tutaj odpowiednio akceptację oraz odrzucenie przez społeczność. Badaczka używa również pojęcia brudu, który rozumie jako zaburzenie porządku³³. Pisze: „Nie ma czegoś takiego jak brud absolutny. Brud istnieje tylko **w oku patrzącego**”³⁴, po czym dodaje: „Nasza idea brudu składa się z dwóch elementów: troski o higienę i szacunku dla konwencji [...] Świętość i nieczystość to dwa przeciwległe bieguny”³⁵. Nieczystość zatem, jako rodzaj zagrożenia, pojawia się tylko tam, gdzie granice struktury: kosmicznej i społecznej, są wyraźnie zdefiniowane³⁶.

Substancje (na przykład krew i wydzieliny), obiekty (na przykład ciało kobiety) lub zachowania (na przykład homoseksualizm) postrzegane jako brudne mają duże znaczenie dla tworzenia i umacniania tożsamości jednostki i społeczności, wyznaczając granice pomiędzy czystością a nieczystością, pomiędzy własnym i obcym, pomiędzy stabilnością a chaosem. Douglas podkreśla, że

30 Tamże, s. 483.

31 Tamże.

32 M. Douglas, *Czystość i zmaza*, przeł. M. Bucholc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2007, s. 31.

33 Tamże, s. 48.

34 Tamże.

35 Tamże, s. 51.

36 Tamże, s. 148.

[...] idea społeczeństwa to potężny wzór. Jego potęga leży w jego mocy kontrolowania i stymulowania ludzkich działań. Wzór ten ma swoją formę – ma granice zewnętrzne, obrzeża, strukturę wewnętrzną. W jego obrębie mieści się moc nagradzania posłuszeństwa i odpierania ataków³⁷.

W ujęciu angielskiej antropolożki wstręt odnosi się do przedmiotów i zachowań, które znajdują się poza granicami ogólnie przyjętych norm. To, co nieczyste, tabuizowane, przekracza granice, dlatego jest zagrożeniem dla ustalonego porządku³⁸.

Julia Kristeva

Jeszcze innym ujęciem wstrętu jest pojęcie abiektu. Teorię abiektalności przedstawiła Kristeva w *Potędze obrzydzenia. Eseju o wstręcie* z 1980 roku. Praca Kristevej to transdyscyplinarne studium filozoficzne, antropologiczne i literackie, w którym autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie,

[...] czym jest to **coś**, co nie jest ani przedmiotem, ani podmiotem, a w konsekwencji wpływa na nasze relacje z innymi, na nasze postawy wobec wszelkiej obcości³⁹.

Kristeva pisze:

We wstręcie przejawia się jeden z owych gwałtownych, mrocznych buntów bytu przeciw temu, co mu zagraża, i co, jak się zdaje, nadchodzi z zewnątrz lub rozsada od wewnątrz, rzucone obok tego, co dopuszczalne, tolerowane, możliwe do pomyślenia. To jest tu tak blisko, lecz nie da się przyswoić. To się narzuca, to niepokoi, fascynuje pragnienie, które mimo to nie pozwala się uwieść. Pragnienie, przestraszone, odwraca się. Zraża się i odrzuca. [...] Kiedy opanowuje mnie wstręt, ten splot afektów i myśli, który nazywam w ten sposób, właściwie nie ma on określonego przedmiotu⁴⁰.

Zatem abiekt jest pojęciem nieprecyzyjnym; abiektem może się stać każdy bodziec, który zagraża porządkowi wewnętrznemu (tożsamości) i/lub

37 M. Douglas, *Czystość i zmaza*, dz. cyt., s. 149.

38 Na kulturowo-afektywny wymiar wstrętu wskazała również Sarah Ahmed. Angielska badaczka przyjmuje, że wstręt nie jest odpowiedzią na właściwości tkwiące w przedmiocie, lecz percepcję osoby, która posiada wiedzę o wstrętności zawartej w przedmiocie. W ujęciu Ahmed wstręt jest kontekstualny; pozostaje uwikłany w mechanizmy wiedzy, władzy oraz historii. Zob. S. Ahmed, *Performatywność obrzydzenia*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1(145).

39 M. Muszyńska, *Ku rekonstrukcji koncepcji podmiotu według Julii Kristevej*, „Podstawy Edukacji” 2010, nr 3, s. 166.

40 J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przeł. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 7.

zewnątrznemu (społeczeństwu). Odraza obejmuje również jedzenie, brud, odpady, kał, przy czym najobrzydliwszym ze wszystkich odpadów jest trup – „to szczyt wstrętu”⁴¹. Wstrętnym „jest to, co zaburza tożsamość, system, ład. Co nie przestrzega granic, miejsc, zasad. Pewne pomiędzy, dwuznaczne, mieszane”⁴². Abiekt jest Obcym. Wstręt jest granicą. Cechuje się dwuznacznością:

Co prawda wyznacza podmiot, lecz nie oddziela go radykalnie od tego, co mu zagraża – przeciwnie ujawnia, że podmiot jest w ciągłym niebezpieczeństwie. [...] wstręt sam jest z kolei mieszanką osądu i afektu, wyroku i szczerości, znaków i popędów⁴³.

Jak zauważa Kristeva:

Wstręt to bowiem w gruncie rzeczy odwrotna strona kodów religijnych, moralnych, ideologicznych, na których opiera się zdrowy sen jednostek oraz spokój społeczeństw. Owe kody to jego oczyszczenie i wyparcie⁴⁴.

Do teorii Kristevej odwołuje się szczególnie „wstrętny” nurt sztuki współczesnej, jakim jest *abject art*. Desygnatem sztuki abiektalnej jest dekonstrukcja porządku symbolicznego, kwestionowanie ustalonych znaczeń, otwieranie pola do dyskusji wykraczającej poza dyskurs estetyczny. *Abject art* wpisuje się w estetykę szoku, której celem jest wstrząśnięcie odbiorcą i tym samym sprowokowanie go do zadawania często trudnych pytań o istotę własnego człowieczeństwa.

Carolyn Korsmeyer

W ostatnich latach refleksję nad obecnością wstrętu w sztuce uzupełniła Carolyn Korsmeyer. Amerykańska filozof ujmuje wstręt jako pełnoprawną i wysoce złożoną kategorię estetyczną, której „mechanizm działania” na odbiorcę przywodzi na myśl romantyczną przemianę przerażenia we wzniosłość⁴⁵. Według Korsmeyer wstręt to afekt/emocja, która jest instynktowna (trzewna), reaktywna i niewygodna zarazem. Ze względu na swoją naturę celowo wzbudzany przez sztukę wstręt ma zwykle decydujący wpływ na ogólne znaczenie dzieła. Wstręt posiada dużo odmian, więc spotkamy wstręt humorystyczny,

41 Tamże, s. 9–10.

42 Tamże, s. 10.

43 Tamże, s. 15.

44 Tamże, s. 195.

45 C. Korsmeyer, *Gender w estetyce*, przeł. A. Macher, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2008, s. 175.

obrzydliwy, tragiczny, głęboki, ironiczny, niepokojący, smutny lub wulgarny. Reakcje, które wywołuje, mogą być silne lub subtelne. Chociaż niewiele z nich jest przyjemnych, wstręt potrafi stać się pełnoprawnym źródłem satysfakcji estetycznej⁴⁶. Jakkolwiek na gruncie psychologii wstręt jest uznawany za jedną z najsilniejszych emocji o proweniencji negatywnej, to w sztuce, paradoksalnie, obrzydliwe przedmioty mogą wywoływać u odbiorcy pozytywną reakcję. Pozornie prymitywne uczucie wstrętu przybiera w dziełach sztuki różnorodne, często niuansowe formy.

Podsumowanie

Niniejszy tekst ma charakter sygnalizacyjny; jego celem jest zachęcenie Czytelników do dalszych studiów nad wstrętem – kategorią, która ujawnia znaczący potencjał interpretacyjny. Wydaje się, że uniwersalność względem ludzkości, unikatowość w obliczu jednostki oraz proweniencja transdyscyplinarna stawiają wstręt w szeregu najbardziej złożonych i produktywnych kategorii w humanistyce. Bogactwo współczesnej sztuki i dostępnych treści, a także złożoność rzeczywistości obligują pedagogów do poszukiwania nowych sposobów odczytań tekstów kulturowych, tworzenia dlań nowego języka, dyskursu zdolnego sprostać teraźniejszości.

Bibliografia

- Ahmed S., *Performatywność obrzydzenia*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1(145).
- Dittrich W., Hybiak M., Wirski M., Zegarlińska M. (red.), *Wstręt i obrzydzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Douglas M., *Czystość i zmaza*, przeł. M. Bucholc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2007.
- Drzał-Sierocka A., Kowalewska M. (red.), *A fe! Społeczno-kulturowe konteksty wstrętu i obrzydliwości*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.
- Dziamski G., *Sztuka wysoka i niska*, „Dyskurs” 2017, nr 23.
- Gaś S., Kalecińska D., Wawrzyniak S. (red.), *Brudne, odrażające, niechciane w kulturze*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2018.
- Gołaszewska M., *Estetyka współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Kant I., *Krytyka władzy sądzenia*, przeł. J. Gałęcki, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

46 C. Korsmeyer, *Disgust and aesthetics*, dz. cyt., s. 753.

- Kant I., *Krytyka władzy sądenia*, przeł. J. Gałęcki, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kaźmierska-Jerzyk W., *Kamp, glamour, vintage. Współczesne kategorie estetyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Korsmeyer C., *Disgust and aesthetics*, „Philosophy Compass” 2012, vol. 7, no. 11.
- Korsmeyer C., *Gender w estetyce*, przeł. A. Macher, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2008.
- Korsmeyer C., *Savoring disgust: The foul and the fair in aesthetics*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- Kristeva J., *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przeł. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Kwiatkowska-Tybulowicz B., *Działalność dydaktyczna Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego (od 2017 r. Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4(246).
- Kwiatkowska-Tybulowicz B., *Sztuka przyjazna człowiekowi. Świat sztuki współczesnej – świat odbiorcy. Próba porozumienia*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2016, nr 11.
- Lessing G.E., *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, przeł. H. Zymon-Dębicki, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2012.
- McGinn C., *The meaning of disgust*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- Menninghaus W., *Wstręt: teoria i historia*, przeł. G. Sowinski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2009.
- Miller W.I., *The anatomy of disgust*, Harvard University Press, Cambridge – London 1997.
- Muszyńska M., *Ku rekonstrukcji koncepcji podmiotu według Julii Kristevej*, „Podstawy Edukacji” 2010, nr 3.
- Ngai S., *Ugly feelings*, Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts – London 2005.
- Nussbaum M.C., *Hiding from humanity: Disgust, shame, and the law*, Princeton University Press, Princeton 2004.
- Pankowska K., *Teoria wychowania estetycznego w zmieniającej się rzeczywistości* [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2007.
- Rosenkranz K., *Ästhetik des Häßlichen*, Vero Verlag, Norderstedt 2015.
- Rozin P., Haidt J., McCauley C.R., *Wstręt* [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, przeł. M. Kacmąjor i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Szewczuk-Bogusławska A., Słowińska A., Bąk O., Oleszkowicz A., Kasibowska-Kuźniar K., Dudek K., Stępień A., Kaliszewski K., Timler D., Zyśko D., *Polskie badania nad Kwestionariuszem Oceny Wrażliwości na Wstręt (QADS)*, „Psychiatria Polska” 2015, nr 49(1).
- Tużnik M., *Problem abiekcji w kulturze*, „Kultura i Wartości” 2016, nr 19.

- Wilkoszewska K., *Wizje i re-wizje. Wprowadzenie* [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2007.
- Wojnar I., *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty* [w:] K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2007.
- Wróblewski Ł., *Masłowska: opowieść o wstępie*, Nomos, Kraków 2016.
- Zalewska-Pawlak M., *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

ELŻBIETA KRĘCISZ-PLIS
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Ambiwalencja w relacji nauczyciel – rodzic w edukacji dziecka z chorobą przewlekłą

Abstrakt

Problematyka funkcjonowania szkolnego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bywa szeroko dyskutowana zarówno w literaturze krajowej, jak i zagranicznej. Rzadziej jednak badacze poświęcają swoją uwagę tak istotnej kwestii jak relacje między kadrą pedagogiczną a rodzicami, którzy podejmują decyzję o kształceniu swoich dzieci w placówkach ogólnodostępnych. Niniejszy artykuł porusza problematykę relacji między nauczycielami a rodzicami dzieci z chorobą przewlekłą, uczących się w systemie edukacji ogólnodostępnej. Ambiwalencja relacji dotyczy zarówno ich pozytywnych, jak i negatywnych aspektów. Relacje między nauczycielem a rodzicem dziecka z chorobą przewlekłą, mimo dążenia do wspólnego celu, jakim jest jego ogólnie rozumiane dobro, naznaczone są różnego rodzaju napięciami, konfliktami oraz ambiwalencją wpisaną w specyfikę pełnionej roli.

Słowa kluczowe: dziecko z chorobą przewlekłą, edukacja włączająca, ambiwalencja w relacji nauczyciel – rodzic.

Abstract

The issue of school functioning of students with special needs is sometimes widely discussed both in domestic and foreign literature. However, researchers less frequently pay attention to such important aspects as the relationship between teaching staff and parents who decide to educate their children in generally accessible institutions. This article takes up the issue of the relationship between teachers and parents of children with chronic illness who study in the mainstream education system. The ambivalence of relationships concerns both their positive and negative aspects. Relationship

between the teacher and the parent of a child with a chronic disease, despite striving to achieve a common goal, which is the generally understood good of the child, is marked by various types of tensions, numerous conflicts and ambivalence inherent in the specificity of the role played.

Keywords: child with a chronic disease, inclusive education, ambivalence in the teacher – parent relationship.

Wprowadzenie

W raporcie opublikowanym przez Główny Urząd Statystyczny znajduje się informacja, że w 2014 roku blisko 54% ludności Polski cierpiało na choroby o charakterze przewlekłym, co oznacza, iż co drugi obywatel naszego kraju zmagają się z chronicznymi dolegliwościami chorobowymi. Jeśli chodzi o populację dzieci, to stwierdzono, że blisko 27% (co czwarta osoba) w wieku od 0. do 15. roku życia miało zdiagnozowaną przynajmniej jedną chorobę przewlekłą, natomiast w populacji osób dorosłych – blisko 59%. W 2014 roku częściej chorowały dzieci w wieku od 10 do 14 lat (32%) oraz 5–9-letnie (28%) niż najmłodsze, w wieku do 4 lat (około 20%). Choroby przewlekłe częściej występują u chłopców niż u dziewcząt¹.

Termin „choroba przewlekła” nie został do tej pory precyzyjnie zdefiniowany przez badaczy, a w literaturze naukowej można odnaleźć różne ujęcia. Ake Mattsson przez pojęcie choroby przewlekłej rozumie

[...] zaburzenie o długim okresie trwania, które może być postępujące i o złym rokowaniu lub też związane z relatywnie normalnym biegiem życia pomimo nieprawidłowości występujących w fizycznym lub psychicznym funkcjonowaniu².

Natomiast według Aleksandra B. Skotnickiego choroba przewlekła to

[...] trwałe, nieodwracalne, postępujące zmiany uszkadzające ustrój, obniżające permanentnie jego wydolność i sprawność, głównie w tzw. stanach ostrych, ale także i przewlekłych, jako jeden i ten sam ustawicznie trwający proces wyniszczania³.

Zgodnie z definicją Komisji do spraw Chorób Przewlekłych Światowej Organizacji Zdrowia, najbardziej rozpowszechnioną i najczęściej obecną w opracowaniach naukowych, do chorób przewlekłych zalicza się

1 *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 r.*, GUS, Warszawa 2016.

2 Za: W. Pilecka, *Psychospołeczne aspekty przewlekłej choroby somatycznej dziecka – perspektywa ekologiczna* [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 13–38.

3 A.B. Skotnicki, *Relacja lekarz – pacjent*, „Medycyna Metaboliczna” 2012, nr 2, s. 1428–1430.

[...] wszelkie zaburzenia lub odchylenia od normy, które mają jedną lub więcej z następujących cech: są trwałe, pozostawiają po sobie inwalidztwo, spowodowane są nieodwracalnymi zmianami patologicznymi, wymagają specjalnego postępowania rehabilitacyjnego albo według wszelkiego prawdopodobieństwa wymagać będą długiego okresu leczenia, obserwacji lub opieki⁴.

Wśród cech chorób przewlekłych wyróżnia się:

- ogólnosystemowy charakter, oddziałujący na funkcjonowanie wielu układów, zaburzający przebieg procesów fizycznych, psychicznych i społecznych;
- zakłócanie normalnego biegu życia (choroby przewlekłe rozwijają się przez wiele lat, większość przebiega bez widocznych objawów, a pełnoobjawowa choroba ujawnia się około 60. roku życia);
- brak możliwości całkowitego wyleczenia (przebieg i rozwój chorób przewlekłych może być kontrolowany, ale pełne wyleczenie nie jest możliwe);
- stopniowe i niewidoczne zaburzenie bądź uniemożliwienie realizacji wielu codziennych czynności;
- relatywnie spokojny przebieg, zakłócany przez nawroty lub komplikacje, które mogą zagrażać życiu człowieka⁵.

Do najczęściej występujących chorób przewlekłych zalicza się choroby: układu krążenia, układu oddechowego, nowotwory, cukrzycę, choroby psychiczne, jamy ustnej, kości i stawów, zaburzenia genetyczne oraz otyłość⁶. Wzrost liczby dzieci z chorobami przewlekłymi spowodowany jest różnorodnymi czynnikami, wśród których można wymienić następujące:

1. Postęp w zakresie diagnozowania, leczenia i rehabilitacji pozwala ratować życie wielu chorym.
2. Dzięki intensywnej terapii okołoporodowej lekarze ratują życie dzieciom z bardzo niską wagą urodzeniową; wiele spośród dzieci urodzonych zbyt wcześnie żyje z różnego rodzaju wadami rozwojowymi czy chorobami.
3. Wśród dzieci coraz częściej pojawiają się choroby będące następstwem niewłaściwego trybu życia ich rodziców (na przykład FAS, AIDS)⁷.

Dzieci cierpiące na choroby przewlekłe, podobnie jak ich zdrowi rówieśnicy, mają pełne prawo do nauki w szkołach ogólnodostępnych. Ponadto zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

4 I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 286.

5 H. Leventhal, E. Halm, C. Horowitz, E. Leventhal, G. Ozakinci, *Living with chronic illness: A contextualized, self-regulation approachs* [w:] S. Sutton, A. Baum, M. Johnston (red.), *The Sage handbook of health psychology*, Sage, London – Thousand Oaks – New Delhi 2005, s. 197–240.

6 I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna...*, dz. cyt., s. 286.

7 W. Pilecka, *Psychospołeczne aspekty...*, dz. cyt., s. 13–14.

w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁸ powinni oni na terenie placówki zostać objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Dla dzieci zmagających się z chorobą przewlekłą nie organizuje się oddziałów specjalnych ani integracyjnych w szkołach. Uczą się one w oddziałach ogólnodostępnych.

Kategoria ambiwalencji w pedagogice

Termin „ambiwalencja” obecny jest w literaturze naukowej od początków XX wieku, kiedy to został do niej wprowadzony przez szwajcarskiego psychiatrę Eugena Bleulera⁹, choć dyskusje dotyczące ambiwalencji sięgają czasów starożytnych, kiedy to Platon i Arystoteles opisywali walkę toczącą się między pasją a rozumem¹⁰. Zdaniem Wincentego Okonia słowo „ambiwalencja” pochodzi z języka łacińskiego, a powstało w wyniku połączenia dwóch wyrazów: *ambo* – tłumaczonego jako „obaj”, i *valens* – oznaczającego mocny, skuteczny¹¹. Okoń określa ambiwalencję jako

[...] równoczesne doznawanie przeciwnych uczuć w stosunku do tej samej osoby lub rzeczy, np. pociągu i niechęci, zapału i rezygnacji, uwielbienia i pogardy¹².

Podobnie w teoriach psychodynamicznych ambiwalencję definiowano jako nieświadomy konflikt będący rezultatem równoczesnego doświadczania pozytywnych i negatywnych uczuć¹³.

Kurt Lewin z kolei opisał ambiwalencję jako konflikt motywacyjny, pojawiający się w sytuacji jednoczesnych tendencji dążenia i unikania doświadczanych przez osobę względem obiektu będącego dla niej celem w danych okolicznościach. Cel jednostki natomiast ma zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy, a ich natężenie jest jednakowe¹⁴.

8 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591.

9 R.K. Merton, *Sociological ambivalence and other essays*, The Free Press, New York 1976.

10 M.M. Thompson, M.P. Zanna, *The conflicted individual: Personality-based and domain-specific antecedents of ambivalent social attitudes*, „Journal of Personality” 1995, vol. 63, no. 2, s. 259–288.

11 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 21.

12 Tamże.

13 A. Grabowski, *Ambiwalencja postaw interpersonalnych w sytuacji stałego kontaktu i po jego zakończeniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

14 M.M. Thompson, M.P. Zanna, *The conflicted individual...*, dz. cyt.

Wspomniany wyżej Bleuler wyróżnił trzy rodzaje ambiwalencji: wolicjonalną – odnoszącą się do występujących u jednostki sprzecznych dążeń, intelektualną – która dotyczy równoczesnego uznawania sprzecznych twierdzeń, i uczuciową – rozpoznawaną w sytuacji żywienia przez osobę uczuć przeciwstawnych¹⁵. Piotr Sztompka wyodrębnia również ambiwalencję normy, przez którą rozumie „rozbieżność oczekiwań dyktowanych pojedynczą normą”¹⁶.

Jak zauważa Sławomir Pasikowski¹⁷, współcześnie postawa ambiwalentna może wyrażać się w sprzecznych odczuciach jednostki wobec konkretnej sytuacji lub konkretnego obiektu.

Nauczyciel i rodzic w edukacji dziecka z chorobą przewlekłą

Występowanie choroby przewlekłej zawsze jest zjawiskiem negatywnym, które odciska swoje piętno we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka. Kiedy choroby doświadcza dziecko, jej konsekwencje widoczne są również w nauce szkolnej. Głównym zadaniem systemu edukacyjnego, zgodnym z ideą edukacji włączającej, jest zapewnienie uczniom z chorobą przewlekłą możliwości pełnego uczestnictwa w życiu klasy i szkoły oraz optymalnych warunków do nauki i rozwoju, pozwalających na zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka. Mówi o tym również treść artykułu 44c ustawy o systemie oświaty. Brzmi on następująco:

Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia¹⁸.

Nauczyciele znają i dostrzegają zalety nauczania w inkluzji, wiedzą, jakie korzyści płyną z tej formy nauczania zarówno dla dzieci z chorobą przewlekłą, jak i zdrowych. Bardzo często jednak praktyka pedagogiczna pokazuje, że w obliczu objęcia opieką ucznia z chorobą przewlekłą odczuwają strach i niepokój. Oprócz obaw doświadczają wielu wątpliwości natury dydaktyczno-wychowawczej.

Jedną z głównych kwestii jest możliwość wystąpienia sytuacji zaostrzenia się u ucznia z chorobą przewlekłą objawów i zaistnienie konieczności podania

15 R.K. Merton, *Sociological ambivalence...*, dz. cyt., s. 3.

16 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.

17 S. Pasikowski, *Ambiwalencja i opór. Nauczyciele i studenci wobec szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2014, s. 26.

18 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2020 poz. 1327, 2021 poz. 4.

leków. Zgodnie z art. 20 Ustawy z dnia 12 kwietnia 2019 roku o opiece zdrowotnej nad uczniami¹⁹

Opieka nad uczniem przewlekle chorym lub niepełnosprawnym w szkole jest realizowana przez pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania albo higienistkę szkolną.

Pielęgniarka środowiskowa/higienistka zatrudniona przez szkołę zobowiązana jest do współpracy nie tylko z lekarzem podstawowej opieki zdrowotnej, ale również z pracownikami szkoły, w tym z dyrekcją i nauczycielami, oraz z pełnoletnimi uczniami. Jednak nie wszystkie szkoły posiadają gabinet pielęgniarki szkolnej. Jak podaje Najwyższa Izba Kontroli, ponad 50% szkół podstawowych nie dysponuje takim gabinetem, przy czym na terenach wiejskich sytuacja jest znacznie gorsza – tam pielęgniarek brakuje w blisko 70% placówek²⁰. W co drugiej szkole w mieście nauczyciele muszą sobie radzić sami i we własnym zakresie. Zgodnie z art. 21 pkt. 2 i 3 Ustawy o opiece zdrowotnej nad uczniami współpraca pielęgniarki środowiskowej z pracownikami szkoły powinna obejmować wspólne określenie sposobu opieki nad uczniem dostosowanego do stanu zdrowia ucznia w sytuacji konieczności podawania leków oraz wykonywania innych czynności podczas pobytu ucznia w szkole. Jednak podawanie leków lub wykonywanie innych czynności w trakcie pobytu ucznia w szkole przez pracowników szkoły może odbywać się wyłącznie za ich pisemną zgodą. Rozważając kwestię podawania leków uczniom chorym przewlekle, należy zastanowić się nad problemem przygotowania kadry pedagogicznej i niepedagogicznej w tym obszarze. Na ile pracownicy szkoły są w stanie rozpoznać sytuację wymagającą natychmiastowej interwencji w postaci podania lekarstw uczniowi doświadczającemu zaostrzenia objawów chorobowych? Biorąc jako przykład ucznia z cukrzycą typu I, trzeba postawić pytanie: w jakim stopniu potrafią odróżnić objawy hipoglikemii od hiperglikemii? Czy kiedykolwiek mieli okazję obserwować osobę chorą dokonującą pomiaru poziomu cukru we krwi, wykonującą zastrzyk z insuliny, aby móc samemu zareagować odpowiednio w sytuacji wystąpienia takiej konieczności? Odnosząc się z kolei do ucznia z diagnozą padaczki, doświadczającego napadu na terenie szkoły, trzeba sformułować pytanie: czy osoby będące świadkami zdarzenia będą w stanie udzielić mu w sposób prawidłowy pierwszej pomocy? Czy w sytuacji długo

19 Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 roku o opiece zdrowotnej nad uczniami, Dz.U. 2019 poz. 1078.

20 NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Opieka zdrowotna nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym*, Warszawa 2018, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,16963,vp,19522.pdf> (data dostępu: 21.03.2021).

trwającego napadu będą gotowi do podjęcia działań polegających na wykonaniu wlewki doodbytnicznej?

Nauczyciel podpisujący zgodę na podawanie leków uczniom z chorobą przewlekłą jednocześnie bierze pełną odpowiedzialność za zdrowie i życie swojego podopiecznego. Z jednej strony towarzyszy mu pragnienie niesienia pomocy dziecku, z drugiej niechęć do wykonywania czynności, których niepowodzenie może mieć poważne konsekwencje dla zdrowia i życia dziecka, a także dla samego nauczyciela. Warto również wspomnieć, że

[...] nauczyciel nie jest opiekunem prawnym w rozumieniu przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Powoduje to, iż jego rola opiekuńcza może być różnie interpretowana. Istnieją opinie prawne, iż brak szczegółowej definicji zakresu tej opieki jest wystarczającą podstawą do wymagania od nauczycieli, aby zwracali szczególną uwagę na uczniów chorych na cukrzycę i zapewniali im właściwą opiekę podczas przebywania w szkole. Według innej opinii, skoro przepisy nie nakładają na nauczycieli żadnych konkretnych zobowiązań, to na żadnym nauczycielu szkoły publicznej nie mogą ciążyć szczególne obowiązki²¹.

Brakuje więc jednoznacznych rozwiązań opisywanej sytuacji.

Wychowawcy klas, w których uczą się dzieci z chorobami przewlekłymi, stają również w obliczu konieczności podjęcia decyzji o przekazaniu informacji na temat choroby ucznia jego kolegom z klasy. Nie powinno to przysparzać im trudności, jednak może wywoływać ambiwalentne odczucia i emocje. Z jednej strony przekazanie informacji na temat stanu zdrowia jednego z uczniów pozostałym dzieciom w klasie pozwoli zapobiec sytuacji, kiedy to uczniowie dowiedzą się o chorobie rówieśnika na przykład w momencie doświadczenia przez niego napadu padaczkowego czy ataku astmy. Informując dzieci o chorobie ich koleżanki/kolegi, można uniknąć negatywnych emocji, jakie zazwyczaj towarzyszą obserwującym tego rodzaju zdarzenie. Ponadto dzieci, obcując w bliskim kontakcie z dzieckiem z chorobą przewlekłą, uczą się wrażliwości i empatii wobec drugiego człowieka. Rozmowa o chorobie jednego z dzieci może również stać się doskonałą okazją do tego, aby pokazać im, jak należy postępować w sytuacji nasilenia się objawów choroby. Z drugiej jednak strony nieumiejętne przekazanie tego typu treści może spowodować powstanie niepożądanych reakcji wśród uczniów, skutkujących odrzuceniem i izolacją dziecka chorego. Sprawa komplikuje się jeszcze bardziej w momencie, kiedy rodzice nie życzą sobie, aby stan zdrowia ich dziecka był omawiany na forum klasy.

21 I. Banach, A. Soroka-Fedorczuk, *Dziecko w zdrowiu i chorobie. Wybrane problemy*, e-bookowo, Będzin 2017, s. 76.

Kolejną istotną kwestią, nad którą warto się zastanowić, rozważając szkolną sytuację dziecka z chorobą przewlekłą, jest indywidualizacja pracy. Jak już wspomniano, każdy nauczyciel pracujący z uczniem z chorobą przewlekłą zobowiązany jest przepisami prawa do indywidualizacji pracy odpowiednio do jego możliwości i potrzeb. Nauczyciel posiadający wiedzę na temat specyfiki choroby swojego ucznia, objawów, a także ewentualnych skutków ubocznych stosowanej farmakoterapii, będzie w stanie prawidłowo rozpoznać kondycję psychofizyczną dziecka danego dnia podczas zajęć lekcyjnych. Są jednak również takie choroby, które powodują nie tylko czasowe złe samopoczucie, lecz także konieczność częstych wizyt u specjalisty czy hospitalizacji. Z jednej strony nauczyciele powinni realizować treści przewidziane w podstawie programowej, pracować według ściśle określonych zasad i kryteriów, pamiętać o indywidualnym podejściu do dziecka z chorobą przewlekłą, a z drugiej strony, jak pokazuje praktyka pedagogiczna, bardzo często mają trudności związane z indywidualizacją. Jak dalece mogą posunąć się w sferze indywidualizacji, nie ryzykując brakiem realizacji treści zawartych w podstawie programowej swojego przedmiotu? Jaka formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej objąć dziecko? Ustawa o pomocy psychologiczno-pedagogicznej mówi, że uczeń z chorobą przewlekłą powinien zostać taką pomocą objęty, ale w formie jakich zajęć? Uczniowie chorujący przewlekle nie posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, nie zawsze też dysponują opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej, która ukierunkowałaby działania nauczyciela, a więc podlegają takim samym obowiązkom, jak pozostali uczniowie w placówkach oświatowych.

Bardzo ważnymi uczestnikami procesu edukacji każdego dziecka są jego rodzice/prawni opiekunowie. Badania nad postawami wobec edukacji inkluzyjnej pokazują, że przeważnie rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych przejawiają pozytywne nastawienie. Są w pełni świadomi korzyści płynących dla ich dziecka z możliwości uczenia się i przebywania w otoczeniu uczniów zdrowych, zwłaszcza dla przebiegu procesu ich socjalizacji, ale z drugiej strony są pełni obaw, które najczęściej dotyczą kompetencji kadry pedagogicznej i adekwatnego do potrzeb ich dziecka wyposażenia szkół.

Ambiwalencją nacechowane są również postawy i oczekiwania rodziców względem nauczycieli odpowiedzialnych za przebieg procesu kształcenia i wychowania ich dzieci. Każdy rodzic ma świadomość znaczenia jakości edukacji dla przyszłości dziecka. W tym aspekcie rodzice dzieci z chorobami przewlekłymi nie różnią się od rodziców dzieci zdrowych. Rodzice dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych również pragną, aby odnosiło ono sukcesy w nauce, uczyło się w dobrych szkołach, zdobyło wyższe wykształcenie na renomowanych uczelniach. Z drugiej strony, zwracając uwagę na dolegliwości

chorobowe doświadczane przez dziecko oraz ich wpływ na jego ogólne funkcjonowanie, domagają się od nauczycieli daleko idącej indywidualizacji pracy z nim, nierzadko polegającej na obniżeniu wymagań edukacyjnych, a nie na ich dostosowaniu.

Zakończenie

W niniejszym artykule jedynie zasygnalizowano niektóre z trudności doświadczanych przez nauczycieli mających w klasie dziecko z chorobą przewlekłą i jego rodziców. Niejednokrotnie stają oni w obliczu konieczności dokonania wyboru między dwoma pozostającymi w konflikcie racjami. W ustawodawstwie polskim brakuje jasno określonych reguł dotyczących funkcjonowania w systemie oświaty uczniów z chorobami przewlekłymi, ich obowiązków i praw oraz wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych tych uczniów powinności nauczycieli i pozostałych pracowników placówek oświatowych.

Bibliografia

- Banach I., Soroka-Fedorczuk A., *Dziecko w zdrowiu i chorobie. Wybrane problemy*, e-bookowo, Będzin 2017.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Grabowski A., *Ambiwalencja postaw interpersonalnych w sytuacji stałego kontaktu i po jego zakończeniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Leventhal H., Halm E., Horowitz C., Leventhal E., Ozakinci G., *Living with chronic illness: A contextualized, self-regulation approaches* [w:] S. Sutton, A. Baum, M. Johnston (red.), *The Sage handbook of health psychology*, Sage, London – Thousand Oaks – New Delhi 2005.
- Merton R.K., *Sociological ambivalence and other essays*, The Free Press, New York 1976.
- NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Opieka zdrowotna nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym. Informacja o wynikach kontroli*, Warszawa 2018, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,16963,vp,19522.pdf> (data dostępu: 21.03.2021).
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Oleś M., *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2010.
- Pasikowski S., *Ambiwalencja i opór. Nauczyciele i studenci wobec szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2014.

- Pilecka W., *Psychospoleczne aspekty przewlekłej choroby somatycznej dziecka – perspektywa ekologiczna* [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591.
- Skotnicki A.B., *Relacja lekarz – pacjent*, „Medycyna Metaboliczna” 2012, nr 2.
- Stan zdrowia ludności Polski w 2014 r.*, GUS, Warszawa 2016.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.
- Thompson M.M., Zanna M.P., *The conflicted individual: Personality-based and domain-specific antecedents of ambivalent social attitudes*, „Journal of Personality” 1995, vol. 63, no. 2.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2020 poz. 1327, 2021 poz. 4.
- Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 roku o opiece zdrowotnej nad uczniami, Dz.U. 2019 poz. 1078.

Autorzy monografii *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój* podjęli refleksję na temat sposobów, w jakie m.in. odpowiedzialność, dojrzałość, rezylencja, uważność czy samodzielność mogą funkcjonować jako nieobecna obecność w dyskusjach na temat współczesnej edukacji. Argumentując, że dotychczasowe krytyczne analizy wybranych zagadnień poświęcają znacznie więcej uwagi kategoriom wpisującym się w ramy obowiązujących schematów teoretycznych i codziennej praktyki, autorzy udowadniają, że zainicjowany przez nich interdyscyplinarny dyskurs leży u podstaw zarówno zrębów nowej etyki, jak i polityki edukacyjnej i transformacji szkoły w kontekście szeroko rozumianej zmiany społecznej i „cywilizacji zamiast”.

Cele publikacji wpisują się w próby przełamania stereotypów związanych z tradycyjnie pojmowanymi doświadczeniami edukacyjnymi, tak aby różne aspekty współczesnej edukacji były rozważane i traktowane holistycznie, m.in. poprzez zapewnienie środowiska, w którym potrzeby wszystkich uczniów są ważne i cenione. Łącząc elementy badań pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych, autorzy monografii analizują np.: mechanizmy odporności psychicznej dzieci i młodzieży, założenia wychowania do kryzysu, re-personalizacji jako podstawy resocjalizacji [...]. W dyskurs ten włączyli również kategorię rozwoju, a zwłaszcza jego nieobecne egzemplifikacje w postaci sposobu realizacji zadań tożsamościowych przez współczesną młodzież, kształtowania kompetencji społecznych w ramach edukacji formalnej oraz form publicznej pedagogii i budowania relacji w różnych kontekstach. [...]

Książka [...] jest oryginalnym wkładem w rozwój myśli pedagogicznej z licznymi implikacjami interdyscyplinarnymi, teoretycznymi i praktycznymi.

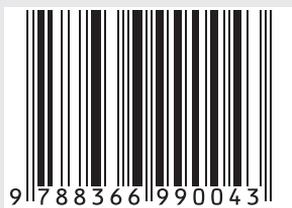
dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. UP



Projekt współfinansowany
w ramach programu
Unii Europejskiej „Erasmus+”



Uniwersytet Papieski
Jana Pawła II
w Krakowie



impuls

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Dział Handlowy
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
www.impulsoficyna.com.pl