RÓŻNICE
EDUKACJA
INKLUZJA

ARS
EDUCANDI
MONOGRAFIE
TOM 5

RÓŻNICE
EDUKACJA
INKLUZJA

pod redakcją
ALICJI KOMOROWSKIEJ-ZIELONY
I TOMASZA SZKUDLARKA

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO
GDAŃSK 2015

Recenzent
prof. dr hab. Zbyszko Melosik

Redaktor Wydawnictwa
Agnieszka Kołwzan

Projekt okładki i stron tytułowych
Andrzej Taranek

Skład i łamanie
Michał Janczewski

Publikacja sfinansowana ze środków konferencyjnych
VIII Zjazdu Pedagogicznego w Gdańsku

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7326-843-2 (seria)
ISBN 978-83-7865-354-7

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie (*Alicja Komorowska-Zielony*, *Tomasz Szkudlarek*) 9

1. Teorie i polityki

Zbigniew Kwieciński
Edukacja wobec różnicy i inkluzji.
Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej 23

Peter Mayo
Dyskurs europejskiej polityki uczenia się przez całe życie.
Krytyczna analiza podstawowych założeń 29

Bogusław Śliwerski
Pedagogika na zakręcie 33

Tomasz Szkudlarek
Różnice, równość i edukacja: polityki inkluzji i ignorancja 53

Radosław Nawrocki
W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji.
Pomiędzy kategorią wolności a kategorią sprawiedliwości 71

2. Edukacja szkolna

Roman Dolata
Czy gimnazjum jest szkołą selekcyjną? Różnicowanie się gimnazjów
ze względu na wyniki nauczania w dużych miastach 81

Grzegorz Karwasz, Andrzej Karbowski
No student left behind – recepta konstruktywistyczna –
implementacje i analizy porównawcze w fizyce 103

Marcin Boryczko
Edukacja jako socjalizacja w kosmologie społeczne.
O różnicy konstruowanej w ramach systemu edukacyjnego 115

Anna Babicka-Wirkus
Autoekspresja uczniów, czyli o pozorze
poszanowania praw dziecka w gimnazjach 123

Beata Karpińska-Musiał
Tutoring akademicki jako metoda kształcenia projakościowego w ramach masowego uniwersytetu w Polsce: edukacyjne wykluczenie czy racjonalny kompromis? 135

3. Kultura, religia i różnice

Jerzy Nikitorowicz
Edukacja międzykulturowa wobec mitotwórczej apologetyki w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych 147

Justyna Pilarska
Tożsamość współczesnych Bośniaków w ponowoczesnym kontekście wielokulturowości 161

Jacek Bylica
Kompetencje międzykulturowe studentek pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w zakresie pracy ze społecznością romską 171

Małgorzata Czekaj
O mechanizmach kształtowania religijnej tożsamości współczesnego człowieka 181

Szymon Dąbrowski
Edukacja religijna w Polsce – między tradycją a współczesnością 191

Monika Humeniuk-Walczak
Pedagogia szkółki niedzielnej czy pedagogika religii – między ekskluzją a inkluzją w ewangelikalnej edukacji religijnej 201

4. Płeć kulturowa i role społeczne

Martyna Klaus
Równościowe kontrowersje wokół edukacji zróżnicowanej 213

Tatiana Maciejewska
Seksualność mężczyzn ćwiczących w siłowniach w Polsce w kontekście współczesnych definicji męskości 221

Małgorzata Siupik
Matka Polka. Nieobecny Ojciec. Obraz ról rodzicielskich w lekturach szkolnych z drugiego etapu edukacyjnego 237

Marcin Składanowski
Antropologiczne konteksty wychowania zorientowanego genderowo. Perspektywa chrześcijańska 247

5. Niepełnosprawność, wykluczenie, dewiacja

Bronisław Urban
Procesy globalizacyjne a społeczna ekskluzja
i możliwości reintegracji nowej kategorii dewiantów 257

Krzysztof Gerc, Marta Jurek
Charakterystyka potrzeb edukacyjnych wysokofunkcjonujących
młodych dorosłych z autyzmem – studium empiryczne 269

Agnieszka Małek
W poszukiwaniu strategii zapobiegających
szkolnemu wykluczeniu uczniów z zespołem Tourette'a 279

Maria A. Marchwacka
Edukacja i zdrowie a nierówności społeczne
wśród młodzieży w Niemczech 287

Dorota Podgórska-Jachnik
„Piss on Pity – Disability". Odrzucenie litości doznawanej przez
osoby niepełnosprawne jako przejaw ich dążeń emancypacyjnych 295

6. Społeczeństwo: różnice i inkluzja

Anna Wiłkomirska, Anna Zielińska
Wiedza i postawy obywatelskie młodzieży
a zagrożenie ekskluzją i marginalizacją społeczną 305

Ewa Matczak, Waldemar Kozłowski
Wykształcenie – sposób na sukces?
Kryteria życiowego sukcesu a aspiracje edukacyjne rodziców 317

Mariusz Sztuka
Polityka inkluzji – słuszne strategie i fałszywe recepty 329

Janina Duszyńska
Dwuznaczna rola edukacji osób w wieku 50+
w rozwiązywaniu problemów społecznych 337

Agnieszka Naumiuk
Doświadczenia edukacji i integracji społecznej.
Perspektywa działaczy-animatorów lokalnych 345

Jan Papież
Przemiany współczesnej rodziny
w kontekście pytań o wybrane normy 355

Włodzimierz Olszewski
Media w aspekcie funkcji czasu wolnego dorosłych.
Różnicowanie i inkluzja „cyfrowych imigrantów" 367

7. Historia wychowania, historia inkluzji

Kalina Bartnicka
Historia wychowania –
dyscyplina naukowa i przedmiot kształcenia 379

Anna Piotrowska-Kiełb
Drogocenny, niepowrotny, szacowny –
rola Kościoła w kształtowaniu pojęcia czasu
w edukacji społecznej osiemnastowiecznej Rzeczypospolitej 391

Joanna Sosnowska
Miejskie placówki wychowania przedszkolnego
w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i opiekuńczych
wielokulturowej Łodzi w okresie międzywojennym 401

Jacek Taraszkiewicz
Przygotowanie do samodzielnego życia ubogiej,
bezdomnej młodzieży jako pierwotny cel edukacyjny
zakonu pijarów w XVII–XVIII wieku 409

WPROWADZENIE

Niniejszy tom zawiera teksty, których pierwotne wersje zostały przedstawione w trakcie VIII Zjazdu Pedagogicznego zorganizowanego w Uniwersytecie Gdańskim we wrześniu 2013 r. Oczywiście jest to jedynie wyimek z zaprezentowanych wówczas wystąpień. Część autorów bowiem zdecydowała się opublikować artykuły przygotowane na podstawie zjazdowych referatów gdzie indziej, pewna grupa tekstów nie została włączona do tomu w efekcie kilkuetapowego procesu recenzji, obejmującego najpierw pojedyncze propozycje zgłaszane przez poszczególnych autorów, potem zaś całościową konstrukcję książki. Taki proces wyłaniania tekstów prezentujących problemy dyskutowane w trakcie Zjazdu odbiega od tradycji wypracowanej przez nasze środowisko w ubiegłych latach. Zwykle to redaktorzy poszczególnych sekcji tematycznych dokonywali wyboru tekstów najtrafniej prezentujących toczące się w nich debaty; po zjeździe gdańskim z takiej strategii skorzystać było trudno, ponieważ program VIII Zjazdu nie był konstruowany w zadeklarowanych odgórnie sekcjach autorsko komponowanych przez specjalistów z określonych pól problemowych. Sekcje stworzono ze zgłoszeń nadsyłanych przez autorów propozycji referatów, raczej „oddolnie" niż „odgórnie", toteż na etapie konstrukcji niniejszej książki konsekwentnie przyjęliśmy również otwartą formułę nadsyłania propozycji tytułujących poszczególne rozdziały. Zanim omówimy to dokładniej i zanim opowiemy o podstawowych założeniach VIII Zjazdu, przypomnimy jego historię.

Pomysłodawcą systematycznych ogólnopolskich zjazdów akademickiego środowiska związanego z pedagogiką był Zbigniew Kwieciński: „[…] jako członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego i uczestnik kilku zjazdów socjologicznych oraz jako uczestnik długoletniego seminarium toruńskiego, […] postanowiłem Zjazdowi i Zarządowi naszego Towarzystwa zaproponować organizowanie ogólnopolskich zjazdów akademickiego środowiska pedagogiki"[1]. Celem zjazdów, jak pisał Kwieciński[2], miało stać się rozpoznanie stanu dyscypliny naukowej – pedagogiki – przez tych, którzy ją uprawiali w czasie i złożoności przestrzeni społecznej, kulturalnej i gospodarczej. Owe spotkania, niezamykające się jedynie w obszarze pracowników naukowych pedagogiki, po-

[1] Z. Kwieciński, *Pedagogika wobec kryzysu i przełomu. Funkcje ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych w latach dziewięćdziesiątych* [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001, s. 10.

[2] Zob. *ibidem*.

zwoliłyby także na określenie pól badawczych, problemowych, na otwarcie się na wielość i różnorodność ofert ideologicznych wobec wyzwań współczesności i przyszłych dekad.

Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne są ważną formą działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego[3], które stawiało pytania o pedagogikę już w latach 80. XX wieku podczas, odbywających się co trzy lata, ogólnopolskich spotkań naukowych organizowanych przez prezesa PTP prof. Mikołaja Kozakiewicza. Kontynuacją owej cykliczności stały się zjazdy organizowane co trzy lata w różnych ośrodkach akademickich na terenie całej Polski. Stają się one doskonałą okazją do zaprezentowania dorobku naukowego danego ośrodka, wymiany myśli, rozszerzania wiedzy o edukacji i praktyce pedagogicznej. W spotkaniach uczestniczą nie tylko teoretycy, ale i praktycy, często czynni zawodowo nauczyciele placówek różnego stopnia i rodzaju. To, co ważne dla wszystkich środowisk, i tych, które zjazdy współorganizują, i tych, które w nich uczestniczą, to dyskusje na forum i prezentacje różnych stanowisk, które zarówno wzmacniają poznawczo, jak i tworzą silny element integrujący środowisko. Każdy zjazd odbywa się pod innym hasłem stanowiącym podstawę przygotowywanych wystąpień, a jego pomysł rodzi się podczas poprzedniego zjazdu.

Do tej pory odbyły się następujące Zjazdy PTP[4]:

- I Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: 10–12 lutego 1993 r., Rembertów pod Warszawą
  Temat obrad: „Ewolucja tożsamości pedagogiki"
  Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego i Akademia Obrony Narodowej
- II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: 31 sierpnia – 2 września 1995 r., Toruń
  Temat obrad: „Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie"
  Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
- III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: 21–23 września 1998 r., Poznań
  Temat obrad: „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności"
  Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: 20–22 września 2001 r., Olsztyn
  Temat obrad: „Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie"
  Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

[3] 19 marca 1981 r. Prezydent Miasta Stołecznego Warszawy podjął decyzję o wpisie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego do rejestru stowarzyszeń i związków.

[4] Dane uzyskane z materiałów publikowanych na stronie PTP, http://www.ptp-pl.org/index.php [dostęp: 29.01.2015].

- V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: 23–25 września 2004 r., Wrocław
  Temat obrad: „Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania"
  Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Wydział Nauk o Wychowaniu Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu (obecnie: Dolnośląska Szkoła Wyższa)
- VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: 17–19 września 2007 r., Lublin
  Temat obrad: „Edukacja – moralność – sfera publiczna"
  Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II i Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- VII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: 20–21 września 2010 r., Toruń
  Temat obrad: „«Po życie sięgać nowe»… Teoria a praktyka edukacyjna"
  Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
- VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: 19–21 września 2013 r., Gdańsk
  Temat obrad: „Różnice – edukacja – inkluzja"
  Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Organizowane od 1993 r. zjazdy nie miały jednolitej formuły organizacyjnej. Były wśród nich klasyczne kongresy z mnogością odrębnych tematycznie referatów, były i takie, w trakcie których referaty zostały wcześniej opublikowane online, a spotkania poświęcono w głównej mierze dyskusji[5]. Decyzja o organizacji VIII Zjazdu PTP przez środowisko gdańskich pedagogów wiązała się zatem z pytaniem, jaką funkcję pełnić powinny środowiskowe zjazdy naukowe. Punktem odniesienia dla organizatorów stał się zjazd toruński, gdzie referaty publikowano i w zamierzeniu omawiano online, spotkanie zaś miało być poświęcone jedynie moderowanej debacie. Internetowa dyskusja nad zamieszczanymi online referatami jednak się nie odbyła, co nasunęło wątpliwości co do szans powodzenia „zjazdu dyskusyjnego". Z tego względu nasze myślenie podążyło ku bardziej tradycyjnej formule spotkania. Uczestniczymy w tego typu kongresach poza Polską (np. na konferencjach ECER organizowanych przez European Educational Research Association, której PTP jest członkiem) i widzimy, że klasyczna formuła masowego zjazdu naukowego ma się dobrze. Nie należy jednak od niej oczekiwać rezultatów, do których nie została stworzona: wypracowania jednorodnej opinii, zajęcia spójnego stanowiska w jakiejś sprawie albo rozwiązania postawionego w tytule zjazdu problemu. Takich efektów można się spodziewać po małych spotkaniach w wyselekcjonowanym gronie uczestników.

[5] Dalszy fragment tekstu jest nieznacznie zmodyfikowaną wersją artykułu Tomasza Szkudlarka *VIII Zjazd Pedagogiczny: Otwarty? Inkluzyjny? Polityczny?*, „Kultura i Edukacja" 2014, nr 2, http://www.kultura-i-edukacja.pl/ojs/index.php?journal=kie&page=article&op=view&path[]=307&path[]=301 [dostęp: 29.01.2015]. Pomijamy tu część materiału źródłowego dotyczącą wyników badania opinii uczestników Zjazdu o jego organizacji i wartości merytorycznej, pomijamy także część dotyczącą dyskusji o politycznych kontrowersjach wokół Zjazdu.

Masowe zjazdy naukowe sprawdzają się natomiast jako wydarzenia przeglądowe, których celem jest rozpoznanie stanu badań, nawiązywanie kontaktów i tworzenie badawczych zespołów – co jest bliskie intencjom wyrażonym w cytowanej uprzednio wypowiedzi Kwiecińskiego dotyczącej rozpoczęcia cyklu takich debat. Takie funkcje są szczególnie cenne dla młodych badaczy. Mówiąc krótko, zdecydowaliśmy się na organizację imprezy możliwie masowej, dostępnej i szerokoprofilowej.

Zaproponowaliśmy taką konstrukcję programu, aby utrzymać dominantę tematyki zaproponowanej przez Zarząd Główny PTP jako wiodące hasło Zjazdu (Różnice – edukacja – inkluzja), nie wykluczając jednocześnie możliwości prezentowania wystąpień luźniej z nią związanych. Podobnie jak na wielu spotkaniach tego typu, spójność z tematem wiodącym miały zapewnić referaty plenarnej sesji otwierającej Zjazd i wykłady, które postanowiliśmy zorganizować jako dłuższe, czterdziestominutowe wypowiedzi wprowadzające do poszczególnych wymiarów problematyki różnic i inkluzji. W świecie konferencyjnym nazywa się takie wystąpienia wykładami „nadającymi ton" obradom (*keynote lectures*). Zależało nam na zaprezentowaniu możliwie szerokiego grona wykładowców prowadzących badania związane z tą problematyką. Ilość wątków zawartych w takiej prezentacji, a zatem i ilość osób, które chcieliśmy zaprosić, zasugerowała formę wykładów równoległych, przekształconych tym samym w wykłady „plenarne ułamkowo". Sesja otwierająca Zjazd miała przy tym charakter klasycznej sesji plenarnej z kilkoma półgodzinnymi referatami. Postanowiliśmy też silniej zróżnicować formy wystąpień. Poza sesją plenarną i wykładami wprowadzającymi, gdzie referaty były wygłaszane przez osoby zapraszane przez Komitet Programowy, uczestnicy mieli możliwość zgłaszania sympozjów tematycznych, plakatów i „zwykłych" piętnastominutowych referatów.

Sympozja tematyczne to autorskie sesje składające się z wybranych przez pomysłodawcę referatów (zgłaszano sesje z czterema, ale i z ponad dwudziestoma referatami). Recenzji komitetu programowego poddawany był tylko pomysł sympozjum, o doborze i kwalifikowaniu referatów decydował autor koncepcji. Sympozja umożliwiały też obrady w grupach reprezentujących poszczególne subdyscypliny pedagogiki. Większość materiałów przygotowanych w ramach tego rodzaju sympozjów nie znalazła się w niniejszym tomie, ich problemowa spójność oraz wyraźnie autorski charakter propozycji tematycznych powodują, że świetnie nadają się one do odrębnych, monograficznych publikacji – i, zgodnie z naszą wiedzą, publikacje takie powstają. W odróżnieniu od poprzednich zjazdów „zwykłe" referaty nie były zgłaszane do wcześniej zaplanowanych sekcji, uczestnicy musieli jedynie dokonać wyboru odpowiedniego pola problemowego w matrycy stanowiącej część programu internetowej rejestracji uczestników. Liczyliśmy na to, że dzięki matrycy sekcje Zjazdu wyłonią się „same" na podstawie deklaracji autorów. Z tego też powodu nie określaliśmy z góry tytułów sekcji i nie powierzaliśmy ich konstrukcji i moderacji z góry wybranym osobom. Moderatorzy zostali przydzieleni do sekcji po ich wyłonieniu (głównie byli to młodsi pracownicy akademiccy i doktoranci) i, po odpowiednim przeszkoleniu,

otrzymali zadania związane z kierowaniem przebiegiem obrad i dyskusji. Nie mieli jednak wpływu na dobór referatów w poszczególnych sekcjach. Pomyślane w ten sposób oddolne, „indukcyjne" konstruowanie programu nie było proste, wymagało bowiem wielokrotnych rekonstrukcji.

Propozycje referatów zgłaszanych w „trybie matrycy" oraz propozycje plakatów poddawane były podwójnie anonimowej recenzji. W przypadku ocen negatywnych recenzja była dwustopniowa, przy drugiej ocenie pozytywnej propozycje były akceptowane. To dość liberalne podejście wiązało się z przekonaniem, że dopuszczenie do wygłoszenia także nieco słabszych merytorycznie referatów stworzy okazję do publicznej dyskusji nad ich treściami, co dla wszystkich ma sens większy niż niedopuszczanie takich wystąpień do wygłoszenia. Mimo kontrowersji (w ankiecie ewaluacyjnej, którą przeprowadziliśmy po zakończeniu Zjazdu, pojawiały się sugestie silniejszej selekcji wystąpień), jesteśmy nadal przekonani o zasadności takiego podejścia na zjazdach środowiskowych: z założenia nie są to wydarzenia elitarne i takie w naszym przekonaniu powinny pozostać. Jak wspomnieliśmy, recenzjom nie były poddawane poszczególne referaty sympozjów tematycznych oraz, oczywiście, referaty osób zaproszonych do plenarnej sesji otwierającej i do wygłoszenia wykładów wprowadzających.

Aktywny udział w zjeździe zgłosiło 503 uczestników. Swoje badania ostatecznie zaprezentowało 358 osób, pomimo rejestracji nie dotarło 23 referentów. Referaty zostały zgrupowane w 105 sekcji odbywających się w pięciu turach, co oznacza, że w tym samym czasie równolegle pracowało nieco ponad 20 sekcji. Sekcje obejmowały referaty zgłaszane przez indywidualnych uczestników oraz zorganizowane w 14 sympozjów tematycznych. Ponadto wygłoszono 4 referaty w plenarnej sesji otwierającej i 9 wykładów wprowadzających. Sesja plakatowa zgromadziła 14 posterów (zaakceptowano 26). Całość obrad zamknęliśmy panelem z udziałem autorów referatów plenarnych i wykładów wprowadzających. Łącznie obrady trwały 14 godzin.

Obok programu *stricte* akademickiego w trakcie Zjazdu mieliśmy możność zapoznać się z praktykami edukacyjnymi związanymi z problemami społecznej inkluzji. Zorganizowaliśmy wizyty w Zespole Szkół Specjalnych nr 1 w Gdańsku, w Ośrodku Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym (OREW) z Zespołem Przysposobienia Zawodowego PSOUU, w Centrum Hewelianum (skromniejszy odpowiednik warszawskiego Centrum Kopernika). W budynku Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego swoje dokonania przedstawiła Fabryka Sztuk z Tczewa oraz Powiatowy Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli z Kartuz. Problematyka regionalna (w regionie gdańskim niezmiernie ważna) znalazła także odzwierciedlenie w jednym z sympozjów tematycznych (Kaszubskie praktyki edukacyjne: kultura – tożsamość – język) i w powiązanych z nim wystawach Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego i Instytutu Kaszubskiego. Swoje ekspozycje przedstawili także wydawcy.

Mimo licznych prób ustanowienia medialnych patronatów, Zjazd nie przyciągnął zainteresowania mediów publicznych. Zyskaliśmy natomiast bardzo

znaczące wsparcie od władz Uniwersytetu Gdańskiego (Rektora, Kanclerza, Dziekana i Dyrektorów instytutów), od Wojewody Pomorskiego i Prezydenta Miasta Gdańska. Znakomicie wspomogły nas także dwa świetne i wielokrotnie nagradzane zespoły artystyczne – zespół muzyki dawnej Cappella Gedanensis i Akademicki Chór Uniwersytetu Gdańskiego.

O czym mówiliśmy?

W plenarnej sesji otwierającej Zjazd referaty przedstawili: przewodniczący PTP, prof. Zbigniew Kwieciński; przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. Bogusław Śliwerski; prof. Tomasz Szkudlarek jako przewodniczący Komitetu Programowego oraz prof. Peter Mayo z Uniwersytetu Maltańskiego – jeden z najważniejszych w świecie kontynuatorów pedagogiki Paula Freirego. W referacie prof. Kwiecińskiego nacisk padł na wyróżnienie typów myślenia o inkluzji oraz na potrzebę budowania programów pozytywnego myślenia i działania w pedagogice. Prof. Śliwerski skupił się na aktualnych problemach akademickiego środowiska pedagogów. Referat prof. Szkudlarka koncentrował się na kontrowersji między ideą zapobiegania reprodukcji nierówności a ideą radykalnego założenia równości. Wykład prof. Mayo przedstawiał krytykę założeń współczesnej polityki edukacji całożyciowej, zdominowanych przez racjonalność szybkich i płytkich efektów ekonomicznych, które mogą prowadzić do wzmagania zależności o charakterze kolonialnym (edukacja wspierająca emigrację). Wszystkie wystąpienia z tej sesji zamieszczone są w niniejszym tomie.

Wykłady wprowadzające poszerzyły te perspektywy o kolejne, znaczące pola różnic i inkluzji. Agnieszka Gromkowska-Melosik mówiła o paradoksach polityki inkluzyjnej, która może np. prowadzić do emancypacji politycznej przy jednoczesnej marginalizacji społeczno-kulturowej. Grzegorz Szumski – o groźnych dla pedagogiki specjalnej tendencjach do kwestionowania idei edukacji włączającej. Roman Dolata przedstawił referat o różnicowaniu się miejskich gimnazjów w efekcie selekcji uczniów, niezakładanej w wizjach reformy, ale będącej jej pośrednim skutkiem. Jerzy Nikitorowicz omawiał problemy edukacji międzykulturowej, m.in. w kontekście polskiej megalomanii. Kalina Bartnicka zilustrowała kształtowanie się i przeobrażenia polskiej historii wychowania. Jacek Kurzępa nakreślił obraz „komercjalizacji intymności" młodego pokolenia. Maria Mendel mówiła na temat pedagogiczności miejskich przestrzeni różnicowanych w efekcie neoliberalnych polityk. Lucyna Kopciewicz – o możliwości przekroczenia kryzysu równości w ujęciach posthumanistycznych, odkrywających nowe typy relacji świata ludzkiego i materialnego.

Najliczniejszą grupę stanowiły wystąpienia dotyczące szkoły (z mocną reprezentacją wczesnej edukacji i analizy dzieciństwa), z silnie zaakcentowanymi badaniami nad uczniami, nauczycielami, problemami efektywności kształcenia i jej pomiarów. Ta dominanta jest oczywista dla badań edukacyjnych, co jednak

zastanawiające, w jej zakresie niedostatecznie reprezentowane były dydaktyczne badania nad treściami kształcenia i podręcznikami. Prawdopodobnie jest to przypadek, ale warto przyjrzeć się obecności tej problematyki w publikacjach naukowych: mógłby to być sygnał wycofywania się pedagogów z badań nad treściami kształcenia, które prawdopodobnie silniej są dziś wyznaczane przez otoczenie systemów edukacyjnych (presja rynków ekonomicznych i globalnej kontroli jakości?) niż przez teoretyczne konstrukcje pedagogiki i dydaktyk szczegółowych. Mamy nadzieję, że ta nieobecność jest jedynie „zjazdowym artefaktem" i że nasze przypuszczenie nie znajdzie potwierdzenia w pogłębionych analizach. Wśród referatów zgłaszanych przez indywidualnych uczestników jedyna dająca się wyodrębnić do postaci sekcji grupa takich badań dotyczyła kształcenia matematycznego. Bardzo wyraźnie zaznaczyła się obecność problematyki animacji kultury (i bliskich jej badań nad mediami i edukacją artystyczną) oraz animacji społecznej (wraz z edukacją międzykulturową i pracą socjalną). Silnie zaakcentowano problematykę historyczną (sympozjum zgłoszone przez Towarzystwo Historii Edukacji oraz interesująca sekcja na temat społecznej pamięci). Dość wyraźnie zaznaczono też problematykę dorosłości. Hasło uczenia się całożyciowego nie było często przywoływane, ale zauważalna grupa wystąpień dotyczyła badań nad kształceniem akademickim i edukacji wobec rynku pracy. Powiązane z tym problemem badania nad rynkowym traktowaniem edukacji wraz z referatami dotyczącymi polityki edukacyjnej i polityki społecznej również stanowiły dostrzegalną grupę wystąpień. Silnie reprezentowana była problematyka rodzaju i seksualności, co wraz z referatami dotyczącymi cielesności, śmierci oraz dwoma wystąpieniami na temat dystynkcji między tym, co ludzkie, i tym, co nieludzkie w edukacji (w sensie kulturowym i biologicznym), stworzyło wyrazisty akcent problematyzujący tradycyjne granice humanistycznego dyskursu pedagogicznego. Uwidoczniła się także obecność wątków z zakresu pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania, zaś nieco mniej wyraziście poruszono tematykę badań z zakresu pedagogiki specjalnej i resocjalizacji; liczba wystąpień w tych obszarach problemowych, zawsze silnie związanych z problematyką różnic i inkluzji, była nieznacznie tylko większa od liczby referatów na temat edukacji religijnej, do niedawna słabo reprezentowanej w kontekście społecznych różnic.

Powyższy ogląd jest orientacyjny i daleki od precyzji. Oparliśmy go na liczbie i tematach wystąpień w poszczególnych sekcjach Zjazdu. Wszelkie wnioski – przede wszystkim dotyczące nieobecności pewnych tematów – należy zatem traktować bardzo ostrożnie.

Idea organizacji zjazdu otwartego, dostępnego dla dużej liczby uczestników, była ryzykowna i byliśmy tego świadomi. Pierwszy koszt takiego pomysłu to indukcyjny proces formowania sekcji, czasochłonny i pozbawiony autorskiej, merytorycznej koordynacji w momencie kwalifikowania referatów. Wiedzieliśmy także, że znaczna liczba równoległych sekcji spowoduje, iż niektóre z nich będą obradować przy minimalnej publiczności. Ten efekt był przewidywalny tym bardziej, że mechanizmy finansowania udziału w konferencjach premiują

udział z wygłoszeniem referatu, co niemal zrównuje liczbę słuchaczy z liczbą referatów, skazując autorów na mówienie do siebie nawzajem z niewielkim udziałem publiczności lokalnej. I tak się rzeczywiście stało. Choć maksymalnie obniżyliśmy opłatę konferencyjną dla doktorantów i pracowników własnej uczelni, „biernych" uczestników było bardzo niewielu. Może jest to nieuniknione zjawisko: masowe imprezy naukowe, w których zdarza nam się uczestniczyć poza Polską, również wywołują „efekt pustej sali". Na ogół nagrodą za minimalne audytorium są komfortowe warunki dyskusji. Wiedzieliśmy też, że, pomimo selekcji na podstawie recenzji, poziom wystąpień będzie nierówny. Nasze stanowisko w tej sprawie było jednak konsekwentne: zjazd miał być wydarzeniem masowym, reprezentującym to, co aktualnie dzieje się w badaniach, praktykach i politykach edukacyjnych. Jednolicie wysoki poziom naukowych debat jest w przypadku tego rodzaju spotkań jedynie równie ważny jak efekt „szerokiego oglądu" i efekt edukacyjny. Ostra selekcja wystąpień mogłaby odsunąć od udziału w Zjeździe znaczną liczbę osób z mniejszych ośrodków akademickich, o trudniejszym dostępie do światowej literatury, czy po prostu o mniejszym doświadczeniu w przygotowywaniu konferencyjnych prezentacji. Również z uwagi na ów efekt edukacyjny nie organizowaliśmy odrębnych sesji dla młodszych pracowników naukowych i doktorantów. Staraliśmy się stworzyć warunki do możliwie egalitarnej wymiany myśli i trafnie przewidywaliśmy, że może się to spotkać zarówno z pozytywnymi, jak i z negatywnymi opiniami. Było to świadome posunięcie.

Kolejną konsekwencją przyjętych założeń jest kształt niniejszej publikacji. Jak wspomnieliśmy, nie powstała ona jako efekt selekcji najlepszych (czy też najbardziej reprezentatywnych lub najbardziej dyskusyjnych) referatów wygłaszanych w poszczególnych sekcjach, sekcje te nie miały bowiem kierowników odpowiedzialnych za ich kształt i za przygotowanie ich podsumowań, także w postaci reprezentatywnego doboru tekstów do publikacji. Jak również wspomnieliśmy, teksty przygotowane w ramach sympozjów tematycznych w większości zostaną opublikowane w innych wydawnictwach. Nabór tekstów do niniejszej książki był otwarty i to sami autorzy zjazdowych prezentacji decydowali, czy podejmą się przygotowania propozycji rozdziałów niniejszej książki. Po wstępnej akceptacji zgłoszeń dokonanej na podstawie abstraktów i po pewnej selekcji będącej rezultatem odrębnych recenzji, jakim poddane zostały nadesłane teksty (część z nich została w efekcie recenzji zmodyfikowana), powstała niniejsza kolekcja. Jedną z konsekwencji „wolnego naboru" tekstów do tej publikacji jest to, że układ szkiców prezentowanych w niniejszym tomie w niewielkim stopniu odzwierciedla opisany wyżej rozkład akcentów problemowych w wygłoszonych w trakcie Zjazdu referatach. Zgłoszenia tekstów do publikacji były w gestii autorów i nie wszyscy – z różnych niewątpliwie względów – zdecydowali się na zamieszczenie swoich prac w redagowanej przez nas pozycji. Dotyczy to zarówno autorów referatów wygłaszanych w sekcjach, jak i zaproszonych do wykładów wprowadzających.

Układ treści w książce podzieliliśmy tak, aby zgrupować teksty podejmujące możliwie zbliżoną problematykę. W pierwszej części znajdują się zatem rozdziały poruszające kwestie wchodzące w zakres pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania. Znalazły się tu wygłoszone w pierwszej sesji plenarnej wystąpienia Kwiecińskiego, Mayo, Śliwerskiego i Szkudlarka oraz wygłoszony w jednej z sekcji referat Radosława Nawrockiego. Podejmują one tytułowe dla VIII Zjazdu kwestie edukacji w kontekście różnic i inkluzji, a także problem obecnego statusu pedagogiki i pojmowania edukacji w relacji do klasycznej aporii wolności i sprawiedliwości.

Druga grupa tekstów dotyczy szkoły, także szkoły wyższej. Rozpoczyna ją wygłoszony jako wykład wprowadzający tekst Romana Dolaty o selekcjach w szkołach gimnazjalnych. Kolejno następują teksty Grzegorza Karwasza i Andrzeja Karbowskiego, Marcina Boryczko, Anny Babickiej-Wirkus i Beaty Karpińskiej-Musiał. Poza kwestią selekcji w gimnazjach podejmowaną przez Dolatę znajdziemy tu rozważania o konstruktywistycznym podejściu w nauczaniu fizyki, o „kosmologiach społecznych" konstruowanych w systemie edukacji, o prawach dziecka w szkołach gimnazjalnych i o tutoringu w kształceniu akademickim.

Trzecia część książki obejmuje teksty dotyczące różnic kulturowych oraz religijnych i zawiera teksty autorstwa Nikitorowicza (wykład wprowadzający), Justyny Pilarskiej, Małgorzaty Czekaj, Szymona Dąbrowskiego oraz Moniki Humeniuk-Walczak. Pojawiające się tutaj wątki to: problem edukacji wobec mitycznego myślenia w społeczeństwach wielokulturowych, tożsamość współczesnych Bośniaków, kształcenie kompetencji międzykulturowych studentów pedagogiki, formowanie się współczesnych tożsamości religijnych oraz edukacja religijna.

W części czwartej podejmowane są kwestie edukacyjne związane z problematyką płci oraz związanych z nią ról społecznych. Autorami tekstów są: Martyna Klaus, Tatiana Maciejewska, Małgorzata Siupik oraz Marcin Składanowski. Autorzy piszą o kontrowersjach wokół edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć, o seksualności mężczyzn, o reprezentacji ról związanych z płcią w szkolnych podręcznikach oraz o koncepcji wychowania zorientowanego genderowo w świetle perspektywy chrześcijańskiej.

Piąta część książki obejmuje teksty dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych, zdrowia i niepełnosprawności oraz związków dewiacji społecznych z procesami globalizacyjnymi. Ta ostatnia kwestia podejmowana jest w znakomitym tekście prof. Bronisława Urbana; jest to być może ostatni tekst zmarłego w lutym 2014 r. Profesora. Poza artykułem Urbana w tej części zamieszczamy również rozdziały autorstwa Krzysztofa Gerca i Marty Jurek, Agnieszki Małek, Marii A. Marchwackiej oraz Doroty Podgórskiej-Jachnik.

Część szósta poświęcona jest szeroko rozumianym problemom społecznym. Rozpoczyna ją szkic autorstwa Anny Wiłkomirskiej i Anny Zielińskiej na temat związku zagrożenia wykluczeniem z wiedzą i postawami obywatelskimi. Poza tym zamieszczamy tu rozdziały autorstwa: Ewy Matczak i Waldemara Kozłowskiego, Mariusza Sztuki, Janiny Duszyńskiej, Agnieszki Naumiuk, Jana Papieża

i Włodzimierza Olszewskiego. Tematyka oscyluje wokół związków aspiracji rodziców z kryteriami sukcesu życiowego, strategii polityki inkluzji, edukacji osób starszych jako sposobu rozwiązywania problemów społecznych, doświadczenia animatorów lokalnych w zakresie integracji społecznej, przemian współczesnej rodziny oraz włączania osób dorosłych do kultury cyfrowej.

Ostatnia, siódma część pracy podejmuje problematykę historyczną. Rozpoczyna ją ważna dla środowiska historyków wychowania i dla myślenia o współczesnym kształceniu pedagogicznym refleksja Kaliny Bartnickiej o statusie historii wychowania jako akademickiej dyscypliny i jako przedmiotu uniwersyteckiego kształcenia, po której następują rozdziały napisane przez Annę Piotrowską-Kiełb, Joannę Sosnowską i Jacka Taraszkiewicza – o roli Kościoła w konstruowaniu pojęcia czasu w XVIII wieku, o placówkach przedszkolnych w wielokulturowej międzywojennej Łodzi oraz o przygotowaniu bezdomnej młodzieży do samodzielnego życia w działalności edukacyjnej pijarów. Ta historyczna część tomu stanowi, wraz z częścią pierwszą, klamrę spinającą całość materiału w bardzo istotny sposób. Bez refleksji historycznej skłonni jesteśmy bowiem traktować współczesność w kategoriach bezprecedensowości: stające przed nami wyzwania wydają się pierwsze i jedyne w swoim rodzaju i wymagają niespotykanych dotychczas działań; nasze problemy postrzegamy jako niepowtarzalne, a nasze działania za unikalnie kreatywne. Taka spłycona perspektywa zdaje się być szczególnie niepokojąca w odniesieniu do problemów społecznych wykluczeń i inkluzji – nierzadko zdaje się nam bowiem, że zmaganie się z kwestiami biedy i społecznej marginalizacji to albo relikt PRL-u, albo niespodziewany efekt uboczny nowej postaci liberalnego kapitalizmu. Warto zdawać sobie sprawę, że różnice społeczne i wyzwanie konstruowania świata wspólnego, problem tworzenia jedności z tego, co różnorodne, to problemy o „długim trwaniu", a bez świadomości ich stałej obecności w doświadczeniu społecznym będziemy wobec nich bezradni.

Trwają przygotowania do kolejnego, dziewiątego już, zjazdu. W przekazanym nam przez dra hab. Mirosława Sobeckiego, Dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, liście do Uczestników IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, przygotowanym przez prof. dr hab. Joannę Madalińską-Michalak, przewodniczącą Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, oraz prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego, honorowego przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, czytamy:

> Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego po konsultacjach w środowiskach akademickich postanowił zorganizować we współpracy z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku oraz Komitetem Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk Zjazd Pedagogiczny w dniach 21–23 września 2016 r. w Białymstoku. Temat wiodący IX Zjazdu Pedagogicznego brzmi: Ku życiu wartościowemu. Idee, koncepcje, praktyki. […] Tak określoną problematykę Zjazdu pragniemy rozwinąć bardziej szczegółowo wokół następujących kwestii:

1. Życie wartościowe a *conditio humana* XXI wieku – u źródeł aksjologii i pedagogiki
2. Życie wartościowe – metateoretyczne i metodologiczne aspekty badań aksjopedagogicznych
3. Życie wartościowe wobec dynamizmu przemian społeczno-kulturowych, gospodarczych i politycznych
4. Kultura i sztuka jako przestrzeń aksjologiczna i edukacyjna
5. Tożsamość człowieka – pedagogika wobec różnorodności
6. Temporalny wymiar życia wartościowego
7. Edukacja, w stronę kluczowych wartości
8. Kreowanie środowiska edukacyjnego z perspektywy życia wartościowego
9. Szkoła i wychowanie ku życiu wartościowemu.

Alicja Komorowska-Zielony, Tomasz Szkudlarek

1. Teorie i polityki

Zbigniew Kwieciński
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej[1]

Współotwierając VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, w imieniu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, inicjatora regularnych krajowych debat akademickiego środowiska pedagogów, pragnę serdecznie podziękować władzom Uniwersytetu Gdańskiego, Wydziału Nauk Pedagogicznych i Instytutu Pedagogiki za wyrażenie zgody na organizację tego wielkiego spotkania właśnie tutaj, w przepięknych przestrzeniach Uczelni przy ulicy Bażyńskiego. Przede wszystkim dziękuję naszym gdańskim koleżankom i kolegom pedagogom z prof. Tomaszem Szkudlarkiem i dr Alicją Komorowską-Zielony na czele komitetów programowego i organizacyjnego za wielki trud włożony w przygotowanie Zjazdu. Dziękuję bardzo za zaproponowanie niezwykle płodnego heurystycznie generatora problematyki, otwarcie na liczny udział młodzieży naukowej, za wielki trud logistyczny, organizacyjny i wykonawczy. Już teraz wiadomo, że program Zjazdu zawiera rekordową ilość zgłoszonych tematów wystąpień i rekordową ilość sekcji tematycznych i że program ten wpisuje się w centralne, kluczowe problemy rozwoju edukacji współczesnej Europy i Polski. Pozwolę sobie na przygarść uwag do problematyki naszego Zjazdu.

Inkluzja (włączanie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub dostosowujących się do wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły).

Dyskursy edukacyjne dotyczące różnic, ich akceptacji i znoszenia lub zmniejszania rozdzieliły się na dwa nurty[2]. Jeden z nich został opanowany przez pedagogikę potrzeb specjalnych, a wewnątrz niej toczy się spór pomiędzy zwolennikami instytucjonalnej i społecznej integracji osób niepełnosprawnych z osobami, społecznościami i instytucjami zdominowanymi przez osoby w granicach norm, a zwolennikami specjalistycznej opieki nad osobami z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności, niedoborów zdrowotnych i zagrożeń życia.

---

[1] Wystąpienie otwierające VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, 19 września 2013 r. Gdańsk.

[2] Zob. R. Slee, *The inclusion paradox. The cultural politics of difference* [w:] *The Routledge International Handbook of Critical Education*, red. A.W. Apple, W. Au, L.A. Gandin, New York – London 2009.

Drugi dyskurs – właściwy dla pedagogiki i socjologii krytycznej – dotyczy osób i grup społecznych, które są wykluczane i marginalizowane kulturowo oraz społecznie zarówno w trybach jawnych, jak i w trybach niewidocznych; usprawiedliwianych społecznie (jak dzieje się to zwłaszcza w toku selekcji społecznych w szkolnictwie), bądź odczuwanych jako niesprawiedliwe (jak niedostępność zasobów zapewniających godziwy poziom i jakość życia).

Pomimo znacznie większej społecznej rozległości procesów wykluczania społecznego i kulturowego osób z rodzin o niskich kapitałach kulturowych i społecznych, ogromnych kosztów społecznych tych procesów i silnej tendencji do ich odtwarzania się międzypokoleniowego i pomimo ich dobrego rozpoznania badawczego, dyskurs edukacyjnych inkluzji tak marginalizowanych osób jest niedostateczny. Tak w całym świecie, jak i w Polsce zdecydowanie dominują pedagogiki potrzeb specjalnych w wersjach zmedykalizowanej, psychiatrycznej, opiekuńczej, charytatywnej, pastoralnej, humanistycznej i emancypacyjnej.

Pedagogika krytyczna, socjologia i antropologia krytyczna oraz krytyczna filozofia społeczna dostarczają jednak zarówno rzetelnych i głębokich diagnoz nierówności społecznych z udziałem instytucji edukacyjnych, jak i mocnych przesłanek dla programów pedagogii pozytywnej, poszerzając systematycznie listę kategorii grup narażonych na ekskluzję. Długą tradycję ma tu polska pedagogika społeczna, której fundamenty stworzyła Helena Radlińska, a którą ostatnio twórczo i odkrywczo odczytał na nowo Lech Witkowski. Szczególne zasługi dla pedagogiki krytycznej ma gdańska szkoła filozofii i antropologii pedagogicznej Tomasza Szkudlarka.

W obrębie tej orientacji na przykład Basil Bernstein upomina się o realizację w edukacji powszechnych praw każdej osoby do pełnego, osiągalnego dla niej rozwoju, do budowania pozytywnych więzi społecznych oraz do partycypacji politycznej. Czyni to na gruncie szeroko znanych badań nad reprodukcją różnic kulturowych wyznaczanych przez środowiska pierwotnej socjalizacji i inkulturacji, przy czym przez edukację (nazywaną też przez niego „pedagogią") rozumie on całożyciowy wysiłek rozwojowy jednostki uczącej się ze wszystkich dostępnych źródeł i budującej swoją tożsamość.

Podobnie szeroki program strukturalnego i funkcjonalnego zapobiegania społecznym nierównościom w dostępie do kultury i życia godziwego proponuje socjolog szwedzki Göran Therborn. Uważa on, że współcześnie występują trzy typy niesprawiedliwych różnic w położeniu społecznym jednostek. Są to: nierówności witalne (dotyczące zdrowia i życia), nierówności egzystencjalne (dotyczące wolności, szacunku, relacji i kontaktów, światopoglądu i tożsamości) oraz nierówności zasobów (dotyczące zarobków, zasobności, poziomu i jakości życia). W mechanizmach tworzenia się nierówności (takich jak: dystansowanie, wykluczanie, hierarchizacja i eksploatacja) odróżnił on podmioty i czynniki sprawcze od dynamizmów czy funkcji systemowych. Therborn wskazał na typy działań zmniejszających nierówności społeczne, jak: wyławianie (wczesne wskazywanie osób i środowisk zagrożonych, ich sytuacyjne wsparcie, kompensacyjne uzdolnianie do dobrego startu szkolnego i życiowego,

otwieranie nowych pól dostępności, instytucje zachęcania i poradnictwa, działania wspierające autonomię osób słabych i odsuniętych), włączanie (zwiększanie uprawnień, sprzyjanie migracjom, upominanie się i walka o przestrzeganie praw człowieka), redystrybucja zasobów (podatki, polityka i opieka społeczna).

Systemowe stosowanie strategii i środków zmniejszających dolegliwe i niesprawiedliwe różnice nie jest jednak ani powszechne, ani łatwe do akceptacji we współczesnych państwach demokratycznych. Jak stwierdził John Rawls, demokracja bowiem wspiera się na dwóch fundamentalnych zasadach: wolności i równości, które wchodzą ze sobą w nieunikniony konflikt[3].

Akcentowanie wolności (ponad równością) prowadzi do uzasadniania wszelkich różnic i traktowania ich jako naturalnych, a ich łagodzenie jest możliwe w ramach dobrowolnej pomocy i aktów miłosierdzia. Tak się dzieje w obrębie porządku neoliberalnego, w którym edukacja także jest poddawana regułom wolnego rynku jako systemowej zasadzie samoregulacji. W łagodniejszej formie dominacja zasady wolności prowadzi do elitaryzmu i powierzania oświeconym klasom wyższym przewodzenie narodowi ku jego lepszej pomyślności. Tu, w porządku republikańskim, nierówności dostępu są wręcz formalnie petryfikowane, łącznie z trudną dostępnością do najwyższej jakości wykształcenia.

Akcentowanie zasady równości (przed zasadą wolności) prowadzi w systemach liberalnych do zrównywania uprawnień i strukturalnej dostępności, także do oświaty wszystkich szczebli, zawodów i stanowisk, niezależnie od pochodzenia społecznego, etnicznego, płci czy rasy, co nie oznacza systemowych interwencji na rzecz rzeczywistej realizacji równości szans w toku przejścia ku wyższym pozycjom społecznym lub wydobywania się z kręgu reprodukcji nędzy i wykluczenia.

Dopiero, według Rawlsa, pełna demokracja, a właściwie socjaldemokracja silne akcentująca zasadę równości społecznej, powoduje systemowe działania na rzecz zapobiegania niesprawiedliwym różnicom na starcie i w trakcie drogi do pomyślnej dorosłości i kompensowania niezawinionych przez jednostki stanów wykluczenia życiowego, społecznego i kulturowego.

W sukurs argumentacji Rawlsa przychodzą badania porównawcze z medycy społecznej prowadzone w skali światowej przez Richarda Wilkinsona i Kate Pickett. We wspólnej, niedawnej[4] książce pod znamiennym tytułem *Poziomnica. Dlaczego większa równość czyni społeczeństwa silniejszymi* wykazali oni, że, im większe są różnice w poziomie dochodów i życia w danym społeczeństwie, tym więcej jest osób bardzo źle wykształconych, z zablokowanym dostępem do kultury, tym gorsze są relacje społeczne (nasycone nieufnością i wrogością), tym większa jest liczba osób chorych psychicznie i uzależnionych od środków odurzających, tym więcej jest osób otyłych, tym więcej jest ciąż i urodzeń wśród nastolatków, tym więcej istnieje przemocy, przestępstw i osób uwięzionych, tym słabsza jest mobilność społeczna w obrębie własnego społeczeństwa.

[3] Zob. J. Rawls, *A Theory of Justice*, Massachusetts 1971.

[4] Zob. R. Wilkinson, K. Pickett, *The spirit level. Why greater equality makes societies stronger*, New York 2010.

W Polsce współczesnej argumentacja Rawlsa czy Wilkinsona i Pickett nie tylko nie jest oczywista, ale wręcz budzi skojarzenia z negatywnymi doświadczeniami rzekomego komunizmu, zamykając pamięć korzystnych socjalnie i edukacyjnie rozwiązań strukturalnych z okresu Polski Ludowej.

Jeżeli rozpatrzymy uważnie typologię ładów demokracji współczesnej w ujęciu Rawlsa, czy przyjrzymy się wędrówce profesora Nicholasa Caritata (bohatera książki Stevena Lukesa) przez współczesne kraje demokratyczne po jego ucieczce z państwa autorytarnego, to dość łatwo przyjdzie nam skonstatować, że Polska od blisko ćwierć wieku włącza do swoich systemowych struktur i programów partyjnych wszystkie te wzory jednocześnie, łącznie z upiorami autorytarnej przeszłości i dawno skompromitowanymi hasłami narodowego zamknięcia i ksenofobicznego odcięcia się od wszelkich innych i obcych. Jako państwo dryfujemy długo już w tej zadziwiającej konwergencji ustrojów. Do podobnej refleksji o znoszeniu naszego państwa skłania przegląd współczesnych realnie występujących typów demokracji i funkcjonalnych wobec nich systemów edukacyjnych, dokonany przez Aharona Avirama w książce *Żeglując poprzez sztorm. Odnowa edukacji w ponowoczesnych demokracjach*.

Nikt i nic nie może uwolnić nas, pedagogów, od wskazywania instytucji edukacyjnych jako zobowiązanych do zapewniania wszystkim, każdej osobie – niezależnie od jej odrębności – kluczowych kompetencji dostępu do kultury symbolicznej, niezbędnych do tworzenia autonomicznej drogi do pomyślnego życia, zapewniającego w efekcie szacunek dla siebie samego, pomyślne relacje społeczne i partycypację w decyzjach politycznych.

Wykluczanie, najczęściej z udziałem edukacji, dotyczy zatem pełni możliwości rozwojowych, częściowych niepełnosprawności rozwojowych, dostępu do udziału w pomyślnych relacjach społecznych, w osiąganiu wyższych pozycji społecznych i zawodowych, udziału w kulturze, w decyzjach politycznych i aktywności obywatelskiej.

Z takiej perspektywy inkluzja jawi się jako imperatyw moralny, zasada polityczna, dobra jakość dyskursu publicznego, jasność kryteriów ocen, otwartość na różnice i typy orientacji, równe traktowanie wszelkich odmienności, usuwanie barier, negatywne reagowanie publiczne na język agresji, ksenofobii i naznaczania inności, stwarzanie okazji i instytucji ponownej szansy, konstruktywne przeciwstawianie się pozbawianiu specjalistycznej opieki i pozostawianiu ludzi słabych i bezradnych samym sobie. Zarazem jednak inkluzja nie może oznaczać narzucania, aneksji, zagarnięcia, zawłaszczania, nadawania rzekomej autonomii, pozbawiania samodzielności, a także nie może polegać na akceptacji dla prób dominacji społecznej przez dotychczas marginalizowane mniejszości.

Jeżeli edukacja dla inkluzji oznacza – jak chce tego Bernstein – wspieranie każdej jednostki ku pełni jej możliwości rozwojowych, a jednym ze znaczeń pojęcia „inkluzja" jest „spójność" (patrz „polityka spójności" Unii Europejskiej), to uspójnianie rozwoju dotyczy także obszarów intrapsychicznych.

Model integralnej wizji funkcjonowania umysłu ludzkiego i rozwoju poziomów świadomości Kena Wilbera[5] pozwala zrozumieć, że ta sama osoba dysponuje różnymi poziomami swego rozwoju dotyczącymi myślenia, intuicji, emocji, potrzeb, wartości i motywacji do działania, a ludzie różnią od siebie także zakresem i poziomem aktywności czterech ćwiartek umysłu (związanych z cielesnością i jaźnią, relacjami społecznymi, kulturą i środowiskiem).

Ponadto obok siebie współistnieją i współżyją osoby o różnych poziomach świadomości: od archaicznej (nastawionej na przetrwanie) i magicznej (zorientowanej na lojalność wobec plemienia pod opieką bogów), poprzez świadomość tradycyjną (walczącą o terytorium, naród i religię), świadomość modernistyczną (preferowaną współcześnie postawę rywalizacji o sukces), świadomość postmodernistyczną (wspólnotową i zorientowaną na tolerowanie różnic), aż do typów świadomości integrującej i globalnej, transcendentującej.

W edukacji nie można nie zauważać potrzeby równoważenia owych struktur intrapsychicznych oraz kształtowania dobrych relacji między ludźmi o różnych wzorach świadomości, czy zintegrowanych postawach życiowych, które dotyczą też odmiennych nastawień do przeszłości i przyszłości. Mamy już w Polsce pedagogiczne zastosowania tej niezwykłej koncepcji Wilbera (autorstwa np. Marzeny Bogumiły Kielar, Anety Gop, Beaty Przyborowskiej, Piotra Błajeta).

Jeżeli wywołany został już termin „polityka spójności", to nie sposób nie zauważyć ciężaru kwestii otwartości i ruchliwości międzykulturowej. Polska ma otwarte granice, Polacy są niebywale wędrowni i obecni w świecie, zwłaszcza w krajach zachodniej Europy. Jak są do tych migracji przygotowani, w jakiej jakości edukacji uczestniczą, czego się uczą wśród obcych i od obcych, jakie nowe wzory zachowań, style życia, habitus przywożą, powracając? Jak przyjmujemy u siebie obcych, jaką edukację im oferujemy, czego od nas się uczą? Jakie są nasze relacje z sąsiadami, czy tylko u nich bywamy, czy i jak ich znamy i rozumiemy, czy umiemy z nimi współdziałać, odkrywać w edukacji odmienność pamięci historycznej i budować dialog mimo różnic?

Na drugim ramieniu pedagogicznego krytycznego dyskursu włączania – jak to zostało już ukazane na przykładzie prac Bernsteina i Therborna – kształtuje się pedagogika troski o wprowadzanie wychowanków w zasady i kompetencje życia pomyślnego, pełnego i szczęśliwego. Tu nieocenione są te badania i publikacje, które: rekonstruują i rewitalizują kompletne systemy pedagogiczne z przeszłości (np. Wiesława Andrukowicza, Władysławy Szulakiewicz, Lecha Witkowskiego), opisują udane polskie i zagraniczne śmiałe eksperymenty wychowawcze i edukacyjne (np. Joanny Garbuli, Marii Urlińskiej), podejmują problematykę sensu, samorealizacji i radości życia (np. Anny Murawskiej, Jarosława Michalskiego, Danuty Wajsprych, Alicji Żywczok). Szkoda tylko, że owe ważne nurty badań pedagogicznych są wciąż niedostatecznie rozwijane.

[5] Por. K. Wilber, *Psychologia integralna: świadomość, duch, psychologia, terapia*, przeł. H. Smagacz, Warszawa 2002; *idem*, *Integralna teoria wszystkiego: wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*, przeł. C. Urbański, Poznań 2006.

Na szczęście w obrębie pedagogiki pozytywnej intensywnie rozrasta się pedagogika zdolności i twórczości wspierająca aktywizowanie i społeczne włączanie osób zdolnych i twórczych, wspomagająca rozwijanie zdolności specyficznych dla każdego dziecka w warunkach zwykłych szkół publicznych (np. Katarzyna Krasoń, Wiesława Limont, Krzysztof J. Szmidt). Wyłania się i już jest widoczna zaangażowana antropologia pedagogiczna (np. Hana Cervinkova, Bogusława D. Gołębniak).

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne powstało ponad 32 lata temu dzięki masowemu ruchowi (którego epicentrum znajdowało się w Gdańsku) odrzucenia uprzedniego systemu politycznego. Powstało z nadzieją, że pedagodzy polscy będą mogli swobodnie dyskutować ponad podziałami instytucjonalnymi i pokoleniowymi o najlepszych rozwiązaniach edukacyjnych w Polsce, nareszcie w pełni wolnej, demokratycznej i otwartej na świat. Stąd też nasza wieloletnia koncentracja na relacjach pomiędzy dynamiką przemian systemowych a możliwymi zmianami edukacyjnymi, wspieranymi przez pedagogikę. Zasadnicze zmiany systemowe, jakie zaszły w okresie ostatniego prawie ćwierćwiecza, nie przyniosły same przez się jasności drogi, którą kroczymy, w tym przejrzystości rozwoju dobrej edukacji wszystkich szczebli. Być może ścieżki rozwoju edukacji mogą być budowane wyłącznie oddolnie i dlatego potrzebna jest koncentracja badań pedagogicznych na pozytywnych wizjach i doświadczeniach edukacyjnych. Także tych dotyczących różnic i inkluzji.

Ostatnia książka Dariusza Kubinowskiego *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku* wskazuje na około 40 udanych projektów badawczych pedagogów uprawiających różne typy badań empirycznych o orientacji humanistycznej, a odrzucających paradygmat pozytywistyczny. Pozwala to z ostrożnym optymizmem patrzeć na przyszłość pedagogiki humanistycznej, w odróżnieniu od, choćby psychologii, która, zdaje się, uwięzła w paradygmacie pozytywistycznym, zresztą preferowanym przez „naukę skorumpowaną" (termin Sheldona Krimsky'ego) w formie rywalizacyjnego systemu grantów, gdzie nie liczy się odkrycie lub zrozumienie, lecz liczy się… korzyści.

Być może pozytywne pedagogie humanistyczne są naszą dobrą perspektywą…

Peter Mayo
University of Malta

Dyskurs europejskiej polityki uczenia się przez całe życie. Krytyczna analiza podstawowych założeń[1]

Unia Europejska jest mocno zaangażowana w promowanie na całym świecie, a w szczególności w obrębie swoich państw członkowskich, europejskiej agendy na rzecz uczenia się dorosłych[2], który to program został rozpoczęty w kontekście nadrzędnej koncepcji uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*). Temat ten pojawił się blisko 10 lat po publikacji intensywnie dyskutowanego memorandum dotyczącego uczenia się przez całe życie[3]. Memorandum było często krytykowane za swój zbyt ekonomiczny wydźwięk[4]. Przewidywano, że po 10 latach zostanie przygotowany uzupełniający raport, który miał dokonać ewaluacji założeń dokumentu w świetle opracowań krytycznych i obserwacji jego zastosowania w praktyce. Niestety zamiaru tego nie udało się zrealizować, a w zamian otrzymaliśmy krótki dokument wskazujący priorytetowe obszary uczenia się dorosłych.

Koncepcja uczenia się przez całe życie miała międzynarodowy oddźwięk i była przedmiotem debaty w różnych krajach świata. Nie będę tu dokonywać przeglądu odnośnej literatury. Należy jednak stwierdzić, iż koncepcja ta zawłaszczyła główną ideę z wcześniejszej koncepcji edukacji przez całe życie prezentowanej przez UNESCO. Nie byłoby błędem stwierdzenie, że stanowisko, które tu prezentuję, stanowi jedną z dominujących potocznych koncepcji (*doxa*) polityki oświatowej w skali świata, zwłaszcza świata zachodniego. Z pozoru idea ta wydaje się być relatywnie neutralną koncepcją, chociaż w przypadku decyzji politycznych bardzo niewiele koncepcji, jeśli w ogóle jakiekolwiek, ma faktycznie neutralny charakter. Bliższe przyjrzenie się podstawowym zasadom tej polityki i sposobowi, w jaki jej dyskurs ewoluował począwszy od czasów UNESCO i tzw. raportu Faure'a[5] wskazuje, że proces ten mógłby zwięźle zilustrować wszystkie

---

[1] Tłum. A. Jabłoński.

[2] Zob. http://men.gov.pl/jakosc-edukacji/planowanie-strategiczne-i-uczenie-sie-przez-cale-zycie/uczenie-sie-doroslych.html [dostęp: 12.02.2015].

[3] Zob. *CEC (Council of European Communities). Commission staff working paper. A Memorandum on Lifelong Learning*, European Commission on Education and Communication, Brussels 2000.

[4] Zob. Z. Bauman, *Learning to Walk on Quicksand* [w:] *idem*, *Liquid Life*, Cambridge – Malten 2006, s. 116–128.

[5] Zob. E. Faure, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

podstawowe aspekty współczesnych rynkowo zorientowanych koncepcji edukacyjnych, którym poświęca się wiele miejsca w trakcie takich debat jak ta dzisiejsza.

Warto zwrócić uwagę na jeden z budzących niepokój aspektów aktualnego dyskursu europejskiej polityki oświatowej, który często sprawia wrażenie bycia bardzo dalekim od projektu UNESCO opowiadającego się za ideą edukacji przez całe życie. Przejście od idei edukacji przez całe życie do idei uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) nie jest niewinne, gdyż kładzie ono mniejszy nacisk na struktury i prawo do kształcenia, a większy na jednostki przejmujące kontrolę nad swoim kształceniem, które często bywa kosztowne. Jest to zdradliwa koncepcja, która minimalizuje rolę państwa, cedując wszystko na wolny rynek. Odpowiedzialność za edukację zostaje przesunięta ze sfery społecznej na indywidualną. Dokumenty polityczne promujące te modne idee powinny być przedmiotem stałych, krytycznych badań przeprowadzonych przez wnikliwych pedagogów.

W wielu nieobiektywnych, acz powszechnie dostępnych, dyskursach dotyczących tej kwestii jesteśmy bombardowani przez różnego rodzaju banały. Mimo że istnieje kilka krytycznych stanowisk w tej materii[6], edukacja rzadko jest prezentowana jako dobro publiczne, częściej jako dobro konsumpcyjne. To przesunięcie w dyskursie od modelu UNESCO do OECD uskuteczniła do pewnego stopnia także sama Unia Europejska inspirowana ustaleniami okrągłego stołu przemysłowców. Niemniej jednak tym, co budzi do tej pory największe obawy, jest powszechny nacisk na kwestię zdolności do zatrudnienia (*employability*) oraz redukowanie uczenia się do drogi do zarabiania pieniędzy sprawiające, że to, co było rozległą, choć również liberalną i po części indywidualistyczną koncepcją edukacji przez całe życie, zostało uproszczone i zredukowane w swoim zakresie. Takie zredukowane pojmowanie uczenia się dominuje w ogólnoświatowym dyskursie edukacyjnym.

Niepokój budzi fakt, że niektórzy współcześni reprezentanci związków zawodowych więcej mówią o inwestowaniu w szkolenie zasobów ludzkich, o *learning to earn*, o stawaniu się „zatrudnialnym" niż o ożywieniu, promowanej przez związki zawodowe, długotrwałej i historycznie bogatej tradycji edukacji rozumianej jako pracownicza edukacja. Moim zdaniem ta dziedzina reprezentuje jeden z najbogatszych aspektów edukacji. Była ona wystarczająco bogata, by przyciągnąć zastęp czołowych dwudziestowiecznych brytyjskich intelektualistów, takich jak: Raymond Williams, Richard Hoggart czy Edward P. Thompson, do

[6] Por. M. Murphy, *Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union* [w:] *Crossing borders. Breaking boundaries: Research in the education of adults*, eds. P. Armstrong, N. Miller, M. Zukas, Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference, Birkbeck College, University of London 1997; B. Williamson, *Lifeworlds and learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*, Leicester 1998; I. Martin, *Reconstituting the agora: Towards an alternative politics of lifelong learning*, „Concept" 2001, vol. 2(1), s. 4–8; R. Boshier, *Lifelong learning* [w:] *International encyclopedia of adult education*, ed. L.M. English, Palgrave Macmillan 2005; J. Field, *Lifelong learning* [w:] *International encyclopedia of education*, eds. P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, Elsevier 2010; C. Borg, P. Mayo, *Learning and social difference. Challenges for public education and critical pedagogy*, Paradigm 2006; K. Wain, *The learning society in a postmodern world. The education crisis*, Peter Lang 2004.

zaangażowania się w tego rodzaju działania i do pisania o nich w różnego rodzaju znaczących (i już nieistniejących) wydawnictwach jak: Tutor's Bulletin, przeznaczonych dla edukatorów zajmujących się edukacją dorosłych (niektóre egzemplarze zachowały się i są dostępne w archiwum TUC znajdującym się w bibliotece The London Metropolitan University w Holloway w Londynie). Autorzy ci zamiast pisać o zdolności do zatrudnienia, podnosili kwestię upełnomocnienia (*empowerment*) pracowników, pisali o dostępie pracownika do różnych typów wiedzy, które umożliwiłyby mu rozwój wykraczający poza przyjęcie roli jedynie pracownika fabryki i – można dodać w dzisiejszym kontekście – konsumenta, za to nakierowany na bycie aktorem społecznym w pełni zdolnym do wnoszenia wkładu indywidualnego i kolektywnego w zmianę świata wokół siebie.

„Zatrudnialność", zdolność do zatrudnienia zajmuje centralne miejsce w dyskursie uczenia się przez całe życie, całkowicie ignoruje jednak fakt, że sama zdolność do zatrudnienia nie pociąga za sobą w sposób konieczny zatrudnienia. W Europie wizja ta jest szczególnie realizowana przez Europejski Fundusz Społeczny (ESF), od którego finansów coraz silniej uzależnia się wiele organizacji zajmujących się edukacją dorosłych. Ten rodzaj finansowania całkowicie skupia się na kwestii zdolności do zatrudnienia. By nie przyznać się do błędu w tworzeniu stałego zatrudnienia, rzecznicy przemysłu i decydenci podkreślają brak podstawowych umiejętności u ludzi, a kryzys zatrudnienia przeformułowują na kryzys umiejętności. Tymczasem młodzież w wielu częściach Europy zdobywa wyższe kwalifikacje niż te, o których mogliby marzyć ich rodzice, a mimo tego nie może liczyć na poziom życia porównywalny z tym, jakim się cieszyli ci rodzice. To powtarzające się bojowe hasło wielu oburzonych okupujących różne części zmniejszającej się przestrzeni publicznej Europy i krajów po drugiej stronie Atlantyku. Idea uczenia się przez całe życie, w promowanej obecnie postaci, oscyluje wokół pojęcia „gospodarki opartej na wiedzy", które może nigdy nie doprowadzić do spodziewanego poziomu zatrudnienia czy dającego satysfakcję wynagrodzenia, biorąc pod uwagę globalny wyścig o niewielką liczbę dobrze płatnych etatów odpowiadających aspiracjom klasy średniej[7].

Nie podlega dyskusji konieczność powiązania ekonomii i edukacji dorosłych. Niemniej jednak to, co widzimy, budzi uzasadnioną obawę: dominujący, wszechobecny dyskurs umieszczający edukację dorosłych w kontekście uczenia się przez całe życie na całym świecie zostaje redukowany do uczenia się do pracy (*learning for work*). To, co jest w rzeczywistości niezbędne, to takie formy edukacji, które umożliwią ludziom nauczenie się krytycznego angażowania się w pracę; takie rodzaje edukacji, które, jak można by oczekiwać, dostarczone zostaną przez związki zawodowe i nawiążą do podejść będących chlebem powszednim dawnej edukacji robotników. Zawężony przez koncepcję zdolności do zatrudnienia punkt widzenia programu uczenia się przez całe życie, który przywiązuje wielkie znaczenie do starych i na nowo formułowanych umiejętności podstawowych (najbardziej wychwalanych), ale, który jednocześnie ignoruje

[7] Zob. P. Brown, H. Lauder, D. Ashton, *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes*, Oxford University Press 2010.

bardzo ważne pojęcie kompetencji krytycznych (*critical literacy*) oznaczających jednoczesne „czytanie słowa i świata[8]" i świadomość jego konstruowania przez media (*critical media literacy*), pomija bogatą i tłumioną dziś tradycję edukacji dorosłych, która podkreślała rolę obywatela jako społecznego aktora. Podobnie ignoruje ona rolę edukacji dorosłych rozumianej jako żywotna działalność wewnątrz ruchów społecznych, w tym także ruchu robotniczego. Edukacja dorosłych to coś znacznie szerszego niż to, o czym się dziś mówi na całym świecie.

Co istotne, dyskurs ten jest promowany z ogromną energią i gwałtownością w krajach rozwijających się. Niewiele uwagi zwraca się przy tym na to, że zorientowane na zysk zwiększanie inwestycji w edukację dorosłych, czy też w całą edukację bez analogicznie intensywnych inwestycji w sektor gospodarczy utrwali i prawdopodobnie spowoduje nasilenie „edukacji na eksport", co było już charakterystyczne dla polityki kolonialnej i neokolonialnej.

[8] *Reading the word and the world* – określenie Paula Freirego.

Bogusław Śliwerski
Komitet Nauk Pedagogicznych PAN

Pedagogika na zakręcie[1]

Dziękuję Organizatorom Zjazdu Pedagogicznego za zaproszenie mnie jako przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN do wygłoszenia referatu, który odnosiłby się do sytuacji pedagogiki jako nauki i praktyki kształcenia w naszym kraju z uwzględnieniem bieżących wydarzeń politycznych. Tytuł mojego wystąpienia ma zatem metaforyczny charakter, chociaż równie dobrze mógłby brzmieć: „pedagogika w obliczu kryzysu", „na skraju przepaści" czy „pedagogika (w)obec transformacji". Zachęcałbym jednak do unikania pejoratywnych skojarzeń z przewidywalną treścią, bowiem reprezentuję środowisko, którego członkowie w żadnej mierze nie są pesymistami ani też katastrofistami. Taka postawa nie tylko nie przystawałaby pedagogom, ale i wykluczałaby ich z grona odpowiedzialnych naukowców, często przecież także zaangażowanych w działania w sferze publicznej, w oświacie czy szkolnictwie wyższym. Mamy bowiem obowiązek społeczny, a nie tylko prawo, do wyrażania krytyki czy upowszechniania głosów sprzeciwu wobec zjawisk, wydarzeń czy instytucji, które wpisują się w naszym kraju w „czarne", niechlubne karty polskiej pedagogiki teoretycznej i praktycznej czy szeroko rozumianej edukacji.

Moją rolą nie jest też prezentowanie w tym miejscu propagandowo dobrze brzmiących, ale jakże cynicznie wykorzystywanych przez polityków do manipulacji społeczeństwem, tzw. „dobrych praktyk", bo tych doświadczałem już w obu ustrojach jako prób zwalczania naukowej krytyki lub wymuszania przez władze posłuszeństwa od obywateli wobec – dawniej totalitarnej – a obecnie żarłocznie etatystycznej praktyki rządzenia. Zawsze znajdzie się w MNiSW, MEN czy nawet w PAN jakiś „oddany" władzy Pawka Morozow czy „człowiek z marmuru", który spełni się w roli usłużnego recenzenta, cichego doradcy zabiegającego o własne interesy, sycąc się poczuciem dobrze rozgrywanych intryg za judaszowe srebrniki. Spróbuję jednak zarysować warunki wchodzenia, bycia i wychodzenia pedagogiki z zakrętu społeczno-politycznej transformacji.

Na drodze pedagogicznej służby mamy mnóstwo zakrętów, o których liczbie, kształcie i długości stanowią rządzący, profilując je m.in. w sferze publicznej, w nauce i oświacie. Wielu z nas zastanawia się nad tym, czy, a jeśli tak, to jak włączać się do naukowego ruchu, jak jechać i wchodzić w zakręt rozpędzoną myślą czy praktyką pedagogiczną, by nie wpaść w poślizg, nie rozbić się i nie stracić pracy, rodziny, zdrowia lub życia, realizując jak najlepiej zadania na-

[1] Treść wystąpienia została przyjęta do druku w czasopiśmie „Kultura i Edukacja".

ukowo-badawcze i dydaktyczne? Mistrzowie rajdowi doradzają, by, wchodząc nawet z dużą prędkością w wiraż, pamiętać o tym, że o wiele bardziej przydatną umiejętnością jest szybkie i bezpieczne jego pokonywanie bez zrywania przyczepności. A zatem istotne jest pytanie: jak pedagogika naukowa powinna funkcjonować w państwie, by bez zrywania przyczepności do społeczeństwa, „władzy", państwowych instytucji, stanowisk, funkcji i środowisk edukacyjnych zachować własną tożsamość, godność, suwerenność, wolność prowadzenia badań i prezentowania ich wyników? Jakże toksyczną rolę odgrywa tu submisja niektórych naukowców wobec poprawności politycznej, odrzucenie kierowania się auto i heterotelicznymi wartościami nauki.

Na drogach publicznych nie wolno nam wykorzystywać całej szerokości jezdni ze względu na innych kierowców. Podobnie jest z nauką. Jeśli kierujący jednostką naukową (zakładem, katedrą) wychodzi z założenia, że w jego zespole nikt nie może uzyskać habilitacji czy profesury, bo wówczas zagrozi to interesom jego niepodzielnego władztwa, lub troszczy się tylko i wyłącznie o siebie, o swoje zarobki, o wymianę samochodu (kolejnej partnerki) na młodszy model; dba jedynie o własny etat, pozostawiając młodych współpracowników samym sobie, to dyskwalifikuje się w środowisku akademickim jako samodzielny pracownik naukowy i nie zasługuje na szacunek, gdyż łamie jedną z najważniejszych zasad naukowych. Działający od szeregu lat Zespół Samokształceniowy Doktorów, którym kieruje prof. Maria Dudzikowa, jak i prowadzone przez nią Letnie Szkoły Młodych Pedagogów KNP PAN odpowiadają zatem na potrzeby często osamotnionych, a zainteresowanych własnym rozwojem naukowym i osobistym nauczycieli akademickich z całego kraju i wszystkich typów szkół wyższych. Nas nie interesują tylko środowiska markowe, gdyż mamy służyć całemu środowisku pedagogicznemu. Z tego też powodu działają pod patronatem KNP PAN zespoły (sekcje) problemowe czy subdyscyplinarne, których członkowie spotykają się mniej lub bardziej regularnie z młodym pokoleniem naukowców, ich profesorami, dzieląc się doświadczeniem naukowym i służąc wzajemną pomocą.

O prędkości na wyjściu z zakrętu decyduje linia, po której poruszamy się w zakręcie, czyli tor jazdy, a ten w dużej mierze został uformowany przez jego konstruktorów. Nie możemy zatem pomijać dorobku minionych pokoleń, musimy bowiem zwracać uwagę na to, w ramach jakich prawnych regulacji możemy poruszać się po tym torze. Co z tego, że istnieje w oświacie rozporządzenie o innowacjach i eksperymentach pedagogicznych, skoro na wniosek dyrektora szkoły publicznej o gotowości i możliwości przeprowadzenia pod opieką naukowców z uniwersytetu określonego projektu eksperymentalnego otrzymuje on z MEN odpowiedź, że nie wolno mu tego uczynić, gdyż jest to niezgodne ze strukturą ustroju szkolnego w Polsce? Urzędnik nie wie, czym są eksperymenty pedagogiczne?

Tymczasem ta sama władza, w ramach oszczędności budżetowych, wyraża zgodę na łączenie różnych typów szkół i placówek oświatowych w zespoły bez jakiegokolwiek zamysłu pedagogicznego, bez odpowiedniego przygotowania

do tego kadr nauczycielskich i bez jakiejkolwiek idei kształcenia i/czy wychowania. Nie ma się co dziwić, że w okresie III RP mamy w kraju do czynienia z najbardziej typowym dla państw totalitarnych (autorytarnych) reformowaniem oświaty w strategii *top-down*, jakże trafnie określanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem „strategii epidemii sterowanej". Pełna frazesów władza powiada, że chce społeczeństwa wiedzy, innowacyjnego, zdolnego do konkurowania w świecie w sytuacji, gdy utrzymuje nieadekwatny do zmian cywilizacyjnych system powszechnej, autorytarnej edukacji, niespójny z ponowoczesną rzeczywistością, z akceleracją rozwoju i przesunięciem socjalizacyjnym dzieci i młodzieży, w archaicznym już systemie klasowo-lekcyjnym, kształcąc kolejne pokolenia do adaptacji, konformizmu i radarowej sterowalności przez władze, a w przyszłości ich pracodawców.

Zmiany w polskiej oświacie są ekstremalnie pozorne, fasadowe, kreowane pod utrzymanie niekompetentnej władzy, której nawet posłowie tego Sejmu wielokrotnie już dawali świadectwo braku zaufania, ale tkwi ona, z poparciem premiera, na okopanej pozycji, pogłębiając chaos, destrukcję i śmieszność w odczuciu naszego społeczeństwa. Dorabianie, fałszywej zresztą, ideologii o rzekomych sukcesach polskiej szkoły i edukacji na podstawie interpretacji wyników badań PISA, na których wątpliwą wiarygodność zwracał uwagę przewodniczący PTP – Zbigniew Kwieciński[2], demistyfikuje w swojej opinii Dorota Klus-Stańska, kiedy słusznie pisze o porażających skutkach poprawy wyników naszych starszych uczniów w wyniku lawinowego wzrostu korepetycji i prywatnych kursów[3].

Pedagogika przestaje być nauką uczestniczącą w modernizacji kraju i społeczeństwa, gdyż albo władze nie są nią zainteresowane, obawiają się merytokracji, albo/i sami nie jesteśmy w stanie nadążyć z rozpoznaniem i wyjaśnieniem zachodzących zmian, które całkowicie wymknęły się spod intencjonalnych wpływów edukacyjnych. Nawet te, poddawane przez pedagogów animacji i ocenie, częstokroć są redukowane w diagnozie do nielicznej grupy zmiennych. Wcale nie pomagają nam w tym zakresie ani psycholodzy, ani socjolodzy, bowiem każda z tych nauk realizuje własne, bardzo wycinkowe badania, które niezwykle rzadko zbiegają się w tym samym mianowniku. Nie ma badań interdyscyplinarnych psychologiczno-pedagogicznych, a te, które są realizowane w kraju ze środków UE, zostały zamknięte w obrębie poszczególnych dyscyplin, cofając w ten sposób poziom badań na gorszy od tego, jaki miał miejsce w Polsce w okresie międzywojennym. Wówczas psycholodzy nie tylko czytali rozprawy pedagogów i publikowali wyniki swoich badań w czasopismach pedagogicznych, ale i wspólnie z nimi realizowali projekty badawcze. Dzisiaj psycholodzy

[2] „Radość kilku ministrów z gwałtownej poprawy wyników polskich uczniów w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych, jako dowodu ich słusznej polityki, była podbudowana prawdopodobnie manipulacją na próbie badanych: 9,6% wylosowanych nie wyraziło zgody na udział w badaniach, dalszych 9,6% nie stawiło się na badania testowe. Czy ci uczniowie, którzy odmówili udziału w badaniach, to byli słabsi czy lepsi w osiągnięciach szkolnych?"; Z. Kwieciński, *Pedagogie POSTU. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Kraków 2012, s. 277.

[3] Zob. D. Klus-Stańska, *Opinia Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN*, http://www.pan.uz.zgora.pl [dostęp: 15.09.2013].

brzydzą się pedagogiką, zaś pedagodzy czytają wprawdzie literaturę psychologiczną, ale tylko w celu wyjaśnienia czy uzasadnienia interesującej ich zmiennej. Tak więc każdy sobie rzepkę skrobie.

Co gorsza, i na to zwracają uwagę autorzy Raportu PAN Polska 2050, w naszym kraju ma miejsce upowszechnianie nadmiaru pseudowiedzy, nieprawdziwych informacji, a zwłaszcza szerzenie ekstremistycznych poglądów za pośrednictwem Internetu[4]. Doskonale i syntetycznie wykazała to w swojej opinii projektów nowelizacji ustaw oświatowych, a dotyczących wczesnej edukacji, Klus-Stańska, pisząc, że:

> […] proponowane zmiany prawne, choć oparte na wartościowej idei zapewniania dostępu już najmłodszym dzieciom do zorganizowanej edukacji, mają swoje liczne ograniczenia, których stężenie stwarza ryzyko reformy już nie jałowej, ale niebezpiecznej i destrukcyjnej. W przeciwieństwie do regulacji, jakie przyjmuje się w krajach Europy zachodniej, propozycje polskiego MEN nie zawierają żadnego wskazania odnoszącego się do warunków rozwoju dzieci. Projekt w żaden sposób nie jest próbą uczynienia edukacji najmłodszych sprawą społeczności lokalnych, a jedynie ich ciężarem. Brak jest rozwiązań systemowych, które wiązałyby się z pomocą dla ubogich gmin, wynikającą z konieczności wsparcia ich rozwoju socjalnego i kulturowego, co jest warunkiem powodzenia edukacyjnego najmłodszych. MEN nie pierwszy raz tworzy reformę całkowicie oderwaną od kultury edukacyjnej krajów europejskich[5].

Nota bene, kiedy w Polsce bezmyślnie obniża się wiek obowiązku szkolnego, grupa brytyjskich pedagogów i 127 profesorów – ekspertów od edukacji – alarmuje o negatywnych skutkach takiego procesu w Anglii i postuluje podniesienie wieku obowiązku szkolnego do 7 roku życia tak, jak ma to miejsce w modelu skandynawskim, czy w takich krajach jak: Estonia, Litwa, Łotwa, Bułgaria, Serbia czy – jeszcze do 2014 r. – Polska[6]. No cóż, mogliśmy być dla Anglii wzorem, a stajemy się opóźnionym w rozwoju naśladowcą błędnych rozwiązań strukturalnych w oświacie. Nie po raz pierwszy zresztą, bowiem przypomina to sytuację z końca lat 70. XX w., kiedy to „oświeceni" urzędnicy resortu oświaty w PRL, także z udziałem niektórych profesorów, wprowadzali do naszego ustroju model 10-latki, od którego właśnie odchodzono w szkolnictwie ZSRR. Jak widać, na Szucha od lat mamy do czynienia z efektem opóźnienia rozwojowego nie tylko proponowanych przez jego urzędników reform, wszystko jedno, czy bezmyślnie i/lub interesownie kopiowanych ze Wschodu czy z Zachodu.

Efektem gry MEN ze społeczeństwem „fałszywymi kartami" jest ogłoszenie wyników badań nad sześciolatkami w szkole, które całkowicie pomijają proces

---

[4] *Raport Polska 2050*, Warszawa 2011, s. 21.

[5] D. Klus-Stańska, *Uwagi do projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dnia 19 grudnia 2012 r.*, „Rocznik Pedagogiczny Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN" 2014, t. 36.

[6] Zob. P. Petrovic, *Szkoła zaczyna się za wcześnie*, http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/930771 [dostęp: 15.09.2013].

dydaktyczno-wychowawczy, koncentrując się na pomiarze instrumentalnych zmiennych, jakim jest poziom dziecięcych umiejętności, z całkowitym pominięciem tego, co tak naprawdę wydarzyło się w klasach szkolnych, że wyniki są takie, a nie inne? Czy doprawdy przystoi niektórym naukowcom uczestniczenie w propagandowej manipulacji, która polega na tym, że władza zabrania nauczycielom przedszkoli prowadzenia zajęć z sześciolatkami (które nie poszły do szkół) w zakresie czytania, pisania i liczenia, by ogłosić tryumfalnie istotną statystycznie różnicę między ich wiedzą a tymi samymi zmiennymi u ich rówieśników uczęszczających do klasy pierwszej wraz z siedmiolatkami? Czy skupieni w resortowym instytucie badacze i urzędnicy MEN uważają, że nie wiemy i nie pamiętamy o wykreśleniu z podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez ministrę Katarzynę Hall wiedzy i kompetencji dla dzieci uczęszczających do przedszkoli, gdyż te zostały przeniesione do edukacji szkolnej? Czy nikt już nie pamięta, że wizytatorzy przedszkolni kontrolowali, by nauczyciele w podległych im placówkach nie uczyli sześciolatków liter? Udajemy, że nie wiemy o ściąganiu z przedszkolnych ścian tablic z literami, a ze sprzętów etykiet z ich nazwami, które wcześniej pomagały przedszkolakom w nauce pisania?[7] Jak zatem wyniki badań miałyby być inne? Czym chełpi się władza i wyzuty z pedagogicznej tradycji badań naukowych jeden z jej instytutów?

Ciekaw jestem, czy którykolwiek szanujący się profesor pedagogiki dopuściłby z taką koncepcją badawczą i uzyskanymi na jej podstawie wynikami pracę magisterską do egzaminu, skoro nie spełnia ona warunków metodologicznej poprawności, że nie dodam zarazem – przyzwoitości? Być może psychologa i socjologa nie obchodzi to, jak wygląda proces kształcenia w szkole, bo i nie musi, ale jeśli włączają się w badania edukacyjne, to kompromitują się redukcją zmiennych jedynie do psychologicznych i społecznych, z całkowitym pominięciem zmiennych niezależnych (pedagogicznych), a kluczowych dla osiągnięć lub niepowodzeń szkolnych. Doszukiwanie się ich bowiem jedynie w grupie tak zwanych zmiennych pośredniczących jak: wykształcenie rodziców, dochody gospodarstw domowych czy status zatrudnienia rodziców jest porażające właśnie metodologiczną ignorancją w naukach społecznych. Dzieci nie mają takich, a nie innych, umiejętności tylko dlatego, czy też głównie dlatego, że ich rodzice mają taki, a nie inny, status społeczno-ekonomiczny. To też jest ważny czynnik, ale tylko i wyłącznie pośredniczący. Natomiast najważniejszym czynnikiem zmiany rozwojowej dziecka jest jego nauczyciel i jego własna aktywność z szeregiem innych zmiennych osobowościowych (poziom inteligencji, motywacja, zainteresowania, styl uczenia się itd.).

Weryfikowanie przez socjologów czy psychologów rzekomego wzrostu poziomu jakości wykształcenia dzieci na podstawie sondażu opinii rodziców budzi już tylko wyrazy politowania. Niestety, skoro rząd dostraja swoją politykę do wyniku sondaży opinii publicznej, trudno, by inaczej podchodzili do tego problemu socjolodzy wyspecjalizowani w tego typu manipulacjach. Diagnostyka edukacyj-

[7] Zob. A. Grabek, *Przedszkolne litery na cenzurowanym*, http://www.rp.pl/artykul/19,968719-Przedszkolne-litery-na-cenzurowanym.html [dostęp: 15.09.2013].

na sprowadzana jest coraz częściej do wymiaru sondaży opinii, które nie są przecież – jako wskaźniki inferencyjne – potwierdzeniem faktów, poza „fotografią" ukierunkowanych przez autora narzędzia czyichś subiektywnych sądów lub odczuć. Wnioskowanie na ich podstawie o dobrostanie dziecka kompromituje badaczy, chociaż niewątpliwie dowartościowuje polityków jako ich zleceniodawców. Nie wspominam już o tym, że w badaniach sześciolatków w szkołach brali udział ci, którzy w większości zaliczani są do tzw. grup uprzywilejowanych, dzieci z rodzin elit społecznych i/lub o wysokim poziomie dojrzałości szkolnej. I na takie badania wydano z budżetu państwa ponad 2 miliony złotych. Gdyby ktoś złożył do NCN wniosek o przeprowadzenie badań według powyższej koncepcji, to zostałby on odrzucony jako niezgodny z kanonem badań w naukach społecznych.

Tymczasem krytyczną opinię profesorów KNP PAN, która dotyczyła kolejnych nowelizacji ustaw oświatowych, potraktowano w MEN niemalże jak naruszenie interesów państwa, usiłując wywrzeć presję na ekspertów z udziałem – jak na ironię – wystraszonych tym władz i niektórych członków PAN. I to kto nas straszy? Kto chce zamknąć usta profesorom pedagogiki nie godzącym się na haniebne praktyki i manipulacje MEN? Profesorowie, którzy jeszcze 30 lat temu publikowali w podziemiu teksty o wyjątkowej wartości wielkiego ruchu społecznego Solidarność czy do niedawna jeszcze – czołowi krytycy patologii oświatowych? Nic dziwnego, że socjolog Ireneusz Krzemiński opublikował w tych dniach książkę o Solidarności jako niespełnionym projekcie polskiej demokracji! Słusznie w niej pyta po 33 latach: „Gdzie się podziała podstawowa, jak można sądzić, idea Solidarności, że prawo człowieka do aktywnej troski o swój i swych najbliższych los zakłada zarazem prawo i obowiązek pamiętania o innych i o wspólnym losie, który ma przecież wielki wpływ na osobiste sukcesy i niepowodzenia? Gdzie się podziało przekonanie, że korzystając z pełni indywidualnych praw człowieka i obywatela, nie możemy nie czuć się cząstką społeczeństwa, właśnie obywatelskiej wspólnoty, za której powodzenie każdy z nas jest choćby w małym, ale niepowtarzalnym stopniu współodpowiedzialny?"[8].

Zaczynamy żyć w świecie dominującej cenzury w duchu poprawności politycznej, w miejsce której stosowane są, jak pisze Ryszard Kapuściński, „[…] inne mechanizmy definiujące, co należy uwypuklić, co przemilczeć, a co zmienić, pozwalające manipulować w sposób bardziej subtelny"[9]. Jest to o tyle niebezpieczne, że włącza się w ów zafałszowany przekaz powszechna edukacja, która staje się w rękach władzy doskonałym narzędziem do dokonywania rozmaitych zabiegów na mentalności i wrażliwości społeczeństw. Jeśli nauczyciele, wychowawcy, instytucjonalni opiekunowie nie znajdą wsparcia w pedagogach, szczególnie ze środowiska naukowego, to z czysto pragmatycznych i egzystencjalnych racji staną się kluczowym czynnikiem deformowania realnego świata ludzkich istnień, w którym rzeczywistość będzie wypierana przez fikcję, pozór, fałsz i bezceremonialny cynizm oraz hipokryzję elit.

---

[8] I. Krzemiński, *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*, Gdańsk 2013, s. 12.

[9] R. Kapuściński, *To nie jest zawód dla cyników*, Warszawa 2013, s. 17.

Tymczasem w gabinecie ministra edukacji zatrudnia się specjalistów albo od jedynie słusznej linii światopoglądowej, albo – z czym mamy do czynienia od 6 lat – od *public relations*. Po co w tym resorcie tylu wiceministrów i departamentów, skoro jego kadry nie są w stanie czytać ze zrozumieniem fachowej literatury, nie wspominając już o możliwości oralnego podwyższania wiedzy? Jak dodamy do rozwijanego w III RP przez rządzących od 1993 r. „etatystycznego smaru" jeszcze przygotowanego w zakresie manipulowania statystykami i wizerunkiem rzecznika prasowego MEN oraz zdegradowanie roli Komisji Edukacji, Nauki i Sportu w Sejmie do przyklepującej większością głosów jej członków rządzącej koalicji często patogenne regulacje ustawowe, to mamy obraz tego, z jakimi problemami musi zmagać się nie tylko grono profesjonalistów, ale także społeczeństwo, które musi radzić sobie z „żarłoczną centralizacją" partii politycznych mających – jak na ironię – w swojej nazwę wyrażenia: „obywatelska", „ruch" czy „solidarność".

Z tym samym zjawiskiem mamy do czynienia w szkolnictwie wyższym, bowiem rząd konsekwentnie, nie tylko zresztą obecny, wykorzystuje struktury i mechanizmy władzy do wdrażania rozwiązań, które niszczą fundamenty polskiej nauki, humanistyki, w tym także pedagogiki. W ostatnich dwóch latach mieliśmy lawinę krytycznych stanowisk, protestów i raportów różnych gremiów naukowych, łącznie z niektórymi komitetami PAN-owskimi, wypowiedzi ekspertów, konferencji rektorów różnych typów uczelni, publikacji pedagogów z wielu uniwersytetów, wypowiedzi ekspertów na konferencjach czy pojedynczych naukowców w mediach. I co? W przyszłości będą one służyć historykom oświaty do badania przyczyn kryzysu szkolnictwa wyższego i nauki w naszym kraju, a teraz są jak groch rzucany o ścianę, chociaż niektórzy mówią mocniej – że to perły rzucane przed wieprze.

A jak jest w szkolnictwie wyższym? Po dwuletnim okresie *vacatio legis* wchodzi w życie 1 października 2011 r. znowelizowana ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym wraz z aktami wykonawczymi, w których zdefiniowane przez władze ministerstwa kryteria i tryb postępowania wywołały w ostatnich miesiącach przerażenie i uruchamianie przewodów naukowych często przez osoby świadome niespełnienia kryteriów w (możliwym jeszcze do przeprowadzenia do końca września br.) starym trybie. Ktoś, kto ma dorobek naukowy, uruchamia swój „samochód", wciskając najpierw sprzęgło – a więc składając wniosek o otwarcie przewodu, wybierając pierwszy bieg – czyli właściwą do przeprowadzenia przewodu jednostkę naukową, naciskając gaz – złożeniem autoreferatu oraz publikacji, by wreszcie puścić delikatnie sprzęgło i jechać… na kolokwium habilitacyjne. W przypadku postępowania o tytuł naukowy raczej nie tyle jedziemy, co toczymy się, bowiem nie uczestniczymy już w tym osobiście.

Gdy ktoś dysponuje dorobkiem, jego pojazd jedzie sam. Nie bez znaczenia jest to, z jakim napędem podchodzi do naukowej rywalizacji. Jeśli ma napęd na wszystkie koła, to znaczy: posiada stopień doktora oraz osiągnięcia naukowe uzyskane po jego otrzymaniu, a stanowiące znaczny wkład autora w rozwój określonej dyscypliny naukowej; gdy wykazuje się istotną aktywnością naukową, przedkładając do oceny dzieło opublikowane w całości lub w zasadniczej

części, albo jednotematyczny cykl publikacji; uzyskał cztery pozytywne opinie rzeczoznawców o renomie naukowej, to może mieć nadzieję, że dojedzie do celu. Jeszcze nie zapewnia mu to sukcesu, bowiem na zachowanie jego „pojazdu wiedzy" na drodze ma także ogromne znaczenie transfer masy, czyli to, jaki jest – w przypadku habilitacji – ów zasób osiągnięć. Nasz pojazd będzie miał większą przyczepność dopuszczającą do kolokwium podczas przyspieszania, jeśli większa część masy naukowego dorobku przenosi się na tył auta (symbolicznie oznacza to, że uwzględnia ona dorobek minionych pokoleń, jak i własny, przed wydaniem dysertacji habilitacyjnej), „[…] co powoduje ugięcie tylnego zawieszenia oraz dociśnięcie tylnych kół pojazdu do nawierzchni. W tym samym czasie przód unosi się […]. Efekt tego fenomenu jest taki, że tylne koła posiadają w tym momencie dużo większą przyczepność niż koła przednie…"[10]. Właśnie dlatego tak istotne jest to, czym dociśnięte są nasze koła, a więc, czy posiadamy odpowiednio znaczącą liczbę tekstów pomniejszych, ale recenzowanych i uznanych w naukach pedagogicznych.

Odwrotna sytuacja występuje podczas hamowania, a więc w czasie kolokwium habilitacyjnego, gdzie większa część masy pojazdu przeniesiona zostaje na przód – a więc na udzielenie właściwych odpowiedzi na zadawane przez członków rady pytania – co powoduje dociśnięcie go do powierzchni drogi do awansu. W tym samym czasie tył – a więc pozytywne recenzje – się unosi. Efektem jest dużo większa przyczepność przednich aniżeli tylnych kół. Jeśli ktoś zlekceważył tę fazę swojego przewodu i zbanalizował odpowiedzi na pytania, to transfer masy (dorobku) podczas pokonywania zakrętów nie odgrywa już w tym momencie istotnej roli, gdyż poza dopuszczeniem do kolokwium jeszcze trzeba je zdać i przekonać członków rady do treści i jakości wykładu habilitacyjnego.

Profil toru ruchu określiła ministra nauki i szkolnictwa wyższego w rozporządzeniu z 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego i na tytuł naukowy. Na to już recenzenci w przewodach nie mają wpływu. W nowym trybie postępowania i zasad oceniania tego dorobku zwraca się większą uwagę na wyposażenie „pojazdu" aniżeli jego kierowcę, gdyż ten właściwie jest tu niemalże zupełnie pominięty. Pewnie o doświadczeniach z przebiegu przewodów w nowym trybie będziemy mogli mówić po kilku latach praktyk. Tymczasem większość tych pedagogów, którzy już usiłowali w ostatnich miesiącach sprawdzić się na drodze do habilitacji według nowych zasad, a byli do tego źle przygotowani, gdyż ich „pojazd" nie zawierał odpowiedniej masy i napędu, musieli doświadczyć porażki. Mnie bliższa jest opinia tych kierowców, którzy twierdzą, że typ napędu (to, gdzie się pracuje naukowo) nie jest najważniejszy. Można bowiem tak zrobić samochód, a więc takie zrealizować projekty badawcze, uczestniczyć aktywnie w zjazdach i konferencjach, mieć wymierne efekty współpracy międzynarodowej, że i z przednim napędem będzie on mknął do celu, dając dużo radości z jazdy. Jeśli zatem ktoś zdecydowanie zbyt szybko chce wejść w zakręt,

[10] *Rodzaje napędu: awd, rwd, fwd – co lepsze?*, http://www.technikajazdy.info/techniczne/awd-rwd-fwd/ [dostęp: 14.09.2013].

nie uwzględniając dostępnej przyczepności, tzn. nie dociąża prawidłowo przodu przed zakrętem, gdyż nie spełnił jeszcze wszystkich obowiązujących kryteriów określonych w powyższym rozporządzeniu, bądź zbyt wcześnie dodaje gazu, zanim auto „przyjmie" zakręt, to niestety, ale nie wejdzie weń prawidłowo i spotka go porażka. Bezpieczne pokonanie zakrętu jest zależne głównie od wartości siły odśrodkowej, a ta dopiero od prędkości. Tak więc jeśli nie dysponujemy dorobkiem naukowym, to sama prędkość w uruchamianiu postępowania habilitacyjnego czy zabiegów o tytuł naukowy w niczym nam nie pomoże.

Nareszcie jednak kończy się epoka imperialna, w ramach której pewna grupa profesorów w sposób ukryty afirmowała swoje wpływy jako jedyny warunek dostępu do awansu naukowego. Jawność postępowań doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich m.in. w wyniku publikowania treści recenzji i protokołów z postępowania w tych procesach wprowadza czynnik społecznej i indywidualnej, a tym samym oddolnej (samo)kontroli sytuacji także nieetycznych, pozamerytorycznych. Stwarza też szansę do podnoszenia przez naukowców, tak w roli aplikujących o awans, jak i rzeczoznawców, własnych kwalifikacji ze względu na rozpoznawalność kryteriów ocen.

W szybkiej jeździe liczy się jak najwyższa prędkość na wyjściu z zakrętu. Jak tu jednak dokonać takiego manewru w sytuacji, kiedy kąt toru, po jakim się poruszamy, nie jest łagodny, szeroki, ale ostry właśnie ze względu na wprowadzone przez władze ograniczenie? Przyjrzyjmy się temu w odniesieniu do rzekomego dostępu zdolnych naukowców do środków budżetowych na badania naukowe. Co z tego, że powołano do życia Narodowe Centrum Nauki, gdzie zostały skumulowane środki na finansowanie jak najlepszych projektów badawczych, skoro po pierwszym etapie ich selekcji, kiedy w następny „zakręt" weszły – po bardzo ostrej selekcji recenzentów – wnioski spełniające kryterium „bardzo dobrych" i „wyróżniających", a więc *de facto* godne realizacji, organizator zatrzymuje wyścig i stwierdza, że na torze może znaleźć się tylko taka grupa zawodników, która mieści się w ustanowionej puli środków (torów, po których wolno się poruszać). Jak można chwalić się na łamach prasy i akademickich periodyków troską MNiSW o wspieranie nauki, w tym także humanistyki, skoro tory dostępu buduje się dla nielicznych wbrew ich kompetencjom i wartości naukowej ich wniosków?

Ministra nauki i szkolnictwa wyższego, Barbara Kudrycka ustanowiła warunki rywalizacji o granty zgodnie ze strategią gry o sumie zerowej, w której zysk autora bardzo dobrego wniosku jest zawsze kosztem straty innego wnioskodawcy, także bardzo dobrego projektu. Ten ostatni nie jest finansowany nie dlatego, że nie jest bardzo dobry, ale tylko dlatego, że ograniczona jest pula środków finansowych. To tak, jakby uniemożliwić części kierowcom tankowanie, gdyż nie dowieziono wystarczającej ilości paliwa do dystrybutorów. Czy w takich warunkach może rozwijać się nauka, skoro środki na nią są w rzeczywistości poza kryteriami merytorycznych ocen, bowiem na drugim etapie dokonuje się ponownej ich selekcji? To w końcu były one bardzo dobre, czy nie? Jeżeli w czasie wyścigu zmienia się liczbę torów, po których można się poruszać, to trudno, by, zaskoczonym tym faktem, zawodnikom udało się utrzymać pozytywną

motywację do przystąpienia po raz kolejny do walki o granty. O ich wartości rozstrzyga bowiem nie jakość wniosku, a więc prędkość poruszania się po torze, umiejętne wejście w zakręt (jednak ktoś napisał poprawnie wniosek), ale zmiana dopuszczalnej w czasie jazdy liczby zawodników.

Sama prędkość wejścia w zakręt oraz prędkość, z jaką pokonujemy ś r o d e k zakrętu powinny być niższe niż prędkość wyjścia z zakrętu, a zatem fakt starannego przygotowania wniosku, z zachowaniem standardów konceptualizacji badań naukowych i oryginalności problemu badawczego stają się nieistotne w obliczu wyprofilowania zakrętu przez władze. Uniemożliwiają nadanie własnym projektom właściwej prędkości (realizacji) w momencie wyjścia z zakrętu, a co się z tym wiąże – prędkości na prostej za zakrętem, skoro ich autorzy są zaskoczeni brakiem toru jazdy czy miejsca do niej, albo – co także się może zdarzyć – gdy ktoś (recenzent) ich podcina, zajeżdża im drogę i wyrzuca poza bandę, by zapewnić sukces „swoim", czy popieranym przez siebie zawodnikom. Zasadniczo najszybszy tor jazdy to taki, który łagodzi zakręt (zmniejsza jego kąt), a zatem gdyby środków na badania naukowe było więcej, adekwatnie do liczby tych bardzo dobrych i wyróżniających, to wszyscy wnioskodawcy byliby w stanie poruszać się po szerokim łuku z dużo większą szybkością niż po ciasnym, gdzie najkrótsza droga pokonania zakrętu rzadko kiedy bywa najszybsza.

Oczywiście, sami też nie jesteśmy bez winy. Brak kompetencji metodologicznych, nieznajomość literatury przedmiotu czy lekceważenie obowiązujących procedur stają się częstym powodem wypadków lub wykluczenia nas z zawodów[11]. Są osoby, które starają się przejechać szybko kilka zakrętów pod rząd w wyścigu o środki na badania własne, składając kilka wniosków naraz, dlatego w pewnym momencie okazuje się, że nie zdążają ze zmianą biegów. Chodzi tu o redukcję przed zakrętem, kiedy jednak powinni przyhamować, a więc trochę poczytać, zrobić właściwą kwerendę literatury, opracować model teoretyczny do projektowanych badań. Jeśli tego nie uczynią, tylko, powodowani presją swoich zwierzchników lub własną ignorancją, wejdą w zakręt bez owej redukcji, często go jeszcze niewłaściwie ścinając (zbyt powierzchowne uzasadnienie wniosku), to, zanim się zorientują, skończy się ich szybka jazda, bo w połowie winkla, a więc kiedy już wyślą wniosek do NCN, nie będą mogli zredukować swoich biegów.

Dobry naukowiec powinien wiedzieć, jakie obowiązują zasady w prowadzeniu badań w takim czy innym paradygmacie, by zwiększyć poziom przyczepności własnego projektu badawczego, by ruszyć z właściwym impetem z miejsca do jego realizacji. To, że się posiada markę takiego lub innego uniwersytetu, to nie wszystko, bo często zawodnik z małej szkoły publicznej lub niepublicznej może mieć wyższe kompetencje badawcze. W panelach NCN odpadają – często jako bardzo słabe merytorycznie i/lub metodologicznie – projekty badawcze wnioskodawców z UW i UJ. Trzeba wiedzieć, jak efektywnie wstrzeliwać się w luki pomiędzy innymi problemami badawczymi, gdy usiłujemy włączać się do rywalizacji naukowej. Nieustanne proponowanie banalnych tematów badaw-

[11] Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza kompromitujących błędów metodologicznych w koncepcjach (wnioskach) badań pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2013, nr 16.

czych, już dawno rozpoznanych sfer projektowanej do diagnoz rzeczywistości w niczym nie uruchamia szans na naukowy sukces.

Chyba że ktoś chce startować poza naszym krajem, np. na Słowacji, gdzie habilitację można otrzymać za przedłożenie maszynopisu pracy, której temat mógłby w Polsce osiągać co najwyżej poziom pracy licencjackiej lub magisterskiej. W Polsce istnieje i działa od połowy lat 90. XX w. ukryta spółdzielnia produkowania habilitacji Polaków na Słowacji. Poziom związanego z tym ryzyka jest niemalże zerowy, bowiem władze MNiSW sprawę z jednej strony tuszują, a z drugiej wspierają, dopisując do rozporządzenia o uznawalności dyplomów kategorię docenta jako tożsamą z polską habilitacją. Dlaczego niektórzy wchodzą w ryzyko przekraczające granice przyzwoitości, bo o etyce to w ogóle nie można mówić, gdyż ta jest im całkowicie obojętna? Z uzyskanym tam dyplomem można świadczyć w naszym kraju usługi w ramach „minimum kadrowego". Gorzej, kiedy oczekuje się od nich realizacji zadań samodzielnego pracownika naukowego, gdyż z takim napędem – przypominającym podrabiane na stacjach paliwo – nie ma się szans na sukces, a tym bardziej na kształcenie nowych „kierowców". Można bowiem co najwyżej reprodukować to, co się samemu nabyło w ramach jazdy na skróty. Zjawiska patologiczne są zatem nieustannie konstruowane i inscenizowane.

Akademickie patologie mają miejsce także w naszym kraju z udziałem nie tylko pedagogów, ale i socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów, lekarzy, historyków czy teologów, których plagiaty tropi na łamach „Forum Akademickiego" ten, który sam ma problem z naruszeniem co najmniej dobrych obyczajów w nauce. Coraz lepiej funkcjonuje w kraju biznes firm świadczących usługi akademickich gosthwriterów, którzy oferują prace doktorskie w cenie 30–40 tys. zł. Mają też miejsce – na co trafnie wskazuje Kudrycka – częściowo fikcyjne konkursy na etaty naukowe w uczelniach publicznych oraz przerost zatrudnienia w wielu z nich przy równoczesnym tolerowaniu braku aktywności naukowo-badawczej części profesorów i doktorów. Niektórzy dopisują do swoich wniosków badawczych znaczących profesorów, a raczej ich nazwiska – zdarza się, że bez porozumienia z nimi i ich akceptacji, by, jak ma to miejsce w samochodzie w wyniku zamontowania systemu zapobiegającego zbyt dużemu poślizgowi kół podczas dynamicznego przyspieszania, zapewnić wnioskowi ruszenie z maksymalnym przyśpieszeniem do dalszego etapu kwalifikacyjnego w ramach paneli NCN. Różne są praktyki zabezpieczania się zawodników wbrew właściwemu przygotowaniu do wyścigu o stopień naukowy, jak np. mimo negatywnej opinii wydawniczej dokonanie sobie wiadomej manipulacji. Jedni publikują nazwisko recenzenta, a nawet fragment z jego recenzji na okładce, pokątnie zresztą wydanej rozprawy habilitacyjnej, by wywrzeć właściwe wrażenie na uczestniczących w przewodzie innych recenzentach, albo „załatwiają" sobie bez zmiany treści innego rzeczoznawcę, któremu jest wszystko jedno, co podpisuje jako pozytywny opiniodawca, skoro nie o naukową rzetelność tu chodzi. Może chodzi o coś innego?

Środki na badania naukowe w Polsce lokują nasz kraj w tym względzie na jednym z ostatnich miejsc w UE. Na badania i rozwój państwo wydaje ok. 0,7% PKB, przy czym w ostatnich 6 latach nakłady te wzrosły zaledwie o 0,2% PKB.

W innych państwach europejskich wydaje się z budżetu ponad dwa razy więcej, w tym także silne jest finansowe wsparcie biznesu. Tymczasem budżet NCN obcięto w zeszłym roku prawie o 50 mln zł, a w Wieloletnim Planie Finansowym Państwa założono stopniowe zmniejszanie dotacji dla NCN w stosunku do pierwotnych założeń. Ministra Kudrycka ogłosiła kolejne jego redukcje w bieżącym roku w kwocie 287 mln zł, w tym Narodowe Centrum Nauki ma zwrócić 15 mln zł, zaś Narodowe Centrum Badań i Rozwoju 70 mln zł[12].

Nieustanne manipulowanie wskaźnikami finansowania uczelni publicznych prowadzi do degradacji uniwersyteckich szkół naukowych z racji systematycznego pozbawiania ich środków na działalność statutową. Do dnia dzisiejszego władze uczelnianych jednostek nie wiedzą, jaka jest ich ocena parametryczna, od której zależy wysokość dotacji budżetowej m.in. na badania. Tymczasem w raporcie PAN mowa jest o istniejących zaleceniach, by nie finansowano w Polsce nauki przez państwo, bo nauka polska jest nieefektywna; niech naukę w Polsce finansują tylko firmy międzynarodowe[13]. Jak wynika z Raportu PAN Polska 2050, zajmujemy średnio 22 miejsce wśród innych państw świata pod względem wskaźnika PKB, który ulega systematycznemu obniżaniu. Współczynniki rozwoju intelektualnego, które są zaliczane do tzw. „miękkich" oznak poziomu rozwoju społeczeństwa, lokują nas wśród 40 państw świata na 28 miejscu, przy czym ostatnie miejsce zajmujemy pod względem liczby doktorantów w wieku 20–29 lat, zaś ze względu na wydatki na badania i rozwój jako procent PKB zajmujemy – w zależności od różnych źródeł – od 42 do 65 miejsca w świecie. Systematycznie powiększa się dystans między Polską a krajami rozwiniętymi w zakresie poziomu badań naukowych i liczby patentów, ale nie dlatego, że nie mamy intelektualnego kapitału, młodych i zdolnych pokoleń badaczy[14].

Patologicznie nadmierny wzrost odsetka osób studiujących w Polsce doprowadził do obniżenia jakości kształcenia, co musi skutkować wzrostem bezrobocia lub nietrwałego braku zatrudnienia w tej grupie osób. Miały już miejsce pierwsze ruchy protestów czy społecznych buntów. Ministerstwo wykupiło sobie dostęp do propagandy sukcesu w środowisku naukowym, finansując miesięcznik „Forum Akademickie"[15], w którym w każdym numerze pani minister podziwia samą siebie za rzekome dokonania dla dobra rozwoju nauki i jej umiędzynarodowienia. Trudno zatem, by ktokolwiek ośmielił się krytykować ów resort, skoro obawia się natychmiastowej repulsji administracyjnej, a ta jest zawsze realizowana w „białych rękawiczkach". To oczywiste, że każda aktywność demaskatorska niejako automatycznie wytwarza mechanizmy obronne po stronie tych, którzy będą wypierać z przestrzeni naukowej i publicznej jej twórców, a więc

[12] Por. A. Leszczyński, *Wybitny naukowiec do minister nauki: Zaciskamy pasa, a gdzie obiecana kasa*? *Minister Kudrycka odpowiada*, http://wyborcza.pl/1,75476,13860054,Wybitny_naukowiec_do_minister_nauki__Zaciskamy_pasa_.html#ixzz2SeBwWkzk [dostęp: 7.05.2013]; *Osiem ministerstw zaoszczędzi ponad 4,5 mld. złotych*, http://www.ekonomia.rp.pl/artykul/706207,1033675-Osiem-ministerstw-zaoszczedzi-ponad-4-5-mld-zl.html [dostęp: 28.07.2013].

[13] Zob. *Raport Polska 2050…*, s. 23.

[14] Zob. *ibidem*, s. 13.

[15] Zob. M. Kowalewski, *Zniszczyć naukowca*, „Uważam Rze" 2013, nr 35, s. 17.

jej efektywność jest uzależniona od cywilnej odwagi jednostek i czujności oraz wrażliwej solidarności samego środowiska. Przeciwstawna demaskacji patologii postawa często znanych pedagogów sprawia, że skrywający się za ich plecami (bo nadużyciem jest stosować w tym kontekście pojęcie „autorytet") cynicy coraz młodszych pokoleń „robią karierę", zamiast pracować naukowo w pedagogice i dla dobra nauki.

W tej sferze rozstrzyga się także przyszłość naszej dyscypliny, bowiem jeśli nie możemy sami zwalczyć pewnych patologii, to reprodukcja nauki będzie odbywać się na coraz niższym poziomie. Unikamy wspólnej debaty na te tematy, gdyż istnieje rozbieżność co do skutków, jakie wywołują określone postawy niektórych naukowców. Jeżeli nie dostrzegamy jeszcze zagrożeń związanych z tymi zjawiskami, to warto przyjrzeć się ich źródłom i treści w horyzoncie tego, co będą dalej upowszechniać i reprodukować. To nie jest związane tylko i wyłącznie z zagrożeniami instytucjonalnymi, bowiem jednostkami akademickimi zaczynają już kierować, a nawet sprawować nad nimi kontrolę ci, którzy sami nie potrafili wywiązać się z powinności naukowych w kraju, a ich indeks Hirscha wynosi zero. Dopóki pewne zjawiska są niewidoczne czy silnie skrywane w naszej społeczności, dopóty sprzyja to niszczeniu potencjału kadrowego i innowacyjności w pedagogice.

Czas wyjść zatem z tego zakrętu na prostą, wspomagając tych, którym naprawdę zależy na rozwijaniu pedagogiki jako nauki. Powinny być dla nas istotnym ostrzeżeniem zawarte w raporcie PAN uwagi o wielowymiarowych i niejednoznacznych zagrożeniach techniczno-edukacyjnych, które wynikają z dynamicznego wzrostu postępu technicznego, chaotycznego wzrostu dużej liczby zmiennych jako skutków procesów globalizacyjnych, kryzysów finansowych w różnych regionach świata, oligopolizacji gospodarki światowej, w tym rozwoju gospodarki wirtualnej. Wśród nowych zagrożeń pojawiła się np. imitacyjność innowacji technicznych, instytucjonalnych i organizacyjnych, która niszczy lokalne tradycje i narodowe rozwiązania twórcze. Zachodzi coraz więcej procesów aplikacyjnych w polskiej oświacie rozwiązania brytyjskie czy amerykańskie, które w dużej mierze nie są zbieżne z polską kulturą, dominującym w społeczeństwie systemem wartości, dochodzi także do nadmiernej komercjalizacji wiedzy, a zawłaszczanie jej przez ponadnarodowe korporacje utrudnia powszechny do niej dostęp.

Wyłączenie pedagogiki z dziedziny nauk humanistycznych przy pomocy nieznanych nam doradców ministry Kudryckiej właściwie przeszło bez echa, bez wyraźnego protestu akademickiego środowiska. Jedynie KNP PAN podjął starania o przywrócenie pedagogiki do dziedziny nauk humanistycznych, uzyskując dla swojej uchwały poparcie KRASP-u, RGSzW, CKdsSiT oraz chociaż siedmiu wydziałów uniwersyteckich i dwóch akademickich uczelni niepublicznych – DSW i Pedagogium[16]. Być może nie zdajemy sobie sprawy z tego, jakie to rodzi konsekwencje dla nauk pedagogicznych. Administracyjne ulokowanie pe-

[16] Zob. B. Śliwerski, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego odpowiada, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/07/ministerstwo-nauki-i-szkolnictwa.html [dostęp: 15.09.2013].

dagogiki – dyscypliny naukowej od zarania i na wskroś humanistycznej – w naukach społecznych, a więc związanych z inżynierią społeczną, przekształca ją w naukę szybkiej i płynnej (bez)użyteczności. Wytwory bowiem tak uprawianej pedagogiki (na zamówienie władzy, rynku itp.) jako jedynie nauki społecznej, jeśli są pozbawione humanistycznej refleksji, wystarczą do czyjegoś codziennego użytku, a spełniwszy swoje przeznaczenie, giną, zanikają, powiększając często w różnym stopniu i zakresie grono ich ofiar lub/i beneficjentów.

Nie neguję potrzeby umiejscowienia naszej dyscypliny w świecie *science*. Od neopozytywistycznej orientacji prowadzenia badań naukowych warto bowiem przejąć nie tylko kanon konceptualizacji i prowadzenia badań empirycznych, ale także bezkompromisowy krytycyzm, maksymalistycznie rozumianą uczciwość w myśleniu tak wobec badań innych pedagogów, jak również wobec własnych poglądów czy teoretycznych modeli. Nie powinno być nam zarazem obojętne to, jak odróżnić naukę od nienauki, jak odróżnić wiedzę uzasadnioną od tej nieuzasadnionej lub błędnie argumentowanej niewiedzy, na co uczula nas m.in. Karl Popper. Wprawdzie neopozytywiści przerzucali sprawy egzystencjalne, a więc także aksjologiczne, do sfery prywatnej ludzkiego życia, traktując je jako nienaukowe, jednak pedagogika, właśnie w społecznym paradygmacie badawczym, powinna domagać się odpowiedzi na pytania związane z sensem ludzkiego życia tych, którzy są podmiotem naszych badań, w tym także społecznej interwencji! Czyż nie po to powinny być powoływane (a ciągle nie są) komisje etyki badań pedagogicznych tak samo, jak uczynili to już dużo wcześniej od nas psycholodzy, skoro decyzja kierowania się w badaniach racjonalnością zawiera w tle (często nieuświadamiany przez badacza) wybór moralny, aksjonormatywny? Strawestuję tu znakomitą wypowiedź Michała Hellera: „Wyobraźnia pedagogiczna (niematematyczna) jest od początku do końca naznaczona kondycją człowieka: widzącego, myślącego, czującego… Nie może być inaczej. Tworząc najbardziej abstrakcyjne dzieła naukowe, sądzimy, iż tworzymy coś, czego jeszcze nigdy nie było, co jest absolutnym zaskoczeniem, ale w gruncie rzeczy tylko zestawiamy ze sobą – w możliwie nieoczekiwany sposób – coś, co już istniało, co kawałkami zbieramy z otaczającego nas świata i najwyżej przetwarzamy tylko wyobraźnią”[17]. Może właśnie dlatego największe dzieła niektórych naszych profesorów powstają po kilkudziesięciu latach ich badań, lektur i narracji, a nie na początku naukowej drogi, kiedy w trybie administracyjnym i racjonalności nauk społecznych weryfikuje się ich przydatność dla nauki[18].

Państwo powinno zmienić stosunek instytucji publicznych do społeczeństwa nie tylko pod kątem okazywania mu większej życzliwości, ale i bycia bardziej otwartym na współpracę, przestrzegania prawa i walki z istniejącymi czy pojawiającymi się patologiami. Społeczeństwo zaś powinno nie tylko szanować i przestrzegać prawa, ale i włączać się aktywnie w jego stanowienie, konsultowanie, podejmowanie inicjatyw społecznych i działania w dialogu z władzą, a za-

[17] M. Heller, *Czy fizyka jest nauką humanistyczną?*, Tarnów 1998, s. 195.

[18] Por. rozprawy Lecha Witkowskiego, Zbyszka Melosika, Janiny Kostkiewicz, Marii Dudzikowej, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Dariusza Kubinowskiego itd.

tem stosowania rozwiązań kompromisowych. W tym zakresie pedagogika może odegrać istotną rolę, ale chyba już nie we współpracy z obecną, a jakże zmęczoną nieudolnym, PR-owskim rządzeniem władzą, która z budowaniem demokracji i społeczeństwa obywatelskiego niewiele ma wspólnego. Jeżeli państwo chce być współkreatorem postępu cywilizacyjnego, to musi zadbać o zwiększenie spójności społecznej, wzrost zaufania do instytucji czy organów władzy oraz sprzyjać maksymalnej i długotrwałej stabilności funkcjonowania poszczególnych instytucji. Społeczeństwo zaś musi mieć możliwość recenzowania poczynań władzy w zakresie zarówno niesprzeczności rozwiązań prawnych, jak i współpracy między władzą centralną a regionalną.

Władza w Polsce nie szanuje obywateli ani nie jest przez nich realnie kontrolowana. Sprawuje ją krąg wykwalifikowanych decydentów, otoczonych specjalistami z zarządzania, narzucania odpowiedniego języka, symboli, tworzenia obrazów, nieoficjalnych kontaktów, instrumentalizacji prawa, wygrywania wyborów lub głosowania w parlamencie[19]. Te, jak i szereg innych czynników czy mechanizmów potencjalnej zmiany społecznej w ustroju liberalno-demokratycznym, określanym też jako postdemokratyczny, sprzyjają tendencji odwracania się obywateli od demokracji. Im więcej jest państwa w państwie, a im mniej możliwości podmiotów i instytucji do samoregulacji, tym szybciej jego władza traci zdolność do reprezentowania całości, wypierając etykę władzy na rzecz estetyki technokratycznej gry dla wtajemniczonych w nią jedynie funkcjonariuszy partii rządzącej.

Ujawniania przez media i elity społeczne niezdolność urzędujących ministrów i ich regionalnych odpowiedników do wiarygodnego komunikowania się ze społeczeństwem nie tylko wyklucza prawdę z wzajemnych relacji, ale i produkuje fałsz w obronie funkcjonalizacji patologii w zarządzanych strukturach władzy. Przemiany społeczne w obszarze tzw. wskaźników „miękkich", a więc dotyczących m.in. kompetencji obywatelskich, samorządnościowych będą możliwe dzięki radykalnej zmianie polityki oświatowej i naukowej, jak również w wyniku konsolidacji społecznej i wyrabiania wśród młodych pokoleń odwagi cywilnej[20]. Ta kwestia jest dzisiaj zupełnie niedostrzegana i niedoceniana, podczas gdy w społeczeństwie otwartym, pluralistycznym dzielność osobista staje się szczególnie znaczącą postawą wobec osób krzywdzonych, wykluczanych czy patologii naruszających dobro publiczne. „Zagrożenie i niepewność zawsze należały do warunków ludzkiej egzystencji, w pewnym sensie dawniej nawet w większym stopniu niż dziś"[21].

Pedagogika jako nauka i praktyka społeczna nie od dzisiaj znajduje się w szczególnej sytuacji, bo funkcjonuje w stanie ustawicznego zagrożenia i niepewności. Nie ma w tym niczego wyjątkowego, a jednak ciągle obawiamy się o jej losy. Nasza dyscyplina nigdy nie była w stanie bezwzględnego spokoju, bezpieczeństwa

[19] Zob. P. Kozłowski, *Logika negatywnych zmian* [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 1: *Społeczeństwo i państwo*, red. J. Kleer, A.P. Wierzbicki, L. Kuźnicki, Warszawa 2011, s. 210.

[20] Zob. M. Szyszkowska, *Nadzieja w rozwoju duchowym* [w:] *Wizja przyszłości…*, s. 74.

[21] U. Beck, *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa 2012, s. 15.

i komfortu wolności od krytyki. Sama nieustannie rozwija w sobie nurt krytyczny i samokrytyczny. Nie jest prawdą, że to jacyś INNI są powodem dystrybucji negatywnej opinii o pedagogice, gdyż także w naszym środowisku są sprawcy tego procesu[22]. Globalizacja w sferze nauki destabilizuje narodowe osiągnięcia poszczególnych państw i środowisk naukowych, które były przyzwyczajane do reprodukowania i kontynuowania własnych szkół badawczych. Wymusza zatem na badaczach wychodzenie poza obszar wiedzy przykrawanej do interesów własnego kraju i jeszcze większe wykorzystywanie dokonań naukowców z innych państw oraz upowszechnianie w świecie własnych wyników badań. Polska pedagogika wciąż nadrabia zaległości z czasów PRL-u, okresu cenzury wewnątrzpaństwowej i żelaznej kurtyny w relacjach ze światem nauk państw kapitalistycznych, toteż nic dziwnego, że wielu z nas zafascynowanych rozpoznaniem nieznanych dotychczas nurtów i teorii uczestniczy w sposób mimetyczny w ich aplikowaniu do polskiej pedagogiki i praktyki wychowawczej czy dydaktycznej. Niewątpliwie utrudnia to prowadzenie badań syntetycznych oraz przeprowadzenie swoistego rodzaju inwentaryzacji stanu rozwoju nauk pedagogicznych w sytuacji asymetrii racjonalności i poszukiwania odniesień do coraz bardziej rozwijających się subdyscyplin, których część przedstawicieli chaotycznie miota się w odkrywaniu istotnych w nich i dla nich problemów badawczych.

Nieuchronna deterytorializacja pedagogiki, wyłanianie się lub zanikanie jednostek akademickich z uprawnieniami do nadawania stopni naukowych zmienia też relacje między akademickimi kadrami, które jeszcze w części usiłują utrzymać typowy dla państwa socjalistycznego (totalitarnego) prymat udzielania łaski jednym, często soczyście ich cytującym, a pozbawiania jej innych, o odrębnym sposobie myślenia, konstruowania projektów badawczych i niezależnym publikowaniu wyników własnych badań. Nie tylko jednak pedagogika wchodzi w naturalny społecznie konflikt międzypokoleniowy, który pogłębia radykalna dostępność młodych kadr naukowych do konkurencyjnej wiedzy i autorytetów w kraju, gdyż ma on miejsce w innych dyscyplinach naukowych oraz poza granicami kraju w szeroko rozumianych naukach o edukacji.

Warto zastanowić się nad tym, czy istnieje jeszcze szansa na to, by wyłoniła się w sensie Weberowskim „wspólnota interesów" pedagogów, która dałaby odpór nierzetelnym i nienaukowym ocenom, a zarazem zatroszczyła się także o strukturalne i symboliczne warunki jednoczenia się, celem podnoszenia na jak najwyższy poziom pedagogiki jako nauki i praktyki społeczno-humanistycznej. Nie ma przecież już żadnych politycznych ograniczeń czy sił nacisków, które uniemożliwiałyby naszemu środowisku akademickiemu odbudowywanie i wzmacnianie własnej tożsamości naukowej. W ponowoczesnym społeczeństwie suwerenności pedagogiki jako nauki nie osłabia ani nie wyklucza fakt przekraczania jej granic przez przedstawicieli innych nauk, czego najlepszym przykładem są chociażby historycy, którzy prowadzą badania w zakresie dziejów oświaty i wychowania,

[22] Zob. Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. J. Margański, Kraków 2001.

komparatyści czy filozofowie badający diachronicznie i synchronicznie ewolucję myśli pedagogicznej w kraju czy na świecie.

Za sprawą globalnej komunikacji idee przekraczają granice tak samo szybko i dynamicznie jak wyniki badań w społecznościach, w których one zaistniały w praktyce pedagogicznej i teoriach naukowych. Transcendowanie wiedzy w naukach jest czymś naturalnym, a nawet sprzyja pojawianiu się nowych utopii lub wskrzeszaniu starych, zaś blokowanie tego procesu staje się oznaką patologiczności tych, którzy tak czynią. Niezależnie od tego przesłanką na symetryczne (dialogiczne) współżycie pedagogów wśród innych nauk i z ich twórcami jest utrzymywanie własnego rozwoju na wysokim poziomie, by przeciwstawiać się tyranii wścibskich i despotycznych wobec pedagogiki przedstawicieli nauk współdziałających jako pedagogicznych besserwisserów. Jak pisał Zygmunt Bauman, „Niczego w tym świecie nie wie się na pewno, ale wie się, że o wszystkim, o czym się wie, wiedzieć można w zgoła odmienny sposób – a każda wiedza jest tyle samo warta, co inna, nie lepsza ani nie gorsza, a już z pewnością nie mniej od innych tymczasowa i ulotna”[23].

Czy jednak wolno mi cytować światowej sławy socjologa w czasie, w którym prawo maczugi okazuje się bardziej aktualne niż głębia treści wyrażająca Ewangelię, skoro jego oponenci w kraju czynią wszystko, by udowodnić mu, że może być ofiarą własnych diagnoz o swoistości ponowoczesnego świata? Nie kto inny jak właśnie Bauman mówił w jednym z licznie udzielanych wywiadów: „Wielka płynna ponowoczesność, w której żyjemy – indywidualizacja, rozkład kodeksów etycznych, słabnięcie autorytetów, ich wielość i brak jednej władzy duchowej, która unieważniłaby inne głosy – to z jednej strony wielkie zagrożenie. Wystarczy się rozejrzeć: żyjemy w świecie skorumpowanym, gdzie nie dotrzymuje się ani obietnic, ani zobowiązań”[24].

Być może rację ma Bauman, kiedy mówi o końcu dominującej roli nauczycieli w ponowoczesnym świecie. „Kiedyś posiadali oni luksus bycia jedynymi odźwiernymi gmachu wiedzy – nie było innej drogi. Dzisiaj są tylko takimi pokątnymi odźwiernymi, bez specjalnego munduru, bez lampasów – bowiem istnieje wiele innych dojść do wiedzy”[25]. Czy to jednak znaczy, że mamy zakończyć swoje neoromantyczne, normatywnie idealistyczne (duchowe) podejście do pedagogiki, w tym pedeutologii, by podporządkować je procesom społecznym, gospodarczym, politycznym, administracyjnym, a nawet wirtualnym? Czy pedagogika ma wtopić się jako usłużna i lojalna wykonawczyni oczekiwań rynku-pracodawców, ma być przedłużonym ramieniem władzy, mas społecznych i mass mediów? Czy rzeczywiście mamy wyeliminować z własnej woli poczucie dumy z osobistego piętna wyciskanego na naszej pracy, by wpisywać się w pro-

[23] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 49.

[24] *Boimy się wolności, marzymy o wspólnocie. Z Zygmuntem Baumanem rozmawia Aleksandra Klich*, http://wyborcza.pl/magazyn/1,130290,13259382,Boimy_sie_wolnosci__marzymy_o_wspolnocie.html [dostęp: 18.01.2013].

[25] *Koniec geografii, Z profesorem Zygmuntem Baumanem rozmawiają Michał Paweł Markowski i Jacek Ziemek*, „Przekrój” 2001, nr 4, s. 19.

cesy manipulowania sposobami myślenia, doznawania, postrzegania przez ludzi świata i ich samych oraz czynienia ich osobowościami zewnątrzsterownymi?

Rewolucja postindustrialna stawia pedagogikę przed szczególnym wyzwaniem budowania cywilizacji *humanum*, w której pomożemy nie tylko dzieciom i młodzieży, ale i światu dorosłych czy osób starszych rozwiązywać ich codzienne problemy w realu z jednoczesnym zrozumieniem sensów zachodzących w wirtualnym świecie. Po raz pierwszy pedagogika musi stać się nie tyle forpocztą przemian społecznych i budowania czy współkreowania przyszłości, ale obroną człowieczeństwa w warunkach coraz bardziej dehumanizującego się świata. Nie możemy stać biernie po stronie manipulatorów, przyglądać się toksycznym zmianom i nawet krytycznie je opisywać oraz interpretować, tylko musimy zacząć interweniować, przeciwstawiać się temu, co jest patologiczne, destrukcyjne, by wzmacniać potencjał samoobronny kolejnych pokoleń wobec pazerności świata skrywającego zło.

Pedagogika musi zacząć w większym zakresie prowadzić eksperymenty, realizować swoje projekty typu *action research* w każdym z dopuszczalnych i pożądanych społecznie nurtów, prądów czy normatywnych projektów, ale zarazem powinna zwiększyć swoje zaangażowanie w formację samoświadomości i sumienia podmiotów, które są narażane na manipulację, wykorzystanie czy ekskluzję. Nie wolno nam zaniedbać dokonań przeszłości, uniwersaliów pedagogicznej myśli i dydaktycznych dokonań w obliczu zmian, które sprzyjają zapomnieniu, fałszowaniu historii, faktów i wydarzeń, niszczeniu autorytetów czy podważaniu rzeczywistych zasług naszych liderów. Nie warto akceptować masek fałszu i obłudy u tych, którzy pod pozorem akademickiej czy oświatowej misji troszczą się w istocie o samych siebie, o osobisty dobrobyt, wchodząc w koalicje polityczne (partyjne) i instytucjonalne z władzą. Ta wykorzysta każdy, nawet największy, autorytet do realizacji partykularnych celów, które nie mają nic wspólnego z humanizmem, edukacją, nauką czy kulturą. Pedagog nie jest zawodem dla cyników, hipokrytów, manipulatorów i intrygantów, którzy załatwiają swoje interesy, lecząc własne kompleksy czy zaspokajając kosztem innych własną omnipotencję.

Jeśli nie będziemy traktować nauki jako profesjonalnej misji społecznej, kulturowej i historycznej, tylko oddamy się w ręce polityków, biznesu i przedstawicieli innych nauk jako służący wykonawstwu ich zaleceń, to podcinamy gałąź drzewa pokoleń, które nam zawierzyły, kształcąc nas i promując nasze dokonania. Najwyższy czas podnieść się z kolan, z usłużności, wyzwolić się z oportunizmu, by współtworzyć nową tożsamość pedagogiki jako nauki i praktyki publicznej. Każde pójście w uproszczenia, pozoranctwo niszczy jakże konieczne dla naszego funkcjonowania w społeczeństwie szacunek i zaufanie, redukuje zdolność do rozumienia złożoności świata edukacji w jej wszystkich wymiarach, sukcesach i dramatach. Być może musimy zmienić język komunikowania się z otaczającym nas światem, zachowując we własnych strukturach i dla potrzeb nauki jego hermetyczną, wysoce specjalistyczną odmianę. Jeśli mamy służyć i być lojalni, to trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie: czemu, komu i jak? Co ma być podstawą, kryterium odniesienia, fundamentem, poniżej którego nie powinniśmy nigdy zejść?

Może jednak warto dostrzec i projektować zmiany w pełnieniu ról społeczno-zawodowych w tych obszarach naszego życia, które ściśle wiążą się z misją społeczną, ze sferą publiczną. Ponowoczesność właściwie likwiduje w sposób żywiołowy, dostrajając się do opinii i oczekiwań społecznych, tradycyjne pełnienie służby dziennikarskiej, artystycznej, oświatowej, kulturowej i akademickiej, przekształcając ją z elitarnej, autorskiej, dystyngowanej na anonimową, patchworkową, eklektyczną czy częściowo potoczną z elementami fundamentalnych, ponadczasowych wartości (Sergiusz Hessen określa je mianem wartości absolutnych), które powinny być dzięki niej reprodukowane, zachowane i kontynuowane, mimo tak intensywnej dynamiki przemian. To nie są przypadkowe procesy, gdyż za każdym z nich kryje się ich konkretny sprawca czy współsprawca, grupa społeczna i/czy instytucja. Skoro część elit władzy nie lokuje już w pedagogach nadziei na formowanie osobowości młodych pokoleń i korygowanie ludzkich postaw do życia w społeczeństwie otwartym, obywatelskim, opartym na wiedzy, skoro nie można tego świata zmieniać, niejako zmuszać ludzi do cywilizowanych zachowań, gdyż liczba zmiennych wymyka się już naszej kontroli i wpływom, to może chociaż warto byłoby go uczynić gościnniejszym dla człowieka? „Żywiołem uniwersytetu jest to, co społeczne, a nie to, co państwowe”[26].

Pedagogika akademicka, uniwersytecka powinna zatem służyć społeczeństwu, narodowej kulturze, a nie p o l i t y k o - t e c h n o - b i u r o k r a t y c z n e j działalności władzy, która usiłuje nas zamknąć w kleszczach tego, co jest próbą wymuszania dostosowywania się nauki do instrumentalnych celów rządzącej partii politycznej. Nie chodzi tu o lekceważenie władzy, polityki i polityków, gdyż świat nauki istnieje i rozwija się także dzięki stwarzanym przez nich warunkom makroekonomicznym, ale nie można rezygnować z tego powodu z tendencji emancypacyjnych wobec świata instytucji, by służyć krótkotrwałym koalicjom czy ruchom politycznym zamiast ludzkości.

> Uniwersytet jest […] szczególną formą zaangażowania w świat „przeciwko światu”, w którym człowiek działa i pracuje. Tworzyć świat w rozumny sposób można jedynie, uzyskując należyty od/do niego dystans, i uniwersytet jest miejscem takiego dystansowania się. Jeśli bowiem to, co rytualne, jest zastępowane tym, co polityczne, to uniwersytet […] podporządkowany jest władzy politycznej, decydującej w rzeczywistości o tym, który aspekt rozumu i wolności może być urzeczywistniony[27].

Ufam, że obrady tego Zjazdu pozwolą na przedyskutowanie wielu problemów i symptomów świata, w którym pedagogom przyjdzie pełnić godnie swoje role. Z programu obrad Zjazdu wynika, że wielu uczestników nie zamierza stosować apologetyki pedagogicznej w duchu poprawności politycznej. Może zatem nie wypadniemy na zakręcie patogennych przemian.

---

[26] T. Sławek, *Uniwersytet – pożytki i powinności*, „Nauka” 2013, nr 2, s. 11.

[27] *Ibidem*, s. 15.

Tomasz Szkudlarek
Uniwersytet Gdański

RÓŻNICE, RÓWNOŚĆ I EDUKACJA: POLITYKI INKLUZJI I IGNORANCJA

Pojęcie różnicy, będące jedną z kategorii orientujących obrady VIII Zjazdu Pedagogicznego, ma długą historię i uwikłane jest w liczne kontrowersje. Jego podstawowy sens dla teorii edukacji wiąże się z ujmowaniem różnicy w aspekcie formowania tożsamości, co przywodzi klasyczną dialektykę tych pojęć u Georga W.F. Hegla. W niniejszym tekście chcę skupić się na pracy różnicy w formowaniu systemów społecznych: taki kontekst narzuca kolejne z kluczowych dla obrad Zjazdu pojęć – inkluzja. Pojęcie edukacji umieszczone zostało w tytule Zjazdu jako mediujące między tymi kategoriami.

Układ tych kategorii zdaje się sugerować opozycyjny charakter różnicy i inkluzji, a edukacji przypisuje rolę ich uzgadniania: edukacja ma się przyczyniać do włączania różnic do społecznej całości. Oczywiście nie jest to sprawa prosta, a proponowane tu rozważania mają na celu przyjrzenie się złożoności tych relacji. Będę próbował wykazać, po pierwsze, że opozycyjność kategorii różnicy i inkluzji, czasami ujmowana w postaci alternatywy (a l b o edukacja na rzecz różnorodności, a l b o na rzecz równości – z takim ujęciem spotkałem się na jednej z konferencji, gdzie zarzucono mi, że, dopominając się o politykę równych szans, jestem przeciwnikiem różnorodności[1]), jest ideologiczną redukcją niemającą wiele wspólnego z tym, jak funkcjonują społeczeństwa. W pierwszej części tekstu dokonam więc pobieżnego przeglądu relacji między różnicami a politykami ich równoważenia w społeczeństwach nowoczesnych. W dalszej części skupię się na jednej z najbardziej wpływowych teorii ujmujących te relacje (teoria reprodukcji nierówności społecznych Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona) i przedstawię podstawowe tezy krytyki tej teorii w ujęciu Jacques'a Rancière'a, przywołując tezy tego filozofa jako zaproszenie do przemyślenia pedagogicznych strategii radzenia sobie z różnicami.

[1] Wypowiedź Roberta Kwaśnicy podczas konferencji „Poprzez praktykę do profesjonalizmu – nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja", Wrocław, październik 2014 r.

Różnica i polityki równości

Pojęcie różnicy stało się jedną z naczelnych kategorii w naukach społecznych w końcowych dekadach XX wieku, co było elementem wizji załamywania się modernistycznego porządku społecznego. O postmodernizmie mawiano, że jest kulturą „celebrowania różnic". Było to wtedy pojęcie wyzwalające, otwierające przestrzeń społeczną na myślenie w kategoriach równoprawności rozmaitych form życia jednostkowego i społecznego. To proste zdanie (celebracja różnic jako element myślenia o ich równoprawności) naprowadza nas na główny wątek mojej argumentacji: różnica zawsze jest elementem jakiejś polityki równości, podobnie jak polityka równości zawsze uwikłana jest w jakoś rozumiane lub projektowane pojmowanie różnicy.

Postmodernistyczne przedefiniowanie różnicy znalazło wyraz w debatach o wielokulturowości, o niepełnosprawności, o tolerancji politycznej i religijnej, o seksualności czy wreszcie o indywidualizmie – o niepowtarzalności każdego życia i o prawach do określania własnej tożsamości jednostkowej i grupowej. W polskim kontekście politycznym wiązało się to z długotrwałym procesem rozpadu PRL-owskiego socjalizmu. Polski opór wobec socjalistycznej „urawniłowki", wbrew często wyrażanemu poglądowi o jego wyjątkowości, może być jednak traktowany jako pod wieloma względami homologiczny do zachodzącego w tym samym czasie demontażu polityki modernizmu w krajach Zachodu, co wynika z faktu, że socjalizm jest jednym z najważniejszych projektów modernizmu. Postmodernizm i postsocjalizm, pomimo odmiennego zwrotu wektorów politycznych (na Zachodzie lewicowego, a na Wschodzie prawicowego) i odmiennej aury estetycznej, wiązała zatem podobna logika buntu: akcentowanie różnorodności miało przedefiniować (odmienne po obu stronach berlińskiego muru) logiki scalające społeczne systemy[2].

Te kwestionowane logiki systemowe same jednak były określonymi systemami różnic. Nowoczesność, jako pewien typ społecznego porządku, wyrosła na barykadach rewolucji dopominających się o uobecnienie różnic, które przed ich nastaniem nie mogły znaleźć miejsca w społecznej przestrzeni. Klasy mieszczańskie wywalczyły sobie prawo do politycznej i kulturowej reprezentacji oraz gwarancje potrzebnych im swobód gospodarowania i własności. Jeśli spojrzymy na systemy społeczne jako na organizacje, których zadaniem jest koordynacja zróżnicowanych elementów tak, aby mogły one funkcjonować w jakiejś logice wyznaczającej główne parametry funkcjonowania całości, to każdy system jest organizacją różnic, co wymaga wypracowania reguł równoważności w każdym wymiarze ich funkcjonowania. Modernistyczna organizacja różnic może być charakteryzowana w kilku wymiarach: ekonomicznym, gdzie zasada swobodnego przepływu kapitału regulowana jest równymi dla wszystkich miarami wymiennej wartości towarów i pracy, co np. wymaga kontroli emisji i wartości pienią-

[2] Zob. T. Szkudlarek, *The Problem of Freedom in Postmodern Education*, Conneticut – London – Westport 1993.

dza; społecznym, gdzie nierówności majątkowe wynikające z akumulacji kapitału łagodzone są przy pomocy polityki redystrybucyjnej (podatki, zabezpieczenia socjalne, polityki równych szans na starcie); kulturowym, który – generując własne płaszczyzny zróżnicowań – jednocześnie legitymizuje i racjonalizuje dwa poprzednie wymiary, tworząc symboliczne modele ich wewnętrznych logik oraz wzajemnych relacji. W społeczeństwach nowoczesnych ta symbolizacja musi odwoływać się do innych niż dawniejsze racjonalizacji. W miejsce dyskursu religijnego legitymizującego porządek feudalny (gdzie nierówności były traktowane jako naturalne i uporządkowane hierarchicznie, a ludzie sytuowani na wyższych piętrach społecznej hierarchii obarczani byli moralną odpowiedzialnością za los tych, którzy rodzili się niżej, zaś imperatyw równości był zaspokajany przez ideę równości wobec śmierci oraz obietnicę zniesienia różnic w „przyszłym świecie") pojawiają się co najmniej dwie inne logiki i każda z nich zagospodarowuje inny moment logiki religijnej. Pierwsza to logika równości „teraz", wyrywająca ten ideał z „czasów ostatnich" i domagająca się jego natychmiastowego spełnienia. Pierwotnie jest to logika rewolucyjna (jej pierwszym gestem jest odwrócenie struktury nierówności, zamiana „góry" i „dołu" społecznej hierarchii), szybko jednak krystalizuje się ona w postaci drugiej logiki – redystrybucji ekonomicznej, socjalnej, oświatowej *etc.*, kierowanej ideą równości praw wszystkich obywateli. Obywatelstwo jest tu istotne, ponieważ polityki równościowe są limitowane przez przynależności do określonej społecznej i politycznej wspólnoty, co oczywiście prowadzi do ustanowienia różnicy między tymi, którzy im podlegają i tymi, którzy są z nich wykluczeni.

W ten sposób przechodzimy od ekonomicznych fundamentów nowoczesności (kapitalizm) do jej wymiaru wspólnotowego. Aby ekonomia oparta na swobodzie przepływu kapitału mogła funkcjonować, musi nastąpić reorganizacja wspólnot. Podstawowym modelem nowoczesnej organizacji różnic staje się państwo narodowe, budowane w Europie od razu w dwóch wariantach: państwa „narodu politycznego" i państwa „narodu kulturowego". To pierwsze tworzy się wokół instytucji i praw, to drugie – wokół odczuwanej wspólnoty kulturowej, przede wszystkim języka. To pierwsze realizuje się najpierw we Francji, a bodaj najbardziej skutecznie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (obywatele USA mówią różnymi językami i wyznają różne religie, a przysięgę wierności składają symbolom instytucji państwa – fladze i konstytucji). To drugie rodzi się w pozbawionej jednolitej państwowości, ale łączonej wspólnotą języka kulturze niemieckiej i bardzo szybko inspiruje „rozbiorowych" Polaków.

Edukacyjna polityka nowoczesności to w tym kontekście polityka zorientowana jednocześnie na równość prawa (w tym, co socjalnie najważniejsze, w równych dla wszystkich szansach na starcie wyścigu o dochody, przywileje i pozycje społeczne) i na równy dostęp do tego, co wyznacza uczestnictwo w obywatelskiej wspólnocie: kompetencje społeczne i kulturowy kanon. Ta pierwsza równość wynika z odziedziczonego po założycielskich dla nowoczesności rewolucjach oczekiwania sprawiedliwości, ta druga – z potrzeby zapewnienia minimum po-

wszechnej identyfikacji z „wyobrażoną wspólnotą" narodu[3]. W ogromnym skrócie można powiedzieć, że świat moderny to świat, w którym ludzie mają rodzić się i rozpoczynać indywidualne ścieżki życiowe jako według prawa i według warunków życiowego startu równi. Ta lepiej lub gorzej realizowana idea równości w punkcie wyjścia usprawiedliwia nierówności w punkcie dojścia: tylko przy założeniu, że na starcie wszyscy mieli równe szanse, można uznać, że bieda i bogactwo są wynikiem indywidualnych starań i zasług jednostek, co w nowoczesnych społeczeństwach ma stanowić jedyną formę legitymizacji nierówności. Silna presja na wytwarzanie w toku edukacji poczucia narodowej wspólnoty (politycznej lub/i kulturowej) stwarza z kolei warunki do tego, aby na końcu drogi różnicowania się losów indywidualnych mogła pojawić się jakaś forma redystrybucji, gwarantowanej przez instytucje państwa kierujące się logiką bezosobowej równości wobec praw (na przykład do zasiłku) albo dobroczynnym współczuciem do członków tej samej wspólnoty. Nowoczesna wizja i praktyka państwa socjalnego oraz edukacji opartej na idei równości szans i narodowej wspólnoty może być zatem traktowana jako czynnik stabilizujący kapitalistyczną rewolucję, jako warunek płynnego funkcjonowania społeczeństwa, w którym jednostkowe inicjatywy i przedsiębiorczość mogą względnie bezpiecznie (bez ryzyka kolejnych, już przez mieszczaństwo niechcianych krwawych przewrotów) prowadzić do znaczących nierówności dochodowych. Tym samym polityki równościowe stanowią warunki przetrwania kultury indywidualizmu.

Realizacja polityk obsługujących kapitalizm możliwa jest jedynie na drodze rozbudowy administracyjnej kontroli nad warunkami startu życiowego jednostek: nad programami i warunkami materialnymi kształcenia, nad higieną i zdrowotnością, nad przejrzystością kosztów i przychodów działalności gospodarczej, warunkami zatrudnienia i sposobami inwestowania kapitału. Wreszcie – nad sposobami redystrybucji nierówności.

Rośnie biurokracja. Warto przypomnieć, że ten twór ma początkowo bardzo dobrą reputację, że wiązane są z nim wysokie oczekiwania (na przykład przez Maxa Webera) – ma to być idealny instrument zarządzania problemami społecznymi. Bezpieczeństwo socjalne nie zależy w tym systemie od tego, czy historia określonej osoby kogoś wzruszy czy nie, ani od tego, czy na swej drodze spotka ona dobrego człowieka, który pochyli się nad jej losem. Bezosobowe procedury traktują wszystkich jednakowo, przepisy zastępują pańską łaskę i eliminują poniżenie błagania o jałmużnę. Dopóki są wydolne. Ze względu na to, że państwa zdominowane przez ZSRR budowały w tym czasie specyficzną wersję nowoczesności, gdzie relacja między różnorodnością a równością miała być budowana z naciskiem na eliminację różnic niekoniecznych dla funkcjonowania systemu, zakres regulacji biurokratycznych w tych państwach był nieporównanie większy, znacznie szybciej ujawniła się zatem ich niewydolność. Ale i na Zachodzie bezosobowość procedur, redukująca ludzi do wymiaru określonej przepisami „sprawy", była powodem silnego politycznego buntu.

[3] Zob. B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, Kraków 1997.

Rozstrzygające przesilenie tego modelu społeczeństwa nowoczesnego rozpoczęło się jednak od kryzysu ekonomicznego lat 70., chociaż jego symptomy – np. w postaci krytyki alienacji w społeczeństwie biurokratycznym – trwały już od lat 60. XX wieku. Lekarstwem na stagnację gospodarek Zachodu miało być otwarcie granic celnych i rozrost międzynarodowych powiązań, co oznaczało ułatwienie przesuwania kapitału inwestycyjnego z krajów o wyższych kosztach produkcji do krajów o niższych kosztach produkcji. Te pierwsze – będące z jednej strony ojczyznami kapitału, a z drugiej – bazą dobrze wykształconej i socjalnie zabezpieczonej, a przez to kosztownej siły roboczej, odczuły to bardzo szybko. Upadek fabryk włókienniczych Manchesteru (a to one zapoczątkowały zwycięski pochód kapitalizmu) czy fabryk samochodów w Detroit (a to one produkowały *American Dream*) spowodował wstrząs kulturowy i społeczny. Doprowadził jednak nie tyle do zahamowania procesów globalizacyjnych, ile do presji na obniżenie kosztów pracy w krajach Zachodu. Nastała era „reaganomics" i „thatcheryzmu" – neoliberalnych doktryn nakazujących redukcję roli państwa, w którego działaniach upatrywano ograniczania innowacyjności i mnożenia kosztów obniżających gospodarczą konkurencyjność; era prywatyzacji domeny publicznej i wprowadzania do wszystkich sfer życia społecznego mechanizmów rywalizacji imitujących te, które miały charakteryzować wolny rynek pozbawiony mechanizmów regulacyjnych innych niż reguła zysku i zasada konkurencji wszystkich ze wszystkimi (*New Public Management*). Rzadko przy tej okazji przypominano, że swoboda poruszania się na rynkach wymaga drobiazgowej kontroli parametrów wartości, szczególnie dokuczliwej przy próbach parametryzacji wartości dotychczas niemierzalnych jak wiedza, która miała stać się nowym paliwem zachodnich ekonomii. Uruchamia to lawinę procesów decentralizacji, deregulacji i dywersyfikacji, które z różnicy – ujmowanej jako naturalny stan społeczeństwa niepotrzebnie psuty politykami socjalnymi czy narodowymi – czynią (pozornie) samodzielną zasadę ontologiczną. Postmoderna w kulturze spotyka się w tym momencie z neoliberalną ekonomią. W tym kontekście Frederick Jameson określił postmodernizm jako „kulturową logikę późnego kapitalizmu"[4], a Alex Callinicos twierdził, że postmodernizm jest po prostu ideologią odzwierciedlającą interesy „nowej klasy średniej" – mobilnych i wykorzenionych pracowników wielonarodowych korporacji, dla których ahistoryczność, powierzchowność i wirtualność kontaktów społecznych, doraźne i wielorakie konstrukcje tożsamości oraz życie w świecie kulturowych remiksów są codziennością[5].

Przesycony różnicą klimat ponowoczesnej epoki nie był zatem jedynie efektem intelektualnej mody. Stanowił on wyraz przeobrażeń ekonomicznych (globalizacja prowadząca do intensywnego przemieszania kultur i wzorów konsumpcji), politycznych (kryzys funkcjonalności państw narodowych, rozpad zimnowojennych bloków politycznych, otwieranie granic, umacnianie się ponadnarodowych struktur gospodarczych) i technologicznych (rewolucyjne przyśpieszenie komu-

[4] Zob. F. Jameson, *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*, „New Left Review" July – August 1984, no. 146.

[5] Zob. A. Callinicos, *Against Postmodernis, A Marxist Critique*, Cambridge 1990.

nikacyjne – upowszechnienie lotów międzykontynentalnych, rewolucja internetowa, pluralizm i interaktywne współtworzenie kultury w miejsce jednorodnego masowego przekazu). Chyba właśnie ze względu na te silne powiązania funkcjonalne zdążył on znacząco wpłynąć na praktyki edukacyjne. Z jednej strony, zauważalny jest wpływ ponowoczesnych ideologii różnic na treści kształcenia, gdzie potrzeba wspólnego kanonu tekstów i wzorów osobowych uległa ograniczeniom narzucanym przez potrzebę liberalizacji przestrzeni społecznej tak, aby grupy dotychczas w niej marginalizowane zyskały szansę na kulturową reprezentację i aby ich doświadczenia zostały wyrwane ze strefy cienia kultury legalnej i mogły być uwzględniane w działaniach sprzyjających wciąż aktualnej idei równego startu. Z drugiej strony, ta sama tendencja do kulturowej pluralizacji przestrzeni społecznej szybko buduje grunt dla akceptacji działań politycznych, które demontują stworzone niedawno warunki dla uwzględniania w polityce równych szans w zakresie różnic klasowych. Mam na myśli demontaż monolitycznej struktury szkolnictwa publicznego, który (w imię różnorodności) szybko doprowadził do resegregacji instytucjonalnych form kształcenia. W Polsce, jak i w wielu innych krajach, dokonuje się to na gruncie statusu majątkowego i statusu wykształcenia (SES), ale mamy też do czynienia z resegregacją na gruncie rasowym (np. w USA, ale takie tendencje pojawiają się też w Europie), płci czy religii. Są to przy tym zwykle efekty nie tyle polityk celowo zmierzających w kierunku segregacji, ile oddolnych decyzji dokonywanych w ramach polityk przyzwalających na wybór, kierowanych liberalną doktryną wolności jednostki, która została zreaktywowana i zradykalizowana na użytek neoliberalnej polityki gospodarczej i społecznej.

Załamanie decentralizacji?

Tendencja do decentralizacji i demontażu praktyk korygowania różnorodności i polityk ich uzgadniania napotyka jednak obecnie na przeszkody. Są one widoczne zarówno w wymiarze kulturowym, jak i ekonomicznym.

W tym pierwszym wymiarze za cezurę może być uznany zamach na World Trade Centre i proklamowanie przez USA globalnej „wojny z terrorem". Różnica, tu eksponowana jako różnica rasowa, religijna i kulturowa, okazała się groźna. O ile w epoce dominacji ponowoczesnych wizji pluralizmu dominował pogląd, że migracja wzbogaca kultury i przyczynia się do wytwarzania nowych, niespotykanych dotychczas wartości, to po atakach na WTC do głosu doszedł raczej strach przed imigracją i pluralizmem, nasilający wciąż obecne tęsknoty do kulturowej jednorodności. Reakcje na zagrożenie różnicą zdają się dziś jednak groźniejsze niż realne zagrożenia wynikające z różnorodności, co można postrzegać jako sukces fundamentalistycznego terroryzmu. Doprowadziły one do wzrostu ksenofobii, do morderstw na tle rasowym i religijnym, do odchodzenia od uniwersalistycznej koncepcji praw człowieka, do przyzwolenia na tortury, wojny prewencyjne i wykorzystywanie bezzałogowych maszyn do zabijania na

odległość; a także do jeszcze niedawno trudnej do wyobrażenia uległości społeczeństw Zachodu wobec rozrostu uprawnień jawnych i tajnych policji do inwigilacji, upokarzających kontroli osobistych, tortur i pozbawiania wolności bez sądowych wyroków. Mentalność wojenna zdominowała naszą wyobraźnię, a brak publicznej debaty na jej temat sugeruje, że być może została ona oswojona przez znaną już logikę bezwzględnej rywalizacji, która wcześniej zawładnęła naszym myśleniem o gospodarce i sferze społecznej.

„Groźna różnica" pojawia się także, jak wspomniałem, w dyskursie ekonomicznym. Dotyczy ona skutków neoliberalnych polityk gospodarczych i podporządkowanych ich interesom polityk społecznych. W efekcie polityki deregulacyjnej zapoczątkowanej w czasach Margaret Thatcher i Ronalda Reagana dramatycznie wzrastają nierówności ekonomiczne. Ostatnie dane wskazują na to, że proces ten w mniejszym stopniu dotyczy różnic między poszczególnymi krajami (globalny przepływ kapitału ukazuje tu swoje pozytywne strony) niż różnic w e w n ą t r z poszczególnych krajów oraz wewnątrz poszczególnych przedsiębiorstw. Ta kwestia znajduje wyraz w coraz intensywniejszych debatach na temat granic narastania różnic ekonomicznych, z coraz wyraźniejszym strachem przed rewolucją biednych w tle. Jak wynika z danych OECD, pod względem nasilenia nierówności ekonomicznych cofnęliśmy się w ostatnich dziesięcioleciach niemal o 200 lat – do roku 1820. Obecnie o konieczności radykalnej zmiany polityk redystrybucyjnych mówią już nie tylko członkowie Ruchu Oburzonych, ale – zapewne ze strachu – także najbogatsi ludzie świata[6].

Różność/równość: przemieszczenia

Mówienie o różnicy i politykach wobec różnic nie może sprowadzać się zatem do prostego „tak" lub „nie". Patrząc na naszkicowane tu trajektorie zmian w zakresie organizacji różnic w obszarach ekonomii, polityki, edukacji i kultury, i nieco poszerzając ten obraz, możemy dostrzec kilka fal podążających w różnych kierunkach i na różnych głębokościach, czy też w różnych warstwach tkanki społecznej. Gdybyśmy poddali je wartościowaniu (znaki, które im tu przypiszę, mogą być odwrócone w zależności od orientacji ideologicznej), mamy zatem „pozytywny" nurt zmierzający ku przyznaniu praw równościowych szerszej puli

[6] Por. wywiad z przewodniczącą Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego prof. Elżbietą Mączyńską: S. Ogórek, *Kapitalizm wrócił do XIX wieku. Nasza cywilizacja powinna się wstydzić*, http://www.biztok.pl/gospodarka/nierownosci-w-zarobkach-kapitalizm-wrocil-do-xix-wieku_a18543 [dostęp: 20.11.2014]. Dane w tekście oparte są na raporcie OECD *How was Life? Global Well-Being since 1820*, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/how-was-life_9789264214262-en#page1, DOI:10.1787/9789264214262-en [dostęp: 28.11.2014]. Dla ilustracji omawianych tendencji: w roku 1968 dyrektor General Motors zarabiał łącznie ze wszystkimi dodatkami: „[…] 66 razy więcej niż zwykły pracownik firmy; obecnie dyrektor generalny Wal-Martu [sieć supermarketów – przyp. T.S.] zarabia 900 razy więcej niż jego przeciętny podwładny" – cytat pochodzi z publikacji: I. Krastev, *Kryzys: solidarność, elity, pamięć, Europa* [w:] *Solidarność i kryzys zaufania*, red. J. Kołtan, Gdańsk 2014, s. 52.

różnic niż ta, która ukształtowała polityki egalitaryzmu w XIX stuleciu. Tłumią go jednak obecne próby kwestionowania tych praw mające miejsce w sporach wokół ideologii gender, praw mniejszości seksualnych, edukacji międzykulturowej *etc.*, zapowiadające zablokowanie tendencji wypracowanych w czasie dominacji orientacji modernistycznych i postmodernistycznych. Dalej, mamy wciąż nasilający się, ale – jak wiele oznak wskazuje – już postrzegany jako niebezpieczny i zmierzający do kryzysowego przesilenia „negatywny" nurt wzrostu różnic ekonomicznych będący efektem deregulacji polityki gospodarczej i dywersyfikacji form realizowania zadań polityki społecznej i oświatowej. Dalej, słabnący („pozytywny") nurt akceptacji multilateralizmu w polityce globalnej; rezultatem jego osłabiania są próby przywracania dominującej globalnie pozycji Zachodu – tym razem w groźny sposób możliwy do osiągnięcia jedynie środkami militarnymi. I następnie, słabnące (przynajmniej w Europie) poparcie dla prób integracji kontynentalnej i powrót do różnic narodowych, co z kolei nasila wzrost tendencji ujednolicających wewnątrz tych państw (mniejsza tolerancja dla imigrantów i osób należących do kulturowych i etnicznych mniejszości).

Jaki z tego można wyprowadzić wniosek? Nie da się powiedzieć, czy obecna sytuacja społeczna jest możliwa do określenia w kategoriach nasilania czy osłabiania różnic. Z tego samego powodu nie jest trafne, jak sądzę, podtrzymywanie prostej opozycji między modernizmem (w tym socjalizmem, jako jego szczególną postacią) jako formacją biurokratycznego i duszącego różnorodność ładu i postmodernizmem jako epoką (czy ideologią) różnicy. Nieustannie mamy bowiem do czynienia z różnymi konfiguracjami, architekturami i gramatykami r e l a c j i między różnicą i tożsamością (totalnością) społeczną. Mówimy tu o ciągłym i niekończącym się procesie koordynowania różnic, budowania zróżnicowanych historycznie form totalności, czy tożsamości społecznych z heterogenicznych (różnych w sensie ontologicznym, niepoddających się żadnej uniwersalnej logice) elementów życia społecznego. Zawładnięcie jakąś różnicą i poddanie jej logice koordynacji (na przykład parametryzacja wiedzy umożliwiająca stworzenie zasad jej ekwiwalentnej wymiany albo ustalenie zasad biurokratycznego limitowania zakresu legalności określonych różnic kulturowych, albo eksterminacja mniejszości religijnych, albo kolonizacja, narzucenie jednej grupie etnicznej kultury innej grupy i tym podobnie) zawsze służyć będzie przedefiniowaniu logiki świata społecznego w oparciu o i n n ą r ó ż n i c ę niż te zawłaszczone. Na przykład: powstanie państw narodowych eksponuje różnice między poszczególnymi „wyobrażonymi wspólnotami", ale czyni to kosztem zatarcia lub eliminacji różnic (etnicznych, religijnych, klasowych *etc.*) między grupami wchodzącymi w obręb konstruktu narodu; ograniczenie wpływu różnic wynikających ze stanu urodzenia (likwidacja tytułów szlacheckich, wprowadzenie podatku od spadków, powszechny obowiązek szkolny) umożliwia uruchomienie logiki różnic wynikających z indywidualnej przedsiębiorczości jako konstytutywnej dla społeczeństw kapitalistycznych; uwolnienie polityki oświatowej od gorsetu jednolitego programu i jednorodności form organizacyjnych i własnościowych (w efekcie – ponowne wprowadzenie różnorodności programowej na etapie kształcenia

podstawowych kompetencji) uruchamia presję na ujednolicenie kryteriów oceniania i centralizację procedur nadawania kwalifikacji. Mówiąc krótko, różnice i ich koordynowanie w postaci określonych parametrów równości (szansa na starcie, minimum socjalne, kryteria oceniania, treść kształcenia, prawo, procedury, parytety reprezentacji, formy własności *etc.*) są stałym elementem historycznie zmiennych procesów tworzenia społecznych struktur. W każdej ich formie to, co różne, musi być poddane jakiejś logice koordynacji i scalania. To, co logice koordynacji się nie poddaje, musi być z kolei albo wyeliminowane, albo uzasadnione (legitymizowane), co w tym drugim wypadku zwykle oznacza, iż przedstawiane jest jako „równe inaczej". Na przykład wszyscy tak samo podlegamy jakiejś określonej dla danego systemu zasadzie konstytucyjnej: prawu natury, prawu boskiemu, prawu rasy, prawom człowieka, prawu materializmu historycznego czy prawom rynku, i ta właśnie zasada narzuca nam akceptację nieuchronności określonej różnicy (na przykład rasowej, statusu urodzenia, postępowości lub wstecznictwa, innowacyjności lub ekonomicznej niezaradności). Dlatego należałoby tu raczej mówić o gramatykach (dyskursywnych sposobach wiązania) i trajektoriach różności/równości.

Edukacja: kontrowersje wokół reprodukcji i wyrównywania różnic

Kwestie różnic w debacie edukacyjnej od lat należą do najgorętszych. Wciąż obecne są żądania prawa do różnic indywidualnych w kontekście ujednolicającej praktyki nauczania, wypracowanej w trakcie wprowadzania obowiązku szkolnego w dziewiętnastowiecznej Europie. Często wiąże się je z postulatami kształcenia dla jednostkowej autonomii i kreatywności. Podobnie jak w przypadku wszelkich różnic, także i tu mamy do czynienia ze zmiennymi historycznie zależnościami funkcjonalnymi, z przemieszczeniami na osiach społecznej tożsamości (totalności, koordynacji, kontroli) i różnorodności. W epoce Nowego Wychowania, w czasie „wysokiej moderny" postulaty indywidualnego różnicowania procesu kształcenia były rewolucyjne i wpisywały się w bunt przeciw świeżo narzuconej logice dyscypliny budującej podstawy nowoczesnych państw opartych na gospodarce przemysłowej. Współcześnie są one bezpośrednio związane z dominującymi zasadami koordynacji społecznego świata przez globalny rynek dóbr konsumpcyjnych i postindustrialnej ekonomii, cierpiący na nadmiar „tego samego", na zalew powtarzalnych i masowo wytwarzanych produktów globalnych korporacji: na tym rynku tylko różnica ma wartość handlową, stąd presja na kształcenie kreatywności nie dotyczy dziś jednostek wybitnych czy utalentowanych, a mas tymczasowo (najlepiej jednorazowo, na chwilę) zatrudnianych innowatorów. Indywidualizacja i jednostkowa rywalizacja jest dziś zasadą koordynacji systemów społecznych, a nie wyrazem wobec nich sprzeciwu.

Dominujące miejsce w debatach oświatowych zajmuje jednak kwestia nierówności społecznych związanych z przynależnością do określonych grup lub – czasami abstrakcyjnych – z pozycją w strukturach społecznych. Jest to oczywisty ślad genetycznych dla nowoczesnych społeczeństw rewolucji i zmagań o prawa określonych, marginalizowanych społeczności. Trwałość tej debaty wiąże się prawdopodobnie z tym, że nierówności grupowe nie dają się „załatwić" przez rewolucyjne odwrócenie zajmowanych pozycji ani przez jednorazowe zmiany ustaw. Raz usunięte w cień pojawiają się ponownie w tej samej lub odmienionej postaci, a grupy wygrywające określoną walkę polityczną szybko przyczyniają się do marginalizacji innych grup społecznych. Płaszczyzny marginalizacji i wykluczenia ulegają stałemu przedefiniowywaniu: zanim stare konflikty społeczne znajdą satysfakcjonujące rozwiązania, pojawiają się nowe, a wraz z nimi nowe kategorie wykluczenia (przykładem jest będący produktem neoliberalnych refom społecznych prekariat, globalna klasa ludzi pracujących „stale tymczasowo", do której należą osoby o zróżnicowanych dochodach i wykształceniu i która niedługo przerodzi się w potężną klasę ludzi pozbawionych zabezpieczenia emerytalnego). Różnice statusu społecznego są więc stałym elementem badań i debat edukacyjnych. Szczególne znaczenie mają w tym kontekście teorie reprodukcji. Tym mianem określa się koncepcje, które są próbami wyjaśnienia mechanizmu odnawiania się strukturalnych zróżnicowań społeczeństw pomimo polityk nakierowanych na przedefiniowanie tych struktur w sposób, który umożliwiłby ludziom zajmowanie innych pozycji społecznych niż te dziedziczone po swoich rodzicach. Głównie chodzi tutaj o politykę edukacyjną, która, uznając równe prawa do przemieszczania się w strukturze społecznej, próbuje zadbać o to, by w relacjach międzypokoleniowych pojawiała się różnica statusów odzwierciedlająca różnice zdolności i osiągnięć indywidualnych poszczególnych jednostek, a nie odziedziczone przez nich miejsca w społecznej hierarchii. Najczęściej jest to ujmowane w postaci ideologii merytokratycznej.

Najszerzej akceptowaną, i do dziś uznawaną za klasyczną, koncepcją tego rodzaju jest teoria reprodukcji kultury Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona[7]. Jest to klasyka teorii społecznej, zatem przywołam tylko w krótkiej parafrazie jej podstawowe tezy. Kultura jest tu postrzegana jako zróżnicowana przestrzeń znaczeń powiązanych z określonymi grupami społecznymi, odzwierciedlających właściwe dla tych grup zajęcia zawodowe, pozycje w społecznej strukturze i praktyki życia codziennego. Te kompleksy znaczeń stanowią środowiska socjalizacyjne dla rodzących się w owych grupach dzieci. Wrastając w praktyki kulturowe właściwe dla danej grupy, nabywają one kompleksy nawykowych, niemal bezrefleksyjnych zachowań określanych mianem *habitusów*. Nowoczesne społeczeństwa nakładają na tę zróżnicowaną przestrzeń habitusów (praktyk kulturowych właściwych dla określonych grup) oddziaływania edukacyjne związane z obowiązkiem szkolnym, przy czym szkoła jest postrzegana jako instytucja mająca zapewnić zróżnicowanej masie ludzi kapitał kulturowy konieczny dla

[7] Zob. P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990.

swobodnego przemieszczania się między miejscami społecznej struktury; inaczej mówiąc – ma otworzyć pulę zróżnicowanych szans życiowych dla całej populacji, a nie tylko dla osób pochodzących ze środowisk o wysokiej społecznej pozycji. Z tego względu program szkolny obejmuje treści i kompetencje charakterystyczne dla kultury wysokiej, co w języku teorii Bourdieu i Passerona oznacza lokalną kulturę grup społecznych zajmujących wysokie pozycje w hierarchii wpływów. Ta kultura zyskuje status kultury „legalnej", co tym samym „delegalizuje" kultury innych grup społecznych.

Taka logika konstruowania programu szkolnego jest uzasadniana potrzebą zapewnienia równych szans dzieciom należącym do wszystkich grup społecznych: jeśli mają zajmować wysokie pozycje, muszą mieć szansę nabycia kompetencji potrzebnych do sprawnego działania w zajęciach właściwych dla tych pozycji – nie tylko wiedzy, ale też określonych form racjonalności, kontroli emocji czy związanych z tym sposobów posługiwania się własnym ciałem.

System szkolny jest przy tym zarówno systemem kształtowania określonych kompetencji, jak i selekcji różnicującej populację według kryteriów kompetencji (kapitału kulturowego) związanych z hierarchią pozycji społecznych i związanych z nimi umiejętności. Szkolne oceny i wyniki egzaminów bezpośrednio przekładają się na ścieżki karier absolwentów. Dane dotyczące wyników takich selekcji niezmiennie, i we wszystkich funkcjonujących według tej logiki nowoczesnych systemach szkolnych, wskazują na efekt, który jednocześnie potwierdza związek takich kulturowych kompetencji z karierami życiowymi i… na pierwszy rzut oka podważa sens edukacji mającej na celu kształtowanie tych kompetencji w szkole. Okazuje się bowiem, że działanie edukacyjne mające na celu zapewnienie równych szans w ubieganiu się o wysokie pozycje społeczne niezależnie od habitusu nabytego na etapie socjalizacji pierwotnej prowadzi do skutków identycznych z tymi, jakie pojawiłyby się po likwidacji całego systemu szkolnego: najwyższe pozycje społeczne zdobywają dzieci rodziców o najwyższych pozycjach społecznych, najniższe – dzieci rodziców z grup społecznie marginalizowanych. Ten efekt pozornie świadczy o nieskuteczności działań szkoły; jak twierdzą Bourdieu i Passeron, jest on jednak zgodny z oczekiwaniami dominujących grup społecznych. Jego mechanika jest prosta. Dzieci pochodzące z grup o wysokim statusie uczą się w szkole umiejętności, które są elementem ich domowej kultury; ich habitus pierwotny (nawyki wyniesione z domu) jest w pełni zgodny z kulturą szkoły. Natomiast dzieci pochodzące ze środowisk o niskiej pozycji w społecznej hierarchii spotykają się w szkole z kulturą odmienną od ich kultury domowej. Oczekuje się od nich zachowań, emocji i sposobów myślenia dla nich pierwotnie niezrozumiałych. Są one oczywiście w stanie sprostać tym oczekiwaniom, ale zajmuje to znacznie więcej czasu niż w przypadku dzieci pochodzących ze środowisk elitarnych. Zanim sprostają takim wymaganiom, system egzaminacyjny odsieje je do ścieżek kształcenia zgodnych z klasą ich pochodzenia. W rezultacie tego rodzaju analiz pojawia się taka oto konkluzja: system nierówności społecznych odtwarza się z pokolenia na pokolenie i nie jest do tego potrzebna przemoc fizyczna ani system prawny

uniemożliwiający osobom z określonych grup społecznych (jak chłopom w społeczeństwie feudalnym) ubieganie się o wysokie urzędy. Szkoła powszechna, o ujednoliconym dla wszystkich grup społecznych programie kształcenia, nie tylko temu nie zapobiega, ale istotnie się do reprodukcji nierówności przyczynia. Odtwarzają się one na płaszczyźnie kultury. Fakt uznania kultury elit za punkt wyjścia w konstrukcji programu kształcenia powoduje, że dzieci należące do grup elitarnych mają do dyspozycji łatwą ścieżkę przejścia przez wymagania systemu, a dzieci należące do innych grup społecznych, muszące pokonać na tej drodze trudności związane z koniecznością opanowania nieznanych im kompetencji, podlegają „symbolicznej przemocy" polegającej na narzucaniu im obcej dla nich kultury i negatywnej selekcji. W efekcie wracają na pozycje zajmowane w punkcie wyjścia całego procesu – z tym że dodatkowo zostają im wdrukowane uzasadnienia braku sukcesu w postaci przekonania, że to one same „nie zasłużyły" na inne życie.

Teoria reprodukcji nierówności społecznych – w jej wszystkich odmianach[8] – stanowi kanon współczesnej wiedzy o społecznych funkcjach szkolnictwa i powszechnie jest uznawana za trafnie wyjaśniającą funkcjonalną zależność szkoły wobec logiki różnic społecznych i mechanizmów ich klasowej koordynacji. Teorie takie wielokrotnie były zatem brane pod uwagę w projektowaniu i reformowaniu systemów kształcenia. Podstawowy problem, jaki w tym kontekście się pojawia, dotyczy tego, jak można przerwać błędne koło nierówności. Próby zakłócenia kręgu reprodukcji podejmowane są z różnych motywacji politycznych – od lewicy po prawicę. Dla jednych polityków argumentem będzie niesprawiedliwość społecznych podziałów i niedotrzymanie historycznych obietnic wolności, równości i braterstwa; dla innych – troska o stan elit, które „obumierają" pozbawione kontaktu z realnymi problemami społecznymi, zamknięte w kręgu samopotwierdzających się mitów dotyczących ich społecznej misji (potrzeba kooptacji, „świeżej krwi"); dla jeszcze innych – reprodukowanie pozycji społecznych oznacza marnowanie talentów, które pojawiają się losowo w całej populacji, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny.

Różnica kulturowa ulokowana w domenie podziałów klasowych stanowi zatem poważne wyzwanie dla systemów kształcenia. Paradoks edukacji może być w tym kontekście opisany tak oto, że podtrzymywanie różnic kulturowych prowadzi nie do emancypacji grup o niskich pozycjach w społecznej hierarchii, a do marginalizacji szans życiowych ich członków (np. *casus* efektów odrębnej edukacji dla mniejszości tureckiej w Niemczech). Z kolei działania wyrównujące w odniesieniu do dzieci pochodzących z takich grup, tzn. nakierowane na przyswojenie przez nie kultury dominującej, mogą być skuteczne o tyle tylko, o ile te dzieci pozbędą się kapitału kulturowego właściwego dla swego środo-

[8] Poza koncepcją Bourdieu i Passerona, na podstawie której dokonałem tego skróconego opisu, znaczące są także badania Basila Bernsteina nad selekcyjną funkcją klasowo zróżnicowanych kodów językowych, a także badania Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa osadzone w tradycji marksistowskiej, gdzie funkcja selekcyjna przypisywana jest bezpośredniemu działaniu zróżnicowań ekonomicznych.

wiska pochodzenia. Ceną jest kolonizacja kultury mniejszościowej, co wywołuje oczywisty jej opór. Ten paradoks leży u podstaw krytyki teorii reprodukcji. Impas, do którego prowadzą ich diagnozy, określany był przez Henry'ego Giroux mianem „teoretycznego cmentarza Orwellowskiego pesymizmu[9]". Nie oznacza to, że teoria Bourdieu jest deskryptywnie nietrafna, ale – jak Giroux wielokrotnie podkreślał – można mieć rację w sensie teoretycznym i zarazem nie mieć jej w sensie pedagogicznym. To zaś oznacza, że działanie pedagogiczne n i e j e s t motywowane stanem faktycznym, że skierowane jest w przyszłość i zainteresowane zmianą; winno zatem być uzasadnione takimi koncepcjami, które tę zmianę umożliwiają. Giroux postulował w tym kontekście przyglądanie się szkole nie tylko w kontekście kultur przez nią reprodukowanych i delegalizowanych, ale także jako instytucji aktywnej produkcji kulturowej, gdzie pojawiają się znaczenia dotychczas nieistniejące, odmienne od zastanych. Giroux wprost nawiązuje w ten sposób do Deweyowskiego pragmatyzmu, który w uproszczeniu można określić mianem „krytycznego ewolucjonizmu". Szkoła byłaby zatem obszarem „kulturowych mutacji", kreatywnego redefiniowania świata, a powstające w jej obrębie znaczenia winny być weryfikowane w praktycznym działaniu rozwiązującym realne społeczne problemy – i właśnie te problemy powinny stanowić podstawę programu kształcenia. Elementy tej wizji są zaskakująco spójne z propozycjami Jacques'a Rancière'a.

Podobnie jak Giroux, chociaż nie z pedagogicznych, a z politycznych powodów, Rancière jest krytyczny wobec teorii Bourdieu. Krytyka ta zasadza się na dostrzeżeniu tautologii w strukturze teorii reprodukcji. Główna teza Bourdieu, mówiąca o kulturowym wykluczeniu osób o niskim kapitale ekonomicznym, wiąże się z dostrzeżeniem przekładalności tego kapitału na kapitał społeczny i ekonomiczny. Inaczej mówiąc, kapitał kulturowy okazuje się być nie tyle pochodną, co po prostu inną formą kapitału ekonomicznego. W sytuacji szkolnej ta zależność wyraża się w tym, że uczniowie z klas o niskim statusie ekonomicznym – ze względu na odmienny od dominującego kapitał kulturowy – nie są w stanie zrozumieć logiki reprodukcji i dlatego biernie się jej poddają. Jak pisał Rancière, logika teorii Bourdieu daje się sprowadzić do dwóch twierdzeń:

1. „Młodzież robotnicza jest wykluczana z edukacji uniwersyteckiej, ponieważ nie rozumie prawdziwych powodów, dla których jest wykluczana[10]".
2. „Ich ignorancja co do prawdziwych powodów wykluczenia jest strukturalnym efektem wytwarzanym przez system, który ich wyklucza[11]".

Inaczej mówiąc – uczniowie nie wiedzą, dlaczego są wykluczani, więc są wykluczani, a nie wiedzą, dlaczego są wykluczani, ponieważ są wykluczani. Co

[9] H. Giroux, *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education*, „Harvard Educational Review" 1983, vol. 3, s. 53.

[10] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris 1964. Owe „prawdziwe powody" nie dotyczą osobistych deficytów czy braku pracowitości w nauce, a pochodzenia klasowego.

[11] J. Rancière, *L'Ethique de la Sociologie*, cyt. za: K. Ross, *Translator's introduction* [w:] J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*, translated with an introduction K. Ross, Stanford 1991.

ważne, ta struktura może być widziana tylko z zewnątrz – z pozycji „wiedzącego" socjologa[12].

Analiza tej tautologii prowadzi Rancière'a do przeświadczenia, że istota nierówności społecznych tkwi w założeniu asymetrii wiedzy i ignorancji. Sama nierówność jest zatem kwestią punktu widzenia, a zatem swoistego aksjomatu: postrzegania świata albo z perspektywy równości, albo nierówności. Teorie reprodukcji budowane są w optyce nierówności i raz założonej nierówności nie mogą porzucić: będzie się ona przemieszczać i zmieniać oblicze (nierówność kapitału ekonomicznego przeobraża się w nierówność kapitału społecznego, ta w kulturową, ta z kolei w edukacyjną, by wreszcie wrócić – po zatoczeniu koła – do nierówności ekonomicznej). To z tego zapewne powodu działania reformatorskie mające na celu przerwanie błędnego koła reprodukcji tylko powielają jego logikę. Przykładem mogą być krytykowane przez Rancière'a reformy szkolne z czasów socjalistycznych rządów François Mitteranda inspirowane diagnozami Bourdieu. Były one krytykowane (i z takimi krytykami Rancière się zgadzał) jako obskuranckie, rasistowskie i infantylizujące: trudności w przyswajaniu wiedzy przez uczniów ze środowisk robotniczych miały być redukowane przez redukcje w zakresie samej wiedzy, przy czym zakładano, że uczniowie ze środowisk robotniczych i imigranckich potrzebują wiedzy mniej abstrakcyjnej i bliższej codziennej praktyce, a szkoła miała stać się miejscem opiekuńczym i przyjaznym dla wszystkich. Problem tymczasem – jak przekonuje Rancière – tkwi w czym innym. To założenie asymetrii wiedzy i ignorancji, a przede wszystkim nierówności ludzkich inteligencji (a założenia te są typowe dla profesji edukacji) jest tutaj problemem. Rancière proponuje w tym względzie swoim czytelnikom bardzo interesujący eksperyment myślowy, oparty na opisie i analizie przypadku Josepha Jacotota – wykładowcy literatury na Uniwersytecie w Louvain i retoryki w Akademii w Dijon, a także matematyki i kilku dyscyplin wiedzy technicznej w innych instytucjach we Francji. W 1818 roku, ze względu na polityczne perturbacje we Francji, Jacotot rozpoczął wykłady w Holandii. Cieszyły się one sporą popularnością i chcieli w nich uczestniczyć także studenci nieznający języka francuskiego, ale Jacotot z kolei nie znał języka flamandzkiego. Wykorzystując dostępne wówczas dwujęzyczne wydanie *Telemacha* (utopijnej powieści François Fénelona), za pośrednictwem tłumacza zaproponował studentom, aby nauczyli się francuskiego, porównując obie wersje językowe tekstu. Gdy studenci dotarli do połowy książki, rozpoczęła się seria powtórek i recytowania fragmentów tekstu z pamięci, po czym studenci mieli szybko przeczytać pozostałą część książki już wyłącznie po francusku. Po zakończeniu lektury zostali poproszeni o napisanie po francusku krótkich esejów wyrażających ich opinie o książce. Niespodziewana dla wykładowcy skala sukcesu osiągniętego tak prostymi środkami spowodowała, że Jacotot poświęcił się jego opisom, analizom i propagowaniu.

[12] Ten wątek wiąże się z krytyką dominującej tradycji myśli społecznej sięgającej korzeniami dzieł Platona. Myśl ta jest uprawiana z pozycji wyższości w stosunku do będących jej przedmiotem ludzi. Zob. J. Rancière, *The Philosopher and his Poor*, Durham 2004.

Książka Rancière'a[13] jest analizą tego pedagogicznego doświadczenia i jego implikacji dla rozumienia szkoły i emancypacji. Jacotot (a za nim Rancière) traktują to wydarzenie jako swoistą iluminację wskazującą na szkodliwość założenia niemożności, czy raczej deficytu możliwości po stronie osób uczących się. Doświadczenie Jacotota jest przez Rancière'a wykorzystywane jako „lekcja emancypacji" nie tylko w jego oryginalnym, historycznym i pedagogicznym kontekście, ale także w odniesieniu do gorących we Francji debat oświatowych związanych z próbami poradzenia sobie ze zjawiskiem reprodukcji nierówności. Stąd teza, że równość bądź nierówność winny być traktowane w działaniach pedagogicznych i politycznych nie jako fakty, a jako założenia, z którymi przystępujemy do działania. Jak, zdaniem Rancière'a, wskazuje przykład teorii Bourdieu, jeśli raz uczynimy podstawą naszego myślenia nierówność, ona sama będzie się powielać i reprodukować, zmieniając jedynie symbole i przesuwając swoje granice. Teoria reprodukcji nierówności nie rozwiąże zatem problemu nierówności: nigdy nie wygeneruje polityki równości. Wynikająca z niej polityka zawsze będzie „zawieszona" na nierówności. Jedynym realnym projektem emancypacyjnym jest w ujęciu Rancière'a założenie fundamentalnej r ó w n o ś c i ludzkich inteligencji i działanie, które będzie to założenie „weryfikować" – to znaczy czynić je w naszym działaniu prawdziwym. Różnice ludzkiego kapitału, ludzkich zdolności i możliwości nie powinny być zatem „wyrównywane": powinniśmy je i g n o r o w a ć, zakładając, że wszyscy mogą wszystko – i nieustannie sprawdzać w naszym działaniu, jak wiele możemy w ten sposób osiągnąć. Jacotot mawiał w tym kontekście, że wszystkie inteligencje są sobie równe, a ostatecznym dowodem pełnych kompetencji intelektualnych wszystkich ludzi jest to, że zdołali oni doskonale opanować – i to bez żadnej profesjonalnej pomocy – obcy język, jaki w momencie narodzin stanowił dla nich wszystkich język ojczysty. Dlaczego zatem nie mieliby posiadać dostatecznych zdolności do opanowania jakiejkolwiek innej dziedziny wiedzy?

Rancière jest doskonale świadomy, że założenie równości wszystkich inteligencji brzmi naiwnie. Jego wysiłek nie polega jednak na dowodzeniu, że „tak jest w istocie", że między jednostkami nie występują znaczące różnice potencjału intelektualnego. Argumentacja ma tu charakter pragmatyczny i metodyczny. Co osiągniemy, zakładając, że każdy może się nauczyć wszystkiego? Co osiągniemy, zakładając, że jest to niemożliwe? Sprawdźmy, co się stanie, gdy założymy, że uczenie się jest możliwe dla każdego. Działajmy tak, aby to założenie s t a ł o s i ę prawdziwe – tak Rancière rozumie pojęcie weryfikacji (*veri facere* oznacza „czynienie prawdziwym"). Jak pisze Rancière, „Nauczyciel – ignorant, to znaczy ktoś, kto ignoruje nierówność, podchodzi do będącej ignorantem osoby nie z perspektywy jej ignorancji, a z perspektywy jej wiedzy. Ktoś, o kim sądzimy, że jest ignorantem, w rzeczywistości rozumie mnóstwo rzeczy. Nauczył się ich słuchając i powtarzając, obserwując i porównując, zgadując i weryfikując. Tak

[13] J. Rancière, *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuell*, Paris 1987; cyt. za: *idem*, *The Ignorant Schoolmaster…*

się uczymy ojczystego języka. Przeszkodą blokującą zdolności ignoranta nie jest jego ignorancja, ale [społeczna – przyp. T.S.] zgoda na nierówności"[14].

Dla Jacotota jego przypadkowo wypracowana metoda niosła ze sobą podstawową nadzieję: rodzice niepotrafiący czytać będą mogli – po krótkim instruktażu dotyczącym metodyki – nauczyć czytać swoje dzieci. Błędne koło analfabetyzmu zostanie przerwane. Tytułowa w pracy Rancière'a ignorancja ma tu zatem podwójny wymiar. Po pierwsze, Jacotot zignorował niemożliwość osiągnięcia sukcesu pedagogicznego bez nauczania, bez – co było najważniejsze – wyjaśniania rzeczy niezrozumiałych (bo po prostu nie mógł tego zrobić, nie znając języka studentów). Uogólniając to doświadczenie, zauważył, że wyjaśnianie opiera się na założeniu „ciemnoty": kształcenie oparte na wyjaśnianiu ogłupia, podtrzymuje założoną niezdolność do rozumienia. Po drugie, podjął próbę nauczania pomimo w ł a s n e j ignorancji w zakresie języka swoich studentów. W sumie, jak zauważał Rancière, relacja pedagogiczna sprowadza się do relacji woli – wola nauczyciela spotkać się musi z wolą ucznia. Różnica potencjałów intelektualnych, w typowych relacjach pedagogicznych uznawana za podstawę procesu transmisyjnie ujmowanego nauczania, nie ma tu żadnego znaczenia. Ujmując to radykalnie tak, jak czynił to w efekcie swoich doświadczeń Jacotot, każdy może nauczać wszystkich wszystkiego, potrzebne jest spełnienie jedynie jednego warunku: musimy wzajemnie rozumieć, co mówimy. Równość istot mówiących jest wzorcem i warunkiem wszelkiej równości. Przydaje się także wsparcie w postaci określonego medium – jak dwujęzyczne wydanie *Telemacha*.

Pedagogiczne implikacje obserwacji Rancière'a dotyczące równości podmiotów mowy, relacji woli i działania kierowanego założeniem równości są współcześnie analizowane i rozwijane przez licznych pedagogów i filozofów edukacji[15]. Dla samego Rancière'a rozważania pedagogiczne mają znaczenie nie tyle ze względu na debaty dotyczące edukacji szkolnej i jej metodyk, ile ze względu na główny dla niego nurt badań, to jest teorię polityki. Teoria ta jest budowana w oparciu o koncepcję „dzielenia postrzegalnego[16]", to znaczy estetycznych reżymów postrzegania rzeczywistości operujących granicami widzialności, słyszalności i sensowności, które tworzą ramy świata wspólnego. To, co te ramy stabilizuje, nazywa Rancière mianem policji, a to, co je przemieszcza – to polityka *sensu stricto*. Edukacja odgrywa w tych procesach niezwykle istotną rolę zarówno w wymiarze „policyjnego" stabilizowania granic postrzegania rzeczywistości, jak i ich „politycznego" przemieszczania. Emancypacja jest w tym kontekście aktem niezgody (*dissensus*), działaniem „nie na miejscu" i mówieniem „nie

[14] *Idem*, *On ignorant schoolmasters* [w:] Ch. Bingham, G. Biesta, J. Rancière, *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*, London – New York 2010, s. 8.

[15] Por. prace: Gerta Biesty, Jana Masscheleina i Maartena Simonsa, Claudii Ruitenberg, a w Polsce: Marii Mendel (w tym ostatnim przypadku – ze względu na podejmowanie problematyki wykluczeń społecznych i polityki demokratycznej – silniejsze są odwołania do politycznej teorii Rancière'a). O rezonansie tych analiz świadczy fakt, że cytowana wyżej praca Biesty i Binghama napisana przy udziale Rancière'a uzyskała w roku 2011 nagrodę *Outstanding Book Award* przyznawaną przez American Educational Research Associacion.

[16] Zob. J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. J. Sowa, Kraków 2007.

w tym czasie", demonstracją obecności tam, gdzie miało nas nie być, i manifestacją zdolności w zakresie kompetencji, które z założenia nam nie przysługują. Wszystko to wymaga przemieszczania granic przestrzennych i temporalnych porządków, zmieniania reguł „dzielenia postrzegalnego".

To, co próbowałem w tym tekście opisywać – czyli relacje między strukturą różnic a płaszczyznami definiowania równości, które, z jednej strony, stanowią pole różnicowania, z drugiej zaś, korygują i przemieszczają jego granice – może być traktowane jako tkanka życia społecznego podlegająca opisywanym przez Rancière'a procesom policyjnej stabilizacji i politycznej niezgody przemieszczającej jej granice. A jedna z naczelnych dla myślenia pedagogicznego kwestii, czyli edukacja nakierowana na zmianę granic decydujących o alokacji grup społecznych w przestrzeni różnic statusowych, zyskuje tu dość paradoksalną z punktu widzenia dotychczasowych koncepcji socjologicznych i pedagogicznych podpowiedź: zamiast korygować różnice w ramach rozmaicie projektowanych polityk inkluzyjnych, można je po prostu ignorować. Jeśli założymy, że ludzie są równi i jeśli będziemy kształcić ich tak, jakby rzeczywiście byli, to może granice stabilizujące różnice statusowe rzeczywiście stracą swoje determinujące ludzkie losy znaczenie. Może w ten właśnie sposób udaje nam się od czasu do czasu przełamywać bariery wyuczonej bezradności. Tym razem nie posługuję się tym pojęciem w odniesieniu do osób społecznie wykluczanych, a do nas samych – praktyków i teoretyków profesjonalnej edukacji i działań na rzecz zmiany społecznej, którzy z bogatego zasobu teorii dowiedzieli się, że się nie da. W takiej sytuacji ignorancja wyzwala.

Radosław Nawrocki
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji. Pomiędzy kategorią wolności a kategorią sprawiedliwości

Celem niniejszego tekstu jest analiza strategii zarządzania polem edukacyjnym przy jednoczesnym ustaleniu charakteru relacji zachodzących pomiędzy kategorią wolności a kategorią sprawiedliwości. Nie jest to możliwe bez głębszego namysłu nad ideą szkoły, która byłaby matrycą do budowania polityki oświatowej w tym zakresie.

Rozważania tu podjęte rozpięte będą pomiędzy dwoma biegunami ideowymi, wybranymi nieco arbitralnie, ale nie bez uzasadnienia. Pierwszy biegun wiąże się z koncepcją zarysowaną najmocniej przez Miltona Friedmana, zwaną najczęściej libertarianizmem, drugi zaś z teorią umowy społecznej zarysowaną przez Johna Rawlsa[1]. Koncepcja Friedmana jest pewną egzemplifikacją myślenia neoliberalnego, dla którego naczelną kategorią stosownie organizującą funkcjonowanie pola społecznego (w tym edukacji) jest zasada wolnorynkowa. Wierzy się tutaj, że wolność ekonomiczna jest wartością, którą winniśmy się kierować w projektowaniu instytucji społecznych. Friedman sugeruje przy tym, że istnieje silny związek pomiędzy wolnością ekonomiczną a wolnością polityczną, czy indywidualną. Według tego autora wolności te dają się urzeczywistnić tylko w systemie wolności ekonomicznej. Teoria umowy społecznej Rawlsa głosi zaś, że przy projektowaniu instytucji publicznych (w tym szkoły) należy kierować się nieco inną interpretacją kategorii wolności, interpretacją, zgodnie z którą kategoria ta musi być nieustannie konfrontowana z kategorią sprawiedliwości. Według Rawlsa zadania, jakie mają do spełnienia instytucje publiczne, wymagają odwołania się nie tyle do interesów prywatnych, ale do zobowiązań wykraczających poza idiosynkratyczne impulsy jednostek. Rawls, uznając ważność zasady autentycznej równości szans, twierdzi, że kategoria wolności, charakterystyczna

[1] Niniejsze rozważania są ulokowane pomiędzy tymi dwoma biegunami, co nie oznacza, że pole dyskusji zredukowane jest do tych dwóch stanowisk. W tekście pojawiają się oczywiście inne orientacje, zaliczane wprawdzie do poglądów silnie eksponujących społeczną funkcję szkoły, ale krytyczne wobec pomysłu Johna Rawlsa. Mowa tu choćby o stanowisku komunitariańskim czy koncepcji o proweniencji marksistowskiej.

dla myślicieli pokroju Friedmana, wyklucza użycie pewnych środków, które są niezbędne do realizacji owej równości szans. Uzasadnienia jego pomysłu należy szukać właśnie w idei sprawiedliwości, równości, których zabezpieczanie jest w konsekwencji wyrazem troski o wolność innych osób.

Poglądy zawarte w tych dwóch koncepcjach społecznych generują dwa odmienne modele szkół, dwa odmienne wyobrażenia edukacji.

Perspektywa pierwsza oparta jest na mechanizmach wolnorynkowych, mających w swym założeniu skutecznie poprawiać jakość edukacji. Projekt szkoły jako elementu publicznego rynku oświatowego oznacza bowiem przyjęcie ideologii neoliberalnej uznającej mechanizmy rynkowe jako działania najlepiej wpływające na jakość systemu edukacyjnego. Immanentną częścią tej wizji jest wiara w to, że quasi-rynek w edukacji wygeneruje zdrową rywalizację pomiędzy szkołami, a taki stan rzeczy może tylko i wyłącznie poprawić jakość usług edukacyjnych. Wizja ta jest naturalną glebą dla zjawiska parentokracji, czyli specyficznej władzy rodziców w polu edukacyjnym. Oczywistą konsekwencją panowania takiego porządku jest silna segmentacja i segregacja rynku oświatowego. Można spodziewać się, że w takim porządku społecznym *gros* podziałów będzie uzależnione od statusu ekonomiczno-społecznego rodziny, z jakiej pochodzi dany uczeń[2].

W modelu drugim zawarta jest *implicite* szeroko pojęta idea szkoły. Instytucja ta – z tej perspektywy – ma do spełnienia kilka ważnych funkcji zarówno w planie indywidualnym, jak i społecznym. Oprócz oczywistych funkcji związanych z wykształceniem osób do niej uczęszczających, szkoła pełni również ważne role społeczne. Główne z nich to: integrowanie społeczeństwa, funkcjonowanie szkoły jako centrum kulturowego regionu (wsi, gminy, dzielnicy), budowanie wspólnoty *etc*. Perspektywa druga (społeczny model szkoły) daje możliwość realizacji tych celów w sposób bardziej pełny niż perspektywa pierwsza. W modelu tym można jednak wyodrębnić kilka istotnie różniących się od siebie wariantów. Wariant pierwszy związany jest z tradycją komunitariańską, w obrębie której wizja szkoły jako wspólnoty pozwala myśleć o szkole jako o miejscu rozbudzającym moralne i obywatelskie zaangażowanie w tę wspólnotę, do której się przynależy (m.in. szkoły). Dodatkowo perspektywa ta oparta jest na pewnej wspólnej wizji wartości. Cechą ewidentnie wyróżniającą ten rodzaj myślenia jest zatem silne przywiązanie do kategorii wspólnotowości, kooperacji. Komunitarianizm przesiąknięty jest przekonaniem o silnym zakotwiczeniu człowieka we wspólnocie i właśnie kategorie wspólnotowe stają się tu kategoriami naczelnymi. Komunitarianie twierdzą, że liberalna ideologia skutkuje separatyzmem, niezdolnością ludzi do zacieśniania więzi, co z kolei prowadzi albo do separatyzmu, egoizmu, samotności, albo do bezradności powodującej silną zależność od państwa. Bez fundamentalnych wartości, o których piszą komunitarianie, szkoła staje się zatem albo polem gier rynkowych (zgodnie z paradygmatem indywidualistycznej

[2] Dysponujemy wieloma badaniami potwierdzającymi tę intuicję. Na gruncie polskim należy wspomnieć choćby o badaniach Romana Dolaty; zob. R. Dolata, *Szkoła, segregacje, nierówności*, Warszawa 2008.

troski o swoje dobro), albo instytucją etatystyczną, charakteryzującą się swoistą niemocą uruchamiania sił społecznych tkwiących w przestrzeni lokalnej. I jedna i druga ścieżka jest dla komunitarian nie do przyjęcia.

Druga odmiana społecznej wizji szkoły wiąże się z tradycją radykalnej demokratyzacji tej instytucji. Charakteryzuje ona przede wszystkim nurty związane z obozem radykalnej lewicy. Oprócz również dość istotnego elementu wspólnotowości sporo uwagi poświęca się emancypacyjnej funkcji szkoły, nierzadko osiąganej w trybie radykalnych zmian społecznych, których źródło można upatrywać w pulsującej demokracją spluralizowanej wspólnocie szkoły. Warto tu jednak zwrócić uwagę na pewną osobliwą różnicę występującą pomiędzy komunitaryzmem a koncepcjami lewicowymi. Mimo tego, że zarówno jedne, jak i drugie orientacje dużą wagę przywiązują do kategorii wspólnotowych i wspierają oddolną inicjatywność, najlepiej realizowaną w otoczeniu demokracji wytwarzającej się w obrębie lokalnych wspólnot, to, w przeciwieństwie do koncepcji marksistowskich, perspektywa komunitariańska z podejrzliwością spogląda na możliwość ingerencji państwa w te procesy. Innymi słowy, w obrębie koncepcji komunitariańskich wierzy się w możliwość odbudowania struktur wspólnotowych drogą własnych sił, tkwiących w społecznościach lokalnych, zwolennicy koncepcji lewicowych są zaś świadomi, że warunki brzegowe, konieczne do uruchomienia takich społecznych sił, muszą być stworzone przez państwo. Model lewicowy jest zatem modelem bardziej dialektycznym, w którym obserwuje się co najmniej dwie siły kształtujące porządek społeczny.

Trzecim wariantem omawianej perspektywy (społecznego modelu szkoły) może być wersja szkoły wywiedziona z myśli Rawlsa. Wariant ten zakłada, że szkoła winna być miejscem, w którym tworzy się warunki do rozkwitu rozumnego pluralizmu, miejscem, w którym czyni się użytek z własnego rozumu. Porządek taki stwarza zachętę do stworzenia demokratycznego społeczeństwa masowego, gdzie każdy ma szansę doświadczyć wychowania w duchu równości, wolności myślenia i działania.

Nie jest łatwym zadaniem rozstrzygnięcie tego, która koncepcja w sposób optymalny organizuje porządek edukacyjny. Podstawowa granica sporu rysuje się pomiędzy kategorią wolności a kategorią sprawiedliwości nierzadko realizowanej poprzez użycie środków zewnętrznych (np. ingerencji państwa). Twierdzi się, że siłą strategii, które pozbawiają państwo władzy nad regulowaniem procesów edukacyjnych, jest stwarzanie szansy na różnorodność, wyzwolenie inicjatywności, zadośćuczynienie wartości, jaką jest wolność jednostki (w przypadku edukacji będzie to nade wszystko wolność rodzica). Mankamentem tego typu rozwiązań może być groźba komercjalizacji edukacji i silna segregacja zachodząca w obrębie systemu edukacyjnego. Atut drugiego rozwiązania wiąże się z szansą na większą solidarność i spójność społeczną. W tym rozwiązaniu jednak wątpliwości budzi obawa przed nadmierną biurokratyzacją w zarządzaniu edukacją, groźba stłamszenia inicjatywności jednostek, grup, które charakteryzują się wolą działania, wolą wpływu na procesy edukacji. Należy zadać sobie pytanie, czy jest możliwy do pomyślenia model szkoły, który będzie zgrabnie

łączył ideę wspólnotową z ideą oddolnej sprawczości demokratycznej. Stawiam zatem pytanie, czy da się w jednym planie instytucjonalnym połączyć biegun solidarności z biegunem indywidualnej wolności? Próbując odpowiedzieć na to pytanie, wykraczam poza wcześniej zarysowane binarne pary pojęciowe, sugerując, że najbardziej obiecującym modelem szkoły (i szerzej modelem społecznym) jest taki, w którym tkwi założenie, że zjawiska, pojęcia z pozoru przeciwstawne, wzajemnie warunkują swoje istnienie. Twierdzę, że taką szansę stwarza koncepcja Rawlsa.

Dyskusja, która wywiązała się wokół teorii sprawiedliwości Rawlsa, w oczywisty sposób związana jest z kształtem współczesnej edukacji. Wynika to z kilku kwestii. Najważniejsza z nich dotyczy faktu, że, przyjęta jako punkt wyjścia (i punkt dojścia), teoria sprawiedliwości rzutuje w sposób ewidentny na to, jak będzie w danym społeczeństwie przebiegać proces redystrybucji kluczowych dóbr, jakimi społeczeństwo dysponuje. Edukacja w tym kontekście jest zarówno jednym z tych kluczowych dóbr, jak i ważnym kanałem, za pomocą którego większość tych podstawowych dóbr jest redystrybuowana. W związku z tym określona teoria sprawiedliwości staje się ważnym punktem odniesienia do budowania ładu społecznego. Szkoła jest jedną z podstawowych instytucji, która urzeczywistnia kluczowe założenia przyjętej bądź dominującej w dyskursie społecznym teorii sprawiedliwości. Rawls tak oto pisze: „[Dobrze urządzone społeczeństwo to – przyp. R.N.] społeczeństwo, w którym każdy akceptuje zasady sprawiedliwości i wie, że inni postępują tak samo, i w którym podstawowe instytucje [a za taką niewątpliwie można uznać szkołę – przyp. R.N.] realizują te zasady w sposób dla ludzi widoczny”[3]. Szkoła zatem jest instytucją działającą w zgodzie z przyjętą (bądź dominującą) w społeczeństwie koncepcją sprawiedliwości. Ponadto instytucja edukacyjna profiluje charakter kształcenia w korelacji z ideałami zawartymi w przyjętej dla danego społeczeństwa koncepcji sprawiedliwości.

Koncepcja Rawlsa stała się przedmiotem krytyki podejmowanej z różnych powodów i z perspektywy odmiennych pozycji ideologicznych. Za każdym z tych stanowisk ideologicznych kryje się określona wizja ładu społecznego, w tym – co oczywiste – określona wizja systemu edukacyjnego i instytucji szkoły jako kluczowej agendy kształtującej ten porządek. Podobnie jest zresztą z samą koncepcją Rawlsa. Za nią też kryje się określona wizja porządku społecznego i edukacyjnego. Pomysł Rawlsa, jak już powiedziałem, jest doktryną, która daje możliwość pomyślenia porządku społecznego (w tym edukacyjnego), pozwalającego zgrabnie połączyć roszczenia płynące z bieguna solidarności z tymi, które charakterystyczne są dla bieguna wolności. Jest to teza o tyle niebanalna i o tyle wymagająca wysiłku uzasadniającego jej słuszność, że koncepcja tego amerykańskiego filozofa została dość drobiazgowo, konsekwentnie i z wielu perspektyw poddana silnej krytyce. Krytyka ta, co jest tu sprawą kluczową, ukazuje Rawlsowską koncepcję jako pomysł, który niedostatecznie zabezpiecza zarówno interesy wspólnotowe, jak i interesy związane z biegunem wolności. Innymi słowy, aby obronić tezę o pojemnym charakterze teorii sprawiedliwości, trzeba podwa-

[3] J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufik, J. Pasek, Warszawa 1994, s. 617.

żyć główne argumenty krytyczne używane przez oponentów Rawlsa, jak wspomniałem wcześniej, pochodzących z różnych obozów ideologicznych. Krótka rekonstrukcja wspomnianych zarzutów pozwoli sprawę nieco rozjaśnić.

Podstawowe zarzuty wobec Rawlsa wypływają z perspektywy: libertariańskiej, marksistowskiej i komunitariańskiej. Każda z nich kładzie akcent na nieco inne elementy skonstruowanej przez Rawlsa teorii sprawiedliwości. Perspektywa libertariańska koncentruje się przede wszystkim na procesie redystrybucji dóbr, który, zgodnie z istotą tej krytyki, kłóci się z ideą indywidualnej wolności i prawem do posiadania dóbr wcześniej zdobytych. Słowem, według libertarian koncepcja Rawlsa w sposób nieuzasadniony ogranicza wolność jednostki, przesuwając akcent władzy z jednostki na instytucje publiczne odpowiedzialne w tej sytuacji za redystrybucję dóbr. Najbardziej znaną libertariańską książką będącą poniekąd reakcją na *Teorię sprawiedliwości* Rawlsa jest książka *Anarchia, państwo i utopia* Roberta Nozicka. Podstawowym argumentem, na którym wspiera się Nozick, polemizując z Rawlsem, jest ten związany z procesem redystrybucji dóbr. Nozicka koncepcja sprawiedliwości (zwana koncepcją legalistyczną i będąca alternatywą wobec teorii redystrybucji dóbr Rawlsa) opiera się w tym kontekście na trzech zasadach. Oto one:

- osoba, która nabywa udział w sposób zgodny z zasadą sprawiedliwości nabywania, jest uprawniona do posiadania tego udziału;
- osoba, która w sposób zgodny z zasadą sprawiedliwości transferu nabywa udział od kogoś, kto jest uprawniony do posiadania tego udziału, jest uprawniona do posiadania tego udziału;
- nikt nie jest uprawniony do posiadania udziału z wyjątkiem tych, którzy weszli w jego posiadanie na mocy (wielokrotnego) zastosowania zasad 1 i 2[4].

Różnice pomiędzy koncepcją Rawlsa a koncepcją Nozicka mają istotne konsekwencje w myśleniu i projektowaniu edukacji. Dla Rawlsa ważną funkcją edukacji jest swego rodzaju osłabienie wpływów rodziny na szanse edukacyjne dziecka. Z jego perspektywy, aby skutecznie móc realizować tę funkcję, potrzebny jest sprawnie działający system edukacji publicznej, finansowany z pieniędzy publicznych i odpowiednio sprofilowany. Rawls jest zatem zwolennikiem szkół, które mają być miejscem wspólnych doświadczeń dzieci pochodzących ze środowisk o zróżnicowanym statusie ekonomiczno-społecznym. Dla Rawsla system edukacyjny winien mieć charakter silnie egalitarny. Wytwarzanie, akceptowanie i podtrzymywanie nierówności edukacyjnych jest – według niego – uzasadnione tylko wówczas, gdy służy to grupom (osobom) najmniej uprzywilejowanym. Jest to, rzecz jasna, zgodne z drugą zasadą sprawiedliwości, która powiada, że nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by: po pierwsze, przynosiły jak największą korzyść najbardziej upośledzonym obywatelom (bądź grupom) społecznym, a po drugie, by umożliwiały dostęp do znaczących społecznie urzędów, stanowisk, miejsc w strukturze społecznej na zasadzie auten-

[4] Zob. R. Nozick, *Anarchia, państwo i utopia*, przeł. P. Maciejko, M. Szczubiałka, Warszawa 1999, s. 183.

tycznej równości szans. System edukacyjny winien być zatem tak zaprojektowany, aby była realizowana i wspierana tak rozumiana zasada sprawiedliwości. Już u Rawlsa zatem kiełkuje pytanie o to, czy szkoła jest narzędziem odtwarzania nierówności, których podtrzymywanie leży w interesie grup uprzywilejowanych, czy też niweluje różnice społeczne w imię zasady sprawiedliwości. Perspektywa Nozicka jest zgoła odmienna. Kluczowym jej punktem jest przekonanie, które James Coleman streszcza tak oto:

> Stanowisko Nozicka stoi w kontrze do pomysłu popierającego istnienie powszechnej, publicznej edukacji. Jedną z ważnych funkcji publicznej edukacji jest proces redystrybucji tego dobra, dla Nozicka zaś podstawową zasadą jest prawo dziecka do pełnego korzystania z zasobów, jakimi dysponuje jego rodzina. Aby spełnić ten warunek, edukacja winna być sprywatyzowana, opłacana indywidualnie przez każdą z rodzin zgodnie z ich możliwościami, preferencjami *etc* [tłum. R.N.][5].

W perspektywie marksistowskiej podstawowym argumentem krytycznym jest to, że koncepcja Rawlsa tylko z pozoru ma charakter silnie egalitarny, a w rzeczywistości zaś jest koncepcją zachowawczą, broniącą interesów grup uprzywilejowanych. Z tej perspektywy pozór egalitarności wytwarzany przez retorykę Rawsla zadowala powszechne roszczenia dotyczące równości szans, konserwując jednocześnie istniejący porządek. Sugeruje się tu zatem, że tego rodzaju retoryka uspokaja nasze sumienia i roszczenia, nie wprowadzając *de facto* rzeczywistych zmian społecznych. Architektura porządku społecznego zostaje zatem nienaruszona. Ta odsłona krytyki koncepcji Rawlsa jest o tyle zaskakująca i frapująca poznawczo, że ukazuje różnice tam, gdzie z pozoru występują podobieństwa. Perspektywa marksistowska wydaje się być bowiem w wielu punktach zbieżna z perspektywą Rawlsowską. Mam tu przede wszystkim na myśli takie cechy obydwu koncepcji jak: przywiązanie do idei równości, sprawiedliwości, silnej egalitaryzacji życia społecznego *etc*. Sprawa nie jest jednak tak oczywista i również w obrębie tej perspektywy wygenerował się silny nurt krytyczny wobec pomysłu autora *Teorii sprawiedliwości*. Ideologia marksistowska opiera się bowiem na trzech krytycznych twierdzeniach odnoszących się do teorii Rawlsa. W pierwszym twierdzeniu głosi się, że Rawlsowska koncepcja sprawiedliwości jest konstruktem ideologicznym w gruncie rzeczy legitymizującym społeczne nierówności. Drugie twierdzenie opiera się na przekonaniu, że Rawls nie dość intensywnie skupia się na problemie nierówności w praktyce, trzecie zaś twierdzenie mówi o tym, że koncepcja ta jest politycznie nieefektywna[6]. Do tej listy dodać jeszcze należy krytyczne, wspólne dla zwolenników marksizmu, niemarksistowskich socjalistów oraz radykalnych egalitarian przekonanie, że teoria sprawiedliwości Rawlsa jest za mało egalitarna[7]. Twierdzenie

[5] J.C. Coleman, *Rawls, Nozick, and Educational Equality*, „The Public Interest", March 1976, s. 122.

[6] Zob. I. Christie, *A Marxist Critique of John Rawls Theory of Justice*, http://www.ndsu.edu/fileadmin/history/Marxist_Critique_of_Rawls.pdf [dostęp: 23.09.2013].

[7] Zob. R.G. Peffer, *Rawlsian Theory, Contemporary Marxism, and the Difference Principle* [w:] *The Edinburgh Companion to Contemporary Liberalism*, ed. M. Evans, Edinburgh 2001, s. 113.

pierwsze wiąże się również z zarzutem mówiącym o tym, że koncepcja Rawlsa nie zawiera w swojej istocie elementu rewolucyjnego, który jest konieczny do dokonania pożądanych zmian społecznych[8]. Zakłada się tutaj, że ideał refleksyjnej równowagi, będący ważną częścią koncepcji Rawlsa, zdradza przywiązanie Rawlsa do stabilności społeczeństwa (co pozwala krytykom myśliciela dostrzec w nim apologetę konserwatyzmu).

Szymon Wróbel, odnosząc się do części krytycznych argumentów wysuniętych przez marksistów wobec teorii Rawlsa, twierdzi, że *gros* tych motywów ma charakter nie tyle polemicznych, rzetelnych sądów krytycznych, ile raczej jest zbiorem poglądów budujących konkurencyjne stanowisko ideologiczne[9]. Innymi słowy, zarzutów marksistów nie można traktować jako argumentów mierzących się z logiką zaproponowaną przez Rawlsa, ale jako zewnętrzny wobec nich manifest własnej logiki ideologicznej. Wróbel twierdzi, że koncepcja Rawlsa jest obiecującą i poprawnie skonstruowaną teorią społeczną. Zarzut konserwowania istniejącej rzeczywistości społecznej poprzez kierowanie się zasadą refleksyjnej równowagi Wróbel odpiera, pisząc: „[…] dobra teoria społeczna to taka teoria, która wyjaśnia w jaki sposób jej zastosowanie w praktyce może wygenerować przekonania i postawy, które zapewnią jej trwałość. Teoria, która nie rozwiązuje kwestii stabilności, nie spełnia jednego z istotnych warunków stawianych teorii moralnej, a mianowicie problemu jej wykonalności”[10]. W związku z tym zasadę refleksyjnej równowagi należy traktować nie jako narzędzie konserwujące istniejący porządek społeczny, ale jako metodę uzasadniania istnienia takiego czy innego porządku. Taka interpretacja zasady refleksyjnej równowagi może prowadzić równie dobrze do stabilności (jak sugerują krytycy Rawlsa) jak i do destabilizacji istniejącej rzeczywistości. Słowem, jeśli efektem refleksyjnej równowagi będzie przekonanie, że dany porządek społeczny (bądź jego część) jest nieracjonalny, niesprawiedliwy, może to doprowadzić do radykalnej zmiany społecznej. Metoda refleksyjnej równowagi staje się tu zatem metodą myślenia krytycznego, badającego warunki istnienia danego porządku społecznego.

W perspektywie komunitariańskiej kluczowy zarzut wiąże się z pewną wizją społeczeństwa, jaką proponuje autor *Teorii sprawiedliwości*. Ujmując rzecz w skrócie, najbardziej niepokojącym komunitarian elementem wizji Rawlsa jest to, że brakuje jej pierwiastka, by nie powiedzieć, ducha, wspólnotowego. Trudno się z tą diagnozą nie zgodzić, bowiem wizja społeczeństwa, jaką przyjmuje Rawls, definiuje społeczeństwo jako system kooperacji między wolnymi i równymi obywatelami, co wyraźnie dystansuje tę wizję od tej rozumianej jako wspólnota. We-

[8] Należy koniecznie dodać w tym miejscu, że w perspektywie marksistowskiej można odnaleźć więcej akcentów krytycznych wobec koncepcji Rawlsa, ale są one uszczegółowieniem podstawowych zarzutów przedstawionych w niniejszym tekście. Jednym z przykładów takiego uszczegółowienia jest choćby przekonanie, że Rawls w swoich rozważaniach niewłaściwie rozkłada akcenty, koncentrując się nade wszystko na procesie redystrybucji dóbr, zaniedbując tym samym proces produkcji dóbr.

[9] Zob. S. Wróbel, *Edukacja i demokracja* [w:] *Szkoła jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*, R. Nawrocki, Kalisz – Poznań 2010, s. 39.

[10] *Ibidem*, s. 34.

dle autora *Teorii sprawiedliwości* system ów rządzi się bowiem określonymi prawami i zasadami wypracowanymi na drodze racjonalnie sporządzonej umowy społecznej. W konstrukcji wizji tego systemu Rawls – jak wiemy – sporo uwagi i miejsca poświęca obmyśleniu jak najbardziej optymalnych i racjonalnych warunków tworzenia zasad organizujących porządek społeczny, nie interesuje go zaś – co najbardziej właśnie boli komunitarian – wyznaczanie ostatecznych celów, wartości, cnót. Taka postawa jest oczywiście konsekwencją przyjęcia przez Rawlsa zasady pierwszeństwa słuszności przed dobrem.

Podsumowując, koncepcja Rawsla dzięki temu, że balansuje pomiędzy biegunem wspólnotowości, podpartym nie tyle wizją silnej, afektywnej wspólnoty (charakterystycznej dla komunitaryzmu), ile wspólnoty kierującej się racjonalnymi zasadami będącymi efektem umowy społecznej, a biegunem wolności nie tyle rozumianym jako pole silnie zindywidualizowanej swobody (charakterystycznej dla libertarianizmu), ile jako pole poszerzania wolności myślenia rozumnego, pluralistycznego, zyskuje status koncepcji dającej pewne nadzieję na budowę rozumnego porządku edukacyjnego i społecznego. Dodatkowo jest to koncepcja (wbrew obawom środowisk lewicowych) zawierająca w sobie pierwiastek służący zmianie społecznej.

2. Edukacja szkolna

Roman Dolata
Instytut Badań Edukacyjnych

Czy gimnazjum jest szkołą selekcyjną? Różnicowanie się gimnazjów ze względu na wyniki nauczania w dużych miastach[1]

W Polsce wdrożono w 1999 r. jedną z bardziej masywnych reform edukacyjnych w Europie. Dwa najważniejsze jej elementy to wprowadzenie gimnazjów i krajowych egzaminów wykorzystujących standaryzowane testy osiągnięć szkolnych. Zgodnie z założeniami reformy z 1999 r. po 6 latach nauki w szkole podstawowej uczniowie mieli być bez selekcji lokowani w trzyletnich gimnazjach. Stworzenie gimnazjów miało zapewnić lepsze dostosowanie działań wychowawczych do potrzeb rozwojowych 12–15-latków. Czy podział etapu jednolitego kształcenia na szkołę podstawową i gimnazjum nie uruchomił jednak ukrytych procesów selekcji doszkolnych prowadzących do silnego zróżnicowania się gimnazjów ze względu na wyniki nauczania? Za hipotezą mówiącą, że proces taki mógłby zajść, przemawiają poza samym wprowadzeniem gimnazjum dodatkowe przesłanki. Pierwsza z nich to zbiegnięcie się wprowadzenia gimnazjów ze spadkiem liczebności szkolnej populacji. Druga to osłabienie urzędowej rejonizacji szkół. Trzecia, wreszcie, to wzrost popularności w Polsce neoliberalnych, quasi-rynkowych pomysłów na poprawę jakości szkół[2]. Wszystkie te przesłanki ze szczególnym nasileniem występują w dużych miastach, co pozwala sformułować hipotezę, że interesujący nas proces różnicowania się szkół zachodzić będzie szczególnie intensywnie w tym właśnie segmencie systemu szkół gimnazjalnych.

Z punktu widzenia polityki oświatowej nastawionej na spójność społeczną jednym z ważnych parametrów sieci szkolnej jest międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania. Wskaźniki międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania w zakresie kształcenia ogólnego są ważną miarą dla segmentu powszechnego i jednolitego szkolnictwa, czyli w Polsce dla szkół podstawowych i gimnazjów. Jeżeli pierwszy próg selekcyjny ma być w polskim systemie oświa-

[1] Tekst powstał na podstawie raportu *Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum* opracowanego w ramach projektu systemowego *Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

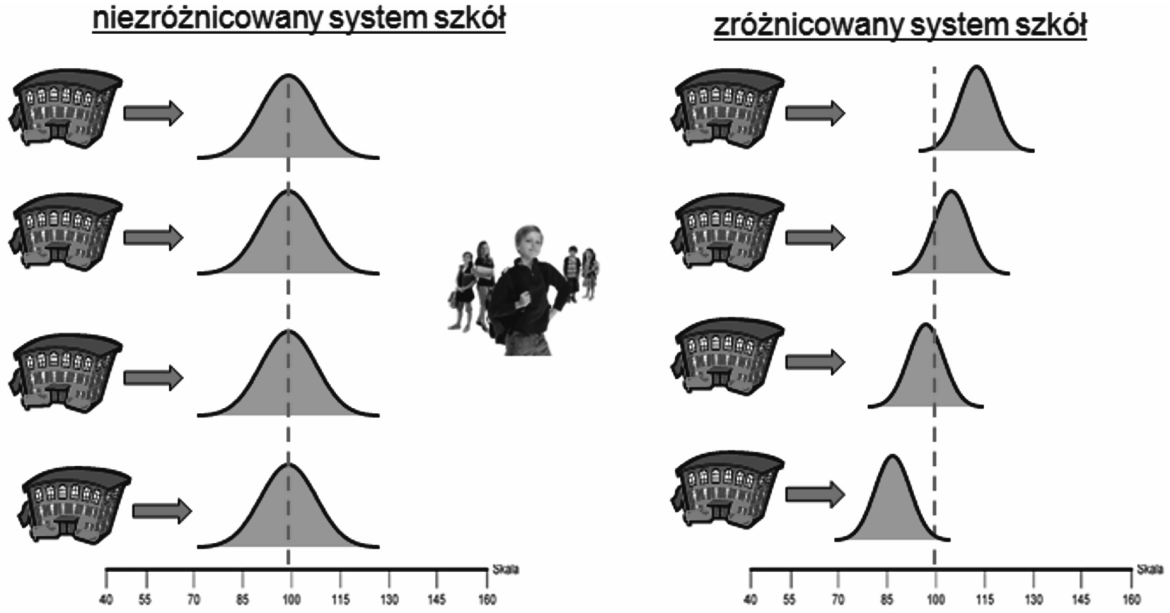
[2] Por. R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

ty usytuowany po gimnazjum, to zróżnicowanie międzyszkolne wyników nauczania w szkołach podstawowych i gimnazjach powinno być niewielkie i stabilne w czasie.

Jaki jest związek międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania z problematyką nierówności społecznych w edukacji? Warto przyjrzeć się temu problemowi w szerszej perspektywie. Można wyróżnić trzy najważniejsze aspekty nierówności społecznych w edukacji. Są to: wykluczenie, determinacja statusowa i zróżnicowanie systemu szkół. Pierwszy z nich wiąże się procesami marginalizacji i wykluczenia społecznego. Im większy odsetek absolwentów opuszcza szkołę bez minimalnych kompetencji intelektualnych potrzebnych do współtworzenia wspólnoty społecznej, politycznej i gospodarczej oraz prowadzenia udanego życia prywatnego, tym wyższy poziom nierówności społecznych wytwarzanych przez edukację. Drugi aspekt to statusowa determinacja osiągnięć szkolnych. Im wyniki nauczania są silnej wyznaczane przez położenie rodziny ucznia w różnych wymiarach stratyfikacji społecznej, tym większe nasilenie nierówności społecznych odtwarzanych przez edukację. Trzeci aspekt wiąże się z różnicowaniem się systemu szkół ze względu na wyniki nauczania w poszczególnych placówkach. Idea jednolitości kształcenia ogólnego zakłada, że uczęszczanie do danej szkoły nie powinno różnicować szans uczniów na uzyskanie dobrego wykształcenia. Na jednolitość kształcenia możemy patrzeć z perspektywy programów nauczania, standardów przebiegu kształcenia (infrastruktura szkolna) lub formalnych standardów wykształcenia nauczycieli. Jednak ostatecznie decyduje efekt finalny, czyli wyniki nauczania. Jeżeli oszacujemy, na ile poszczególne szkoły różnią się między sobą ze względu na wyniki nauczania, to będziemy mogli powiedzieć, na ile tworzą one faktycznie jednolity system.

Wskaźnik międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania mówi nam na ile, na podstawie informacji, którą szkołę uczeń kończył, możemy przewidywać – w znaczeniu statystycznym – jego wynik nauczania. Wyobraźmy sobie system szkolny składający się z czterech szkół (patrz rys. 1). Jeżeli rozkłady wyników nauczania (mierzone np. standaryzowanymi testami egzaminacyjnymi) we wszystkich szkołach byłyby identyczne, to wskaźnik przybrałby wartość 0%. Oznaczałoby to, że to, do której szkoły uczęszcza uczeń, nie determinuje w sensie statystycznym jego osiągnięć szkolnych. Natomiast im bardziej rozkłady te różniłyby się od siebie, tym wskaźnik byłby wyższy. W skrajnym przypadku, gdyby uczniowie w obrębie każdej z czterech szkół uzyskali taki sam wynik, a szkoły różniłyby się średnimi, to wskaźnik wyniósłby 100%. Oznaczałoby to, że całość zmienności wyników nauczania wiązałaby się z uczęszczaniem do danej szkoły. Bardziej realistyczny przykład zróżnicowanego systemu pokazuje rysunek 1. W wypadku systemu przedstawionego po prawej stronie wskaźnik zróżnicowania wyniósłby około 50%.

Jak należy interpretować wskaźniki zróżnicowania międzyszkolnego? Po pierwsze, należy pamiętać, że o zróżnicowaniu wypowiadamy się na podstawie wyników testów egzaminacyjnych. Wyniki te dużo mówią o wynikach nauczania, ale z pewnością nie dają pełnego obrazu. Po drugie, interpretacja wskaźników



Rysunek 1. Ilustracja międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania
Źródło: opracowanie własne.

wymaga zrozumienia procesów odpowiedzialnych za różnicowanie się szkół. Temu problemowi poświęcimy kolejne akapity. Po trzecie, wskaźniki te mają przede wszystkim relatywny charakter. Jeżeli dowiadujemy się, że w danym przypadku wynosi on 20%, to niewiele dowiadujemy się o oświacie. Gdy potrafimy wykreślić trend czasowy, gdy widzimy, czy wskaźnik rośnie, maleje, czy pozostaje bez zmian, wiedza nasza staje się znacząca. W końcu, gdy potrafimy te zmiany w czasie połączyć z działaniami (lub zaniechaniami) w zakresie polityki oświatowej w skali ogólnokrajowej lub lokalnej, uzyskujemy w pełni wartościowy instrument diagnostyczny.

Należy zwrócić uwagę, że silne zróżnicowanie szkół ze względu na wyniki nauczania nie musi w ścisłym sensie oznaczać zróżnicowania szans na dobre wykształcenie. Jeżeli międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania nie byłoby powiązane ze zróżnicowaniem efektywności nauczania (mierzonym np. modelami edukacyjnej wartości dodanej, por. ewd.edu.pl), to fakt uczęszczania do danej szkoły nie wyznaczałby szans na postęp.

Gdyby nawet zróżnicowanie międzyszkolne nie było powiązane ze zróżnicowaniem efektywności nauczania, to sam fakt istnienia stratyfikacji w z założenia jednolitym systemie szkół może być problemem istotnym z punktu widzenia nierówności społecznych. W zrozumieniu zagadnienia może nam pomóc koncepcja sformułowana przez znanego szwedzkiego socjologa Görana Therborna. Proponuje on[3] posługiwanie się siatką pojęć pozwalających opisywać różne aspekty społecznych nierówności we współczesnym świecie. Pojęcia te grupuje w cztery kategorie: mechanizmy powstawania nierówności, dziedziny nierów-

[3] Zob. G. Therborn, *Meaning, Mechanisms, Patterns, and Forces; An Introduction* [w:] *idem*, *Inequalities of the World. New theoretical frameworks, multiple empirical approaches*, Verso 2006.

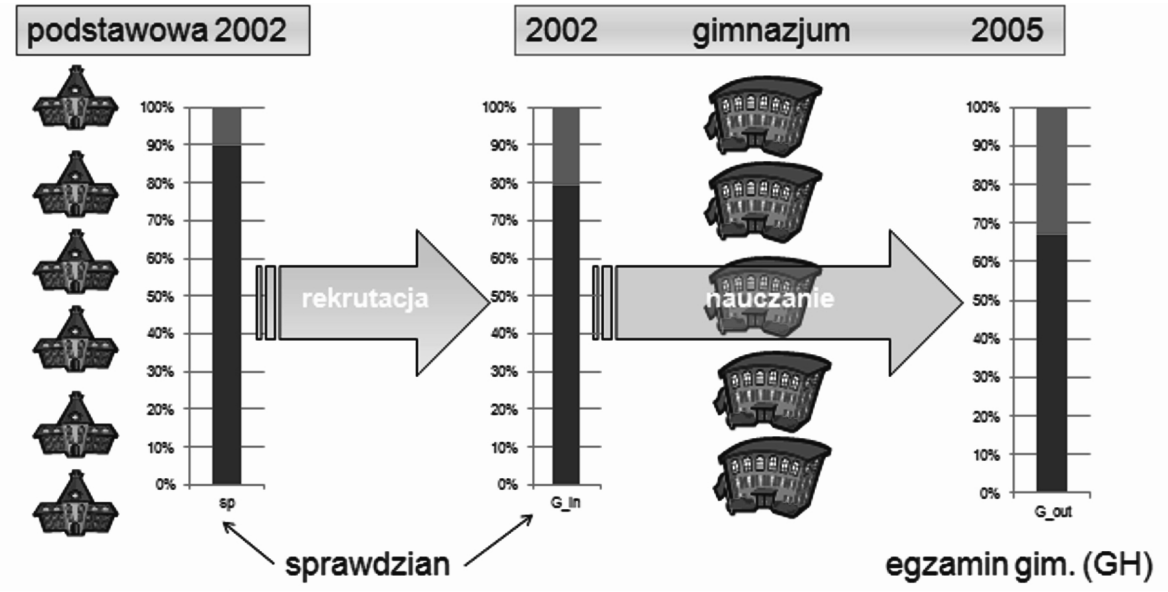
ności, populacje, w których analizujemy nierówności oraz elementy podlegające dyferencjacji. Mechanizmy powstawania nierówności to: różnicowanie się osiągnięć (Therborn używa pojęcia „wyprzedzanie"), wykluczanie społeczne, hierarchizacja i eksploatacja. Dziedziny nierówności to: życie i zdrowie, wolność i uznanie społeczne oraz zasoby materialne i symboliczne. Nierówności możemy analizować w obrębie małych populacji lokalnych, całego społeczeństwa lub systemu globalnego. Zaś jednostką analizy może być pojedynczy człowiek, grupa społeczna lub społeczeństwo. Tę ostatnią listę warto uzupełnić o jeszcze jeden element – instytucję. Czterem mechanizmom powstawania nierówności przypisuje Therborn odpowiadające im strategie łagodzenia ich skutków. I tak, skutki różnicowania się osiągnięć łagodzić mają programy kompensacyjne, wykluczeniu społecznemu przeciwdziałać mają programy integracyjne (inkluzja), hierarchizacji przeciwstawiać się mają strategie spłaszczania hierarchii, efekty eksploatacji łagodzić ma redystrybucja dóbr. Korzystając z wprowadzonych przez Therborna pojęć, możemy różnicowanie się szkół ze względu na wyniki nauczania opisać jako proces hierarchizacji populacji – z założenia – jednolitych szkół w skali całego społeczeństwa lub jego segmentów (np. szkoły wielkomiejskie lub szkoły w mieście X) ze względu na dobra symboliczne. Ten proces hierarchizacji szkół sam w sobie wytwarza społeczne nierówności (np. poprzez tabele ligowe), choć jest głównie interesujący z punktu widzenia potencjalnego wzmacniania procesu różnicowania się osiągnięć zarówno na poziomie jednostek (wzrost wariancji wyników) jak i grupowym (wzrost dystansów międzygrupowych ze względu na osiągnięcia szkolne).

Jakie procesy mogą odpowiadać za różnicowanie się szkół ze względu na wyniki nauczania?

Interpretacja wskaźników międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania wymaga zrozumienia podstawowych procesów społecznych i edukacyjnych odpowiedzialnych za to, jaką wartość one przyjmują. Jakie zjawiska społeczne i edukacyjne mogą odpowiadać za zróżnicowanie szkół ze względu na wyniki nauczania? Dla zrozumienia interesującego nas wskaźnika kluczowe znaczenie mają:

a) segregacje cywilizacyjne,
b) procesy autoselekcji na progu szkoły,
c) procesy selekcji na progu szkoły,
d) efekt rówieśników,
e) rozwój segmentu szkół niepublicznych,
f) zróżnicowana efektywność nauczania.

Pewną pomocą w uporządkowaniu myślenia o potencjalnych mechanizmach odpowiedzialnych za różnicowanie się szkół na przykładzie polskich gimnazjów może być rysunek 2.



Rysunek 2. Schemat różnicowania się gimnazjów w mieście X
Źródło: opracowanie własne.

Ciemniejsza część słupków to wariancja wewnątrzszkolna, jaśniejsza część to wariancja międzyszkolna. SP – zróżnicowanie szkół podstawowych, G_in – zróżnicowanie gimnazjów na wejściu (wyniki sprawdzianu), G_out – zróżnicowanie na wyjściu (wyniki egzaminu gimnazjalnego).

Schemat przedstawiający proces różnicowania szkół w mieście X stanowi dobre tło do myślenia o wyróżnionych mechanizmach.

a) Zróżnicowanie cywilizacyjne społeczeństw można rozważać z wielu punktów widzenia. Aspekt, który jest kluczowy dla interesującego nas problemu, to przestrzenne zróżnicowanie cywilizacyjne. Na przykład, czy przestrzenny (np. w poszczególnych gminach) rozkład ludności o wykształceniu wyższym jest jednorodny czy zróżnicowany, czy dochody osobiste ludności są przestrzennie zróżnicowane, czy nie. Na określenie tego zjawiska używa się terminu segregacji cywilizacyjnych. Ponieważ badania tego zjawiska koncentrują się głównie na cechach ekonomicznych, w literaturze przedmiotu spotkamy zwykle określenie segregacji ekonomicznej[4]. Miarą nasilenia tych segregacji jest to, w jakim stopniu dany podział przestrzenny wyjaśnia zmienność danej cechy. Dla zróżnicowania szkół ze względu na wyniki nauczania znaczenie ma przede wszystkim segregacja ze względu wykształcenie rodziców uczniów i jego korelaty (przekaz genetyczny, kapitał kulturowy i społeczny). Jeżeli dany system szkół funkcjonuje w społeczeństwie o wysokim poziomie segregacji cywilizacyjnych, to, mimo jednolitości systemu oświaty, wskaźnik będzie przybierał wysoką wartość. Choć segregacje cywilizacyjne nie wiążą się bezpośrednio z polityką oświatową, to po-

[4] Por. P.A. Jargowsky, *Take the money and run: Economic segregation in U.S. metropolitan areas*, „American Sociological Review" 1996, no. 61, s. 984–998; S.E. Mayer, *How economic segregation affects children's educational attainment*, „Social Forces" 2002, vol. 81, issue 1, s. 153–177.

średnie związki są ważne i godne zastanowienia. Polityka prospójnościowa często jest definiowana w kategoriach równości szans życiowych, przede wszystkim edukacyjnych. Perspektywa równości szans połączona z silną segregacją cywilizacyjną prowadzi do paradoksalnej konsekwencji – szkoła będąca skuteczną, merytokratyczną trampoliną awansu społecznego staje się kanałem „wysysania" najlepszych zasobów ludzkich z terenów cywilizacyjnie defaworyzowanych.

b) Procesy autoselekcji na progu szkoły wiążą się z funkcjonowaniem quasi-rynków edukacyjnych[5] zwanych inaczej rynkami publicznymi[6]. Współczesne koncepcje urynkowienia oświaty często posługują się retoryką rodzicielskiego prawa wyboru. Na przykład dokument programowy w dziedzinie edukacji brytyjskich konserwatystów z połowy bieżącej dekady nosi tytuł *Right to Choose*. W angielskim, prawicowym myśleniu o oświacie prawo wyboru współwystępuje z pojęciem bonu oświatowego i obroną selekcyjnego sektora szkół (*grammar schools*). Trzeba jednak dodać, że opozycja prawicowe – lewicowe myślenie o oświacie nie jest jasno zarysowana, a czytelnik strategii *Five Years Strategy for Children and Learning* (New Labour) mógłby znaleźć wiele daleko idących podobieństw do manifestów brytyjskiej prawicy. Phillip Brown[7] twierdzi, że w perspektywie historycznej można w Wielkiej Brytanii wyróżnić trzy następujące po sobie ideologie. Koniec wieku XIX to przede wszystkim idea powszechności oświaty, środek XX wieku to przesunięcie w stronę kultu indywidualnych osiągnięć i merytokracji i w końcu trzecia fala ideologiczna to przesunięcie uwagi z dziecka i koncentracja na prawach rodziców – ideologia skoncentrowana na rodzicach to parentokracja (*parentocracy*). Zdaniem Browna parentokracja jest nową symboliczną zasłoną skrywającą system reprodukcji społecznych nierówności. Wyniki badań wskazują, że mechanizmy rynkowe uruchamiają na progach szkolnych procesy autoselekcji, które nasilają procesy różnicowania się szkół[8]. W Polsce badania nad funkcjonowaniem rynków publicznych w oświacie nie są liczne[9]. Interesujące wyniki uzyskali Jan Herczyński i Mikołaj Herbst[10]. Korzystając z danych egzaminacyjnych, wykazali, że poziom koncentracji lokalnego rynku oświatowego mierzony tzw. wskaźnikiem Herfindahla jest znacząco, choć niezbyt silnie, negatywnie skorelowany ze średnimi wynikami egzaminu gimnazjalnego w gminie miejskiej. Ponieważ badacze rynków edukacyjnych traktują wskaźnik koncentracji rynku – na ekonomiczną modłę – jako miarę ry-

[5] Zob. S. Gorard, J. Fitz, *Markets and stratification: a view from England and Wales*, „Educational Policy" 2000, vol. 14, no. 3, s. 405–428.

[6] Zob. P. Woods, C. Bagley, R. Glatter, *School choice and competition: markets in the public interest?*, London and New York, Routledge 1988.

[7] Zob. P. Brown, *Education and the ideology of parentocracy* [w:] *Parental choice and education: principles, policy and practice*, ed. M. Halstead, London 2004.

[8] Por. S.J. Ball, *Education Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class Strategy in the UK and USA*, „British Journal of Sociology of Education" 1993, vol. 14, issue 1, s. 3–20; H. Goldstein, P. Noden, *Modelling social segregation*, „Oxford Review of Education" 2003, vol. 29, no. 2, s. 225–237.

[9] Zob. R. Dolata, *Szkoła…*

[10] Zob. J. Herczyński, M. Herbst, *School Choice and Student Achievement. Evidence from Poland*, Warsaw 2005.

walizacji między szkołami, wynik pozwala sformułować twierdzenie, że konkurencja między szkołami prowadzi do wzrostu wyników kształcenia. Ustalenie to jest spójne z wieloma badaniami w tym zakresie[11], choć efekt nie zawsze znajduje potwierdzenie[12]. Jednak, co dla nas jest szczególnie interesujące, Herczyński i Herbst stwierdzili, że poziom koncentracji rynku jest ujemnie skorelowany z wariancją międzyszkolną. Czyli rywalizacja między szkołami nieznacznie podnosi wyniki, ale nasila zróżnicowanie szkół. Warto zauważyć, że nawet w sytuacji rygorystycznej rejonizacji najaktywniejsze jednostki potrafią obejść biurokratyczne zasady i np. poprzez fikcyjny meldunek lub faktyczną zmianę miejsca zamieszkania aktywnie wybrać szkołę.

c) Procesy selekcji nabierają szczególnej dynamiki i znaczenia na progach szkolnych. Osiągnięcia szkolne potwierdzone różnymi certyfikatami stają się podstawą decyzji selekcyjnych. W wysoce selektywnych systemach szkolnych decyzje te są podejmowane wcześnie, a drogi kształcenia po progu są wysoce zróżnicowane i ściśle powiązane z szansami na uzyskanie wysokiego statusu. W jednolitych systemach oświatowych próg selekcyjny jest umieszczany wyżej i dba się o realną drożność systemu. Ralph H. Turner na określenie dwóch typów międzypokoleniowej ruchliwości społecznej skorelowanych ze stopniem selektywności systemu oświaty wprowadził pojęcia mobilności rywalizacyjnej (*contest*) i poręczeniowej (*sponsored*)[13]. W warunkach mobilności rywalizacyjnej jednostka ma do wyboru wiele sposobów osiągnięcia wykształcenia dającego wysoki status społeczny. W wypadku wzoru mobilności poręczeniowej jest niewiele ścieżek prowadzących do wykształcenia dającego przepustkę do wysokich pozycji społecznych, a alternatywne drogi są skutecznie kontrolowane przez społeczne elity.

Gdy w danym systemie oświaty, w danym punkcie kariery szkolnej funkcjonuje próg selekcyjny w oczywisty sposób przyczynia się on do silnego zróżnicowania składu szkół „za progiem" ze względu na uprzednie osiągnięcia szkolne i zasoby z tym powiązane. Zróżnicowanie na wejściu w oczywisty sposób prowadzi do zróżnicowania na wyjściu.

d) Zróżnicowanie składu społecznego szkół może przyczyniać się do zróżnicowania szkół ze względu na wyniki nauczania w wyniku działania tzw. efektu rówieśników. Efekt rówieśników polega na tym, że na szeroko rozumiane osiągnięcia szkolne ucznia mają wpływ jego rówieśnicy, z którymi uczęszcza do szkoły. Wpływ rówieśników jest przedmiotem licznych badań, głównie w kontekście problemów segregacji w oświacie i skuteczności różnego typu innowacji dydaktycznych wykorzystujących zasoby rówieśnicze[14]. Otrzymywane rezultaty

[11] Por. C.M. Hoxby, *Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers?*, „Working Paper" Nov. 1994, no. 4979; B.P. Gill, P. Timpane, K.E. Ross, D.J. Brewer, *Rhetoric versus reality: What we know and what we need know about vouchers and charter schools*, Santa Monika 2001; C. Riodan, *Equality and achievement*, Upper Saddle River 2004.

[12] Por. H.M. Levin, *Educational Vouchers: Effectiveness, Choice and Costs*, „Journal of Policy Analysis and Management" 1988, no. 17 (3); B.P. Gill, P. Timpane, K.E. Ross, D.J. Brewer, *Rhetoric…*

[13] Zob. *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, Warszawa 2005.

[14] Por. I.A.G. Wilkinson, J.A. Hattie, J.M. Parr, M.A.R. Townsend, J. Fung, Ch. Ussher, M. Thrupp, H. Lauder, T. Robinson, *Influence of peer effects on learning outcomes: A review of the literature*, Auckland

nie są jednak jednoznaczne. Wyniki analiz pokazują, że nie jest to zjawisko uniwersalne, a jego wystąpienie zależy od wielu czynników kulturowych i szkolnych. Czy zachodzi w wypadku polskich gimnazjów? Najnowsze analizy Artura Pokropka[15] wskazują, że raportowany w badaniach polskich[16] efekt rówieśników może być artefaktem wynikłym z niedoskonałości modeli statystycznych używanych w analizach. Należy zatem wyjaśnienie odwołujące się do efektu rówieśników traktować jako problematyczne i domagające się dowodu empirycznego.

e) Dość oczywistym czynnikiem wyjaśniającym różnicowanie się gimnazjów może być rozwój ilościowy segmentu szkół niepublicznych. Jeżeli, szczególnie w dużych miastach, coraz większy odsetek uczniów uczęszcza do szkół niepublicznych, a nabór do nich wiąże się z bardzo silną selekcją doszkolną zarówno ze względu na uprzednie osiągnięcia, jak i czynniki socjoekonomiczne, to może to wyjaśniać różnicowanie się szkół ze względu na wyniki nauczania.

f) W końcu ostatnim czynnikiem potencjalnie odpowiedzialnym za poziom zróżnicowania szkół ze względu na wyniki nauczania jest efektywność kształcenia. Prawdopodobnie szkoły mające dobrą opinię na rynku przyciągają nie tylko dobrych uczniów, ale z biegiem czasu również lepszych nauczycieli, dodatkowe środki finansowe i rzeczowe. To może prowadzić do międzyszkolnego zróżnicowania efektywności nauczania[17]. Jednak to tylko hipoteza. Jej weryfikacja w odniesieniu do polskich realiów wymaga analiz.

Metoda analizy międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania

W analizach wykorzystano dane ogólnokrajowe ze sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej oraz egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej dla lat 2003–2013. Danych z roku 2002 nie uwzględniono w analizach z dwóch powodów. Po pierwsze, w pierwszym roku egzaminowania nie wszystkie procedury odpowiedzialne za standaryzację testowania (czyli porównywalność wyników) zostały w pełni wdrożone. Po drugie, w bazach CKE, z których w analizach korzystano, nie było dla danych egzaminacyjnych z 2002 r. zmiennej lokalizacji szkoły. Przypisywanie szkołom wartości tej zmiennej z lat następnych niestety prowadziło do znacznego odsetka braków danych. Natomiast analizy dla gimnazjów ograniczono do części humanistycznej, ponieważ rzetelność testów w tej

Uniservices Limited 2000; J. Angrist, K. Lang, *How important are classroom peer effects? Evidence from Boston's METCO program*, „National Bureau of Economic Research" Oct. 2002, no. 9263, www.nber.org/papers [dostęp: 1.04.2010]; J.M. Markman, E.A. Hanushek, J.F. Kain, S.G. Rivkin, *Does peer ability affect student achievement?*, „Journal of Applied Econometrics" 2003, vol. 18(5), s. 527–544.

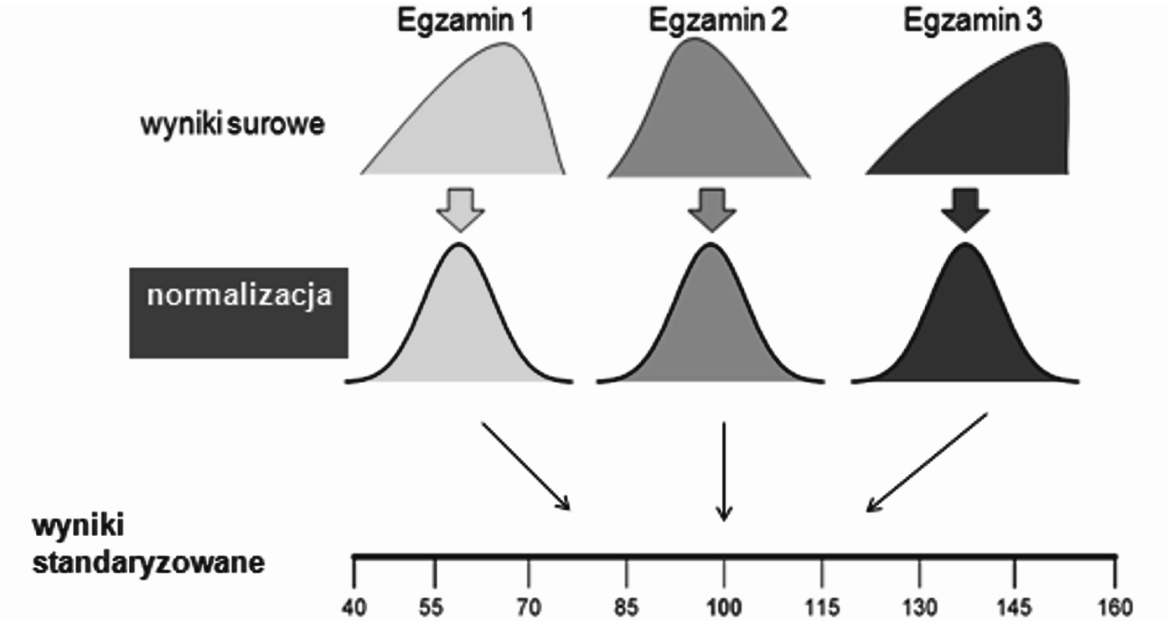
[15] Zob. A. Pokropek, *Efekt rówieśników w kształceniu szkolnym*, Warszawa 2013.

[16] Zob. R. Dolata, *Szkoła…*

[17] Por. R. Dolata, *Szkoła…*; R. Dolata, A. Jasińska, A. Modzelewski, *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Polityka Społeczna" 2012, nr tematyczny 1, s. 41–47.

części była bardziej zbliżona do rzetelności testów stosowanych na sprawdzianie. Poza tym analizy dla części matematyczno-przyrodniczej dawały zasadniczo podobny obraz (z wyjątkiem lat 2003–2005, dla których obserwowano trudne do interpretacji anomalie[18]).

Testy stosowane na sprawdzianach i egzaminach gimnazjalnych są standaryzowanymi testami ogólnokrajowymi tworzonymi z wykorzystaniem klasycznej teorii testów. Kolejne edycje nie są zrównywane, a wyniki są przedstawiane w postaci surowej liczby punktów (od 2012 r. wyniki testu gimnazjalnego są przedstawiane również na skali centylowej). W związku z tym przed analizami wyniki surowe dla każdego roku normalizowano (metoda Bloma) i standaryzowano (średnia w kraju 100, odchylenie standardowe 15), a następnie z analizy wykluczono dane pochodzące ze szkół mniejszych niż 5 uczniów (na poziomie ostatniej klasy danej szkoły). Ten ostatni zabieg był niezbędny, by zminimalizować wpływ ekstremalnie małych szkół na oszacowanie wskaźników zróżnicowania międzyszkolnego. Wykluczanie tych szkół oznaczało zmniejszanie liczebności populacji uczniów o mniej niż 0,1%. Procedurę normalizacji i standaryzacji schematycznie przedstawia rysunek 3.



Rysunek 3. Normalizacja i standaryzacja wyników surowych testów egzaminacyjnych
Źródło: opracowanie własne.

W zakresie trafności jedynym gwarantem stałości treściowej testów jest dość szczegółowy plan testów. W 2012 r. ten plan dla egzaminu gimnazjalnego w znaczący sposób uległ zmianie, co może zaburzać wyniki analizy trendu w zakresie zróżnicowania międzyszkolnego.

[18] Zob. R. Dolata, *Szkoła*…

Drugi kluczowy aspekt jakości testów to rzetelność. Wartości współczynnika rzetelności Alfa-Cronbacha w latach 2003–2013 dla sprawdzianu wahają się w przedziale 0,75–0,85, dla części humanistycznej testów gimnazjalnych[19] wahają się w przedziale 0,8–0,9. Jak na testy wysokiej stawki rzetelność testów jest zbyt niska, ale dla celów naszej analizy wystarczająca. Występujące znaczące wahania w rzetelności na szczęście nie są skorelowane z trendem w zakresie zróżnicowania międzyszkolnego.

Obliczenie wskaźnika międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania wymaga dekompozycji wariancji całkowitej wyników danego egzaminu na części przypisane różnym źródłom. W każdej z zaprezentowanych analiz całkowitą wariancję wyników testu egzaminacyjnego rozłożono na trzy części: wariancję wewnątrzszkolną, wariancję międzyszkolną i wariancję między gminami/dzielnicami. Na trzecim poziomie analizy wybrano gminy/dzielnice, ponieważ organem prowadzącym dla szkół podstawowych i gimnazjów są te właśnie jednostki samorządowe. Następnie składowe wariancji, międzygminna, międzyszkolna i wewnątrzszkolna, podzielono przez wariancję całkowitą, a wynik wyrażono w procentach. Interesujący nas zatem wskaźnik mówi nam, jaki odsetek wariancji całkowitej to wariancja międzyszkolna. Co do ogólnej idei, choć szacowanie wskaźnika wydaje się proste, w praktyce statystycznej mamy bardzo wiele algorytmów dekompozycji wariancji. W analizach użyto trzypoziomowych modeli pustych, a składniki wariancji szacowano metodą *full maximum likelihood* przy użyciu specjalistycznego oprogramowania do analiz hierarchicznych HLM 6.06. W literaturze statystycznej znajdujemy ostrzeżenie, że ta metoda może zawyżać oszacowania wariancji na wyższych poziomach analizy, jednak badacze-praktycy polecają ten właśnie sposób estymacji wariancji[20]. Trzeba podkreślić, że, choć różne metody szacowania wskaźnika zróżnicowania międzyszkolnego przynoszą trochę inne bezwzględne oszacowania interesującej nas statystyki, to obraz trendu czasowego zawsze jest taki sam.

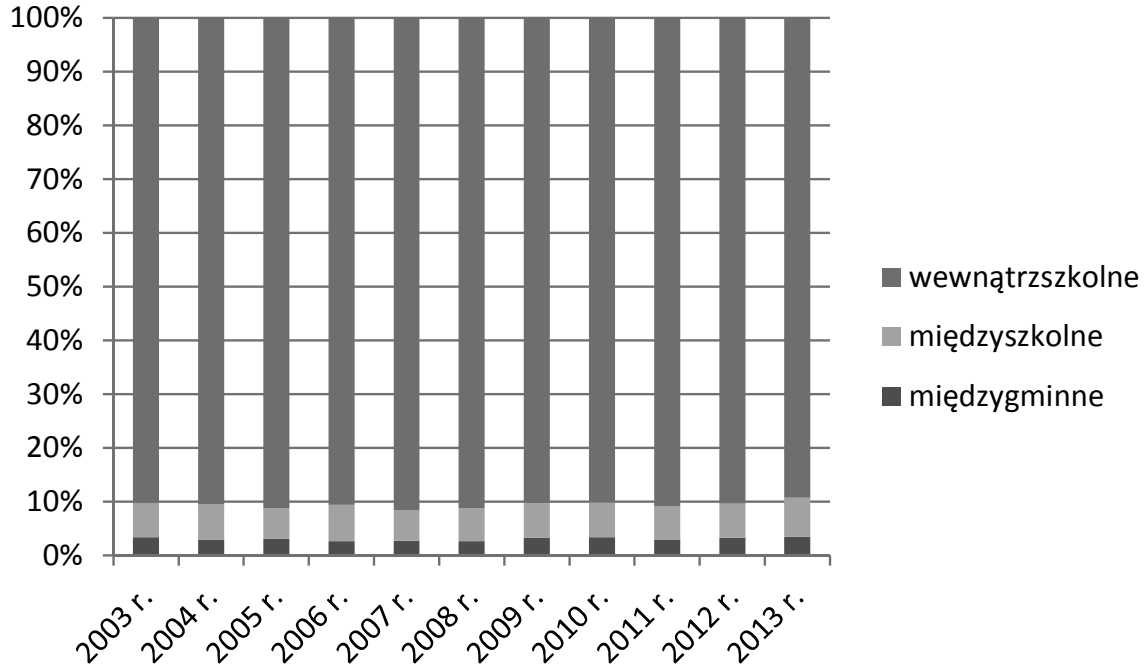
W zaprezentowanych w tym raporcie analizach najpierw rozpatrzono zróżnicowanie międzyszkolne wyników nauczania dla wszystkich placówek w kraju. Następnie pokazano średnie wyniki dla szkół publicznych i niepublicznych z podziałem ze względu na lokalizację szkoły: wieś, miasta do 20 tysięcy, miasta od 20 do 100 tysięcy i miasta ponad 100 tysięcy mieszkańców. Następnie już tylko w segmencie szkół publicznych podzielono gimnazja ze względu na lokalizację (jak wyżej) i przeprowadzono analizę zróżnicowania międzyszkolnego.

[19] Na potrzeby analizy rzetelności zadania wielopunktowe i oceniane wielokryterialnie dychotomizowano po medianie.

[20] Zob. H. Domański, A. Pokropek, *Podziały terytorialne, globalizacja a nierówności społeczne. Wprowadzenie do modeli wielopoziomowych*, Warszawa 2011.

Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania na poziomie szkół podstawowych

Analizy zaczynamy od szkół podstawowych. Poziom i dynamikę zróżnicowania międzygminnego i międzyszkolnego dla lat 2003–2013 dla wszystkich szkół podstawowych w Polsce pokazuje wykres 1.

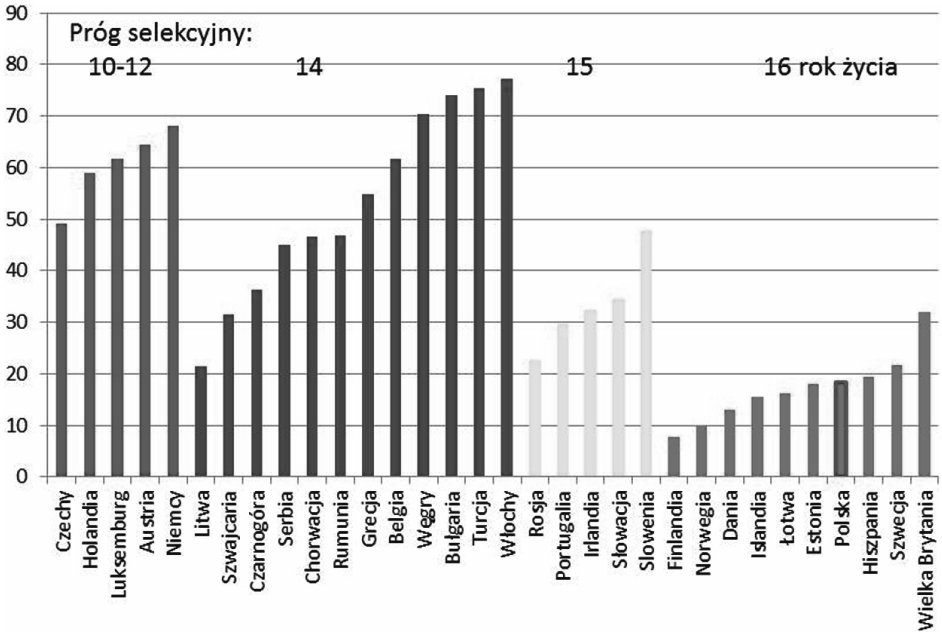


Wykres 1. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla całego kraju

Źródło: opracowanie własne.

Zróżnicowanie międzygminne wyników sprawdzianu w szkołach podstawowych jest niewielkie i niezmienne w czasie. Podział na gminy tłumaczy około 3% wariancji całkowitej sprawdzianów.

Zróżnicowanie międzyszkolne wyników sprawdzianu jest trochę większe niż międzygminne, ale również nie zmienia się w czasie. Różnice międzyszkolne w obrębie gmin nie przekraczają 7% wariancji całkowitej sprawdzianu. Łącznie różnice międzygminne i międzyszkolne stanowią około 10% całkowitej zmienności wyników sprawdzianu. To wskazuje, że w skali kraju system szkół podstawowych jest dość bliski zakładanej jednolitości. Ten rząd wielkości wskaźników zróżnicowania obserwujemy w krajach o najmniejszym zróżnicowaniu międzyszkolnym. Na przykładzie wyników PISA/OECD 2009 w zakresie czytania dobrze ilustruje to wykres 2.



Wykres 2. Zróżnicowanie międzyszkolne w pespektywie międzynarodowej: PISA 2009, czytanie

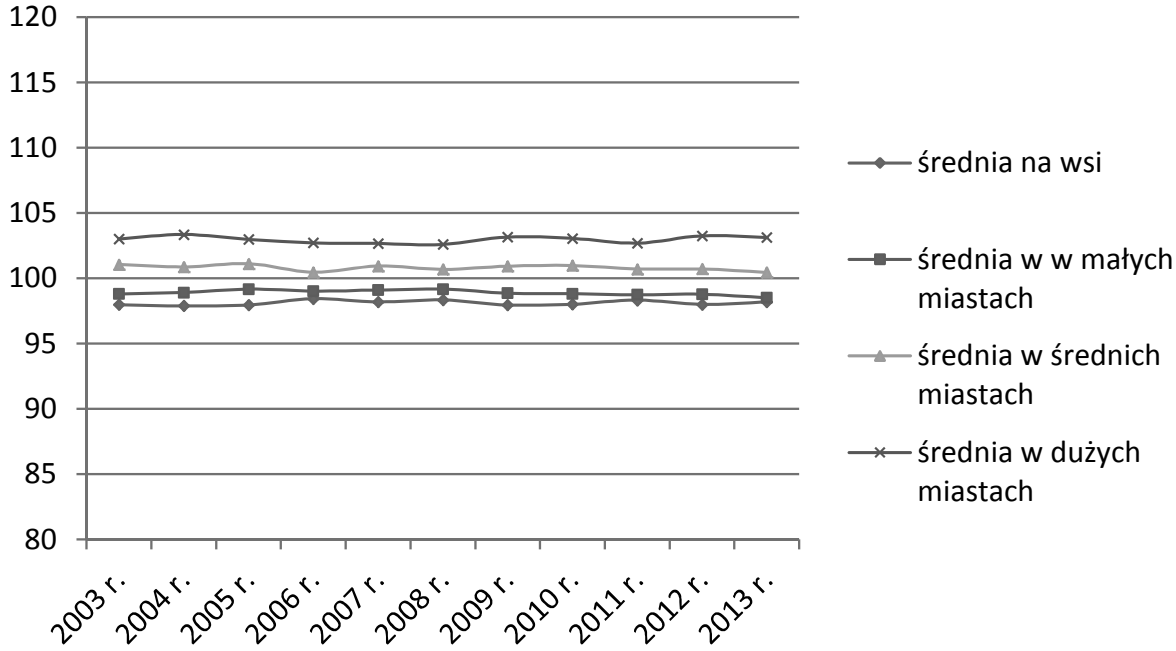
Źródło: opracowanie własne.

Jak widzimy, wskaźniki rzędu 10% obserwujemy w takich krajach jak Finlandia, Norwegia czy Dania. Oczywiście trzeba pamiętać, że badanie PISA realizowane jest w populacji piętnastolatków.

Zgodnie z planem analizy sprawdzimy teraz różnice między poziomami wyników nauczania wg lokalizacji szkoły. Wykres 3 pokazuje wyniki dla szkół publicznych, wykres 4 dla niepublicznych.

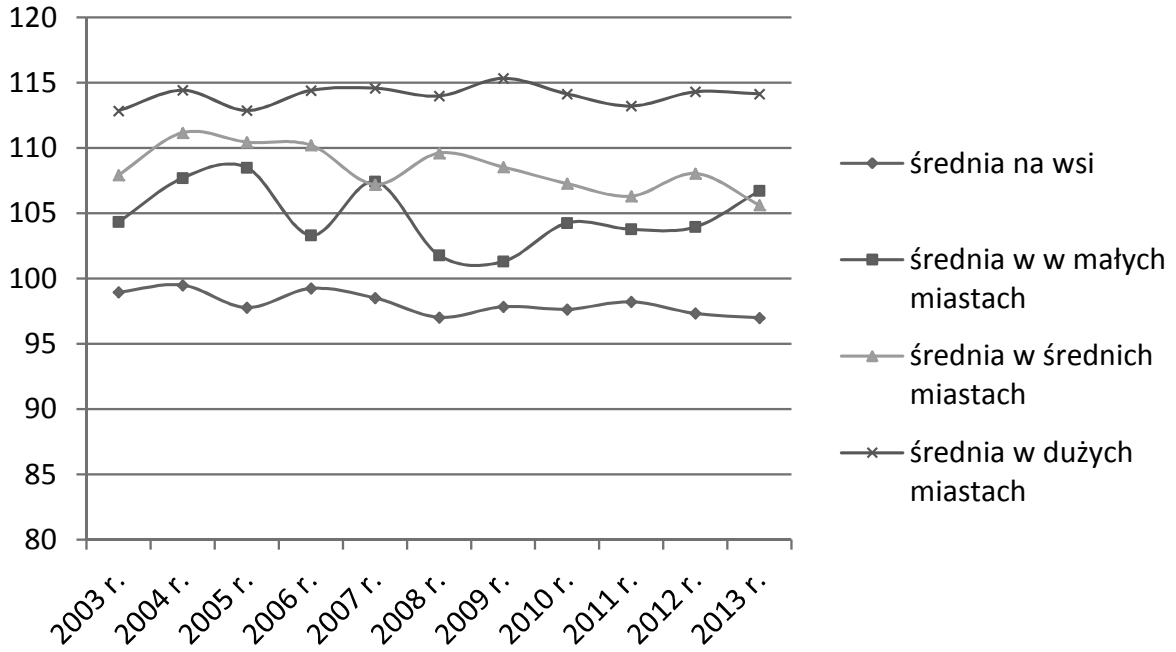
Różnice w wynikach sprawdzianu związane z lokalizacją szkoły podstawowej są dość stabilne w czasie. Dystans między szkołami zlokalizowanymi w dużych miastach i na terenach wiejskich wynosi około 5 punktów, czyli 1/3 odchylenia standardowego.

Bardziej złożony obraz obserwujemy w segmencie szkół niepublicznych. Należy jednak pamiętać, że jest to segment niewielki, w 2013 r. do tego typu placówek uczęszczało 2,6% uczniów. Dystans między szkołami niepublicznymi w dużych miastach i na wsi wynosi ok. 15 punktów i nieznacznie wzrasta (za sprawą obniżania się średniej w niepublicznych szkołach wiejskich). O ile w szkołach niepublicznych w dużych miastach średnia sprawdzianu jest wyższa o ok. 10 punktów w stosunku do wielkomiejskich szkół publicznych, to w szkołach niepublicznych zlokalizowanych na wsi średni wynik jest mniej więcej taki sam jak w szkołach publicznych zlokalizowanych na wsi. Jest to dość oczywisty rezultat, ponieważ status szkoły niepublicznej oznacza co innego w miastach, co innego na wsi (przejmowanie małych, przeznaczonych do likwidacji szkół przez lokalne wspólnoty).



Wykres 3. Średni wynik sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej ze względu na lokalizację placówki. Segment szkół publicznych

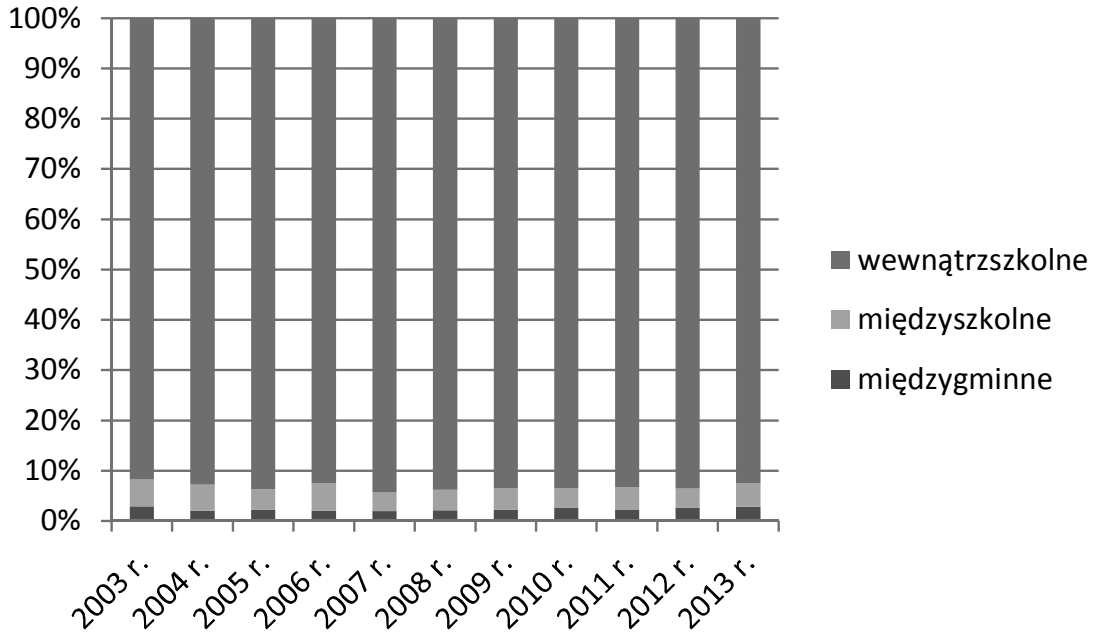
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Średni wynik sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej ze względu na lokalizację placówki. Segment szkół niepublicznych

Źródło: opracowanie własne.

W dalszych analizach zróżnicowania międzyszkolnego wyników nauczania w poszczególnych segmentach szkół podstawowych wyróżnionych ze względu na lokalizację placówki ograniczymy się do szkół publicznych. Wykres 5 ilustruje interesujący nas proces dla szkół wiejskich.

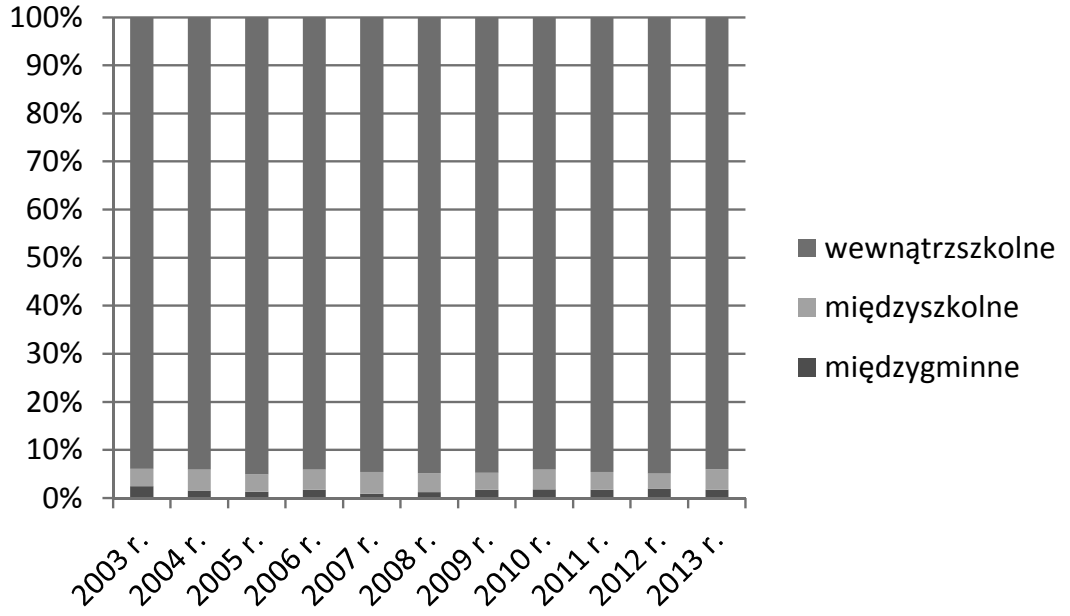


Wykres 5. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla segmentu szkół publicznych zlokalizowanych na wsi

Źródło: opracowanie własne.

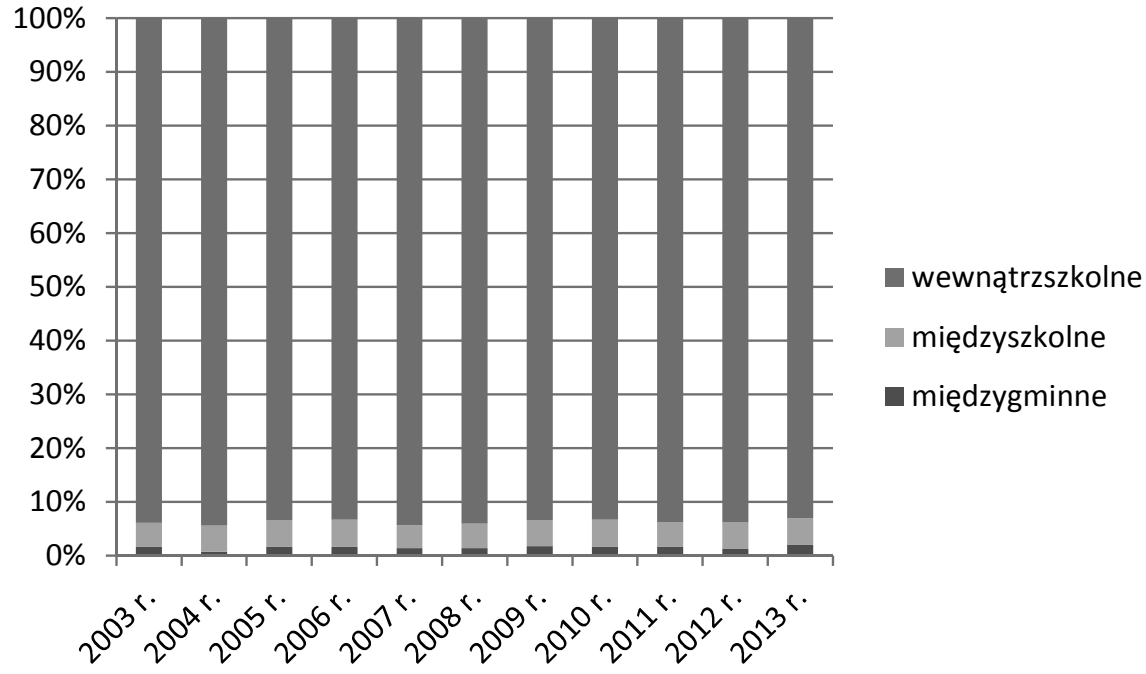
Międzygminne zróżnicowanie wyników sprawdzianu w wypadku szkół wiejskich wynosi około 2–3% wariancji całkowitej w tym segmencie szkół. Różnice międzyszkolne to z kolei 4–5% zróżnicowania wyników sprawdzianu na wsi. Łącznie zróżnicowanie międzygminne i międzyszkolne nie przekracza 8% wariancji całkowitej i nie zmienia się znacząco w czasie. Widzimy zatem, że zróżnicowanie w tym segmencie szkół podstawowych jest nawet trochę niższe niż globalnie w kraju (wykres 6).

Obraz zróżnicowania międzygminnego i międzyszkolnego w małych miastach jest podobny jak na wsi, a nawet wskaźniki są nieznacznie niższe (wykres 7).



Wykres 6. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla segmentu szkół publicznych zlokalizowanych w małych miastach

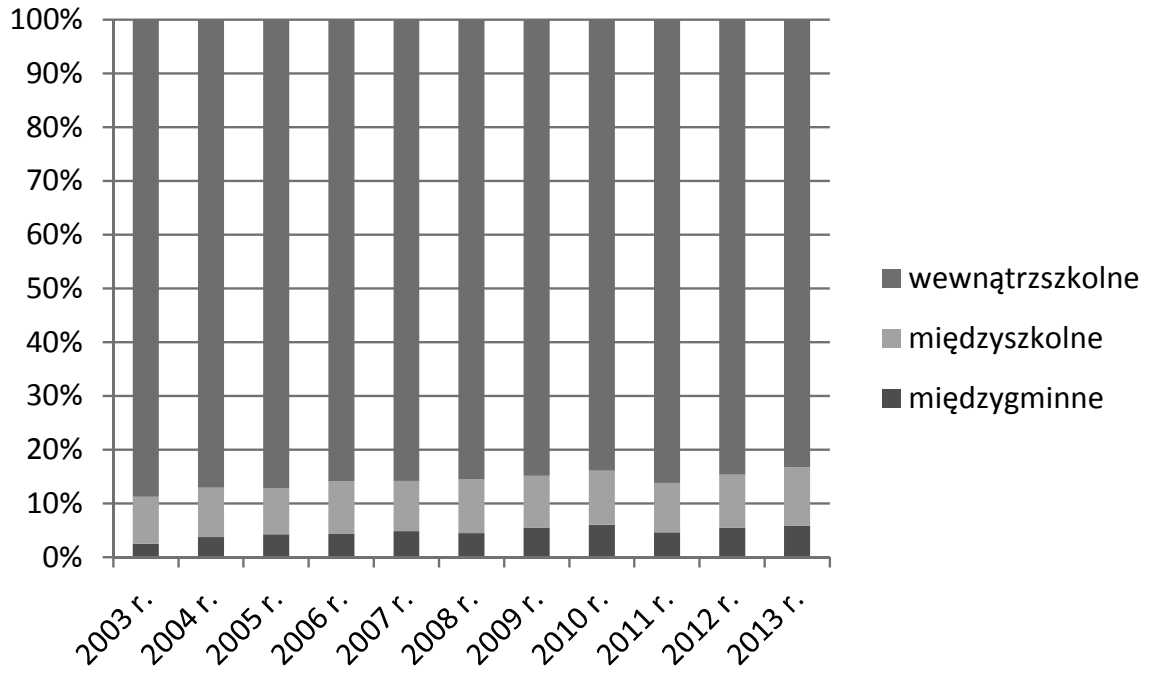
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 7. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla segmentu szkół publicznych zlokalizowanych w średnich miastach

Źródło: opracowanie własne.

W wypadku segmentu szkół podstawowych zlokalizowanych w średnich miastach znów uzyskujemy bardzo podobny obraz (wykres 8). Czy powtórzy się on w dużych miastach?



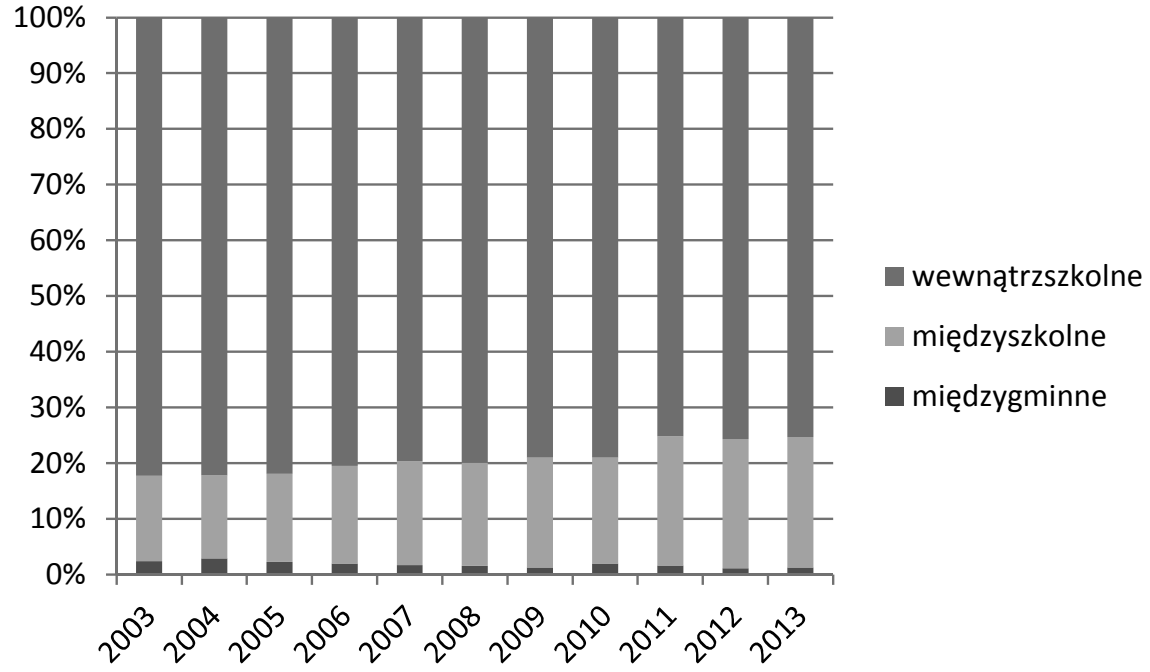
Wykres 8. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla segmentu szkół publicznych zlokalizowanych w dużych miastach

Źródło: opracowanie własne.

W wypadku szkół podstawowych zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców zróżnicowanie międzygminne, a przede wszystkim międzyszkolne, jest silniejsze. W roku 2003 zróżnicowanie międzygminne wynosiło ok. 2%, do 2009 r. stopniowo wzrosło do ok. 5–6% zmienności wyników sprawdzianu w dużych miastach. Na tym poziomie utrzymuje się do 2013 r. Zróżnicowanie międzyszkolne jest bardziej stabilne w czasie i wynosi około 10% wariancji wyników sprawdzianu. Łącznie różnice między szkołami podstawowymi w segmencie dużych miast są trochę wyższe niż dla pozostałych lokalizacji, ale i tak utrzymują się na poziomie charakterystycznym dla systemów szkolnych o niewielkim stopniu zróżnicowania.

Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania na poziomie gimnazjów

Wykres 9 pokazuje poziom i dynamikę procesu różnicowania się gimnazjów w skali całego kraju.



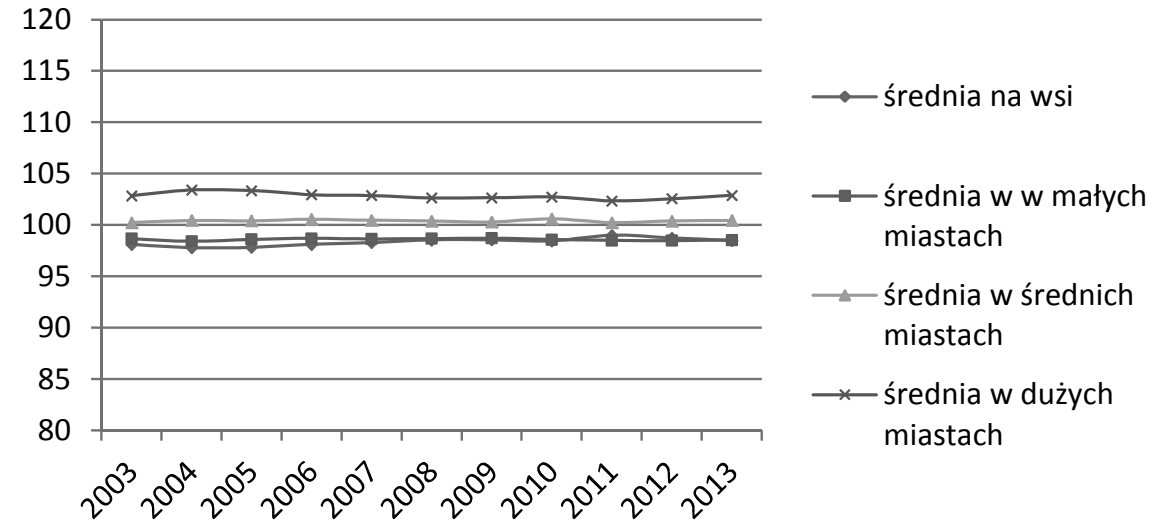
Wykres 9. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej (GH) jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla całego kraju

Źródło: opracowanie własne.

Zróżnicowanie międzygminne w wypadku gimnazjów jest bardzo niewielkie – około 2% wariancji całkowitej w kraju – i nawet trochę słabsze niż w wypadku szkół podstawowych. Zróżnicowanie międzyszkolne jest jednak zdecydowanie wyższe, obserwujemy też niewielki trend wzrostowy. W 2003 r. zróżnicowanie międzyszkolne wyników GH stanowiło ok. 15% zmienności całkowitej GH, w 2013 r. odsetek ten wzrósł do około 24%. W sumie około ¼ wariancji egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej można przypisać podziałowi na gminy i szkoły. Oznacza to, że w skali całego kraju zróżnicowanie międzyszkolne gimnazjów jest dwukrotnie silniejsze niż szkół podstawowych.

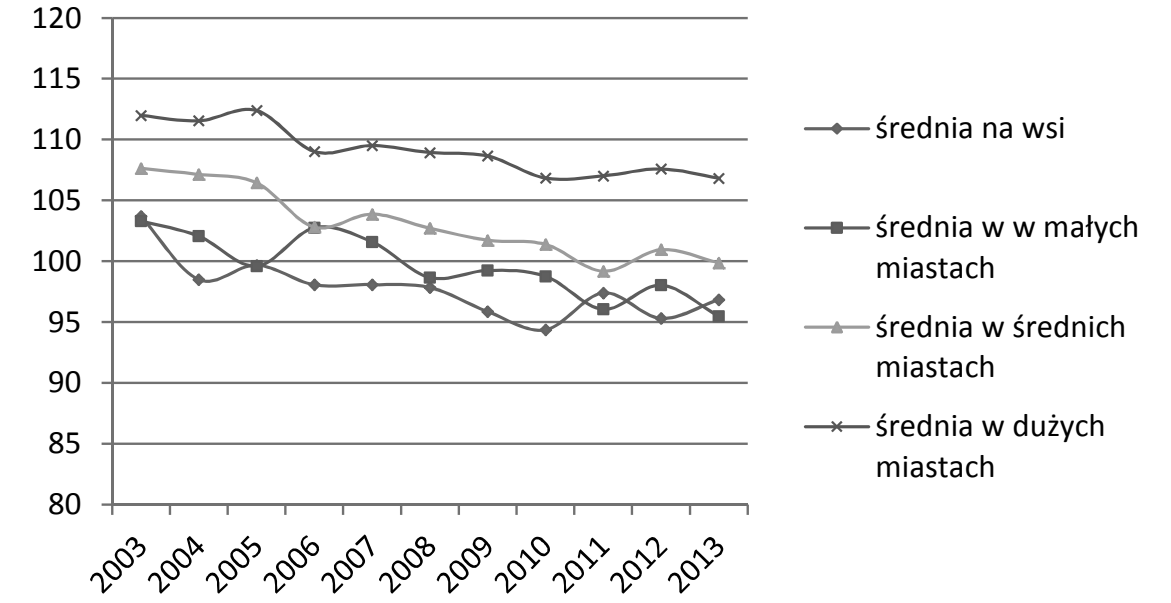
Przyjrzyjmy się różnicom w średnich wynikach egzaminu gimnazjalnego ze względu na lokalizację szkoły. Wykres 10 obrazuje średnie dla gimnazjów publicznych, wykres 11 – dla niepublicznych.

Dystanse między lokalizacjami w czasie się prawie nie zmieniają (zanika i tak niewielka różnica między gimnazjami wiejskimi i zlokalizowanymi w małych miastach), różnica między gimnazjami wiejskimi i zlokalizowanymi w dużych miastach wynosi ok. 5 pkt., czyli analogicznie jak w wypadku sprawdzianu.



Wykres 10. Średni wynik egzaminu gimnazjalnego (GH) ze względu na lokalizację placówki. Segment szkół publicznych

Źródło: opracowanie własne.

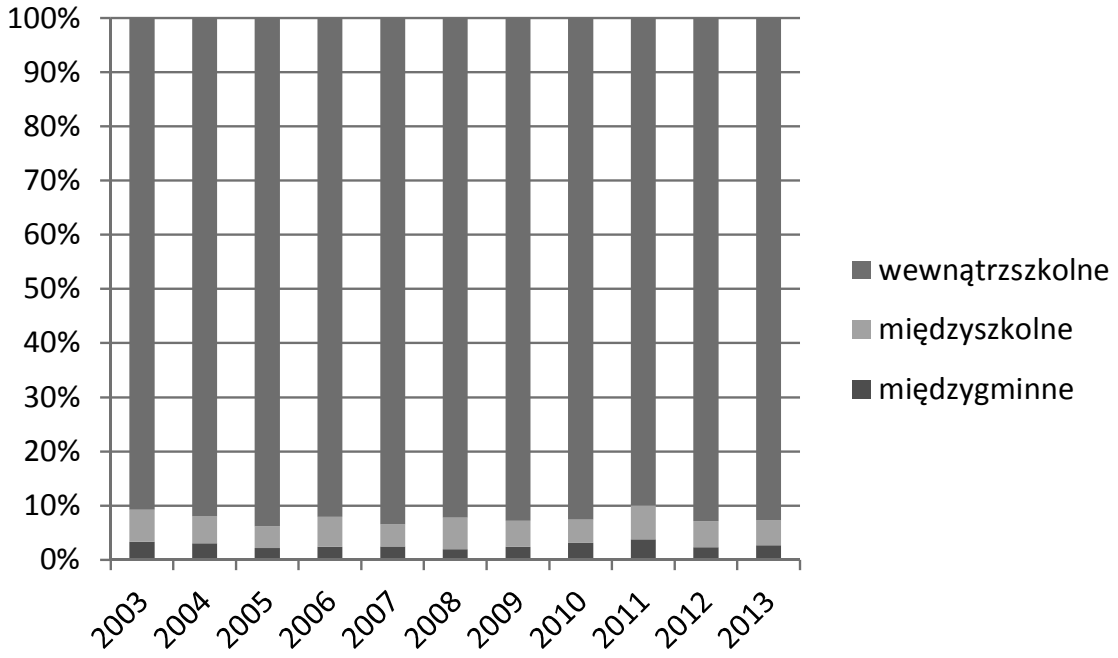


Wykres 11. Średni wynik egzaminu gimnazjalnego (GH) ze względu na lokalizację placówki. Segment szkół niepublicznych

Źródło: opracowanie własne.

Znacznie bardziej zmienny w czasie obraz uzyskujemy dla szkół niepublicznych. Generalnie średni wynik w gimnazjach niepublicznych niezależnie od lokalizacji spada. W dużych miastach ze 112 do 107, na wsi z 104 do 96. Wskazuje to, że ilościowy wzrost segmentu szkół niepublicznych (w 2013 – 4% uczniów w skali kraju, w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców – 8,3%) pociąga za sobą coraz większe zróżnicowanie tych szkół.

W analizach dla poszczególnych lokalizacji ograniczymy populację do szkół publicznych. Zaczynamy od segmentu publicznych gimnazjów zlokalizowanych na wsi (wykres 12).

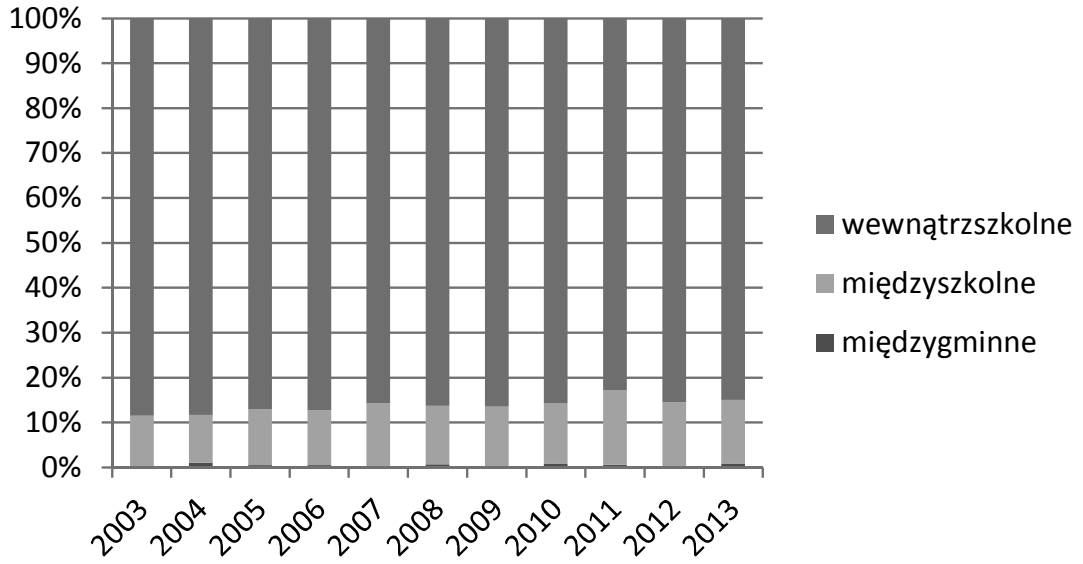


Wykres 12. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla segmentu gimnazjów publicznych zlokalizowanych na wsi

Źródło: opracowanie własne.

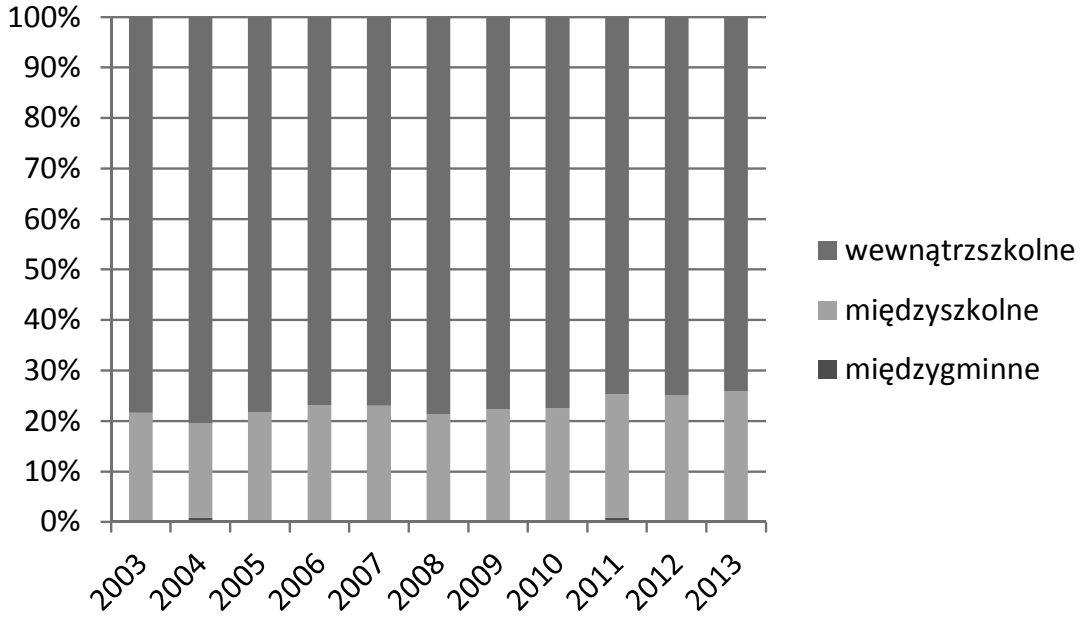
W wypadku gimnazjów wiejskich zróżnicowanie międzygminne jest niewielkie i wynosi 2–4% wariancji GH na wsi (wykres 13). Zróżnicowanie międzyszkolne jest trochę wyższe, ale i tak niewielkie. Waha się w przedziale 4–6%. W sumie wskaźnik zróżnicowania nie przekracza 10%, czyli obraz jest prawie identyczny jak wypadku szkół podstawowych.

W segmencie gimnazjów publicznych zlokalizowanych w małych miastach zróżnicowanie międzygminne jest minimalne i nie przekracza 1% wariancji GH w małych miastach (wykres 14). Natomiast zróżnicowanie międzyszkolne jest widoczne i waha się w przedziale 12–18% wariancji GH. Obserwujemy bardzo słaby trend wzrostowy. W porównaniu do szkół podstawowych zróżnicowanie międzyszkolne jest trzy-/czterokrotnie silniejsze, choć w dalszym ciągu nie osiąga poziomu charakterystycznego dla systemów oświatowych z wczesną selekcją (por. wykres 2).



Wykres 13. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla segmentu gimnazjów publicznych zlokalizowanych w małych miastach

Źródło: opracowanie własne.

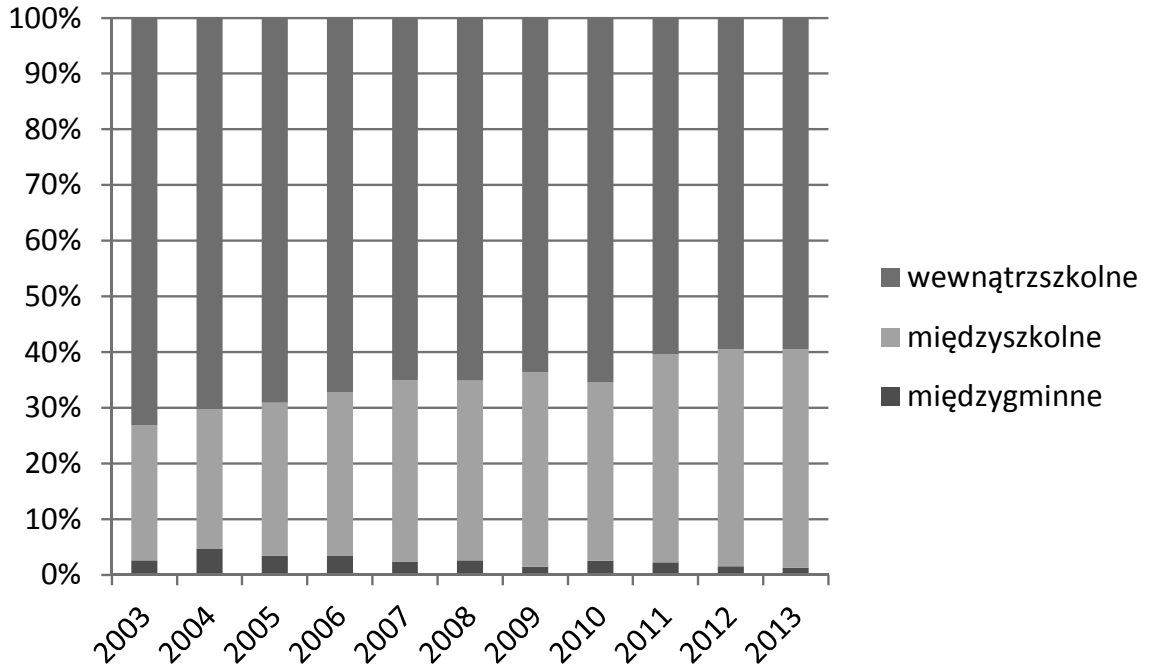


Wykres 14. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla segmentu gimnazjów publicznych zlokalizowanych w średnich miastach

Źródło: opracowanie własne.

W grupie gimnazjów zlokalizowanych w miastach o liczbie mieszkańców od 20 do 100 tys. zróżnicowanie międzygminne nie przekracza 1% (wykres 15). Natomiast zróżnicowanie międzyszkolne jest znacząco silniejsze i waha się w przedziale 20–26%. Obserwuje się słaby trend wzrostowy. W porównaniu do szkół

podstawowych w tym segmencie zróżnicowanie międzyszkolne jest cztero-/pięciokrotnie silniejsze.



Wykres 15. Zróżnicowanie międzygminne, międzyszkolne i wewnątrzszkolne wyników egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej jako procent wariancji całkowitej. Analiza dla segmentu gimnazjów publicznych zlokalizowanych w dużych miastach

Źródło: opracowanie własne.

Ostatni segment to publiczne gimnazja zlokalizowane w miastach liczących ponad 100 tys. mieszkańców. Zróżnicowanie międzygminne wyników GH wynosi około 2–4%. Zróżnicowanie międzyszkolne wyraźnie rośnie: od 25% w 2003 r. do blisko 40% w 2012 r. W 2013 r. obserwujemy wynik analogiczny jak rok wcześniej. To wynik czterokrotnie wyższy niż w wypadku szkół podstawowych w dużych miastach i, co równie ważne, to poziom charakterystyczny dla systemów oświaty, w których oszacowania zróżnicowania dokonujemy po progu selekcyjnym. W sumie oznacza to, że w dużych miastach gimnazjum stało się szkołą selekcyjną, a wielkomiejski subsystem oświaty na poziomie gimnazjum znacznie oddalił się od założeń jednolitości oświaty.

Podsumowanie

Analiza wyników krajowych egzaminów przeprowadzanych na zakończenie szkoły podstawowej i na koniec gimnazjów nie pozostawia wątpliwości: reforma 1999 r. uruchomiła w dużych miastach masywny, ukryty proces selekcji na progu gimnazjów. W efekcie tego procesu w dużych miastach (około ¼ populacji szkolnej) powstaje system wysoce selekcyjny (próg selekcyjny w 12 roku życia,

po wdrożeniu obniżenia wieku szkolnego w 11 roku życia), na terenach wiejskich (ok. 35% populacji szkolnej) kształtuje się system bliski założeniu szkoły jednolitej. Dalszych badań wymaga wyjaśnianie, jakie zjawiska społeczne i edukacyjne wyjaśniają selekcje doszkolne na progu gimnazjum oraz czy proces segregacji międzyszkolnych pociąga za sobą różnicowanie się efektywności nauczania i jakie są inne, pozaefektywnościowe konsekwencje powstania w dużych miastach selekcyjnych gimnazjów. Przyprowadzone analizy pośrednio wykazały, że przestrzenne zróżnicowanie cywilizacyjne dużych miast w niewielkim stopniu wyjaśnia różnicowanie się gimnazjów. Również rozwój segmentu szkół niepublicznych nie wyjaśnia obserwowanego zjawiska. Za powstanie w dużych miastach gimnazjów selekcyjnych odpowiadać zatem muszą pozostałe omówione we wprowadzeniu procesy. To, który z nich jest kluczowy – selekcja i autoselekcja na progu gimnazjów, efekt rówieśników czy różnicowanie się efektywności nauczania – wymaga dalszych badań.

Przedstawione w raporcie analizy są ważne nie tylko z punktu widzenia samego procesu różnicowania się szkół. Coraz częściej można usłyszeć pytanie, czy polskiej oświacie potrzebne są krajowe egzaminy wykorzystujące standaryzowane testy osiągnięć szkolnych? Gdy pada ono, zwykle uwaga dyskutantów koncertuje się na jakości używanych testów, zwrotnym wpływie egzaminów na nauczanie (tzw. nauczaniu pod testy) lub selekcyjnej funkcji egzaminów. Analizy procesu różnicowania się szkół są natomiast dobrą ilustracją innej ważnej funkcji egzaminów. Egzaminy krajowe mogą mianowicie dostarczać informacji o zachodzących w systemie oświaty procesach (funkcja monitorująca) oraz mogą być instrumentem zarządzania tymi procesami (funkcja ewaluacyjna). Funkcje te mogą być realizowane zarówno na poziomie krajowym jak i lokalnym. Funkcję ewaluacyjną egzaminów można bezpośrednio łączyć z ideą *accountability* rozumianą jako obarczenie instytucji publicznych, w tym władz lokalnych i szkół, odpowiedzialnością za skutki swoich działań. Idea *accountability* nabiera w polityce oświatowej szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy szkoły mają coraz więcej autonomii i równocześnie wprowadzane są na poziomie krajowym lub lokalnym elementy polityki rynkowej[21]. Decentralizacja i urynkowienie oświaty może sprawiać, że w systemie zachodzić będzie wiele ważnych, spontanicznych procesów[22]. Na przykładzie analizowanego w tym tekście procesu różnicowania się gimnazjów można zobaczyć, jak egzaminy krajowe mogą pełnić funkcję monitorującą.

[21] Zob. S. Waslander, C. Pater, M. van der Weide, *Markets in Education: An Analytical Review of empirical research on market mechanisms in education*, „OECD Education Working Papers" 2010, no. 52.

[22] Zob. P. Rado, *Governing decentralized education systems. Systemic change in South Eastern Europe*, Budapest 2010.

Grzegorz Karwasz, Andrzej Karbowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

No student left behind – RECEPTA KONSTRUKTYWISTYCZNA – IMPLEMENTACJE I ANALIZY PORÓWNAWCZE W FIZYCE

Wstęp

Porównania systemów edukacji, szczególnie dokonywane „od środka", to znaczny nie przez ekspertów ponadnarodowych, są niezwykle trudne: na edukacji każdy się zna, bo każdy chodził do szkoły. Motywacją do pracy są nasze wieloletnie obserwacje porównawcze ewolucji systemów edukacyjnych począwszy od lat 90. zeszłego wieku we Włoszech i Francji, formowanie się w tym okresie wytycznych UE w zakresie edukacji oraz dodatkowo szeroka współpraca ze środowiskami szkolnymi i pozaszkolnymi instytucjami edukacyjnymi (centrami nauki[1], wydawnictwami, ośrodkami doradztwa dla nauczycieli[2] itd.) a także praktyka szkolna. W prowadzonej działalności zaproponowano szereg innowacyjnych metod dydaktycznych jak: wystawy interdyscyplinarne, wykłady z pokazami, lekcje interaktywne[3]. Wprowadzono pilotażowo nowe, konstruktywistyczne podręczniki z fizyki[4], uzyskujące wysokie oceny efektywności dydaktycznej[5].

Celem pracy jest weryfikacja, czy negatywne oceny w wielu aspektach oceny polskiego systemu edukacji dokonywane przez instytucje międzynarodowe (głównie OECD) znajdują odzwierciedlenie (a właściwie źródło) w organizacji, finansowaniu szkół i/lub w postawach, kompetencjach, oczekiwaniach nauczycieli. W tym celu przeprowadzono badania ankietowe na próbie ponad 80 nauczycieli różnych przedmiotów, typów szkół i środowisk; wybrane pytania zadano również nauczycielom liceów we Włoszech i Francji.

---

[1] Zob. G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń 2012.

[2] Zob. G. Karwasz, *Kapłony, Cluny i dobrobyt*, „Gdyński Kwartalnik Oświatowy" 2011, nr 2(32), s. 8–10.

[3] Zob. *idem*, *Fizyka i zabawki – obrazki z wystawy*, „Postępy Fizyki" 2000, nr 51.

[4] Por. *idem*, M. Sadowska, K. Rochowicz, *Toruński poręcznik z fizyki I. Gimnazjum klasa I. Mechanika*, Toruń 2010; G. Karwasz, M. Więcek, *Toruński poręcznik IV. Fizyka współczesna*, ZDF UMK, Toruń 2012.

[5] Zob. M. Sadowska, K. Wyborska, *Konstruktywizm w praktyce szkolnej – Toruński podręcznik do fizyki, Problemy Dydaktyki Fizyki*, Czeszów – Wrocław 2013.

Porównania międzynarodowe

Wejście Polski do Unii Europejskiej (UE) narzuciło konieczność dostosowania naszego systemu edukacji do struktur, programów, tendencji międzynarodowych[6]. Przełom XX i XXI wieku przyniósł w wiodących cywilizacyjnie krajach (OECD, UE) istotne zmiany w podejściu do systemów edukacji. Kryzys nauczania przedmiotów ścisłych (zob. Rocard's Raport[7]) wymógł zmianę programów i metod nauczania. Konstruktywistyczne podejście do nauczania przestało być przywilejem uczniów w elitarnych liceach, a weszło w USA do powszechnej praktyki szkolnej[8]. W dyrektywach VII Programu Ramowego UE ta sama tendencja formułowana jest jako *inquiry-based teaching*. Drugą wytyczną edukacyjną UE, o charakterze jeszcze bardziej społecznym, jest maksyma *no student left behind*. Nie ma jednakże to stwierdzenie żadnych konotacji egalitarystycznych, a wynika ze strategii lizbońskiej społeczeństwa opartego na wiedzy – z podnoszenia konkurencyjności gospodarki UE w skali światowej i kształcenia świadomych odbiorców technologicznie zaawansowanych dóbr konsumpcyjnych. Trzecim drogowskazem edukacyjnym UE, wiążącym się z poprzednim, jest określanie minimów edukacyjnych oraz wymóg kształtowania kompetencji s p o ł e c z n y c h w każdym przedmiocie, od religii do fizyki. Szczególnie te ostatnie kompetencje nie są łatwe do określenia, bo na cóż elektrykowi wiedza o lotach kosmicznych, gdy instalatorowi anten satelitarnych jest ona niezbędna[9].

Polska od kilkunastu lat realizuje wytyczne edukacyjne UE, ale jedynie marginalnie uczestniczy w ich definiowaniu. Istnieje więc niebezpieczeństwo nadinterpretacji lub misinterpretacji tych wytycznych. Pomijanym w porównaniach aspektem systemów edukacji jest ich integralność z zaszłością i teraźniejszością społeczno-ekonomiczną[10].

Opublikowana jesienią 2012 r. prognoza rozwojowa OECD na lata 2055–2060 lokuje Polskę na jednym z ostatnich miejsc wśród krajów rozwiniętych. W zestawieniu perspektyw ludności zawodowo czynnej przewidywany na lata 2055–2060 odsetek osób zatrudnionych w przedziale wiekowym powyżej 15 lat wynosi w Polsce zaledwie 47%, najniższy po Włoszech wśród 34 krajów porównanych[11]. Również szczegółowe analizy edukacyjne OECD, przygotowane

---

[6] Zob. W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

[7] Zob. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf [dostęp: 9.12.2015].

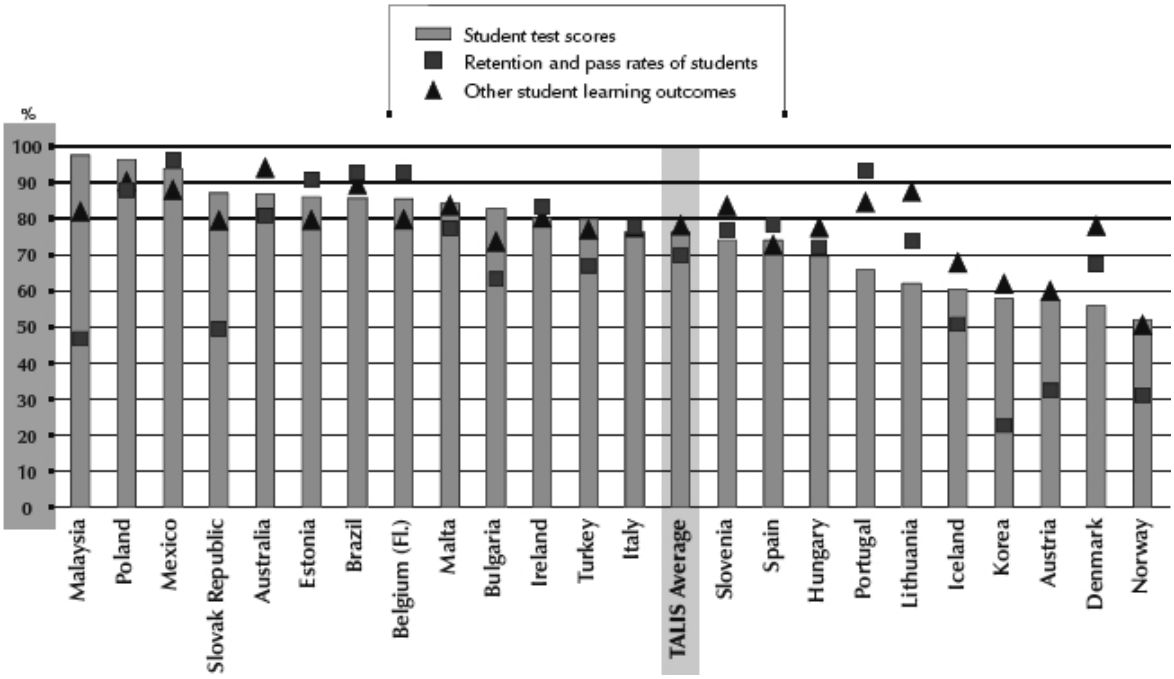
[8] Zob. G. Karwasz, *Postkonstruktywizm a korzenie kulturowe Europy*, „Pedagogika" 2011, r. 27, z. 401, s. 75–82.

[9] Zob. *idem, Doktoraty dla nauczycieli*, „Postępy Fizyki" 2012, nr 6, s. 236–239.

[10] Zob. *idem*, *Porównanie systemów nauczania fizyki w Europie, i nie tylko*, Wykład na sesji dydaktycznej XXXVII Zjazdu Fizyków Polskich, Warszawa 19.09.2005, http://www.fizyka.umk.pl/~karwasz/pliki/aptf05.pps [dostęp: 9.12.2015].

[11] Zob. ryc. 1 [w:] *idem*, *Edukacja, ale jaka?*, „Forum Akademickie" 2013, nr 1, s. 44–47, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/nowa_strona/?q=node/306 [dostęp: 9.12.2015].

z udziałem polskich ekspertów[12], stwierdzają jasno, że obecny system szkolny w Polsce jest ukierunkowany na przygotowanie do testów, a znaczne podniesienie wyników nauczania piętnastolatków jest okupione, jak to stwierdza raport, „przeniesieniem nierówności edukacyjnych na wyższe lata". Według innego raportu, TIMSS, wyniki siedmiolatków są przedostatnie wśród 27 krajów europejskich[13]; liczba godzin nauki szkolnej w przedziale wiekowym 7–14 lat jest o 40% niższa niż w Izraelu i o 25% niższa niż średnia europejska[14]. Te same dane OECD wskazują na niski nakład pracy na naukę języka ojczystego, w czym Polska wyprzedza jedynie Islandię.



Rysunek 1. Kryteria oceny szkół: testy, ilość repetentów i oceny, inne wyniki uczniów (np. olimpiady). Polska zajmuje miejsce na początku stawki, i to we wszystkich trzech kryteriach

Źródło: *Creating Effective Teaching and Learning Environments…*, www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf, s. 147 [dostęp: 9.12.2105].

W innej ocenie OECD szkoła w Polsce należy do najbardziej scentralizowanych, zaraz po Malezji. Na ten wskaźnik składają się przede wszystkim systemy ocen nauczycieli, system rankingu szkół oraz pozaklasowe formy klasyfikacji (innymi słowy, niezwykle rozbudowany system olimpiad i konkursów). W tym

[12] Zob. M. Jakubowski, et al., *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*, „OECD Education Working Paper" 2011, no. 49, s. 25.

[13] Zob. exhibit 3.2 i 3.3 [w:] *International Student Achievement in the TIMSS Mathematics Content and Cognitive Domains*, http://timss.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_M_Chapter3.pdf [dostęp: 9.12.2015].

[14] Zob. *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS, Teaching and Learning International Survey*, OECD 2009.

samym raporcie polscy nauczyciele deklarują konstruktywistyczne podejście do nauczania w większym stopniu niż np. ich włoscy koledzy. Niestety, praktyka pracy metodycznej z nauczycielami[15] dowodzi, że na konstruktywistycznych deklaracjach częstokroć się kończy nowoczesna metodologia dydaktyczna polskiego nauczyciela. Wymiany interkulturowe – indywidualne sprawozdania uczniów zagranicznych z ich pobytów w Polsce[16] ukazują zarówno bardzo dobre przygotowanie ogólnokulturowe włoskich licealistów, jak i ich umiejętności uważnej obserwacji i samodzielność w konstruowaniu ocen i porównań.

W skali porównań makro nakłady na edukację są w Polsce niskie: w 2008 r.[17] w OECD były one w Polsce większe jedynie od wydatków w Słowacji, Chile, Meksyku i Brazylii. Jednak to nie brak środków, ale niedostateczne zrozumienie społecznych mikropriorytetów oraz nieznajomość/niechęć do nowoczesnych metod nauczania wydają się ograniczeniem edukacji.

Kwestiom organizacji szkolnictwa poświęconych zostało wiele analiz krajowych. Z zestawień takich wynika np., że trzyletnia szkoła średnia funkcjonuje w Finlandii, Irlandii, Grecji i Luksemburgu[18], a szkoła pięcioletnia np. w Niemczech. W rzeczywistości zestawienia te należy traktować z dużą ostrożnością: systemy edukacyjne widziane od wewnątrz mają swoją specyfikę. We Francji formalnie funkcjonuje liceum dwuletnie. System ten jest uzupełniony przez egzaminy wstępne do elitarnych *Ècole centrale*, gdzie przypada do paruset kandydatów na 1 miejsce, a abiturienci przed egzaminami kończą prywatnie dwuletnie *ècole preparataire*. *De facto* więc system francuski powoduje rozwarstwienie społeczeństwa: na grupę uczniów nadzwyczaj zdolnych, zdających egzaminy bez przygotowania i na pozostałą większość, która nie dostaje się do elitarnych uczelni, ale uzupełnia prywatnie, i to na wysokim poziomie, wykształcenie licealne[19]. W Polsce jedynie w uczelniach medycznych system naboru pozostaje selektywny, a ilość miejsc na studiach dziennych tego kierunku nie zwiększyła się od lat 70. ubiegłego wieku, mimo podwyższonych standardów opieki zdrowotnej obowiązujących w Polsce od momentu wejścia do UE.

Badania ankietowe

Ankieta składająca się z 27 pytań dotyczyła zagadnień makroekonomii systemu szkolnictwa, jego organizacji, oczekiwanych społecznie a realnie uzyskiwa-

[15] Zob. M. Sadowska, K. Wyborska, *Konstruktywizm w praktyce szkolnej…*, s. 225–236.

[16] Zob. http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/nowa_strona/?q=node/310 [dostęp: 9.12.2015].

[17] Zob. *Education at a Glance*, OECD 2011, http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48630868.pdf [dostęp: 9.12.2015].

[18] Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie* [w:] *Szkoła: edukacja europejska*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 2001, s. 25.

[19] Zob. G. Karwasz, *Normalna szkoła nienormalna – Feeding and fishing, czyli o popularyzacji i o rekrutacji (II)*, „Głos Uczelni" 2010, nr 7/8 (293/294), s. 18–19, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Publikacje_2010/Feeding2_GK_2010.pdf [dostęp: 9.12.2015].

nych wyników edukacyjnych oraz subiektywnych ocen systemu oświatowego. Udzielenie odpowiedzi na poszczególne pytania ankiety były fakultatywne. Ankieta w pełnej formie dostępna jest na stronie internetowej Zakładu Dydaktyki Fizyki UMK[20].

Ankietę wypełniło ponad 80 nauczycieli szkół ponadpodstawowych w trzech różnych próbach. Na ankiety rozesłane wśród nauczycieli fizyki poprzez struktury Polskiego Towarzystwa Fizycznego odpowiedziało 20 nauczycieli z różnych szkół w całej Polsce (grupa „A"). Ponad 40 ankiet zostało wypełnionych przez nauczycieli województwa kujawsko-pomorskiego oraz województw ościennych (warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego, pomorskiego, łódzkiego) towarzyszących grupom uczniów na pokazach dydaktycznych w Instytucie Fizyki UMK – w większości nie byli to nauczyciele fizyki („B"). Około 20 ankiet zostało wypełnionych przez nauczycieli wszystkich typów szkół z Torunia („C"). Odpowiedzi na te same pytania w poszczególnych grupach nie wykazują istotnych różnic. Dla porównania przeprowadzono podobne wywiady w formie rozmów z kilkoma nauczycielami liceów włoskich (Trydent, Mediolan) i francuskich (Angers, Nancy).

Makroekonomika w perspektywie oddolnej

Większość z ankietowanych nauczycieli dysponuje na swój przedmiot czterema godzinami w całym cyklu nauczania (co odpowiada np. fizyce w gimnazjum). Większość szkół jest bardzo dużych – od 300 do nawet 1500 uczniów w tym samym zespole. Mała liczba godzin oraz krótkie, trzyletnie cykle nauczania powodują, że nauczyciele dla wypełnienia pensum uczą nawet w 18 klasach.

W większości ankiet jako główne wady systemu edukacji wymieniane są: zbyt mała liczba godzin na realizację podstawy programowej oraz niejasności w jej określeniu. Obserwacje bezpośrednie – pokazy realizowane w ośrodkach oddalonych od miast akademickich: Nidzica, Brusy, Dzierzgoń, Chojnice, Tuchola, Choceń, Nadróż itd.[21], organizowane bezpłatnie na prośby nauczycieli a wypełniające duże aule, wskazują na ogromne zmęczenie nauczycieli pracą w takich ośrodkach. Prowadzą oni zajęcia w kilkunastu klasach o różnych profilach, w bardzo dużych szkołach, z dużym odsetkiem młodzieży, którą należałoby określić jako społecznie lub edukacyjnie *left behind*. Na problemy dydaktyczne nakładają się trudności wychowawcze tak w dużych, jak małych miastach, jak to zdarzyło się np. z gimnazjalistami powracającymi z pokazów na UMK[22].

„Brak finansów na pomoce dydaktyczne i wyposażenie sal" są w ankietach najczęściej podnoszone jako trudność systemu oświaty w Polsce. Głównym zgła-

[20] Zob. http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Pliki/Ankieta.doc [dostęp: 9.12.2015].

[21] Por. tematy i foto-sprawozdania z tych pokazów na stronie internetowej, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/nowa_strona/?q=node/325 [dostęp: 9.12.2015].

[22] Zob. *Wycieczka na promilach*, „Dziennik Bałtycki" 06.11.2013, http://chojnice24.pl/artykul/16910/szkolna-wycieczka-na-promilach/30/#comments [dostęp: 9.02.2015].

szanym przez nauczycieli problemem, szczególnie w nauczaniu fizyki, jest brak dostępu do dydaktyki interaktywnej i laboratoryjnej. Obserwujemy, że w wielu ośrodkach proste doświadczenia, bardziej fenomenologiczne niż dydaktyczne, pozostają jedynym nowym wyposażeniem gabinetów fizycznych[23].

Na pytanie (pyt. nr 7[24]) „Kto pomaga w edukacji" nauczyciele odpowiadali chętnie. Najmniej głosów zostało oddanych na prywatne szkoły wyższe, mimo że prowadzą one w liceach bardzo silną akcję propagandową naboru. Sporadyczna jest pomoc sponsorów prywatnych (odpowiedź nr 10 na rys. 2), wolontariatu rodziców (odp. nr 15) oraz centrów nauki, które np. we Włoszech i Anglii wręcz wyręczają szkołę w prowadzeniu trudnych, laboratoryjnych zajęć według rocznych planów programowych[25]. Nie istnieje też *de facto* współpraca między szkołami (odp. nr 12). Średni jest poziom pomocy ośrodków metodycznych (odp. nr 2), wydawców podręczników (odp. nr 7) i samych uczniów (odp. nr 16). Za najważniejsze wsparcie uznawane są prywatne kontakty z innymi nauczycielami własnego (odp. nr 14) oraz innych przedmiotów (odp. nr 13). Innymi słowy, nieco sarkastycznie, filarem edukacji z perspektywy indywidualnej pozostaje *self service* w pokoju nauczycielskim szkoły.

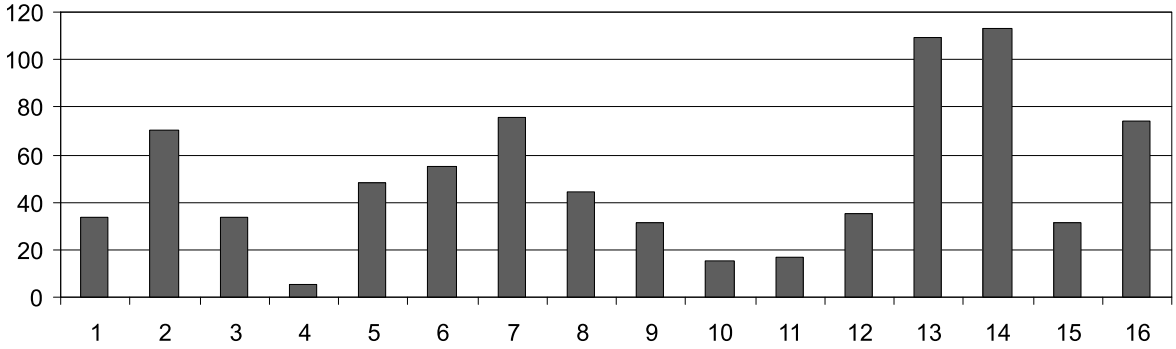
Pytaniem kontrolnym do poprzednio omówionego było pytanie nr 9 „Szacunkowa ilość nagród uzyskanych przez Państwa szkołę w ciągu ostatnich 3 lat" – o zdobywanych przez szkołę nagrodach, czyli w naszej intencji – o preferencjach dyrektorów szkół oraz działaniach instytucji zewnętrznych – sponsorów prywatnych, urzędów gmin itd. Z własnego udziału w gremiach doradczych wiemy, że urzędy miast chętnie popierają sport, z kwotami rzędu 3 mln zł rocznie vs. 30 tys. zł na edukację pozaszkolną, a korytarze szkolne są pełne pucharów z zawodów sportowych. Obserwacja ta pokrywa się również z odpowiedziami nauczycieli: nagrody sportowe to prawie 50% wszystkich premiowanych wyników uczniów.

---

[23] Zob. A. Karbowski, M. Michelini, L. Santi, W. Peters, J. Trna, V. Engstrom, G. Karwasz, *MOSEM – Teaching Electromagnetism via Minds on Experiments*, GIREP 2008 International Conference, Nicosia 2008.

[24] Pytanie 7. Kto pomaga w edukacji? Stopień Państwa satysfakcji z pomocy/porady/finansowania uzyskanych b e z p o ś r e d n i o w Państwa przedmiocie w ostatnich 5 latach ze strony (0 – zerowy, 1 – niski, 2 – zadowalający, 3 – średni, 4 – istotny, 5 – decydujący dla sukcesu dydaktycznego): 1) kuratorium/wydział oświaty, 2) ośrodek doradztwa metodycznego, 3) lokalna państwowa szkoła wyższa (współpraca zinstytucjonalizowana np. kółka przedmiotu), 4) lokalna niepaństwowa szkoła wyższa (jakakolwiek forma kontaktu), 5) bezpośrednie programy m o j e j s z k o ł y współfinansowane przez UE, 6) pośrednie (np. poprzez szkołę wyższą) programy współfinansowane przez UE (programy „marszałkowskie", programy wyższych uczelni itp., tzn. noszące logo UE), 7) wydawcy podręczników, 8) producenci pomocy naukowych, 9) firmy komputerowe i producenci oprogramowania, 10) sponsorzy prywatni (poza wydawnictwami i producentami pomocy), 11) lokalne centrum nauki, 12) instytucjonalna współpraca mojej szkoły ze szkołami s ą s i e d n i m i, 13) moje p r y w a t n e kontakty z innymi nauczycielami mojego przedmiotu, 14) współpraca z nauczycielami i n n y c h przedmiotów w mojej szkole, 15) wolontariat rodziców, 16) pozalekcyjny wkład pracy uczniów.

[25] Zob. G. Karwasz, J. Kruk, *Idee*…, s. 33.



Rysunek 2. Wyniki badań ankietowych nt. „Kto pomaga w edukacji?" – badania obecne
Źródło: opracowanie własne.

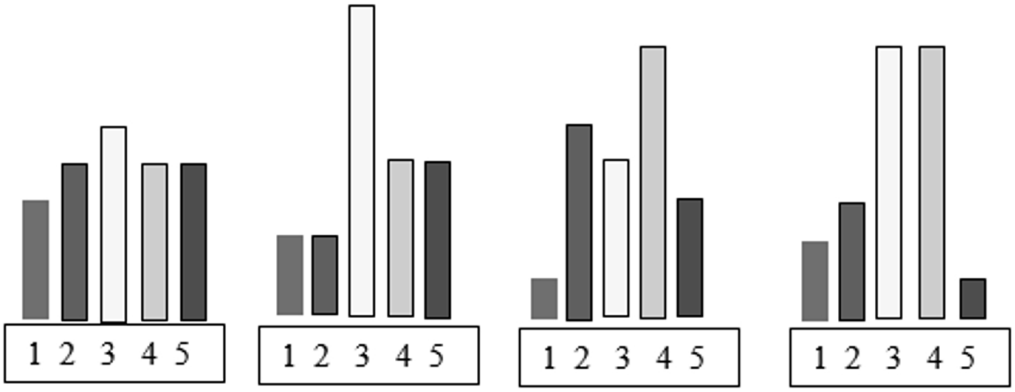
Odpowiedzi na pytanie nr 8[26] o oczekiwania dyrekcji szkół w stosunku do nauczycieli zostały wypełnione selektywnie jedynie w połowie ankiet (w pozostałych nie udzielono odpowiedzi lub wszystkie były „tak"). W ankietach wypełnionych selektywnie odpowiedź: „szkoła wypadnie dobrze w rankingu" pojawia się zawsze; na opcje: „wpłynie więcej podań o przyjęcie" i „zostanie zorganizowane kółko przedmiotowe" uzyskują „tak" w połowie ankiet; na opcje „wprowadzenie nowych metod i środków nauczania" i „podniesienie kwalifikacji nauczyciela" przeważają odpowiedzi „nie". W punkcie 9 ankiety badani wskazują na inne kryterium ocen szkoły: duże ilości nagród w zawodach sportowych lub artystycznych; w jednej z ankiet proporcja między nagrodami sportowymi a olimpiadami przedmiotowymi to 100:3.

Socjologia oczekiwań edukacyjnych

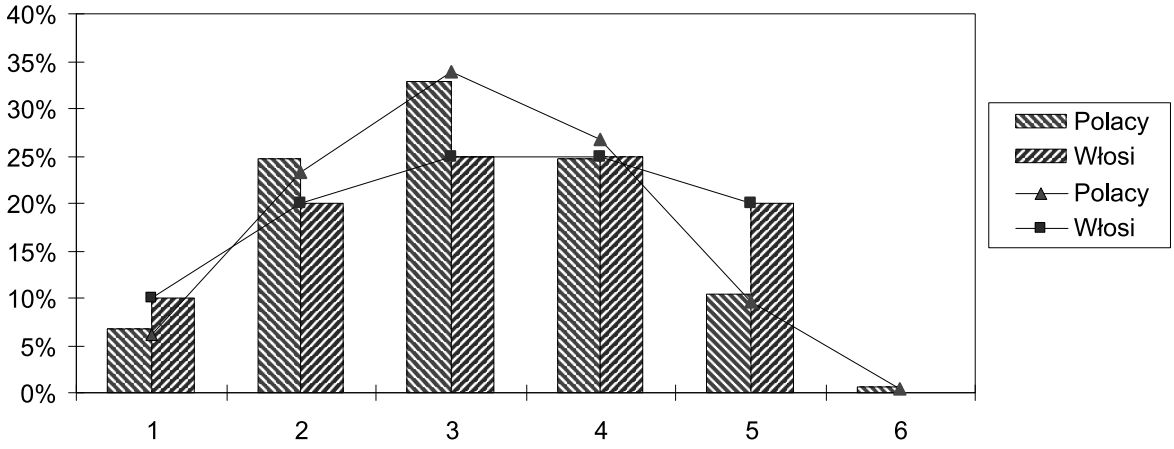
Pytania w zakresie społecznych oczekiwań wobec edukacji polegały na porównaniu deklarowanych preferencji (pyt. 10, zob. rys. 3), deklarowanych ocen ze sprawdzianów (pyt. 4 i 5, zob. rys. 4) i faktycznych ocen, jakie otrzymują uczniowie (na podstawie naszych niezależnych ocen w kilku szkołach różnego typu). Pytanie o preferencje przysporzyło ankietowanym sporo trudności – prawie 30% ankietowanych pozostawiło pytanie nr 10 bez odpowiedzi.

Pytanie nr 10 zawierało odpowiedzi znormalizowane – wszystkie „słupki", mimo graficznie różnego wrażenia znormalizowane zostały sumarycznie do 100%. Mniej więcej 25% ankietowanych preferuje wynik nr 3 (z 30% uczniów *left behind*), a nieco ponad 20% badanych wybrało rozkład nr 4 (z 25% poniżej

[26] Pytanie 8. Zarządzanie szkołą. Dyrekcja/organ prowadzący/wydział oświaty okazuje Pani/Panu swoją szczególną satysfakcję, jeśli w Państwa przedmiocie: uczniowie uzyskają nagrodę w konkursie/olimpiadzie, duży odsetek uczniów uzyska oceny pozytywne na egzaminie końcowym, szkoła wypadnie dobrze w rankingu, wpłynie więcej podań o przyjęcie do szkoły niż w roku poprzednim, rodzice przestaną się skarżyć na niekonwencjonalne metody nauczania, przygotowane/wprowadzone zostaną nowe metody/środki nauczania, zostanie zorganizowane kółko przedmiotowe, nauczyciel zdobędzie dodatkowe kwalifikacje na poziomie min. 1 semestru.



Rysunek 3. Pytanie nr 10 – rozkład ocen, który byłby „społecznie" pożądany
Źródło: opracowanie własne.



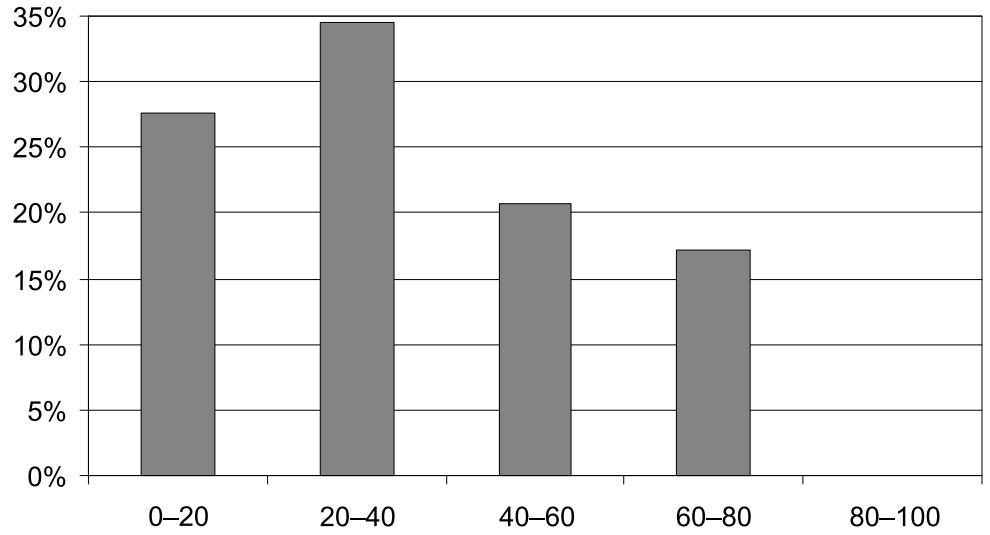
Rysunek 4. Rozkład ocen na koniec pierwszego semestru. W ankietach wynik na początku i na końcu semestru pozostaje taki sam prawie we wszystkich indywidualnych ankietach nauczycieli
Źródło: opracowanie własne.

oceny dst.). Rozkład nr 2 z rys. 3 – wynik 20% uczniów poniżej oceny dostatecznej jest preferowany przez nieco ponad 10% nauczycieli. Takie wyniki ankiety winny stać się przedmiotem bardziej szczegółowych badań tak w wymiarze systemu edukacji, jak socjologicznym. Cenne byłyby też bardziej reprezentatywne porównania międzynarodowe.

Pytanie nr 10 było w ankiecie umieszczone daleko za pytaniami nr 4 „Rozkład ocen z drugiego (lub statystycznie wybranego) sprawdzianu w zeszłym roku, wybrana klasa" i nr 5 „Rozkład ocen na koniec pierwszego semestru zeszłego roku w Państwa przedmiocie" w sprawie rzeczywistych ocen uzyskiwanych przez uczniów (ale wg deklaracji nauczycieli) i pytaniem nr 6 w sprawie ocen egzaminu maturalnego (lub gimnazjalnego). W preferowanych rozkładach ocen (zob. rys. 3) najwięcej jest ocen „db", te rozkłady rzeczywiste ocen nazwalibyśmy gaussowskimi: dokładnie po 1/3 uczniów lokuje się w zagregowanych grupach „1" & „2", „3", „4" & „5". Jest nieco inaczej niż w szkołach włoskich (choć

trudno mówić o różnicy statystycznie istotnej), gdzie rozkład poszczególnych ocen jest bardziej jednorodny: szkoła włoska, mimo że bardzo wymagająca, jest dla ucznia (i rodzica) mniej stresująca – rozkłady ocen są bardziej równomierne (rys. 4), nieformalne stratyfikacje uczniów mniejsze i łatwiejsza jest „mobilność" między poszczególnymi „warstwami" ocen (od 3 do 10 we włoskiej szkole).

Deklarowane przez nauczycieli oceny (zob. rys. 4) pozostają w sprzeczności z deklarowanymi przez nich wynikami egzaminu końcowego szkoły, pytanie nr 6 ankiety – średnia liczba uczniów osiągających min. 60% (czyli ocenę min. dostateczną, rys. 5) wynosi zaledwie 33%! Nawet w szkole z bardzo dużego miasta, dwudziestej w kraju w rankingu Perspektyw jedynie 60% uczniów otrzymuje 60% punktów na maturze z fizyki. Są to z resztą wyniki znane z innych, oficjalnych państwowych statystyk, np. ocen z matury z matematyki. Mimo bardzo niskich progów większość uczniów nie uzyskuje oceny stanowiącej w przeszłości próg dostateczności.



Rysunek 5. Średni udział uczniów uzyskujących min. 60% punktów na egzaminie kończącym szkołę – wyniki ankiet

Źródło: opracowanie własne.

Recepta konstruktywistyczna

Zwięzłą, operatywnie kognitywistyczną definicję konstruktywizmu zaproponował pedagog i terapeuta, Piero Crispiani. „Osoba [individuo – przyp. G.K., A.K.] poznaje rzeczywistość przez próby uporządkowania i strukturyzacji własnych doświadczeń, a więc działając aktywnie w rzeczywistości obiektów, struktur czy formalizmów, rozczłonkowując, po czym scalając ponownie tak świat fizyczny, jak abstrakcyjny"[27]. Tak o nauczaniu przez poszukiwanie (*inquiry-based education*)

[27] P. Crispiani, *Didattica cognitivista* [Dydaktyka kognitywistyczna – przyp. G.K., A.K.], Roma 2006, s. 33.

pisze dziekan Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Komeńskiego w Brnie, fizyk. „Oczekuje się od studentów rozwiązania problemu, prowadzenia samodzielnie zarządzanego uczenia i współpracy w grupie dla tworzenia własnych połączeń, kreowania i organizacji dla przyszłych zastosowań podobnych problemów. IBE może być uznane za konstruktywistyczne podejście do nauczania, podkreślające kooperatywne i samodzielnie kierowane uczenie się, będące wspomagane przez elastyczne r u s z t o w a n i e ze strony nauczyciela”[28]. Politolog pisze: „Od pedagogów, wychowawców, nauczycieli wymaga się, aby nie skupiali się na wiadomościach, które podają uczniom do nauczenia się, ale aby skierowali wysiłek dzieci i młodzieży na samodzielne poszukiwanie odpowiedniej wiedzy i nabywanie przez nich umiejętności samokształcenia i samowychowania”[29]. Jak pisze Bronisław Siemieniecki, kognitywizm wynika z technicznych zmian w dostępności do wiadomości oraz w percepcji społecznej[30]. Konstruktywizm jawi się jako pedagogika o wymiarze obywatelskim; Edgar Morin pisze: „Poszukiwanie prawego rozumowania to praktyka myśli, która uwspółrzędnia i uogólnia informacje i wiedzę, która bezustannie zwalcza własne błędy i fałsz, i która formuje «głowę dobrze zrobioną» [tłum. G.K., A.K.][31].

Recepta konstruktywistyczna wymaga jednak sprecyzowania: nie może być to zachęta do poznawczego ani tym bardziej pedagogicznego *self service*. Podjęte przez nas próby dydaktyki kognitywistycznej w szkolnym wydaniu fizyki spotkały się ze sporym zainteresowaniem tak w wymiarze krajowym, jak międzynarodowym[32]. W pilotażowych dwóch *Toruńskich poręcznikach do fizyki* na poziomie gimnazjum (mechanika) i I klasy liceum (fizyka współczesna) wiedza nie jest podawana jako gotowa, ale dyskutowana krok po kroku z uczniem. Przykładowo, stanów skupienia jest więcej niż trzy, oprócz cieczy i gazów: plazma, ciekłe kryształy, kondensat Bose-Einsteina; w przyszłości może być ich jeszcze więcej – uczeń musi to rozumieć. Wykres drogi od czasu jest kartezjańską umową, powstającą w prawdziwym doświadczeniu, a nie – dogmatem fizyki.

Porównanie metody podawczej i konstruktywistycznej przedstawiają wykresy 6 i 7. Odmiennie niż wykres 4 (a zgodnie z wykresem 5) rzeczywiste wyniki uczniów ze sprawdzianów z fizyki znacznie odbiegają od ocen deklarowanych przez nauczycieli. Oceny rzeczywiste ze sprawdzianu w gimnazjum na temat energii i pracy w ramach zajęć prowadzonych przez tę samą nauczycielkę (Katarzynę Wyborską) o dużych kwalifikacjach, ale w oparciu o podręcznik tradycyjny, były w większości (80%) niedostateczne; w grupie korzystających z *Toruńskiego poręcznika* ocen niedostatecznych było o połowę mniej[33] (zob. oceny „GE” na rys. 6).

[28] J. Trna, *IBSE and Gifted Students*, „Science Education International” 2014, vol. 25, issue 1, s. 19–28.

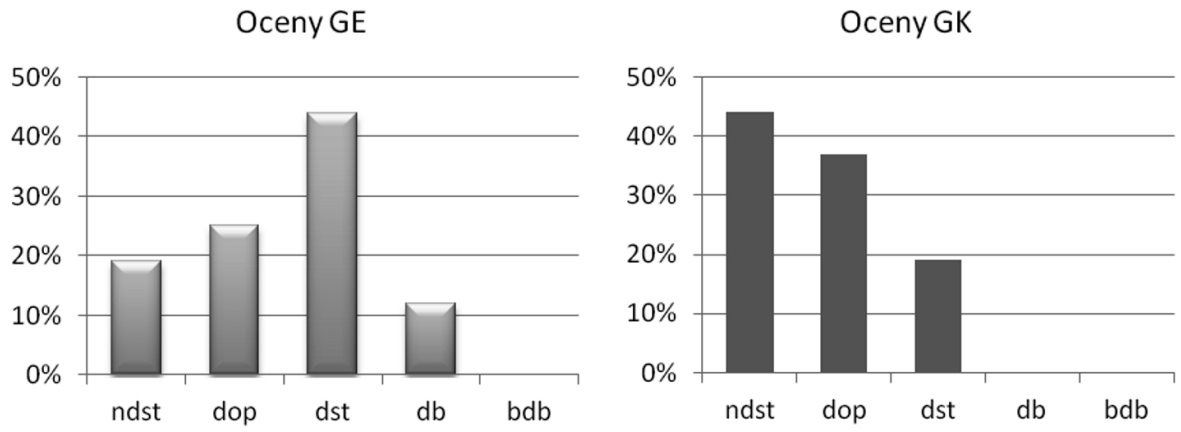
[29] W. Stankiewicz, *Edukacja wobec integracji europejskiej – zagrożenia i szanse*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2013, nr 1, s. 133–153.

[30] Zob. B. Siemieniecki, *Introduzione alla pedagogia cognitiva*, Roma 2012.

[31] E. Morin, *La tête bien faite*, Paris 1999, s. 61.

[32] Zob. G. Karwasz, *Teaching science in early childhood – inquiry-based, interactive path on energy*, *JYFL Research Report*, ed. A. Lindell, University Jyväskylä 2012, no. 10, s. 68.

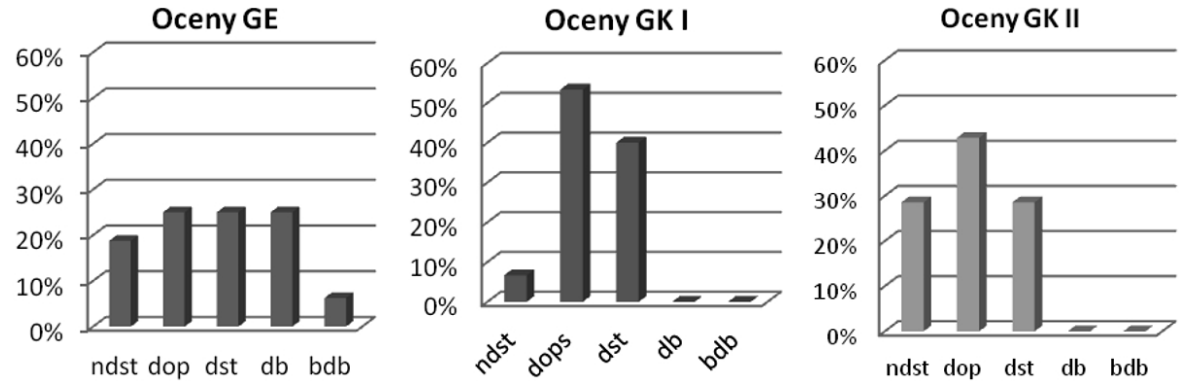
[33] Zob. M. Sadowska, K. Wyborska, *Konstruktywizm…*, s. 225–236.



Rysunek 6. Oceny uzyskane przez uczniów: GE – grupa eksperymentalna i GK – grupa kontrolna

Źródło: M. Sadowska, K. Wyborska, *Konstruktywizm…*

W gimnazjum dla dorosłych w Kaliszu proporcje ocen między grupą „konstruktywistyczną" GE korzystającą z *Toruńskiego poręcznika* a tradycyjną (dr M. Sadowska) były podobne: konstruktywistyczny *Toruński poręcznik* powoduje s p ł a s z c z e n i e rozkładu: istotnie usuwa znaczną ilość ocen ze społecznego wykluczenia i pokaźnie zwiększa ilość ocen dobrych (zob. rys. 7).



Rysunek 7. Porównanie ocen ze sprawdzianu „Siły i ruch" uczniów klas 2A (grupa eksperymentalna używająca *Toruńskiego poręcznika*), 2B (grupa kontrolna I) i 2C (GK II)

Źródło: M. Sadowska, K. Wyborska, *Konstruktywizm…*

Uwagi końcowe

Prawie 90% nauczycieli na syntetyczne pytanie: „Czy jesteś zadowolony z obecnego systemu oświaty w Polsce" odpowiada: „Nie!". Z opinii rodziców, uczniów a także *mass mediów* zdanie to jest wspólne dla różnych podmiotów uczestniczących w systemie edukacji. Inne są wyniki PISA, ale, używając włoskiego określenia księgowego, istnieje podejrzenie, że zaszło *trucco contabile*. Jednak niezu-

pełnie identyfikowane przez nauczycieli wady systemu odpowiadają kryteriom nowoczesnych systemów edukacji. Usprawnianie systemu edukacji winno więc iść w parze z kształtowaniem innowacyjnych postaw wśród nauczycieli – są oni kluczem do efektywności szkoły. Odbywać się to jednak musi w sposób zrównoważony między środkami, umiejętnościami i postawami edukacyjnymi. Pisze John R. Anderson:

> Jednak nie powinno się polegać wyłącznie na potencjalnych praktycznych korzyściach, które przynoszą inteligentni nauczyciele, aby uzasadnić ich [ich – czyli nowych narzędzi w psychologii czy ogólnie w nauce – przyp. G.K.] tworzenie i rozwijanie. Środowiska odpowiedzialne za edukację są niewiarygodnie oporne wobec zmian, więc całkiem możliwe, że poprawiona technologia edukacyjna zostanie przez nie zwyczajnie zignorowana. Z wielu powodów skuteczność edukacji ma niewielki wpływ na politykę edukacyjną. Prawdziwym uzasadnieniem rozwijania inteligentnych nauczycieli musi być inny cel – zrozumienie tego, jak człowiek się uczy. Jeśli ci nauczyciele mają korzystny wpływ na społeczeństwo, tym lepiej[34].

W pracy podjęliśmy bardzo trudne zadanie weryfikacji metodą *bottom→up* statystyk międzynarodowych, które OECD uzyskuje z porównań makroekonomicznych (np. z budżetu państwa). Porównanie miało na celu sprawdzenie, na ile indywidualny nauczyciel ma świadomość własnego współuczestnictwa w całości systemu oświatowego. Porównanie wykazuje specyficzną dwoistość postaw. W odpowiedzi na pytanie nr 8: „Za jakie działania nauczyciel uzyska aprobatę/pochwałę ze strony dyrekcji?" podobnie duży odsetek (ok. 25%) nauczycieli zakreślało w s z y s t k i e pozycje zarówno „Nie" jak „Tak". W ponad 70% przypadkach pozostawiono to pytanie bez odpowiedzi. Świadczy to o poważnej, makroekonomicznej niejasności kryteriów docelowych systemu edukacji. Nadal nie wiemy, który z zagranicznych modeli – egalitarny (włoski), zawodowy (niemiecki), elitarny (amerykański[35], francuski) wybrać jako model dla szkoły polskiej. Recepta konstruktywistyczna, sprawdzona praktycznie w fizyce, okazuje się małym krokiem w kierunku *no student left behind*.

[34] J.R. Anderson, *Methodologies for studying human knowledge*, „Behavioral and Brain Sciences" 1987, no. 10, s. 467–505; cyt. za: J.R. Anderson, *Metodologie studiowania ludzkiej wiedzy*, „Nauki o zachowaniu i mózgu" [w:] *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewicki, Sopot 2006, s. 47.

[35] Zob. S. Dylak, *Szkoła – jaka jest, każdy widzi, jaka ma być, każdy wie, ale jaka mogłaby być, podpowiada Neil Postman* [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008.

Marcin Boryczko
Uniwersytet Gdański

Edukacja jako socjalizacja w kosmologie społeczne. O różnicy konstruowanej w ramach systemu edukacyjnego

Wprowadzenie: kosmologia jako wyraz stosunków społecznych w kontekście badania empirycznego

Zakładam, że badanie programu nauczania (w sensie, w jakim tym pojęciem posługujemy się w koncepcji ukrytych programów nauczania) może być traktowane jako odzwierciedlenie szerszych porządków społecznych, które za Mary Douglas[1] nazywać będę kosmologiami. Jednocześnie przyjmuję, że w trakcie badania szkół o zróżnicowanej kompozycji społecznej te kosmologie powinny być odmienne. W związku z tym przeprowadziłem badanie, którego procedura opierała się na założeniach krytycznej etnografii edukacyjnej sformułowanej przez Phila Carspeckena[2]. Użyta w procesie badawczym teoria kodów językowych Basila Bernsteina stanowiła teoretyczny aspekt poszerzający interpretację wyników poprzez powiązanie ich z szerszym kontekstem społecznym. Wiodące pytanie badawcze brzmiało: jakie są konsekwencje zróżnicowania „usług" edukacyjnych w perspektywie quasi-rynku edukacyjnego? Jest to poszerzona interpretacja badań prowadzonych w szkołach dobranych do badania i zróżnicowanych pod względem osiągnięć edukacyjnych oraz składu społecznego uczniów[3]. Będzie to zarazem antropologiczna próba przyjrzenia się wynikom badań i analiz prowadzonych w perspektywie teoretycznej wynikających z założeń socjologii edukacji Bernsteina[4].

---

[1] Zob. M. Douglas, *Symbole naturalne. Rozważania o kosmologii*, przeł. E. Dżurak, Kraków 2005.

[2] Zob. Ph.F. Carspecken, *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide*, New York & London 1996.

[3] Przypadki szkół reprezentują symbole: „A" – szkoła koncentrująca uczniów osiągających wysokie wyniki oraz „B" – szkoła koncentrująca uczniów o niskich osiągnięciach edukacyjnych.

[4] Por. B. Bernstein, *A Socio-Linguistic Approach to Socialization* [w:] *Directions in Socio-Linguistics*, eds. J. Gumperz, D. Hymes, New York 1970; *idem*, *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, vol. 1, London 1971; *idem*, *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, vol. 2, London 1971; *idem*, *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educa-*

Analiza programu nauczania współczesnego systemu edukacji wnosi wiedzę na temat zasad funkcjonowania jednostek, które odbijają się niejako w sposobach socjalizacji w społeczeństwach wysokorozwiniętych, funkcjonujących w ramach kapitalizmu typu postfordowskiego[5]. Jak sądzi Douglas, „Każdy program [edukacji – przyp. M.B.] jest uzasadniony przez kosmologię, która wyraża podstawowe zasady funkcjonowania kosmosu i z owych zasad wyprowadza właściwy sposób uczenia istot ludzkich"[6]. Poprzez odkrycie związku między kodem mowy, konstruowaniem treści oraz sposobami przekazu wiedzy a wzorcami relacji społecznych możliwa staje się antropologiczna analiza nowoczesnego i ponowoczesnego społeczeństwa, które wzmacnia i reprodukuje strukturę poprzez mechanizmy przekazu wiedzy istotnej z punktu widzenia grupy[7].

Różnica w sposobach utrzymania bądź zacierania granic stanowi klucz do analizy społecznych systemów klasyfikacyjnych[8]. Zakładając, że określone typy kosmosu zostają wykreowane na podstawie formy stosunków społecznych, badanie środowiska socjalizującego w oparciu o analizę owych stosunków pozwoli wyjaśnić genezę, sposób przekazu i utrzymywanie kosmologii społeczeństwa późnego kapitalizmu czy postfordowskiego[9]. Staje się ona ekspresją wzorca władzy realizowanej czy wdrażanej w określonym środowisku socjalizacyjnym. Relacje społeczne działają jak pierwowzór dla relacji logicznych między rzeczami. Jak stwierdza Douglas, „[…] relacje społeczne między ludźmi dostarczają pierwowzoru dla logicznych relacji pomiędzy rzeczami, to wtedy, kiedy ów pierwowzór układa się we wspólny wzorzec, w systemie symboli użytym w owym wzorcu powinny dać się zauważyć cechy wspólne"[10]. Wytwarzanie zróżnicowanych systemów klasyfikacyjnych w środowisku socjalizacyjnym (takim jak na przykład szkoła) będzie stanowić odzwierciedlenie stosunków społecznych. W jaki sposób można wyjaśnić ową zmienność? Lakonicznie odpowiedzieć można, iż jest ona zarazem symptomem zmiany, jak i tendencji do petryfikacji stosunków społecznych.

---

tional Transmission, vol. 3, London 1975; *idem*, *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990; *idem*, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, London 2000; *idem*, *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse*, vol. 4, Tylor & Francis e-library.

[5] Zob. K. Kumar, *From Post-Industrial to Post-Modern Society. New Theories of Contemporary World*, Oxford 2005.

[6] M. Douglas, *Symbole naturalne*…, s. 9.

[7] Por. H. Domański, *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce*, „Studia Socjologiczne" 2010, nr 1, s. 7–33; P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. nauk. A. Kłoskowska, Warszawa 1990; B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control*…

[8] Por. P. Atkinson, *Language, Structure and Reproduction. An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*, Taylor & Francis e-Library; B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control*…

[9] Zob. R. Inglehart, *Culture shift in advanced industrial society*, Princeton 1990.

[10] M. Douglas, *Symbole naturalne*…, s. 33.

Badanie środowisk socjalizacyjnych

Istotny kontekst wpływający na zróżnicowanie szkół tworzy zjawisko nierówności edukacyjnych polegające na udrożnieniu dróg awansu, który jest konsekwencją osłabienia progów selekcyjnych na poziomie średnim. Jest to element szerszego procesu zmniejszania się nierówności na wszystkich szczeblach kształcenia[11], przy równoczesnym zróżnicowaniu dostępu do dobrej jakości szkół ze względu na status społeczno-ekonomiczny ucznia. Pochodzenie społeczne wpływa na dostęp do różnych rodzajów szkół na poziomie średnim i ponad średnim, na co wskazuje m.in. występowanie związku między ukończeniem danego typu szkoły ponadpodstawowej i szansą na kontynuowanie edukacji na szczeblu wyższym[12]. Jak pokazują badania Romana Dolaty, coraz silniejsze zjawisko nierówności edukacyjnych prowadzi do różnicowania się szkół pod względem składu społecznego[13]. Na czym wobec tego polega „jakościowe" zróżnicowanie szkół z perspektywy wewnętrznej?

Zidentyfikowanie owej dywersyfikacji jakości nauczania wymagało wyłonienia przypadków skrajnych. W pierwszym kroku wybrałem dwie szkoły (A i B) reprezentujące skrajne nasycenie cechy „jakość nauczania". W każdej ze szkół wyróżniłem trzy kategorie uczestników: uczniów, nauczycieli oraz zespół dyrektorski. Z każdej grupy dobierałem osoby do badania w postaci wywiadu pogłębionego, starając się o możliwie jak największe zróżnicowanie empiryczne przypadków.

Opierając się na tezie Bernsteina, iż porządek społeczny w społeczeństwach klasowych jest osiągany za pomocą dystrybucji zróżnicowanych orientacji kodowych, ustaliłem, że badane przypadki są świadectwem takiego zróżnicowania, które opiera się nie tylko na dostępności kodów lecz przede wszystkim na zróżnicowanym przyswajaniu makrowyobrażenia kodu oraz doświadczeniu relacji między strukturą władzy i strukturą kontroli. Internalizacja odmiennych porządków społecznych (porządków moralnych szkoły) jest efektem klasowej regulacji podziału władzy i zasad kontroli, która dystrybuuje, reprodukuje i legitymizuje formy świadomości charakteryzujące klasy dominujące i zdominowane. Porządek społeczny, innymi słowy, opiera się na izolowaniu tych, którzy mają, i tych, którzy nie mają dostępu do wyższych kompetencji. Poprzez umiejscowienie jednostek w hierarchii zróżnicowanych szkół dokonuje się reprodukcja struktury klasowej społeczeństwa oraz dostosowanie do pola produkcji.

[11] Zob. R. Boudon, *Education, Opportunity and Social Inequality*, New York 1974.

[12] Zob. H. Domański, *Hierarchie i bariery społeczne w Polsce w latach 90.*, Warszawa 2000.

[13] Zob. R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008.

Z perspektywy antropologicznej

O ile durkheimowskie „uspołecznienie" kategorii poznania opiera się na stwierdzeniu ich społecznej genezy i roli w społecznym podziale pracy[14], o tyle teorię kodów Bernsteina potraktować można jako naukę o kosmologii nowoczesnych społeczeństw charakteryzujących się strukturą klasową. Jeśli przyjmiemy definicję kodu jako zasadę regulatywną, która „selekcjonuje i integruje: istotne znaczenia, formy ich realizacji i tworzenie kontekstów"[15], to można przyjąć, że kod stanowi układ zorganizowany w system klasyfikacji, zasadę regulatywną, która nie tylko jest warunkiem przyswajania wiedzy, lecz przede wszystkim wiedzy jako takiej. Jak stwierdza Philip Manning, „Teoria znaczenia jest teorią kodów. Kody te są koniecznym i fundamentalnym warunkiem prekognicji wiedzy i systematycznego uczenia"[16].

Sposoby organizowania rzeczywistości (czy to w odrębne kategorie czy sekwencje) są w gruncie rzeczy kolektywnymi reprezentacjami[17], strukturami konstytutywnymi dla świata społecznego. Poznanie jego zasad i reguł społecznej organizacji możliwe jest dzięki poznaniu struktur kolektywnych reprezentacji. Homologia między systemem klasyfikacji, kolektywnymi reprezentacjami oraz zasadami organizacji struktury społecznej jest kluczowym elementem łączącym Bernsteina z socjologizmem Émile'a Durkheima. Myśl tego ostatniego inspiruje takich badaczy kultury jak Douglas, Edmunda Leacha[18] czy Maxa Gluckmana[19], którzy opierają swoje badania na tezie, iż sposób, w jaki postrzegamy rzeczywistość, zależy od kulturowo zmiennych kategorii transmitowanych z pokolenia na pokolenie[20].

Procesy zachodzące w badanych szkołach świadczą o różnicach odzwierciedlanych przez odmienne kosmologie, w jakie wdrażani są adepci społeczeństwa w zależności od swego umiejscowienia w strukturze społecznej. Jednych socjalizuje się do porządku społecznego opartego na hierarchii, sztywnych podziałach, rolach przypisanych i kontroli zależnej od pozycji zajmowanej w strukturze. Wiedza w tych układach przekazywana jest podobnie jak schemat relacji społecznych jako wydzielone segmenty, które należy zapamiętać i odtworzyć w formie, w jakiej zostały podane. Przyswajanie wiedzy związane jest w tym przypadku z silną kontrolą nad zasobem i strukturą przekazu sprawowaną przez stronę socjalizującą. Z drugiej strony, adeptów zajmujących pozycje uprzywilejowane wdraża się do porządku społecznego, charakteryzującego się stosunkowo

[14] Zob. É. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, przeł. K. Wakar, red. nauk. E. Tarkowska, Warszawa 1999.

[15] B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury…*, s. 223.

[16] P.K. Manning, *Structuralism and the Sociology of Knowledge*, „Knowledge, Creation, Diffusion, Utilization" 1982, no. 4, s. 66.

[17] Zob. M. Douglas, *Symbole naturalne…*

[18] Zob. E. Leach, *Rethinking Anthropology*, Alva 1961.

[19] Zob. M. Gluckman, *Politics, Law and Ritual in Tribal Society*, Oxford 2012.

[20] W. Schamaus, *Rethinking Durkheim and His Tradition*, Cambridge 2004.

słabymi zasadami podziału ról. Odrębność między statusami w tego typu kosmologii opiera się na cechach indywidualnych. Wiedza ma postać rozluźnioną, segmenty zastępują wyższe struktury umożliwiające operowanie znaczeniami z niższych poziomów i generowanie nowych znaczeń. Możliwości, jakie daje ten typ socjalizacji, nie ograniczają się do przekazu i odtwarzania, ale do generowania własnych znaczeń oraz możliwości dystansowania się do własnej kultury. Rozwinięta wersja kodu daje socjalizowanemu możliwość sformułowania własnych intencji, organizowania procesów myślenia i dokonywania operacji na symbolach, umożliwiających uwolnienie się od przymusu symbolicznego wywieranego przez wspólnotę pochodzenia.

Szkoła dokonuje podwójnego zniewolenia jednostek z klas defaworyzowanych: po pierwsze, wykorzystując językowe uwarunkowania formą struktury społecznej nabywane w środowisku i systemie kontroli rodzinnej, po drugie, wzmacniając ten efekt poprzez ograniczanie dostępu orientacji rozwiniętych i wiedzy opartej na kodzie integracji. Ucząc się reguł realizacji mowy oraz kodów, jednostka uczy się jednocześnie wymogów struktury społecznej. Tożsamości uczestników w takich układach zostają wzmocnione bądź ograniczone, rzeczywistości psychologiczne podlegają procesowi różnicowania w zależności od pozycji w strukturze społecznej. Rola ucznia polega na zebraniu treści zgodnie z wcześniej wyznaczonymi kryteriami oceny. W takim układzie treści charakteryzują się odseparowaniem i specjalizacją, co powoduje, że pozostają ze sobą w układach zamkniętych. Uczeń przyswaja je ze względu na jawne kryteria oceny, czyli zakres zachowań prawomocnych. „W przypadku kolekcji bowiem program nauczania każdej treści (syllabus) znajduje się w rękach tych, którzy jej nauczają i tych, którzy ją oceniają”[21]. W kodzie kolekcji w ślad za zasadą hierarchizacji przedmiotów (np. czyste-stosowne) idzie hierarchizacja uczniów, których dzieli się na „zdolnych” i „niezdolnych”.

Z punktu widzenia zjawiska segregacji edukacyjnych uczeń wywodzący się z rodziny charakteryzującej się relacjami pozycjonalnymi doświadcza w szkole analogicznego układu stosunków. Doświadczenie szkolne przekonuje go o niekwestionowalności kategorii: „nauczyciel musi być nauczycielem”, jak powiadali uczniowie z badanej szkoły B. Kontrola pozycjonalna w powiązaniu z rytualizacją relacji w klasie szkolnej przekonuje o ukrytej funkcji szkoły B, która sprowadza się do zasady utrzymania czystości między kategoriami społecznymi. Rytualizacja ta nie tylko utwierdza uczestników w przekonaniu o naturalności podziałów doświadczanych w klasie, ale również o naturalności kategorii kulturowych, jakimi są klasy społeczne. Doświadczenie szkolne okazuje się być formą współczesnego rytuału, który, celebrując podziały, utwierdza jednostki w przekonaniu o słuszności podziałów społecznych. Jak zauważa Douglas, jest to system myślenia zbliżony do totemicznego, w którym brak refleksji na temat „ja” czy dystansu wobec struktury[22] prowadzi do efektu symbolicznego potwierdzenia społecznego *status quo*.

[21] B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury…*, s. 26.

[22] Zob. *ibidem*, s. 70.

Na przeciwległej pozycji umiejscowić można uczniów ze szkoły A, którzy reprezentują wzorzec wychowania charakterystyczny dla klasy średniej. Opiera się on na braku doświadczenia kontroli autorytarnej ze strony rodziców czy wychowawców. Dziecko nie internalizuje wzorca porządku społecznego opartego na statusach społecznych. Relacje, jakie łączą ucznia ze stroną socjalizującą, określa się w kategoriach partnerstwa, cech indywidualnych oraz jawności motywów podejmowanych działań. Kontrola interpersonalna charakteryzująca taki typ układu społecznego w połączeniu z osłabieniem rytualizacji relacji utwierdza uczestników socjalizacji w przekonaniu o względności kategorii społecznych i struktur wiedzy. Są socjalizowani do postaci kodu rozwiniętego, dzięki któremu mogą poddać krytyce dominujące wartości kolektywne oraz odrzucać społecznie usankcjonowane rozwiązania. Brak pozycjonalnego wzorca kontroli umożliwia daleko bardziej posuniętą penetrację społecznych uwarunkowań traktowanych jako ograniczające potencjał jednostki. Indywidualizm kreowany w rodzinach zorientowanych na osobę prowadzi do efektu ciekawie opisanego przez Douglas: „Poprzez odrzucenie mowy zrytualizowanej [dziecko z rodziny zorientowanej na osobowość – przyp. M.B.] odrzuca swą własną zdolność do przesuwania dalej granicy pomiędzy tym, co wewnętrzne i zewnętrzne, tak by włączyć w siebie pełen wzorcowy świat społeczny”[23].

Jednak najistotniejsza przewaga dzieci z klasy średniej[24] polega na stosunku do granic izolujących kategorie. Opanowanie orientacji rozwiniętych daje możliwość kontrolowania i przenikania uniwersalnych znaczeń kulturowych. Stosunek do świata opiera się tu na zasadzie przenikliwości[25]. Zasada utrzymywania czystości między kategoriami ustępuje miejsca manipulacji, penetracji, próbom nowego sposobu organizacji znaczeń oraz mieszania kategorii zgodnie z indywidualnymi preferencjami. Porządek moralny zostaje oderwany od swojego społecznego kontekstu. Jest to populacja socjalizowana do używania metajęzyka kontroli i innowacji, w przeciwieństwie do reszty, która skazana jest na internalizację wiedzy umożliwiającej operacje zaledwie na poziomie bliskim kontekstowi użycia[26].

Społecznie usankcjonowanie klasyfikacji – podsumowanie

W tradycji durkheimowskiej uznaje się, że systemy klasyfikacji są odzwierciedleniem stosunków społecznych. Kosmologia jest pochodną systemu kontroli społecznej. System klasyfikacji odzwierciedlający więź społeczną jednocześnie odzwierciedla kontrolę. Douglas uzasadnia, że kosmologia jest wytworem systemu kontroli społecznej, ponieważ system ten musi zostać uzasadniony za pomocą

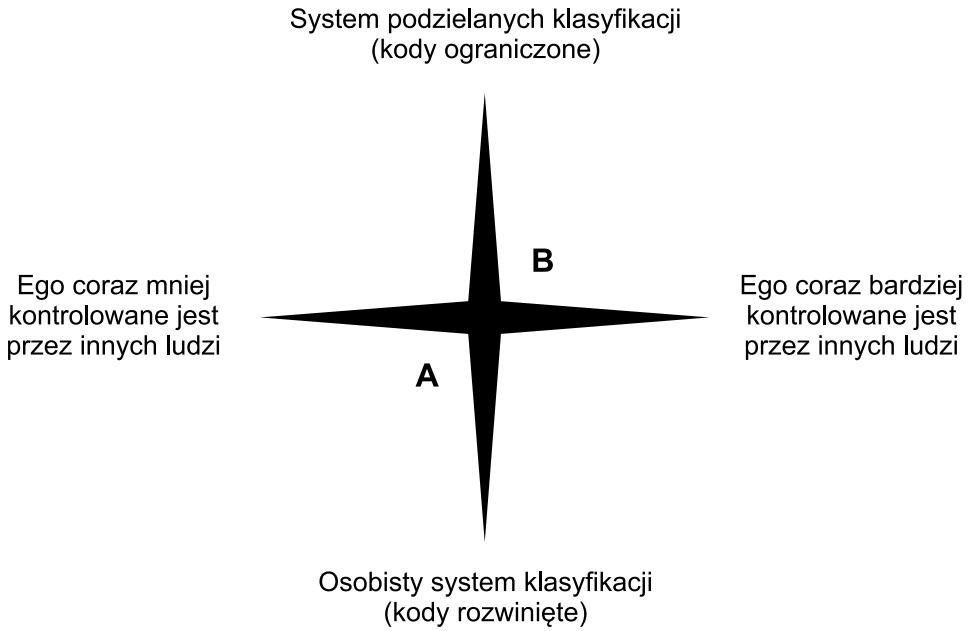
[23] *Ibidem*, s. 94.

[24] Chciałbym zwrócić uwagę, iż pojęcia klasy społecznej używam za Bernsteinem jako kategorii kulturowej. Klasa średnia oznacza grupę sprawującą kontrolę decyzyjną nad środkami, kontekstami i możliwościami zasobów fizycznych oraz produkcją kodów.

[25] Zob. *Class, Codes and Control…*, vol. 2, London 1971, s. 175.

[26] Zob. P. Atkinson, *Language…*, s. 75–76.

fundamentalnych zasad odwołujących się do człowieka i natury (co widać dokładnie na poziomie stosunków panujących w rodzinie), system kontroli wiąże się mocno ze środkami kontroli. Zauważalne są stałe zależności między typem systemu kontroli i kodowaniem środka kontroli[27]. Dostrzega, iż, biorąc pod uwagę stopień uznania podzielanych klasyfikacji i typy kontroli społecznej, uzyskamy schemat możliwości klasyfikacyjnych. Opierając się na nim, przedstawiam własną modyfikację schematu (rys. 1).



Rysunek 1. Możliwości zróżnicowania systemów klasyfikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Douglas, *Symbole naturalne…*

Zróżnicowane kosmologie stanowią kulturową granicę osadzenia socjalizowanych jednostek w ramach sformalizowanych systemów nauczania. Ustalenia dotyczące zasad kształtujących procesy socjalizacyjne w badanych szkołach prowadzą do wniosku, iż wraz z internalizowaniem zróżnicowanych systemów kontroli i orientacji kodowych mamy do czynienia ze zróżnicowaniem w ramach przekazywanej kosmologii czy klasyfikacji. Przypadek A świadczy o występowaniu orientacji rozwiniętych w systemie socjalizacji oraz spersonalizowanych relacjach społecznych. Połączenie obydwu funkcji świadczyć może o tendencji uwalniającej użytkownika kodu rozwiniętego od więzów kolektywnych form kontroli i symboliki. Lecz, jak zauważa Douglas, „[…] nikt rozmyślnie nie wybrałby kodu rozwiniętego i systemu kontroli zorientowanej na osobowość, jeśli miałby świadomość, że zawiera ono ziarno wyobcowania”[28].

Przypadek B to zupełnie inna strategia organizacji świata w systemie klasyfikacji. Opiera się ona na czystych kategoriach wspólnotowych oraz silnej kontroli

[27] Zob. M. Douglas, *Symbole…*, s. 98.

[28] *Ibidem*, s. 198.

pozycjonalnej. Jednostka uwikłana w sztywno ustrukturyzowaną społeczną kosmologię postrzegać będzie siebie jako część doświadczanego świata społecznego, przez co osłabiona zostanie tendencja do wyobcowania. Patrząc z perspektywy relacji władzy realizowanej w kontekście klasyfikacji w ramach podziału pracy społecznej, zróżnicowanie kosmologii ma doniosłe znaczenie również dlatego, że dominacja, jak się okazuje, może mieć wymiar tak dogłębny, że sięgający aż podstawowych systemów klasyfikacji, regulujących ontologiczne osadzenie jednostki w świecie. Świadczy to o doniosłym aspekcie wprowadzania orientacji zintegrowanej czy kodów rozwiniętych, na który zwraca uwagę Douglas. Stanowią one w gruncie rzeczy wyzwanie dla swoich użytkowników, którzy, operując na poziomie rozwiniętych aktów mowy, uzyskują dystans dla narzuconej przez grupę odniesienia kosmologii[29]. Inaczej mówiąc, podobnie jak instytucje edukacyjne, stają się nośnikami tendencji alienacyjnych w społeczeństwie i właśnie dlatego stanowią wyzwanie dla każdego użytkownika.

[29] Zob. *ibidem*, s. 198.

Anna Babicka-Wirkus
Akademia Pomorska w Słupsku

AUTOEKSPRESJA UCZNIÓW, CZYLI O POZORZE POSZANOWANIA PRAW DZIECKA W GIMNAZJACH

„Przez wyraz e k s p r e s j a rozumiem nie charakter jakiegokolwiek przedmiotu, lecz myśl ludzkiego serca"[1].

Wprowadzenie

Autoekspresja jest podstawowym warunkiem kształtowania się podmiotowości młodego człowieka. Umiejętność i gotowość do świadomego, krytycznego i odpowiedzialnego wyrażania własnych poglądów, myśli i emocji stanowi istotny element w procesie samodzielnego osiągania dojrzałości. Waga swobodnej ekspresji dla osiągania pełni człowieczeństwa jest tak doniosła, że została zapisana jako prawo w dwóch podstawowych dokumentach odnoszących się do praw człowieka i dziecka: w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz w Konwencji o Prawach Dziecka. Wskazane akty prawa międzynarodowego z założenia gwarantują ochronę i przestrzeganie prawa do autoekspresji przez wszystkie państwa, które je sygnowały. Jednak liczne badania naukowe dotyczące stanu przestrzegania zaleceń wskazanych dokumentów (np. Ewy Czyż[2], Jolanty Sawińskiej i Elżbiety Wysockiej[3], *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu*[4]) ukazują niepokojący stan respektowania prawa do autoekspresji, a także innych praw w Polsce i w polskiej szkole.

Autoekspresja jest procesem, w trakcie którego człowiek posługuje się w ł a s n y m g ł o s e m; stając się sprawczym podmiotem, nie musi wpisywać się w ramy wyznaczone przez kulturę dominującą. Jest przez to inny od pozostałych jednostek, w szczególności tych, które bezkrytycznie podporządkowują się

---

[1] R. de Piles, *Course de Peinture*, 1708, s. 491; cyt. za: W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki. Estetyka nowożytna*, t. 3, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 477.

[2] Zob. E. Czyż, *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 1996.

[3] Zob. J. Sawińska, E. Wysocka, *Prawa ucznia w szkole. Raport z przestrzegania wybranych praw ucznia na podstawie badań wojewódzkich. Województwo zachodniopomorskie, 2006*, http://www.kuratorium.szczecin.pl/files/raport_prawa_ucznia.pdf [dostęp: 15.01.2012].

[4] Zob. *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, UNICEF, Warszawa 2009.

władzy[5]. Według Ralpha W. Emersona: „Człowiek jest tylko w połowie sobą, w drugiej połowie jest swoją ekspresją"[6], a zatem bez swobodnej ekspresji nie można mówić o pełni człowieczeństwa.

Szkoła jako instytucja edukacyjna i zarazem krzewiciel kultury dominującej próbuje w różny sposób uporać się z zagadnieniem ekspresji uczniów. Formalne działania szkoły kreują pozór poszanowania praw dziecka poprzez zawarcie w dokumentach regulujących jej funkcjonowanie zapisów podnoszących kwestię tych praw. Jednak w obszarze codziennego działania szkoły prawa dziecka, w szczególności prawo do swobody wyrażania siebie, są często naruszane bądź łamane. Taka niespójność działań szkoły uprzedmiatawia ucznia, ponieważ wyposaża go w niekompletną i nieadekwatną wiedzę na temat praw człowieka i dziecka, a także nie uczy, w jaki sposób korzystać z tych praw. Na te aspekty zwraca uwagę Jacques Ranciére, który twierdzi, że o podmiocie praw możemy mówić wówczas, gdy podmiot „[…] spina dwa brzegi przepaści między dwiema różnymi formami istnienia prawa"[7]. Pierwsza forma to prawa spisane, a druga – to prawa osób, które u ż y w a j ą swoich praw. Brak adekwatnej edukacji i praktyki uczniów w kwestii praw człowieka i dziecka sprzyja ekskluzji z życia społecznego i obywatelskiego. Zdaniem Teda Fleminga[8] zalążkiem tego jest brak sfery publicznej w szkole. Występowanie tej sfery jest istotnym warunkiem autoekspresji, a co za tym idzie, kształtowania się krytycznie myślącego i działającego podmiotu, mającego odwagę używać swojego głosu i przeciwstawiać się moralnie dwuznacznym poczynaniom władzy. Moralne oburzenie i opór są wyznacznikami obywatelskiego nieposłuszeństwa, które stanowi kanwę społeczeństwa obywatelskiego. Zatem nieprzestrzeganie prawa do autoekspresji w szkole niesie ze sobą dalekosiężne skutki w postaci zniewolonego podmiotu i obywatela, który żyje w demokratycznym państwie, ale nie potrafi odnaleźć się w tej rzeczywistości.

W niniejszym tekście zaprezentuję wyniki badań dotyczących poziomu poszanowania prawa do autoekspresji uczniów na przykładzie wybranych gimnazjów. Prawo do autoekspresji uczniów zostało zbadane na czterech poziomach: zapisu w dokumentach, znajomości, rozumienia oraz akceptacji przez nauczycieli i uczniów[9].

---

[5] Zob. A. Babicka-Wirkus, *Autoekspresja w szkole – idea pożądana czy negowana?* [w:] *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty*, red. E. Murawska, Słupsk – Poznań 2013, s. 61.

[6] R.W. Emerson, *The Poet*, http://www.vcu.edu/engweb/transcendentalism/authors/emerson/essays/poettext.html [dostęp: 2.03.2011].

[7] J. Ranciére, *Nienawiść do demokracji*, przekł. M. Kropiwnicki, Warszawa 2008, s. 129.

[8] Wykład plenarny Teda Fleminga pt. *Habermas, Democracy and Education* wygłoszony podczas międzynarodowej konferencji: *Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę*, Gdańsk 28 maja 2012 r.

[9] W artykule zostały wykorzystane badania prowadzone w celu napisania rozprawy doktorskiej *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*, która powstała pod kierunkiem prof. M. Czerepaniak-Walczak w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego.

Autoekspresja jako prawo spisane

Termin autoekspresja wywodzi się od słów auto i ekspresja. Pierwsze z nich pochodzi od greckiego słowa *autos* i oznacza sam, własny, samo-[10]. Słowo ekspresja zaś posiada etymologię łacińską: *expressio* (wyciskanie, wyrażanie), *exprimere* (wycisnąć, wyraźnie wymówić, wyrazić, przedstawić)[11]. Według *Słownika Pedagogicznego* ekspresja jest zewnętrznym wyrazem „[…] myśli, uczuć i przeżyć danej osoby. Wyróżnia się ekspresję słowną, mimiczną, ruchową i plastyczną"[12]. Autoekspresja zaś jest ekspresją własnej indywidualności, która dokonuje się zazwyczaj w kreatywny sposób[13]. Jest to akt wyrażający się za pośrednictwem słów, wyborów, działań[14], a towarzyszy mu nieustająca weryfikacja zrozumiałości treści przekazu przez odbiorców. Zatem autoekspresja jest aktem świadomego wyrażania siebie, w który często wpisany jest opór będący konsekwencją moralnej niezgody na obowiązujący porządek społeczny[15]. Ekspresja natomiast może nosić znamiona nieświadomych bądź świadomych zachowań werbalnych i motorycznych, mieszczących się w marginesie swobody wyznaczonym przez dominujące struktury.

Autoekspresja jest nośną ideą, na której opiera się demokracja. Jest ona konieczna do rozwoju społeczeństwa demokratycznego, a także stanowi warunek samorealizacji jednostki. Dlatego też w akt swobodnej ekspresji siebie wpisana jest obrazoburczość i kontrowersyjność[16].

Ze względu na swoje znaczenie dla rozwoju człowieka jako samodzielnego podmiotu autoekspresja została wpisana do katalogu praw człowieka i dziecka. Na prawo do samoekspresji powołują się art. 12, 13 i 14 Konwencji o Prawach Dziecka (KPD) oraz art. 19 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (PDPC). Dziecko posiada prawo do „swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach jego dotyczących" (art. 12 KPD) oraz do swobodnej wypowiedzi z uwzględnieniem swobody „poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej bądź z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według swojego wyboru" (art. 13 KPD). Artykuł 14. Konwencji mówi, że dziecko ma prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania. Prawo do autoekspresji gwarantuje także art. 19 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, który stwierdza: „Każdy człowiek ma prawo do wolności opinii i wyrażania jej; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależ-

[10] *Auto* [w:] *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, red. E. Sobol, Warszawa 1995, s. 93.

[11] *Ekspresja* [w:] *Słownik wyrazów…*, s. 279.

[12] *Ekspresja* [w:] *Słownik pedagogiczny*, red. C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Warszawa 2009, s. 44.

[13] Zob. *Self-expression*, http://www.webster-dictionary.org/definition/self-expression [dostęp: 22.02.2014].

[14] Zob. H.S. Kim, D. Ko, *Culture and Self-Expression*, www.psych.ucsb.edu/labs/kim/Site/…/Kim%26Ko.Frontier.pdf [dostęp: 12.02.2011].

[15] Zob. A. Babicka-Wirkus, *Autoekspresja w szkole…*, s. 61–63.

[16] Zob. W. Wacławczyk, *Swoboda wypowiedzi jako prawo człowieka* [w:] *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Wacławczyk, Warszawa 2009, s. 250.

nej opinii, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkimi środkami, bez względu na granice".

Konstytucja RP także wskazuje na prawo do autoekspresji, definiując je jako prawo przysługujące wszystkim ludziom bez względu na płeć, pochodzenie, wyznanie. Art. 54 ustęp 1 mówi, iż „Każdemu zapewnia się wolność wyrażania swoich poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji".

Zawarcie prawa do autoekspresji w tych dokumentach świadczy o jego doniosłości dla rozwoju człowieka jako indywiduum umiejącego wyrażać własne doświadczenia i przemyślenia związane z jego podmiotową egzystencją[17]. Umiejętność swobodnej ekspresji jest rudymentarnym warunkiem procesu, określanego na gruncie emancypacyjnej teorii edukacji, samodzielnym osiąganiem dojrzałości[18].

Prawo do autoekspresji należy do grupy p r a w m i ę k k i c h, czyli takich, których złamanie nie niesie ze sobą sankcji karnych ani moralnych[19]. Z tego też powodu jest ono często nierespektowane zarówno w odniesieniu do osób dorosłych, jak i do dzieci. W tym kontekście znaczenia nabiera problem uwagi, jaką dorośli obdarzają wypowiedzi i poglądy dzieci i młodzieży. Mary John twierdzi, że często dorośli nie przywiązują należytej uwagi do komunikatów wysyłanych przez dzieci. Udają, że słuchają, a tymczasem nie słyszą, co skutkuje brakiem zrozumienia i konfliktami[20]. Martha Minow twierdzi:

> […] władza sprawowana w ciszy tym bardziej nie zna ograniczeń; cisza bowiem – choć czasami bardzo wymowna – rzadko stawia wyzwania. Język związany z władzą umożliwia osobom nieposiadającym tej władzy kwestionowanie jej. Bez języka, a szczególnie bez języka uznanego przez sprawujących władzę, ci, którzy chcą tę władzę kwestionować lub się jej przeciwstawiać, są bezsilni [tłum. A.B.-W.][21].

Aby młody człowiek mógł być w pełni wolny i kwestionować postulaty władzy, musi doświadczyć poszanowania prawa do wyrażania siebie, do posługiwania się własnym głosem, jakby to określił Henry A. Giroux. Deprecjonowanie wolności wyrażania siebie młodych ludzi sprzyja reprodukcji systemu społecznego i kształtowaniu mas ludzi bez głosu.

---

[17] Zob. A. Babicka-Wirkus, *Autoekspresja w szkole…*, s. 64.

[18] Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji jako szansa doświadczania samego siebie* [w:] *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, red. A.M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1997, s. 106.

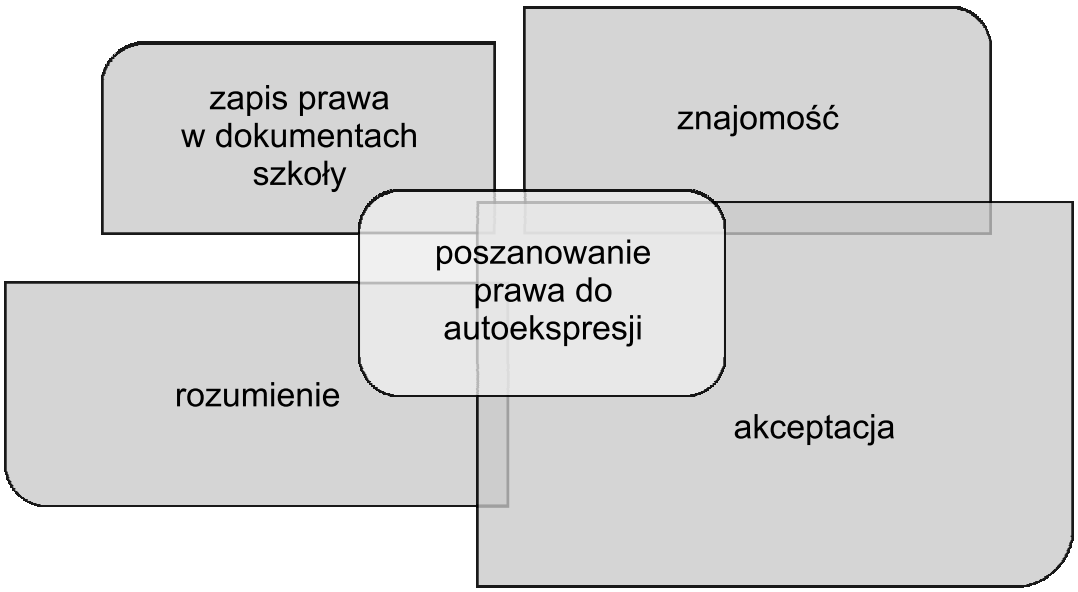
[19] Zob. *eadem*, *Gdy po nauce mamy czas wolny. Szczecińskie szkoły podstawowe wobec prawa dziecka do wypoczynku i zabawy*, Szczecin 1997.

[20] Zob. M. John, *Poszanowanie poglądów dzieci* [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, red. S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkøy, Gdańsk 2006, s. 140–141.

[21] M. Minow, *Interpreting Right: An Essay for Robert Coven*, „The Yale Law Journal" 1987, no. 8, s. 1864.

Konceptualizacja badań

Przedmiotem badań było zdiagnozowanie poziomu respektowania prawa do autoekspresji w gimnazjach. Problematyka badawcza wyrażała się zaś w następującym pytaniu głównym: Jaki jest poziom respektowania prawa do autoekspresji uczniów w gimnazjum? Problem główny został uszczegółowiony przy pomocy następujących zmiennych: zapis prawa w dokumentach, znajomość prawa, rozumienie prawa oraz jego akceptacja. Relacje między zmiennymi prezentuje rysunek 1.



Rysunek 1. Operacjonalizacja zmiennej: poszanowanie prawa do autoekspresji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

Zapis prawa do autoekspresji w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły jest to umieszczenie tego prawa w przepisach organizujących funkcjonowanie placówki (statut, regulaminy). Znajomość prawa do autoekspresji wyraża się w wymienieniu przez uczestników środowiska wychowawczego szkoły tego prawa, wskazaniu dokumentu, w którym jest ono zawarte, i w znajomości instytucji rzecznictwa tego prawa. Rozumienie prawa do autoekspresji jest to umiejętność wskazania istoty, źródła i konsekwencji danego prawa oraz ograniczeń w jego stosowaniu. Zaś akceptowanie prawa do autoekspresji jest to zgoda na przestrzeganie danego prawa i stosowanie go w praktyce. Poziom respektowania prawa został zoperacjonalizowany w sposób zaprezentowany w tabeli 1.

Tabela 1. Poziomy respektowania prawa

Poziom	Kategorie	Możliwości			
		I	II	III	IV
Wysoki	Znajomość	+			
	Rozumienie	+			
	Akceptacja	+			
	Zapis	+			
Średni	Znajomość	+	+		
	Rozumienie	+	+		
	Akceptacja	–	+		
	Zapis	+	–		
Niski	Znajomość	+	+	–	–
	Rozumienie	+	–	–	–
	Akceptacja	–	–	–	–
	Zapis	–	+	+	–

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie wskazane powyżej kategorie muszą występować koniunktywnie. Jeżeli chodzi o wysoki poziom respektowania prawa, to występuje tu tylko jedna możliwość. Wyraża się ona w spełnieniu wszystkich kategorii. Średni poziom respektowania prawa do autoekspresji może przyjąć dwie opcje. Różnią się one między sobą spełnieniem wymagania występowania kategorii akceptacji lub zapisu w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły. Natomiast niski poziom poszanowania prawa przyjmować może aż cztery opcje. W najbardziej sprzyjających okolicznościach na tym poziomie może dochodzić do spełnienia przez szkołę dwóch z czterech warunków. W najmniej korzystnej sytuacji żaden z predyktorów nie jest spełniony. W żadnej możliwości, na najniższym poziomie respektowania prawa do autoekspresji, nie jest spełniony warunek akceptacji tego prawa. Wynika z tego, iż akceptacja, jako wyznacznik praktycznego wymiaru poszanowania prawa, jest istotna z punktu widzenia poziomów jego respektowania.

Do zgromadzenia materiału empirycznego posłużyłam się metodą etnograficzną. W obrębie tej metody zastosowałam triangulację technik. Korzystałam z techniki obserwacji, wywiadu, ankiety audytoryjnej i analizy jakościowej dokumentów.

Badanie przeprowadziłam w dwóch gimnazjach (publicznym oznaczonym jako „A" i niepublicznym oznaczonym jako „B"), które w swoich misjach powołują się na wartości konstytuujące społeczeństwo obywatelskie i tym samym szerzące edukację do praw człowieka, o prawach człowieka i w prawach człowieka[22].

[22] Rozróżnienie zaczerpnięte z R.B. Howe, K. Corelli, *Miseducating children about their rights*, „Education, Citizenship and Social Justice" 2010, no. 2, vol. 5.

Realizacja prawa do autoekspresji w szkole

Wyniki licznych badań pokazują (por. Ian Rivers i Helen Cowie[23], Adrian James i Sally McNamee[24], Ursula Kilkelly i inni[25], Elżbieta Czyż[26]), że prawa dzieci do wolności wyrażania swoich opinii, myśli, a także do decydowania o sobie są często łamane. Przyczynia się to do krzewienia kultury ciszy wśród dzieci. Egzemplifikacją tej sytuacji jest polskie przysłowie: „Dzieci i ryby głosu nie mają". Kultura ciszy jest konsekwencją łamania prawa dziecka do autoekspresji, ponieważ to dorośli (rodzice, nauczyciele, politycy) wypowiadają się i podejmują decyzje w imieniu młodych ludzi, zazwyczaj nie pytając ich o zdanie. Phil Jones i Sue Welch[27] sugerują, że na pełny obraz cichego dziecka wpływają trzy czynniki: wartość głosu dziecka, drogi społecznej ekskluzji cichego dziecka i dominujące drogi komunikacji oraz podejmowania decyzji wyznaczone przez dorosłych.

Dorośli, odbierając dzieciom głos, czynią ich niezdolnymi do swobodnej ekspresji siebie zarówno w wymiarze werbalnym, jak i niewerbalnym. Decydują o tym, kto i w jakich warunkach oraz za pośrednictwem jakich środków wyrazu może się wypowiedzieć. Trening milczenia zachodzi nie tylko w rodzinie, ale również w szkole, czyli w dwóch najistotniejszych dla dziecka środowiskach wychowawczych i socjalizacyjnych. Sprzyja to kreowaniu jednostki zniewolonej i uległej autorytetom, która nie potrafi w życiu dorosłym bronić swoich racji i walczyć o swoją wolność, a co za tym idzie, nie będzie potrafiła stworzyć z drugim człowiekiem relacji opartej na obustronnym szacunku.

Prawo do autoekspresji jest w szkołach, które uczestniczyły w badaniu, poddane licznym ograniczeniom. Szczególne restrykcje odnoszą się do wyglądu uczniów, ich stroju, fryzury, makijażu. Zakazy związane z wyglądem częściej skierowane są do uczennic niż do uczniów. „Dziewczęta niekiedy przesadzają ze zbyt ordynarnym makijażem [uwaga: w szkole nie wolno go stosować wcale – przyp. A.B.-W.], strój – zamiast eksponować wdzięk i piękno – bywa zwyczajnie prowokacyjny. Czyżby nieświadomość?" (gimnazjum A). W statucie gimnazjum B można przeczytać, że uczeń ma prawo do „przychodzenia do szkoły w dowolnym, lecz schludnym i estetycznym stroju". Jednak już w Regulaminie Uczniowskim, który obowiązuje w tej szkole, kwestia ta ulega doprecyzowaniu: „Strój ucznia musi być estetyczny i czysty (zakryte ramiona, dekolt i tułów, spódnica lub sukienka nie powinna być krótsza niż 10 cm nad kolano). Obowią-

[23] Zob. I. Rivers, H.A. Cowie, *Bullying and homophobia in UK school: A perspective on factors affecting resilience and recovery*, „Journal of Gay and Lesbian Issues in Education" 2006, no. 3(4), s. 11–43.

[24] Zob. A. James, S. McNamee, *Can children's voices be heard in family proceedings? Family law and the construction of childhood in England and Wales*, „Representing Children" 2004, no. 16(3), s. 168–178.

[25] Zob. U. Kilkelly, R. Kilpatrick, L. Lundy, L. Moore, P. Scraton, C. Davey, C. Dwyer, A. McAlister, *Children's Rights in Northern Ireland*, Belfast 2005.

[26] Por. E. Czyż. *Prawa ucznia…*; *eadem*, *Stan przestrzegania praw wychowanków domów dziecka,* Warszawa 1999, http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/ElzbietaCzyzPrawaWychowankowDomowDziecka RaportZMonitoringu.pdf [dostęp: 3.12.2010].

[27] Zob. P. Jones, S. Welch, *Rethinking Children's Rights. Attitudes in Contemporary Society*, London – New York 2010, s. 87.

zuje zakaz: a) fryzur i strojów demonstrujących przynależność do subkultur, b) tatuaży" (gimnazjum B). Regulacje dotyczące wizualności uczniów zapisane są w statucie, a także w innych dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły. Wynika z tego, iż omawiana kwestia jest istotna z perspektywy władz szkoły. Jednak stosowanie tak wielu zakazów, które nie mają racjonalnego uzasadnienia, powoduje, że część uczniów w ogóle się do nich nie stosuje i przychodzi do szkoły ubrana w taki sposób, aby zanadto ich nie naruszać, ale przy pomocy stroju ukazywać swoją indywidualność. Niektórzy natomiast łamią te zakazy nagminnie, nosząc np. strój związany z określoną subkulturą (np. skate'ów), czy też nakładając makijaż do szkoły. Takie sytuacje w ogóle nie rozwijają poczucia odpowiedzialności wśród uczniów, ponieważ próbuje się je budować na arbitralnych zakazach i nakazach.

W szkołach uczestniczących w badaniu istnieje niski poziom znajomości praw dziecka. Problematyczne jest wskazanie katalogu praw dziecka i wynikających z nich praw ucznia. Uczniowie dysponują większą wiedzą, jeżeli chodzi o drugie wymienione prawa. Chętnie wymieniają uprawniania ucznia takie jak: prawo do poprawy oceny oraz zgłoszenia nieprzygotowania. Większym problemem jest prawidłowe nazwanie praw zawartych w Konwencji. Uczniowie zapytani o prawa ucznia wymieniają przede wszystkim dokumenty szkolne takie jak: statut i regulamin szkolny. Błędnie natomiast posługują się nazwami dokumentów stojących na straży praw dziecka i człowieka. Podkreślenia wymaga fakt, że gimnazjaliści postrzegają prawa w kontekście obowiązków, ponieważ w taki sposób przebiega proces edukacji w tej kwestii.

Prawo do autoekspresji jest nagminnie naruszane lub łamane. Celem szkoły jest wychowanie dzieci grzecznych, posłusznych i kulturalnych, które będą bez zastanowienia podporządkowywać się dominującej w szkole ideologii. Mimo wskazań przez uczniów, iż w szkole mają prawo do wyrażania swojego zdania, prawo to jest traktowane wybiórczo przez nauczycieli. Jedni pozwalają na kontrolowaną ekspresję myśli, poglądów młodzieży, inni natomiast w ogóle nie zezwalają na werbalne i niewerbalne akty wyrażania siebie.

Gimnazjaliści wykazali niski poziom rozumienia prawa do autoekspresji. Wyrażanie siebie kojarzyli zazwyczaj z werbalnymi i niewerbalnymi aktami komunikacji, które miały na celu prezentacje własnych poglądów, myśli, zainteresowań, a także własnej osoby. Badani zwrócili uwagę na aspekt oporu wpisany w pojęcie wyrażania siebie, a także na szczerość, jaka powinna towarzyszyć tym aktom. Nie wzięli natomiast pod uwagę prawa do informacji, które stanowi istotny element samoekspresji.

Respondenci utożsamiają przeważnie wyrażanie siebie ze szczerą i otwartą ekspresją własnych stanów psychicznych, fizycznych i duchowych. Ewidentnie jednak pomijają potrzebę autoekspresji innej osoby. Dla uczniów znaczące jest posiadanie możliwości swobodnej ekspresji siebie, jednakże nie rozumieją istoty tego prawa, które niejako z natury implikuje umożliwienie wyrażania siebie innym osobom, niezależnie od tego, czy ich poglądy są takie same, czy też odmienne od naszych. Według uczniów ograniczać prawo do autoekspresji mogą przede

wszystkim warunki występujące w relacjach międzyludzkich: nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń. Adolescenci obawiają się sankcji, jakie mogą ponieść ze strony nauczycieli, jeżeli nie będą dostosowywać się do panujących w szkole zasad. Z kolei w relacjach z rówieśnikami uczniowie najbardziej obawiają się braku akceptacji oraz wyśmiania, krytycznych uwag itp. Fakt ten nie dziwi, jeżeli odniesiemy go do specyfiki okresu dorastania opisanej przez Erica H. Eriksona[28]. Gimnazjaliści wymienili również, jako ograniczające, warunki, które tkwią w ich osobowości, normach funkcjonujących w szkole, a także w środowisku szkolnym.

Poziom akceptacji prawa do autoekspresji w szkole B jest wyższy niż w szkole A. W gimnazjum B uczniowie mają więcej możliwości swobodnej ekspresji siebie w relacjach z nauczycielami, a także z uczniami. Szkoła stwarza im warunki, aby mogli dokonywać aktów samoekspresji, chociażby poprzez wydzielenie miejsca na malowanie graffiti, a także zamieszczanie prac fotograficznych uczniów na ścianach szkoły. W tej szkole uczniowie posiadają pozytywniejsze relacje z nauczycielami, którzy nie próbują się od nich izolować. Oczywiście istnieją miejsca, takie jak klasa czy pokój nauczycielski, których władcami są nauczyciele, a także miejsca, w których władzę sprawują uczniowie, jednakże w samej szkole wyczuwa się rodzinną atmosferę. Jej uczestnicy tworzą swego rodzaju wspólnotę, akceptującą pewne przejawy autoekspresji uczniów. Nie jest to jednak całkowita akceptacja tego prawa.

W szkole A stosunki między nauczycielami i uczniami są bardziej sformalizowane. Częściej zdarzają się tu akty łamania bądź naruszania prawa do autoekspresji uczniów dokonywane zarówno przez nich samych, jak i przez nauczycieli. Ponieważ brakuje w szkole wyznaczonego miejsca, w którym uczniowie mogliby wyrażać siebie, często niszczą oni ściany i ławki, próbując wyryć bądź napisać na nich swoje zdanie na pewne tematy. Wskazane formy ekspresji są zazwyczaj wulgarne i przykre dla osób, które stały się ich ofiarami. Sytuacje takie świadczą o braku znajomości i rozumienia, a także akceptacji prawa do autoekspresji. Uczniowie nie znają dróg ekspresji siebie przez co, czyniąc to, co określają mianem „wyrażania własnego zdania", w rzeczywistości dopuszczają się naruszenia wielu praw drugiego człowieka.

Na podkreślenie zasługuje fakt dostępności informacji dla uczniów. Szczególnie przejrzyście prezentują się one na witrynach internetowych szkół. W przestrzeni realnej szkoły trudno jest znaleźć zawieszony w gablocie regulamin szkolny, nie mówiąc już o informacjach nawiązujących do problematyki praw dziecka. Jest to kolejny przykład niewielkiego poziomu akceptacji prawa do autoekspresji.

Reasumując, w obydwu szkołach biorących udział w badaniu poziom respektowania prawa do autoekspresji jest niezadowalający, czyli niski. W gimnazjum niepublicznym poziom ten jest minimalnie wyższy niż w gimnazjum państwowym. Jednak brak konsekwencji w przestrzeganiu prawa do autoekspresji uczniów i wybiórczość jego przyznawania nie pozwalają przypisać gimnazjum niepublicznemu średniego poziomu jego poszanowania.

[28] Zob. E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywiecki, Poznań 2004.

Podsumowanie

Autoekspresja w szkole jest ideą pożądaną, jednak dopóki mieści się w granicach wyznaczonych przez opresyjne struktury[29]. Niewielki zazwyczaj margines swobody pozwala uczniom na przejawianie zachowań oporowych, które wpisane są w autoekspresję. Symboliczna inwersja, jaka najczęściej występuje w polskiej szkole, zdaniem Petera McLarena[30] narusza spetryfikowane reguły i zasady życia szkolnego, ukazując tym samym ich arbitralność, przez co mogą przyczynić się do rozwoju podmiotowości i wyemancypowania się ucznia.

Jak twierdzi Maria Czerepaniak-Walczak, prawo do autoekspresji jest

> „[…] środkiem pomocy w przechodzeniu od dzieciństwa do dorosłości, w tym zwłaszcza w doświadczaniu odpowiedzialności za własne słowa i czyny oraz kształtowaniu roli jasności i szczerości w wyrażaniu siebie. Jego poszanowanie jest z jednej strony okazją do wzbogacenia indywidualnych doświadczeń w wyrażaniu siebie, rozwijaniu podmiotowych kompetencji komunikacyjnych oraz umiejętności używania znaczeń symbolicznych, z drugiej zaś – stanowi istotny środek rozumienia i oceny słów i czynów rówieśników i dorosłych[31].

Z tego też względu ważne jest, aby edukacja nakierowana była na istotę i treść praw dziecka, nie zaś tylko na obowiązki, jakie są z nimi związane.

Jeżeli w szkole nie jest realizowana edukacja do praw dziecka, o prawach dziecka i w prawach dziecka, to proces wychowania i kształcenia nie wspiera rozwoju indywidualnego podmiotu, który będzie aktywnym członkiem społeczeństwa obywatelskiego. Według Rancière'a edukacja ma przygotowywać do demonstrowania równości[32] i do opierania się wszelkim przejawom niesprawiedliwości i dyskryminacji. Jej głównym zadaniem jest inkluzja, a nie ekskluzja społeczna. Jednostka może się wyemancypować tylko przez działanie[33], dlatego w szkole należy szukać przestrzeni do praktykowania sposobów myślenia, mówienia, życia odmiennych od obowiązujących standardów. Zatem w szkole nie ma miejsca na pozór poszanowania praw dziecka, w tym w szczególności prawa do autoekspresji, ponieważ jego realizacja jest podstawą osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Autoekspresja, tak samo jak emancypacja, jest rozwojowa nawet jeśli jest obrazoburcza, czy też skierowana przeciwko władzy (nauczycielom). Powołując się na Rancière'a, Gert Biesta twierdzi: „Jedyną rzeczą, która jest potrzebna […], jest przypomnienie ludziom [w szczególności dzieciom – przyp. A.B.-W.], że mogą patrzeć i myśleć samodzielnie, że nie są zdeterminowani

[29] Zob. A. Babicka-Wirkus, *Autoekspresja w szkole…*

[30] Zob. P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, New York – Oxford 1999.

[31] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…*, s. 107.

[32] Zob. M. Simons & J. Masschelein, *Introduction: Hatred of Democracy… and of the Public Role of Education?* [w:] *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*, ed. M. Simons, J. Masschelein, Willey – Blackwell 2011, s. 5.

[33] Zob. *ibidem*, s. 4.

przez innych, którzy twierdzą, że patrzą i myślą za nich”[34]. Podmiot praw używa ich po to, aby „zweryfikować siłę pisma”[35], aby przekonać się, co oznacza potwierdzenie lub zaprzeczenie istnienia danego prawa. Dlatego też stworzenie w szkole warunków do realizacji prawa do autoekspresji, a także innych praw człowieka i dziecka, jest istotne dla rozwoju indywiduum ludzkiego, ale także społeczeństwa demokratycznego.

[34] G. Biesta, *Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach* [w:] *Rancière…*, s. 35.
[35] J. Rancière, *Nienawiść do demokracji…*, s. 129.

Beata Karpińska-Musiał
Uniwersytet Gdański

Tutoring akademicki jako metoda kształcenia projakościowego w ramach masowego uniwersytetu w Polsce: edukacyjne wykluczenie czy racjonalny kompromis?

Kształcenie uniwersyteckie w Polsce podlega od co najmniej dekady wielowątkowym transformacjom wynikającym z szeregu czynników historyczno-politycznych, kulturowych, społecznych oraz, co wypływa poniekąd z poprzednich, językowych. Owoce tych zmian – wszechobecność różnic, zazębianie się paradygmatów oraz dyskursywne przemieszczenia terminologii z różnych dziedzin nauk społecznych i humanistycznych – rodzą problemy natury nie tylko instytucjonalnej, ale także moralnej i etycznej. Nowych znaczeń nabierają pojęcia: jakości, parametryzacji nauki, dydaktyki akademickiej, pasji badawczej oraz motywacji naukowców. W aspekcie czysto ludzkim polityka uprawomocnień lub wykluczeń, rozważana na wysokich poziomach ideologicznej debaty, sprowadza się do poczucia sprawstwa lub niemocy, docenienia czy ignorowania w środowisku zawodowym lub edukacyjnym, a w głębszym wymiarze do transformacji – mniej lub bardziej wymuszonej – w ramach własnej skali wartości każdego aktora na scenie edukacyjnej.

W obliczu tych zjawisk proponuję w niniejszym artykule spojrzeć na jakość kształcenia akademickiego, rozważaną obecnie głównie poprzez krzywe zwierciadło ideologii neoliberalizmu, z perspektywy zdelegalizowanej relacji uczeń-mistrz. Przyjmuję założenie, że dominująca w dyskursie społecznym i pedagogicznym kwestia inkluzji grup edukacyjnie wykluczonych wywołuje mało zauważany efekt uboczny: wykluczenie jednostek wybitnych. Używając jako tła rozważań paru paradygmatów współczesnej edukacji, a także rozważań Loïca Wacquanta[1] o historycznej antropologii obecnego neoliberalizmu (celem znalezienia na tym tle miejsca dla przywoływanej metody kształcenia), koncentruję się także na samym znaczeniu pojęcia „jakość" w kontekście spersonalizowa-

[1] Zob. L. Wacquant, *Trzy kroki w stronę historycznej antropologii faktycznie istniejącego neoliberalizmu*, „Praktyka teoretyczna" 2012, nr 5, s. 129–151; http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr5_2012_Logika_sensu/12/Wacquant.pdf [dostęp: 20.06.2014].

nej edukacji metodą tutoringu akademickiego, zaczerpniętej z tradycji anglosaskich uniwersytetów nauczających (*teaching universities*). Celem jest nie tyle prezentacja metody jako takiej, ile zaprezentowanie jej walorów w kontekście efektywności i znaczenia dla całościowego, odwołującego się do systemu wartości klasycznej edukacji liberalnej, rozwoju jednostki. Zaznaczyć jednak należy, że priorytetem nie jest wpisywanie tej metody w dyskurs neoliberalny poprzez stosowanie, przykładowo, określeń efektywności, celowości, planowania i indywidualizacji, a tym bardziej poprzez językową zbieżność określenia „liberalna". Moja argumentacja oprze się, co prawda, o niektóre językowe przykłady dyskursu tzw. Nowego Zarządzania Publicznego[2], ale tylko po to, by wskazać na możliwe punkty styczne w określaniu parametrów jakości w obu sprzecznych pozornie dziedzinach: ekonomii i edukacji.

Nie dążę też do przekonywania o słuszności lub porażce dyskursu reform szkolnictwa wyższego, będącego pokłosiem ekonomizacji edukacji. Moją intencją jest raczej namysł nad dynamiką sił działających w tzw. polu biurokratycznym Pierre'a Bourdieu, w którym o prymat walczą regulacyjne siły państwa w odniesieniu do prowadzonej polityki publicznej, wycelowanej w procesy stratyfikacji i klasyfikacji, napędzające, jak pisze Wacquant, neoliberalną rewolucję. Reorganizacja oddziaływań państwa, którą przywoływany autor uważa za jeden z definicyjnych elementów neoliberalizmu, stanowi niezaprzeczalnie motyw znaczący dla poziomu i ideologicznego tła kształcenia akademickiego, a przede wszystkim determinujący stosowane w nim mechanizmy instytucjonalnej polityki hierarchizacji, nazewnictwa oraz standaryzacji. Mechanizmy te odbijają się echem w kryteriach jakości przywoływanych w tym tekście. Tutoring akademicki, z jego teoretycznym i praktycznym profilem metodycznym oraz filozoficznym, spełnia jednak przede wszystkim rolę służby studentowi, rozwijając nie tylko jego kapitał społeczny (kompetencje oczekiwane na rynku pracy), ale także inwestując w jego kapitał kulturowy (*Cultural Capital*). Tym samym, na użytek legitymizacji tutoringu pośród wspomnianych wyżej sił, można postrzegać obszar edukacji nie tylko jako możliwą odmianę pola biurokratycznego (chociaż wzoruje się na tym modelu), ile wyjątkowe pole interakcji symbolicznej, w efekcie której rodzą się wartości niepowtarzalne, niepodlegające szablonowym wizjom społeczeństwa dyktowanym przez politykę publiczną, a będące oryginalnym i jedynym, bazującym na aksjologicznych podstawach humanizmu, polem oddziaływań wartości tutora, studenta oraz ich wspólnej wiedzy. Perspektywa edukacji spersonalizowanej pozwala wręcz przyjąć założenie, że oba symboliczne pola, biurokratyczne i interakcyjne, nie muszą się wzajemnie wykluczać, co pozwala zaistnieć podejściu wysoce zindywidualizowanemu, opartemu na talentach i wyjątkowych możliwościach, nie stojącemu jednocześnie w opozycji do demokratycznych rozwiązań. Może być ono cennym uzupełnieniem dla jednostek ambitnych, rozbudzonych poznawczo i intelektualnie. Może być szansą

[2] Zob. K. Czarnecki, *Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Praktyka teoretyczna" 2013, nr 1(7), s. 85–106, http://www.praktykateretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/08.Czarnecki.pdf [dostęp: 20.05.2014].

na powrót do elitarności kształcenia wyższego, a przez to paradoksalnie nabrać rysu emancypacyjnego wobec dominujących obecnie dyskursów naprawczo-diagnostycznych i opresyjnych.

Tutoring w sieci paradygmatów nauk społecznych i humanistycznych[3]

Tutoring jako metoda wywiedziona z tradycji anglosaskiej jest w Polsce metodą nową, ale prężnie się rozwijającą[4] (MISH w kilku uniwersytetach polskich, Akademia Artes Liberales przy UW, Collegium Invisible działające od 1995 r. w Warszawie *etc.*). Wpisuje się w nowe wersje klasycznych strategii uniwersytetu, których ojcem i prekursorem jest na polskim gruncie profesor Jerzy Axer i które oparte są na tradycji edukacji liberalnej. Model uprawiania sztuk wyzwolonych w ramach uniwersytetu nawiązuje do starożytnych dróg kształcenia ogólnego, powszechnego i wszechstronnego, przy czym stanowi, zgodnie z opinią Stefana Sawickiego[5], z jednej strony, obecny w dyskusji przedmiotowej model uniwersytetu liberalnego stawiającego na indywidualny rozwój jednostki, a z drugiej, w sferze paradygmatów, odpowiedź na rosnącą dominację wąskotorowych specjalizacji i rozszczepiania wiedzy na cząstki elementarne. Jest wiele teorii, które stoją za rosnącym znaczeniem edukacji spersonalizowanej i jednocześnie ją warunkują. Jedną z najbardziej widocznych i najszerzej dyskutowanych jest refleksyjność oraz związana z nią samoświadomość. Richard Barrett w swojej koncepcji rozwoju liderów wskazuje, że proces ten musi rozpoczynać się od osobistej transformacji – odkrycia siebie i swoich możliwości, poznania swoich mocnych i słabych stron, źródeł wpływu na ludzi, słowem – poznania swojego potencjału[6]. Refleksyjność zatem, będąc jednym z warunków takiej umiejętności, wpisuje się w paradygmat nazwany przez Scotta Lasha[7] modernizacją refleksyjną, obejmującą swym zasięgiem myśl humanistyczną zajętą przechodzeniem od procesów nowoczesnych do ponowoczesności. Według Lasha nowoczesność refleksyjna „nadchodzi po zwykłej nowoczesności" i jest teorią, która „poddaje kry-

[3] Wybrane fragmenty tego podrozdziału pochodzą (w nieco zmienionym kształcie i kolejności) ze źródła: B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji uczeń – mistrz w obliczu masyfikacji kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2012, nr 2/40.

[4] Zob. P. Czekierda, *Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie. Rozmowa z Josepem Marią Barnilsem*, http://www.cw.edu.pl/wywiad_barnils_tutoring,page,119 [dostęp: 10.05.2014].

[5] Zob. S. Sawicki, *O uniwersyteckim studium polonistycznym* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 136–163.

[6] Zob. K. Czayka-Chełmińska, *Tutoring jako proces* [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007, s. 49–67, http://tutoring.edu.pl/polecamy,page,3 [dostęp: 25.10.2013].

[7] Zob. S. Lash, *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota* [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Warszawa 2009, s. 145–221.

tyce nieudaną całość wysoko rozwiniętej nowoczesności, jej uniwersalia"[8]. Objawia się to wieloma przewartościowaniami. Pozostając tylko w obrębie stosunku do tradycji, jest to już etap, na którym „[…] dalsza indywidualizacja uwalnia podmiotowość od struktur społecznych zwykłej nowoczesności"[9]. Modernizacja refleksyjna odchodzi w swych założeniach od struktur nowoczesnych, w których anonimowość była wartością przez to, że uwolniła się od sztywnych struktur kolektywnych ku autonomizacji i upodmiotowieniu, pozwalającym jednostce na w pełni świadomą podmiotowość. Właśnie podmiotowa decyzyjność, refleksja nad własnymi potrzebami oraz świadome poszukiwania poznawcze leżą u podstaw edukacji prowadzonej metodą tutoringu. Można dyskutować, czy i w jakim stopniu taki autonomiczny podmiot znajduje się nadal pod wpływem obciążeń wynikających z kategoryzacji narzucanej w dyskursie publicznym przez politykę państwa i czy jest autentycznie wolny. Tomasz Szkudlarek[10], powołując się na kategorię o b l ę ż e n i a Michaela Foucaulta w kontekście dwuznaczności upodmiotowienia jednostki w procesie budowania przez nią kapitału społecznego i ludzkiego, zauważa drugie dno w edukacji o liberalnych korzeniach. Poprzez budowanie własnych zasobów i rozwój jednostka działa nie tylko na swoją rzecz, ale i buduje kapitał społeczno-ekonomiczny, stając się poprzez swoją mądrość produktywnym obywatelem dla społeczeństwa. Używając angielskiego określenia *charge*, powyższy autor określa jednostkę jako obciążoną odpowiedzialnością wobec państwa (obdarzającego zasobami), a zatem nie w pełni autonomiczną i upodmiotowioną. Tutoring naukowy można natomiast (i należy) uznać za metodę, która pozwala na uwolnienie jednostki (ucznia) z tej neoliberalnej pułapki, i to w dwójnasób. Po raz pierwszy w momencie przechodzenia z poziomu niewiedzy na poziom wiedzy (klasyczna edukacja scholastyczna), a po raz drugi, kiedy z osiągniętego poziomu wiedzy ma szansę wejść na poziom metaświadomości pozwalającej na refleksyjną ocenę swojej sytuacji. To właśnie edukacja prowadzona metodą tutoringu niesie szansę na uzyskanie wolności. Buduje bowiem na autentyczności, rozwijaniu pasji w połączeniu z wiedzą, a poprzez wzmacnianie poczucia własnej wartości pozwala uczniowi na krytyczną ocenę poziomu jego „długu" wobec społeczeństwa.

Poza refleksyjnością edukacja spersonalizowana (będąca nie tyle zindywidualizowanym instruktażem, co wejściem w autentyczną relację wspierającą, pewną „przyjaźń dusz" opartą na autonomii i upełnomocnieniu stron w dialogu) opiera się także na pewnego rodzaju płynności. Ta ostatnia może jednak rodzić sprzeczności interpretacyjne. Założenia Zygmunta Baumana o zmienności warunków życia i funkcjonowania, korelujące z konstruktywistyczną teorią poznania i heterogeniczną rzeczywistością społeczno-kulturową dopuszczają przypadkowość, zmienność, ryzyko i niepewność. Edukacja prowadzona metodą tutoringu, opiera się natomiast na „[…] podążaniu za liderem-tutorem, jako

[8] *Ibidem*, s. 146.

[9] *Ibidem*, s. 150.

[10] Zob. T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego* [w:] *Tożsamość teorii wychowania*, red. J. Papież, Kraków 2011, s. 205–234.

szczególną i niepowtarzalną osobą, za jego planem, za jego celami"[11]. Daleka jest więc od przypadkowości, a wręcz przeciwnie, funkcjonuje według określonego planu działania, porządku wynikającego z natury tutora i studenta, a także celów, jakie oboje sobie wytyczą. W tym sensie odbiega od ponowoczesnej dekonstrukcji, płynności i ryzyka. Jednak z drugiej strony, jak pisze przywołana autorka, „Nie istnieje żaden uniwersalny model czy określony zasób umiejętności, do którego chcemy naszego podopiecznego doprowadzić. To on, jego specyficzna sytuacja, jego szczególny potencjał, jego talenty i słabe strony wyznaczają indywidualny wzorzec rozwoju"[12]. Taka optyka wyraźnie wpisuje relację tutorską w fenomenologiczne, personalistyczne i humanistyczne ideały. Można więc stwierdzić, że tutoring plasuje się na pograniczu ich wszystkich, będąc rodzajem kształcenia skierowanym przede wszystkim na człowieka z całą jego indywidualną formą intelektualną i poznawczą. Celem kształcenia metodą tutoringu jest nie tyle realizacja numerycznego, mierzalnego kodu Krajowych Ram Kwalifikacyjnych dla kształcenia wyższego, ile spełnienie intelektualne o s o b y, które przy okazji następuje w stosunkowej zbieżności z celami wytyczanymi programem instytucji. W tym miejscu powstaje przestrzeń na kompromis: efektywnością zajmuje się państwo i ekonomia, etyką i aksjologią zajmują się student i jego tutor, co istotne, tylko ten, który jest gotowy i chętny podnieść poprzeczkę wiedzy w miejscu, gdzie dany student jest w stanie ją przeskoczyć. W tym sensie jest to metoda elitarna, a zarazem oferta samonapędzającego się wzrostu znaczenia wartości etycznych w edukacji.

Analiza pojęcia jakości – w zakleszczeniu pomiędzy dyskursem edukacyjnym a korporacyjnym

Redefiniowanie pojęcia jakości jest najbardziej jawnym przykładem przemieszania dyskursów i oddziaływania nowego zarządzania publicznego na sferę edukacji wyższej, w której kształcenie przybrało charakter usługi edukacyjnej. Według Elżbiety Hornowskiej[13] różne prace dotyczące jakości usług przytaczają odmienne definicje tego pojęcia, np. rozumie się jakość jako „najwyżej ceniony zbiór cech w stosunku do możliwego poziomu do osiągnięcia", jako „stabilność parametrów" lub też jako zgodność z określonymi normami i subiektywna ocena klienta[14]. Mówi się też o „jakości relacji" wyznaczanej oceną relacji profesjonalnych i społecznych zachodzących w procesie świadczenia usługi[15]. Większość definicji skupia się na dwóch kryteriach: albo zgodności ze standardami, albo użyteczności dla nabywcy. Najlepiej byłoby, gdyby oba te kryteria mogły być

[11] K. Czayka-Chełmińska, *Tutoring jako proces…*, s. 40.

[12] *Ibidem*, s. 40.

[13] Zob. E. Hornowska, *O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji* [w:] *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, red. J. Brzeziński, A. Eliasz, Warszawa 2003, s. 111–126.

[14] Zob. A. Payne, *Marketing usług*, tłum. G. Górska, Warszawa 1996, s. 264.

[15] Zob. E. Hornowska, *O pomiarze jakości…*, s. 111.

spełnione jednocześnie, ku czemu zmierza zapewne coraz częstsze łączenie podejścia technicznego z perspektywą społeczną[16] i tworzenie bardziej globalnych definicji jakości o funkcjonalniejszym charakterze. Jedną z nich sformułował Christian Gröenroos, twierdząc, że „[…] do określenia globalnej jakości usługi dochodzi się poprzez porównanie jakości oczekiwanej z jakością doświadczaną w procesie jej świadczenia"[17].

Rozumienie jakości usługi edukacyjnej wymaga poszerzenia powyższych kryteriów, co nie znaczy, że nie może się na nich opierać. Usługa w edukacji jest bowiem inna od rozumienia technicznego i towaroznawczego w jednym ważnym aspekcie. Nie jest „towarem" namacalnym, fizycznym, który można sprawdzić przed jego nabyciem. Jest raczej procesem zależnym od mnóstwa nieprzewidzianych wpływów w trakcie swego trwania. Przy wysokiej niematerialności i różnorodności wiedzy (a także kompetencji) nabywca – student, jak zauważa Hornowska, nie jest w stanie zidentyfikować istotnych jego cech i przez to zmierzyć, na ile jego oczekiwania zostały spełnione. Efekt usługi edukacyjnej, zarówno przed jej wykonaniem, jak i po, ma więc zupełnie inny charakter i musi w dużej mierze opierać się na kredycie zaufania, szczerości, jasno sprecyzowanych celach kształcenia, których osiągnięcie zagwarantowane jest wyłącznie dobrą relacją obu stron w procesie. Stąd osobowościowa relacja między studentem a tutorem wydaje się być jedynym narzędziem pomiaru spójności oczekiwań usługobiorcy z realnym doświadczaniem usługi.

Co wchodzi w skład tej usługi? Hornowska spośród wielu obszarów poddawanych kryteriom oceny w zakresie jakości w edukacji wybrała takie podstawowe jak: „[…] efektywna organizacja procesu kształcenia, zróżnicowanie oferty edukacyjnej, jasne określenie wymagań wobec studentów, kompetencje osób prowadzących zajęcia, jakość relacji z wykładowcami oraz dostęp do działów wspomagających kształcenie"[18]. Idąc konsekwentnie za głosem dyskursu korporacyjnego, należałoby poszukać możliwości stosowania wobec usługi edukacyjnej bardziej precyzyjnych determinantów jakości usług, które Valarie A. Zeithaml i Leonard L. Berry sformułowali na użytek pomiaru usługi w sensie globalnym. Autorzy ci podzielili determinanty na kategorie, do których należą: niezawodność, odpowiedzialność, pewność (z elementami takimi jak: kompetencje, uprzejmość, bezpieczeństwo, zaufanie), empatia (w jej ramach komunikacja, dostępność, znajomość potrzeb klienta) oraz materialna obudowa usługi[19]. I przypuszczalnie, z dużą dozą swobody interpretacyjnej dla pewności i niezawodności, uznanych za nieosiągalne w przypadku procesu kształcenia ze względu na zbyt duże wpływy konstruktywistycznej teorii poznania, większość tych kategorii można zastosować do pomiaru jakości edukacji. Należy tylko

[16] Zob. K. Rogoziński, *Nowy marketing usług*, Poznań 1998, s. 27–38.

[17] Ch. Gröenroos, *Strategic management and marketing in the service sector. Cambridge Mass*, cyt. za: E. Hornowska, *O pomiarze jakości…*, s. 111–126.

[18] E. Hornowska, *O pomiarze jakości…*, s. 121.

[19] Zob. A. Parasuraman, V.A. Zeithaml, L.L. Berry, *A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research*, „Journal of Marketing" 1985, no. 49, s. 41–50.

przyjrzeć się im bardzo uważnie. Każda z nich stanowić może wyznacznik dialogu w projakościowej dydaktyce. Nawet znajomość potrzeb klienta, najbardziej zapożyczoną z dyskursu korporacyjnego i potencjalnie narzędzie najbardziej jawnej dyktatury rynku, można przyjąć za kryterium stosowalne w kształceniu akademickim, szczególnie w metodzie tutoringu. Jak czytamy u przywoływanej wcześniej Czayki-Chełmińskiej, „[…] tutoring koncentruje się na specyficznych, konkretnych i właśnie indywidualnych potrzebach, problemach i wyzwaniach. To uczestnik wyznacza dostosowane do swoich potrzeb oraz możliwości cele i obszary pracy, to on wie, dokąd zmierza, on decyduje o kierunku współpracy. Tutor mu jedynie towarzyszy, i to w takim stopniu, w jakim zostanie do tej wspólnej drogi zaproszony”[20].

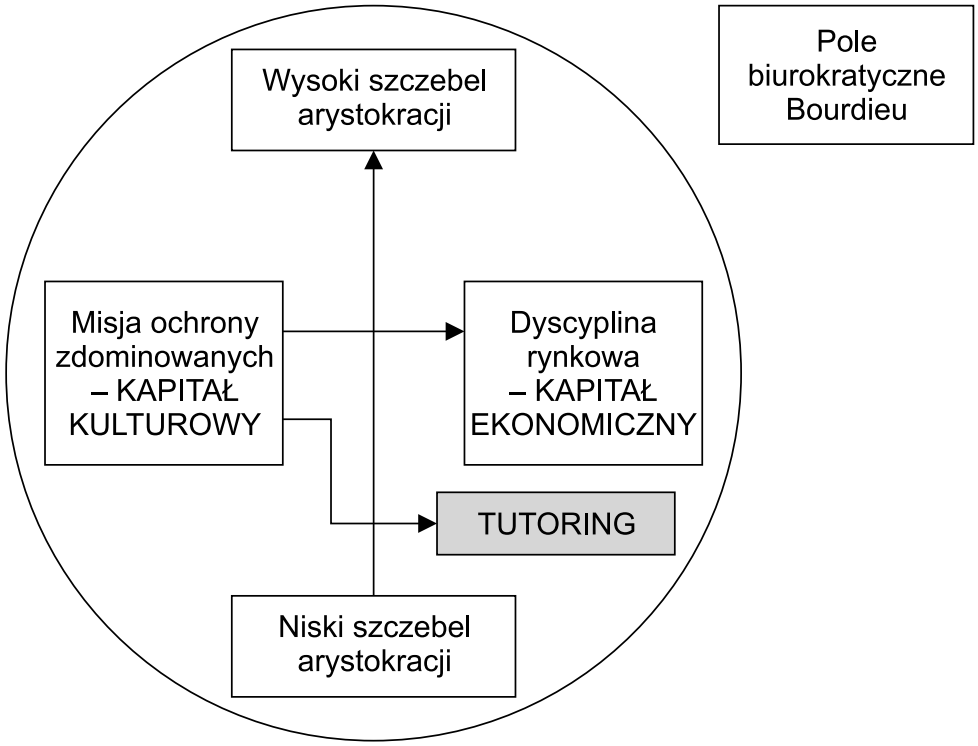
W tym momencie można krytycznie przyjrzeć się poziomowi wpływu, jakiemu wolna jednostka może albo zostać poddana, albo któremu jest w stanie sama się poddać w procesie tutorskim i tym samym odnieść się do koncepcji obciążenia odpowiedzialnością podmiotu, wspomnianej wyżej. Jak sugeruje Wacquant, jesteśmy świadkami operujących w polu biurokratycznym Pierre'a Bourdieu horyzontalnych, lewicujących sił chroniących grupy zdominowane i walczących o ochronę tych, którzy zostali pozbawieni kulturowego i ekonomicznego kapitału, z siłami promującymi twardą, rynkową dyscyplinę. Jednocześnie w polu tym krzyżują się wertykalne wpływy „arystokracji niższego szczebla”, realizujące misje opiekuńcze wobec państwa, oraz „arystokracji wysokiego szczebla”, skupionej na kwantyfikacji i pomiarowym osiąganiu sukcesu[21]. Według krytyki antyneoliberalnej wolność, o jakiej mówi tutoring, jest w takim razie ułudą, a prowadzony w ten sposób student jest nikim innym jak *prosumerem*. Warto jednak przedrzeć się przez tę ciężką kotarę terminologii i dotrzeć do sedna dialogu tutorskiego. Oparty jest on przede wszystkim na wzajemnym poznaniu, zaufaniu i wspieraniu studenta, któremu nauczyciel pomaga wyznaczać pewien szlak poszukiwań dzięki swej szerokiej wiedzy i umiejętności myślenia, przy czym to student obiera ich ostateczny kierunek. To, na ile jest to kierunek własnej refleksji i pasji intelektualnej, a na ile jest to obciążenie podmiotu odpowiedzialnością za wytyczanie określonej polityki państwa, będzie zależało od poziomu samoświadomości zarówno nauczyciela, jak i studenta.

Można też, powołując się na metaforykę Wacquanta, zaryzykować tezę, że tutoring plasuje się w polu działań „arystokracji niższego szczebla” (może być realizowany poprzez oddolne praktyki nauczycieli mistrzów), przy jednoczesnej skłonności do podążania od „lewej ręki” państwa, chroniącej kapitał kulturowy, w stronę „prawej ręki”, tj. ku dyscyplinie poznawczej, ambicji do maksymalnej efektywności i do wykorzystania oraz budowania nowego kulturowego, ale i ekonomicznego kapitału jednostek zdecydowanych autentycznie i świadomie studiować**.** Rodzi się bowiem wówczas grupa społeczna wyemancypowanych jednostek, które nabierają świadomości swej wartości na rynku, „są w cenie”, ale także umieją stosownie wybierać, krytycznie analizować i korzystnie inwe-

[20] E. Hornowska, *O pomiarze jakości…*, s. 40.

[21] Zob. L. Wacquant, *Trzy kroki w stronę…*, s. 38.

stować swą wiedzę oraz umiejętności na użytek nie tylko rozwoju państwa, ale też swego własnego. Czy jest dla nich przestrzeń w edukacji skoncentrowanej na wyrównywaniu szans osób z dysfunkcjami lub marginalizowanych społecznie? Wydaje się, że to właśnie zdolnego i ambitnego studenta dotyka obecnie zjawisko dotkliwego wykluczenia, polegające na niedostatecznym nacisku na kompleksowe, wszechstronne i zaangażowane kształcenie, ukierunkowane na jego/jej rozwój osobowości i wiedzy jako dobra prywatnego, a nie tylko publicznego.



Rysunek 1. Propozycja pozycjonowania metody tutoringu wobec sił panujących w polu biurokratycznym Pierre'a Bourdieu

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Jakkolwiek interpretacja pola biurokratycznego Bourdieu jest zaledwie jedną z wielu możliwych optyk do przyjęcia w kontekście analizy miejsca kształcenia wyższego w procesie równoważenia wyżej wspomnianych sił państwa, to przyjęcie takiej perspektywy, nawet jeśli jest dużym uproszczeniem, obrazuje zwrot w myśleniu o inkluzji i różnicy w edukacji. Umasowienie i demokratyzacja ostatnich dwóch dekad wniosła, poza szeregiem kontrowersji w zakresie spadku jakości, a zarazem pozytywnego bagażu wyrównywania szans edukacyjnych, przede wszystkim ideologizację tej sfery życia społecznego. Do stopnia, w którym zarówno hegemonia neoliberalizmu jako dyskursu grup uprzywile-

jowanych, jak i krytyka naprawczo-diagnostyczna, postulująca zwalczanie reprodukcji kulturowej i ekonomicznej, zapętliły się w przerost formy nad treścią. W tym procesie rozbudowywania nowomowy obu teorii zatracił się prawdziwy sens kształcenia: rozbudzanie intelektualnej iskry, wpadania we *flow*, rozwijania umiejętności analitycznych i krytycznych. Przywrócenie systemu edukacji spersonalizowanej poprzez np. wplecenie metody pracy tutora z indywidualnym studentem w organizację instytucji kształcenia wyższego stanowi szansę na otwarcie furtki do prawdziwie elitarnego nauczania i uczenia się. Otwiera drogę zarówno zdolnym i ambitnym studentom, jak i prorozwojowej kadrze akademickiej. Stanowi przeciwwagę dla uśrednionych merytorycznie programów studiów oraz poziomu celów i efektów kształcenia oczekiwanych od masowego studenta. Nie wyklucza go, nie zamyka furtki dla demokracji, a jedynie oferuje ścieżki elitarne dla tych, którzy są na to gotowi. W tym właśnie sensie aplikacja tutoringu jako metody spersonalizowanej edukacji stanowić mogłaby tytułowy racjonalny kompromis w debacie dyskursów demokratycznego i neoliberalnego. Paradoksalnie, neoliberalizm w swej biurokracji nowych sposobów finansowania nauki, poza wieloma dysproporcjami i okazjami do wykluczeń, daje też okazję do zdobywania środków finansowych na elitarne inicjatywy.

Za przykład niech posłuży projekt dydaktyczny uruchomiony 1 marca 2014 r. na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego zatytułowany: „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim". Projekt dofinansowany jest z grantu otrzymanego przez autorkę tekstu w konkursie *Rozwój Polskich Uczelni* ze środków europejskich (granty norweskie, środki EOG i środki krajowe – FRSE) i przeznaczony na szkolenie kadr akademickich w zakresie tutoringu akademickiego oraz wdrażanie tej metody w praktykę akademicką przez jeden rok akademicki. Otrzymanie grantu z Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego w obliczu dużej konkurencji na terenie Polski jest najlepszym dowodem na to, że pora na oddolne praktyki podnoszenia jakości dydaktyki akademickiej. Jednak z zaznaczeniem, że jakości nie podnosi się przez ilość oraz że nie każdy student i nauczyciel ma do promowania tej jakości wolę oraz predyspozycje. Może więc należy do debaty nad problematyką inkluzji i różnicy w edukacji dodać nowy wątek: sztukę zawierania kompromisów i niewykluczania z systemów demokratycznego uniwersytetu jednostek najlepszych. W przypadku studentów oznacza to dawanie najzdolniejszym szansy rozwoju indywidualnego, a w przypadku nauczycieli akademickich – rzetelną politykę uznaniową w zależności od ich stopnia zaangażowania, chęci samorozwoju oraz kompetencji kluczowych i specjalistycznych. Nie szkodzi, że „kopiowanie technik i zasad zarządzana zasobami ludzkimi typowych dla sektora prywatnego (np. powiązanie płac z wydajnością)" stanowi jeden z „kryteriów obecność narracji Nowego Zarządzania Publicznego" w polskiej reformie, jak widzi to Krzysztof Czarnecki[22]. Dyskurs efektywności nie powinien się chować jedynie za zasłoną ekonomii, tak jak dyskurs wykluczenia i inkluzji – jedynie za murem peryferii społecznych.

[22] K. Czarnecki, *Nowe zarządzanie publiczne*…, s. 90.

3. Kultura, religia i różnice

Jerzy Nikitorowicz
Katedra Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA WOBEC MITOTWÓRCZEJ APOLOGETYKI W KSZTAŁTUJĄCYCH SIĘ SPOŁECZEŃSTWACH WIELOKULTUROWYCH

Zamierzam wywołać refleksje i myślenie dywergencyjne, czyli sprawić, by dostrzeżenie wielu możliwych odpowiedzi i interpretacji w kontekście podejmowanych problemów przez edukację międzykulturową stało się możliwe. Zauważyłem bowiem, że w ostatnim okresie w państwach narodowych, które wydają się dobrze funkcjonować w erze globalizacji, coraz wyraźniej ujawniają się negatywne skutki prowadzonej polityki różnicy, opierającej się na separatyzmie, megalomanii, ksenofobii, dominacji jednej kultury nad drugą. W tej sytuacji zauważyłem jednocześnie słabnięcie polityki wielokulturowości opartej na liberalizmie i zasadach obywatelstwa i demokracji. Stąd, przed edukacją międzykulturową, która powstała i rozwija się w przestrzeni narastających problemów wielokulturowego świata, wielonarodowych i wielowyznaniowych państw, trudnego procesu kształtowania się społeczeństw wielokulturowych pojawiają się nowe wyzwania i zadania.

W Europie wybraliśmy model wielokulturowości ukierunkowany ku społeczeństwom wielokulturowym, o czym świadczą między innymi zobowiązania międzynarodowe, deklaracje, zapisy konstytucyjne, funkcjonujące stowarzyszenia, organizacje, fundacje itp. Jednak edukacje narodowe, jako instrument władzy politycznej, nie rezygnują z mitotwórczej apologetyki, poczynając od mitu wspólnego pochodzenia, kończąc na wielu mitach edukacyjnych. Pełniły i pełnią one różne funkcje, odgraniczają od innych, umożliwiają identyfikację i integrację narodową, podtrzymują i utrwalają wyobrażenie o własnym narodzie, dostarczają argumentów o losach i czynach przodków, przewadze duchowej i moralno-etycznej w stosunku do sąsiednich narodów, religii, wyznań itp.

Trudno nie uznać, że historia danego narodu pełni ważną rolę nie tylko ze względu na jej wpływ na teraźniejszość i przyszłość, ale także ze względu na pełnienie przez elementy historii danej grupy istotnych funkcji symbolicznych. Każda grupa narodowa posiada z reguły kilka wydarzeń, którym jest nadawana szczególna ranga. Nazywane są „[…] mitologemami – węzłami historycznymi, które strukturalizują dzieje i wokół których kształtuje się świadomość naro-

dowa"[1]. Nie wszystkie jednak wydarzenia i postacie z przeszłości pasują do wyobrażeń, faktów i symboli, jakie są potrzebne i reprezentują świadomość narodową danej grupy współcześnie. Stąd ma miejsce zjawisko selektywności wydarzeń historycznych, które stały się mitologemami. Ta powszechna siła świadomości historycznej przy tworzeniu grup narodowych w wielu przypadkach prowadziła do zafałszowań i samorzutnego wytwarzania historii i tradycji. Jak pisał Józef Chlebowczyk, „Czyniono to nie cofając się przed żadną najbardziej karkołomną ekwilibrystyką oraz fantastyczną spekulacją myślową do falsyfikowania wprost konkretnych faktów historycznych włącznie"[2]. Ideologizacja czasów przeszłych jest powszechna, zaś zafałszowania pojawiają się tam, gdzie brak odpowiedniej dokumentacji i ma miejsce sprzeczność interpretacji wydarzeń w kontekście doznanych krzywd i ich zadośćuczynienia.

Każdy naród ma indywidulane wyobrażenia o sobie samym, do których nie zawsze pasuje rzeczywista historia, dlatego najczęściej wspólnoty narodowe posiadają bardziej lub mniej zafałszowaną tradycję historyczną. Tworzy się często pozytywne stereotypy, aby osłonić się przed negatywnymi, usprawiedliwia sytuacje i wydarzenia wstydliwe, broni określonej idei, doktryny i zasad przed zarzutami innych narodów, wydobywa się i chroni własne wizje, tworzy własną filozofię wydarzeń i sytuacji itp. Apologetyka posiada bowiem charakter dydaktyczny, asekurując własny naród przed zarzutami i oskarżeniami innych narodów. Sądzę, że w ostatnich latach, gdy idee i zasady wielokulturowości w Europie Zachodniej napotykają coraz częściej problemy realizacyjne, ta tendencja staje się coraz wyraźniejsza. Generalnie w krajach Europy Zachodniej twierdzi się, że wielokulturowość nie powiodła się. Uważam, że nie tyle się nie powiodła, ile była od początku źle prowadzona. Poszerzano zakres praw imigrantów, rozszerzono je na prawa grupowe i nie zrobiono nic albo bardzo niewiele, aby te grupy mogły adoptować się do nowych warunków i identyfikować w pewnych wymiarach funkcjonowania z państwem. Sprowadzano, poczynając od lat 60. i 70. poprzedniego wieku, tanią siłę roboczą z krajów, które wcześniej były koloniami, i nie objęto zapraszanej ludności żadnymi programami adaptacyjnymi i akulturacyjnymi. Brak jasnej i konsekwentnej polityki w tym zakresie spowodował, że idea wielokulturowości, w tym poprawności politycznej i relatywizmu kulturowego, nie przyniosła spodziewanych efektów. Obok meczetów powstawały fundamentalistyczne grupy religijne i nie podjęto bezpośrednio radykalnych działań w tym zakresie. Władze Wielkiej Brytanii, Niemiec, Francji i innych krajów nie interesowały się problemami imigrantów funkcjonujących w „gettach" do momentu, gdy znajdowali zatrudnienie i nie wykreowali lęków, niechęci i zachowań agresywnych, fanatycznych czy terrorystycznych. Problem ich religii i kultury uznawali za ich wewnętrzną sprawę. Problem innych kulturowo został wyraźniej dostrzeżony, gdy zakłady pracy likwidowano, gdy rozpoczął się kryzys ekonomiczno-gospodarczy. Zauważono wówczas błędy w polityce społecznej, zaniedbania w oświacie i edukacji imigrantów, wykorzystywanie przez nich opiekuńczego

[1] M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa 2010, s. 40.

[2] J. Chlebowczyk, *O prawie do bytu małych i młodych narodów*, Warszawa – Kraków 1983, s. 46.

charakteru państwa, wzrost roszczeń, odgradzanie się wzajemne, negatywne skutki poprawności politycznej i relatywizmu kulturowego itp.

Obecnie wskazuje się, że Unia rozsadzana jest przez rosnące w siłę ruchy antyimigracyjne i nacjonalistyczne; Greet Wilders w Holandii, Thill Sarrazin w Niemczech, Front Narodowy we Francji, Nowi Demokraci w Szwecji. Coraz wyraźniejsze są głosy, że błędem była rezygnacja w imię poprawności politycznej z własnych wartości, zasad i wzorców kulturowych. Ponad sześćdziesiąt lat Niemcy unikali podejmowania problemu tożsamości narodowej, praw mniejszości. Zakorzenili się w organizacjach międzynarodowych, aby unikać dyskusji o nacjonalizmie, wybierali milczenie, a obecnie coraz wyraźniej wypowiadają się przeciwko multikulti i wskazują na potrzebę powrotu niemieckiej świadomości narodowej. Atak na multikulturalizm jest równocześnie afirmacją niemieckiej tożsamości narodowej, z pewnością z wieloma różnymi scenariuszami, co jest szczególnie istotnym wyzwaniem edukacyjnym w integrującej się Europie.

W Rosji coraz wyraźniej zaczyna dominować przekonanie większości Rosjan o własnej wyjątkowości cywilizacyjnej, przeświadczenie, że „rozumem Rosji się nie pojmie" (fraza z wiersza Fiodora Tiutczewa cieszy się obecnie popularnością w dyskursie społecznym). Idee nacjonalistyczne zdobywają uznanie, rozbudowuje się ksenofobiczne nastroje między innymi poprzez coroczny masowy „Ruskij marsz" 4 listopada (w Dzień Zjednoczenia Narodowego) z hasłami: „Biej Żydow, spasaj Rossiju", „Rossija tolko dla ruskich", „Precz z naszej ziemi". Elity kulturalne w Rosji po upadku ZSRR próbują odnaleźć się w trudnym procesie poszukiwania idei integrującej, jednak zmierzają w kierunku fundamentalizmu, ku nacjonalizmowi mocarstwowemu i ku nacjonalizmowi etnicznemu. Jak wskazuje Victoria Dunajeva, w ciągu ostatniej dekady (2001–2011) prawie wszystkie ośrodki badań społecznych w Rosji odnotowały wzrost nastrojów nacjonalistycznych i antymigracyjnych[3]. Większość Rosjan mobilizuje ich wspólny wróg, głównie imigranci. Dla współczesnej rosyjskiej młodzieży nacjonalizm stał się wyraźną ideą odrodzenia imperium czy mesjanizmu cerkiewno-rosyjskiego. W wielu periodykach narodowo-patriotycznych używa się prostego języka i protestuje przeciwko okupacji rosyjskiej ziemi przez imigrantów. Walerij Sołowiej, ekspert Fundacji Michaiła Gorbaczowa w komentarzu do pisma „Nowe Państwo" stwierdził, że ZSRR rozpadł się głównie z powodu braku silnego kręgosłupa, na którym wszystko się trzyma – czyli narodu. Rosyjski nacjonalizm jest zdolny do tego, żeby stać się ideologią nowego państwa rosyjskiego, gdyż obecny model państwowy nie przetrwa; albo Rosja, stając się państwem rosyjskiego narodu, się ostanie, albo nastąpi jej upadek[4].

W przypadku Polski, która nie miała z Zachodu dobrych wzorców w tym zakresie, długo trwało udawanie, że nic złego się nie dzieje. Chciałbym zauważyć, że w naszej szkole niejednokrotnie nacjonalistycznie odczytywana jest historia,

[3] Zob. V. Dunajeva, *W poszukiwaniu idei narodowej; nacjonalizm we współczesnej Rosji* [w:] *Społeczeństwo wielokulturowe – nowe wyzwania i zagrożenia*, red. M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski, Białystok 2012, s. 194.

[4] Zob. *ibidem*, s. 197–198.

kształtowane są postawy autorytarne, a lekcje religii umacniają koncepcję prawdziwego Polaka – katolika, zaniedbując myślenie krytyczne. Nie uczymy empatii i zaufania, budujemy postawy niechętne wobec innych, uczymy hierarchicznych struktur i życia w nich. Często także korzystamy z autorytarnych tradycji importowanych z II RP, bazujących na mitach edukacyjnych.

Można więc sądzić, że radykalne tezy Tomasza Hobbesa[5] powróciły i znajdują odzwierciedlenie w dzisiejszej rzeczywistości. Wskazywał on, że nie ma podstaw do tego, aby sądzić, że ludzie posiadają jakikolwiek „odruch społeczny". Bez funkcjonującego porządku prawnego, w stanie natury, każdy chce tego, co posiada inny. Boi się o swoje życie, gdyż inny może pozbawić go życia w celu zagarnięcia jego dóbr. Człowiek godzi się świadomie i dobrowolnie na ograniczenie wolności, gdyż sobie i innym nie ufa i tym samym zapewnia sobie bezpieczeństwo. Myśliciel proponuje więc, żeby kierować się roztropnością, gdyż pokój nie jest wynikiem zaufania i kompromisu, a ingerencji i egzekucji prawa ustanowionego. Trudno nie zgodzić się z tezą, że skutecznie egzekwowane sprawiedliwe prawo jest podstawą stabilności społeczeństwa, tak samo trudno nie zgodzić się z tezą Jana Jakuba Rousseau, aby na zaufaniu budować fundamenty społeczeństwa, zaufaniu, które winno być powszechne. Są to jednak dwie przeciwstawne tezy, a obecnie zauważamy, że próby budowania społeczeństwa na zaufaniu i realizacji wspólnego dobra spotkały niepowodzenia. Czy winniśmy wobec tego zrezygnować z idei liberalnego indywidualizmu i kierować się, w kontekście negatywnie postrzeganych przemian obyczajowych, etyczno-moralnych oraz kryzysu zaufania i kryzysu ekonomicznego, wskazaniami tego typu:

> Zwolennicy dobra wspólnego bazują na zaufaniu i na „naturalnych" skłonnościach ludzkich do współpracy i współczucia. Jednak historia ludzkości nie potwierdza masowego występowania tych cech. W systemie demokratycznym nie jest potrzebne zaufanie, lecz skuteczne przestrzeganie zasady, według której rządzący są naszymi sługami i mają wykonywać swoje obowiązki zgodnie z zawartą umową… To są stosunki pracy i należy odpowiednio postępować: zwalniać, jak trzeba, a jak ukradną lub okłamią poddawać sądowej procedurze. Zapominamy bowiem, że w demokracji politycy nie powinni się cieszyć żadnym szczególnym szacunkiem. Oni nas tylko reprezentują i są naszymi podwładnymi, a nie naszymi nauczycielami czy mistrzami[6].

Często w murach uniwersyteckich formułuje się pytania: kto ma poddawać krytyce polityków podejmujących decyzje nie sprzyjające rozwojowi dziecka i rodziny, kościelnych hierarchów dyskryminujących dzieci poczęte metodą *in vitro* i ich rodziców, styl ich życia, działalność edukacyjną itp.? Czego możemy oczekiwać od młodzieży identyfikującej się z ruchami radykalnymi, narodowościowymi, jeśli zakazuje się księżom prowadzącym autentyczny dialog chrześcijańsko-

[5] Zob. T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, tłum. C. Znamierowski, Warszawa 2006.

[6] M. Król, *Tolerancja w teorii i praktyce liberalizmu* [w:] *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, red. I. Jakubowska-Branicka, Warszawa 2010, s. 48–50.

-żydowski nauczać religii czy publicznie zabierać głos? Jak się czują parafianie, którzy w obronie księdza Wojciecha Lemańskiego pisali do hierarchów kościoła i nie otrzymali żadnej odpowiedzi?

Mitem stał się kościół ludowy, masowy, oparty na dziedzictwie i tradycji, zakorzeniony w podstawach chrześcijaństwa, które powstało i rozwijało się na bazie judaizmu. Jak wskazywali parafianie, ksiądz Lemański został odwołany, gdyż był prawdomówny, za dobry i za uczciwy, a jeśli kogoś nie było stać na chrzest lub ślub, to proboszcz udzielał sakramentu za darmo. Lepiej byłoby dla niego, gdyby był pijakiem, homoseksualistą albo miał jakąś kobietę po cichu[7]. Wytworzyliśmy mit kościoła więziotwórczego w systemie totalitarnym, kształtującego wspólnotę parafialną, otwartego na pomoc i wsparcie, broniącego człowieka, otwartego na jego problemy, pokornego i uczącego pokory wobec trudności świata zewnętrznego, co obecnie nie jest zgodne z faktami, stylem życia hierarchów, władzą autorytarną, walką o władzę. Instytucja kościoła wypaczyła idee i wartości, którym miała służyć. Oczekuje podporządkowania, bezgranicznej lojalności, braku jakiegokolwiek sprzeciwu, a politycy wydają się temu sprzyjać, często spuszczając głowy i nabierając „wody w usta". Jedni i drudzy przestają być wrażliwi na biedę, ubóstwo i krzywdę człowieka, dzieląc na My i Oni. Wcześniej Kościół jednoczył wszystkich wobec hegemona, rządów totalitarnych, dzisiaj dzieli społeczeństwo i oczekuje bezrefleksyjnej pobożności, nie pozwala naruszać *status quo* i przeciwstawiać się sztywnym schematom. Mit trwa, gdyż dla zachowania „świętego spokoju" nie reagujemy, godzimy się, tylko czasami dziwimy się pewnym zachowaniom, ale nie dajemy im odporu i nie domagamy się wyjaśnień.

Sądzę, że w naszym kraju ciągle nie wypracowano polityki otwartego dialogu opartego na zaufaniu i otwartości, nie ma także świadomości wagi poważnych dyskusji. Jak jest ona istotna, wiemy bardzo dobrze, chociażby w kontekście braku polityki prorodzinnej, załamania demograficznego i emigracji Polaków, systematycznego odpływu emigracyjnego. Uważam, że skupiliśmy się na działaniach polegających na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, a ostatnio militarnego, nie zauważając upadku wiary w człowieka, w ufność i dobroć, w demokratyczne i obywatelskie rozwiązania. Brak wiary w demokrację i w poczucie europejskiej solidarności, we wspólne dobro staje się domeną naszych czasów. Tolerancja dla nacjonalizmów rośnie, im większe jest rozczarowanie demokracją. Tak jak dbamy o stabilność gospodarczą, winniśmy dbać o poczucie godności, dobre wzorce, wartości, zasady życia społecznego. To są obecnie najbardziej istotne zadania edukacji międzykulturowej, która w kształtujących się ustawicznie społeczeństwach wielokulturowych ukierunkowuje się na niwelowanie narosłych uprzedzeń, negatywnych stereotypów, mitów, fałszywych przekonań, wykreowanej przez wieki mitomanii, obaw i lęków przed Innymi i ich kulturami. We współczesnym świecie coraz wyraźniej ujawnia się nacjonalizm, ma miejsce zawłaszczanie patriotyzmu, fałszywa obrona idei i zasad chrześcijańskich, stąd edukacja międzykulturowa winna służyć pomocą i radą, stwarzać perspektywy

[7] Zob. A. Pawlicka, *Twarz Kościoła*, „Newsweek", 15–21.07.2013.

i przedstawiać oferty rozwojowe, wdrażać do negocjacji i ustawicznego dialogu kreującego paradygmat współistnienia i pokoju.

W kontekście powyższego w pracach Katedry Edukacji Międzykulturowej, którą powołałem i którą kieruję od dwudziestu lat, podejmujemy próby wypracowania odpowiednich strategii edukacji międzykulturowej, aby kształtować poczucie obywatelstwa i wzajemnego uznania, szacunku, tolerancji, zrozumienia, dialogu w interakcjach z Innymi i ich kulturą. Uważam, że swoją działalnością wspieramy państwo w procesie kreowania otwartej polityki wielokulturowości, wprowadzania zmian i przejść z funkcji militarno-obronnych i ekonomicznych na społeczno-kulturowe, związane z ochroną wspólnego dziedzictwa kulturowego, zabezpieczaniem twórczego rozwoju człowieka w warunkach wielokulturowości. Wspierając się etyką afirmacji świata, poszanowania życia, teorii zachowania pokoju Alberta Schweitzera, kreujemy paradygmat współistnienia. „Etyka poszanowania życia wymaga, abyśmy wszyscy w jakiś sposób i w czymkolwiek byli dla ludzi ludźmi”[8].

Kultura, jako czynnik różnicujący, może zamykać tożsamościowo lub otwierać na Innych i ich kultury. W tym kontekście także formułujemy i podejmujemy próby odpowiedzi na wiele pytań – problemów. M.in. takich jak:

- Czy grupy dominujące, większościowe są świadome swojej roli i zadań wobec grup mniejszościowych?
- Czy kultura grup mniejszościowych różnego typu i wymiaru znajduje odzwierciedlenie w kulturze grupy większościowej, czy jest reprezentacją kultury regionu, narodu, cywilizacji?
- Jak godzić wartości rdzenne, podstawowe z uniwersalnymi, globalnymi?
- Co czynić z takimi wzorcami i kulturowymi zachowaniami jak: obrzezanie kobiet, poligamia, honorowe rodzinne zabójstwa, ubezwłasnowolnienie żon, separacja płci, ubiór itp., które są sprzeczne z zasadami demokracji, konstytucją, kodeksem prawnym i moralnym, prawami człowieka, wartościami uniwersalnymi?
- Jakie zasady stosować wobec przybyszów, jak włączyć ich do systemu prawnego, obyczajowego, edukacyjnego, wdrożyć do przestrzegania zasad i norm kraju przyjmującego?
- Czy i do jakiego momentu nieść pomoc i wspierać imigrantów w wyrównywaniu szans, gdy ci nie poznają kultury gospodarzy, nie uczą się języka gospodarzy, a zachowują swoją kulturę, zamykając się w gettach i domagając się specjalnego traktowania?
- Czy można rezygnować z zasad, norm, konsekwencji w zakresie ich przestrzegania, nacisków w zakresie przestrzegania ustalonych reguł współżycia społecznego i obowiązującego prawa, jak je stosować, aby uzyskać efekty integracyjne?
- Jak i jakie wypracowywać sposoby wspierania i pomagania ludziom w osiąganiu kulturowych wartości?[9]

[8] A. Schweitzer, *Życie*, Warszawa 1971, przekł. J. Piechowski, s. 49–50.

[9] Próby odpowiedzi na powyższe pytania i wiele innych problemów podejmujemy między innymi na organizowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku

Jestem przekonany o potrzebie stanowczości i konsekwencji, o potrzebie ustalenia zasad i realizowania ich przez obie strony, a w razie potrzeby ich negocjowania. Taka stanowczość miała miejsce w przypadku zakazu noszenia chust islamskich we francuskich szkołach publicznych. Nie odstąpiono od zasad republikańskich i protesty środowisk islamskich wygasły. Nie można także poddawać się szantażowi. Tak między innymi było z fatwą Salmana Rushdiego; gdy Wielka Brytania wzięła w obronę pisarza, manifestacje się skończyły. Od kilku lat w berlińskiej szkole średniej Herberta Hoovera o dużej liczbie imigrantów, głównie Turków, należy mówić wyłącznie po niemiecku[10]. „Językiem wykładowym szkoły jest niemiecki, język urzędowy RFN. Każdy uczeń jest zobowiązany tam, gdzie obowiązuje niniejszy regulamin porządkowy, porozumiewać się tylko w tym języku." – zapisano w jednym z punktów regulaminu. Regulamin musieli podpisać wszyscy uczniowie (i ich rodzice) przed rozpoczęciem nauki. Turecki dziennik ukazujący się w Niemczech pisał, że to dyskryminacja ludzi mówiących w innym języku, inni twierdzili, że złamano konstytucję, natomiast dyrekcja szkoły wydaje się być konsekwentna w realizacji swoich podstawowych funkcji. Zwraca uwagę, że w domu młodzież nie mówi po niemiecku, dlatego w szkole mówi tyle, na ile jest to możliwe. Podaje też inne argumenty, na przykład zgodę rodziców na takie rozwiązanie i wzrost liczby rodziców (20%), którzy chcą zapisać swoje dzieci do szkoły. Oczywiście, nauczyciele są podzieleni, ciągle myślą o obowiązku mówienia po niemiecku i potrzebie rozwiązania tego problemu metodami pedagogicznymi.

Wiele jest pomysłów w edukacji dzieci i młodzieży w kontekście kultywowania tożsamości i nabywania nowych, ważnych dla funkcjonowania obywatelskiego, identyfikacji. Na przykład we Francji na bazie wielu formułowanych

konferencjach z cyklu „Edukacja Międzykulturowa". W 2014 r. odbyła się już XII konferencja z tego cyklu zatytułowana „Społeczeństwo wielokulturowe – dynamika, zmienność i nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej?". Poprzednie zjazdy zaowocowały monografiami wydanymi przez Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995; *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1997; *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999; *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001; *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, t. 1, 2, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2003; *Region – Tożsamość – Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok 2005; *Kultury narodowe na pograniczach*, red. J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2006; *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok 2007; *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Białystok 2009; *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, Białystok 2009; *Pogranicze. Studia społeczne*, t. 17, cz. 1: *Edukacja międzykulturowa*, red. J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk, Białystok 2011; *Pogranicze. Studia społeczne*, t. 17, cz. 2: *Edukacja międzykulturowa*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, J. Muszyńska, Białystok 2011; *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta, Białystok – Cieszyn – Warszawa 2010; *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta, Warszawa – Cieszyn – Białystok 2013.

[10] Zob. B.T. Wieliński, *Informuje z Berlina*, „Gazeta Wyborcza", 24.01.2006.

pytań podjęto działania w tym zakresie. Między innymi pytano: w czym przejawia się francuska tożsamość w dobie napływu imigrantów, co czynić w procesie wchodzenia imigrantów do narodu, czy i jak umacniać tożsamość i postawy patriotyczne? W efekcie zdecydowano, że w każdej szkole mają być narodowe symbole (flaga, godło, hymn), ma odbywać się nauka i śpiewanie hymnu narodowego, w każdej klasie umieszczono deklarację praw człowieka i obywatela, dzienniczek Młodego Obywatela, regulamin szkolny, konwencję o prawach dziecka, odbywa się też rytuał nadawania obywatelstwa Francji itp. Położono szczególny nacisk na naukę języka francuskiego, im szybsze postępy w integracji z francuskim społeczeństwem, tym szybsze przyznanie obywatelstwa.

Sądzę, że edukacja międzykulturowa może podjąć istotne wyzwanie „przepracowania" funkcjonujących mitów, stereotypów, uprzedzeń w celu „uwolnienia się" świadomościowego i ideologicznego od ich negatywnego wpływu niszczącego zasady kształtowanych ustawicznie społeczeństw wielokulturowych.

W przypadku naszego kraju chciałbym zwrócić uwagę na mit „kresów wschodnich", który przedstawiany jest w literaturze przedmiotu bardzo różnie, także jako „szkodliwy edukacyjnie", zakłamujący prawdziwą historię tych ziem. Wskazuje się, że rezygnowano z rzetelnego opisu faktów i stworzono obraz wyidealizowany, zgodnie z sienkiewiczowską tradycją „ku pokrzepieniu serc". W tym kontekście formułujemy pytania i podejmujemy w Katedrze Edukacji Międzykulturowej oraz w ramach działalności Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej próby odpowiedzi na nie. Między innymi rozważamy takie kwestie jak:

- Czy wciąż mamy dostarczać stereotypowe wizje, czy jest to dobra szkoła myślenia obywatelskiego współcześnie?
- Czy stać nas na rozliczenie własnej historii, poznanie prawdy o polskiej kulturze i więziach łączących nas z innymi narodami słowiańskimi?
- Czy kresy w procesie edukacji mamy przedstawiać jako utracony raj, gdzie wszystkie narody żyły w idyllicznej zgodzie?
- Jak prowadzić dialog edukacyjny, aby zrozumieć problemy wspólnej historii Słowian i z tym związane dylematy tożsamości narodowej i wyznaniowej?
- Jak podejmować i określać perspektywy rozwoju narodów na bazie wspólnych historycznych doświadczeń i wartości, nie wzbudzając obaw i lęków tożsamościowych?

Podejmujemy także analizy i refleksje w kontekście prowadzonych studiów z obywatelami Białorusi i Litwy pochodzenia polskiego, pytając między innymi o to:

- Czy Litwy, Białorusi, Ukrainy nie traktujemy megalomańsko?
- Dlaczego nie uzgadniamy problemów wsparcia Polaków – obywateli innych krajów, a reagujemy i narzucamy je z pozycji silniejszego, nie zauważając megalomanii i poczucia wyższości?
- Czy pewnymi działaniami nie rozbudowujemy wzajemnych niechęci i nie powodujemy narastania niwelowanych przez lata mitów i nastrojów nacjonalistycznych?

Powyższe kwestie uważam za szczególnie istotne obecnie, gdyż problemem współczesnych czasów wydaje się być powrót do więzi i resentymentów terytorialnych, a nawet plemiennych (na przykład Ukraina, Białoruś, Litwa, Rosja, także Polska). Zauważam, że w tych krajach coraz wyraźniej odżywa „zła pamięć" historyczna, kształtuje się mitotwórcza apologetyka na bazie mitu kresów wschodnich. Problemem jest jednak to, że ten mit obecnie nie łączy sąsiednich narodów tak, jak to było w warunkach panowania ZSRR. Wówczas byliśmy zintegrowani wobec wspólnego hegemona i podejmowaliśmy wspólnie działania mające na celu odzyskanie niezależności i pełnej suwerenności. Po upadku wielkiego imperium w 1991 r. polityczne elity Litwy, Ukrainy, Czech, Słowacji, a także Białorusi stanęły przed wyzwaniem przeobrażenia się w niepodległe państwa i kreowania nowej tożsamości zbiorowej, odmiennej od radzieckiej i równocześnie jednoczącej społeczeństwa o zróżnicowanej historii, języku, religii, kulturze, losach, przeżyciach.

W kontekście powyższego wydaje się być zasadna teza, że za czasów ZSRR Litwini, Ukraińcy, Białorusini, Czesi, Słowacy, Polacy wspólnie myśleli o przyszłości swoich krajów i wydawali się być zintegrowani i zdeterminowani zdążaniem ku niezależności i niepodległości. Kiedy jednak to się stało, każdy z wymienionych narodów zaczął kształtować tożsamość w opozycji do drugiego, a polskość stała się problemem i zaczęła odżywać nacjonalistyczna niechęć do Polski, która była niejednokrotnie mentorem, liderem, inspiratorem przemian ukierunkowujących dążenie ku samodzielności wymienionych narodów. Obecnie powstają i tworzą się obawy i lęki, jakoby miało dojść do powstania Rzeczpospolitej wielu narodów powtórnie. W tym kontekście na Litwie, Białorusi, Ukrainie, także i w Polsce, odżywają mity, narastają nacjonalizmy, nieporozumienia i konflikty w zakresie szacunku do podstawowych wartości kreujących tożsamość narodową i poszukiwanie wspólnego dziedzictwa kulturowego.

Edukacja międzykulturowa winna więc zauważać i podejmować analizy powstawania i funkcjonowania mitów kresów wschodnich, przyjmować informacje innych o nas i podejmować trud poznania i zrozumienia faktów. Nie sposób odrzucać to, co pisze Daniel Beauvois[11], a pisze, że stworzono szkodliwy edukacyjnie mit kresów wschodnich, zakłamujący prawdziwą historię tych ziem. Rezygnowano z rzetelnego opisu faktów, a tworzono obraz wyidealizowany, zgodnie z sienkiewiczowską tradycją „ku pokrzepieniu serc". Beauvois, analizując twórczość Henryka Sienkiewicza, wskazuje, że tylko Polak pozbawiony ojczyzny mógł tak uprościć zadanie literatury, aż po jej redukcję do funkcji pocieszycielskiej, aż po zaprzęgnięcie powieści bez reszty w służbę chrześcijańskiej apologetyki. Sienkiewicz jednak nie ukrywał, że, pisząc w latach 1885–1888 swoją wielką trylogię poświęconą siedemnastowiecznym wojnom, chciał rozbudzić energię Polaków zniechęconych latami życia pod obcym jarzmem. Obecnie naszym obowiązkiem jest dokonanie rzetelnej analizy dzieła w kontekście historycznym i oddzielenie mitologii od faktów.

[11] Zob. D. Beauvois, *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, przeł. K. Rutkowski, Lublin 2005.

Jeżeli nasi polscy Tatarzy byli traktowani jako pełnoprawni obywatele (osadzani już od XV wieku w Rzeczpospolitej Obojga Narodów – państwie wieloetnicznym, wielokulturowym), mający pełnię praw obywatelskich, ziemię i majątki, to żyli i uczestniczyli w problemach swojej nowej Ojczyzny, zakorzeniając się w niej na stałe. Zajmowali się „wojaczką" (to był ich zawód), część z nich otrzymała szlacheckie przywileje, stąd w zdecydowanej większości czuli się pełnoprawnymi obywatelami w odróżnieniu od ludności ukraińskiej, która przez lata „produkowała" niechęć i nienawiść, co wybuchło jak wulkan, prowadząc do nieprzewidzianego ludobójstwa.

Z pewnością należy zauważyć misję cywilizacyjną Polaków i nie można ujmować jej zasług na wieloetnicznych ziemiach I Rzeczpospolitej. Zdarzało się, że miłosierne polskie dziedziczki w czasie epidemii leczyły ukraińskich czy białoruskich chłopów, jednak generalnie stosunek polskich panów do rdzennej ludności chłopskiej na dawnych kresach I Rzeczypospolitej był zły. Warunkiem jakiegokolwiek awansu społecznego była asymilacja. Nawet Hugo Kołłątaj uważał, że nie należy chłopom pozwalać na kształcenie w ich własnym języku, bo dwór nie będzie wtedy mógł się z nimi porozumieć. Wśród polskich intelektualistów ci, mający zrozumienie dla ciężkiego położenia ludu, byli w zdecydowanej mniejszości. Należy zauważyć między innymi poetę Seweryna Goszczyńskiego, który z empatią opisywał dramat chłopów, czy później Stanisława Stempowskiego (ojca Jerzego Stempowskiego współpracującego z „Kulturą" paryską), który tworzył pisemka edukacyjne dla ludu. Gdyby stosunki między dworem a chłopami układały się tak sielankowo, jak przedstawia się je w wielu publikacjach ukazujących się w Polsce, nie byłoby ani krwawych rozpraw z panami polskimi w XVII i XVIII wieku, i później – w czasie rewolucji bolszewickiej, ani rzezi wołyńskiej w czasie II wojny światowej. Sądzę, że należy zarzewia konfliktów szukać w odległej przeszłości, zauważając także pogardliwy stosunek bogatych rodów do zdeklasowanej szlachty. To ona była zżyta z ludem, niejako przymusowo. Nie mając ziemi, egzystowali w takich samych warunkach jak chłopi. Po powstaniu II Rzeczypospolitej jej przedstawiciele, inaczej niż bogata szlachta czy ziemiaństwo, nie wyjechali do Polski, a zostali w państwie sowieckim. To dla nich Stalin utworzył na Ukrainie tzw. Marchlewszczyznę – Polski Rejon Narodowy, który po 10 latach zlikwidowano, a Polaków spotkały straszne prześladowania i wywóz do Kazachstanu.

Dla państw, które po rozpadzie ZSRR odzyskały niepodległość, podkreślanie polskości tych ziem jest z wielu powodów przykre. Państwo polskie kojarzy się im często z szerzącymi kulturę i budującymi kościoły i inne pomniki architektury światłymi panami, ciemiężycielami hamującymi rozwój ich narodowych kultur, niszczącymi ich tradycje. Wspierając Polaków, należy pamiętać, że są oni obywatelami innych państw, którym winni swą lojalność. Ryszard Maciejkianiec podkreśla: „Dziś, mówiąc o sytuacji Polaków na Litwie, zagrożeniach co do przyszłości i zasymilowania, nie sposób pominąć w tym procesie roli Polski, która bezpośrednio, systematycznie i stale interweniuje w polskie środowisko na Litwie na trudno zrozumiałej zasadzie i w sposób sprzeczny z własną Konsty-

tucją, nie chcąc przyjąć do świadomości, iż dzieje się to poza granicami Polski, a Polacy na Litwie są obywatelami Litwy"[12]. Zwraca uwagę, że obecny system pomocowy z Polski deprawuje i demoralizuje środowiska Polaków i stanowi przeszkodę na drodze budowania rozwoju demokracji i przestrzegania praw człowieka i obywatela. Z pewnością Litwa i inne państwa postsowieckie mają problemy z przestrzeganiem praw człowieka i obywatela, jednak jest to wynik zaniedbań i mentalności z okresu sowieckich rządów, kiedy to pojęcie nie istniało. Nie jesteśmy w stanie tego tak szybko nadrobić, jest to długi i trudny proces, w którym potrzeba wiele spokoju, cierpliwości i wiary w człowieka, na co wskazuje w swojej etyce poszanowania życia i teorii zachowania pokoju Schweitzer. Pisał on między innymi:

> Pozytywną cechą naszych czasów jest dawanie posłuchu ludziom naprawdę pracującym nad utrwaleniem pokoju. Poszanowanie poglądów humanitarnych jest postulatem nakazywanym przez konieczność. Wszelkie polityczne akcje i plany powinny współdziałać z polityką duchową, dzięki której powstanie duchowa więź między narodami… W świecie musi zapanować duch prawdziwego człowieczeństwa, jeśli nie chcemy ulec niszczycielskim wpływom ducha wrogiego człowieczeństwu, ogarniającego dziś ludzkość[13].

Chciałbym zauważyć, że wielowiekowe funkcjonowanie pogranicza przejściowego, splot wartości kultury Zachodu z dziedzictwem Wschodu jest szczególnym bogactwem. Kultura polska wiele zawdzięcza temu cywilizacyjnemu pograniczu, dzięki któremu przez wieki czerpano ze spuścizny łacińskiej i bizantyjskiej w otoczeniu i współpracy z Żydami i Muzułmanami, budującymi obok swoje świątynie i modlącymi się w nich. Przez wieki Polacy w języku łacińskim modlili się do ruskiej ikony, a system wartości, sposób bycia i wojowania sprawiły, że od końca wieku XVI elity w Moskwie ubierały się i mówiły po polsku. Zamieszkiwanie w Rzeczypospolitej wielu narodów przyczyniło się do ukształtowania naturalnej tolerancji. Rozbiory Polski dodały do polskiej spuścizny kulturowej nowe elementy wschodnie, a na terenach między Polską a Rosją kształtowała się w XIX wieku świadomość narodowa Litwinów, Białorusinów, Ukraińców i nowoczesnego narodu żydowskiego z literackim językiem jidysz. W Polsce międzywojennej w granicach II Rzeczypospolitej wiedza o Litwinach, Białorusinach, Ukraińcach, którzy zamieszkiwali niemal połowę terytorium państwa polskiego, była znikoma i trudno było o poprawne stosunki z tymi narodami. Obecnie narosłe problemy uprzedzeń, stereotypów możemy podejmować na innej płaszczyźnie, wolnej od nacisków i nakazów silnych sąsiadów. Istnieje możliwość dokonania rzetelnej analizy wspólnego d z i e d z i c t w a k u l t u r o w e g o p o g r a n i c z a, dokonania bilansu mocnych i słabych stron naszej sytuacji w zakresie znajomości kultury sąsiadów, ich planów i aspiracji. Istnieje

[12] R. Maciejkianiec, *Polacy na Litwie – między obywatelstwem kraju zamieszkania i „pomocą" Polski* [w:] *Prawa mniejszości w Unii Europejskiej – standardy i rzeczywistość. Seminarium*, Sztokholm 23–24.09.2006, s. 39.

[13] A. Schweitzer, *Życie…*, s. 68–69.

szansa przedstawiania wzajemnych ofert w różnych dziedzinach życia, korzystania i przekazywania takich wartości, które będą sprzyjać kształtowaniu postaw otwartości, porozumienia i współpracy z zachowaniem własnej tożsamości. Głównym problemem wydaje się być interpretacja dążeń narodów z odrzuceniem nacjonalistycznej optyki i z uwzględnieniem kwestii różnych kompleksów, fobii, megalomanii. „Żaden człowiek nie jest nigdy dla drugiego człowieka całkowicie i ustawicznie obcy. Człowiek należy do człowieka. Człowiek ma prawo do ludzi… Prawo wzajemnej serdeczności powinno przełamać dystans istniejący między ludźmi[14]".

Zadaniem współczesnej edukacji jest stworzenie możliwości dialogu i wymiany wzajemnych doświadczeń, przedstawiania własnych praktyk w tym zakresie, opisywania miejsc i sytuacji, aby następne pokolenia poznawały historię i wyciągały wnioski, planując przyszłość. Przykładem może być Szewach Weiss, były ambasador Izraela w Polsce; wspominając i opisując szczególne miejsca, wskazuje na ich wartość i moc wielokulturową, którą należy zachować dla potomnych. M.in. pisze, przywołując Brunona Schulza z Drohobycza: „W takich miasteczkach jak Drohobycz żyło wielu zdolnych ludzi. To w tych wielokulturowych, wielonarodowych, wielojęzycznych miejscowościach stworzyła się niesamowita energia. Ciągle mimo Zagłady jej część można odnaleźć. Na przykład podczas Festiwalu Kultury Żydowskiej im. Brunona Schulza, który odbywa się w Drohobyczu"[15].

Działania niwelujące negatywne stereotypy, uprzedzenia, niszczące rozwojowo mity podejmujemy od wielu lat w Uniwersytecie w Białymstoku, prowadząc kształcenie i wymianę studentów z krajów słowiańskich, zdając sobie sprawę, że władza polityczna nie jest w stanie zrezygnować z mitotwórczej apologetyki. Chciałbym zauważyć, że minęło już ćwierćwiecze (od 1989 r.), od kiedy budujemy społeczeństwo obywatelskie, wolne i odpowiedzialne, otwarte i demokratyczne, zauważające i uznające Innych. Uczeni, pisarze, poeci, twórcy związani z kulturą i sztuką ideę kresów wschodnich wspierali w kontekście więzi wielu narodów, bliskości językowej, obyczajowej, kultury ludowej, jedności obszarów plemion słowiańskich, w kontekście wspólnych wartości, zasad i wzorców. Kresy bowiem, jak wskazywał Zygmunt Gloger, oznaczały stanowiska wojskowe, stójki i poczty na pobrzeżach Podola – Ukrainy jako straże graniczne broniące przed napadem Tatarów. To właśnie kresy wykreowały romantyków, jednak wiele wspólnych wartości w kolejnych latach upadło, stworzyły się podziały polityczne, walka o władzę, terytoria, symbole itp. W tych okolicznościach wyzwaniem współczesnej edukacji międzykulturowej jest przedstawianie i poszukiwanie prawdy w imię zasad humanistycznych i antropologicznych, prowadzenie analiz i badań w celu niwelowania narosłych stereotypów i uprzedzeń.

Sądzę, że swoją dumę winniśmy opierać na wspólnej historii, nawiązującej do Słowian i mitologii słowiańskiej, w której możemy znaleźć potwierdzenie naszej wyjątkowości, jednak należy pamiętać o tym, że im naród jest bardziej

[14] *Ibidem*, s. 49.

[15] S. Weiss, *Moje miejsca*, „Rzeczpospolita" 24–25.12.2010.

nieszczęśliwy, tym chętniej wraca do przeszłości i w niej szuka wytłumaczenia klęsk. W przypadku wschodniego pogranicza kultur winno nas to prowadzić ku zrozumieniu, porozumieniu i pokrzepieniu tożsamościowemu. Maria Janion w pracy *Niesamowita Słowiańszczyzna*, poszukując przyczyn naszych problemów z tożsamością, zwraca uwagę, że Polska nie stała się nigdy integralną częścią Zachodu oraz nie mogła i nie potrafiła odciąć się od Wschodu. Stąd powszechnemu odczuciu niższości wobec Zachodu przeciwstawiana jest mesjanistyczna duma związana z naszymi cierpieniami, naszą wielkością nad niemoralnym Zachodem i naszą misją na Wschodzie. Zastanawia się, czy stan ten nie jest wynikiem złego chrztu plemion słowiańskich, które zostały siłą oderwane od swojej dawnej kultury[16]. Zwracał uwagę na ten problem Juliusz Słowacki w powieści *Król Ladawy*, ukazując element łaciński jako obcy na jego rodzinnych ziemiach, a w pamiętniku, jako reprezentant łacińskiej kultury, zapisał, że pierwiastek łaciński zgubił nas, dlatego trzeba koniecznie grecki świat obrać za podstawę. Ukazywał relacje między skonfliktowanymi przez wieki narodami – Polakami i Ukraińcami, a w historii rodzimego Wołynia, Podola oraz Ukrainy naddnieprzańskiej widział wspólne dzieje Kozaków i Polaków, związanych bliskością języka i wspólną, swojską kulturą ludową. W tym kontekście podejmujemy problem kresów wschodnich i zastanawiamy się, jakie działania winna podjąć edukacja wobec funkcjonujących mitów kresów wschodnich. Dlatego Słowackiego postrzegam jako reprezentanta nowoczesnego polskiego patriotyzmu, który nie wyklucza aspiracji innych narodów zamieszkujących ziemie Rzeczpospolitej: Białorusinów, Ukraińców, Litwinów, Żydów i innych nacji. Patriotyzm rozumiał jako niezależność, dystans od bieżącej polityki, od ograniczeń wolności osobistej i twórczej, od przymusu bycia za wszelką cenę. Istotą była możliwość nieskrępowanego tworzenia.

W procesie edukacji międzykulturowej nadajemy szczególne znaczenie kategorii pogranicza, odwołując się do Bachtinowskiego rozumienia. Pogranicze traktujemy nie tylko jako teren-obszar geograficzny, ale przede wszystkim jako obszar spotkania, dialogu, możliwości poznawania bogactwa innych kultur, wzajemnego ubogacania się odmiennością jako możliwością wzajemnego porozumienia i zrozumienia itp. Wskazuję więc w swoich pracach na pogranicze terytorialne (stykowe i przejściowe), ale przede wszystkim na treściowe (język, zwyczaje, obyczaje, religia-wyznanie, tradycje, osoby znaczące, przekaz kultury, formy kultywowania itd.). Zwracam szczególną uwagę na pogranicze świadomościowe (wspólną spuściznę pogranicza kultur, wspólne dziedzictwo, spadek kulturowy)[17].

Można wskazać na wielu ludzi pogranicza, autorytety, których tożsamość kształtowała się w obrębie dwu lub większej liczby kultur (na przykład Czesław Miłosz, Witold Gombrowicz, Teodor Parnicki, Isaac. B. Singer). Miłosz urodził

[16] Zob. M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Kraków 2006.

[17] Por. J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995; *idem*, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005; *idem*, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009; *idem*, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010.

się jako poddany carskiej Rosji, gdy Polski i Litwy nie było na mapie Europy. Zawsze przyznawał się do dziedzictwa Wielkiego Księstwa Litewskiego, w którym żyli ludzie różnych narodowości i wyznań. Był w konflikcie z endecką konserwatywną Polską za jej stosunek do mniejszości i agresywny klerykalizm. Przeciwstawiał się naszej narodowej megalomanii, zmagał się z narodowo-konserwatywnym nurtem Kościoła. Podkreślał, że jego ojczyzną jest język – język polski. Można powiedzieć, że Miłosz to obywatel świata; na Litwie są środowiska, które uważają go za poetę litewskiego piszącego po polsku, a w USA jest uważany za jednego z najwybitniejszych poetów amerykańskich. W Krasnogrudzie, gdzie mieszkała rodzina matki Miłosza, otwarto Międzynarodowe Centrum Dialogu. Służy ono działalności międzykulturowej, idei budowania mostów, niwelowania dogmatów, stereotypów, otwierania umysłów ludzkich itp.

Kazimierz Twardowski w wykładzie wygłoszonym we Lwowie podczas uroczystości nadania mu tytułu doktora *honoris causa* w 1932 r. wskazywał:

> Ciąży na Uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy objektywej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie siłą argumentów. W tem właśnie uwydatnia się charakter objektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie…[18]

Uważam, że obecnie przeżywamy kryzys humanistycznego kapitału Człowieka Uniwersytetu i temu winniśmy dać wyraźny odpór, kierując się także wskazaniem Stanisława Ossowskiego, który podkreślał, że pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna, aby, pełniąc swe zawodowe czynności, nie był w myśleniu posłuszny.

[18] K. Twardowski, *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 2011, s. 7.

Justyna Pilarska
Uniwersytet Wrocławski

TOŻSAMOŚĆ WSPÓŁCZESNYCH BOŚNIAKÓW W PONOWOCZESNYM KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI

Ponowoczesne pułapki tożsamości

Współczesne przemiany polityczne, kulturowe i społeczne rzutują na kondycję społeczeństw i jednostek, których tożsamość uwikłana jest w ponowoczesną rzeczywistość. Pojawiają się nowe sposoby postrzegania przestrzeni życia coraz częściej naznaczonej obecnością innego. Zjawisko to zmusza do weryfikacji postrzegania swojej tożsamości, a także do namysłu nad rolą różnicy ontologicznej reprezentowanej przez Innego w procesie stawania się własnego Ja. Towarzyszą temu mechanizmy przełamujące schematy myślenia o tym, co Swoje i Obce, pozwalając na przekroczenie paradygmatu tożsamości osadzonej na fundamencie etnicznym bądź narodowym. Społeczności funkcjonujące na kulturowo zróżnicowanych pograniczach na potrzeby codziennej egzystencji realizują *de facto* postulaty edukacji międzykulturowej, w oparciu o które dokonują konceptualizacji wielopłaszczyznowej tożsamości. Zjawisko to występuje w wielu regionach Europy, szczególnie wyraźne jest zaś w tych nowo powstałych państwach, w których przemiany demokratyczne zaowocowały wolnością autonomicznej narracji tożsamości. Tym samym stawiają jednostki przed koniecznością indywidualnego poszukiwania odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Świadomość ontyczna, w świetle zróżnicowanego (heterogenicznego) porządku aksjologicznego, sprawia, że ponowoczesna rzeczywistość, będąc przestrzenią, w której dokonują się indywidualne i zbiorowe akty poznawcze, kulturowe i emocjonalne, wymusza od aktorów życia społecznego permanentną redefinicję swojego położenia w świecie chaosu zmiennych zależności, fragmentaryczności i pluralizmu[1]. Skoro zatem postmodernizm tożsamy jest z antyplatonizmem, antykartezjanizmem, antykantyzmem i antyheglizmem; jedność jest symulakrem, zaś całość – kłamstwem[2], postrzeganie świata w jego wszelkich niejednoznacznych ontologicznie odsłonach wymaga krytycznej i aktywnej postawy.

---

[1] Zob. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 43.

[2] Zob. E. Kuźma, *Postmodernistyczna idea powtórzenia i różnicy przeciw modernistycznej idei tożsamości i sprzeczności* [w:] *Ponowoczesność a tożsamość*, red. B. Tokarz, S. Piskorz, Katowice 1997, s. 62.

Warto jednak zastanowić się, czym jest dla człowieka ponowoczesność jako przestrzeń konceptualizacji tożsamości. Być może odpowiedzi udziela jeden z adwokatów ponowoczesnego (nie)porządku, Zygmunt Bauman, twierdząc, iż „[…] ponowoczesność jest nowoczesnością minus jej iluzje”[3], zaś „[…] filozofia ponowoczesna jest wołaniem pustynnych wędrowców o drogowskazy”[4]. Stąd też ponowoczesność to ontologiczne i aksjologiczne błądzenie po labiryncie życia bez pomocnej nici Ariadny, wyrażane metaforą zagubienia, gdzie pustynia pozbawiona jest punktów orientacyjnych, jako że jedyne dostępne azymuty, czyli wydmy, są ruchome[5], podobnie jak nasze tożsamości, wiedza, poznanie i byt. Sama wiedza dostarcza jedynie możliwości wyboru, zamiast tego wyboru: „[…] na ponowoczesnej pustyni życia wędrowiec orientuje się w kierunkach, ale sam podejmuje decyzję i wybór, gdzie iść”[6]. Uzupełnieniem takiego ujęcia doświadczanej rzeczywistości jest przekonanie, iż „[…] integracja i dekompozycja, globalizacja i narastanie nastrojów plemiennych, synteza i różnicowanie nie są alternatywami, lecz wzajem zależnymi i wzajemnie podsycającymi się tendencjami tego samego procesu historycznego”[7]. W tak zmiennej rzeczywistości, gdyby tożsamość była stała i umocowana na stabilnych fundamentach, stanowiłaby tylko przeszkodę w świecie, którego domeną jest płynność i efemeryczność. Stąd też nie może ona jawić się już jako zakorzeniony monolit, ale winna być ponowoczesną, złożoną konstrukcją narracyjną, manifestowaną jako forma komunikatu, dokonująca się w tej formie i ewoluująca, przez co „[…] tożsamość jednostkowa staje się czymś, co trzeba dopiero osiągnąć (ściślej mówiąc: stworzyć) i czymś, czego się nigdy nie posiądzie na zawsze, w sposób definitywny; nigdy tożsamość nie będzie uwolniona od wystawienia na ataki, trzeba ją będzie bez ustanku negocjować na nowo i jej doglądać”[8].

Dlatego też, podczas gdy nowoczesność ograniczała swe osie konceptualizacji tożsamości w formalizacji, biurokratyzacji i industrializacji relacji społecznych, ponowoczesność umożliwia czynne konstruowanie tożsamości, rozumianej współcześnie (ponowocześnie) jako fundamentalny problem egzystencjalny. Wynika to poniekąd z rozlicznych refleksji badaczy fenomenu współczesnych kultur i społeczności wskazujących, iż na poziomie społecznych, kulturowych i indywidualnych interpretacji rzeczywistości uwidaczniają się trudności i konflikty wynikające z napięcia między tradycyjnymi a nowymi ideologiami, warto-

[3] Z. Bauman, R. Kibicki, A. Zeidler-Janiszewska, *Humanista w ponowoczesnym świecie*, Poznań 1997, s. 56. Należy jednak mieć na uwadze, że o ile Bauman traktował ponowoczesność w kategoriach warunków społecznych i ekonomicznych, tak zjawiska w sferze kultury odnosił już do postmodernizmu.

[4] *Ibidem*, s. 57.

[5] *Ibidem*.

[6] Zob. Z. Bauman, *Nowoczesność z perspektywy ponowoczesności* [w:] *Humanista…*, s. 59.

[7] *Ibidem*, s. 63.

[8] L. Hostyński, *Rola tożsamości podmiotu w kształtowaniu odpowiedzialności moralnej* [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Białystok 2009, s. 220.

ściami, normami i wzorcami[9]. Mimo to lęk przed zmianami i utratą tożsamości w świetle przemian społecznych o charakterze globalnym, w szczególności dotyczących postkomunistycznych społeczności europejskich, przybiera w ostatnich dekadach na sile. Obawa ma wymiar nie tylko indywidualny, ale przekłada się też na rozmaite niepokoje społeczne dotyczące suwerenności politycznej, autonomii gospodarczej czy niezależności kulturowej. Ponowoczesna gorączka, swoisty *Weltschmerz*, odnosi się do kruchej struktury tożsamości narodowych tracących swą wyrazistość w otchłani globalizującej kultury masowej, przełamującej dotychczasowe tematy kulturowego tabu, promującej systemy wartości często sprzeczne z obowiązującym kodem kulturowym czy normami społecznymi. W konsekwencji młode pokolenia w centrum tych przemian często stają przed dylematami tożsamościowymi, zakłócającymi poczucie ontologicznego bezpieczeństwa. Hanna Mamzer pisze:

> […] adekwatne […] zareagowanie zmusza do poszukiwania nowych wzorców definiowania siebie i swojego postępowania – nie ma już bowiem możliwości całkowitego opierania się na doświadczeniu pokolenia rodziców. Poszukując wskazówek dla budowania własnej tożsamości, młodzież zaczyna więc konfrontować swoje wartości kultywowane przez pokolenia z tymi, którym wierne są inne kultury[10].

Tożsamość w tzw. „trójwymiarze"[11], a więc kombinacji łączącej elementy osobowego systemu jednostki, centralnych wartości kultury grupy, do której jednostka należy, oraz świadomego uczestnictwa w wartościach ponadczasowych kultury, stanowiąc ich syntezę, jest interpretowana jako swoisty, dynamiczny fenomen, otwarty na kreację i „stawanie się"[12]. W konsekwencji poszukiwanie odpowiedzi na pytania: kim jestem?, jak być?, jak istnieć i uczestniczyć? stanowi fundamentalny wymiar wyzwań ontologicznych, z którymi jednostka musi się zmierzyć w toku swojego rozwoju. Każde tego rodzaju pytanie pociąga za sobą określony wymiar funkcjonowania społecznego, kulturowego i jednostkowego, co przedstawia tabela 1.

Problematyka tych pytań wpisuje je w zasadniczy nurt tożsamościowych dociekań w przestrzeni kulturowego zróżnicowania, jako że rola świadomości istnienia odzwierciedlana jest na poziomie kontaktu z różnicą kulturową jako konstytutywnym elementem narracji tożsamościowych.

---

[9] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 151–191.

[10] H. Mamzer, *Tożsamość jednostki w obliczu wielokulturowości* [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 2000, s. 67.

[11] K.M. Błeszyńska, *Tożsamość – istota, geneza, wymiary* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa 2007, s. 754.

[12] *Ibidem*.

Tabela 1. Perspektywy tożsamości oraz towarzyszące im ontologiczne dylematy

Tożsamość jednostkowa	Tożsamość społeczna	Tożsamość kulturowa
Kim jestem?	Jak być?	Jak uczestniczyć?
Osobowy system jednostki	Przynależność etniczna, wyznaniowa, narodowa i członkostwo w grupach społecznych	Świadome uczestnictwo w wartościach ponadczasowych kultury

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K.M. Błeszyńska, *Tożsamość…*, s. 754.

Bośniackie imponderabilia

Bośnia to jeden z nielicznych krajów na europejskiej mapie współczesnych narodów (uwzględniając kryteria etniczne i wyznaniowe), gdzie większość stanowią muzułmanie. Jej burzliwe dzieje historyczne wydają się również nie mieć odpowiednika na arenie europejskiej ze względu na złożoność kulturową, polityczną i społeczną. Bośnia podlegała bowiem w przeszłości niezwykle przeciwstawnym ideom rzutującym nie tylko na jej współczesny polityczny, ale i społeczny kształt oraz charakter komunikacji społecznej dokonującej się w przestrzeni kulturowej. To kraj paradoksów pozwalających ateistom określać swą narodowość w wymiarze religijnym, albowiem atmosfera polityczna w epoce socjalistycznej Jugosławii dopuściła do bezprecedensowego nadania Bośniakom wyznającym islam narodowość muzułmańską, i choć Bośniacy to społeczność różnorodna pod względem proweniencji etnicznej, wyznaniowej czy językowej, stanowią unikatowy przykład syntetycznej formy eklektycznego kodu kulturowego będącego wspólnym mianownikiem dla pewnych elementów przestrzeni *sacrum* i p*rofanum*[13]. Odnalezienie się w wielości aksjologicznych i ontologicznych kontekstów umożliwia Bośniakom funkcjonowanie wśród wielości kultur, z których czerpią inspiracje pomagające doświadczać rzeczywistości ze wszystkimi jej implikacjami[14].

Uwzględniając powyższe, w ramach refleksji nad tożsamościami konceptualizowanymi w środowisku zróżnicowanym kulturowo przeprowadziłam w Bośni i Hercegowinie autorskie badania, mające na celu odtworzenie mechanizmu kreowania tożsamości osadzonej na fundamencie różnicy uobecniającej się na bośniackim pograniczu kulturowym[15].

[13] Zob. O. Ibrahimagić, *Bosna i Bošnjaci*, Sarajevo 1995.

[14] Zob. Dž. Karahasan, *Sarajewska sevdalinka*, Sejny 1995, s. 7–23.

[15] W ramach grantu badawczego promotorskiego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr 4470/PB/IPed/11 „Tożsamość współczesnych Bośniaków jako kapitał dla edukacji międzykulturowej" w okresie 2 lipca – 28 sierpnia 2011 r. przeprowadzałam badania w metodologii jakościowej na terenie Federacji Chorwacko-Muzułmańskiej i Republiki Serbskiej w Bośni. Badaniami zostało objętych 30 mieszkańców Bośni i Hercegowiny według klucza przynależności etnonarodowościowej, tj. 10 osób deklarujących etniczne pochodzenie serbskie (Serbowie bośniaccy), 10 osób deklarujących chorwackie pochodzenie etniczne (bośniaccy Chorwaci), 10 osób deklarujących pochodzenie

W oparciu o analizę zgromadzonego materiału empirycznego należy stwierdzić, iż w procesie kształtowania się wielopłaszczyznowej tożsamości Bośniaków kluczową rolę pełnią:

- przekraczanie granic homogenicznych kultur dziedziczonych w toku socjalizacji pierwotnej, które dokonuje się na gruncie codziennych interakcji, a w które wchodzą partnerzy dialogu w ramach formalnych i nieformalnych kontaktów zawodowych, towarzyskich i sąsiedzkich;
- społecznie artykułowany obraz cech bośniackości ujawniający zespół wartości determinujących tożsamość bośniacką, a więc: towarzyskość, emocjonalność, otwartość, serdeczność. Stanowią one zarazem zespół wartości społeczno-altruistycznych i konkretną wykładnię pod projektowane zadania i działania edukacji międzykulturowej;
- „bośniackość" jako przestrzeń codziennej egzystencji i rytuałów, gdzie wyłania się kulturotwórcza funkcja czasu wolnego, przeżywanie i tworzenie wartości wraz z funkcją społeczną i edukacyjną codziennych kontaktów międzykulturowych stanowiących istotę kształtowania tożsamości społecznej;
- uniwersalizm postrzegania jednostki w oparciu o polimorfizm aksjologiczny.

Wynikają one bezpośrednio z właściwości środowiska zróżnicowanego kulturowo, które w przypadku Bośni i Hercegowiny charakteryzuje:

- otwartość poznawcza;
- poczucie swojskości i bliskości otoczenia społecznego i kulturowego;
- dynamiczna rola sąsiedztwa jako środowiska kluczowego socjalizacji wtórnej;
- atrybut lingwistyczny;
- folklor kultury mieszkaniowej (syndrom „otwartych drzwi");
- brak kulturowej asymilacji – tożsamość bośniacka stanowi nie sumę, ale produkt;
- uniwersalne postrzeganie świata aksjologicznych interpretacji rzeczywistości – eklektyczna percepcja wartości i ładu moralnego;
- tolerancja jako kulturowa potrzeba;
- mechanizm społecznej regulacji – porządkowanie relacji ze światem w oparciu o określone wartości, tj. otwartość, zrozumienie, szacunek, serdeczność;
- w uniwersum codzienności na płaszczyźnie kontaktów dokonują się redefinicje własnego położenia aksjologicznego i ontologicznego;

---

muzułmańskie (Boszniacy). Badani wiekowo tworzyli grupę w przedziale 29–40 lat, co wydawało się (psychologicznie) optymalne ze względu na prawdopodobne rozwiązanie kryzysu tożsamości okresu młodzieńczego i stabilizację wyrażoną gotowością do podjęcia kolejnych zadań rozwojowych. Wśród badanych byli studenci oraz osoby pracujące zawodowo, bez uwzględniania statusu matrymonialnego. Celowo nie uwzględnione zostały żadne dodatkowe kryteria doboru, jako że mą intencją było ukazanie tego, co uniwersalne w pojmowaniu pogranicza przez osoby konceptualizujące tożsamość bośniacką.

- refleksyjne Ja w przestrzeni życia codziennego ujawnia pluralistyczne konteksty kultury codzienności, którymi wysyca je w toku autobiograficznej refleksji;
- kulturowa ekspresja postaw wobec otoczenia społecznego wyrażana jest w formie spędzania wolnego czasu i partycypowaniu w życiu artystycznym i kulturalnym;
- wartość toposu lokalności jako przestrzeni materialnej i mentalnej kluczowej dla bezpieczeństwa ontologicznego.

Na płaszczyźnie aksjologicznej badania wykazały, iż wartości jak: ufność, pomocność, ciekawość poznawcza, a także otwartość emocjonalna dynamizują ów proces w obrębie aksjologii pogranicza, warunkując poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, w konsekwencji czego:

- wtórna więź emocjonalna wytworzona w oparciu o codzienne kontakty z odmiennością kulturową, z której reprezentantami tworzy się relacje obudowane wspólnymi wartościami, jest nadrzędna w stosunku do transmisji międzypokoleniowej dokonującej się w toku socjalizacji pierwotnej;
- polimorfizm aksjologiczny pozwala na wkraczanie w świat przeżyć kultury symbolicznej i materialnej Innego, stając się zarazem trwałym elementem doświadczania kulturowości swego Ja;
- poczucie bezpieczeństwa ontologicznego wyznacza wspólna płaszczyzna aksjologiczna wypracowana drogą codziennych negocjacji i napięć niwelowanych przez styl życia, pozwalający na zbliżenia kulturowe i społeczne w prywatnych kontekstach sytuacyjnych;
- podobieństwo obyczajów, form spędzania wolnego czasu, podobieństwo w stylu ubierania się i kulturze kulinarnej nie jest wynikiem biernej akomodacji czy adaptacji, lecz stanowi rezultat dynamicznej zmiany kodu kulturowego i jego wymiarów aksjologicznych w oparciu o czynne uczestnictwo przedstawicieli odmiennych kultur;
- Inny jako budulec jaźni umożliwia refleksyjne reinterpretacje Ja, pozostawiając pewną pulę możliwych interpretacji otoczenia zgodnie z przyjętą optyką w spektrum pluralistycznych alternatyw;
- aksjologicznie satysfakcjonujące funkcjonowanie w przestrzeni wartości pluralistycznych możliwe jest dzięki redukowaniu napięć ontologicznych i przekraczaniu granic „ogólnoludzkiego" egoizmu;
- wymiary ontologiczne i aksjologiczne jak: stosunek do życia, śmierci, narodziny, dzieci czy natura mogą podlegać modyfikacjom, mimo ich prymarnego charakteru ze względu na emocjonalną i intelektualną interpretację wartości i kulturowych symboli wpisywanych we wzory życia codziennego.

Dlatego też można zestawić podstawowe wymiary bośniackiej tożsamości, sytuując ją w kontekstach przedstawionych w tabeli 2.

Tabela 2. Wymiary konceptualizacji wielowymiarowej tożsamości bośniackiej

Bośniacka tożsamość jednostkowa	**Bośniacka tożsamość społeczna**	**Bośniacka tożsamość kulturowa**
Kim jestem?	Jak być?	Jak uczestniczyć?
– Jednostką świadomą i otwartą – Autokoncepcja w oparciu o kod kulturowy – Samoświadomość podmiotowa – Autentyczność, integralność, autonomia, poszanowanie siebie	– Otwartość poznawcza, intelektualna, emocjonalna i behawioralna – Połączenie wymiaru indywidualnej i zbiorowej egzystencji w określonym otoczeniu kulturowym – Aksjologiczny polimorfizm	– Świadomość osobowościotwórczego wpływu kultury na społeczności – Kreatywność i dynamiczność zaangażowania w tworzenie kultury – Aktywna partycypacja – Świadoma orientacja na wartości – Emocjonalny stosunek do wartości

Źródło: opracowanie własne.

Tożsamość bośniacką dynamizuje więc kombinacja poglądów i postaw wyrażających interakcyjność i aktywność podmiotów w otwarciu się na nieuchronność i bliskość różnicy kulturowej manifestowanej przez Innego. Ze względu na to, iż jednostka posiada wiele jaźni manifestujących się w interakcjach, może taka optyka tożsamości stanowić antidotum dla dylematów tożsamościowych, pozwalając jednostce ontologicznie bezpiecznie i aksjologicznie koherentnie poruszać się w obszarze postmodernistycznej wizji świata. Co ciekawe, mimo traumy powojennej wyraźnie zarysowuje się postulat konieczności obecności Innego w codziennej przestrzeni życia oraz wysiłek egzystencjalny na rzecz respektowania wolności osobistej, potrzeby równouprawnienia i zarazem różnicy jako siły konstruktywnej[16]. Dialogowość, dyskurs, etyczna tradycja (synteza jej doświadczeń) oraz twórcza asymilacja wydają się konstytuować rdzeń tożsamości bośniackiej, która, odrzucając bezwzględność uniwersalizmu, wzbogaca swoje codzienne uniwersum pluralizmem i kombinacją wartości tworzących przestrzeń etyczną zróżnicowanej kulturowo społeczności.

Bośniackie pogranicze generuje tym samym kontekst, w którym dokonuje się realizacja wartości wychowawczych jako zbiorcza kategoria dla wartości o wadze międzykulturowej. Te zaś wyznaczane są przez: wartości uniwersalne jak dobro; poznawcze jak mądrość, refleksyjność; moralne – bohaterstwo, godność, honor, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, uczciwość; oraz niezwykle ważne dla uczestników bośniackiego dialogu na pograniczu wartości społeczne, a więc solidarność, rodzina i tolerancja. Co więcej, choć w teorii hedonistyczne wartości kategoryzowane są jako egoistyczne, to właśnie docenianie towarzyskiej strony życia związanej z zabawą, relaksem i biesiadnością sprzyja dialogo-

[16] Zob. J. Pilarska, *Bośnia: heterogeniczność kulturowa gwarantem pedagogiki dialogu? Między akceptacją a odrzuceniem* [w:] *Rzeczywistość międzykulturowa z perspektywy pedagogii integralnej*, red. J. Semków, J. Wojtaś, Legnica 2010, s. 171–187.

wi międzykulturowemu, gdyż w takich właśnie nieformalnych okolicznościach dokonuje się on na co dzień.

Z kolei do cech kultury codzienności wzmacniających międzykulturowy dialog i wzajemne wzbogacanie swych tożsamości zaliczyć należy unikatową otwartość, którą można określić jako „syndrom otwartych drzwi". Respondenci często metaforycznie i dosłownie poruszali kwestie otwartości przestrzeni duchowej i materialnej własnego życia, tęskniąc za zniesieniem barier zamykających ich przed sobą nawzajem. Dlatego też tożsamość bośniacka konceptualizuje się na gruncie aksjologii pogranicza i struktury komunikacyjnej istotnej w świecie wartości na pograniczu, tworząc sferę otwartą ontologicznie i epistemologicznie. Stanowi więc wypadkową ciągłego negocjowania z Innym atrybutów aksjonormatywnych znaczeń w przestrzeni komunikacji międzykulturowej, w oparciu o wrażliwość kulturową będącą efektem uczenia się międzykulturowego.

Wnioski

Ekspozycja zagadnienia tożsamości bośniackiej dokonana za pomocą eksploracji i inspekcji jej fenomenów pozwoliła uchwycić indywidualne i grupowe odczytywania właściwości kultury bośniackiej, która manifestuje się w komunikacji międzykulturowej na pograniczu. Z kolei za pomocą obserwacji uczestniczącej możliwy był dostęp do symboli i znaczeń życia społecznego, w którym zachodziły interakcje. Odtworzona metodologicznie dialektyczna sieć właściwości otoczenia społecznego ujawniła zmienne, nieustalone biografie, stale podlegające procesowi stawania się. Dlatego też tożsamość bośniacka przy stałym, acz dynamicznym podtrzymywaniu refleksyjności i krytycyzmu w ustawicznie prowadzonym dyskursie ze światem ukazała swoją dialogiczną, interakcyjną naturę, stanowiącą kapitał tego społeczeństwa, dynamizując zarazem nowy model edukacji międzykulturowej. Kapitał tożsamości bośniackiej manifestowany jest zatem nie w specyficznej kombinacji wpływów etnonarodowych czy wyznaniowych, lecz w ilości i jakości kontaktów międzykulturowych, które jednostka nawiązuje, konceptualizując swe osobowe, społeczne i kulturowe Ja.

Dokonana na wstępie refleksja nad tożsamością i jej uwikłaniem we współczesne (ponowoczesne) procesy jej stawania się z uwzględnieniem pogranicza kulturowego (którego immanentną cechą jest różnica) ukazała, jaki potencjał niesie za sobą proces autonomicznych, podmiotowych kreacji tożsamościowych. W oparciu o empiryczne rozpoznanie konkretnego środowiska zróżnicowanego kulturowo, a więc Bośnię i Hercegowinę, możliwe było ukazanie, jakie fenomeny towarzyszą procesowi konceptualizacji tożsamości na kulturowym pograniczu. Warto w tym miejscu podkreślić rolę osobistych doświadczeń kontaktów międzykulturowych w uniwersum codzienności, a także właściwości socjalizacyjnych środowiska wychowawczego i jego struktury kulturowej (tj. realna perspektywa styczności z odmiennością i różnorodnością kulturową). W takich sytuacjach często bowiem komunikacja integrująca na pograniczu kulturo-

wym, umożliwiająca pogodzenie odmiennych wartości, pomaga utrzymać jedność własnego Ja, stwarzając zarazem przestrzeń dla elastyczności poznawczej i wrażliwości kulturowej. Badania ukazały, jak ważna jest dla Bośniaków rzeczywistość codziennej egzystencji w zróżnicowaniu kulturowym, które stanowi płaszczyznę konceptualizacji tożsamości.

Bośnia i Hercegowina jest faktycznie mozaiką różnorodnych narodowości, wyznań i grup etnicznych. Mogą jednakże zaistnieć warunki, w których owa różnorodność nabierze kolorytu tolerancji, współdziałania i otwartości. Potrzeba ku temu jednak działań wspierających dialog, wzajemne obcowanie i reintegrację. Podział na Swoich i Obcych ewokowany manipulacją polityczną, niekorzystną atmosferą społeczną i kryzysem gospodarczym w rozpadającej się Jugosławii sprawił, że wspólnota w wymiarze formalnym przestała istnieć. Nie oznacza to wcale, że przestała ona również istnieć w świadomości mieszkańców Bośni i Hercegowiny, mimo podziału kraju na Federację skupiającą Chorwatów i Muzułmanów oraz Republikę Serbską. Istotne jest zatem, by traktować każdą heterogeniczną społeczność jako potencjał dla edukacji międzykulturowej, która zoptymalizuje kreowane postawy akceptacji różnicy kulturowej. Ta zaś, stając się wartością, umożliwiać będzie wielowymiarową perspektywę postrzegania kulturowego pogranicza. Heterogeniczność kulturowa jest zatem potencjałem, który może generować postawy akceptujące, ale też odrzucające odmienność, wobec czego zadaniem pedagogów oraz aktorów życia społeczno-kulturowego jest ukierunkowanie jednostek na otwarcie i zrozumienie dla wzmocnienia międzykulturowego dialogu.

Jacek Bylica
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Kompetencje międzykulturowe studentek pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w zakresie pracy ze społecznością romską

Wprowadzenie

Nowe plany studiów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, opracowane zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, wzbogaciły ofertę studiów m.in. o moduły związane z rozwijaniem kompetencji międzykulturowych. Ma to miejsce szczególnie na specjalności pedagogika resocjalizacyjna (II stopień), gdzie cały cykl kształcenia kończy się obligatoryjnym modułem XV „Praktyka społeczna w wymiarze wielokulturowym". W związku ze stopniowym wdrażaniem KRK moduł XV został realizowany po raz pierwszy w II semestrze roku akademickiego 2013/2014.

W roku akademickim 2012/2013 zrealizowano natomiast moduły fakultatywne z tego zakresu, skoncentrowane wokół społeczności romskiej, definiowanej w kategorii wykluczenia z głównego nurtu życia społecznego. Społeczność ta w warunkach polskich, europejskich i globalnych stanowi realne wyzwanie dla inkluzyjnie zorientowanej pedagogiki, akcentującej znaczenie różnic kulturowych[1]. Zatem w pierwszym semestrze przeprowadziłem anglojęzyczne konwersatorium „Cross cultural competence in work with the Roma community", którego uczestniczkami były studentki wszystkich specjalności pedagogicznych II stopnia oraz studentki z Portugalii (w ramach programu Erasmus). W drugim semestrze zrealizowano fakultatywny moduł warsztatu pracy pedagoga (WPP I.5) „Pedagogika transkulturowa", w skład którego wchodzi m.in. konwersatorium „Kompetencje międzykulturowe w pracy ze społecznością romską". W module tym uczestniczy-

[1] O aktualnej wadze kwestii romskiej w Polsce świadczy m.in. prośba Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dr hab. Jacka Gulińskiego, skierowana do rektorów publicznych szkół wyższych 22 lutego 2013 r. o przekazanie informacji i materiałów dotyczących nowych metod pozwalających usprawnić nauczanie dzieci romskich oraz o przygotowanie nauczycieli w zakresie kompetencji międzykulturowych. Pismo zostało zaadresowane w szczególności do pedagogicznych i kulturoznawczych kierunków studiów.

ły studentki (głównie I stopnia) wszystkich specjalności z kierunków: pedagogika i pedagogika specjalna.

W związku z faktem, iż międzykulturowy aspekt stanowi istotne *novum* w planach kształcenia studentów Instytutu Pedagogiki UJ, pod koniec roku akademickiego 2012/2013 dokonałem jego ewaluacji. W programie kursów dotyczących rozwijania kompetencji międzykulturowych w pracy ze społecznością romską zawarłem szereg prezentacji oraz ćwiczeń praktycznych, których celem był rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji w tym zakresie, w oparciu o autorski, kompilacyjny koncept kompetencji międzykulturowych[2]. W celu dokonania ewaluacji efektów kształcenia zastosowałem metodę *self-report*, obserwację uczestniczącą oraz analizę porównawczą. W ramach metody *self-report* studentki wypełniły autorski Kwestionariusz Romskich Kompetencji Międzykulturowych[3] na początku i na końcu zajęć, co pozwoliło na uchwycenie dynamiki procesu edukacyjnego. Wyraziły przy tym pisemną zgodę na udział w badaniu. Obserwację uczestniczącą realizowałem w trakcie całego cyklu zajęć. Analiza porównawcza, z kolei, pozwoliła na sprecyzowanie trendów w badaniu, w tym na dokonanie porównania wyników uzyskanych w grupie polskojęzycznej i anglojęzycznej. Wielkość grupy badawczej to 28 osób (z czego 15 osób reprezentowała grupę anglojęzyczną, a 13 – polskojęzyczną). Wydaje się, iż zastosowana triangulacja[4] metod umożliwiła rzetelną ocenę realizacji efektów kształcenia, nadając jednocześnie badaniu ilościowo-jakościowy charakter.

Ogólne tendencje w rozwoju romskich kompetencji międzykulturowych

W trakcie realizacji kursów romskie kompetencje międzykulturowe studentek uległy wzrostowi w stopniu małym, średnim bądź wysokim. Ilościowo wyższy progres obserwowany jest w grupie polskojęzycznej, w której, z wyjątkiem jednej osoby, wszystkie inne uzyskały progres średni lub wysoki. Z kolei w grupie anglojęzycznej średni bądź wysoki progres uzyskało 7 osób, natomiast większa część tej grupy (8 osób) uzyskała progres mały (lub nawet regres). Regres traktuję jako urealnienie oceny swoich możliwości pracy ze społecznością romską. Uzyskane wyniki ilustruje tabela 1.

Badania wykazały kilka istotnych przeszkód, które stanęły na drodze progresu. Pierwszą z nich, istotną dla grupy anglojęzycznej, stanowiła bariera językowa. Znajomość języka angielskiego wśród uczestniczek kursu była zróżnicowana, co

[2] Zob. J. Bylica, *Kompetencje kulturowe w pracy ze społecznością romską* [w:] *Psychologiczny i terapeutyczny kontekst pracy środowiskowej*, red. A. Barczyk, P.P. Barczyk, Mysłowice 2010, s. 243–256.

[3] Zob. *idem*, *Kompetencje międzykulturowe pracowników sektora publicznego realizujących zadania na rzecz społeczności romskiej w powiecie nowosądeckim. Raport z badań interwencyjnych* [w:] *Porządek prawno-społeczny a problemy współczesnego świata*, red. S. Dąbrowa, M. Czakowski, Bydgoszcz 2011, s. 79–103.

[4] Zob. D.J. Greenwood, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 1, tłum. K. Podemski, Warszawa 2009, s. 26–27.

Tabela 1. Progres w zakresie romskich kompetencji międzykulturowych

Romskie kompetencje międzykulturowe	Grupa anglojęzyczna (GA)	Grupa polskojęzyczna (GP)	Suma
Regres albo mały progres (–5 + 5 pkt)	8	1	9
Średni progres (6–15 pkt)	4	6	10
Wysoki progres (więcej niż 15 pkt)	3	6	9

Źródło: badania własne.

miało wpływ na recepcję poszczególnych zagadnień. Było to widoczne podczas całego cyklu zajęć, jak również w trakcie wypełniania samego kwestionariusza. Kolejna sprawa to motywacja do udziału w kursach. Choć kurs, zarówno w języku polskim, jak i w angielskim, był fakultatywny, nie oznacza to, że wszystkie uczestniczki żywo zainteresowały się jego tematyką. W niektórych przypadkach udział w kursie wiązał się z dogodnością terminu kursu, czy też brakiem miejsc na innych kursach. Generalnie jednak przeważało zainteresowanie kulturą romską, stereotypami związanymi z tą społecznością. Istotną kwestią jest również różnica poziomu wiedzy akademickiej pomiędzy studentkami I stopnia (zasadniczo grupa polskojęzyczna) oraz studentkami II stopnia, z których składała się w całości grupa anglojęzyczna. Wydaje się, że łatwiej osiągnąć wyższy progres ze studentkami, których poziom wiedzy jest niższy. Kolejnym czynnikiem, który zakłócił pomiar progresu, jest nieprecyzyjność niektórych kategorii zawartych w kwestionariuszu. Studentki w komentarzach zwróciły uwagę na elementy, które należy doprecyzować. Wreszcie ostatnim elementem, mogącym stanowić przeszkodę w progresie, jest program oraz styl prowadzenia kursu. Studentki zwróciły uwagę np. na zasadność modyfikacji prezentacji.

Interesująco przedstawia się również sprawa początkowego i końcowego poziomu romskich kompetencji międzykulturowych wśród studentek. Prezentuje to tabela 2.

Tabela 2. Wyjściowy i końcowy poziom romskich kompetencji międzykulturowych

Romskie kompetencje międzykulturowe (RKM)	Wyjściowy poziom RKM w GA (w pkt)	Końcowy poziom RKM w GA (w pkt)	Wyjściowy poziom RKM w GP (w pkt)	Końcowy poziom RKM w GP(w pkt)
Regres lub mały progres (–5 + 5 pkt)	39–53	40–54	59	60
Średni progres (6–15 pkt)	41–73	51–85	53–73	64–81
Wysoki progres (więcej niż 15 pkt)	37–47	63–64	43–60	62–81

Źródło: badania własne.

Studentki z grupy polskojęzycznej (GP) prezentują generalnie wyższy wyjściowy poziom romskich kompetencji międzykulturowych. Stoi to niejako w opozycji do tezy o wyższym poziomie wiedzy akademickiej wśród studentek II stopnia, tworzącej grupę anglojęzyczną (GA). Studentki GP osiągają również w większości wyższy poziom kompetencji końcowej. Różnice te wynikają: po pierwsze, z powodu wspomnianej wcześniej bariery językowej, po drugie, z faktu dopracowania kwestionariusza dokonanego przeze mnie przy uwzględnieniu głosów studentek grupy anglojęzycznej, które wypełniały go jako pierwsze. Niewykluczone również, iż studentki I stopnia chciały wypaść korzystniej w badaniu, zaś wyniki studentek II stopnia są bardziej ugruntowane.

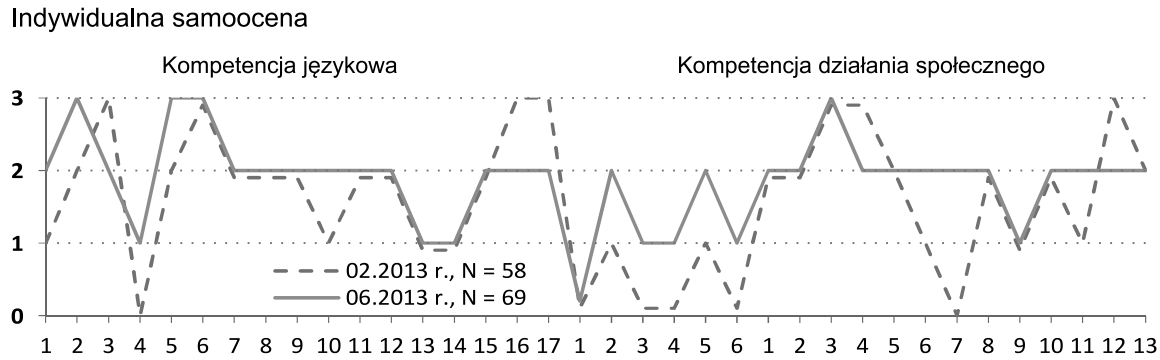
Obszary oraz kategorie romskich kompetencji międzykulturowych

Te dosyć ogólne tendencje zostaną aktualnie uszczegółowione poprzez poddanie analizie poszczególnych obszarów oraz kategorii romskich kompetencji międzykulturowych (RKM). W opracowanym modelu rozróżniam trzy obszary kompetencji międzykulturowych: obszar indywidulanej samooceny, kompetencji językowej oraz kompetencji działania społecznego. W każdym obszarze znajduje się od 6 do 17 kategorii, które uszczegóławiają daną sferę. Kategorie te w swym ogólnym zakresie odnoszą się do testowania tolerancji różnicy kulturowej oraz umiejętności realizowania działań inkluzyjnych względem społeczności romskiej. Model ten kładzie również duży nacisk na rozwój empatii etnograficznej oraz metody badania w działaniu[5]. Rozróżniam trzy zasadnicze poziomy kompetencji międzykulturowych: poziom etnocentryczny (0–1), etnorelatywny (1–2) oraz najwyższy poziom harmoniczny (2–3). Poziom etnocentryczny charakteryzuje się koncentracją na własnej kulturze pochodzenia, małą tolerancją różnicy kulturowej oraz nikłą kompetencją działania inkluzyjnego. Poziom etnorelatywny wiąże się z wyjściem poza własną kulturę pochodzenia, uwzględnianiem różnicy kulturowej, nawiązywaniem relacji z przedstawicielami społeczności romskiej oraz możliwością budowania działań inkluzyjnych. Poziom harmoniczny z kolei to nowa jakość w relacji międzykulturowej. Na tym poziomie występuje umiejętność rozwiązywania konfliktów międzykulturowych (harmonizowanie napięcia) poprzez poszukiwanie tego, co znajduje się pomiędzy kulturami. Jest to niejako tworzenie nowego bytu transkulturowego.

Generalnie rzecz ujmując, uzyskane wyniki wskazują na rozwój wszystkich obszarów kompetencji międzykulturowych, z tym że zwykle najniższy poziom rozwoju osiągany jest w zakresie kompetencji językowej. Ilustruje to wykres 1.

Linia przerywana obrazuje wyjściowy poziom kompetencji na początku kursu (N = 58 pkt), natomiast linia ciągła poziom końcowy (N = 69 pkt). Zauważalny jest progres w wysokości sumarycznej 11 pkt łącznie we wszystkich trzech

[5] Zob. J. Bylica, *Kompetencje kulturowe…*, s. 251–254.



Wykres 1. Przykład średniego progresu studentki w grupie polskojęzycznej
Źródło: badania własne.

obszarach kompetencji. Kompetencja językowa osiąga maksymalnie poziom etnorelatywny (1–2); w obszarze indywidualnej samooceny i działania społecznego występują elementy poziomu harmonicznego (2–3). Szczególnie istotny w obszarze indywidualnej samooceny jest progres w pkt 4, a więc złagodzenie percepcji własnej kultury jako centrum rzeczywistości. Interesująco przedstawia się również regresja w tym obszarze (pkt 16 i 17), która wskazuje raczej na urealnienie wiedzy niż spadek kompetencji. Prezentowana studentka na koniec kursu deklaruje bowiem spadek inteligencji kulturowej oraz słabsze rozumienie usług kulturowo kompetentnych.

Analizując z kolei szczegółowe kategorie romskich kompetencji międzykulturowych, które zostały najczęściej rozwijane przez studentki podczas kursu, wskazać należy na pewne różnice występujące pomiędzy grupami. Obrazują je tabele 3–5.

Tabela 3. Najczęściej rozwijane kategorie RKM w obszarze indywidualnej samooceny

Grupa anglojęzyczna (liczba badanych / %)	**Grupa polskojęzyczna (liczba badanych / %)**
Wiedza na temat kultury Romów (10 os. / 75%)	Wiedza na temat kultury Romów (13 os. / 100%)
Rozumienie czym są usługi kulturowo kompetentne (9 os. / 60%)	Rozumienie czym są usługi kulturowo kompetentne (11 os. / 85%)
Świadomość aspektów własnej tożsamości kulturowej (8 os. / 53%)	Znajomość historii idei społeczeństwa wielokulturowego (10 os. / 77%)

Źródło: badania własne.

Pierwsze dwie kategorie są tożsame dla obydwu grup. Najczęściej rozwijaną kategorią jest wiedza na temat kultury Romów, następnie rozumienie istoty usług kulturowo kompetentnych. Obydwie kategorie akcentują znaczenie wrażliwości na różnice kulturowe występujące pomiędzy kulturą polską (szerzej kulturą zachodnią) a tradycyjną kulturą romską. W grupie anglojęzycznej jako trzecia kategoria występuje świadomość aspektów własnej tożsamości kulturo-

wej, natomiast w grupie polskojęzycznej znajomość historii idei społeczeństwa wielokulturowego. Świadomość własnej tożsamości kulturowej zwykle traktowana jest jako warunek zasadniczy dalszego rozwoju kompetencji międzykulturowych[6], a także wytyczania granic własnego Ja[7]. Reasumując, w rozumieniu Krajowych Ram Kwalifikacji grupa polskojęzyczna rozwijała najczęściej kategorie wiedzy, zaś grupa anglojęzyczna kategorie wiedzy oraz kompetencji.

Kolejny obszar to kompetencja językowa, która w odniesieniu do kultury romskiej zawsze jawi się jako problematyczna, gdyż język *romani* jest zasadniczo słabo percepowany poza społecznością romską. Ponadto różne grupy Romów używają różniących się od siebie dialektów.

Tabela 4. Najczęściej rozwijane kategorie RKM w obszarze kompetencji językowej

Grupa anglojęzyczna (liczba badanych / %)	**Grupa polskojęzyczna (liczba badanych / %)**
Uczenie się i używanie kluczowych romskich słów (5 os. / 33%)	Uczenie się i używanie kluczowych romskich słów (7 os. / 54%)
Proszenie Romów o wyjaśnianie romskich słów użytych w rozmowie (5 os. / 33%)	Rozróżnianie języka *romani* spośród innych języków (7 os. / 54%)
Rozróżnianie języka *romani* spośród innych języków (4 os. / 27%)	Doskonalenie umiejętności językowych poprzez udział w szkoleniach i specjalistycznych kursach dotyczących problematyki romskiej (7 os. / 54%)

Źródło: badania własne.

Pierwsza kategoria „uczenie się i używanie kluczowych romskich słów" jest wspólna dla obydwu grup, z tym że w grupie anglojęzycznej jej rozwój deklaruje 33% grupy, a w grupie polskojęzycznej 54%. Wzbudzenie zainteresowania językiem romskim uznaję za istotny efekt edukacyjny. Następna kategoria w grupie anglojęzycznej, o tym samym nasileniu statystycznym, to „proszenie Romów o wyjaśnianie romskich słów użytych w rozmowie". Rozwój tej postawy należy również uznać za istotny, gdyż Romowie mają zwyczaj swobodnego przerzucania się z języka na język w trakcje konwersacji (z Polakami) nie-Romami. Wzrost umiejętności rozróżniania języka *romani* spośród innych języków deklaruje 27% tej grupy, co również stanowi dobry wynik. Grupa polskojęzyczna z kolei deklaruje – poza pierwszą kategorią – najczęstszy rozwój kategorii „rozróżnianie języka *romani* spośród innych języków" oraz „doskonalenie umiejętności językowych poprzez udział w szkoleniach i specjalistycznych kursach dotyczących problematyki romskiej". Kategorie te (tak samo jak pierwsza kategoria) rozwijane zostają przez 54% grupy. Reasumując, w rozumieniu Krajowych Ram Kwalifi-

[6] Zob. J. Nikitorowicz, *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji* [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, Kraków 2004, s. 28.

[7] Zob. H. Mamzer, *Adaptacja kulturowa a wytyczanie granic „Ja"* [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, red. A. Paszko, Kraków 2011, s. 31–39.

kacji grupa polskojęzyczna rozwija najczęściej kategorie umiejętności, zaś grupa anglojęzyczna dodatkowo kategorię kompetencji („gotowość proszenia o wyjaśnianie nieznanych słów"). W grupie polskojęzycznej rozwój poszczególnych kategorii dotyczy większej ilości osób (ponad 50%). Prawdopodobnie wynika to znowuż z bariery językowej; uczestniczki grupy anglojęzycznej koncentrowały swoją uwagę na dwóch językach obcych. W porównaniu z kategoriami obszaru indywidualnej samooceny procent osób rozwijających poszczególne kategorie kompetencji językowej jest znacząco niższy, co z kolei wynika z przedstawionej wcześniej specyfiki tej kompetencji.

Ostatnim obszarem, w którym rozwijane zostały poszczególne kategorie, jest kompetencja działania społecznego. W prezentowanym modelu kompetencja działania społecznego stanowi niejako kwintesencję kompetencji międzykulturowych, gdyż odnosi się do realizacji praktycznych już działań (zasadniczo inkluzyjnych wobec społeczności romskiej) na bazie wcześniejszych kompetencji szczegółowych. Jest to niejako pedagogika międzykulturowa w działaniu, którą określam mianem pedagogiki transkulturowej.

Tabela 5. Najczęściej rozwijane kategorie RKM w obszarze kompetencji działania społecznego

Grupa anglojęzyczna (liczba badanych / %)	**Grupa polskojęzyczna (liczba badanych / %)**
Harmonizowanie napięcia – umiejętność rozwiązywania konfliktów międzykulturowych (9 os. / 60%)	Podkreślanie znaczenia strategii *empowerment* (8 os. / 62%)
Stosowanie strategii *empowerment* (6 os. / 40%)	Podkreślanie znaczenia metody badania w działaniu (6 os. / 46%)
Stosowanie metody badania w działaniu (6 os. / 40%)	Harmonizowanie napięcia – poczucie umiejętności rozwiązywania konfliktów międzykulturowych (6 os. / 46%)
Uczenie się uprzejmości, zwyczajów i oczekiwań, które są specyficzne kulturowo dla danej wspólnoty (6 os. / 40%)	Zniechęcanie innych do wygłaszania obraźliwych komentarzy o różnych grupach poprzez uświadamianie, że niezależnie od intencji może to ranić innych (5 os. / 38%)

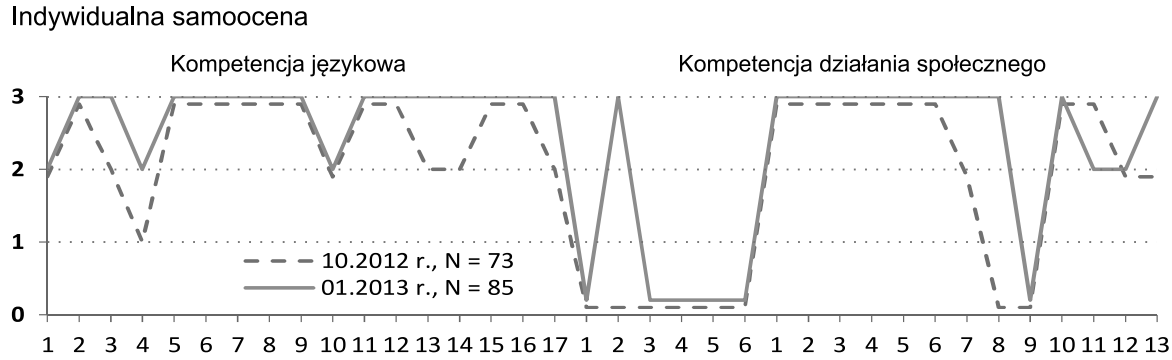
Źródło: badania własne.

Najczęściej rozwijane kategorie w obrębie kompetencji działania społecznego są zasadniczo tożsame, z tym że grupa anglojęzyczna rozwija statystycznie wyższe (60% grupy) poczucie umiejętności rozwiązywania konfliktów polsko-romskich. To zaskakująco dobry wynik, zważywszy na barierę językową występującą w trakcie całego kursu. Rozwój umiejętności stosowania strategii *empowerment*, metody badania w działaniu oraz uczenie się zwyczajów specyficznych dla odmiennej kultury obrazują potencjalny sposób harmonizowania konfliktu. W grupie polskojęzycznej najwyższy wynik uzyskuje podkreślanie znaczenia

użyteczności *empowerment* w pracy z Romami, następnie znaczenie metody badania w działaniu wraz z poczuciem umiejętności rozwiązywania konfliktów na styku kultury polskiej i romskiej. Kategorie te w porównaniu z grupą anglojęzyczną mają nieco zmodyfikowane brzmienie, gdyż w związku z minimalnym doświadczeniem zawodowym grupy polskojęzycznej pytałem raczej o postawę (lub wyobrażenie) niż o konkretne doświadczenie praktyczne. Interesującą kategorią, która uległa wzrostowi w grupie polskojęzycznej, jest „zniechęcanie innych do wygłaszania obraźliwych komentarzy o innych grupach", co ma również wymiar bardzo praktyczny, by nie powiedzieć egzystencjalny. Reasumując, w rozumieniu Krajowych Ram Kwalifikacji w przypadku kategorii kompetencji działania społecznego obydwie grupy rozwinęły obszary umiejętności i kompetencji. Kurs spełnia zatem kryteria KRK, rozwijając zarówno wiedzę, umiejętności, jak i kompetencje studentek. Należy przy tym zauważyć, iż grupa anglojęzyczna rozwija szerszy wachlarz efektów kształcenia.

Najwyższy poziom romskich kompetencji międzykulturowych

Wydaje się, iż finalnie wartym uwagi jest najwyższy poziom RKM osiągnięty podczas kursu przez studentki w obydwu grupach. Obrazują go wykres 2 oraz opis.



Wykres 2. Najwyższy poziom romskich kompetencji międzykulturowych
Źródło: badania własne.

Najwyższy poziom romskich kompetencji międzykulturowych został osiągnięty przez studentkę grupy anglojęzycznej (N = 85). Studentka ta prezentowała również wysoki poziom kompetencji wyjściowej (N = 73). Można zauważyć, iż większość kategorii znajduje się na poziomie harmonicznym (2–3). Wyjątek stanowi obszar kompetencji językowej oraz kategoria nr 9 kompetencji działania społecznego. Kwestia niskiego pułapu kompetencji językowej została omówiona już wcześniej, natomiast kategoria nr 9 „I take the initiative" („przejmuję inicjatywę") znajduje się w opozycji do *empowerment*, w którym chodzi raczej o wzmacnianie zasobów społeczności niż wykonywanie za nią (dla niej) zadań. W grupie polskojęzycznej dwie studentki osiągnęły nieco niższy poziom RKM (N = 81).

Jedna z nich rozpoczynała od poziomu wyjściowego N = 56; druga od N = 75. Zatem w przekroju obydwu grup najwyższy poziom RKM został osiągnięty przy małym, średnim bądź wysokim progresie uzyskanym w trakcie całego kursu.

Konkluzje

Badanie wykazało możliwość rozwoju romskich kompetencji międzykulturowych w trakcie krótkiego (30 godz.), intensywnego kursu. Stopień rozwoju kompetencji jest zróżnicowany i zależy od kompilacji różnych czynników analizowanych w tekście. Na uwagę zasługuje fakt, iż, podczas gdy niektóre ze studentek osiągnęły bliski harmonicznemu poziom kompetencji, część studentek prezentuje regres. Regres ten interpretuję jako urealnienie oceny swoich możliwości w pracy ze społecznością romską. Z całą pewnością nie jest to praca dla każdego, wymaga bowiem specyficznych kompetencji. Należy również zwrócić uwagę na genderowy aspekt badania, gdyż uzyskane wyniki dotyczą wyłącznie kobiet. Ponadto prawdopodobnie łatwiej rozwijać kompetencje międzykulturowe pochodząc z wielokulturowej rodziny, jednak jest to sytuacja relatywnie rzadka w Polsce.

Małgorzata Czekaj
Gdańska Szkoła Wyższa

O MECHANIZMACH KSZTAŁTOWANIA RELIGIJNEJ TOŻSAMOŚCI WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA

Podjęte przeze mnie rozważania stanowią próbę przedstawienia zarysowanych w tytule, jakże skomplikowanych i wielowymiarowych, mechanizmów kształtowania religijnej tożsamości współczesnego człowieka żyjącego w warunkach demokratycznych. Problematyka tego typu jest niezwykle ważna, bowiem jak w przeszłości, tak i obecnie – pomimo zachodzących głębokich przeobrażeń społecznych – religia pełni nadal istotną rolę w procesach tworzenia się szeroko rozumianego uniwersum symbolicznego. Stąd też edukacja religijna w przyjętej przeze mnie interpretacji rozumiana jest jako składowa ogólnospołecznego dyskursu. W tym zakresie ujawnia się problem usytuowania omawianego zagadnienia pomiędzy dogmatycznymi zamknięciami a krytyczną otwartością. Co więcej, edukacja tego typu odgrywa kluczową rolę w procesie kształtowania się przestrzeni społecznej zarówno w kierunku utrwalania kulturowych różnic, jak i ich przezwyciężania.

Jak zauważa Leszek Koczanowicz, „Jednym z wielu paradoksów nowoczesności jest to, że demokracja, system nierozerwalnie z nią związany, stała się równocześnie źródłem dyskomfortu i lęku, źródłem cierpienia”[1]. Zdaniem filozofa dużą w tej materii aktywność należy przypisać praktyce politycznej, która przyczynia się do uruchamiania mechanizmów wykluczania (obiecując jedność i przejrzystość), m.in. poprzez dążenie do wypełniania tzw. pustego miejsca (Jacques Lacan). Tak więc demokratyczne reguły przenikają poprzez uznawane wartości, normy czy przesądy. W związku z powyższym naturalną płaszczyzną tego systemu staje się pluralizm. Jednoczesna obecność zarówno pluralizmu światopoglądowego, jak i przekonań o słuszności tylko jednej z opinii (co można wiązać z próbą ostatecznego zdefiniowania pustego miejsca), przyczyniają się do pogłębiania napięć społecznych, również na płaszczyźnie religijnej.

Bezpośrednią inspiracją dla przyjętej przeze mnie optyki teoretycznej są dwa założenia, zgodnie z którymi – po pierwsze, właściwie zorganizowana edukacja religijna powinna przyczynić się do udoskonalenia intelektualnego człowieka,

[1] L. Koczanowicz, *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Kraków 2011, s. 7.

aby istniała zawsze możliwość przekraczania przygodności miejsca, czasu i okoliczności, w których przyszło nam żyć; po drugie, na co zwraca uwagę Samuel Huntington, demokracja, choć jest rozwiązaniem problemu tyrani, nie stanowi uniwersalnego rozwiązania dla innych trudności[2]. Warto mieć na uwadze fakt, że dominacja różnych g r u p i n t e r e s u widoczna jest we wszystkich społeczeństwach (niezależnie od formy rządu) i we wszystkich płaszczyznach życia społecznego. Sytuacja tego typu niewątpliwie wpływa na sposób organizacji szeroko rozumianej praktyki edukacyjnej (również religijnej), w ramach której względem podmiotu podejmowane są najróżniejsze czynności w celu uzyskania oczekiwanych rezultatów. W tej perspektywie wybór tożsamości nie jest procesem charakteryzującym się wyłącznie arbitralną decyzją.

Celem poczynionych analiz jest przybliżenie natury omawianej problematyki w wymiarze holistycznym, przy jednoczesnym wskazaniu kilku konkretnych kontekstów oraz aspektów tworzących wspólnie ramy treściowe tematu. Z tego też względu opisuję poststrukturalistyczne ujęcia podmiotu ze szczególnym uwzględnieniem inspiracji pedagogicznych ujawnionych w tym zakresie. Tak określoną perspektywę poznawczą konfrontuję z założeniami wypracowanymi w ramach podejścia humanistycznego. Działanie tego typu wydaje się zasadne, ponieważ umożliwia przedstawienie w sposób klarowny najważniejszych podobieństw i różnic występujących pomiędzy prezentowanymi stanowiskami. Biorąc pod uwagę powyższy kontekst, dokonane rozważania odnoszę do takich kategorii jak: dyskurs, podmiot oraz tożsamość. Prezentuję także współczesne modele pedagogiki religii, aby w ich świetle wyeksponować uwarunkowania i perspektywy rozwoju edukacji religijnej. Przytoczone poglądy stanowią horyzont interpretacyjny dla poszukiwań mechanizmów kształtowania się religijnej tożsamości człowieka.

Współczesne modele pedagogiki religii

Odwołując się do literatury przedmiotu, można wskazać trzy modele pedagogiki religii[3]. Bogusław Milerski dowodzi, iż pedagogikę religii ujmuje się jako subdyscyplinę teologii pastoralnej, wówczas przedmiotem badań staje się konkretna pedagogia religijna. Ponadto omawiana dyscyplina traktowana jest jednocześnie jako teologiczna i pedagogiczna. W tym wymiarze pedagogika religii staje się nauką humanistyczną, podejmującą problematykę społecznych, politycznych oraz kulturowych uwarunkowań edukacji religijnej. Kolejnym alternatywnym modelem pedagogiki religii jest jej ujmowanie wyłącznie jako nauki pedagogicznej, a więc subdyscypliny nauk o edukacji. Punktem wyjścia dla tego typu rozumienia staje się religioznawstwo (zamiast teologii). Za przedmiot badań uznaje się przede wszystkim opis oraz analizę ideowo-religijną. W tym zakresie cha-

[2] Zob. S.P. Huntington, *Trzecia fala demokratyzacji*, przeł. A. Dziurdziuk, Warszawa 1995, s. 36–40.

[3] Zob. B. Milerski, *Pedagogika religii* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2008, s. 261–277.

rakterystyczną cechą jest hermeneutyczne podejście do religii pojmowanej jako uniwersalny fenomen.

Zgodnie z opinią przywołanego powyżej autora trzeci model rozumienia statusu pedagogiki religii ma najmniej zwolenników. Jednakże właśnie ten wzorzec postrzegania i uprawiania pedagogiki religii stanowi horyzont interpretacyjny niniejszych rozważań. Wzbogacenie tego typu sposobu myślenia wydaje się niezwykle wartościowe, ponieważ model ten eksponuje najpełniej wymiar ponadkonfesyjny i religioznawczy edukacji religijnej. Z punktu widzenia nauk społecznych koncepcja ta ma znaczenie zasadnicze, nie jest to bowiem stanowisko uwikłane ideologicznie, a sama religia traktowana jest jako część składowa ogólnospołecznego dyskursu. Pedagogika religii rozwijana jako subdyscyplina nauk o edukacji nawiązuje do koncepcji dialogiczności wychowania oraz bezarbitralności. Trzeba zasygnalizować, że jest to kwestia niezwykle ważna, ponieważ zgodnie z tym modelem zasadniczym zadaniem edukacji religijnej jest zaprezentowanie całościowej problematyki ujawniających się związków zachodzących pomiędzy religią i społeczeństwem. Oznacza to, że nauczanie religii powinno dokonywać się poprzez analizę i interpretację najróżniejszych źródeł, przekazów, czy doświadczeń ludzkich. Innymi słowy, istnieje wiele religii, ludzie też w sposób zróżnicowany (w tym pozadogmatyczny) odczuwają sferę *sacrum*, zachodzą również procesy sekularyzacyjne. Stąd też osoby odpowiedzialne za organizowanie edukacji religijnej powinny uznać i respektować fakty empiryczne. Przyjęcie tego stanowiska prowadzi w konsekwencji do wzbogacenia pedagogiki religii o kwestie antropologiczne oraz religioznawcze. W tej perspektywie zamierzonym celem wychowawczym jest aktywizowanie krytycznych i konstruktywistycznych zdolności poznawczych[4].

Na kluczowy aspekt omawianej problematyki zwraca uwagę Cyprian Rogowski, zdaniem którego „Wszystkie religie oczekują też od swoich wyznawców znajomości lub choćby orientacji co do zasad wiary"[5]. Z tego względu koniecznym zadaniem staje się akcentowanie problemu odpowiedzialności za treści wiary głoszone przez przedstawicieli i przedstawicielki systemów religijnych. Nie wszystkie postaci religii mogą być traktowane bezrefleksyjnie, bowiem nie zawsze reprezentują one czynniki służące humanistycznej edukacji człowieka.

[4] Pedagogikę religii niezwykle wzbogaciły założenia opracowane w ramach dwóch koncepcji, mianowicie: hermeneutyczno-egzystencjalnej oraz tematyczno-problemowej; por. B. Milerski, *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej* [w:] *Elementy pedagogiki religijnej*, red. *idem*, Warszawa 1998, s. 119–151; C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Toruń 2011, s. 133–167. Należy także zwrócić uwagę na opracowania postulujące otwarcie się poszczególnych instytucji na wspólny dyskurs teologiczny zarówno na poziomie religijnych znawców, jak i laikatu (koncepcja procesualna oraz edukacja ekumeniczna i międzyreligijna); por. M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr.*, Gdańsk 2007; J. Bagrowicz, *Kontekst społeczno-kulturowy i eklezjalny współczesnego wychowania religijnego* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 499–514; P. Klutz, *Religionsunterricht im Diskurs. Herausforderungen – Modelle – Perspektiven*, „Keryks" 2011, nr 12, s. 156–159.

[5] C. Rogowski, *Pedagogika religii*…, s. 71.

Dla pedagogiki religii, podejmującej problematykę edukacji religijnej w rodzinie, wspólnocie parafialnej oraz szkole, nie może być obojętne, według jakich znaczących (w sensie treściowym) dokonuje się konstrukcja podmiotu, tym bardziej, że w charakterystyce tej dyscypliny naukowej występuje zależność pomiędzy przyjętą definicją jej statusu naukowego a określeniem przedmiotu badań.

Religijny dyskurs w świetle problematyki emancypacji podmiotu

Przejdźmy teraz do teorii dyskursu. Za najbardziej wymowne można przyjąć w tym zakresie założenie, zgodnie z którym wszystkie przedmioty i działania przyjmują sens kształtujący się poprzez historycznie uwarunkowane reguły. Z tego wynika, iż dyskursy cechują się przygodnością. Teoretycy poświęcają szczególną uwagę na usytuowanie praktyk społecznych w szerszym kontekście społeczno-historycznym[6]. Co więcej, jak zauważa Mirosław Patalon: „Istotą dyskursu jest dialogiczność, jest on bowiem – podobnie jak cała ludzka rzeczywistość – zawsze tworzony społecznie, przy czym nie mam tu na myśli jedynie jawnych i bezpośrednich uczestników tego procesu, ale również przedmioty materialne, spuściznę historyczną, a także różnego rodzaju wytwory spekulacji metafizycznych, w tym religijnych, które to elementy są istotnymi uczestnikami dynamicznej procedury negocjowania i nadawania znaczeń przeżywanemu światu”[7]. Zgodnie z tym rozumieniem ostateczne zdefiniowanie podmiotu jest niemożliwe.

Niezwykle istotne znaczenie dla rozwoju omawianej problematyki należy przypisać koncepcjom zaprezentowanym przez Chantal Mouffe oraz Ernesto Laclau. Cechą charakterystyczną wypracowanego przez tych filozofów podejścia jest rozciągnięcie analizy dyskursu na wszystkie praktyki społeczne. W pracy *Rozum populistyczny* Laclau duże znaczenie przywiązuje do relacji zaistniałych wewnątrz układu elementów społecznych, przypisując im ponadto rolę konstytuowania owych elementów[8]. Zdaniem argentyńskiego filozofa kształtowanie się podmiotu zbiorowego możliwe jest poprzez zaistnienie pewnych żądań, które z kolei umożliwiają proces scalania się części w większą całość, aż do momentu uzyskania społecznej tożsamości (wspólnej identyfikacji). Jedno z żądań przejmuje funkcję reprezentanta całego łańcucha ekwiwalencji, a jego symbolem staje się nazwa o charakterze treściowo pustym (puste znaczące). Tego typu działania pozwalają na łączenie ze sobą elementów

[6] Relacyjne i antyesencjalistyczne podejście do dyskursu zaprezentowali postmarksiści: Antonio Gramsci i Louis Althusser.

[7] M. Patalon, *Religia* [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Gdańsk 2012, s. 268.

[8] Zob. E. Laclau, *Rozum populistyczny*, przeł. zespół pod kierownictwem T. Szkudlarka, Wrocław 2009, s. 113–135.

należących do różnych porządków, a to, które znaczące zostaną wybrane jako fundament identyfikacji, jest w tym podejściu drugorzędne (co oczywiście nie powinno stanowić kwestii obojętnej dla refleksji podejmowanych w ramach pedagogiki religii).

Według Mouffe oraz Laclau podstawą istnienia społeczeństwa jest hegemoniczna relacja władzy. Socjologowie konstatują, iż jedną z głównych cech społeczeństwa jest stała obecność sprzecznych wobec siebie poglądów przy jednoczesnej obecności hegemonii (antagonistyczny element)[9]. Przejmują oni częściowo koncepcję wypracowaną przez Claude'a Leforta dotyczącą braku możliwości osiągnięcia konsensusu w społeczeństwie. Tożsamość zbiorowa nie ma charakteru racjonalnego, gdyż jest kształtowana poprzez najróżniejsze mechanizmy artykułowania roszczeń. Warto dodać, iż są to mechanizmy przygodne[10].

Tak wyrażone stanowisko jest radykalnie odmienne od perspektywy zaproponowanej przez Jürgena Habermasa, który wskazuje na konieczność uwzględnienia – w ramach filozofii liberalizmu – działań komunikacyjnych. W tym rozumieniu, dzięki przyjęciu opcji zaistnienia racjonalnego dialogu, tożsamość zbiorowa wyłania się z tożsamości indywidualnych. Za podstawową wartość samoistnego dialogu filozof przyjmuje kategorię rozumienia drugiej strony, co z kolei umożliwić powinno dojście do wspólnego porozumienia (jednakże nie za wszelką cenę)[11]. Istotność tego zabiegu należy wiązać przede wszystkim z próbą porządkowania życia społecznego w taki sposób, aby uniknąć: z jednej strony – chaosu niepowiązanych ze sobą stanowisk i roszczeń, a z drugiej – monopolu władzy konkretnej grupy społecznej.

Przeciwne stanowisko względem koncepcji Mouffe oraz Laclau prezentuje również Alain Badiou, który odrzuca pluralizm jako teoretyczną zasadę uprawiania polityki. Cechą charakterystyczną tego podejścia staje się z a s a d a p r a w d y, umożliwiająca osobom walczącym o konkretną rację konstytucje własnej podmiotowości. W tym rozumieniu emancypacja podmiotu możliwa jest jedynie dzięki akceptacji prawd uniwersalnych[12]. Z perspektywy politycznej przyjęcie takiego stanowiska prowadzi do uznania pewnych opcji politycznych za bardziej prawdziwe od innych, co w konsekwencji wpływa także na organizacje edukacji religijnej w państwie.

Biorąc pod uwagę przede wszystkim perspektywę pedagogiczną, wydaje się zasadnym przyjęcie tezy, zgodnie z którą za największe niebezpieczeństwo w XXI wieku można uznać zaistnienie sytuacji charakteryzującej się brakiem możliwości przekształcania wewnętrznych struktur systemu m.in. o nowe pro-

[9] Zob. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wrocław 2007, s. 99–155.

[10] Chantal Mouffe oraz Ernesto Laclau odrzucają postulowany przez Louisa Althussera podział na ideologię i naukę. Co więcej, sama nauka jest interpretowana przez Althussera jako d e p o z y t a r i u s z r a c j o n a l n o ś c i.

[11] Zob. J. Habermas, *Od wrażenia zmysłowego do symbolicznego wyrazu*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 2004, s. 97–119.

[12] Zob. A. Badiou, *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*, tłum. P. Mościcki, J. Kutyła, Kraków 2007, s. 105–112.

blemy etyczne. Działania tego typu są ważne, ponieważ umożliwiają akomodację różnic ujawniających się w życiu społecznym i, jak zauważa Koczanowicz, „Nie ma bowiem większego niebezpieczeństwa dla systemu demokratycznego niż jego skostnienie w utrwalonych formach administracyjnych […]"[13]. W związku z powyższym jednym z najwłaściwszych sposobów pojmowania demokracji wydaje się być akceptacja takiej organizacji życia społecznego, która harmonizuje interesy zarówno jednostki, jak i społeczeństwa, przez co jednocześnie nie zagraża szeroko rozumianej emancypacji.

Granice autonomii – tożsamość zidentyfikowana

Naszkicowane powyżej zagadnienia wiążą się bezpośrednio z problematyką tożsamości. Mechanizmy umożliwiające określenie tożsamości (w tym mechanizm różnicujący) pozwalają na usytuowanie się jednostek oraz grup społecznych w konkretnej przestrzeni otaczającego świata. Ludzie, przebywając stale wśród dyskursów i praktyk oraz będąc w interakcji z różnymi przedmiotami, mogą dzięki tym procesom określić własną tożsamość. W tej perspektywie tożsamość jawi się jako podmiot już zidentyfikowany, a każda identyfikacja religijna konstytuuje sama w sobie obecność różnicy.

Warto w tym miejscu rozważań wspomnieć o paradoksie tożsamości i różnicy, a na zagadnienie to zwraca uwagę Jacques Derrida. Zgodnie z myślą filozofa każdą tożsamość dopełnia różnica, natomiast każdą różnicę – tożsamość. Wszystkie struktury uzależnione są od czynników zewnętrznych (konstytutywnego zewnętrza). Syntezę tego typu cechuje nierozstrzygalność, co z kolei sugeruje, iż żadnej ze stron nie należy przypisywać przewagi (wieloznaczność sensów). W związku z powyższym tożsamość cechuje różnicowy i relacyjny charakter. Dużą rolę w kształtowaniu się tożsamości Derrida przypisuje również zmiennym warunkom historycznym. W myśl tej koncepcji podmiot kształtowany jest poprzez uprzednie względem niego struktury[14]. Filozof kwestionuje więc założenia teoretycznego humanizmu, zgodnie z którymi autonomiczny podmiot jest ostatecznym wyznacznikiem prawdy i wiedzy. Innymi słowy, a k t o r z y s p o ł e c z n i to wyłącznie wytwory śladów językowych i znaków[15].

Natomiast zgodnie ze stanowiskiem Michela Foucaulta człowiek jest jedynie wytworem historycznej konfiguracji dyskursów, co w konsekwencji kwestionuje ideę samego podmiotu[16]. Wychodząc z założenia, iż „Człowiek począł się przez

[13] L. Koczanowicz, *Lęk nowoczesny…*, s. 30.

[14] Zob. D. Howarth, *Dyskurs*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Warszawa 2008, s. 72–80.

[15] Na uwagę zasługuje fakt, iż dla Laclau oraz Mouffe dekonstrukcja umożliwia głębsze zrozumienie stosunków społeczno-politycznych. Zgodnie z ich opinią koncepcja dyskursu Jacques'a Derridy umożliwia w a l k ę z pozytywistycznym i esencjalistycznym paradygmatem obecnym w naukach społecznych.

[16] Koncepcje Michela Foucaulta są klasyfikowane jako poststrukturalistyczne. Tym bardziej należy podkreślić, iż był on przeciwnikiem dekonstrukcyjnego podejścia Jacques'a Derridy.

udawanie czegoś, czym miał się stać"[17], Foucault akcentuje wpływ środowiska na wyobrażenia i interpretacje tego, kim człowiek powinien być. W tym rozumieniu tożsamość konstytuuje się przez dyscyplinujące praktyki władzo-wiedzy lub tzw. praktyki technik siebie. W ramach perspektywy postmarksizmu za istotny czynnik generowania się tożsamości przyjęto praktyki ideologiczne[18].

Z kolei u Judith Butler tożsamość konstytuowana jest poprzez dominujące praktyki heteroseksualne (konstytuowanie podmiotu przez struktury dominacji)[19]. W rozumieniu autorki władza właśnie dzięki temu, że staje się źródłem tożsamości, jednocześnie jest pozytywnie identyfikowana. Paradoksalność tej sytuacji wiąże się ze zjawiskiem, zgodnie z którym tożsamość będąca piętnem podporządkowania wspólnocie jawi się jako źródło konstytuowania podmiotu[20].

Podejmując problematykę tożsamości, warto odwołać się do stanowiska Charlesa Taylora, przedstawiciela filozofii komunitaryzmu, autora pracy *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Filozof ten postrzega nowoczesność jako szczególny okres wyboru tożsamości, przy czym zaznacza, iż nie jest to proces charakteryzujący się wyłącznie arbitralną decyzją. Zdaniem autora wybór uwikłany jest w kontekstualność sytuacyjną, gwarantującą w konsekwencji przetrwanie określonych ram treściowych akceptowanych przez wspólnotę. Tak więc nie możemy zapominać o określającej człowieka wspólnocie (ze szczególnym uwzględnieniem jej intelektualnego wymiaru)[21]. Taylor zauważa, że bardzo trudnym procesem staje się zmiana wartości w obrębie wspólnoty, inkulturowane normy są bowiem dla jednostek naturalne. W koncepcjach tego typu to, co jest konstytuowane przez władzę, jest właśnie konkretną wspólnotą z jej wartościami, normami i językiem (wspólnota nie jest więc neutralna np. wobec wrogich sił religijnych). Ponadto wspólnota jest w stanie tworzyć nowe przestrzenie społeczne. W celu przybliżenia tego stanowiska autor posługuje się terminem imaginarium społeczne, poprzez który definiuje sposoby, w jakie zwykli ludzie wyobrażają sobie ich społeczne otoczenie. Jest to więc kolektywne rozumienie spraw, które z kolei umożliwia podejmowanie wspólnych praktyk. Wszelkie sposoby działania jednostek są uzależnione w tej perspekty-

---

[17] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa – Wrocław 2000, s. 116.

[18] Postmarksizm kwestionuje zgodność pomiędzy położeniem ekonomicznym jednostki a ideologią polityczną (tak istotną dla klasycznego marksizmu). Ponadto Laclau i Mouffe odrzucają uniwersalizm na rzecz partykularnych znaczeń wypełniających tzw. puste znaczące.

[19] Zob. J. Butler, *Uwikłani w płeć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. K. Krasuska, wstęp: O. Tokarczuk, Warszawa 2008, s. 82–95.

[20] Nie pomijam w niniejszych rozważaniach kwestii płci, ponieważ jesteśmy obecnie świadkami ścierania się poglądów reprezentowanych przez część przedstawicieli Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce z tzw. ideologią gender. Na tym przykładzie widać wyraźnie, jak trudno pogodzić tradycyjnie ukształtowany dyskurs religijny ze współczesnym rozumieniem problematyki tożsamości kobiet i mężczyzn.

[21] Zob. Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2001, s. 70–72.

wie od przyjętego porządku moralnego, determinującego poprzez swoją obecność repertuar praktyk społecznych. Dla Taylora indywidualizm jest kategorią pozorną, ponieważ demokracja potrzebuje kolektywnych tożsamości, ukształtowanych m.in. na wartościach wyniesionych z tradycji. W tym zakresie jednostka jest wolna w swych indywidualnych wyborach, ale jej działania dokonują się w obrębie istniejących wokół niej systemów oraz wartości wyznaczających określone granice dla jej autonomii.

Powyższe refleksje można odnieść bezpośrednio do praktyk stosowanych w ramach edukacji religijnej, mającej miejsce zarówno w domu rodzinnym, szkole, czy konkretnej wspólnocie kościelnej. Aktywizowana podczas procesów wychowawczych zdolność poznawcza powinna bowiem umożliwić jednostce konstytucję własnej tożsamości poprzez samodzielną interpretację dostępnych symboli oraz znaczeń.

Ku wnioskom ogólnym – zasada pogranicza

Obraz wyników uzyskanych w szkicowo rekonstruowanych powyżej poststrukturalistycznych ujęciach podmiotu pozwala na wyprowadzenie kilku podstawowych wniosków, które można rozpatrywać zarówno na płaszczyźnie pedagogicznej, politycznej, jak i socjologicznej. Należą do nich m.in. założenia, zgodnie z którymi podmiotowość (zarówno indywidualna, jak i społeczna) podatna jest na nieustanne przekształcanie swojej tożsamości. Nie ma ona bowiem, w ramach omawianego stanowiska, jednoznacznego oraz określonego desygnatu. Cechuje się relacyjnością oraz otwartością, z tego też względu wydaje się słusznym unikanie działań zmierzających do domknięcia i określenia raz na zawsze granic własnej podmiotowości, a tym bardziej podmiotowości potomstwa oraz wychowanków[22].

Teoretyczny obraz poruszanej w niniejszym artykule problematyki pozwala stwierdzić, iż znaczącą wartością współczesnego myślenia humanistycznego staje się zasada pogranicza, przywołująca zarówno modernistyczne (oświeceniowe, racjonalistyczne), jak i postmodernistyczne aspekty. W tym zakresie ujawniają się wątki holizmu i kongruencji, które umożliwiają (również w wymiarze ideowo-religijnym) realizacje projektu indywidualnej oraz społecznej emancypacji. Powyższe przesłanki mają ogromne znaczenie w podejmowaniu działań w zakresie religijnego życia społecznego, aby mogło ono stać się czymś więcej niż nawykiem i zwyczajem. Pomimo faktu, że identyfikacja zawsze zakładać będzie różnicę, koniecznym staje się rozeznanie, według jakich konkretnych znaczących konstytuuje się tożsamość religijna. Z problematyką tego typu związane są dwie kwestie, mianowicie: odpowiedzialności za własną grupę identyfikacyj-

[22] Jak zauważa T. Szkudlarek, „[…] ponowoczesna humanistyka uznała coś, co w pedagogice stanowiło od wielu lat dość podstawowe (choć nie zawsze jasno werbalizowane) kategorie myślenia: mianowicie to, iż podmiot to raczej zadany niż dany wymiar człowieczeństwa, raczej problem niż podstawa działania"; zob. T. Szkudlarek, *Wstęp* [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu…*, s. 9–10.

ną, jak i za tych, którzy w tym złożonym procesie zostali wykluczeni; ukazania złożoności ludzkiego współistnienia. Warto pamiętać, że spotkanie oraz współpraca międzyludzka wpływają przede wszystkim na nas samych, na naszą tożsamość oraz (bez)sensowność przyjętych przez nas wartości, norm i zwyczajów.

Koniecznością staje się klarowne i rzetelne określenie podstawowych wytycznych dotyczących organizowania nauczania religii (wytycznych przyjmowanych w dokumentach państwowych), aby uniknąć mechanizmów podwójnego działania oraz tworzenia pozorów[23]. Opracowane wskazówki, propozycje oraz wnioski mogą uczynić praktykę edukacyjną bardziej świadomą. Warto empirycznie określić cele, metody, sposoby oraz środki wychowawcze, aby wychowanie religijne prowadzone w obrębie domu rodzinnego, szkoły, wspólnoty parafialnej czy teoretycznych rozważań posiadało charakter ponadkonfesyjny, informujący oraz obiektywny, w odróżnieniu od zbytnio subiektywnego oddziaływania opartego w dużej części na tradycji lokalnej. Działania tego typu są ważne, ponieważ umożliwiają akomodację różnic ujawniających się w życiu społecznym (Derrida, Laclau, Mouffe). Istotną kwestię stanowi także potrzeba kształtowania kultury pedagogicznej rodziców, duchownych, nauczycieli i nauczycielek religii oraz osób zajmujących się opracowaniami teoretycznymi. A należy to zrobić chociażby dlatego, aby każdy człowiek pozyskał możliwość indywidualnej przemiany, potwierdzania tożsamości poprzez własną kreatywną działalność, również w wymiarze życia religijnego. Możliwość przekroczenia granic własnego u w i k ł a n i a jest niezwykle trudna, ale nie jest niemożliwa.

[23] W twierdzeniu tym akcent należy skierować ku kwestiom jakości oraz zasadności kształcenia religijnego organizowanego od wielu lat w polskich szkołach. Sprawy te obejmują takie aspekty jak: problematyka treści, kontekst metodologiczny oraz płaszczyzna strukturalna; zob. M. Patalon, *Edukacja religijna w Polsce. Katecheza czy religioznawstwo?*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2008, nr 2, s. 45–52.

Szymon Dąbrowski
Akademia Pomorska w Słupsku

Edukacja religijna w Polsce – między tradycją a współczesnością

Dyskusje wokół kształtu i struktury edukacji religijnej trwają nie od dziś i, jak się wydaje, wciąż są tak samo aktualne. Powracające postulaty edukacji religijnej otwartej na procesy demokratyzacji i pluralizm społeczno-kulturowy są kategoriami determinującymi dzisiejszy dyskurs w tej dziedzinie. Zarówno ze strony katolickich, ewangelickich, jak i interreligijnych polskich pedagogów religii pojawiają się krytyczne głosy, iż kształt i forma szkolnej lekcji religii nie tylko nie odpowiada wewnętrznym partykularnym potrzebom danych Kościołów, ale przede wszystkim mija się z dzisiejszym zadaniem szkoły jako instytucji emancypacyjnej i demokratycznej. W tej przestrzeni jest mowa o kilku dominujących modelach edukacyjnych, które wyznaczają aktualną płaszczyznę sporów, a które to w sposób jawny bądź ukryty odnoszą się do problematyki inkluzji społecznej oraz kategorii różnicy. Należy tu jednak pamiętać, że szeroko rozumiana polska edukacja religijna nie tylko nie asymiluje wniosków z dynamicznych dyskusji na gruncie pedagogiki religii, ale dużo częściej marginalizuje i dezawuuje potrzebę i sens tychże analiz[1].

Model kerygmatyczny

Pierwszym przedstawionym tu modelem jest model konfesyjno-katechumenalny, zwany również modelem kerygmatycznym, który koncentruje się na odnowie metody i sposobie przekazu, ale również na odświeżeniu treści nauczania, dzięki czemu katecheza ma w sposób nowoczesny odpowiedzieć na problemy młodego człowieka, ukazując je w perspektywie objawienia zawartego w Biblii. W ujęciu historycznym projekt ten budowany był na krytyce poprzedniego modelu, monachijsko-wiedeńskiego, który promował metodę poglądowości i transmisję ściśle określonych schematów wiedzy religijnej[2]. Model wiedeński, korzystając z dydaktyki herbartyzmu, na bazie formy i treści

[1] W dużej części uzasadnienie konieczności i niezbędności istnienia pogłębionych analiz pedagogiczno-religijnych na gruncie polskiej edukacji religijnej jest głównym celem poniższego tekstu.

[2] Twórcami na początku XX wieku modelu monachijsko-wiedeńskiego w edukacji religijnej byli katecheci monachijscy H. Stieglitz i A. Weber oraz wiedeńscy W. i J.E. Pichlerowie; zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 234–259.

teologicznej budował tożsamość katechezy parafialnej i szkolnej. Na początku XX wieku w krajach Europy zachodniej pojawiały się dyskusje podnoszące potrzebę rozróżnienia katechezy szkolnej i parafialnej, jak również pilną konieczność odpowiedzi ze strony Kościołów chrześcijańskich na nową sytuację społeczeństwa modernistycznego. Jednym z pierwszych teologów dostrzegających potrzebę zmiany był Josef Andreas Jungmann, który w pracy pt. *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung* (*Radosna Nowina i nasze przepowiadanie wiary*, Regensburg 1936) podejmował wysiłki skonstruowania alternatywnego podejścia do szkolnej nauki religii. Nowy model, z jednej strony, miał odnowić język przekazu, który w przeciwieństwie do poprzedniej wyłącznie scholastycznej i teologicznej formy podania opierał się na języku biblijnym i katechumenalnym. Z drugiej strony, dokonywał zmiany akcentów w treściach przekazu religijnego, gdzie poprzednio dominowały fakty i dogmaty teologiczne, zastąpione teraz kerygmatem, czyli przepowiadaniem, głoszeniem i objaśnianiem Dobrej Nowiny w oparciu o tekst Biblii. Nauczanie to stawało się bardziej zrozumiałe, przez to skuteczniejsze, a równocześnie miało świadomie wprowadzać katechizowanego w życie danego Kościoła. Stąd też powstała nazwa modelu kerygmatycznego bądź konfesyjno-katechumenalnego, które etymologicznie pochodzi od słowa kerygmat, czyli obwieszczenie zbawczej roli Jezusa Chrystusa oraz konfesja i katechumenat, oznaczające edukację wewnątrzwyznaniową poprzez sakramenty święte prowadzącą do zbawienia człowieka. Zdaniem Jerzego Bagrowicza w rozwoju powyższego modelu można mówić o trzech integralnych prawach, którymi miał kierować się katecheta w nauczaniu religii, a które były regułami katechezy prowadzonej przez samego Jezusa Chrystusa. Reguły te w zmodyfikowanej formie obowiązują do dnia dzisiejszego. Po pierwsze, katecheza powinna być przesiąknięta pedagogiką Królestwa Bożego, tzn. zawsze ma być uprawiana w duchu Dobrej Nowiny, Ewangelii i zbawczej perspektywy egzystencji ludzkiej. Po drugie, między stylem i treścią przekazu religijnego winna być całkowita spójność, która, łącząc wymiar kognitywny z wymiarem praktycznym, staje się przekazem autentycznym. Po trzecie, katecheta nie powinien być tylko nauczycielem religii, ale przede wszystkim przedstawicielem Ewangelii, czyli osobą świadczącą własnym życiem i postępowaniem, jaki jest owoc życia w perspektywie Królestwa Bożego[3].

Istotą i celem nauczania w tym przypadku jest interpretacja tekstu biblijnego, jednakże w praktyce edukacyjnej w dalszym ciągu dominującym kluczem rozumienia są przesłanki teologiczne, które opierają się na hermetycznym i jednoznacznym sposobie interpretacji treści religijnych. Wprowadzenie nowej, biblijnej perspektywy edukacyjnej nie chroni tego modelu przed ponownym zdogmatyzowaniem i zamknięciem wobec bardzo szybkich zmian społeczno-kulturowych dnia dzisiejszego. W XX wieku w Europie i Polsce model kerygmatyczny zyskał dużą popularność i stał się modelem wiodącym, czego ważnym wyrazem były dokumenty po Soborze Watykańskim II, które w przestrzeni

[3] Zob. *ibidem*, s. 247–253.

pedagogicznej wpisywały się w kerygmatyczną odnowę katechezy katolickiej[4]. Jednakże w tym samym czasie poprzez rewolucje kulturowe, społeczne i światopoglądowe jasne stało się, iż model kerygmatyczny w edukacji religijnej jest niewystarczający i potrzeba szybkich wewnętrznych zmian. Powszechna krytyka publicznej edukacji, w tym również edukacji religijnej oraz wycofana i izolacyjna postawa Kościołów chrześcijańskich względem dynamicznych zmian społecznych – jak się wydaje – doprowadziły do dychotomii i opozycji dwóch światów: religii i świata współczesnego[5]. Dychotomia ta, z jednej strony, polegała na niespójności języka religijnego z językową formą współczesnego przekazu, które wzajemnie się mijały bądź wykluczały. To z kolei, z drugiej strony, skutkowało tworzeniem binarnej tożsamości aksjologicznej, w której bardzo często świat zewnętrzny był sytuowany przez instytucje i grupy religijne po stronie zjawisk negatywnych i szkodliwych, zaś religia w tej polemice była traktowana jako instytucja autorytarna i polityczna[6].

Model religioznawczy

Kościoły chrześcijańskie, zwłaszcza na gruncie protestantyzmu w latach 60. i 70 XX wieku w Europie, bardzo szybko dostrzegły procesy laicyzacji i dechrystianizacji kultury, ale również własną nieprzystawalność do nowo rodzących się potrzeb we współczesnym pokoleniu młodzieży. Pojawiły się liczne inicjatywy na rzecz łączenia świata religii i współczesnej kultury, w tym również projekty nowej formy edukacji religijnej. W tym też czasie zaproponowano nowy model edukacji religijnej zwany p o n a d k o n f e s y j n y m lub o g ó l n o k u l t u r o w y m[7]. Był to projekt nakierowany na edukację szkolną akcentującą treści odnoszące się do szeroko rozumianej humanistyki. Prowadzono szkolne nauczanie religii całkowicie niezależnie od konfesyjnej edukacji sakramentalnej. Sfera szkoły miała wprowadzić młodego człowieka w różnorodność religijną obecną we współczesnym świecie przy jednoczesnym poszukiwaniu pewnej uniwersalności. Nauczyciel w takiej sytuacji miał być nie tyle zaangażowanym przedstawicielem danej religii, co wyłącznie religioznawcą ukazującym różnorodność i inkluzywizm danych systemów religijnych. W nauczaniu eklezjalnym, które przynależało do danego wyznania, edukacja odbywała się niezależnie od instytucji szkoły i służyła wyłącznie celom danego Kościoła, np. wprowadza-

[4] Jest tu szczególnie mowa o *Ogólnej Instrukcji Katechetycznej* wydanej w 1970 r. oraz Adhortacji Jana Pawła II o katechizacji *Catechesi tradendae* wydanej w 1979 r.; zob. C. Rogowski, *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Lublin 1997.

[5] Zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*…, s. 276–278.

[6] Są to zjawiska prowadzące do konstytucji społecznie rozumianej kategorii różnicy, która nabiera tu znaczenia negatywnego zarówno w przestrzeni *sacrum* jak i *profanum*. To, co zostaje wyłączone z przestrzeni religii, staje się opozycyjne, natomiast to, co społecznie niezależne względem religii, staje się konkurencyjne.

[7] Zob. B. Milerski, *Nurty w ewangelickiej pedagogice religii w XX wieku*, „Paedagogia Christiana" 2001, t. 8, s. 63–75.

niu w życie sakramentalne. Między dwiema formami kształcenia występowała całkowita niezależność, dzięki czemu zajęcia szkolne mogły włączać w zakres nauczania dzieci i młodzież niezależnie od wyznawanej religii[8]. W polskiej pedagogice religii bardzo szybko ujawniono trudności tego modelu, które miały polegać na poszukiwaniu w nim elementów tzw. religii uniwersalnej, przez co dokonywano redukcji w obrębie pluralizmu religijnego. Redukcja ta z kolei polegała na eliminowaniu kontekstu różnic kulturowo-religijnych i koncentracji przede wszystkim na podobieństwach. Z drugiej zaś strony, efekty edukacji religijnej prowadzonej przez profesjonalnie niezaangażowanego nauczyciela, religioznawcę poza wiedzą teoretyczną, a np. na poziomie działań moralnych, wychowawczych, były co najmniej wątpliwe. Zdaniem teoretyków religia w tym przypadku stałaby się jednym z wielu przedmiotów szkolnych i polegałaby tylko na prezentacji różnych teorii religijnych, które jednak bardzo rzadko wpisują się w aktualną sytuację religijno-kulturową danego miejsca[9].

Model dialogiczny

Ograniczenia i trudności w praktycznym stosowaniu poprzednich koncepcji skłoniły do poszukiwania narzędzia, które nie byłoby uniwersalizacją różnorodnych religii i wyznań, lecz odpowiadałoby na potrzeby konkretnego miejsca zarówno od strony kulturowo-społecznej, jak i religijnej. Powyższe cele miały być spełnione poprzez skonstruowanie modelu k o n f e s y j n o - d i a l o g i c z n e g o, opierającego się na dwóch ogólnych założeniach[10]:

- nauczanie religii musi odbywać się w konkretnej konfesji, dzięki czemu młody człowiek ma możliwość zrozumienia i budowania własnej tożsamości, jak również może odnaleźć własną przestrzeń indywidualnego rozwoju w zakresie religijnym, społecznym czy kulturowym;
- nauczanie religii musi odbywać się w perspektywie i poprzez metodę dialogu, która rozumiana jest tu nie tylko jako konkretna sztuka komunikacji, ale również, w sensie dużo głębszym, jako wyraz pewnej konkretnej aksjologicznej relacji między osobami.

Warunki te w aspekcie edukacji religijnej są istotne z wielu powodów. Pierwszym jest kontekst teologiczny, w którym odbywa się transmisja konkretnej treści religijnej spójnej z daną aksjologią. Drugim – kontekst nauczycielski, czyli kontekst przewodnika, dzięki któremu dane wartości uzyskują wymiar egzystencjalny, stają się bardziej realne, obecne tu i teraz. Kontekst trzeci to uczniowski, który jest zarazem celem całego procesu nauczania, na którym dokonuje się ożywienie i uwewnętrznienie danej treści religijnej i moralnej. W przypadku pedagogiki religii powyższe trzy konteksty poprzez metodę dialogu z założenia

[8] Zob. *ibidem*, s. 70–73.

[9] Por. B. Milerski, *Elementy pedagogiki religijnej*, Warszawa 2008; *idem*, *Religia a szkoła: status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Warszawa 1998.

[10] Zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży…*, s. 276–278.

miały prowadzić do skutecznego przekazu treści religijno-moralnych. Treści te służą zarówno rozwojowi danej grupy religijnej lub wyznaniowej, jak również budowaniu społeczeństwa pluralistycznego[11]. Reinterpretacja i pogłębienie wiedzy o własnej wierze oraz doświadczenie realnej obecności przedstawiciela danego Kościoła odpowiada na silne potrzeby poszukiwania własnej tożsamości, które pojawiają się na drodze rozwoju i dorastania dzieci i młodzieży. W tym przypadku kształcenie poprzez formę dialogu opierało się na zasadzie uczestnictwa w grupie o wspólnej tradycji religijnej (lecz podkreślającej bogactwo i różnorodność wewnętrznych interpretacji), jak również na potrzebie kontaktu z przedstawicielami innej tradycji religijnej lub światopoglądowej. Założeniem tego modelu jest nauczanie korelowane, w którym młody człowiek wsparty grupą rówieśniczą oraz osobą nauczyciela rozwija i pogłębia refleksję o własnej wierze i przekonaniach moralnych, równolegle poszukując inspiracji i odmiennego sposobu interpretacji w świecie zewnętrznym. Metoda ta, jak się wydaje, ma potencjał do odpowiedzi na współczesne potrzeby religijne skoncentrowane na indywidualnym, a następnie wspólnotowym rozumieniu i przeżywaniu wiary. Również dzisiejsza ciekawość i potrzeba kontaktu młodego człowieka z inną kulturą, religią, wyznaniem w przestrzeni dialogu może być przyczynkiem do nowego, szerszego spojrzenia na własną kulturę, religię i wiarę. Model konfesyjno-dialogiczny uwzględnia psychologiczną potrzebę i przynależności, i indywidualizmu, które zwłaszcza w wieku dojrzewania stają się ważnym kryterium interpretacji siebie i świata. Cały projekt tak budowanej edukacji religijnej ma zatrzymać proces coraz większej rezygnacji młodzieży z lekcji religii, a także wychodzi naprzeciw współczesnym zmianom kulturowo-społecznym, w których wymiana i kontakt między religiami, kulturami, światopoglądami jest już stanem faktycznym.

Istnieją jednak konkretne trudności, realnie wpływające na zastosowanie tego modelu w rzeczywistości. Pojawiają się liczne pytania, np. czy edukacja religijna ograniczona tylko do danej konfesji nie stoi w sprzeczności wobec wyzwań pluralistycznego świata? Czy zamknięcie w obrębie danej religii lub wyznania jest jedyną alternatywą wobec modelu religioznawczego? Czy dzisiejszy, tak różnorodny świat jednoznacznie nie wymaga na metodzie i treści katechizacji równie różnorodnego i wielopłaszczyznowego podejścia? Także zasadne stają się pytania, czy model oparty na dialogu w systemie szkolnictwa jest w rzeczywistości możliwy do realizacji, czy nie jest modelem czysto teoretycznym, a może wręcz utopijnym? Wydaje się, że aktualny system polskiego szkolnictwa jest zbudowany na trwałej i tradycyjnie rozumniej hierarchiczności, w której na tzw. głęboki dialog nie tylko nie ma miejsca, ale także i potrzeby. Zarówno te, jak i wiele innych pytań i kontrowersji odnoszących się do pedagogiki religii i szerzej – edukacji religijnej potwierdzają tylko tak silnie dziś odczuwany kryzys czy impas na linii religia – edukacja – społeczeństwo[12].

[11] Zob. *ibidem.*

[12] Zob. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń 2004.

Problemy dnia dzisiejszego

Wyżej omówione przykłady modeli i teorii w pedagogice religii z jednej strony ukazują realną trudność umiejscowienia oraz wyznaczenia celu i zadań dla edukacji religijnej w zakresie edukacji powszechnej XXI wieku, jak również, z drugiej strony, odsłaniają dzisiejsze niezaspokojone potrzeby emancypacji, wolności i rozwoju społecznego. Przywołane powyżej stanowiska dotyczące modeli edukacji zawierają w ukryty sposób również problemy, z którymi boryka się już od lat światowa pedagogika religii i katechetyka, a które w Polsce intensywnie uwidoczniają się dopiero od kilkunastu lat. Problemy te to przede wszystkim: zamknięta konfesyjność, redukcjonizm w zakresie współczesnych nauk, niewielki dostęp do najnowszych metod dydaktycznych oraz formalizm dogmatyczny. Co to konkretnie oznacza?

Zamknięta konfesyjność w tym przypadku odnosi się w sposób oczywisty do statystycznej większości, którą w Polsce stanowią wierni Kościoła rzymskokatolickiego. Fakt ten dla edukacji pociąga za sobą wiele nie zawsze korzystnych konsekwencji. Chodzi przede wszystkim o postawę dominacji jednego wyznania, która polega na uznaniu zasady większości i eliminowaniu z dyskursu wyznań ilościowo mniejszych. Zamknięcie na inne religie i wyznania po części wynika z monokulturowości społeczeństwa polskiego, a co więcej, edukacja ekumeniczna lub międzyreligijna odbywa się wyłącznie na poziomie teoretycznym przy całkowitym braku praktycznego doświadczenia.

Z kolei redukcjonizm w zakresie współczesnych nauk to przede wszystkim rezygnacja w edukacji religijnej z dorobku i osiągnięć nauk społecznych, takich jak: pedagogika, psychologia, socjologia czy filozofia. Jak się wydaje, jest to problem bardzo znaczący, gdyż nauki te w praktyce nie tylko są w stanie zaproponować konkretną metodę pracy i język przekazu, ale również dużo szerszy sposób rozumienia kategorii wchodzących w dyskurs religijny.

Kolejne ograniczenie, czyli niewielki dostęp do nowych metod edukacyjnych, łączy się z argumentem powyższym, przy czym prowadzi do poważniejszych konsekwencji. Występuje tu bowiem oddzielenie języka dydaktyki i pedagogiki religii od języka katechetyki, przez co nauczanie religii nie nadąża za kulturowo i społecznie zmieniającą się sytuacją szkoły. Kolejną konsekwencją jest formalizm dogmatyczny, który w tym przypadku jest szczególnie niebezpieczny, gdyż objawia się przede wszystkim w przenikaniu kategorii dogmatu do sfer, których bezpośrednio nie dotyczy. Jest tu mowa o problematyce dotyczącej zarówno sfery moralnej, jak i egzystencjalnej. Powyższe ograniczenia w edukacji religijnej mogą prowadzić do zamkniętej struktury treści nauczania (ekskluzywizm), do hermetycznego języka przekazu, a także do tworzenia negatywnych opozycji religia – świat oraz ja – inny (społeczna kategoria różnicy)[13].

[13] Por. J. Bagrowicz, *W trosce o przyszłość nauczania i wychowania*, „Ateneum Kapłańskie" 1974, nr 84, s. 315–319; *idem*, *Uczyć czy wychowywać?*, „Ateneum Kapłańskie" 1977, nr 88, s. 430–443; *idem*, *Katecheza jako wychowanie*, „Horyzonty wiary" 1996, nr 7, s. 37–54.

Współczesne poszukiwanie nowego modelu nauczania w pierwotnych założeniach było oparte na pozytywnym wpływie nauk społecznych, szczególnie filozofii i pedagogiki. Oddziaływanie to dokonywało się poprzez asymilację na grunt edukacji religijnej zarówno języka przekazu, jak również treści problemowych powyższych nauk. Szczególnie filozofia stała się źródłem, z którego można czerpać nie tylko metodologię, ale przede wszystkim koncepcje i teorie aksjologiczno-antropologiczne. Dyskusja o kształcie modeli edukacji w ostatnim etapie doprowadziła do sformułowania modelu konfesyjno-dialogicznego. Model ten źródłowo czerpie swoją metodę dialogu właśnie z przestrzeni problematyki filozoficznej. Dialog, który jest jedną z podstawowych kategorii filozofii współczesnej, np. filozofii dialogu, jednoznacznie wskazuje na możliwość poszukiwania alternatywnego wsparcia dla rozwoju edukacji religijnej poprzez wpływ innych nauk, w tym nauk społecznych[14].

Bardzo aktywny, krytyczny nurt w pedagogice religii w ostatnich dekadach doprowadził do postawienia istotnych pytań w zakresie wzajemnej relacji religii i społeczeństwa ponowoczesnego: co edukacja religijna może zaoferować współczesnemu człowiekowi i społeczeństwu demokratycznemu? Czy istnieje jeszcze miejsce dla religii w społeczeństwie XXI wieku? Jeśli tak, to jaką ma spełniać funkcję i co ma być przedmiotem edukacji religijnej dziś? Pytania te, a także wiele innych stawianych bardzo poważnie, skłoniły pedagogów religii do źródłowych poszukiwań alternatywnych inspiracji, analiz i rozwiązań zarówno na

[14] Szczególnym przykładem jest tu inkontrologia pedagogiczna. Jest to analiza i opis kategorii spotkania przede wszystkim w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej. Uznanie fenomenu spotkania jako wydarzenia mogącego bezpośrednio wpływać na życie ludzkie powoduje, że poszukiwane są możliwości wykorzystania tego pojęcia w procesach edukacyjnych. W założeniach teoretycznych nawiązuje ono przede wszystkim do kulturoznawstwa, filozofii kultury, filozofii dialogu, filozofii spotkania, pedagogiki dialogu i pedagogiki spotkania. Kulturowa i filozoficzna analiza pojęcia dialogu i spotkania odsłania perspektywę antropologiczną, gdzie pojęcia te wyznaczają rozumienie człowieka w sensie egzystencjalnym, ale także w sensie ontologicznym. W nurcie filozofii dialogu egzystencja danej jednostki zmienia się w przestrzeni spotkania z drugim człowiekiem (np. z autorytetem, nauczycielem, przyjacielem *etc.*), gdyż dokonuje się zbliżenie, dotknięcie różnych, nieznanych dotychczas przestrzeni aksjologicznych. Jest to jednak możliwe tylko w autentycznym byciu naprzeciw siebie, czyli w uznaniu dwóch stron spotkania jako partnerów, dzięki którym możliwy jest wzajemny rozwój (nieosiągalny w pojedynkę). Zbliżenie aksjologiczne uczestników spotkania to odkrycie przed sobą tego, co ważne, odkrycie delikatnej strony własnego Ja, odkrycie hierarchii własnych wartości. Przy tak zaistniałym wydarzeniu mogą dziać się rzeczy nieprzewidywalne i determinujące dalsze życie człowieka. Dokonuje się zmiana na poziomie egzystencjalnym, która może prowadzić do zmian ontologicznej struktury rozumienia Ja. Mowa tu przede wszystkim o zmianie w człowieku nie tylko jego działania i struktury aksjologicznej w wymiarze doświadczeń codziennych, ale także zmian wartości wpływających na rozumienie siebie w przestrzeni pytań granicznych, pytań o istotę, naturę, przyczynę życia ludzkiego. Por. E. Spiegel, *Fenomen spotkania* [w:] C. Rogowski, *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, Warszawa 2007, s. 196–198; *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa 2009; *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa 2010; *Dialog, idea i doświadczenie*, red. S. Kruszyńska, K. Bembenek, I. Krupecka, Gdańsk 2011.

gruncie filozofii religii, socjologii religii, jak i psychologii religii[15]. Duża część współczesnych badań w tym zakresie prowadzi do wspólnych wniosków, które można ująć w kilku stwierdzeniach:

- dzisiejsze społeczeństwo jest społecznością pluralistyczną, indywidualistyczną i bardzo zorientowaną konsumpcyjnie[16]. Procesy różnicowania wewnątrzspołecznego są procesami najprawdopodobniej nieodwracalnymi i prowadzącymi do wielu nieprzewidywalnych zmian we wszelkich przestrzeniach życia społecznego i indywidualnego;
- w kwestii aksjologicznej zauważalne są procesy redukcjonistyczne, polegające na zubożeniu zarówno rozumienia, jak i istnienia konkretnej struktury wartości moralnych. W przestrzeni religijnej obserwowana jest wzmożona aktywność nowych ruchów religijnych, które poprzez schemat działania i formę organizacji mają budowę nakierowaną na działania emancypacyjno-wolnościowe, choć jednocześnie przyjmują formę izolacyjną i separacyjną, sytuując się po stronie tendencji ekskluzywizmu społecznego;
- w nowoczesnym społeczeństwie istnieje redukcjonizm aksjologiczny, który pociąga za sobą najczęściej nieuświadomioną potrzebę kontaktu człowieka z wartościami, co rodzi wiele zadań, którym edukacja religijna powinna wychodzić naprzeciw. Co ciekawe, współczesne teorie w zakresie edukacji religijnej starają się wypełnić powyższe zadania poprzez odwołanie się do form krytyki i dekonstrukcji filozoficznej, a następnie tworzenie projektów świadomych alternatyw dla konkretnego problemu religijno-społeczno-kulturowego[17].

Jak się wydaje, najważniejsze zadania nowych projektów, wykraczające poza cele *stricte* teologiczne, najogólniej rzecz ujmując, można usytuować w dwóch przestrzeniach: w sferze indywidualnej i sferze wspólnotowo-społecznej. W sferze pierwszej odnajdziemy wszelkie procesy edukacyjne, które z założenia mają charakter emancypacyjny, wolnościowy czy równościowy. Dobrym przykładem takiego działania jest wychowanie i nauczanie poprzez wartości moralne odwołujące się do wolności religijnej, samostanowienia religijnego, czy równego dostępu do najważniejszych płaszczyzn osobowej relacji Ja – Absolut. Bezpośrednio przekłada się to na indywidualną egzystencję osoby ludzkiej nakierowaną na wewnętrzne procesy kreowania i kierowania własnym życiem w sposób autono-

[15] Por. J. Makselon, *Psychologia dla teologów*, Kraków 1990; Z. Chlewiński, *Psychologia religii*, Lublin 1982; S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Kraków 1993; M. Wandrasz, *Psychologia religii* [w:] *Leksykon pedagogiki religii*…, s. 721–725.

[16] Konsumpcjonizm w tym przypadku odnosi się zarówno do sfery materialnej, jak i ideowej. Zob. S. Kawula, *Pedagogika społeczna* [w:] C. Rogowski, *Leksykon pedagogiki religii*…, s. 568–571.

[17] Jest tu mowa przede wszystkim o wcześniej wspomnianych projektach edukacji religijnej emancypacyjno-krytycznej, teologii symbolu, teologii korelacji, które bezpośrednio wpisują się w procesy dzisiejszej indywidualizacji religii. Por. J. Mariański, *Indywidualizacja religijna* [w:] C. Rogowski, *Leksykon pedagogiki religii*…, s. 232–236; C. Rogowski, *Edukacja religijna*…, s. 175–180; P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją: studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004, s. 139–168.

miczny. W sferze drugiej chodzi o wszelkie działania i treści mówiące o współdziałaniu, tolerancji i różnorodności społecznej, a przykładami są inicjatywy o charakterze międzyreligijnego i międzykulturowego dialogu. Jest to dobry przykład uczenia i projektowania dialogu aksjologicznego i społecznego. Innymi słowy, budowanie relacji społecznych, opartych na stałej i elastycznej strukturze wartości, np. wartości tolerancji i szacunku wobec innych (asymilacji kategorii różnicy), łączy cele i zadania największych religii świata i współczesnych społeczeństw demokratycznych. Przykłady te są tylko wybranymi elementami ukazującymi wzajemne przenikanie się struktur społecznych i religijnych.

Obustronna relacja działań społecznych i edukacji religijnej może prowadzić do wspólnych zadań realizowanych w sposób wzajemnościowy. Owa współpraca miałaby polegać na źródłowej, krytycznej analizie obecnego stanu wewnętrznych sporów, konfliktów i potrzeb w nieustannie zmieniającym się społeczeństwie. W tym kontekście we współczesnej kulturze dostrzegany jest jeden z głównych intensywnych konfliktów między zwolennikami procesów indywidualizacji i zwolennikami socjalizacji społecznej. Z jednej strony, wykształciły się procedury prawne, kulturowe, światopoglądowe uznające nieograniczoną wolność i rozwój jednostki jako wartości konstytuującej dzisiejszy świat. Z drugiej strony, dostrzegana jest pilna potrzeba odbudowywania myślenia i działania nakierowanego na dobro wspólne, budowania świadomych wspólnot i organizacji społecznych. W tej przestrzeni korelacja działań religijnych i społecznych miałaby skutkować zapobieganiem i modyfikacją procesów skrajnej indywidualizacji i globalizacji, niekorzystnych tak dla wspólnoty religijnej, jak i wspólnoty lokalnej. Wydaje się, że na poziomie analiz teoretycznych zarówno na gruncie pedagogiki religii, jak również współczesnych teorii społecznych istnieje duża świadomość potrzeby i jednocześnie możliwości transponowania kontekstów aksjologii i antropologii na grunt kulturowo-społeczny. Jednak w praktyce edukacyjnej sytuacja znacznie się komplikuje, ponieważ dochodzą do głosu argumenty i siły polityczne, zwłaszcza element władzy rozumianej jako dominacja, bądź religijności rozumianej jako uzurpacja. W pierwszym wypadku, zarówno na gruncie władzy politycznej, jak i religijnej, władza jest postrzegana jako element kontroli i nadzoru, dzięki któremu możliwe jest utrzymanie jej samej. Dokonuje się tu alienacja władzy, przez co staje się ona celem samym w sobie. W drugim przypadku, odwołującym się do tej samej logiki, religijność jest pojmowana jako pewnego rodzaju legitymizacja szerzej rozumianej władzy nakierowanej na cel wewnętrzny (eschatologiczny), który utrwala możliwość oddziaływania i wpływania na jednostkę i grupę społeczną. Oba konteksty w sposób niejawny warunkują praktyczną relację edukacji publicznej i religii w społeczeństwie świeckim.

Monika Humeniuk-Walczak
Uniwersytet Wrocławski

Pedagogia szkółki niedzielnej czy pedagogika religii – między ekskluzją a inkluzją w ewangelikalnej edukacji religijnej

Wprowadzenie

Ponowoczesne spojrzenie na edukację, związane z przejściem od perspektywy wielokulturowości do międzykulturowości, inaczej mówiąc – od ekskluzji do inkluzji, wynika z negatywnych doświadczeń praktyki edukacyjnej i społecznej w pierwszym przypadku. Edukacja wielokulturowa, wykazując skłonność do asymetrycznego wartościowania partykularnych systemów wartości, operując retoryką dialogu międzykulturowego i dowartościowania różnic, w rzeczywistości narzucała grupom mniejszościowym zachodni sposób widzenia świata. Alternatywną logikę myślenia i podejmowania problemu zróżnicowania kulturowego proponuje edukacja międzykulturowa oparta na komunikacji i porozumieniu, na autentycznym zbliżeniu. Uwzględnia się w niej wewnętrzne różnice danej grupy oraz ich odmienne wizje świata, systemy wartości i koncepcje kulturowe. Nieredukowalna r ó ż n i c a staje się cechą konstytutywną, istotną kategorią operacyjną decydującą o inkluzji subświatów społecznych i kulturowych. Taka strategia bardziej przystaje do realiów świata ponowoczesnego, gdzie odmienność jawi się jako uprawomocniona i cenna.

W tym miejscu pojawia się pytanie o możliwość uwzględnienia w obszarze tak rozumianej kulturowej „metodologii" opartego na analogicznych zasadach dyskursu odmiennych religii i wyznań. Czy istota przekonań i wewnętrzna logika instytucjonalnych systemów religijnych, postulujących zwykle aksjonormatywny uniwersalizm, pozostawia przestrzeń dla interakcji inkluzyjnej? Jeśli tak, to jakiej edukacji religijnej wymaga ów międzykulturowy paradygmat dialogowego współistnienia? W jakim stopniu przygotowują do niego nie tylko grupy większościowe, ale i mniejszościowe realizujące taką edukację w swoich lokalnych środowiskach?

Przedmiotem dalszej refleksji będzie próba rekonstrukcji dwóch odrębnych paradygmatów edukacji religijnej: ekskluzyjnej oraz inkluzyjnej. Ich prezenta-

cji towarzyszyć będą przykłady lokalnych praktyk edukacyjnych (pedagogii), ujawniających się w przytoczonych fragmentach podręczników do religii, opracowanych i wykorzystywanych przez edukatorów ewangelikalnych[1]. Pragnę podkreślić, że głównym celem artykułu jest ukazanie ideowego kontekstu oraz głównych założeń obu paradygmatów, nie zaś szczegółowa analiza treści tych podręczników. Przywołane fragmenty tekstów mają jedynie zaprezentować typowość sposobów podejmowania różnicy w omawianych modelach edukacji religijnej, w żadnym razie nie stanowiąc wyczerpującego studium ich treści.

Ekskluzja i inkluzja – dwa paradygmaty edukacji religijnej

Ponowoczesna rzeczywistość świata wartości to przestrzeń nieuniknionych różnic, pluralizmów i niedających się pogodzić odmiennych wizji świata. Religia, podobnie jak i polityka, stanowi bardzo istotny czynnik wpływający na jakość, kształt i dynamikę tworzonych w tym kontekście relacji międzyludzkich i międzygrupowych. Tym samym również oddziałuje na sposoby sprostania różnicy. Jak zauważa socjolożka, Iwona Jakubowska-Branicka, „[…] świat jest wojną narracji. Dziś czytelnicy np. «Gazety Wyborczej» i «Gazety Polskiej» żyją w zupełnie odmiennych rzeczywistościach, ponieważ inna jest ich wiedza, inne rzeczywistości są im opowiadane. Funkcjonuje w nas również ten czarno-biały paradygmat […] ciągle postrzegamy ludzi głównie jako przedstawicieli poszczególnych grup – politycznych, społecznych, towarzyskich, a nie jako jednostki”[2]. Taka dychotomia w doświadczaniu rzeczywistości społecznej znajduje swój wyraz w obszarze założeń i praktyki lokalnej edukacji religijnej i wyraża się w dwóch odmiennych jej modelach – ekskluzyjnym i inkluzyjnym[3].

Perspektywę ekskluzji dobrze ilustruje proponowany przez Ryszarda Szarfenberga paradygmat monopolu grupowego[4] podtrzymywanego przez wewnętrzne grupy statusowe, podzielające wspólną kulturę i tożsamość, mające silne poczucie odrębności, kierujące się własnymi wzorami postrzegania świata i stylu życia, niechętnie dzielące się przywilejami z tymi, którzy wywodzą się spoza ich kręgów[5]. U podstaw takiej logiki marginalizującego wyłączania[6] leży, jak zauważa Danièle Hervieu-Léger, myślenie o religii jako kotwicy stałości we

[1] Polski ewangelikalizm stanowiący duchowy i konfesyjny nurt protestantyzmu został opisany m.in. w: T.J. Zieliński, *Protestantyzm ewangelikalny*, Katowice 2014; N. Modnicka, *Małe światy polskiego ewangelikalizmu*, Łódź 2013; *Ewangelikalizm polski wobec wyzwań współczesności*, red. S. Smolarz, S. Torbus, W. Kowalewski, Wrocław – Katowice 2013.

[2] E. Wilk, *Językiem podzieleni. Rozmowa z prof. Iwoną Jakubowską-Branicką, socjolog, o tym, dlaczego Polakom tak trudno się porozumieć po 25 latach budowania demokracji*, „Polityka” 2014, nr 19 (2957).

[3] Zob. M. Humeniuk-Walczak, *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, artykuł w druku.

[4] Zob. R. Szarfenberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Warszawa 2006, s. 44–46, http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Biblioteka/2006.4.pdf [dostęp: 20.02.2014].

[5] Zob. *ibidem*, s. 44.

[6] Zob. *ibidem*, s. 45.

wszechświecie zdominowanym imperatywem zmiany i jako synonimie tradycjonalizmu[7]. Religia i jej doświadczanie to zatem nie tylko przestrzeń znaczeń związanych z konstytucją świętego kosmosu i sposób na usensownienie egzystencji człowieka[8], ale także (a może przede wszystkim) podszyty niechęcią wobec różnicy mechanizm służący obronie historycznie zdefiniowanej tożsamości oraz granic własnego wyznania. Dostęp do dóbr wspólnoty (np. do właściwego rozumienia prawdy, jasno określonych kryteriów wartościowania rzeczywistości lub lojalności i solidarności grupowej) jest stale monitorowany. Tworzone są kryteria zapobiegawcze oraz wykluczające innych – np. zewnętrzna grupa aspirująca może być identyfikowana z cechami negatywnymi w stosunku do wspólnoty uprzywilejowanych, np. niewłaściwą wizją rzeczywistości, błędnymi przekonaniami, grzesznymi postawami i działaniami, co w konsekwencji uniemożliwia przyjęcie do kręgu uprzywilejowanych[9]. Takie podejście wyrażają poniższe fragmenty podręcznika do religii, w których zachęca się młodzież do przyjmowania postaw zachowawczych, nacechowanych dystansem wobec inaczej myślących/inaczej wierzących:

> Jeśli jesteś chrześcijaninem, ważne jest to, aby twój przyjaciel był również osobą wierzącą. Będziecie mieli wtedy podobne zainteresowania; będzie wam zależało na chodzeniu do kościoła. […] Bądź ostrożny szczególnie wobec znajomych poznanych podczas lata. Nawiązuj relacje, które podobają się Panu Bogu. […] Jeśli poznasz dziewczynę lub chłopca i będziecie ze sobą chodzić, upewnij się, że on lub ona są chrześcijanami. Nie – zwykłymi chrześcijanami, ale chrześcijanami z wyboru Bożego[10].

W swoich rozważaniach nad tego typu perspektywą myślową Stanisław Obirek czyni następujące wyjaśnienie: „Prawdziwy problem wyznawców religii monoteistycznych polega na tym, że z jednej strony znoszą różnice (wszyscy wierzący w «mojego boga» stają się braćmi i siostrami), ale z drugiej wznoszą nowe mury. I to mury właściwie niemożliwe do skruszenia. Skoro posiadłem tę jedną, jedyną prawdę, to po co jej dalej szukać – teraz należy po prostu głosić ją innym, a jeśli nadarzy się okazja, to i przymusić, by w nią uwierzyli. Posiadanie prawdy jest tak dojmujące, że wybudowane wokół niej mury mogą być tylko mocniejsze, wyższe i wręcz nie do zdobycia. Dialog i spotkanie stają się nie tylko niepotrzebne, ale wręcz zbędne i zakłócają błogość posiadanej prawdy. Jedyne co pozostaje, to konwersja, otwarcie oczu, a w przypadkach skrajnych wykluczenie i śmierć adwersarza religijnego”[11]. Taka niechętna różnicom, ekskluzyjna perspektywa

---

[7] Zob. D. Hervieu-Léger, *Religia jako pamięć*, tłum. M. Bielawska, Kraków 2007, s. 124.

[8] Zob. D. Motak, *Nowoczesność i fundamentalizm. Ruchy antymodernistyczne w chrześcijaństwie*, Kraków 2002, s. 196.

[9] Zob. M. Humeniuk-Walczak, *Między ekskluzją…*

[10] *Bóg mówi. Podręcznik Wyzwania dla Młodzieży*, red. P. Mayhew, M. Muhr, D. Crutchley, Piasek 2009, s. 48.

[11] Z. Bauman, S. Obirek, *O Bogu i człowieku rozmowy*, Kraków 2013, s. 40–41. Należy w tym miejscu podkreślić, że pojęcie m o n o t e i z m został wprowadzone przez autora nie tylko jako określenie

myślenia o charakterze i zadaniach religii generuje adekwatny do prezentowanych założeń model edukacji religijnej zorientowanej na wzmacnianie i reprodukcję własnej wizji oraz jej ekspansję poza granice grupy w celu pozyskania nowych wyznawców.

Bogusław Milerski zwraca uwagę, iż taki model edukacji religijnej ujmuje proces kształcenia niemal wyłącznie w kategoriach normatywności teologicznej związanej z zobowiązaniami konfesyjnymi i zadaniami apologetycznymi własnej grupy wyznaniowej[12], pozostawiając na dalszym planie normatywność pedagogiczną, odwołującą się do rozwoju podmiotowego i komunikacyjnego jej adeptów. Znajduje to swój wyraz w specyficznym sposobie formułowania celów kształcenia, ich wyraźnej orientacji na przyswajanie, a nie odkrywanie wiedzy oraz na powinnościach chrześcijanina i konieczności obrony swojej wiary, bez odniesienia do kompetencji, jakie wiążą się np. ze zdolnościami myślenia pytajnego lub krytyczną autorefleksją:

> Chcielibyśmy, aby nastolatki: Zrozumiały, że Bóg powinien zajmować pierwsze miejsce w ich życiu. […] Zrozumiały, że zmartwychwstanie Chrystusa jest faktem oraz że inne teorie są niespójne. […] Upewniły się, że posiadają właściwe priorytety i nic nie stoi pomiędzy nimi a Bogiem. […] Były gotowe do wyjaśnienia innym, dlaczego wierzą, że Pan Jezus żyje oraz dlaczego jest to ważne. […] Opamiętały się i oddały pierwsze miejsce w swoim życiu Bogu[13].

W modelu ekskluzyjnej edukacji religijnej nie ma miejsca na postrzeganie własnej reprezentacji wyznaniowej w kategoriach fenomenu kulturowego, społecznego czy historycznego. Takie ujęcie nie gwarantuje bowiem nienaruszalności prawd uznanych za objawione i uniwersalne[14]. W praktyce edukacja ta przybiera najczęściej kształt tzw. pedagogiki kerygmatycznej związanej w tradycji chrześcijańskiej z głoszeniem Ewangelii i kerygmatu o zbawieniu. Uwidacznia się to w następujących, często tak właśnie ujmowanych komunikatach kierowanych do młodzieży: „Chrystus umożliwił nam zbawienie od naszych grzechów i pojednał nas z Bogiem. W jaki sposób możesz być zbawiony? Przychodząc do Pana Jezusa, pokładając w nim ufność oraz odwracając się od grzechu. Czy już to uczyniłeś? Jeśli tak, twoje grzechy zostały przebaczone i utrzymujesz z Bogiem właściwą relację. Być może nie obchodzi cię to, co uczynił Pan Jezus na krzyżu. Lub, być może, słyszałeś już o tym wiele razy, ale nigdy na to nie zareagowałeś. Przyjdź do Pana Jezusa Chrystusa dzisiaj”[15]. Milerski wskazuje na pasywność procesu edukacji religijnej w takim ujęciu: w związku z ograniczonymi kompetencjami poznawczymi uczniów w zakresie percepcji nauczanie poprzez dialog

charakteru tradycji religijnej, ale także szerzej, jako synonim absolutystycznej wizji świata zarówno w doświadczeniu religijnym, jak i świeckim.

[12] Zob. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 140.

[13] *Bóg mówi. Podręcznik Wyzwania…*, s. 11.

[14] Zob. M. Humeniuk-Walczak, *Między ekskluzją…*

[15] *Bóg mówi. Podręcznik Wyzwania…*, s. 38.

zostaje tu zastąpione czynnością słuchania[16] i odtwarzania, jak na to wskazują poniższe uwagi kierowane do nauczyciela:

> Nastolatki potrzebują zachęty, aby każdego dnia wprowadzać lekcje teoretyczne w życie. […] Przedstaw [im – przyp. M.H.-W.] trudne sytuacje: „Daniel jest chrześcijaninem. Rozmawia z kolegami w szkole i jeden z nich przeklina, używając imienia Pana. Co poradzilibyście Danielowi?" Przeczytaj poniższe rozwiązania. […] Po odczytaniu każdej porady skomentuj ją odpowiednio. Podaj kilka wskazówek i powiedz, jak ważną rzeczą jest stanowczo opowiedzieć się po stronie Pana, nawet jeśli jest to trudne[17].

Generowana i reprodukowana w omawianym modelu edukacji religijnej racjonalność adaptacyjna, transmisyjna, infantylizująca oraz tłumiąca krytycyzm może przyczyniać się do wzmacniania postaw etnocentrycznych i izolacjonistycznych, uznających różnicę za fundamentalne zagrożenie dla tożsamości własnej grupy, co, jak wskazuje Milton Rokeach, może skutkować kształtowaniem się umysłu dogmatycznego (zamkniętego)[18] lub mentalności fundamentalistycznej, niezdolnej do tolerowania dwuznaczności i niepewności, poszukującej uproszczonych rozwiązań problemów życiowych[19]. Staje się więc model edukacji ekskluzyjnej synonimem myślenia antypedagogicznego, edukacją szkółki niedzielnej, redukującej refleksję wychowawczą do obszaru dogmatyki własnej grupy wyznaniowej – depozytariusza jedynej prawdy, negującej odmienne punkty widzenia jako formy egzystencjalnego fałszu. Jako taki słabo przygotowuje do radzenia sobie z realiami ponowoczesnego pluralistycznego świata społecznego ulegającego laicyzacji i sekularyzacji.

Łatwiej w omawiany kontekst daje się wpisywać perspektywa inkluzji i generowany przez nią model religijnej edukacji włączania, uznania i dialogu. Jak zauważa Hervieu-Léger, proces sekularyzacji rozumianej jako prywatyzacja wiary dokonuje znaczącego dla refleksji nad miejscem i funkcją takiej edukacji rozproszenia pierwiastka religijnego. Staje się ono impulsem dla konstrukcji indywidualnych subświatów znaczeń związanych z nową wersją *sacrum*, stanowiącą istotę religii niewidzialnej, niewymagającej pośrednictwa żadnej instytucji religijnej ani publicznej.

> Pozostawia wolne pole działania dla kombinacji tematów odziedziczonych po religiach historycznych i nowoczesnych tematów wolności słowa, samorealizacji i mobilności, które odpowiadają społecznemu uprzywilejowaniu indywidualizmu. […] dokonuje się pewne przesunięcie od „wielkich transcendencji" – kojarzonych z wizją innego świata – w stronę jednej z „transcendencji średniego zasięgu" (na przykład politycznej), a przede wszystkim w stronę „minitranscendencji"

[16] Zob. B. Milerski, *Hermeneutyka*…, s. 148.

[17] *Bóg mówi*…, s. 16.

[18] Zob. K.B. Kruszewski, *Bestia druga. Religia i autorytaryzm* [w:] *Religia a obcość*, red. E. Nowicka, Kraków 1991, s. 84.

[19] Cyt. za: D. Motak, *Nowoczesność*…, s. 183.

> zorientowanych na jednostkę, które nadają [po]nowoczesnej kulturze „ja" uświęcony charakter[20].

Tu przestaje obowiązywać paradygmat monopolu. Jego miejsce zajmuje przepastny rezerwuar wartości, znaczeń i sensów, dających się dowolnie konstruować już nie przez adaptacyjny i nierefleksyjny przedmiot, lecz dojrzały, odpowiedzialny moralnie podmiot doświadczenia religijnego. Różnica staje się cnotą, zaś celem edukacji religijnej – fuzja horyzontów. Idea owej fuzji stanowi istotę paradygmatu inkluzyjnego, mającego za podstawę otwartość, ciekawość i rozumienie. Pisze o tym Zygmunt Bauman: „[…] jest [fuzja horyzontów – przyp. M.H.-W.] osadem zbliżania się i splatania ludzkich praktyk życiowych i doświadczeń. Bez tego zbliżania się i splatania, napędzanego zaufaniem, przyjaźnią, szacunkiem i chęcią do współpracy, fuzji horyzontów nie ma się co spodziewać. Ale też sączą się wszystkie wymienione tu jej warunki poniekąd samoistnie […] z logiki sąsiedztwa i codziennej interakcji"[21]. Obecność zrębów takiego myślenia o edukacji religijnej widoczna jest w następująco formułowanych tematach lekcji religii: „Każdy z nas może w inny sposób zbliżyć się do Boga. […] Wiara różnie się przejawia, ale jest potrzebą każdego człowieka. […] W Polsce obowiązuje wolność wyznania, głoszenia i sprawowania kultu religijnego. […] Podziały są nieodzownym elementem ludzkiego życia"[22].

Inkluzyjny model edukacji stawia sobie za cel międzyludzką solidarność i kulturowe uwrażliwienie, gotowość do przekraczania ciasnych granic własnego widzenia świata, a także ustawiczne wydobywanie tkwiącego w każdej religii potencjału dialogicznego i prowadzenie dialogu aż do miejsca, w którym, za Leszkiem Kołakowskim, będzie można stwierdzić: „Wiara jest prawomocna. Niewiara jest prawomocna. […] Obie są potrzebne naszej kulturze"[23].

Ów potencjał dialogiczności, stanowiący sedno inkluzyjnej edukacji religijnej, posiada dwa wymiary. Z jednej strony, jak w analizach myśli Hilarego Putnama konstatuje Piotr Sikora:

> Każdy z uczestników dialogu musi występować z pozycji zaangażowanego uczestnika swojej tradycji, spotkanie zaś jest możliwe ze względu na uniwersalność potrzeby leżącej u źródeł każdej religii. Dyskusja musi wychodzić od tej uniwersalnej potrzeby i możliwie często do niej wracać. Kryteria oceny tradycji religijnych są w pewnym sensie pragmatyczne: trzeba pytać o zdolność dyskursu do integracji jak najszerszego spektrum doświadczenia i o to, jak praktykowana forma życia odpowiada na pragnienie eudajmonii[24].

---

[20] Por. D. Hervieu-Léger, *Religia jako…*, s. 61; M. Humeniuk-Walczak, *Między ekskluzją…*

[21] Z. Bauman, S. Obirek, *O Bogu…*, s. 101–102.

[22] *Ja i Bóg na co dzień. Scenariusze lekcji do nauczania biblijnego dla uczniów gimnazjum. Klasa 1. Podręcznik dla nauczyciela*, red. M.M. Stępień, Bielsko Biała 2011, s. 117–135.

[23] L. Kołakowski, *Kapłan i błazen*, „Twórczość" 1959, nr 10, s. 13.

[24] P. Sikora, *Słowa i zbawienie. Dyskurs religijny w perspektywie filozofii Hilarego Putnama*, Kraków 2004, s. 312–313.

W dialogu nie trzeba więc na wstępie porzucać własnej minitranscendencji. Jednakowe uprawomocnienie wszystkich narracji dowartościowuje różnicę, czyni prywatne tradycje myślowe przedmiotem pełnej uwagi i zainteresowania, upatrując w nich przejawu autonomii podmiotu. Jak za Odo Marquardem powtarza Obirek: „Kto polimitycznie – żyjąc i opowiadając – uczestniczy w wielu historiach, ten zawsze jednej historii zawdzięcza wolność od każdej innej i *vice versa*"[25].

Niemniej, wchodząc w dialog i ryzykując spotkanie, należy się spodziewać wewnętrznej przemiany (to drugi wymiar problemu). Prawdziwy dialog powinien wiązać się ze zgodą na zmianę. Przystanie nań stanowi jedną z zasad skutecznej interakcji międzykulturowej i uczenia się międzykulturowego, a więc również inkluzyjnej edukacji religijnej. Tu wiara innych (różnica) jawi się nie jako zagrożenie, lecz szansa na wzbogacenie wiary własnej. Włączając innych we własną narrację przeżywania religii, można nie tylko dowiedzieć się czegoś o innych, ale również lepiej poznać samego siebie. Trudno wyobrazić sobie spotkanie odmiennych oglądów rzeczywistości bez ich wstępnej prezentacji. Taki pierwszy krok wyraża się w poniższym doborze treści edukacyjnych:

> [Opis zajęć wprowadzających do lekcji na temat wybranych religii świata – przyp. M.H.-W.] Nauczyciel wyświetla prezentację multimedialną przedstawiającą różne budowle i przedmioty związane z pięcioma największymi religiami. […] są to: ryba, modlitwa w meczecie, wizerunek boga Siva […], Błękitny Meczet w Stambule, wizerunek świętej krowy w Indiach, posąg Buddy, Meczet Omara w Jerozolimie, mnich tybetański, muzułmanka, jarmułka, Złota Stupa w Birmie, menora, krzyż, swastyka. [Uczniowie zapisują własne definicje pojęcia religia – przyp. M.H.-W.]. Następnie [odczytują je – przyp. M.H.-W.] i tworzą jedną – wspólną definicję religii. W kolejnym punkcie nauczyciel podaje uczniom Encyklopedię i Słownik PWN w celu odszukania właściwej definicji religii i skonfrontowania jej z własną[26].

Nieuchronność zmiany i perspektywa fuzji horyzontów sprawiają, iż – parafrazując Ulricha Becka – potencjał przemocy zawarty w religii ulega neutralizacji[27], przestaje grozić wykluczeniem lub egzekucją. Ekskluzyjną pedagogikę dogmatu, podążającą ustalonym szlakiem, zamkniętą na ryzyko i niepewność zastępuje inkluzyjna pedagogika ekumenii, wyrastająca z ekscytacji nowością (różnicą), podstawową siłą motywującą człowieka do poznawania[28]. Zamiast kerygmatycznego modelu edukacji religijnej Milerski wskazuje kierujące się logiką racjonalności podmiotowej i emancypacyjnej hermeneutyczną oraz krytyczną pedagogikę religii.

Pierwsza z nich stawia sobie za cel rozwijanie umiejętności podejmowania treści religijnych w kontekście samorozumienia i kultury. Podstawą edukacji religijnej

[25] Z. Bauman, S. Obirek, *O Bogu…*, s. 91.

[26] *Ja i Bóg…*, s. 129.

[27] Zob. Z. Bauman, S. Obirek, *O Bogu…*, s. 91.

[28] Zob. M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu*, Gdańsk 2007, s. 183.

poza tekstem Świętej Księgi są również inne teksty, zarówno religijne, jak i świeckie. Ich interpretacja, jak wskazuje autor, umożliwia nie tylko rozumienie kwestii egzystencjalnych, ale także lepszą orientację w otaczającej rzeczywistości społecznej, kulturowej i politycznej. Zawierają one bowiem prawdy związane z ludzkimi dylematami, wartościami i możliwymi wymiarami istnienia[29]. Ślady tego typu wrażliwości obecne są w poniższych przykładach z podręcznika do religii:

> Ludzie cierpiący stanowią odrębny, często zamknięty świat. Ten świat otwiera się przed nami, gdy sami cierpimy lub też gdy przychodzimy, by współcierpieć z bliskimi. Cierpienie fizyczne jest oznaką bezradności wobec przeżywanego bólu. Tym bardziej, że silny ból może być objawem zbliżającej się śmierci. P. Ricour […] stwierdza, iż istnienie i cierpienie złączone są ze sobą bezpośrednio: „cierpię – jestem". W cierpieniu fizycznym człowiek doświadcza swego istnienia do żywego. […] Cierpienie budzi człowieka z marzycielstwa, […] może także pomóc człowiekowi doznać, czym jest smak życia i na czym polega jego wartość. […] T. Gadacz podsumowując swoje rozważania o cierpieniu, stwierdza, iż jest ono enigmą, czymś poza dobrem i złem. Problem cierpienia pozostaje tajemnicą, której człowiek nie jest w stanie poznać. Pytanie o sens cierpienia przynosi różne odpowiedzi, nie zawsze satysfakcjonujące[30].

W ten sposób hermeneutyczna pedagogika religii nadaje r o z u m i e n i u status kluczowej kategorii dydaktycznej, przełamując model transmisyjnej edukacji zorientowanej ekskluzywnie.

Jeszcze dalej w tych zabiegach posuwa się konstruktywistyczna krytyczna pedagogika religii. Postuluje ona uczynienie przedmiotem nauczania religii nie tyle samą religię historyczną, ile fenomen opisujący różne postaci konstytuowania sensów egzystencjalnych i wykładni życia społecznego[31]. Za swą główną funkcję uznaje dążenie do emancypacji i upodmiotowienia człowieka, jego dojrzałości osobowej i religijnej, poprzez rozwój wewnętrznego potencjału jednostek (osiąganie wewnętrznej wolności i zdolności do odpowiedzialnego korzystania z niej) i uczestnictwo społeczne[32]. Indywidualna autonomia w procesie dojrzałości powinna wiązać się z wysokim poziomem samowiedzy, rozumieniem własnej biografii, krytycyzmem i odwagą warunkującą społeczne zaangażowanie. Jak podkreśla Milerski, wychowanie nigdy nie może być wystarczająco krytyczne. Wobec wielkich słów, wychwalanych wartości czy głoszonych ideologii krytyczne rozstrzygnięcia stają się wręcz konieczne. Religijne wychowanie, a wraz z nim lekcje religii, powinny uczynić młodych ludzi odpornymi wobec dominujących sił i ideologii[33]. Ten rodzaj edukacji religijnej dzieci i młodzieży pozostaje praktycznie nieobecny w praktyce polskiego protestantyzmu ewangelikalnego.

---

[29] Zob. B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Warszawa 1998, s. 184.

[30] E. Bednarz, R. Tomaszewski, *Zielone światło klasa 3. Podręcznik nauczania biblijnego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Bielsko Biała 2009, s. 122–123.

[31] Zob. *ibidem*, s. 164.

[32] Zob. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna…*, s. 162–163.

[33] Zob. *ibidem*, s. 162.

Konkluzje

Zaprezentowane wyżej paradygmaty i modele edukacji religijnej wraz z zaczerpniętymi z podręczników przykładami treści i wskazówek metodycznych dla nauczycieli religii ukazują odmienność ideową, aksjologiczną i teleologiczną pedagogii obecnych w edukacyjnym dyskursie religii. Każda z nich inaczej podejmuje różnicę. Edukacja ekskluzyjna odczytuje ją jako zagrożenie i jako taką – odrzuca. Edukacja inkluzyjna traktuje różnicę jako impuls do rozwoju, lepszego samorozumienia i szansę autentycznego porozumienia z Innym. W teorii i praktyce edukacji religijnej obecne są oba modele, jednak edukacja kerygmatyczna, przyjmująca formułę ekskluzyjnej, wąsko adresowanej szkółki niedzielnej wydaje się dominować w środowiskach protestanckiego ewangelikalizmu w Polsce, co z pewnością nie pozostaje bez wpływu na jakość reprezentowanej przez nie tradycji dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego.

4. Płeć kulturowa i role społeczne

Martyna Klaus
Uniwersytet Gdański

RÓWNOŚCIOWE KONTROWERSJE WOKÓŁ EDUKACJI ZRÓŻNICOWANEJ

Wstęp

Edukacja zróżnicowana ze względu na płeć, niegdyś szkolna codzienność[1], która z czasem musiała uznać wyższość koedukacji, w ostatnich latach powraca ze zdwojoną siłą. Chociaż nie jest jeszcze w Polsce rozstrzygnięciem oczywistym, a wręcz daleko jej do niego, nie znaczy to jednak, iż brakuje osób zakładających i prowadzących szkoły monopłciowe, z tym że są to przeważnie szkoły o charakterze elitarnym, niepubliczne, wyznaniowe (np. gdańskie szkoły „Fregata" czy szkoły prowadzone przez niektóre zgromadzenia zakonne)[2]. Zwolennikiem edukacji zróżnicowanej był Minister Edukacji Roman Giertych, zalecając zbadanie hiszpańskiej edukacji monopłciowej i jej implementację na rodzimym gruncie (w gimnazjach).

Zasadniczą intencją niniejszego artykułu jest zestawienie wspomnianych wyżej dwóch alternatywnych względem siebie stanowisk edukacyjnych, a przy tym skrótowe zaznajomienie szerszego gremium z rozległą tematyką starej/nowej edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć[3], zwłaszcza, iż na polskim rynku pedagogicznym istnieje niewypełniona nisza w zakresie badań nad tym typem edukacji; nisza, w obrębie której poruszają się jedynie jednostki, tj.: Bogusław Śliwerski, Mariola Chomczyńska-Rubacha, Lucyna Kopciewicz, a zwarta monografia na ten temat jak dotąd nie powstała.

---

[1] Edukacja zróżnicowana ze względu na płeć to najstarszy ze znanych ludzkości rodzajów edukacji, aczkolwiek w XX wieku – m.in. za sprawą ideologii komunistycznej – zapomniany. Przełom tysiącleci to nieśmiałe próby powrotu do segregacji płciowej w szkole, segregacji traktowanej jako coś zupełnie nowego, jako zaledwie alternatywa dla „normalnej" koedukacji bardzo silnie zakorzenionej w ludzkiej mentalności przez zaledwie kilkadziesiąt lat.

[2] Według badań z 2007 r. w Polsce istnieje jedynie ok. 75 niepublicznych szkół monopłciowych, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (według badań z 2011 r.) istnieje ok. 400 publicznych tego typu placówek; zob. M. Stradowski, *Wychowanie do męskości w szkołach zróżnicowanych*, „Kwartalnik Naukowy" 2013, nr 1, s. 25.

[3] Angielskie „single-sex education" rozumiem – jak większość polskich pedagogów – jako „edukację zróżnicowaną ze względu na płeć". Czasami używam zamiennie również określeń: „edukacja monopłciowa", „edukacja jednopłciowa", „edukacja monogamiczna płciowo"; zob. B. Śliwerski, *Debata o szkołach sukcesu w edukacji*, *Blog prof. Bogusława Śliwerskiego*, 07.10.2011, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2011/10/szkoy-sukcesu-w-edukacji.html [dostęp: 15.04.2014].

Analiza pojęciowa

Jak zatem zdefiniować kategorię, nad którą tak rzadko podejmuje się namysł? W tym przypadku nie jest to zadaniem trudnym. Przez edukację monogamiczną płciowo rozumie się rozdzielne nauczanie i wychowywanie przedstawicieli każdej z płci – osobno chłopcy, osobno dziewczynki. Koedukacja, w związku z powyższym, jako główna oponentka edukacji monopłciowej, lokuje się na przeciwstawnym biegunie, gdyż dopuszcza umieszczanie w jednej szkole (klasie) przedstawicieli różnych płci przy założeniu równego ich statusu.

Spoiwem tych dwóch kategorii jest niewątpliwie kategoria *gender*, która – w przeciwieństwie do angielskiego słowa *sex* oznaczającego płeć biologiczną – oznacza płeć społeczną, kulturową, płeć będącą wynikiem nie tyle danego ukształtowania w chwili narodzin, lecz procesu socjalizacji. Światowa Organizacja Zdrowia definiuje *gender* jako „[…] stworzone przez społeczeństwo role, zachowania, aktywności, atrybuty, jakie dane społeczeństwo uznaje za odpowiednie dla mężczyzn i kobiet”[4]. Bez kategorii „płci społecznej” nie można rozważać kwestii związanych z edukacją monopłciową. Otóż płeć determinuje i segregację uczniów, i wynikające z jej zaistnienia (bądź nie) rezultaty, co ma tyluż zwolenników, co przeciwników.

Rys historyczny

Historia szkolnictwa masowego w Europie jest historią stosunkowo krótką w porównaniu ze szkolnictwem zróżnicowanym. Od niepamiętnych czasów chłopcy nabywali innych umiejętności niż dziewczynki, uczyli się osobno, stanowili przysłowiowe „głowy rodziny”. Ów podział ról społecznych ze względu na płeć, kultywowany przez stulecia, już wówczas osadzał kobiety w przestrzeni czterech ścian, a mężczyzn gromadził na agorach, czy – później – w szkołach.

Edukacja obu płci podążała różnymi torami w okresie średniowiecza i nowożytności, kiedy to żakiem, profesorem, pisarzem, duchownym był mężczyzna, a dla kobiety pozostawał najczęściej zakon i edukacja przezeń prowadzona. Jedynie ludzi bogatych było stać na to, aby zapewnić wykształcenie również córkom.

Idea koedukacji pojawiła się po raz pierwszy pod koniec XVIII wieku w pismach francuskiego filozofa, pisarza, matematyka, polityka, reformatora – Nicolasa de Condorceta (*Projekt organizacji edukacji publicznej*, 1792 r.)[5], a zatem była związana z próbami ograniczenia wpływu Kościoła katolickiego na nauczanie, z laicyzacją oświaty. Idea ta trafiła na podatny grunt szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych, tj.: w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Hiszpanii,

[4] Światowa Organizacja Zdrowia, *What do we mean by „sex" and „gender"?*, http://www.who.int/gender/ whatisgender/en/ [dostęp: 15.04.2014].

[5] Zob. S. Możdżeń, *Koedukacja dziś – blaski i cienie*, „Pedagogika Katolicka” 2008, nr 3, s. 277.

Szwajcarii, państwach skandynawskich i Wielkiej Brytanii[6], gdzie na przełomie XIX i XX stulecia m.in. za sprawą ruchów emancypacyjnych na rzecz kobiet, dominujących ideologii, czy też ogólnej demokratyzacji życia doszło do zrównania praw obywatelskich i edukacyjnych obu płci[7].

Kościół, który próbowano w ten sposób pozbawić posiadanego dotychczas monopolu na edukację, nie pozostawał bierny wobec zachodzących zmian, niedających się zatrzymać, czy cofnąć. Na niewiele zdało się nawet oficjalne potępienie koedukacji przez papieża Piusa XI w wydanej przez niego w 1929 r. encyklice *Divinus Illius Magistri*. Ojciec Kościoła w swojej publikacji zarzucił koedukacji (uznanej przez niego za masońską) nawet prowadzenie do „zboczeń"[8].

W krajach zachodnich, w tym w Polsce, szkoły mieszane ostatecznie wyparły szkoły monopłciowe z sektora państwowego w latach 60. ubiegłego stulecia, a zatem zaledwie około pół wieku temu.

Edukacja zróżnicowana ze względu na płeć – argumenty „za"

Wśród argumentów przytaczanych na poparcie edukacji zróżnicowanej najczęściej podkreślany jest fakt, że, rozdzielając w procesie edukacyjnym płcie, a zatem mając na uwadze różnice w ich rozwoju psychofizycznym, wpływa się na wyrównywanie szeroko rozumianych szans tychże[9]. Nie stanowi *novum* udowodniona naukowo teza o przyspieszonym (zwłaszcza w okresie adolescencji) dojrzewaniu biologicznym i psychicznym dziewcząt w stosunku do chłopców. Klasy monopłciowe dziewczęce (program edukacyjny, metody i formy pracy) są dostosowane odpowiednio do tempa rozwoju dziewcząt, klasy monopłciowe chłopięce – do tempa rozwoju chłopców. Żadna z płci nie zostaje ulokowana na pozycji drugorzędnej, jedni nie zyskują kosztem innych, bo owi inni tu nie istnieją. Każdy uczeń jest jednostką wyjątkową, swoistym indywiduum, nauczanie jest spersonalizowane.

Kobiety różnią się od mężczyzn pod wieloma względami. Zazwyczaj (stereotypowo) uznawane są za bardziej wrażliwe, emocjonalne, nastawione na kontakty międzyludzkie, gotowe do kompromisów. Szkoły monopłciowe nakie-

[6] W USA pierwszą szkołą o charakterze koedukacyjnym był Oberlin College (założony w 1833 r.). Pozostałe z wymienionych państw otworzyły się na koedukację po 1876 r. Dla porównania – pierwsza koedukacyjna (ale nie wyższa) szkoła w Polsce powstała w 1906 r. w Krakowie; zob. S. Możdżeń, *Koedukacja dziś…*, s. 278.

[7] Zob. B. Śliwerski, *O edukacji zróżnicowanej w Polsce – doświadczenia zachodnich szkół żeńskich i męskich*, „Gazeta edukacyjna dla refleksyjnych pedagogów", http://www.gazeta.edu.pl/O_edukacji_zroznicowanej _w_Polsce___doswiadczenia_zachodnich_szkol_zenskich_i_meskich_-95_330-0.html [dostęp: 15.04.2014].

[8] Zob. L. Kopciewicz, *Szkolna przemoc wobec dziewcząt – przypadek francuskich muzułmanek*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2012, nr 2, s. 65.

[9] „Wyrównywanie szans edukacyjnych" jest częstokroć przypisywane również koedukacji, aczkolwiek rozumienie tej kwestii w obu pomysłach na edukację jest zupełnie inne, co ukazuję w kolejnych akapitach szkicu).

rowane są na podtrzymywanie wspomnianych cech, gdyż w przypadku ich zaniku społeczeństwo jako całość stałoby się wybrakowane. Z drugiej strony, mają także zadanie polegające na ukształtowaniu w uczniu tych przymiotów, których w szkolnych ścianach z racji separacji płci może brakować, a które niewątpliwie mogą okazać się przydatne w późniejszym bytowaniu.

Co ciekawe, także nauczyciele pracujący w tego rodzaju placówkach muszą idealnie wpisywać się w ich założenia. Jedynie kobieta może nauczać dziewczynki, mężczyzna – chłopców. To zastrzeżenie ma przede wszystkim na celu pomóc uczniowi w odnalezieniu autorytetu w czasach, o których mówi się, że zostały pozbawione wszelkich wzorców i norm. Poza tym nikt lepiej nie zrozumie problemu ucznia niż osoba (nauczyciel) tej samej płci, przeżywająca niegdyś (albo i obecnie) podobne trudności.

Różnicowanie uczniów ze względu na płeć[10] wpływa także pozytywnie – jak wykazują liczne badania (rankingi szkół) – na uzyskiwane przez dzieci wyniki edukacyjne. W Wielkiej Brytanii na 100 najlepszych szkół aż 81 to szkoły niekoedukacyjne, podczas gdy w Kanadzie jest to odpowiednio 11 szkół na 16. W Chile wśród czterech najlepszych szkół znajdują się jedynie te o profilu zróżnicowanym[11]. Przeciwnicy edukacji rozdzielnej słysząc takowy argument najczęściej protestują, wskazując na elitarność szkół zróżnicowanych, a zatem na uczęszczanie doń osób zamożnych. Jednak stan majątkowy rodzica często nijak ma się do inteligencji dziecka[12].

Puentując rozważania na temat edukacji zróżnicowanej, warto wspomnieć o istotnej kwestii walki ze stereotypami, której podejmują się propagatorzy segregacji płci w nauczaniu. Dotyczy ona w znacznej mierze predyspozycji i zdolności uczniów. Zapewne większość osób poproszona o przyporządkowanie predyspozycji płci do przedmiotów ścisłych lub humanistycznych, zaklasyfikowałaby przedmioty ścisłe do chłopców, zaś przedmioty humanistyczne do dziewcząt. Szkoły zróżnicowane, pracujące z płciowo jednolitą grupą, nie przywiązują wagi do powyższych stereotypów. Wówczas dziewczynki często wykazują zainteresowanie przedmiotami „męskimi", chłopcy – „żeńskimi" (dopóki nie nabędą zdolności kategoryzowania, czyli umiejętności nadawania „urodzajowionych" znaczeń wybranym dyscyplinom naukowym, a co za tym idzie – nie zaczną traktować ich jako nieadekwatnych do swojej płci)[13].

---

[10] (Niestety) segregacja ta nie zawsze dotyczy jedynie kryterium płci. Niektóre placówki zróżnicowane, zwłaszcza o charakterze wyznaniowym, segregują dzieci również np. ze względu na status rodziny – czy jest to rodzina pełna, czy niepełna. Jeśli jest niepełna, takie dziecko nie zostaje najczęściej przyjęte w poczet uczniów tejże szkoły.

[11] Zob. M. Stradowski, *Wychowanie do męskości…*, s. 26.

[12] Według badań przeprowadzonych w latach 90. w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej inteligencja ludzka aż w 50% zależy od posiadanych genów. Zamożność, komfortowe warunki wzrastania jednostki, również ważne, wpływają na ludzką inteligencję w mniejszym stopniu; zob. K. Kowalski, *Błyskotliwi biologicznie*, „Rzeczpospolita", 17.08.2011, http://www.rp.pl/artykul/702674.html [dostęp: 20.10.2014].

[13] Zob. L. Kopciewicz, *Koedukacja – polityka oswajania różnic czy praktyka równych szans edukacyjnych?*, „Forum Oświatowe" 2006, nr 1, s. 29–30.

Koedukacja – argumenty „za"

Szkoły łączone, choć początkowo pozbawione sztywnych ram nauczania, z czasem – pod naciskiem głównie feministycznego lobby[14], zdecydowały się na takowych wprowadzenie (identyczne programy dla wszystkich uczniów). Oferując uczniom taką samą wiedzę w ramach tzw. wyrównywania szans edukacyjnych; nie zważając na ich różne predyspozycje i potrzeby, placówki koedukacyjne zaczęły dążyć do ujednolicania jednostki, poddawać ją standaryzacji, dopasowywać dziecko do narzuconego ideału obywatela, a raz zapoczątkowany proces trwa nieprzerwanie do dziś.

Zrównanie wymagań po części wpływa na to, że koedukacja uznawana jest (zwłaszcza w kręgu jej zwolenników) za bardziej sprawiedliwy od innych pomysł na edukację, ponieważ przedstawiciele obu płci są traktowani w jednakowy sposób pod każdym względem: otrzymują takie same oceny, wykonują takie same prace domowe, wspólnie działają w samorządzie uczniowskim, przystępują do jednakowych egzaminów, a zatem i szanse na podjęcie dalszej nauki/zawodu są w zbliżonej formie (równouprawnienie na rynku pracy).

Owa postulowana sprawiedliwość, a przede wszystkim mieszane rodzajowo grono, ma stanowić lustrzane odbicie otaczającej uczniów rzeczywistości, w której obcują ze sobą – w mniej lub bardziej zgodny sposób (podobnie jak w szkole) – obie płcie. Szkoła koedukacyjna, traktując dziewczynki i chłopców równo, umożliwiając im koegzystencję, ma wdrażać ich do życia społecznego, być bliska wychowaniu w rodzinie[15].

Bardzo istotną kwestią związaną z koedukacją jest fakt, że praktycznie we wszystkich tego rodzaju placówkach nie dochodzi do szeroko pojętej segregacji. Placówki mieszane płciowo dają szansę wszystkim: dzieciom (dziewczynkom i chłopcom) o dowolnym kolorze skóry, różnych wyznaniach, statusie majątkowym i społecznym. Nieistotne są odmienności, najważniejsze, aby uczeń został poddany alfabetyzacji i nabył podstawowych w XXI stuleciu umiejętności.

Konkludując rozważania na temat koedukacyjnego pomysłu na edukację, w którym z założenia brakuje miejsca na różnorodność, należy obligatoryjnie wspomnieć – jakoby na zaprzeczenie zarzutów o całkowitej ślepocie na inność – o modnej kategorii ostatnich lat – o kategorii tolerancji, wiązanej *a priori* właśnie z edukacją łączoną. Tolerancja głównie względem odmienności płciowej stanowić ma zarówno wysoce pożądany komponent, jak i efekt zorganizowanej nierozdzielnie edukacji.

[14] „Feministyczne lobby" rozumiem tutaj szeroko jako ogół instytucji walczących o równouprawnienie kobiet, wspartych intensywnymi działaniami mediów, a zwłaszcza samych kobiet: badaczek, autorek, politolożek i innych.

[15] Zob. L. Kopciewicz, *Koedukacja – polityka…*, s. 28.

Edukacja zróżnicowana na płeć i koedukacja – „pod wysokim napięciem"

Do tej pory w niniejszym artykule pojawiły się jedynie „głosy" zwolenników obu koncepcji. Warto, choćby pokrótce, ukazać również i drugą stronę przysłowiowego medalu.

Jak wykazują badania, nauczyciele „koedukacyjni" poświęcają o 1/3 więcej czasu i uwagi chłopcom. Częściowo wynika to z faktu większej aktywności przedstawicieli tej płci, częściowo – z większego aktywizowania jej przez nauczycieli. Chłopcy są również częściej dyscyplinowani (karani i nagradzani). To dziewczynki, które osiągają wiek gotowości szkolnej, są do szkolnych ławek charakterologicznie bardziej usposobione – ciche, skoncentrowane na zdobywaniu dobrych ocen, posłuszne, „odpowiednio ułożone". Nie powoduje to jednak wzrostu zainteresowania dziewczętami wśród wykładających. W placówce niekoedukacyjnej nauczyciele pozostają bez wyboru. Będąc otoczonymi przez przedstawicieli tylko jednej płci, zobligowani są do poświęcania jej całej swojej uwagi, a co za tym idzie – stereotypy płciowe odnośnie preferencji edukacyjnych zostają obalone, dziewczynki radzą sobie znakomicie (lepiej) z przedmiotami ścisłymi, a chłopcy częściej sięgają po beletrystykę[16]. Jedynie w szkole niełączonej początkowy większy potencjał edukacyjny dziewcząt ma szansę rozwoju. Placówki koedukacyjne ten potencjał osłabiają, stąd osiągnięcia uczennic nie są wysokie na tyle, na ile wskazywałyby warunki wyjściowe. Zmuszanie dzieci do jednakowych wysiłków jest przeciwstawne ich naturalnemu rozwojowi i bez wątpienia musi wpływać na nie szkodliwie. W związku z tym założeniowa równość winna ustąpić miejsca segregacji, przynajmniej w okresie dojrzewania (12–18 rok życia). Postulowane ustąpienie miejsca znajduje odzwierciedlenie m.in. w australijskim badaniu, któremu poddano 270 tysięcy studentów. Wyniki absolwentów szkół monopłciowych okazały się o 15–20% wyższe niż ich rówieśników z placówek koedukacyjnych[17].

W okresie adolescencji przebywanie w jednej klasie osób przeciwnych płci prowadzi częstokroć – śledząc te same badania – do obniżenia komfortu nauczania, do ujednolicenia osiągnięć szkolnych, do zaniku cech określanych jako typowo żeńskie, czy typowo męskie (zniewieściałość mężczyzn, maskulinizacja kobiet). Sprzyja także niezdrowej rywalizacji (zalążek zachowań agresywnych) pomiędzy płciami, nie uczy kooperacji. Ważniejsza niejednokrotnie dla uczniów staje się w takiej sytuacji chęć zaimponowania „przeciwnikowi", podczas gdy ambicje edukacyjne i potrzeba samorealizacji odchodzą w cień[18].

---

[16] Zob. B. Śliwerski, *Debata o szkołach…*

[17] Często w badaniach zapomina się o ważnym kontekście, jakim jest m.in. kapitał ekonomiczny respondentów. Szkoły zróżnicowane to w znacznej mierze szkoły prywatne, a zatem odpłatne. Warto pamiętać o tym, że dzieci o wyższym kapitale kulturowym wyniesionym z domu (w tym również wyższym kapitale ekonomicznym) zwykle stać na lepsze osiągnięcia edukacyjne; zob. S. Możdżeń, *Koedukacja dziś…*, s. 281.

[18] Zob. L. Kopciewicz, *Koedukacja – polityka…*, s. 28–30.

Z kolei przeciwko edukacji zróżnicowanej, mimo wymienionych jej mocnych stron, najczęściej podnosi się nieudowodniony argument, jakoby miała sprzyjać wzrostowi homoseksualizmu. Przeciwnicy edukacji rozdzielnej twierdzą, że separacja płci, zamykanie ich w osobnych „klatkach" sprawiało, iż zarówno chłopcy, jak i dziewczynki nie są w stanie nawiązać kontaktów z przedstawicielami drugiej płci. Oczywistym jest fakt, że młodzież wiele czasu spędza w murach szkolnych, jednakże po ich opuszczeniu powraca najczęściej do heterogenicznie urządzonego świata. Czy rodzinie, w której samotna matka wychowuje trzy córki, albo samotny ojciec tyluż synów, zarzuca się prowadzenie do – używając nomenklatury kościelnej – „zboczeń"? Z reguły nie. W Polsce w chwili obecnej w stałym związku jednopłciowym żyje około miliona osób[19], jednak szkół zróżnicowanych, które mogłyby wychować tak pokaźną liczbę homoseksualistów, na rodzimym gruncie nadal brak, co – poniekąd – jest dowodem na fałszywość tegoż zarzutu.

Zestawiając ze sobą owe alternatywy edukacyjne, warto zatrzymać się chwilę nad kategorią segregacji, która jest zwykle na pierwszy rzut oka niezauważalna w przypadku edukacji mieszanej, a wręcz „namacalna" w przypadku edukacji zróżnicowanej. Ten drugi przypadek należałoby poddać bardziej wnikliwej analizie, gdyż nie jest on związany tylko z widoczną segregacją ze względu na płeć, która – według badań – pozytywnie wpływa na wyniki edukacyjne uczniów, a która zgodnie z 2 artykułem Konwencji UNESCO z 14 grudnia 1960 r. nie stanowi formy dyskryminacji[20]. Otóż szkoły monogamiczne płciowo, jako elitarne, pozwalają sobie ponadto na selekcję dzieci ze względu na kolor skóry (preferencja dzieci białych) oraz na wyznanie (preferencja chrześcijaństwa, zwłaszcza katolików rzymskich), pozostawiając dla dzieci odrzuconych na etapie rekrutacji egalitarne szkoły koedukacyjne. Jednym z kryteriów przyjęcia w poczet „szkolnych" wybrańców jest zazwyczaj również skład osobowy i formalny rodziny, tzn. potencjalny adept placówki monogamicznej płciowo winien być wychowywanym przez rodziców biologicznych legitymizujących się ślubem kościelnym. Czy przy tak zakrojonej segregacji nie można już mówić o dyskryminacji, marginalizowaniu części dzieci? Według wielu autorów, którzy w tym miejscu powołują się na argument demokratycznego wyboru, nie. Ów wybór dotyczy obu stron. Skoro rodzice mają możliwość wyboru placówki dla swojego dziecka, to i placówka powinna mieć możliwość wyboru wychowanków.

[19] Badania, których celem było sprawdzenie jakości życia osób nieheteroseksualnych, przeprowadził Instytut Psychologii Państwowej Akademii Nauk; zob. J. Mizielińska, M. Abramowicz, A. Stasińska, *Rodziny z wyboru w Polsce. Życie rodzinne osób nieheteroseksualnych*, 30.09.2014, http://rodziny-zwyboru.pl [dostęp: 20.10.2014].

[20] Zob. *Konwencja w Sprawie Zwalczania Dyskryminacji w Dziedzinie Oświaty z 14 grudnia 1960 r.*, http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1960.html [dostęp: 15.03.2014].

Podsumowanie

Spór między zwolennikami koedukacji i edukacji zróżnicowanej nie prowadzi do wzrostu pewności odnośnie efektywności nauczania. Wiele kwestii pozostaje bez jednoznacznej odpowiedzi. Czy opowiadanie się tylko za jedną formą edukacji jest słuszne? Być może należałoby te formy zróżnicować w zależności od wieku uczniów? Być może różne grupy wymagają różnych typów edukacji? Który z nich odpowiadałby bardziej mężczyznom, a który kobietom? Czy tylko klasyfikację ze względu na płeć należałoby mieć na uwadze? Być może otwarcie dyskusji o wartości płci w edukacji poprowadzi do otwarcia dyskusji o samych typach zróżnicowania społecznego zdefiniowanych jako „ryzyka" wymagające odrębnej edukacji?

Jakkolwiek nie odpowiedzieć na powyżej postawione pytania (a bezapelacyjnie należałoby przeprowadzić umożliwiające znalezienie odpowiedzi stosowne badania), nie zmieni to faktu, że nie o wrogość w szerokim znaczeniu, czy deprecjonowanie przeciwnych stanowisk winno w edukacyjnych rozważaniach chodzić, lecz o prawo do pluralizmu i tolerancji, a przede wszystkim do wolności wyboru dla wszystkich.

Tatiana Maciejewska
Katedra seksuologii, poradnictwa i resocjalizacji, Uniwersytet Zielonogórski

Seksualność mężczyzn ćwiczących w siłowniach w Polsce w kontekście współczesnych definicji męskości

Wprowadzenie

Seksualność człowieka jest jednym z najsilniejszych mechanizmów napędowych życia[1]. Na życie seksualne wpływ mają: wyposażenie genetyczne, układ neurohormonalny, ośrodki seksualne, neuroprzekaźniki oraz układ i typ receptorów seksualnych. Biologiczną podstawę uzupełniają czynniki psychologiczne i środowiskowe oraz społeczno-kulturowe uwikłanie. Jednym z głównych komponentów interakcji interpersonalnych jest cielesność, wizerunek oraz zachowania seksualne[2]. Intencją artykułu jest przedstawienie wypowiedzi dotyczących aktywności seksualnej oraz podejścia do seksualności mężczyzn nadmiernie skupiających się na swojej cielesności i wizerunku. Wypowiedzi te wybrzmiały w trakcie prowadzenia badań dotyczących postrzegania i kreowania męskiej tożsamości przez mężczyzn ćwiczących w siłowniach.

W społeczeństwach postnowoczesnych, zachodnich, szybko rozwijających się obraz męskości i kobiecości ulega przedefiniowaniu. Pojawia się potrzeba świadomego kreowania swej płciowości. Nowe modele męskości, współistniejące z tradycyjnymi, budzić mogą poczucie lęku oraz problem. Niekiedy owocować to może próbą podkreślania cech tradycyjnie przypisywanych męskości. W przypadku badanych mężczyzn akcentowanie muskularnej sylwetki pozwala im dokonywać samookreślenia. Mężczyźni ci w sferze seksualnej wpisują się w heteromatriks, czyli heteronormatywny konglomerat płci biologicznej, kulturowej i seksualności, w którym płeć kulturowa zdeterminowana jest płcią biologiczną, performatywnym jej określeniem[3]. Zdaniem Judith Butler[4] męska tożsamość normatywna składa się z komponentów takich jak: męskie ciało (płeć

[1] Zob. Z. Izdebski, *Aktywność seksualna młodzieży w Polsce i jej uwarunkowania* [w:] *Wychowawcze, etyczne i społeczne problemy zachowań seksualnych młodzieży*, red. Z. Izdebski, Warszawa – Zielona Góra 1992.

[2] Zob. L. Tiger, *The Decline of Males: The first Look at an unexpected New World for Men and Women*, New York 2000, s. 65.

[3] Zob. J. Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, London 2006, s. 34.

[4] Zob. *ibidem*, s. 64.

biologiczna), poczucie identyfikacji z płcią męską (*gender*) i heteroseksualizm (pożądanie seksualne skierowane względem ciała kobiet). Stereotypy płciowe obecne w życiu społecznym stają się scenariuszem obowiązującym kobiety i mężczyzn. „Poprawne" odgrywanie ról, realizowanie swej normatywnej tożsamości płciowej gwarantuje społeczną akceptację, próba zmiany scenariusza naraża na wykluczenie społeczne. Proces socjalizacji zmierza do utożsamienia się jednostki z obrazem kobiety/mężczyzny funkcjonującym w kulturze.

Przebieg i realizacja badań

W badaniach zastosowana została strategia jakościowa. Posłużono się metodą studium przypadku, która daje możliwość opisu jednostki uwikłanej w kontekst kulturowy. Metoda ta umożliwiła otwartą i bezpośrednią relację między badaczem a badanym. Badaniami objętych zostało 12 mężczyzn w wieku od 21 do 57 lat systematycznie ćwiczących w siłowni. Umiejscowienie badacza w badanym kontekście (tj. w siłowni) ułatwiło mu zrozumienie poglądów, zachowań charakterystycznych dla społecznych aktorów, którym się przyglądał i których motywy chciał rozpoznać[5]. Elementy narracji, pojawiające się w wypowiedziach, pozwoliły uzyskać wiedzę kontekstową[6].

Definiowanie męskości

Projektując badania, skoncentrowałam się na cielesnym aspekcie męskości, odwołując się do koncepcji męskości Roberta Connella[7]. W ujęciu tego autora męskość rozumiana jako model płci kulturowej jest zespołem praktyk inicjowanych przez ciało, zorientowanych na ciało i odnoszących się do ciała. Ciało jako obiekt praktyk społeczno-kulturowych staje się uczestnikiem owych procesów. Connell[8] wyróżnia elementy reżimu płciowego – relacje władzy, stosunki produkcji, struktury emocjonalne, symbolizację. Jest zwolennikiem pojmowania męskości jako projektu płciowego będącego odpowiedzią na istnienie wielu jej modeli. Przyjęte zostało także za Pierre'em Bourdieu[9], że mechanizm konstruowania płci bazuje na odpowiednim zaangażowaniu ciała w system praktyk społecznych, na inkorporacji relacji panowania. To kulturowe dystynkcje kie-

[5] Zob. B. Flyvbjerg, *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*, „Studia socjologiczne" 2005, nr 2, s. 41.

[6] Zob. J. Pleck, *The theory of male sex role identity: Its rise and fall, 1936 to the present* [w:] *In the shadow of the past: Psychology portrays the sexes*, New York 1984, s. 56.

[7] Zob. R. Connell, *Masculinities*, Berkley 1995, s. 54.

[8] Zob. *ibidem*, s. 86.

[9] Zob. P. Bourdieu, J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 52.

rują wyborem kształtu własnej cielesności – twierdzi Bourdieu[10]. Odróżnianie się polega na podejmowaniu zachowań cielesnych oraz tworzeniu określonego wizerunku własnego ciała, czyli na wybieraniu pewnego typu ciała i pewnego typu jego przedstawień. Bycie w świecie to bycie cielesne. Odróżnianie się przebiega na płaszczyźnie postrzegania, zorganizowania i hierarchizowania znaczeń związanych z ciałem. Fundamentalne dyspozycje narzucają społeczne strojenie ciała, które poddaje się permanentnej reprodukcji. Ciało, w tym rozumieniu, jest wizytówką – staje się wyrazem miejsca zajmowanego w porządku społecznym i płciowym. Ciało płciowe jest ciałem społecznym i politycznym, a męskość konceptem dynamicznym.

Tożsamość jednostki zależy od jej wyobrażenia, kim jest, dokąd zmierza oraz od zdolności do podtrzymywania ciągłości określonej narracji. Płeć ujmowana jako kategoria społeczna staje się informacją, na podstawie której tworzone są sądy. Sposoby definiowania męskości przez badanych mężczyzn, ich poczucie bycia mężczyzną określone zostały zgodnie z koncepcją płci (jako zdefiniowanego schematu, kognitywnej struktury tworzonej z myślą o indywidualnym poczuciu spójności doświadczeń)[11]. Perspektywa płci jako konstruktu społecznego, jako cechy sytuacji tworzącej się w wyniku interakcji społecznych posłużyła w analizie narracji badanych dotyczących postrzegania siebie jako mężczyzny, ojca, osoby starzejącej się oraz relacji w związkach. Zdaniem Johna Bancrofta[12] istnieją dwa komponenty rozwoju tożsamości płciowej: wewnętrzna tożsamość płciowa oraz świadomość męskości/kobiecości wyrażana poprzez typowe zachowania. Jak wynika z jego ustaleń, postrzeganie męskości przez badanych mężczyzn zdeterminowane jest przez jej definicje funkcjonujące w społeczeństwie. Powielanie obowiązujących wzorców następuje w momencie, w którym własne poczucie tożsamości płciowej pasuje do funkcjonującego w społeczeństwie. Emilia Paprzycka[13] akcentuje znaczenie kulturowych definicji męskości/kobiecości (określonych przez społeczne normy i zwyczaje) w postrzeganiu i budowaniu własnego „ja". Stereotypy płciowe i płeć psychologiczna to schematy poznawcze, a jednostka na ich podstawie tworzy własny obraz otaczającej ją rzeczywistości. Badani, akcentując cechy stereotypowo przypisywane męskości, potwierdzać się zdają słowa Bourdieu[14], według którego, pomimo że męskość w teatrze *gendered society* może być inscenizowana, nie jest ona kategorią fikcyjną, tożsamością do wyboru. Może to być wynikiem (zgodnie z teorią społecznego uczenia się) zapamiętywania zachowań prezentowanych przez innych, znaczących mężczyzn, motywacji do ich powielania, a następnie reprodukcji tych zachowań[15]. Badani

[10] Zob. *ibidem*, s. 34.

[11] Zob. E. Mandal, *Pojmowanie fenomenu płciowości w psychologii* [w:] *Zrozumieć płeć. Studia interdyscyplinarne*, t. 2, red. A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska, Wrocław 2004, s. 204.

[12] Zob. J. Bancroft, *Seksualność człowieka*, tłum. R. Śmietana, Wrocław 2011, s. 32.

[13] Zob. E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*, Warszawa 2008, s. 157.

[14] Zob. P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004, s. 67.

[15] Zob. A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczewska, J. Radzicki, Warszawa 2007, s. 18.

zdają się powielać tradycyjne wzorce męskości. Ich poczucie męskiej tożsamości przekłada się na ich tożsamość w ogóle. Może być to odzwierciedleniem tezy Eugenii Mandal[16] o tożsamości płciowej jako subsystemie tożsamości. Dbanie o sferę fizyczną jest jednak akcentem nowego paradygmatu męskości. Otwartość na cielesność może być wynikiem redefinicji męskości w społeczeństwie. Męskość w sferze psychicznej definiowana jest podobnie przez wszystkich badanych. Różnice można dostrzec w definiowaniu męskości w kontekście fizycznym. Zwracają oni uwagę na budowę ciała, a także na jego sprawność.

Przykładowe wypowiedzi badanych dotyczące definiowania męskości w sferze psychicznej: „Z tą męskością to jest trudna sprawa. Musi być troszeczkę skurczysynem, stanowczy, sprawiać wrażenie groźnego, nieprzyjemnego. Nawet bardziej do kobiet niż do innych mężczyzn. Nie może być uległy. Ma być miły, ale bez przesady, raczej szorstki. Jak widzę milusich mężczyzn, to słabo mi się robi. Facet musi udawać chociaż takiego szorstkiego, nie ślinić się na każdą fajną laskę, bo to jest żałosne. Może myśleć o niej, że jest fajna, ale nie latać za nią jak pies, musi mieć klasę" (Bartek).

Badany daje wyraz swej stanowczości w definiowaniu męskości. Druga część wypowiedzi świadczyć może o przekonaniu, że tylko dzięki przejawianiu takich zachowań jest się odbieranym jako prawdziwy mężczyzna. Sugerując udawanie cech, których się nie posiada, a które wydają się dla niego ważne, potwierdza tezę Ervinga Goffmana[17], że wszyscy ludzie są lepszymi lub gorszymi aktorami. Takie podejście do męskości odzwierciedlać może funkcje motywacyjną opisaną przez Alberta Bandurę[18]. Przewidywanie potencjalnych przyszłych korzyści swoich zachowań może być źródłem motywacji. Nowe podejście do męskiej fizyczności ukazuje narracja Mariusza: „Męskość to jest wygląd na pewno, ale nie ustawiam tego w pierwszej kolejności, wygląd wysportowany, nie musi być napakowany nie wiadomo jak, mieć *sex appeal*, terminu tego, to trudno użyć dla faceta, ale coś w tym rodzaju, jego zachowanie, dowcipna rozmowa, cała otoczka tego faceta, sukces zawodowy też".

Badany używa słowa *sex appeal*, które zwykło się stosować w odniesieniu do kobiet, co może dowodzić tezy o zmieniającym się podejściu do męskości. Skłonność do podkreślania swej seksualności może być przejawem wpisywania się we współczesny trend narzucany przez koncerny modowe. Otwartość na przejawianie cech niegdyś uznawanych za płciowo określone może być wynikiem kampanii reklamowych zachęcających mężczyzn do korzystania z dóbr skierowanych do tej grupy. Zdaniem badanego atrakcyjności mężczyźnie dodać może również sukces na płaszczyźnie zawodowej. Ta część wypowiedzi dowodzi istnienia silnej potrzeby niezależności, którą gwarantować może niezależność finansowa. Na konsekwentne budowanie obrazu siebie uwagę zwraca Bartek: „Facet musi dbać o swój wizerunek, powinien być piękny, nie do przesady, ale powinien dać

[16] Zob. E. Mandal, *Pojmowanie*…, s. 204.

[17] Zob. E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 1981, s. 23.

[18] Zob. A. Bandura, *Teoria*…, s. 23.

swemu ciału szansę, ubrać też musi się jakoś. Elementy kosmetyki muszą być spełnione. Jak nie masz zapisanego tam u góry albo w genach dobrego wyglądu, dobrych proporcji ciała, to żebyś się skichał, nic nie osiągniesz i nic z tym nie zrobisz. Starać się jednak zawsze warto".

Narracja badanego wskazywać może na jego obsesyjne dbanie o wygląd. Może to być efektem poddania się medialnej dyktaturze. W wypowiedzi badanego pojawia się wątek genetycznej niesprawiedliwości. Uważa on, że ludzie obdarzeni doskonałymi proporcjami zawsze będą bardziej atrakcyjni. Wypowiedź ta sugerować może odnoszenie się badanego do kanonów urody i wydaje się on podejmować próby sprostania ideałom. Zwraca również uwagę na hierarchię panującą w siłowni: „Wiadomo, jak jest w siłowni, jesteś nowy, to musisz płacić frycowe, jesteś starym wyjadaczem, to masz luz i poklask".

Badany, mając świadomość upływającego czasu, stara się dostosowywać trening do możliwości organizmu. Jego umiejętność korygowania treningów i potrzeba posiadania odpowiedniego wyglądu wiązać się może z wykonywaną pracą: „Jakbym siedział taki tłusty i obleśny, to każdy w siłowni miałby mnie za idiotę, a nie instruktora. Ta posada wymaga profesjonalizmu".

Badany w swej wypowiedzi zwraca uwagę na potrzebę spójności wizerunku cielesnego z wykonywaną profesją. Podejście badanego wpisuje się w definicje wizerunku i sposoby jego urealniania. Trenerzy PR akcentują znaczenie świadomej autokreacji. W dalszej wypowiedzi dotyczącej związku między wyglądem a wykonywaną pracą Bartek mówi: „Kiedyś stało się na bramkach, było strasznym i straszyło samym wyglądem. Człowiek był młody i głupi. Rozrabiał, bo czuł, że ma władzę nad wszystkimi, i skończył w areszcie. Stare dzieje, ale nie warto tak kozaczyć".

Wcześniejszy, potężny wizerunek badanego był jednym z głównych wymogów podejmowanej wówczas pracy. Wypowiedź Bartka sugerować może związek między potężną muskulaturą a podejmowaniem zachowań agresywnych. Poczucie posiadania władzy fizycznej prowadzić może do jej nadużywania. Badany swe ówczesne zachowania traktuje jako prawo młodości. Obraz mięśniaka-bandyty zakorzeniony został jednak w świadomości społecznej, na co zwraca z kolei uwagę Marcin. Podkreśla on zmieniające się podejście do muskularności: „Kiedyś, jak policja zatrzymała auto, a w środku siedział jakiś byczek, to nie dostał mandatu. Zaczynała się rozmowa, gdzie się ćwiczy, w którym klubie. Bycie ciężarowcem to było coś. Później to się zmieniło, łysy kark w dresie stał się synonimem zepsucia, agresji i bandytki. Tak się porobiło na siłowniach. Jeśli się tam chodziło i znało to środowisko, tak jak ja, to było się nietykalnym. Ja na każdych baletach byłem gość. Nikt nie odważył się do mnie podejść, bo wiedzieli, że jestem kumplem tych gości. Teraz znowu inaczej. Modnie jest chodzić do dobrego klubu. Nawet mało ćwiczyć, ale posiadać kartę, najlepiej VIP, do Hiltona, czy coś w tym klimacie. To jest modne! Modne jest być fit, ćwiczyć, tak spędzać czas wolny".

Kolejna część wypowiedzi ujawnia próby maskowania swoich kompleksów muskulaturą: „Ja zawsze chciałem być przypakowany na maksa. Nie jestem wy-

sokim przystojnym brunetem, więc pomyślałem, że superlaski polecą na mięśnie. Nie było tak jednak. Laski teraz to patrzą na pozycję faceta. Strasznie się zrobiły opłacalskie".

Z wypowiedzi wnioskować można, że jednym z głównych powodów rozpoczęcia pracy nad swoją cielesnością był popęd seksualny. Chęć zdobywania kobiet stała się motywacją dla badanego, który wydaje się być rozczarowany brakiem spodziewanych efektów. Z narracji Mariusza wynika, że interesuje go wywieranie wrażenia w określonych sytuacjach: „Jak zbliża się okres plażowy, to zmieniam sobie trening tak, aby dobrze wyglądać na plaży. Jedzenie też pod to dopasowuję. Chcę być wtedy odtłuszczony. Lubię być przypakowany. Fajnie się czuję widzieć, jak inni mężczyźni troszkę przysiadają, jak się pojawiam".

Badany łączy posiadanie muskulatury z poczuciem pewności siebie. Staje się ona pancerzem chroniącym przed śmiesznością. Daje wrażenie przewagi nad innymi, otłuszczonymi mężczyznami. Narracja ukazuje coroczną walkę badanego o idealne, plażowe ciało. Takie zachowanie może być próbą kamuflowania posiadanych kompleksów. Badany wydaje się być niezadowolonym ze swojego „pozaplażowego" wyglądu. Cała jego aktywność skupia się wokół planowania treningów i diety tak, by latem móc bez obaw rozebrać się nad wodą. Zdaniem Katharine Phillips[19] całkowite, długotrwałe podporządkowanie życia pod działalność, której celem jest poprawa wyglądu, może być objawem zaburzeń o charakterze psychicznym, np. bigoreksji. Większość badanych przyznaje, że miało kompleksy w dzieciństwie, w okresie dorastania. Wielu posiada je nadal.

Iwona Chmura-Rutkowska i Joanna Ostrouch[20] zmieniające się podejście do mężczyzny i jego roli społecznej oceniają jako trudne. Piszą o braku dostosowania się mężczyzn do współczesnych zmian społecznych i zachwianiu ich ugruntowanej pozycji. Zmieniające się podejście do męskości zaowocowało niejednoznacznym jej definiowaniem przez samych mężczyzn. Normy będące niegdyś niezmienne, dziś nabierają różnorodnych barw. Męskość/kobiecość postrzegana i oceniana jest w odniesieniu do społecznych norm zachowań dla danej płci. Z narracji badanych wynika, że cielesność stała się istotnym aspektem współczesnej męskości. Według Helmutha Plessnera[21] człowiek przeżywa swoje ciało od wewnątrz, ale jednocześnie potrafi spojrzeć na siebie z zewnątrz. Autor dowodzi, że w człowieku istnieje nieustanna walka między dążeniem do porządku a dążeniem do zmiany. Tezę tę potwierdzają wypowiedzi badanych, którzy męskość definiują w dwóch sferach. Z jednej strony, nacisk kładą na stereotypowe cechy charakteru, co oznacza głębokie zakorzenienie w tradycyjnym spojrzeniu na role, jakie ma do spełnienia w społeczeństwie „prawdziwy mężczyzna". Według teorii społecznego uczenia się chłopcy w procesie socjalizacji uczą się wypełniania męskich ról od najbliższego otoczenia oraz z mediów (przez zapa-

[19] Zob. K. Phillips, *The Broken Mirror. Understanding and Treating Body Dysmorphic Disorder*, New York 2000, s. 129.

[20] Zob. I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Mężczyzna na przełęczy życia*, Kraków 2007, s. 21.

[21] Zob. H. Plessner, *Pytanie o conditio humana: wybór pism*, wybrał, oprac. i wstępem opatrzył Z. Krasnodębski, przeł. M. Łukaszewicz, Z. Krasnodębski, A. Załuska, Warszawa 1988, s. 106.

miętanie, naśladowanie, powielanie)[22]. Z drugiej strony, istotny jest dla badanych zadbany i wysportowany wygląd, co świadczy o ich dążeniu do powielania nowych wzorców. Taki sposób definiowania męskości może być następstwem funkcjonowania dwóch paradygmatów, tradycyjnego i nowego. Wypowiedzi badanych wskazują na ciągłe uczenie się i próbę dostosowania do obowiązujących i zmieniających się trendów. Uczenie się przez obserwacje daje możliwość pozyskania dużej ilości wzorców zachowania w krótkim czasie. Wiele zachowań może zostać rozbudzonych w wyniku modelowania (obserwacji modeli). Istotnym punktem w teorii społecznego uczenia się jest samoregulacja, powstająca w wyniku zaistnienia czynników zewnętrznych. Badani samoregulują się, dążąc do uzyskania swego ideału męskości. Deklarują troskę o wyrobienie w sobie pożądanych męskich cech oraz o swą fizyczność. Samoregulacja podtrzymywana jest wtedy, gdy zachowanie wywołuje pożądane skutki. Wewnętrzna kalkulacja nakazuje w przyszłości powielanie wzorców zachowań wywierających pozytywne rezultaty[23].

Tabela 1. Definiowanie męskości

Definiowanie męskości w sferze psychicznej	Definiowanie męskości w sferze fizycznej
silny charakter	wysportowana sylwetka
opiekuńczość	brak tkanki tłuszczowej
wzbudzanie szacunku	sprawność fizyczna
słowność	zadbany wygląd
odpowiedzialność	„dobra" budowa
surowość w kontaktach z kobietami	zgrabna sylwetka
przedsiębiorczość	wysportowane i wyrzeźbione ciało
posiadanie klasy	umiejętność samoobrony
odwaga	uroda
skromność	zwinność i sprawność
pewność siebie	imponowanie wizerunkiem innym
dominacja	
waleczność	
zdyscyplinowanie	
automotywacja	
ambicja	
kultura osobista	
wytrwałość	
elegancja	
siła psychiczna	

Źródło: opracowanie własne.

Współczesny młody mężczyzna stara się dogonić wzór męskości propagowany w mediach, którego osiągnięcie ma gwarantować powodzenie zarówno seksualne, jak i ogólnożyciowe. Mężczyzna poddawany jest reżimowi wizerunku, a jego ciało jest tablicą, na którą wpisywane są określone treści kulturowe

[22] Zob. A. Bandura, *Teoria…*, s. 38.

[23] Zob. *ibidem*, s. 43.

i znaczenia. Manipulacja wizerunkiem, podsycanie niepewności uznawane jest za niewidzialny proces feminizacji, stanowiący źródło kryzysu męskości. Benjamin Ludy, Roy Hopkins i Jack Nation[24] stereotypy płciowe określają jako seksualny scenariusz, obowiązujący zarówno kobiety, jak i mężczyzn odgrywających swoje role zgodnie z ogólnie przyjętym wzorem zachowań.

Aktywność seksualna mężczyzn ćwiczących w siłowniach a definiowanie męskości

Zachowania seksualne są jednym z głównych komponentów interakcji interpersonalnych[25]. Zdaniem Myriam Canas[26] samopoczucie i postawy seksualne mężczyzn zmieniają się w różnych fazach życia. Seksualność dziecka pojawia się jeszcze przed jego narodzeniem. Dzieje się tak za sprawą rodziców pełnych wyobrażeń i oczekiwań co do płci potomka. Niemowlę nie jest jednak świadome posiadania płci, określane jest przez niektórych autorów[27] jako samiec/samica, nie będące ani męskie, ani żeńskie. Alicja Długołęcka[28] wyróżnia za Zygmuntem Freudem trzy fazy rozwoju psychoseksualnego w pierwszych siedmiu latach życia: oralną, analną i falliczną, w kolejnych siedmiu latach fazy: latencji, homofilną, w okresie dojrzewania fazę genitalną. Zbigniew Izdebski[29] dojrzewanie określa przełomowym okresem w życiu młodego człowieka. W organizmie zachodzą zmiany, budzą się nowe uczucia, pojawiają się pragnienia sfery erotycznej, co przez Canas[30] uznawane jest za źródło niepokoju. Irena Obuchowska[31] wyróżnia trzy odmienne nastawienia młodzieży do seksu: hedonistyczne, wulgarne, świadomie powściągliwe. Wiek dorosły umiejscawia ona między 20 a 40 rokiem życia. W tym czasie mężczyzna zaczyna aktywne życie seksualne. Podejmowanie bezosobowych i niesatysfakcjonujących doświadczeń seksualnych, zdaniem Obuchowskiej, może być wywołane nierealistycznymi stereotypami ukazywanymi w mediach. Po 40 roku życia potencjał seksualny mężczyzny zaczyna opadać na skutek stopniowego spadku testosteronu. Jest to początkiem fazy późnej dorosłości, co może skutkować kryzysem wieku średniego. Andropauza, inaczej zwana męskim klimakterium, pojawia się około 50 roku życia. Zbigniew Lew Starowicz[32] definiuje ją jako stan przejściowy i patologiczny,

[24] Zob. L.T. Benjamin, J.R. Hopkins, R.J. Nation, *Psychology*, New York 1987, s. 515.

[25] Zob. *ibidem*.

[26] Zob. *Encyklopedia zdrowia. Mężczyzna*, red. M. Canas, Warszawa 2007, s. 20.

[27] Zob. F. Saint-Pierre, M.F. Viau, *Seksualność dziecka. Co każdy rodzic wiedzieć powinien. Rozwój psychoseksualny dziecka od urodzenia do dwunastego roku życia*, przeł. A. Wróblewski, Warszawa 2008.

[28] Zob. A. Długołęcka, Z.L. Starowicz, *Edukacja seksualna*, Warszawa 2006, s. 33–51.

[29] Zob. Z. Izdebski, *Aktywność…*, s. 23.

[30] Zob. *Encyklopedia zdrowia…*, s. 21.

[31] Zob. I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001. s. 188.

[32] Zob. Z.L. Starowicz, *Seks w jesieni życia*, Warszawa 2000, s. 37.

polegający na wczesnym wystąpieniu zmian hormonalnych, spadku poziomu androgenów. W tym czasie pojawiają się trudności z erekcją. Mężczyzna zaczyna doznawać uczucia nieodwracalnej utraty młodości, co rekompensować sobie może na wiele sposobów. Zmiany w organizmie u poszczególnych jednostek pojawiają się z różną intensywnością. Przyczynę męskiego klimakterium Kenneth Purvis[33] upatruje w wyczerpywaniu się „eliksiru męskości". Mężczyzna wkraczający w tę fazę życia może zacząć szukać dużo młodszej partnerki, chcieć założyć nową rodzinę, starać się zachować młodzieńczy wygląd i formę sprzed lat (poddając się operacjom plastycznym, ćwicząc w siłowni, biegając, pływając, grając w tenisa itp.), kupić sportowy samochód. Inną formą przechodzenia kryzysu może być skupienie się na swojej emocjonalności i duchowości, zmaganie się z własnymi słabościami i zahamowaniami (np. uprawianie sportów ekstremalnych). Jest to czas stopniowego i powolnego przekwitania. Proces ten dotyka sfery życia seksualnego zarówno mężczyzn, jak i kobiet, nie oznacza jednak utraty zdolności seksualnych.

Bernie Zilbergeld[34] wskazuje na stereotypy dotyczące męskiego seksu zakorzenione w ludzkich umysłach. Według autora wiedza na temat seksu pochodzi z książek i innych kanałów formalnych. Edukacja seksualna polegająca na słuchaniu dowcipów, porad starszych kolegów, oglądaniu filmów, zdaniem Zilbergelda[35], towarzyszy człowiekowi od narodzin do śmierci. Przedstawia on stereotypy związane z męską seksualnością:

- nie potrzebuje uczuć ani komunikacji,
- jest zawsze gotowy i zainteresowany seksem,
- w akcie seksualnym jest jak macho,
- używa seksu, aby udowodnić swą męskość,
- seks jest skoncentrowany na twardym penisie i tym, jak go się użyje,
- dobry seks jest spontaniczny i bez słów.

Społeczny wojeryzm[36] stał się jednym z następstw eskalacji płciowej w życiu człowieka. Seksualna wiadomość istnieje w kulturze, a mężczyzna o wysokiej potencji seksualnej jest ideałem większości kultur. Purvis pisze o przemianie mężczyzn od osób swobodnie manifestujących swoją: „[…] prymitywną, nieokiełznaną seksualność do człowieka podporządkowującego się dyplomatycznej etykiecie, obowiązującej we współczesnym społeczeństwie"[37].

[33] Zob. K. Purvis, *Podbrzusze mężczyzny. Przewodnik*, tłum. H. Thylwe, Warszawa 1994, s. 31–65.

[34] Zob. B. Zilbergeld, *The truth about men, sex, and pleasure. The new male sexuality*, New York 1999, s. 15–17.

[35] Zob. *ibidem*, s. 20.

[36] Wojeryzm obejmuje wszelkie zainteresowania czynnościami seksualnymi bez aktywnego udziału w nim tj. oglądanie, czytanie o nich, przysłuchiwanie się im.

[37] K. Purvis, *Podbrzusze…*, s. 19.

Wypowiedzi badanych

Badani mężczyźni niechętnie mówili o swej seksualności. W narracjach dwóch badanych pojawił się problem z akceptacją własnego ciała: „Trochę lepiej i pewniej bym się czuł w łóżku, będąc lepiej zbudowanym" (Bartek); „Jakiś taki człowiek niepewny siebie, ale jak dobrze wyglądam, czuję się mniej skrępowany, czuję luz, a jak nie, to myślę o swych boczkach" (Mariusz).

Wypowiedzi badanych wskazywać mogą na zaburzenie obrazu własnej cielesności. Może ono skutkować unikaniem kontaktów seksualnych z powodu strachu przed ewentualną kompromitacją. Jak wynika z wypowiedzi, badani, myśląc o swoich cielesnych niedoskonałościach, nie mogą skupić się na akcie seksualnym. Jak pisze Izdebski[38], akceptacja swojej cielesności odgrywa ogromną rolę w życiu seksualnym mężczyzn. W tym przypadku brak akceptacji prowadzić może do unikania stosunków płciowych. Wypowiedź Krzysztofa z kolei świadczy o zróżnicowanym podejściu badanych do roli własnej cielesności w sypialni. Pojawia się tu znaczenie długości penisa w podejściu do własnej seksualności: „Wysportowana sylwetka nic mi nie daje w życiu seksualnym, czy z tłustym brzuchem, czy bez brzucha jest tak samo, może oprócz tego, że czuję się bardziej atrakcyjny; mam nadzieję, że moja żona też mnie tak postrzega, że jestem dla niej bardziej atrakcyjny. Wcześniej miałem poczucie mniejszej atrakcyjności przed żoną. Choć nadal z ciała nie jestem zadowolony, ale z penisa tak. Zawsze mam ochotę na seks i mogę, chyba że po alkoholu".

Własna cielesność nie jest istotna dla badanego. Poczucie pewności siebie daje mu posiadanie zadawalającego członka. Do udanych zbliżeń zalicza on te, w trakcie których jego partnerka osiąga orgazm. Zdaje się oceniać swą sprawność seksualną przez pryzmat zadowolenia drugiej strony: „Jeśli moja partnerka nie ma orgazmu, nie widzę po niej, że cała płonie, to nie ma sensu. Jak ją zaspokoję, to czuję, że to było to".

W wypowiedzi Sebastiana również pojawia się wątek penisa: „Łaskawie przez los byłbym obdarzony, jeśli bym miał większego członka. Każdy facet ma z tym problem. Nie narzekam na wielkość penisa, ale szczerze powiem, że gdybym dowiedział się, że istnieje ćwiczenie, dzięki któremu mógłbym go powiększyć, na pewno bym je robił. Wynika to z tego, jak te penisy są przedstawiane np. w filmach porno, to wpędza facetów w kompleksy. Idą do lekarza, próbują coś z tym robić. Kobieta zawsze jest gotowa, na faceta działa psychika. Kompletny debil, który się niczym nie przejmuje, nie ma kompleksów, bo sobie nie zdaje sprawy z tego, że powinien mieć, powinien coś ze sobą zrobić. Takiemu zawsze stanie i nie ma z tym problemów. A na innych działa stres, jest z piękną kobietą, chce się wykazać i wtedy może mu się to przytrafić. Jak mu się to przytrafi i źle to jest poprowadzone przez kobietę, to pojawia się problem. Jeden sobie z tym poradzi, a drugi do końca życia będzie miał uraz. Kiedyś nie było z tym pro-

[38] Zob. Z. Izdebski, A. Ostrowska, *Seks po polsku. Zachowania seksualne jako element stylu życia Polaków*, Warszawa 2003, s. 43.

blemów, to teraz się o tym dużo mówi. Określa się męskość przez sprawność seksualną, w reklamach itp. Reklamuje się środki na potencję. Im więcej się o tym mówi, tym więcej mężczyzn zaczyna dostrzegać w sobie problem".

Badany zwraca uwagę na znaczenie psychiki w męskim akcie seksualnym. Zauważa stereotypowy wzór męskiej seksualności kreowany w mediach, jego negatywny wpływ na funkcjonowanie mężczyzn w tej sferze. Jednocześnie stosuje stereotypizację roli kobiet, twierdząc, że są „zawsze gotowe". Badany akcentuje wagę emocji wśród mężczyzn, równocześnie uznając, że kobieca seksualność jest od nich niezależna. Wypowiedź ta sugeruje umiejscawianie kobiecej seksualności w grupie zachowań powinnościowych, prokreacyjnych, niezwiązanych z libido.

O psychicznych i fizycznych kłopotach z seksualnością wśród kolegów biorących sterydy opowiada Marcin: „Po sterydach nie staje. Niektórzy mają z tym problem. Jeśli laska ich wyśmieje, przeradza się to we wtórną impotencję. Sami mogą sobie zrobić dobrze, ale przy kobiecie pojawia się stres, tak bardzo chcą, że im nie wychodzi. Nie ma co się oszukiwać, po testosteronie to penisem można orać pole, a później dół i robi się malutki jak marcheweczka".

Badany mówi o problemach kolegów, do własnych się nie przyznaje. Zwraca on uwagę na wpływ używania sterydów na życie seksualne. Z narracji Mariusza wynika, że staje się ono często zaniedbane przez obowiązki domowe i pracę: „Moje życie seksualne jest OK, ale narzekam na słabą częstotliwość. Myślę, że jest to wynikiem tempa życia. Męczy mnie to".

O swej sprawności seksualnej mówi najmłodszy badany, Mateusz: „Jestem młody, zawsze sprawny seksualnie. Nie mam z tym żadnych problemów, jak prawdziwy facet".

Potwierdza on wpływ tradycyjnych wzorców męskiej seksualności. Łączy sprawność seksualną z męskością. Najstarsi badani, Janek oraz Borys, potwierdzają negatywny wpływ starzenia się na własną aktywność i sprawność seksualną. Janek zwrócił uwagę na spadającą sprawności seksualną mężczyzn: „Sprawność seksualna, niestety, zmniejsza się u mężczyzn z wiekiem, co nie jest miłe i odciska się na samopoczuciu. Wielu facetów wtedy zaczyna świrować, ubierać się niestosownie, uganiać się za młodymi dziewczynami, myśląc, że to im wróci młodość". Neguje on próby powrotu do młodości za sprawą młodszych partnerek. Borys również zwraca uwagę na zmniejszającą się z biegiem lat sprawność seksualną: „Kiedyś to człowiek miał więcej pary, ale teraz też nie narzekam".

Pojawiły się również wypowiedzi bezosobowe. Dominik mówi: „Dobre ruch… rozluźnia". Badany unika opowiadania o swej aktywności seksualnej, zasłaniając się wypowiedziami bezosobowym, i może to świadczyć o jego obawie przed krytyką lub śmiesznością. Istotne dla niego zdaje się być budowanie swego wizerunku jako mężczyzny sprawnego seksualnie. Aleksander z kolei uważa, że: „Seks jest częścią życia". Podobnie jak Dominik posłużył się zwrotem bezosobowym, używając zdań-sloganów. Krótko o swym życiu seksualnym mówią badani Filip i Karol. Pierwszy mówi: „Nie narzekam", drugi: „Jest OK".

Wyniki

Na rodzaj podejmowanych zachowań seksualnych wpływ ma otoczenie. W żadnej narracji dotyczącej definiowania męskości nie pojawił się temat seksualności. Może to być wynikiem lęku i braku otwartości badanych na tę tematykę. Badani niechętnie opowiadali o swym życiu seksualnym. Pojawiały się wypowiedzi w trzeciej osobie, o kolegach, o kłopotach innych mężczyzn. Problemy własnej alkowy chcieli „zostawić dla siebie". Można przypuszczać, że znacząca tu była płeć badaczki. Dla wielu badanych męskość to pewność siebie i dominacja. Takie jej postrzeganie hamuje ich przed odkrywaniem swych problemów. Wielu badanych uważa, że „opowiadanie o swoich łóżkowych sprawach to brak powagi". Może być to wynikiem poczucia skrępowania przed narracją na ten temat. Wszyscy badani byli jednak zgodni, że seksualność jest jednym z głównych atrybutów męskości. Granie ról seksualnych ma związek z wzorcami zachowań przypisywanymi mężczyznom i kobietom[39]. Niechęć do opowiadania o problemach seksualnych oraz powściągliwość w ujawnianiu swych przygód są kulturowo wpisane w męskość. Zdaniem Bancrofta[40] na zachowania seksualne oddziaływają mechanizmy społeczne w formie obyczajów, postaw, zasad, prawodawstwa. Seksualność jest konstruktem wieloaspektowym. Wysokie wymagania co do sprawności seksualnej mężczyzn stawiają im czasopisma oraz filmy pornograficzne. Ożywienie kobiecej świadomości seksualnej, żądanie prawa do orgazmu jest dla mężczyzn z jednej strony stymulujące, z drugiej zaś wprowadza ich w strach przed niespełnieniem oczekiwań. Pisma takie jak „CKM", „Playboy" itp. informują o ciągłej gotowości prawdziwego mężczyzny do seksu. Mężczyźni chcą imponować swoją sprawnością seksualną, która nie zawsze zgodna jest ze wzorcem promowanym przez media. Wszyscy badani uznali, że seksualność jest istotnym aspektem poczucia bycia mężczyzną. Niesprawny seksualnie mężczyzna jest zdaniem badanych mniej męski. Badani mówili o zaburzeniu postrzegania własnej cielesności, rzutującym na życie seksualne oraz znaczeniu zadowolenia z penisa. Pojawia się również problem psychicznej i fizycznej sprawności seksualnej, która może ulec osłabieniu. Spadek formy związany może być z zażywaniem sterydów lub starzeniem się. Potwierdza to teorię Canas[41] o zmieniającym się samopoczuciu seksualnym w różnych fazach życia. Według badanych sfera seksualna w dzisiejszych czasach przytłoczona jest obowiązkami domowymi i zawodowymi, co ma negatywny wpływ na funkcjonowanie i trwanie związków damsko-męskich. Tomasz Leszniewski[42], analizując sposoby reakcji na obecne warunki społeczno-kulturowe, posługuje się analogią z Kunderowskim opisem powodów podejmowania relacji intymnych. Przedstawia dwie kategorie mężczyzn szukających doznań z wieloma partnerkami: lirycznych, którzy szukają ideału, oraz epickich, któ-

[39] Zob. L.T. Benjamin, J.R. Hopkins, R.J. Nation, *Psychology*…, s. 515.

[40] Zob. J. Bancroft, *Seksualność*…, s. 19.

[41] Zob. *Encyklopedia zdrowia*…, s. 20.

[42] Zob. T. Leszniewski, *Moda i tożsamość – dylematy współczesnego człowieka w świecie konsumpcji* [w:] *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcji*, red. T. Szlendak, Wrocław 2001, s. 54.

rzy chcą poznać nieskończoną różnorodność. Pierwsi szukają w kobiecie siebie, a znajdują rozczarowanie, drudzy nie szukają ideału, więc nic ich nie może rozczarować. Andreas Schneider[43] pisze o poliseksualności, która oznacza różnorodność w seksualnych przeżyciach i potrzebach. Twierdzi, że ludzie muszą w swych związkach seksualnych iść na kompromis, ponieważ istnieje rozbieżność między tym, jakie życie seksualne chcieliby wieść, a tym, jakie mają. Seksualne wyzwolenie kobiet znacząco wpłynęło na sytuację mężczyzn. Nowe spojrzenie na życie płciowe obudziło w kobietach potrzeby, zaczęły domagać się namiętnego, sprawnego kochanka i orgazmu. Seks przestał być obowiązkiem małżeńskim, a stał się przyjemnością. Bonnie Maslin[44] przekonuje, że traktowanie mężczyzn przez kobiety jako obiekty seksualne jest korzystne dla obu płci. Pozwala im w pełni cieszyć się seksem, przekonując mężczyzn jednocześnie, że obiektami pożądania są wyłącznie do 25 roku życia. Wcześniej mężczyźni byli „bezwiekowi", wyłącznie kobiety narażone były na odrzucenie ze względu na wiek. Perry Garfinkel[45] porusza kwestię seksu przedstawianego w mediach. Zarzuca on twórcom filmów to, że zawsze jest on niezwykły, szalony, uprawiany niemal wszędzie. Autor pisze o kłamstwie, które zaburza w mężczyznach poczucie własnej wartości seksualnej. Dawni mężczyźni polowali, przebijali się przez dżungle, nie mówili dużo, tylko działali. Dzisiejsi są twardzi, wrażliwi, oglądający Oprah Winfrey, reklamujący różne produkty w kolorowych magazynach[46]. Według Geoffa Dencha[47] mężczyźni stale żywią obawę, że staną się zabawką w rękach kobiet (przykładem – perspektywa Mike'a Tysona), dlatego sprawiają wrażenie niezdecydowanych i małomównych. Tłumią swoje uczucia, aby nie dać sobą manipulować. Autor podkreśla, że silne uczucie może stanowić pobudkę do sprawowania kontroli nad kobietą. Przytacza mity greckie opowiadające o herosach broniących się przed powabem kobiet[48], przypomina o upadku mężczyzny jako rezultacie poddania się żądzy, opisanym w Księdze Rodzaju, wspomina wierzenia w gotycką wampirzycę wysysającą z mężczyzn siły żywotne. Autor do owej wampirzycy porównuje współczesne modelki i aktorki. Karen Dion[49] podważa freudowską myśl o bierności kobiet pod względem płciowym i społecznym. Procesy emocjonalno-seksualne, funkcje seksualne, odczucia, zachowania uwarunkowane są czynnikami biofizycznymi, psychologicznymi oraz socjokulturowymi[50]. Prawo do spełnienia

[43] Zob. A. Schneider, *The New Men: Masculinity after Traditionalism and Feminist Reaction*, Lubbock 2007, s. 48.

[44] Zob. B. Maslin, *The angry marriage: Overcoming the Rage*, *Reclaiming the love*, New York 1995, s. 39.

[45] Zob. P. Garfinkel, C.K. Winston, *Ciało mężczyzny. Poradnik użytkownika*, przeł. J. Weckwerth, Z. Sidorkiewicz, Poznań 1999, s. 49.

[46] Zob. B. Chichester, K. Robinson, *Sekrety seksu. Poradnik stuprocentowego mężczyzny*, przeł. G. Gasparska, Warszawa 2001, s. 67.

[47] Zob. K. Dion, E. Berscheid, E. Walster, *What is beautiful is good*, „Journal of personality and social psychology" 1972, vol. 24, no. 3, s. 107.

[48] Np. walka Adonisa z pożądaniem do Afrodyty, uległość Samsona w stosunku do Dalili.

[49] Zob. K. Dion, E. Berscheid, E. Walster, *What is*…, s. 107.

[50] Zob. A. Depko, *Kochaj się długo i zdrowo*, Warszawa 2008, s. 15–17.

w sferze erotyczno-seksualnej, zdaniem Marii Szyszkowskiej[51], ma każdy pod warunkiem podmiotowego traktowania drugiej osoby. Podkreśla ona prawo do wolności seksualnej i uczuciowej, które bywa sprzeczna ze sferą racjonalną.

Tradycyjne modele ról płciowych

Pojęcie roli, jak podaje Linda Brannon[52], zostało zaczerpnięte przez socjologów z terminologii teatralnej. Pochodzi ono od francuskiego słowa oznaczającego zwój papieru z zapisanym tekstem wygłaszanym przez aktorów. Jak pisze dalej autorka, rola męska i żeńska to nic innego jak odgrywanie przypisanego przez społeczeństwo scenariusza. Podobne stanowisko prezentuje Dorota Pankowska[53], opisując rolę płciową jako społeczną, historycznie utrwaloną, przekazywaną z pokolenia na pokolenie. Kobiecość i męskość, ich pozycja społeczna nie zmieniała się przez wieki. Społeczny system ról płciowych przenika całe ludzkie życie, różnicuje społeczno-kulturowo pozycje kobiet i mężczyzn. Autorka w społeczno-kulturowym ujęciu ról płciowych wyszczególnia trzy sposoby szufladkowania w roli:

- przydzielanie ludziom aktywności na podstawie płci,
- przypisywanie ludziom cech osobowości ze względu na płeć,
- wartościowanie ze względu na płeć.

Podobnie ujmuje to Martin E.P. Seligman[54], traktując rolę płciową jako publiczną reprezentację tożsamości płciowej. Kobiecie i mężczyźnie przypisywane jest ściśle określone zachowanie. Mężczyzna jest żywicielem rodziny, odważnym, ostrym, czasem agresywnym, zawsze myślącym „o jednym", człowiekiem bez głębszych uczuć. Taki stereotyp mężczyzny panował w społeczeństwie przez wieki i nadal jest obecny. Stereotyp męskości zakorzeniony głęboko w umysłach zarówno mężczyzn, jak i kobiet reguluje przypisywane im role. Proces zmian, obalenia stereotypów trwa od lat 50. XX wieku, ale w świadomości ludzi nie dokonała się rewolucja. Zdaniem Deaux Kay i Kite Mary[55] wyzbycie się stereotypów nie jest łatwe, tworzenie ich i posługiwanie się nimi jest procesem klasyfikowania niezbędnym do radzenia sobie ze złożonością ludzkiej egzystencji. Pierwsi teoretycy uważali, że stereotypy i uprzedzenia są istotne dla zintegrowania osobowości oraz umacniania tożsamości. Susane E. Cross i Hazel Rose

---

[51] Zob. M. Szyszkowska, *Seksualność człowieka* [w:] *Seksualność człowieka i obyczaje a polityka*, red. M. Szyszkowska, Warszawa 2008, s. 13.

[52] Zob. L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni?*, przeł. M. Kacmajor, Gdańsk 2002, s. 183.

[53] Zob. D. Pankowska, *Wychowanie*…, s. 57.

[54] Zob. M.P.E. Seligman, *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York 2003, s. 45.

[55] Zob. K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci* [w:] *Kobiety i mężczyźni: Odmienne spojrzenie na różnice*, pod. red. B. Wojciszke, przeł. S. Pikiel, E. Wojtych, Gdańsk 2002, s. 73.

Markus[56] przywołują pojęcie „poznawczego skąpca" (opisane przez Taylora), który musi upraszczać docierające do niego informacje, stosować kategorie i stereotypy w kontaktach z innymi, gdyż jego zdolności poznawcze są ograniczone. Istnieją sytuacje, w których ogólne stereotypy nie są wystarczające, tworzone są wówczas podtypy kobiet i mężczyzn. Deaux i Kite[57] wymieniają cztery podtypy mężczyzn: biznesmen, sportsmen, pracownik fizyczny, macho. Brannon[58] pisze o dziewiętnastowiecznym modelu męskości: nieokrzesany, aktywny, niezależny, silny. Ważnym elementem było (i jest nadal) nie być „babą", być człowiekiem u steru, twardym jak stal prawdziwym mężczyzną. Jak pisze Julia Berryman[59], wzory zachowań są bardzo zróżnicowane, zawierają społeczno-kulturowe przekonania, co wypada, a co nie kobietom i mężczyznom. Dalej autorka pisze o określeniach odnoszących się do rodzaju męskiego i kobiecego. Męska postawa to ambicja, twardość, dominacja, kobieca to łagodność, empatyczność, dbanie o innych. W takich stereotypach, często krzywdzących zarówno dla mężczyzn, jak i kobiet[60] społeczeństwa tkwią od zarania dziejów. Stereotypy dotyczące płci kulturowej według Claire M. Renzetti i Daniel J. Curran[61] są uproszczonymi opisami męskiego mężczyzny i kobiecej kobiety. Od mężczyzn oczekuje się noszenia spodni, ambicji i rzetelności, od kobiet noszenia damskich strojów, uczuciowości i dbania o dobrą atmosferę. Autorzy piszą o niezdrowym odrzuceniu pierwiastków kobiecych w mężczyźnie i męskich w kobiecie, o zinstytucjonalizowanych wzorach przejawiania męskości i kobiecości jako podstawie społecznego systemu płci biologicznej i kulturowej. Sandra Bem[62] w roku 1974 wprowadziła pojęcie androgynii, czyli posiadania cech zarówno kobiecych jak i męskich. Należy tu wspomnieć o tożsamości płciowej, identyfikowaniu się, lub nie, z własną płcią. Tożsamość płciowa odnosi się do psychologicznego obrazu *self*, do oceniania własnej kobiecości lub męskości w odniesieniu do społecznych norm związanych z płcią.

Podsumowanie

Męska seksualność ujmowana przez pryzmat współczesnych definicji męskości staje się sferą budzącą wiele lęków. Badani mężczyźni, w większości, swoją seksualność rozpatrywali w kontekście cielesności. Zygmunt Bauman twierdzi, że lęki nawiedzające „[…] podmioty cielesne pochłonięte myślą o nieosiągalnym

[56] Zob. S.E. Cross, M.H. Rose, *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: Podejście poznawcze* [w:] *Kobiety i mężczyźni*…, s. 66.

[57] Zob. K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy*…, s. 74.

[58] Zob. L. Brannon, *Psychologia rodzaju*…, s. 215.

[59] Zob. J. Berryman, *Psychologia moje hobby*, tłum. E. Zaręba-Papławska, Gdańsk 2005, s. 73.

[60] Zob. G. Witkins, *Stres męski: jak przetrwać stres w latach dziewięćdziesiątych*, przeł. A. Gomola, Poznań 1997.

[61] Zob. C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, tłum. A. Melosik-Gromkowska, Warszawa 2005, s. 8.

[62] Zob. L. Brannon, *Psychologia*…, s. 233.

ideale sprawności fizycznej i coraz trudniej definiowalnym zdrowiu, powinny wywoływać u ludzi ostrożność i umiar, a dzieje się inaczej”[63]. Budzą jeszcze większe pragnienie aktywnych działań. Autor porównuje ciało z oblężoną twierdzą, która nie wymaga ascetyzmu, lecz konsumpcjonizmu wszystkiego, co jest zdrowe i *fit*. Badani stali się zakładnikami kultury konsumenckiej, promującej określony typ urody. Piękno przestało być cechą biologiczną, a stało się możliwe do wykreowania poprzez np. zabiegi chirurgiczne, korekty kosmetyczne, zażywanie sterydów itp. Według Bourdieu[64] to kulturowe dystynkcje kierują wyborem określonego wyglądu ciała. Odróżnianie się polega na podejmowaniu zachowań cielesnych oraz tworzeniu określonego wizerunku własnego ja. Na wybieraniu pewnego typu ciała i pewnego typu jego przedstawień. Różnienie się przebiega na płaszczyźnie postrzegania, zorganizowania i hierarchizowania znaczeń związanych z ciałem.

[63] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 130.

[64] Zob. P. Bourdieu, *Męska*…, s. 64.

Małgorzata Siupik
Zespół Szkół Informatycznych w Słupsku, Uniwersytet Gdański

Matka Polka. Nieobecny Ojciec. Obraz ról rodzicielskich w lekturach szkolnych z drugiego etapu edukacyjnego

Wstęp

Celem tekstu jest przedstawienie obrazu ról rodzicielskich w lekturach szkolnych z drugiego etapu edukacyjnego w kontekście stereotypów płci (stereotypów rodzaju). Dyspozycję do jakościowej analizy tekstów lektur stanowi pytanie badawcze: jaki jest obraz męskich i kobiecych ról rodzicielskich w lekturach szkolnych z drugiego etapu edukacyjnego? Odpowiedź na tak sformułowane pytanie stanowi próbę ukazania socjalizacyjnego znaczenia książek dla dzieci i młodzieży. Tekst jest próbą zarysowania najważniejszych wątków i dyskursów, które mogą stanowić odpowiedź na tak ujęty problem badawczy.

Indywidualna rola rodzajowa

Płeć biologiczna na stałe wyznacza pewne elementy indywidualnej tożsamości. Jednak nadawanie społecznych znaczeń faktom biologicznym, na co często „pozwala" esencjalizm, przyczynia się do odróżniania kobiet i mężczyzn w niemalże wszystkich aspektach życia społecznego. Odróżnienie te wykracza poza jednostkowe ramy doświadczeń kobiet i mężczyzn. Według Doroty Pankowskiej[1] na tworzenie się osobowościowej definicji roli wpływ mają społeczne nakazy roli, które można rozumieć jako „[…] wzorce ról i stereotypy rodzaju uznane w danej kulturze za właściwe dla kobiet i mężczyzn, wyrażające społeczne oczekiwania wobec jednostek i ich funkcjonowania"[2]. W danej kulturze obecne są również ułatwienia i dylematy roli. Ułatwienia to te elementy zasobów kulturowych, dzięki którym nakazy stają się zrozumiałe dla jednostek. Ułatwienia roli to najczęściej przekazy tożsame ze stereotypami, które transmitowane są przez agendy socjalizacyjne, w tym przez szkołę. Na dylematy roli zaś składają się m.in. niejasność

[1] Zob. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 22–29.
[2] *Ibidem*, s. 23.

roli związana z nieprecyzyjnym określeniem oczekiwań społecznych, ale także wewnętrzna niespójność roli, która wynika poniekąd z niespójnych oczekiwań (np. nieadekwatność przypisywanych cech stereotypowych do wymagań roli, np. bierność kobiet *versus* odpowiedzialność kobiet za budowanie wspólnoty rodzinnej), jak również niezgodność roli z innymi rolami (np. godzenie bycia matką z pracą zawodową, stereotypowa rola męska a zawody związane z opiekuńczością i troską typu: lekarz, terapeuta, nauczyciel).

W ten sposób poprzez nadanie indywidualnego znaczenia roli przypisanej ze względu na płeć biologiczną powstaje osobowościowa definicja roli. „Z osobowościowej definicji roli, a więc nadania osobistego znaczenia temu, czym jest kobiecość i męskość i jakie oczekiwania należy wysuwać pod adresem przedstawicieli obu płci, wynika indywidualna koncepcja roli płciowej”[3]. Koncepcja roli płciowej to idealny obraz siebie – postrzeganie siebie w trakcie pełnienia roli. Koncepcja często jest zgodna z osobowościową definicją roli, zaś pełnienie roli nie zawsze jest zgodne z koncepcją, na co wpływ ma szereg czynników, m.in. społeczny przekaz czy interakcje międzyludzkie, które zachodzą w społeczeństwie. Wypadkowa koncepcji i pełnienia roli tworzy indywidualną rolę rodzajową.

Indywidualna rola płciowa, stanowiąc integracje trzech wymiarów roli: normatywnego, subiektywnego i behawioralnego, jest w istocie niepowtarzalna i specyficzna dla danego człowieka. Autorka zauważa, że „[…] im więcej ułatwień w przyswajaniu tradycyjnych ról, tym większa możliwość zbliżenia indywidualnej roli do stereotypu. Im więcej dany człowiek spotyka osób prezentujących nietradycyjne interpretacje roli (realnych, ale także literackich czy filmowych), tym większa jest szansa, że jego własna definicja roli będzie bliska jego osobowości i potrzebom”[4]. W tym obszarze rola książek jako elementu procesu edukacji, a także to, jak przedstawiane są w nich postacie dziewcząt i chłopców, ma znaczenie dla kształtowania się indywidualnej roli rodzajowej. Stanowić one mogą bądź to ułatwienia roli, ukazując stereotypową rolę dziewczynek i chłopców, bądź też dawać szanse na kontakt z postaciami literackimi realizującymi alternatywny, nietradycyjny model roli płciowej.

Badania amerykańskie wskazują na stereotypizację wizerunku kobiet i mężczyzn zarówno w podręcznikach, jak i książkach dla dzieci; mimo że z czasem nieobecność kobiet w tekstach edukacyjnych nie była już tak znacząca, jednak „[…] niestety mężczyźni i kobiety nadal są przedstawiani zgodnie z stereotypowymi rolami”[5]. Co istotne z perspektywy edukacyjnej, „[…] czytanie opowiadań o kobietach, które zachowywały się w nietradycyjny sposób, wpływało na dzieci obojga rodzajów na zmianę poglądów na temat możliwości dziewczynek”[6]. Z powyższych danych wynika, iż istnieje możliwość wpływania na rozwój indywidualnej roli płciowej niekoniecznie zgodnej z tradycyjnie pojmowaną kobiecością i męskością poprzez kontakt dziecka z literackimi postaciami reprezen-

[3] *Ibidem*, s. 28.

[4] *Ibidem*.

[5] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, tłum. M. Kacmajor, Gdańsk 2002, s. 368.

[6] *Ibidem*.

tującymi niestereotypowy model roli płciowej. Przedstawione wnioski z badań można odnieść do reprezentacji ról rodzicielskich obecnych w literaturze dla dzieci, w tym lekturach szkolnych.

Pryzmaty rodzaju

Uzupełnieniem koncepcji konstruowania indywidualnej roli rodzajowej, nadającym szerszy kontekst rozważaniom pedagogicznym, jest teoria pryzmatów rodzaju Sandry Lipsitz Bem. Autorka opisuje założenia odnoszące się do płci i rodzaju, które mimo zauważalnej zmiany świadomości społeczeństwa, w dalszym ciągu funkcjonują. Założenia te pośrednio odnieść można również do ról rodzicielskich jako pochodnych definiowania kategorii kobiecości i męskości. Dzieje się tak ponieważ „[…] pozostają zakorzenione w praktykach i normach społecznych i kulturowych oraz w psychice jednostek, niedostrzegalnie i systematycznie, z pokolenia na pokolenie, powielając schemat męskiej dominacji”[7]. Autorka określa te założenia jako pryzmat rodzaju i wymienia ich trzy kategorie: androcentryzm, polaryzację rodzajów oraz esencjalizm biologiczny. Pierwszy z pryzmatów nie dotyczy li tylko uznawania mężczyzn jako lepszych, bardziej wartościowych czy wyżej postawionych w hierarchii społecznej. Androcentryzm, zdaniem autorki, pozwala przede wszystkim na uznawanie męskiej perspektywy jako neutralnej normy. Mężczyzna traktowany jest jako człowiek i jego doświadczenie jest normatywnym doświadczeniem istot ludzkich jako takich, kobieta zaś postrzegana jest jako „inna” i tym samym jej doświadczenie staje się społecznie niewidoczne. Istotą drugiego pryzmatu – polaryzacji rodzaju – jest założenie, że mężczyźni różnią się od kobiet. Różnica ta nie ogranicza się do odróżnienia kobiet i mężczyzn jako osób i wykracza poza jednostkowe ramy, tworząc „[…] nierozerwalny związek kulturowy między płcią, a dosłownie każdym innym aspektem życia”[8]. Ostatnim pryzmatem jest esencjalizm biologiczny, który uzasadnia poprzednie dwa pryzmaty i stanowić może racjonalną podstawę przypisywania ludziom cech osobowościowych zgodnie z ich płcią biologiczną[9]. Stereotypy płci funkcjonują powszechnie w świadomości społeczeństw, gdyż esencjalizm pozwala na nadawanie faktom biologicznym znaczenia społecznego.

Lipsitz Bem zaznacza, że pryzmaty rodzaju powielają męską dominację. Reprodukcja to odbywa się na dwa sposoby. Po pierwsze, „[…] umieszczają kobiety i mężczyzn w odmiennych i nierównorzędnych sytuacjach społecznych”[10], a po drugie, co jest istotniejsze dla socjalizacji rodzajowej, powodują, że „[…] jednost-

[7] S. Lipsitz Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, tłum. S. Pikiel, Gdańsk 2000, s. 13.

[8] *Ibidem*, s. 16.

[9] Zob. D. Pankowska., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych* [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009, s. 30.

[10] S. Lipsitz Bem, *Męskość. Kobiecość…*, s. 16–17.

ka przyswaja sobie narzucony przez nią sposoby postrzegania świata i zyskuje motywację do kształtowania zgodnej z nimi tożsamości”[11].

Stereotypy płci

Istotną kategorią obecną w analizie tekstów jest stereotyp płci (stereotyp rodzaju). Stereotypy płci to „[…] przekonania na temat cech charakteryzujących kobiety bądź mężczyzn oraz zajęć, które są dla nich odpowiednie”[12]. Stereotypy rodzaju mogą być zatem związane z esencjalistyczną perspektywą postrzegania kobiecości i męskości, bowiem: „[…] stereotypy przypisują konkretnym jednostkom określone cechy ze względu na fakt ich przynależności do płci męskiej lub żeńskiej, nie uwzględniając indywidualnych cech danej osoby”[13]. Stereotypy towarzyszą procesowi edukacyjnemu i niosą konkretne konsekwencje w postaci kształtowania tradycyjnej roli płciowej dziewcząt i chłopców. O wpływie stereotypowej socjalizacji kobiecej i męskiej piszą autorki pierwszego w Polsce podręcznika genderowego *Równa szkoła*, podkreślając binarny charakter wymuszanego przez społeczno-kulturowe normy wzoru płci. Autorki wspomnianego podręcznika genderowego jako socjalizację płciową określają „[…] zbiór norm i praktyk, które mają na celu kształtowanie u jednostki konkretnego zestawu cech płciowych – socjalizacja płciowa jest treningiem, jakiemu poddawana jest jednostka przez cały okres dorastania i dojrzewania we wszystkich sferach życia, dzięki którym uzyskuje określoną płeć społeczno-kulturową”[14].

Role płciowe a role rodzicielskie

Ważnym pojęciem jest rola rodzicielska, którą według Henryka Cudaka należy rozumieć jako „[…] swoiste, w miarę stałe zachowanie rodziców – oczekiwane przez dzieci”[15]. Natomiast Élisabeth Badinter trafnie ujęła związek między biologicznym i społecznym definiowaniem kobiecości i męskości a obecnością tych dyskursów w różnych aspektach rzeczywistości społecznej, w tym w postrzeganiu i realizacji ról rodzicielskich przez kobiety i mężczyzn:

> Klasyfikując ludzi według różnic płciowych, automatycznie skazujemy się na traktowanie ich w kategoriach przeciwieństw. Dwie płcie, czyli dwa różne podejścia do życia, sposoby myślenia, rodzaje psychiki, dwa niezależne, zamknięte światy. Świat kobiecy sobie, świat męski sobie, oddzielone murem niemal nie do przebicia, funkcjonujące jakby niezależnie od różnic społeczno-kulturowych. Wywodząc po-

[11] *Ibidem*, s. 17

[12] L. Brannon, *Psychologia…*, s. 240.

[13] D. Pankowska, *Scenariusze godzin wychowawczych. Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2008, s. 281.

[14] E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła*, Gliwice 2007, s. 16.

[15] Cyt. za: A. Dudak, *Samotne ojcostwo*, Kraków 2006, s. 148.

> jęcie kobiecości z daru macierzyństwa, definiuje się kobietę według tego kim jest, a nie tego kim chce być. Do mężczyzny podchodzi się inaczej, określając go zawsze na podstawie tego, co robi, a nie tego, kim jest. Kryterium biologiczne stosuje się więc wyłącznie w stosunku do kobiety. Mężczyzna jest mężczyzną, bez względu na swoją zdolność do ojcostwa czy wielkość muskułów. Kobieta jest więźniem swego ciała, mężczyzna robi, co chce. Macierzyństwo jest przeznaczeniem, ojcostwo wyborem[16].

Czytanie a socjalizacja

Czytanie[17] ma bez wątpienia wpływ na rozwój dziecka – wzbogaca słownictwo, rozwija wyobraźnię, stymuluje rozwój emocjonalny, pozwala na budowanie więzi z najbliższymi w przypadku głośnego czytania, ma również wpływ na kształtowanie i rozwój umiejętności poznawczych.

> Czytając książki dziecku lub czytając własne lektury, my także doświadczamy licznych korzyści. Książki pozwalają nam spojrzeć na nasze problemy z innej perspektywy i podsuwają sposoby radzenia sobie z nimi […]. Czytając, czerpiemy z mądrości i doświadczeń innych osób, poszerzamy swą wiedzę ogólną i swe życiowe doświadczenie, co pozwala nam lepiej rozwiązywać problemy. Czytając na głos dzieciom, ofiarowujemy im również tę mądrą strategię radzenia sobie z problemami[18].

Jednak jaka to będzie strategia radzenia sobie z problemami, zależy od tego, co dziecko – chłopiec i dziewczynka – będą czytać, z jakimi bohaterami/bohaterkami spotykać się będą w czasie lektury.

Bez wątpienia literatura pełni rozbudowane funkcje społeczne. Jacek Wojciechowski wymienia osiem społecznych funkcji literatury, w tym funkcje wychowawczą, emocjonalną i poznawczą[19]. Ta ostatnia ma duże znaczenie dla edukacji szkolnej ze względu na osiągane przez uczniów i uczennice wyniki w nauce. Badania potwierdzają korelacje czytelnictwa z osiągnięciami szkolnymi. Według badań PISA dzieci czytające często, chętnie i różne teksty osiągają wyższe niż przeciętne wyniki w testach czytania ze zrozumieniem. Badanie PIRLS pokazało, że czytanie wyraźnie poszerza słownictwo i wiedzę uczniów. Analiza wyników egzaminu gimnazjalnego części humanistycznej wskazuje na zróżnicowanie

---

[16] É. Badinter, *Fałszywa ścieżka*, tłum. M. Kozłowska, Warszawa 2005 s. 163–164.

[17] Celowo używam terminu „czytanie" zamiast „czytelnictwo", aby podkreślić psychologiczny aspekt indywidualnego procesu zapoznawania się z treścią. Kiedy mówimy o czytelnictwie odwoływać się należy raczej do zjawiska społecznego, a nie poszczególnych jednostek. Czytanie, jak podkreślają Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska, „[…] jest to odkodowanie – czyli zrozumienie sensu zapisanego za pomocą znaków graficznych"; I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2011, s. 70. Wskazując na bezsensowność sformułowania używanego w szkole, jakim jest „czytanie ze zrozumieniem", zaznaczają, że współcześnie dzieci nie potrafią czytać, a szkoła ich tego nie uczy.

[18] I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie*…, s. 49.

[19] Zob. J. Wojciechowski, *Czytelnictwo*, Kraków 2000, s. 100.

wieś/miasto, jeszcze większe chłopcy/dziewczęta, z korzyścią dla dziewcząt, co można skorelować z czytelnictwem uczennic[20]. Okazuje się, że motywy czytelnicze są również zróżnicowane ze względu na płeć. Dziewczęta czytają, aby zdobyć wiedzę i dla rozrywki. Dla chłopców jest to trudny obowiązek[21]. Wartość wychowawcza kontaktu dziecka z książką jest możliwa m.in. dzięki procesowi identyfikacji z bohaterem/bohaterką utworu. Z analizy Grażyny Lewadnowicz-Nosal wyborów czytelniczych dzieci wynika, że „[…] bohater musi być bliski dziecku, a jego przygody zrozumiałe i fascynujące"[22]. Z psychologicznego punktu widzenia to również ma ogromne znaczenie, gdyż „[…] w miarę dorastania młodzież szuka w niej [w książce – przyp. M.S.] materiału do tworzenia własnej osobowości, modeli pomagających w rozwiązaniu własnych ważnych problemów i zadań życiowych, pomocy w intensywnym tworzeniu światopoglądu i ideologii, porządkujących świat, własne przeżycia i własną egzystencję, ujmując je w perspektywie ponadjednostkowej"[23].

Warto zastanowić się, jaki wpływ na kształtowanie indywidualnej roli płciowej mają teksty, z którymi dziecko zapoznawane jest od najmłodszych lat. Jakie znaczenie mają dla dziewczynek, które, jak wskazują badania, czytają intensywniej, poznając więcej lektur szkolnych?[24]

Analiza lektur[25]

W tzw. nowej podstawie programowej wskazane są teksty kultury: 24 utwory literackie[26], wybór mitów greckich, baśni i legend, wybór kolęd, wybór pieśni patriotycznych, wybór poezji, w tym utwory dla dzieci i młodzieży, film i widowisko teatralne z repertuaru dziecięcego, wybrane programy telewizyjne. Zapis informuje również o tym, że uczniowie i uczennice powinni zapoznać się w całości z co najmniej 4 tekstami w ciągu roku szkolnego oraz z wybranymi przez nauczyciela tekstami o mniejszej objętości[27]. W komentarzu metodycznym do

[20] Zob. Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży*, „Bibliotekarz" 2011, nr 1, s. 15.

[21] Zob. T. Skonieczna, *Co czytają gimnazjaliści?*, „Poradnik Bibliotekarza" 2006, nr 6, s. 15.

[22] G. Lewandowicz-Nosal, *Lektury 12-latków – podsumowanie sondażu*, „Guliwer" 2005, nr 4, s. 111.

[23] M. Tyszkowa, *Recepcja i oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości. Próba psychologicznej interpretacji* [w:] *Wybrane problemy literatury dla dzieci i młodzieży*, red. Z. Brzuchowska, Rzeszów 1984, s. 242.

[24] Zob. Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży…*

[25] W artykule przedstawiam ogólne wnioski z analizy, powołując się na wybrane przykłady i ilustrując je cytatami. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu starłam się wybrać przykłady ukazujące zróżnicowane obrazy ról rodzicielskich i/lub ukazujące dany obszar w sposób najbardziej jednoznaczny.

[26] W rozporządzeniu podano szczegółowy wykaz – z podaniem autora i tytułu – 24 propozycji, pozostałe teksty kultury zostały nakreślone w ogólnych kategoriach, bez wskazywania konkretnych tytułów czy autorów.

[27] Zał. 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2009 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

podstawy programowej znajduje się informacja o tym, że lista lektur nie jest listą nakazową, a listą polecającą i poza wybranymi utworami z listy nauczyciel/nauczycielka ma możliwość dowolnie dobierać teksty (wskazane jest zdaniem autora komentarza, aby omawiano więcej niż cztery utwory rocznie)[28]. Przedmiotem badań są zatem 24 teksty literackie wskazane w rozporządzeniu. Jak przyjmują badacze jakościowi, większość aspektów społecznego życia we współczesnych społeczeństwach zapośredniczona jest przez różne rodzaje tekstów pisanych. Teksty pisane (lektury szkolne) traktuję zatem jako zbiory „danych niewywoływanych", czyli niewytwarzanych na użytek konkretnych badań. Jakościowa analiza tekstów może być przeprowadzona w sposób swobodny. Wówczas badacz/ka, nie kierując się żadnymi ustalonymi wcześniej zasadami analizy, po wielokrotnej lekturze zgromadzonego materiału badawczego próbuje odnaleźć kluczowe tematy, naszkicować obraz założeń i znaczeń, składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty[29].

Dokonując jakościowej analizy tekstów lektur, odpowiem na pytanie badawcze: jaki jest obraz męskich i kobiecych ról rodzicielskich w lekturach szkolnych z drugiego etapu edukacyjnego? Odpowiedź na tak sformułowane pytanie stanowi próbę ukazania socjalizacyjnego znaczenia książek dla dzieci i młodzieży. Istotnymi wydają się również pytania: jakiego macierzyństwa i ojcostwa „uczą się" uczennice i uczniowie, czytając lektury szkolne? Czy lektury szkolne reprodukują czy kwestionują stereotypowe postrzeganie ról rodzicielskich? Czy w szkolnym reżimie lekturowym obecna jest Matka Polka oraz figura Nieobecnego Ojca?

W wyniku podjętych badań można stwierdzić, iż w dużej części tekstów lektur szkolnych macierzyństwo i ojcostwo przedstawiane jest w sposób tradycyjny. Stereotypowi ojcowie pojawiają się w 11 książkach (*Ten obcy* – ojciec Uli, *Szatan z siódmej klasy* – ojciec Adasia, *Chłopcy z placu broni* – ojciec Nemeczka, *Dolina Światła* – ojciec Marcela, *Dynastia Miziołków* – „papiszon", *Tomek w krainie kangurów* – ojciec Tomka Wilmowskiego, *Tajemniczy ogród* – ojciec Collina, *Mikołajek* – ojciec Mikołajka, *W pustyni i w puszczy* – ojciec Stasia i ojciec Nel, *Akademia Pana Kleksa* – ojciec Mateusza, *Ania z Zielonego Wzgórza* – Mateusz opiekun Ani), natomiast w 6 książkach macierzyństwo przedstawione jest w ramach stereotypu rodzaju (*Bracia Lwie Serce* – matka Karola i Jonatana, *Szatan z siódmej klasy* – matka Adasia, *Chłopcy z Placu Broni* – matka Nemeczka, *Dynastia Miziołków* – „mamiszon", *Przygody Tomka Sawyera* – ciocia Polly, *Ania z Zielonego Wzgórza* – Maryla, opiekunka Ani).

Przykładem stereotypowego obrazu ról rodzicielskich może być funkcjonowanie mamy i taty w książce *Dynastia Miziołków*, co ilustrują poniższe fragmenty tekstu:

---

[28] Zob. W. Bobiński, *Język polski w klasach IV–VI – wskazówki metodyczne* [w:] *Podstawa programowa z komentarzami, t. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum*, MEN https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_2.pdf, s. 70 [dostęp: 20.05.2014].

[29] Zob. A. Perakyla, *Analiza rozmów i tekstów* [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. nauk. wyd. pol. K. Podemski, Warszawa 2010, s. 326.

> Są takie dni, kiedy wydaje mi się, że to mama ma 12 lat, a ja 30 z hakiem. Jak gra z nami w Czarnego Piotrusia, to zagląda nam w karty i kantuje. Gotuje jak nieudolny 12-latek – to pewne. Płacze w kinie. Gubi rękawiczki. Poza tym czyta ciągle od nowa *Chatkę Puchatka*. Czasami wolałbym, żeby mama była bardziej przytomna. Ostatnio wylali ją z komitetu rodzicielskiego, bo w obecności całego grona nazwała naszego dyra „śledziowym łebkiem". Dam głowę, że Mamiszon ciągle zastanawia się, kim zostanie, kiedy dorośnie[30]. […] Mamiszon nie wychyla nosa ze swojej twierdzy, to jest kuchni[31].

Zarówno Nieobecny Ojciec jak i Matka Polka nie są silnie zarysowanymi figurami w lekturach szkolnych. Przykładami figury Nieobecnego Ojca mogą być ojciec Collina (*Tajemniczy Ogród*), ojciec Uli (*Ten Obcy*), ojciec Marcela (*Dolina Światła*). Przykładem postaci matki wpisującej się w figurę Matki Polki jest matka Nemeczka (*Chłopcy z Placu Broni*). Nieobecni Ojcowie nie uczestniczą w życiu dziecięcych bohaterów. Autorzy lektur o ojcach, którzy nie zajmują się rodziną, lecz pracą, piszą więcej i bardziej szczegółowo o nich niż o matkach, które najczęściej z przyczyn losowych nie mogą zaopiekować się dziećmi. Jeżeli matka jest nieobecna w życiu dziecka, często z powodu śmierci tak jak *W pustyni i w puszczy* czy w *Tomku w krainie kangurów*, czytelnik czy czytelniczka dowie się o niej znacznie mniej niż o postaci ojca. Paradoksalnie figurze Nieobecnego Ojca poświęconych jest sporo rozważań i refleksji w tekstach lektur. Często bohaterowie dziecięcy odwołują się do przeżyć związanych z brakiem ojcowskiej opieki. Przykład stanowić może Marcel – główny bohater *Doliny Światła*:

> Żadnego listu z domu – uściśliłem. – Trochę to dziwne.
> Doktor Jael usiadł przy mnie na krzesełku, położył mi na ramieniu ciepłą dłoń.
> – Kiedy gdzieś wyjeżdżałem, pisałem do domu co drugi dzień – powiedział. – Rodzice nigdy nie odpisywali. Miałem żal. Niechętnie słuchałem jacy to zapracowani naukowcy i że wszystko było w porządku, skoro nie pisali. Później przywykłem.
> – Ojciec na pewno mi odpisze. Obiecał.
> – Ludzie na wysokich stanowiskach nie są w stanie dotrzymać wszystkich obietnic, mimo najlepszych chęci. Zbyt wiele się po nich oczekuje. Potem bywają nawet z tego powodu przykrości…[32].

O matkach autorzy piszą w sposób lakoniczny. Pomijanie roli matek w tekstach literackich wiąże się z nieobecnością kobiet w literaturze. W lekturach brakuje przedstawienia alternatywnych interpretacji pełnienia ról rodzicielskich w kontekście odtwarzania tradycyjnie rozumianych ról płciowych. Przykład stanowić może przedstawienie rodzicielstwa zastępczego w *Ani z Zielonego Wzgórza*, będącego alternatywą dla tradycyjnej rodziny. Jednak w kontekście stereotypów płci role te są pełnione zgodnie z tradycyjnym „kontraktem płci" jako przykład tradycyjnego modelu rodziny:

---

[30] J. Olech, *Dynastia Miziołków*, Warszawa 2002, s. 59.

[31] *Ibidem*, s. 48.

[32] A. Minkowski, *Dolina Światła*, Łódź 1994, s. 37.

> – Nigdy wprawdzie nie wychowywałam dziecka, a wychowanie dziewczynki to zapewne jeszcze trudniejsza sprawa. Myślę, że będę miała z tym dużo kłopotu… Ale zrobię wszystko, co będę mogła…[…] Tylko pamiętaj, Mateuszu, nie wtrącaj się do mojej metody postępowania. Wprawdzie stara panna niewiele wie o wychowywaniu dzieci, sądzę jednak, że stary kawaler wie o tym jeszcze mniej. […]
> – Ależ, rozumie się, Marylo, że będziesz postępowała, jak zechcesz – zapewniał Mateusz siostrę.
> – Tylko bądź dla niej dobra i łagodna, nie psując jej bynajmniej… Wydaje mi się, że ona należy do tych istot, z którymi można wszystko przeprowadzić, jeżeli tylko postępuje się z miłością.
> Maryla chrząknęła, aby wyrazić pogardę dla metody wychowawczej Mateusza, i poszła do spiżarni z konwiami mleka[33].

W lekturach częstym motywem jest fizyczna nieobecność obojga rodziców (w 11 książkach). W analizowanych tekstach obecny jest również nietradycyjny model rodziny – pojawiają się bohaterowie będący samotnymi ojcami (np. *Tomek w krainie kangurów*, *Tajemniczy ogród*), bohaterki – samotne matki (np. *Bracia Lwie Serce*) oraz rodzice zastępczy (np. *Ania z Zielonego Wzgórza*, *Przygody Tomka Sawyera*). Jednak uczniowie i uczennice, czytając lektury szkolne z drugiego etapu edukacyjnego, nie dowiedzą się, jak łączyć role rodzicielskie z innymi rolami np. zawodowymi, a szczególnie tego, jak robić mają to matki. Tylko dwie matki: mama Niny – naukowiec (*Dziewczynka z szóstego księżyca*) i samotna matka Karola i Jonatana – krawcowa (*Bracia Lwie Serce*) pełniły rolę zawodową. W przypadku mamy Niny rola zawodowa wykluczyła pełnienie roli matki. Niną zajmują się ciotki, później żona dziadka pełni rolę opiekunki dziewczynki, będąc przede wszystkim karmicielką – bardzo dba o to, aby Nina miała co zjeść. Matka Karola i Jonatana aktywność zawodową podjęła z potrzeby zarobkowania, a nie pragnienia samorealizacji. Macierzyństwo w lekturach szkolnych pokazywane jest jako instytucja totalna, nie pozostawiająca miejsca na nic poza opieką i wychowaniem dzieci.

Ojcowie będący aktywni zawodowo (zajmujący zazwyczaj wysokie stanowiska) często nie poświęcają zbyt wiele czasu swoim dzieciom, są skupieni przede wszystkim na pracy, co często powiązane jest z figurą Nieobecnego Ojca. Cechą analizowanych testów jest heteronormatywność (rodziny lesbijskie czy gejowskie są nieobecne) oraz nieprzystawalność obrazu ról rodzicielskich do zmian rzeczywistości społecznej, której doświadczają aktualnie uczniowie i uczennice[34]. Współcześnie obserwować można zmianę w rozumieniu i postrzeganiu kobiecych i męskich ról rodzicielskich. Oprócz redefiniowania owych ról, zauważyć można nowe, kulturowe ich odmiany, m.in. blogujące matki-pisarki[35]. Natomiast w tekstach lektur obrazy ról rodzicielskich są niezmienne i ahistoryczne.

---

[33] L. Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*, tłum. A. Kuc, Kraków 2003, s. 70.

[34] Co może wiązać się z czasem pierwszego wydania poszczególnych lektur – z II poł. XIX w. pochodzą 3 książki, z I poł. XX w. pochodzi 9 książek, z II poł. XX w. – 10 książek, zaś po 1990 r. wydane są 2 książki.

[35] Przykładowo: Małgorzata Łukowiak, *Projekt Matka*; Aleksandra Michalak, *Matka Sanepid*; Sylwia Chutnik, *Mama ma zawsze racje*.

Zakończenie

Przedstawione wyniki badań stanowić mogą wstęp do pogłębionej, krytycznej analizy tekstów szkolnych, identyfikując tematy, wątki i dyskursy obecne w lekturach szkolnych. Mogą również znaleźć odniesienie w praktyce pedagogicznej, stanowiąc przyczynek do dyskusji i refleksji wśród nauczycieli/nauczycielek, pedagogów/pedagożek. Jeżeli nauczyciel/nauczycielka funkcjonował/aby jako „zaangażowany/a w proces transformacji edukacji intelektualista/ka" jest szansa na to, że proces edukacji formalnej przekroczyłby mury szkoły i dyskusje akademickie. Szkoła i edukacja pozaszkolna mogłaby wówczas odgrywać ważną rolę polityczną, ekonomiczną i społeczną na rzecz zmiany w obszarze socjalizacji rodzajowej[36].

[36] Zob. G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2000, s. 331–335.

Marcin Składanowski
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Antropologiczne konteksty wychowania zorientowanego genderowo. Perspektywa chrześcijańska

Wprowadzenie

W polskiej debacie publicznej w wielu kontekstach porusza się znaczenie społecznego oddziaływania teorii *gender* – zarówno jeśli chodzi o przedstawianą przez nią analizę społeczeństwa oraz ról płciowych podejmowanych przez mężczyzn i kobiety, jak również w odniesieniu do postulatów dążących do zmian społecznych. Obejmują one także obszar wychowania. W tej debacie tematyka genderowa budzi albo radykalny sprzeciw i odrzucenie, albo też bezrefleksyjny entuzjazm. Na tym tle dokonują się też próby ocen realizowanych przez instytucje wychowawcze programów zmierzających do uwrażliwienia wychowanków na problem tolerancji, poszanowania dla odmienności oraz do ukazania im bogactwa form przeżywania płci.

Przedstawiany szkic zmierza do wskazania zasadniczych antropologicznych fundamentów wychowania, które miałoby uwzględniać zróżnicowanie płciowe wychowanków i umożliwić im podjęcie dojrzałych wyborów związanych z własną tożsamością płciową i wynikającymi z niej rolami płciowymi w relacjach międzyludzkich oraz uwrażliwić na tożsamość płciową, życiowe wybory i postawy innych osób. Stosowna wydaje się próba wskazania antropologicznych odniesień postulatów stawianych wobec środowisk i instytucji wychowawczych, podejmowana w perspektywie chrześcijańskiej, która – wbrew obiegowym opiniom – wcale nie wyklucza oddziaływań wychowawczych uwzględniających złożoność tożsamości płciowej wychowanków oraz formujących ich do szacunku wobec innych osób, także tych, których styl życia nie jest wyrazem dominujących tendencji społecznych. Można zatem mówić – choć z różnych perspektyw światopoglądowych – o wspólnym dążeniu do wychowania ukierunkowanego na przezwyciężenie barier, ograniczeń i dyskryminujących nierówności, które pozbawiałyby część kobiet i mężczyzn – z uwagi na rozmaite kryteria, takie jak np. pochodzenie społeczne i przynależność etniczna, stan zdrowia, wyznawana religia bądź jej brak, wygląd zewnętrzny czy cechy osobowościowe – równych możliwości zdobycia niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecz-

nych potrzebnych im do pełnego samourzeczywistnienia w życiu indywidualnym i społecznym.

Bieg myśli przedstawianego tekstu podąża od istoty wychowania zorientowanego genderowo, poprzez główne elementy teorii wychowania, aż po wskazanie podstawowych antropologicznych zasad wychowawczych.

Wychowanie zorientowane genderowo

Przez takie wychowanie należy rozumieć całokształt procesów wychowawczych, które uwzględniają różnice płciowe między wychowankami, w szczególności jeśli chodzi o ich społeczną interpretację, a jednocześnie mają na uwadze społeczno-kulturowe konstruowanie ról płciowych zmierzające do powiązania płci biologicznej wychowanka z określonym sposobem jego funkcjonowania na różnych poziomach życia społecznego[1]. W procesie tak pojętego wychowania trzeba dokonywać również refleksji nad tym, czy uwzględnia ono potrzeby osób, które nie dostosowują się do dominującego schematu ról płciowych, jak również czy uwrażliwia wychowanków na istnienie alternatywnych, niestandardowych form realizacji ludzkiej płciowości oraz czy wychowuje ich do poszanowania dla ludzkiej odmienności i wolności autoekspresji[2]. Nie sposób zatem uniknąć pytania o podstawowe kwestie antropologiczne związane z rozumieniem człowieka oraz wyjaśnieniem sposobu jego indywidualnego i społecznego funkcjonowania. Refleksja antropologiczna stanowi podstawę wszelkich postulatów dotyczących wychowania.

Potrzeba wychowania

Wydaje się, że obecnie coraz częściej akcentowana jest potrzeba takiego zorientowania działań wychowawczych, które od najwcześniejszych etapów uwzględnia zagadnienia płciowego zróżnicowania mężczyzn i kobiet oraz związane z tym kwestie ich społecznego funkcjonowania. Punktem wyjścia działań wychowawczych jest uświadomienie sobie, że jest im poddawana osoba ludzka, mająca własną, niezbywalną godność, a wychowanie zmierza do rozwinięcia wszystkich jej uzdolnień oraz do umożliwienia jej aktywnej obecności w życiu społecznym[3]. Istotne więc jest uwzględnienie w wychowaniu zagadnień związanych z równością kobiet i mężczyzn, jak również z bogactwem możliwości realizacji własnego człowieczeństwa, w tym również własnej tożsamości płciowej, w warunkach

[1] Zob. M. Składanowski, *Wychowawcze postulaty teorii gender w perspektywie antropologii chrześcijańskiej. Punkty konfliktu i płaszczyzny współpracy* [w:] *Wychowanie: czy może „obejść się" bez duchowości?*, red. J. Bartoszewski, J. Swędrak, E. Struzik, Kraków – Sieradz 2013, s. 51–53.

[2] Zob. *idem*, *Niewiele mniejszy od aniołów. Wspólne chrześcijańskie świadectwo o człowieku*, Lublin 2014, s. 119–121.

[3] Zob. *Sobór Watykański II. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*, nr 1 [w:] *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 2002, s. 315.

życia społecznego. Potrzeba taka wynika z rosnącej świadomości na temat roli społeczeństwa w kształtowaniu sposobu ekspresji płci mężczyzn i kobiet, wzajemnych relacji między nimi opartych na kategorii płci oraz w podtrzymywaniu stereotypów, uprzedzeń i nierówności, których kryterium jest właśnie płeć. Konieczność ta staje się tym bardziej nagląca, im bardziej obserwuje się trwanie niesprawiedliwych, zaprzeczających godności ludzkiej relacji między kobietami i mężczyznami, zwłaszcza jeśli istniejące niesprawiedliwości są wciąż społecznie powielane i umacniane.

W tym kontekście paląca staje się kwestia wychowania do poszanowania wobec odmienności, które występują wśród mężczyzn i kobiet – zarówno jeśli chodzi o różnice związane z wyglądem zewnętrznym, jak również sposobem funkcjonowania indywidualnego i społecznego. Wychowanie winno ujawniać i poddawać krytyce te społecznie przyjęte kryteria i normy, które różnicują lub relatywizują godność człowieka. Proces wychowawczy ma jednocześnie zmierzać do rozwijania wolności kształtowania własnego życia przez każdego człowieka – niepozostającej w izolacji od warunków życia społecznego, niemniej jednak zachowującej właściwą każdej osobie ludzkiej autonomię w wyborze sposobów przeżywania i realizacji własnego konkretnego istnienia.

Z chrześcijańskiej perspektywy trudno zaprzeczyć, iż konieczne jest takie wychowanie, które uwzględniałoby priorytet osoby nad społeczeństwem. Wynika to z poglądu o niezbywalności ludzkiej osobowej godności, której konsekwencją jest właściwa człowiekowi wolność i towarzysząca jej odpowiedzialność za własne życie oraz za funkcjonowanie w społeczeństwie[4]. Źródłem tej godności nie jest ludzka społeczność ani jakiekolwiek prawo stanowione, stąd dominujące wzorce życia indywidualnego i społecznego nie mogą stać się kryterium warunkującym tę godność. Wychowanie, które rozwija w wychowankach świadomość ich godności oraz uwrażliwia na konieczność poszanowania godności innych, jest zatem realizacją chrześcijańskiego poglądu o konsekwencjach istnienia człowieka jako osoby. Z kolei promocja równości kobiet i mężczyzn odzwierciedla obecną w nauce chrześcijańskiej prawdę o tym, że ich równa godność wynika ze stwórczego zamiaru Boga wobec człowieka, a istniejące w wielu społecznościach nierówności i krzywdzące niesprawiedliwości są wyrazem zaburzenia tego pierwotnego porządku[5].

Cele wychowania

Nadanie priorytetu perspektywie antropologicznej przed wszelkimi innymi perspektywami istotnymi dla procesu wychowawczego (takimi jak kwestie społeczne, polityczne czy ekonomiczne) wpływa także na rozumienie celów wycho-

[4] Zob. M. Składanowski, *Niewiele mniejszy…*, s. 82, 84.

[5] Por. S. Parsons, *Towards a Theology of the Family* [w:] *Christian Perspectives on Sexuality and Gender*, ed. E. Stuart, A. Thatcher, Grand Rapids 1996, s. 465–466; A. Gnanadason, *Violence against Women Is Sin*, „The Ecumenical Review" 2012, no. 2, s. 248–249.

wania. Należy wskazać zwłaszcza na to, iż wychowanie służy samourzeczywistnieniu osoby ludzkiej, to znaczy umożliwieniu jej takiego życia i funkcjonowania indywidualnego i społecznego, w którym mogłyby zostać rozwinięte wszystkie jej możliwości i w którym ona sama czułaby się spełniona, przydatna, świadoma własnej wartości oraz pozostawałaby w relacjach z innymi osobami, różnymi od niej, mającymi inne cechy, przekonania, styl życia, lecz posiadającymi to samo prawo do samourzeczywistnienia.

Cele wychowania uwzględniają jednocześnie fakt, że osoba może w pełni urzeczywistnić się jako kobieta lub mężczyzna tylko w relacjach z innymi osobami. Wychowanie zmierza zatem do umożliwienia mężczyznom i kobietom samodzielnego uczestnictwa w życiu społecznym. Uwzględniając priorytet osoby nad społeczeństwem, należy zatem stwierdzić, iż wychowanie ma wspomóc osoby wychowywane, aby stały się podmiotami, a nie przedmiotami życia społecznego, a zatem aby nie były wyizolowane społecznie z uwagi na swoje indywidualne uwarunkowania, lecz również by nie stały się anonimowymi, nieznaczącymi trybami wielkiej maszyny społecznej, pozbawionymi prawa do indywidualnego kształtowania i rozwijania własnej tożsamości.

Antropologia chrześcijańska akcentuje bogactwo ludzkiej płciowości i dowartościowuje godność każdego człowieka, niezależnie od jego stylu życia, nawet jeśli nie wszystkie formy czy style życia zasługują na jednakowe uznanie[6]. W tym kontekście można przyjąć, iż genderowo zorientowane wychowanie zmierza do: uświadomienia wychowankom, na czym polega ich rozumienie własnej tożsamości płciowej; ukazania im bogactwa tożsamości płciowych spotykanych wśród osób należących do różnych kultur, w szczególności jeśli chodzi o sposoby wyrażania własnej tożsamości płciowej i związane z nimi zasady życia społecznego; wdrożenia ich do szacunku wobec osób, które przeżywają własną tożsamość płciową w sposób odmienny od dominującego w danym kontekście kulturowym; uwrażliwienia ich na krzywdzące i nieprawdziwe stereotypy czy też różne formy dyskryminacji opartej na płci.

Podmiot, środowiska i zasady wychowania

Antropologiczna refleksja nad fundamentami wychowania podkreśla indywidualność oraz niepowtarzalność wychowanków. Sprzeciwia się ona zatem ich przedmiotowemu traktowaniu, które wyrażałoby się w podporządkowywaniu procesu wychowawczego przyjętym z góry założeniom i celom bez uwzględniania ich uposażenia fizycznego i psychicznego oraz ukształtowania społecznego. Posiadając wytyczone cele czy też promując określone postawy i poglądy, oddziaływanie wychowawcze winno uwzględniać własne idee, sposób myślenia i wartościowania wychowanków. Personalistyczny akcent na indywidualność nie przeczy konieczności socjalizacyjnego oddziaływania procesu wychowaw-

[6] Zob. R.R. Hewitt, *My Mother Who Fathered Me*, „The Ecumenical Review" 2012, no. 2, s. 333–334.

czego, który jest również zorientowany na umożliwienie wychowankom uczestnictwa w życiu wspólnotowym i ułatwienie im nawiązywania relacji z innymi ludźmi. Niemniej jednak ten akcent wskazuje na granicę indywidualności, czy też intymności doświadczeń fizycznych i psychicznych wychowanków, których naruszania nie usprawiedliwiają nawet skądinąd słuszne czy też postępowe założenia. Jest to kwestia szczególnie ważna, jeśli chodzi o rozwój tożsamości płciowej wychowanków, która, kształtując się w relacjach społecznych, w doświadczaniu tego, w jaki sposób inni ludzie podejmują określone role płciowe, pozostaje jednak zawsze silnie indywidualna.

Uznając wychowanków za właściwy podmiot wychowania, trzeba zwrócić uwagę na fakt, że na każdym etapie wychowania są oni już w pewnym stopniu ukształtowani przez oddziaływania społeczne, które wstępnie określają ich sposób funkcjonowania społecznego, różnicując je na podstawie kryterium płciowego. Proces wychowawczy nie może abstrahować od tego wstępnego ukształtowania. Co więcej, z chrześcijańskiego punktu widzenia nie ma on prawa go również niszczyć, odrywając wychowanków od wspólnoty rodzinnej czy też usiłując ukształtować ich na nowo według przyjętych założeń teoretycznych. Konieczne jest wszakże rozeznanie, w jaki sposób to ukształtowanie się dokonało: jak wychowankowie widzą własną tożsamość płciową oraz jak na jej podstawie orientują własne funkcjonowanie w relacjach międzyludzkich i jakie stereotypy czy też uprzedzenia są im właściwe na danym etapie rozwoju. Dokonywana w pracy instytucji wychowawczych korekta błędnych przekonań wychowanków na temat płci i ról płciowych (zwłaszcza jeśli są one źródłem wrogości wobec innych osób albo też – w sytuacji dysonansu tych przejętych przekonań z własną tożsamością płciową – są przyczyną doświadczanych trudności w akceptacji samego/samej siebie) nie wydaje się nieuprawnioną ingerencją w prerogatywy rodziny[7]. Możliwość taka wskazuje na to, iż nawet wobec silnych związków ze środowiskiem rodzinnym wychowanek pozostaje podmiotem, którego indywidualność należy szanować.

Wskazana wyżej zasada, wynikająca z prymatu osoby w procesie wychowania oraz sprzeciwiająca się absolutyzowaniu roli środowiska rodzinnego w procesie wychowawczym, prowadzi do refleksji nad środowiskami wychowania i instytucjami odpowiedzialnymi za wychowanie. Przyglądając się im w kluczu antropologicznym, należy zwrócić uwagę na ich status i źródło autorytetu. Osoba ma pierwszeństwo przed wszelkimi instytucjami życia społecznego, w tym również instytucjami państwowymi i religijnymi. Chociaż pierwotnym środowiskiem rozwoju zdecydowanej większości mężczyzn i kobiet jest rodzina, to jednak również wobec tej wspólnoty osoba zachowuje pierwszeństwo. Wyraża się ono szczególnie w kwestiach odkrywania i rozwijania własnej tożsamości. Jest to zagadnienie szczególnie delikatne w przypadku rozwoju tożsamości płciowej.

Kwestia ta stanowi dzisiaj płaszczyznę ożywionej dyskusji. Dotyczy to zwłaszcza statusu rodziny: do jakiego stopnia ma ona prawo wskazywać/narzu-

[7] Zob. M. Dąbrowska, *„Ramy równości" w polskim dyskursie politycznym i wybranych dokumentach polityki społecznej* [w:] *Kobiety, feminizm, demokracja*, red. B. Budrowska, Warszawa 2009, s. 355.

cać dzieciom określone role płciowe czy też wzorce właściwe dla postępowania mężczyzn i kobiet? Czy prymat rodziny jako pierwszego środowiska wychowawczego, tak podkreślany w nauczaniu katolickim[8], wyraża się również w decydowaniu o tożsamości i ekspresji płciowej dzieci? Jaki wpływ na ten postulat ma zmiana paradygmatu rodziny, obserwowana wyraźnie we współczesnych rozwiniętych społeczeństwach? Podobne trudności powodują podejmowane przez instytucje wychowawcze działania zorientowane na równouprawnienie mężczyzn i kobiet czy też przełamywanie stereotypów, których przyczynami są sposoby przeżywania i wyrażania własnej płci przez część kobiet i mężczyzn, prowadzące do ich społecznej marginalizacji lub wykluczenia[9]. Trudności stają się większe, jeśli podejmowane działania instytucjonalne sprzeciwiają się światopoglądowi właściwemu środowisku rodzinnemu wychowanków. Trudności tych nie rozwiąże debata polityczna ani światopoglądowa pozbawiona podstawy antropologicznej. Dlatego warto pokazać zasady antropologiczne umożliwiające rzetelną dyskusję na ten temat.

Pierwszą z nich jest prymat osoby ludzkiej. Nie może stać się ona przedmiotem eksperymentów programowych i społecznych ani ideologicznych, niezależnie od ich intencji. Oddziaływania wychowawcze nie mogą więc służyć realizacji określonych celów światopoglądowych w taki sposób, że wychowanka traktuje się jedynie jako środek do celu czy też bierny obiekt oddziaływań wychowawczych, którego indywidualność, jak również środowisko pochodzenia, nie odgrywają większej roli, a wręcz niekiedy bywają traktowane jako przeszkoda do ukształtowania nowoczesnego człowieka.

Drugą zasadą jest uznanie środowiska rodzinnego za podstawowe źródło wartości oraz społecznego zakorzenienia wychowanków, jak również główny czynnik kształtujący ich tożsamość, w tym również tożsamość płciową. Z tym uznaniem wiąże się przyznanie rodzinie pierwszeństwa w wychowaniu oraz świadomość, że oddziaływanie instytucji i innych środowisk nie może pomijać rodziny ani też nie może zmierzać do izolacji wychowanków od środowiska rodzinnego. Dowartościowanie rodziny nie jest bynajmniej bezwarunkowe. Wpływają na to gwałtowne zmiany form życia rodzinnego, niekiedy interpretowane jako zanik rodziny tradycyjnej, jak również możliwe nieprawidłowości czy też dysfunkcjonalność rodziny. Nieprawidłowości te mogą przejawiać się m.in. w niewłaściwym kształtowaniu tożsamości płciowej wychowanków, w negowaniu ich indywidualności czy też w ukazywaniu nietradycyjnych form życia i autoekspresji mężczyzn i kobiet w sposób sprzyjający zachowaniom agresywnym czy też zaprzeczający jednakowej godności wszystkich ludzi. Skoro wychowanek jako osoba przekracza swoją rodzinę, musi istnieć możliwość pewnego nadzoru nad treściami i formami wychowania rodzinnego. W sytuacjach nieprawidłowych lub konfliktowych podstawowa zasada prymatu osoby ludzkiej nad wszelką wspólnotą i wszelkim środowiskiem wychowawczym umożliwia instytucjom

[8] Zob. *Sobór Watykański II. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim…*, nr 3.

[9] Zob. L. Troch, *In God's Image: Theology in the Articulation of Women's Rights*, „Concilium" 2002, no. 2, s. 97–98.

wychowawczym korektę treści wychowawczych przekazywanych w środowisku rodzinnym, a nawet w wyjątkowych sytuacjach – zastąpienie tego środowiska.

Te spostrzeżenia pozwalają na wskazanie trzeciej zasady, zgodnie z którą – w klasycznej chrześcijańskiej interpretacji – wszystkie środowiska wychowawcze mają charakter pomocniczy wobec rodziny[10], lecz jednocześnie sama rodzina odgrywa rolę pomocniczą wobec dziecka jako osoby ludzkiej, która w procesie wychowania odkrywa i realizuje swoją tożsamość, szukając właściwego sobie sposobu przeżywania i wyrażania własnej przynależności płciowej. Pomocniczość oznacza, że osoba wychowywana nigdy nie może być pozostawiona samej sobie, tak jakby sama mogła właściwie odkryć swoją tożsamość oraz wypracować sposoby jej wyrazu i przeżywania. Wychowawcze oddziaływania rodziny oraz innych środowisk nie muszą być zatem uznane za nieuprawnioną ingerencję w indywidualne życie wychowanków. Oczywiste jest zatem, że rodzina, ale także inne środowiska, mają prawo ukazywać wychowankom wzory postaw czy zachowań związanych z przynależnością płciową. Fakt, że rodzice czy wychowawcy przekazują dzieciom/wychowankom własną wiedzę czy poglądy na temat płci oraz ról płciowych, nie stanowi pogwałcenia wolności wychowanków[11]. Niemniej jednak zasada pomocniczości, obejmująca również rodzinę, wskazuje, iż wychowanie ma doprowadzić wychowanków do świadomego i samodzielnego wyboru, samookreślenia oraz podjęcia odpowiedzialności za własne życie oraz do uformowania takiej tożsamości płciowej, aby zintegrowany obraz samego/samej siebie jako mężczyzny/kobiety towarzyszył postawie otwarcia na innych, także na tych, których tożsamość ukształtowała się w odmienny sposób. Stąd o ile oddziaływanie rodziny i innych środowisk wychowawczych, w tym również promocja określonych – uwarunkowanych światopoglądowo lub uważanych za społecznie użyteczne – sposobów przeżywania płci jest wyrazem właściwie rozumianej pomocy wychowankom, o tyle narzucanie im życiowych wyborów oraz możliwych sposobów przeżywania własnej płci wydaje się nieuprawnione.

Zakończenie

Kontrowersje związane z wychowaniem uwzględniającym zróżnicowanie płciowe wychowanków oraz wyczulonym na kwestie równości kobiet i mężczyzn, jak również na możliwość innych niż dominująca w danym społeczeństwie sposobów przeżywania i wyrażania własnej płci, mogą zostać rozwiązane lub przynajmniej złagodzone w toku refleksji antropologicznej. Centrum chrześcijańskiego namysłu nad człowiekiem jest kategoria osoby: z jednej strony wskazuje ona na niezbywalną godność oraz prawa człowieka, z drugiej zaś – w tej kategorii wyraża się wspólnotowy charakter istnienia człowieka, który może w pełni

[10] Zob. *Sobór Watykański II. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim…*, nr 3.

[11] Zob. M. Składanowski, *Wychowawcze postulaty…*, s. 61.

urzeczywistnić własne człowieczeństwo we wspólnocie innych osób. To ogólne spostrzeżenie przekłada się na konkretne postulaty pod adresem środowisk i instytucji wychowawczych: uwzględniając ich znaczenie, w tym zwłaszcza rolę rodziny, a przy tym promując w wychowaniu otwartość i szacunek na innych ludzi, wszelkie wychowanie powinno prowadzić wychowanków do samodzielnego, wolnego odkrycia własnej tożsamości oraz wspomóc ich w odpowiedzialnym przeżywaniu własnego życia – określonego przez tożsamość płciową, ale jednocześnie oferującego autentyczne i twórcze bogactwo autoekspresji mężczyzn i kobiet, które buduje jedną, choć nie jednolitą, wspólnotę osób.

5. Niepełnosprawność, wykluczenie, dewiacja

Bronisław Urban
Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Procesy globalizacyjne a społeczna ekskluzja i możliwości reintegracji nowej kategorii dewiantów

Ważnym elementem ewolucji współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej jest rozszerzenie teoretycznych rozważań i empirycznych badań na procesy zachodzące w środowiskach wolnościowych, jakościowo odmienne od specyficznego oddziaływania wychowawczego w instytucjach penitencjarno-resocjalizacyjnych. Skutkiem tej ewolucji są nie tylko badania procesów tradycyjnie zaliczanych do klasycznej praktyki w instytucjach zamkniętych oraz profilaktyki społecznej i probacji, ale również zjawisk, których geneza wiąże się z procesami współczesnej cywilizacji i globalizacji. Procesy te obejmują losy szerokich grup ludzi o odmiennej kulturze, wywodzących się z krajów o niskich standardach materialnych i emigrujących do krajów rozwiniętych, gdzie doznają dyskryminacji i wykluczenia ze względu na wyznawany system wartości i ukształtowane pokoleniowo zwyczaje. Tego typu imigranci są wyjątkowo odporni na zmianę silnie utrwalonych zachowań.

Nie znajdując w krajach rodzimych sposobów rozwiązania swoich podstawowych problemów, liczne grupy uciekają się do formalnych możliwości, jakie zapewniają im międzynarodowe ustawodawstwa, i emigrują do krajów rozwiniętych cywilizacyjnie, gdzie najczęściej wpadają w obszary wielostronnej bezsilności, deprywacji i zniewolenia. Taka nowa rzeczywistość najczęściej wpycha te grupy w strefę dewiacji i przestępczości, a tym samym jeszcze bardziej pogarsza ich los. Negatywne skutki wzrastającej emigracji wyrażają się również w trudnych do rozwiązania problemach państw i społeczeństw, do których przybywają emigranci.

Na przestrzeni kilku dziesięcioleci w krajach udzielających gościnności nastąpiła głęboka zmiana w praktyce wobec współczesnych imigrantów oraz w nastawieniu społeczeństw doświadczających na co dzień następstw wynikających z ich obecności.

Od początkowego, generalnie aprobującego nastawienia i korzystnych rozwiązań w zakresie polityki społecznej wobec imigrantów w krajach przyjmujących emigrantów sytuacja zmieniała się w kierunku obojętności, traktowania ich jako zła koniecznego, aż do skrajnej niechęci, dyskryminacji, wrogości, izolacji

i represyjnych środków. Charakterystyczną cechą tej ewolucji jest narastająca niechęć do imigrantów, nawet w tych krajach, których społeczeństwa pierwotnie przejawiały dużo tolerancji, pomagając w procesie ich akulturalizacji. Tendencje te zaostrzyły się w sytuacji globalnego kryzysu.

Oznacza to, że nawet kraje tradycyjnie liberalne i otwarte pod wpływem nieprzewidzianych sytuacji kryzysowych radykalnie zmieniły w tym względzie swoje nastawienia i politykę. Ujmując tę ewolucję w ramy teoretycznych pojęć, możemy powiedzieć, że praktyki stosowane wobec imigrantów wpadających w konflikty z wybranymi społecznościami mieszczą się w przestrzeni rozciągającej się od inkluzji do ekskluzji, czyli generalnie nie różnią się od wypracowanych historycznie praktyk wobec tradycyjnych dewiantów.

W tym kontekście należy przypomnieć wymienione przez Claude'a Lévi-Straussa praktyki antropofagii (włączenia) i antropoemii (wykluczenia) stosowane przez społeczność już w czasach prehistorycznych. Zastanawiające jest, że te dwa ogólnie przeciwstawne wzory są stosowane w całej historii ludzkości, a społeczeństwa ponowoczesne nie zastąpiły ich wzorami oryginalnymi. Nie oznacza to, że w zakresie konkretnych rozwiązań nie dopracowano się opartych na nich zróżnicowanych konkretnych rozstrzygnięć, ale wiele z tych rozwiązań ma charakter wyjątkowo restrykcyjny, sprzeczny z zasadami inkluzji i reintegracji. Niewątpliwie zasadniczym źródłem zmiany polityki w stosunku do imigrantów nie jest gwałtowna zmiana w sferze moralności i pojmowanej czysto ideologicznie tolerancji, lecz obiektywna, materialna sytuacja kryzysowa, jaka pojawiła się w krajach najlepiej rozwiniętych ekonomicznie, skutkująca bezpośrednio bezrobociem.

Te obiektywne czynniki skutkują obawą o utratę miejsc pracy przez rodzimych obywateli oraz ich wiktymizacją ze strony nowych kategorii dewiantów rekrutujących się z imigrantów. Zachodni kryminologowie negatywne skutki migracji w postaci ciągłego wzrostu przestępczości zauważyli już na początku XXI wieku[1]. I tak, w większości krajów Unii Europejskiej już w roku 2006 populacja więźniów urodzonych w innych krajach wahała się w granicach 6–15% ogólnej populacji więźniów, a w 1970 r. wskaźnik więźniów-obcokrajowców wynosił 5%.

Dla badaczy przestępczości pojawił się problem wyjaśnienia wpływu transformacji ludzkiej podmiotowości i tożsamości narodowej na przestępczość. W naukowym rozwiązywaniu tego zagadnienia kluczowym pojęciem staje się dewiant-imigrant, a cała problematyka imigrantów stała się istotnym elementem bezpieczeństwa narodowego.

Dla pokreślenia wagi problemu i jego odzwierciedlenia w literaturze naukowej warto wspomnieć, że pojęcie dewiant-imigrant sięga szkoły chicagowskiej, a związek między migracją a przestępczością był dostrzegany już w XIX wieku (przez np. Karola Marksa) i nigdy nie schodził z centralnego obszaru dociekań antropologii kulturowej.

[1] Zob. K. Franko Aas, *Globalization and Crime*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore 2007.

W kontekście niniejszych rozważań warto też przypomnieć teorię Michaela Foucaulta[2], który uważał, że więzienie w procesie historycznym stawało się podstawową instytucją dyscyplinującą i przystosowującą imigrantów do potrzeb elit społecznych. Wymowne jest, że w naukowych opisach sposobów traktowania imigrantów stwierdza się zdecydowanie więcej przykładów represyjno-punitywnego i ekskluzywnego podejścia niż permisywnego i inkluzyjno-integracyjnego. Od kilku już lat problematyka imigrantów-dewiantów z obszaru czysto naukowego przeszła na rozległą przestrzeń medialną i włącza się do niej pojęcia zbliżone, takie jak: groźni azylanci, cyniczni szmuglerzy, muzułmańscy terroryści, środkowoeuropejskie prostytutki, młodzieżowe gangi etniczne.

Równocześnie społeczeństwa zachodnie odchodzą od dostrzegania zasadniczych i rdzennych cech konstytuujących pojęcie imigranta. Tendencję tę można zilustrować zmianą w percepcji dewiantów polegającą na dostrzeganiu w nich skłonności uniemożliwiających im adaptację i inkluzję. Najbardziej skrajny wymiar tej tendencji widoczny jest w postrzeganiu przybyszy z obszaru kultury islamskiej przez społeczeństwa krajów zachodnich, a do pewnego stopnia również w relacji społeczeństwa zachodnie – przybysze z Europy Środkowej i Wschodniej, a nawet pomiędzy społeczeństwami z tych ostatnich części Europy. Najgroźniejszym elementem takich nastawień jest dostrzeganie u imigrantów z krajów obcych kulturowo i zacofanych cywilizacyjnie trwałego braku woli i motywacji do adaptacji w ramach demokratycznego prawa przy równoczesnym posiadaniu groźnych, choć ukrytych, skłonności zagrażających ogólnemu bezpieczeństwu i tożsamości narodowej rdzennej ludności.

W pierwszej kolejności skłonności te przypisywane są azylantom, muzułmanom, terrorystom i członkom gangów młodzieży kolorowej. Dla tych grup nie widzi się miejsca w granicach demokratycznych krajów, których społeczeństwa podtrzymują nasyconą uniwersalnymi wartościami moralnymi kulturę wyrosłą w cywilizacji śródziemnomorskiej i wspieraną osiągnięciami naukowymi.

Nic dziwnego, że takie nastawienia rodzą i utrwalają podział na „my" i „obcy", a inkluzja zastępowana jest przez ekskluzję. Wartym podkreślenia jest kryterium tej klasyfikacji, które stanowi sam fakt pochodzenia z innego kraju, a nie np. typ więzi społecznej, jaki w nim obowiązuje, a więc nie bierze się pod uwagę, że niektóre grupy emigrantów pochodzą z krajów, gdzie dominuje mniejsza więź wspólnotowa i większa skłonność do autonomii jednostkowej i tym samym mają większą skłonność adaptacyjną w warunkach demokracji, liberalnego prawa i obywatelskiego stylu życia niż pochodzący z krajów, gdzie przeważa trwała i silna więź rodzinna. Nie bierze się też pod uwagę zróżnicowanych skłonności przestępczych i rzeczywistych szkód, jakie grupy imigrantów wyrządzają w krajach o różnych restrykcjach prawnych i obyczajowych, i z góry się zakłada, że imigranci jako całość kwalifikują się do kategorii „nieprzestrzegających prawa" i outsiderów.

[2] Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. i posł. opatrzył T. Komendant, Warszawa 1993.

W ten sposób akcentowanie podziału „my – oni" wewnątrz społeczeństwa służy krystalizacji symboli i kulturowych granic społeczności, co uzasadnia stosowanie pojęcia „kryminologia innych"[3].

Według Davida Garlanda „kryminologia innych" to dominujące podejście do przestępczości w nowoczesnym społeczeństwie i uzasadnienie „kultury kontroli", czyli stosowania praktyk wykluczających i represyjnych. Oznacza to przekierunkowanie modelu kryminologii, w którym prymitywne nakazy zastąpiły poszukiwania i zrozumienie etiologii przestępstwa, czego następstwem były oddziaływania na jego przyczyny. „Kryminologia innych" odchodzi zatem od idei projektów korekcji i integracji imigrantów i innych „obcych" ze społeczeństwem i kulturą dominującą na rzecz kontroli i ekskluzji. W tych warunkach nie ma już żadnych przeszkód w stosowaniu restrykcyjnych działań kodeksowych.

Egzekucje tych zasad najwyraźniej widać po 11 września 2001 r., kiedy diametralnie zmienił się obraz imigrantów, a zwłaszcza azylantów, których w mass mediach przedstawia się jako jednostki fałszywe, podszywające się pod prześladowanych i które traktuje się często jak oszustów i pasożytów liczących na przychylność ze strony społeczeństwa opiekuńczego, wyłudzających prawa do protekcji. Procesy globalizacji doprowadziły do przewartościowania w moralnej ocenie imigrantów, którzy stali się ucieleśnieniem niebezpieczeństwa.

Naukowe zrozumienie tych przewartościowań opiera się nie tylko na obserwacji zewnętrznych faktów, ale również na głębszych analizach funkcji prawa. Katja Franko Aas[4] przytacza stanowisko Garlanda[5] i Wayne'a Morrisona[6], którzy, powołując się na Émile'a Durkheima, objaśniają pierwszą funkcję prawa jako instrumentu obrony społecznej więzi, solidarności i społecznego porządku. Eksponowanie tej funkcji uzasadniało stosowanie penalnych środków za czyny naruszające porządek społeczny.

W tradycji stosowania prawa zapominano natomiast o drugiej funkcji wyrażającej się w sferze symbolicznej, wykorzystującej emocjonalne namiętności i moralizatorskie siły prawa. Ta druga funkcja odżywa w postmodernizmie i wskazuje na potrzebę ekspresyjności wymiaru sprawiedliwości, co już zaowocowało sentymentalnym karaniem w polityce prawa. Kara nie jest tu tylko racjonalnym instrumentem wykorzystywanym przez ekspertów prawa, ale staje się stopniowym wchodzeniem w publiczną rzeczywistość, wywołującym moralne i symboliczne sądy opinii publicznej. Dzięki temu w społeczeństwach późnej nowoczesności karanie staje się bardziej mściwym niż prostym, racjonalnym instrumentem. Tendencje te doprowadziły do pojawienia się tzw. penalnego populizmu, czyli szerszego zjawiska będącego symbolem polityki karania. Jego oddziaływanie przypomina funkcjonowanie norm religijnych i rutynowe ekspresje emocji.

---

[3] Zob. D. Garland, *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*, Oxford 2001.

[4] Zob K. Franko Aas, *Globalization…*

[5] Zob. D. Garland, *Punishment and Modern Society*, Oxford 1990.

[6] Zob. D. Morrison, *Theoretical Criminology: From Modernity to Post-Modernism*, London 1995.

Penalny populizm jest najbardziej wykorzystywany przez reprezentantów społeczeństw pretendujących do obrony praw człowieka-obywatela, którzy podkreślają wiktymizację społeczeństwa ogólnego przez imigrantów. Bardzo często działania te wiktymizują imigracyjne mniejszości, są wspomagane przez mass media wykorzystujące różnorodne mity i stereotypy i w fałszywy sposób objaśniające osobowość i zachowanie przedstawicieli grup słabszych.

Wszystko to stwarza podatny grunt dla odchodzenia od polityki opiekuńczej. Ostatecznym argumentem dla penalnej polityki jest obrona granic kulturowych, narodowej tożsamości i publicznego bezpieczeństwa rzekomo zagrożonego przez imigrantów. Z takiej interpretacji funkcji prawa nietrudno wyprowadzić postulaty dla racjonalnego ogólnego wychowania, profilaktyki i działań zastępujących tendencje ekskluzywne humanitarnymi działaniami inkluzyjnymi i reintegracyjnymi.

Jednak, jak dotychczas, polityka penalnego populizmu i moralnej funkcji prawa przynosi twardość w działaniach polityków wobec zdesperowanych imigrantów. Jaskrawym przykładem jest tutaj nieprzyjmowanie szczęśliwie uratowanych rozbitków, uciekinierów przedostających się przez morza prymitywnymi łodziami.

Polityczne argumenty zaostrzają imigracyjne reformy, a imigrantów kwalifikuje się jako element zagrażający. Społeczeństwa domagają się jasnych i precyzyjnych pojęć narodowej tożsamości, inności i kulturowych granic społeczeństwa dominującego. W ten sposób opozycja „narodowi – imigranci" zaciemnia i usuwa tradycyjne podziały klasowe we współczesnych społeczeństwach, chociaż właśnie te podziały są zasadniczo istotne i podstawowe w kreowaniu konfliktów.

W rzeczywistości nierówności produkowane przez neoliberalny porządek ekonomiczny przenoszą się do sił politycznych, które ostatecznie określają, kto ma prawa do żądania wszystkich korzyści wynikających z przynależności do narodowej wspólnoty. Ta wspólnota daje prawo do określania stosunku wobec „innych". Atmosfera wokół terroryzmu, azylantów i niepożądanych grup przyczynia się do odradzania narodowej ksenofobii i odmowy debaty nad faktem multikulturalizacji.

Imigranci są zatem przedmiotem oddziaływania nie tylko ruchów i transformacji globalnych, lecz również tego, co jest usytuowane w centrum lokalnych dążeń do bezpieczeństwa i systemowej opieki. Nieprecyzyjnie określana „wojna z terroryzmem" wytwarza pojęcie „wewnętrznych wrogów" lub „piątej kolumny" i kreuje dalsze pochodne, niezliczone zjawiska niebezpieczeństwa i podejrzenia wobec imigrantów.

Różne rządowe strategie i paratotalne przedsięwzięcia administracyjne zachęcają obywateli do brania aktywnej odpowiedzialności za kształtowanie bezpieczeństwa ogólnego, również w skali środowiska lokalnego poprzez konkretne, nieprzyjazne relacje do ryzykownych jednostek, w których można się dopatrywać potencjalnego zagrożenia. Stwarza to podatną glebę do wyzwalania procesów stygmatyzacyjnych, w których „inni" zawsze pozostają na pozycji przegranej wobec omnipotentnej wspólnoty narodowej. Różne propagandowe

ataki i próby ukazywania zagrożeń europejskich wartości (ducha europejskiej kultury) podsycają dyskusję o fiasku integracji społeczności imigrantów, kreują podejrzliwość wobec całej społeczności imigrantów, czego rezultatem jest „kryminalizacja" obcokrajowców. W konsekwencji „wojna z terroryzmem" powiększa ogólny strach przed obcymi i outsiderami, co prowadzi do stosowania represyjnych środków skierowanych w pierwszej kolejności wobec grup i jednostek łatwo identyfikowanych, bezpośrednio dostępnych, z których łatwo uczynić kozłów ofiarnych. Takimi są azylanci, nielegalni imigranci, mniejszości etniczne i narodowe, rozpoznawalne po zewnętrznych fizycznych cechach i sposobach zachowania w codziennych sytuacjach życiowych.

Takie nastawienie szerszych kręgów społecznych uprawniają i stymulują restrykcyjne akty policyjne i sądowe wobec imigrantów, emocjonalnie i formalnie kreują kulturowe konflikty i cywilizacyjne zderzenie oraz ostatecznie uogólniają te wszystkie psychologiczne behawioralne akty w postaci moralnie uzasadnionej „walki dobra ze złem", w której obydwie strony są jasno określone pod względem możliwości zwycięstwa. W walce tej klasyfikują się pojęcia o instrumentalnym znaczeniu, takie jak „monstrualni terroryści", którzy powinni być co najmniej separowani od racjonalnego Zachodu.

Różnorodne operacje i przedsięwzięcia agencji kontroli formalnej wobec „wewnętrznych wrogów" wzmagają moralną panikę, która przenosi się z lokalnych społeczności w sferę międzynarodowej walki z zagrożeniami ogólnego bezpieczeństwa, co oznacza umiędzynarodowienie tego, co kiedyś było lokalne.

Śledząc ewolucję ustosunkowania się społeczności, do których napływają coraz większe i coraz bardziej zróżnicowane grupy imigrantów, zauważa się stopniowe zacieranie się różnic między pojęciem imigrant a dewiant. Wyraża się to również w dobieraniu i stosowaniu praktycznych środków rozwiązywania tego problemu. Najbardziej drastycznymi rozwiązaniami, coraz częściej stosowanymi są wyroki sądowe, co prowadzi do wzrostu populacji uwięzionych i zmiany proporcji więźniów pod względem pochodzenia narodowego.

Oczywiście skierowanie do klasycznych zakładów karnych dotyczy imigrantów – formalnych przestępców, popełniających czyny zabronione kodeksem karnym. Ale poza tą grupą trzeba pamiętać o powiększającej się sieci centrów zatrzymań dla azylantów w „ośrodkach oczekiwań". Wszystkie te instytucje tworzą rozległą sieć, określaną niekiedy jako „archipelag karcerów". W Wielkiej Brytanii w 1993 r. takich instytucji było 250, a po 10 latach już 2260[7]. Oczywiście dotkliwym i często stosowanym środkiem jest deportowanie, które też stanowi rodzaj środka karnego.

Zespół tych wszystkich rozwiązań świadczy o zjawisku kryminalizacji migracji i przy bliższej analizie termin ten jest uzasadniony. Pozornie rozwiązania te wydają się środkami łagodnymi, a nawet humanitarnymi, gdyż formalnie są to rozwiązania administracyjne. W rzeczywistości są to instytucje penalne, pociągające straty fizyczne i psychiczne, gdyż warunki w nich są często gorsze niż

[7] Zob. M. Welch, L. Schuster, *Detention of asylum seekers in the US, UK, France, Germany and Italy*, „Criminal Justice" 2005, no. 5(4).

w standardowych więzieniach. Warto podkreślić, że celem tych instytucji jest ograniczenie ryzyka, a nie resocjalizacja, zatrzymani nie są winni przestępstw, lecz stanowią zagrożenie bezpieczeństwa, które w postnowoczesnych społeczeństwach stanowi przedmiot najwyższej troski. W ten sposób tworzy się kategorie „globalnych dewiantów", która ze względu na pierwotne przyczyny i genezę przybiera adekwatną nazwę.

Trudne warunki pobytu, brak zabezpieczeń, a przede wszystkim zablokowanie dążeń wolnościowych i poczucie niesprawiedliwości, jakiej doznali imigranci w krajach uchodzących za wzorcowe pod względem zabezpieczenia praw człowieka, prowadzi często do desperacji i drastycznych prób rozwiązań w formie rozruchów i samookaleczeń. Globalni dewianci widzą siebie jako podwójnie pokrzywdzonych: poprzez wypędzenie lub konieczność ucieczki, z różnych powodów, z krajów urodzenia i odrzucenie w krajach wybranych. Formalnie rozwiązania te traktowane są często jako konieczne i wyjątkowe, ale słuszne jest twierdzenie, że globalizacja tworzy miejsca, w których wyjątek staje się regułą.

Globalizacja jako czynnik dynamizujący kulturę

Przedstawione wyżej niekorzystne konsekwencje globalizacji, zwłaszcza rozwiązania dyskryminujące i represyjne wobec imigrantów, oficjalnie są usprawiedliwiane jako „obrona wartości naszego stylu życia" („naszego" tzn. zachodnioeuropejskiego), czy też „obrona rodzinnych wartości". Tego typu usprawiedliwienia podawane są z równoczesnym kreowaniem obrazu „innego" jako wroga, innego pod względem kultury, „kulturowo innego".

Pretekstów dla takiej argumentacji dostarczają wpływy globalizacji, które zaburzają dotychczasowe relatywnie stabilne podejście do domu rodzinnego, kultury narodowej, tożsamości i wspólnoty.

Eksterytorialność współczesnych technologii i kulturowej transformacji, przenikanie kultur i odrywanie się życia człowieka od terytorialnego podłoża będącego miejscem urodzenia i przypadkowe oraz często zmieniające się wybory „nowych ojczyzn" pobudzają do pytania o zasadność mówienia o podziałach ludzi według dotychczasowych kryteriów narodowych. Teoretycy globalizacji pytanie to ujmują w formule: czy dalej można mówić o Niemcach, Francuzach, Marokańczykach itd., o czystości ich kultur, gdy populacje tych narodów i ich styl życia są zmienne i ciągle naznaczane przez różnorodność, i w sytuacji, gdy duża część tych populacji żyje poza ojczystym krajem? Dalsze pytanie dotyczy domu emigrantów i tego, kto mieszka w tych nowoczesnych domach, budowanych przez robotników pochodzących z różnych krajów, czyje są te domy w sensie kulturowym i narodowościowym? Bardziej aktualne pytanie dotyczy domu terrorystów angielskich wychowywanych w Anglii. W tym kontekście przypominają się szokujące wystąpienia w różnych miastach angielskich w roku 2011.

Dziś nie można powiedzieć, że każdy kraj ucieleśnia własną, specyficzną kulturę, że terminy „społeczeństwo" i „kultura" mają być bezwarunkowo odniesio-

ne do narodowości państwowej. Dla coraz liczniejszej ludności, grup i jednostek kulturalna przynależność nie jest już zakreślona terytorialnie, lecz rozpływa się w międzynarodowej ruchliwości. Mnożą się diaspory migracyjne, „wędrowne" elity biznesowe i zawodowe.

Arjun Appadurai[8] wprowadza pojęcie deterytorializacji kultury, przez które rozumie zjawisko zmiany przynależności do określonej kultury bez przekraczania granic państwowych. Dokonuje się ono za sprawą mass mediów i wplecione jest w procesy globalne. Przejawem tego zjawiska jest zanik miejsc niedotkniętych przez globalne interakcje i przepływy różnorodności kulturowej. Narodowościowe państwa, narodowościowe kultury i narodowa przynależność stają się coraz bardziej niejasne.

Państwo staje się przestrzenią kształtowania się tożsamości nie tylko dla rdzennie narodowych jednostek i grup, ale również dla globalnych elit i różnych diaspor emigrantów. Przestępstwa dokonywane przez różne grupy imigrantów i azylantów są traktowane jako sygnał (symptom) ich „obcości" i kulturowych zróżnicowań względem narodowej populacji. Percepcja tych przestępców jest częściowo wynikiem oddziaływań obiektywnych cech osobowości imigrantów, kryminalnych skłonności pewnych ich podgrup, ale w większym stopniu ich swoistych postaw kulturowych, braku asymilacji i percepcji zachodnich wartości, które stanowią główny przedmiot politycznych i medialnych debat.

Badacze skłonni rozpatrywać szersze i główne uwarunkowania przestępczości imigrantów kwestionują zasadność takiego jednostronnego spojrzenia i zwracają uwagę na szereg uchybień metodologicznych, chociażby takich jak uprzedzenia i niemożliwość zidentyfikowania wszystkich reakcji oficjalnych agend kontroli na określone akty przestępcze wszystkich populacji. Ten pogląd o kulturowej kryminogenności jest nowym podejściem w wyjaśnianiu przestępczości i dewiacji, niesie zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje.

Te ostatnie przesadnie akcentują marginalność pewnych populacji wynikającą z kulturowej odmienności lub zakorzenionego i odpornego na zmianę braku akceptacji wartości dominującej kultury społeczeństw nowoczesnych i przesądza o wyniku debaty o „podklasowości" (niższości) grup imigracyjnych.

Aby właściwie zrozumieć istotę przestępczości „innych", nieodzowne jest wzięcie pod uwagę pojęcia anomii, a więc stanu zaburzenia moralnego porządku lub jego całkowitego braku w gettach jako przejawu „dobrodziejstwa" wprowadzanego dla rozwiązania problemu imigrantów. Następstwem rozpatrywania problemu imigrantów w kategoriach anomii i uwzględnienia materialnych, społecznych i psychologicznych czynników warunkujących los i motywacje zachowań imigrantów jest konieczność posłużenia się kategorią relatywnej deprywacji.

Znaczenie tej kategorii w wyjaśnianiu zachowań dewiacyjnych jest bardzo duże i przydatne między innymi do interpretacji tych, które pojawiły się w okresie transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce[9]. Poczucie relatywnej deprywacji przeżywają jednostki, które postrzegają swoje położenie ekonomiczne, spo-

[8] Zob. K. Franko Aas, *Globalization…*, s. 90.

[9] Zob. B. Urban, *Problemy współczesnej patologii*, Kraków 1998.

łeczne i kulturalne jako niezasłużenie gorsze w porównaniu z innymi grupami, żyjącymi w tych samych warunkach ustrojowych.

Relatywną deprywację przeżywają w najwyższym stopniu przedstawiciele trzeciej generacji imigrantów, wychowywujących się w krajach nowoczesnych, w których demokracja formalnie każdemu zapewnia równy udział w osiągnięciach materialnych i dostępie do pozycji w strukturze społecznej. Te formalne prawa nie przekładają się jednak na rzeczywistą sytuację imigrantów i ich dzieci. Niezadowolenie z tej sytuacji wyrażane jest w narastających falach masowego protestu, który wyzwala wstrząs i głęboki strach społeczeństw narodowych. Intensywność relatywnej deprywacji trzeciego pokolenia wynika stąd, że dla jego przedstawicieli kultura ich przodków (krajów pochodzenia) jest całkowicie obojętna. Przejawy protestu trzeciego pokolenia nie są obecnie odbierane jako zachowania „egzotycznych innych", lecz zagrożenie bezpieczeństwa ze strony grup niezdolnych do uszanowania gestów „gościnności", zasymilowania się w oazie wolności i z tego powodu zasługujących na ekskluzję.

W rzeczywistości problem buntu sprowadza się nie do braków socjalizacyjnych i asymilacyjnych, lecz do marginalizacji i ekskluzji. Grupy marginalizowane tworzą alternatywne wzory i sposoby przynależności oraz swoiste kanały rozwoju tożsamości. Trudności, jakie wyłaniają się w tej trajektorii ewolucji tożsamości, wynikają z dwóch przyczyn: pierwsza to brak źródeł kulturowych w wartościach i zachowaniach rodziców, a druga to ograniczony dostęp do kultury narodowej kraju zamieszkania.

Z tego względu tożsamość kulturowa współczesnych imigrantów, jak wiele innych współczesnych kulturowych ekspresji, ma charakter „kulturowej hybrydyzacji", jest mniej czy bardziej pomieszana i określana przez miejsce urodzenia, brak zakorzenienia w głębokiej kulturze etniczno-narodowej i pozostaje pod naporem do końca niezrozumiałych sygnałów pochodzących z różnych kultur. W obliczu tych szerokich sfer przeciwieństw sytuacja imigranta jest trudna, i chociaż jego otoczenie kulturowe jest alienujące, to musi być z braku wyboru zaakceptowane. Dlatego w stwierdzeniu współczesnego dewianta: „Wyalienowany Naród jest moim Narodem" kryje się duże kwantum prawdy.

Dostrzeganie w tożsamości cech inności, wrogiego nastawienia wzbudza w narodowych państwach odruchy nienawiści, posądzanie o podsycanie kryzysowych i destabilizujących sytuacji, a w konsekwencji prowadzi do odradzania się nacjonalizmów i ksenofobii. Wpływy ze sfery globalnej splatają się z tymi lokalnymi nastawieniami i stanowią odpowiednią glebę dla rasizmu i neofaszyzmu, przeradzającego się w ataki skierowane nie tylko we współczesnych imigrantów, ale również w mniejszości narodowe. Jak dotychczas, w toczących się dyskusjach centralnym przedmiotem jest przestępczość i zagrożenia ze strony innych, a nie ich dyskryminacja i wiktymizacja.

Mimo że w najbardziej rozwiniętych krajach Unii Europejskiej negatywne skutki masowej emigracji są wielorako i głęboko odczuwane już od kilku dziesięcioleci, to w Polsce nie kwalifikują się do miana problemu społecznego wymagającego specjalnego potraktowania. W obecnej polskiej rzeczywistości nie można

mówić o „imigrantach-dewiantach", „kryminalizacji imigracji" czy poważniejszych przejawach niechęci i o konfliktowych relacjach z grupami wywodzących się z krajów zacofanych ekonomicznie i religijno-kulturowo obcych. Trudności w kontaktach ujawniających różnice narodowościowe, kulturowe i religijne mają charakter raczej przypadkowy, sytuacyjny i zazwyczaj uczestniczą w nich Polacy o utrwalonych skłonnościach dewiacyjnych. Otwartej i trwałej dyskryminacji nie doznają też reprezentanci polskich grup emigracyjnych, a sporadyczne przejawy niechęci i pokrzywdzenia, jakich doznają, wynikają z tradycyjnych uprzedzeń i stereotypów związanych z Polakami. Społeczeństwo polskie, chociaż znajduje się w sferze wpływów globalizacyjnych, to nie doznaje ich negatywnych skutków, głównie ze względu na zaniedbania cywilizacyjne. W konsekwencji Polska jest krajem docelowym tylko dla nielicznych obcokrajowców ze Wschodu, podczas gdy większość emigrantów traktuje nasz kraj jako tranzytowy.

Nie oznacza to, że dla naszego społeczeństwa problem globalizacyjnych uwarunkowań przestępczości, „imigrantów-dewiantów" i ich kryminalizacji jest trwale obojętny. Nieobojętne są też pokrewne, choć mające inne źródła, zjawiska występujące w relacjach z jednostkami zaliczanymi do „innych", szczególnie z przedstawicielami mniejszości etniczno-narodowych, religijnych i grup żyjących według odmiennych wzorów wartości i obyczajów. W stosunku do tych jednostek i grup niektóre odłamy społeczeństwa polskiego przejawiają dwojaki charakter postaw.

Postawy tolerancyjne wyrażane są w sytuacjach oficjalnych, stanowią przejaw oficjalnego systemu wartości, deklarowanego w życiu instytucjonalnym i obywatelskim. Postawy nietolerancyjne, nacechowane często wrogością i zachowaniami agresywnymi, motywowane są „podskórnym" systemem wartości ujawnianym w sytuacjach prywatnych w czasie wolnym, w spotkaniach o charakterze zabawowym i świątecznym. Ten drugi rodzaj postaw i zachowań występuje najczęściej podczas imprez sportowych, świąt narodowych, a ich nietolerancyjność i wrogość przykrywane są deklaracjami patriotycznymi, obroną tradycyjnych wartości narodowych i przynależnością do kategorii „prawdziwych Polaków". Wartości te konfrontują się z, przypisywanymi innym kategoriom współobywateli, bezideowością, antywartościami i dążeniami do zniszczenia tradycyjnej kultury narodowej.

Rozważmy tutaj problem, który zasadniczo nie mieści się w obrębie zainteresowań współczesnej kryminologii, ale na każdym etapie analizy wyzwala refleksje z dziedziny pedagogiki resocjalizacyjnej, co sugeruje przesunięcie myślenia z analiz opisowych na sferę określenia kierunków sformułowania chociażby ogólnych zasad działań wychowawczo-profilaktycznych.

Niestety w szkicu nie ma już miejsca na ten charakter refleksji. Można tutaj jedynie wskazać, że rozwiązywanie problemów „imigrantów-dewiantów" jako pochodnych procesów globalizacyjnych nie może dokonywać się w sferze chociażby najogólniejszej teorii, ale musi być włączone w samo centrum procesów globalizacyjnych. Muszą to być działania w sferze ideologiczno-politycznej, ekonomicznej i demograficznej, związane ze światowym kryzysem, ograniczaniem

ubóstwa i bezrobocia w skali zaniedbanych regionów świata. Potrzebne są tutaj przykłady zmiany nastawień i ograniczania restrykcyjnego międzynarodowego prawa wobec emigracji wywołanych głodem i przejawów empatii wobec zrozpaczonych uciekinierów. Działania tego typu powinny być inicjowane nie tylko przez instytucje, ale także przez autorytety o zasięgu globalnym – dobrym i obiecującym przykładem jest spotkanie papieża Franciszka z emigrantami na wyspie Lampedusa oraz jego gesty skierowane do mieszkańców ubogich dzielnic w Brazylii w lipcu 2013 r.

Postawy wobec imigrantów i różnych grup mniejszościowych w najwyższym stopniu kształtują mass media, które codziennymi programami informują o najbardziej sensacyjnych (z reguły negatywnych) zachowaniach i sytuacjach zachodzących w kontaktach społeczności lokalnych z „innymi". Interpretacje te są odzwierciedleniem stanowisk, jakie reprezentują właściciele i dyspozytorzy środków przekazu. Najbardziej skrajne postawy upowszechniane są przez publicystów wyspecjalizowanych w prezentowaniu poglądów swoich pracodawców. W zależności od ogólnej atmosfery mass media przejaskrawiają wiele wydarzeń i posługują się obraźliwymi oraz stygmatyzującymi terminami. Nierzadko krzywdzące opinie kierowane są do sądów, które często wydają niesprawiedliwie tendencyjne werdykty. Przykładem może być orzeczenie jednego z sądów rejonowych, uznającego za dopuszczalne posługiwanie się epitetem „pasożytnicze ścierwo" na określenie Czeczenów.

W kształtowaniu postaw wobec innych oraz właściwego rozumienia istoty i roli społecznej inkluzji (readaptacji) szczególną rolę odgrywają rodzice i szkoła. Rodzina od najwcześniejszych okresów socjalizacji dziecka ma zasadniczy wpływ na ukształtowanie się w jego osobowości schematów i skryptów poznawczych, decydujących o rozumieniu i nastawieniu do innych ludzi. Te pierwotne struktury aktywizują się przy wszelkich bodźcach sygnalizujących obecność i sytuacje jednostek o odmiennych wzorach zachowań, a więc ich rola jest pierwotna wśród wszelkich innych czynników.

Na skutek tego inicjatywa szkoły w tym zakresie jest już zdeterminowana i ograniczona, ale mimo tego, dzięki intelektualnym zasobom, szkoła ma duże możliwości wspomagające i korekcyjne. Duży potencjał jej oddziaływań kryje się w sferze interakcji rówieśniczych, które szkoła może kontrolować i wykorzystywać w procesie rozwijania inkluzyjnych nastawień młodzieży.

Krzysztof Gerc
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Marta Jurek
Akademia Ignatianum w Krakowie

Charakterystyka potrzeb edukacyjnych wysokofunkcjonujących młodych dorosłych z autyzmem – studium empiryczne

Wprowadzenie

Problematyka potrzeb edukacyjnych dorosłych dobrze funkcjonujących osób z autyzmem stanowi nadal obszar badań poznany w niewielkim stopniu. Julie M. Wolf i Sarah J. Paterson[1] uważają, iż problemy obserwowane u relatywnie sprawnych intelektualnie autystów w okresie dzieciństwa, zaliczane do tzw. objawów triadycznych, utrzymują się na analogicznym poziomie w okresie dojrzewania i dorosłości. Szeroko lansowana, zwłaszcza w minionych latach, idea integracji, a obecnie coraz bardziej popularna (także w obszarze edukacji) koncepcja normalizacji zmierzają do możliwie jak najpełniejszej inkluzji osób niepełnosprawnych w środowisko pozostałej części populacji. Założenia przeprowadzonych przez nas badań oparte zostały o implikacje wynikające ze stanowiska Waldemara Klinkosza[2], wskazujące, iż charakterystyki psychologiczne sprawnych intelektualnie lub uzdolnionych osób niepełnosprawnych są w większym stopniu podobne do opisów tzw. osób niezależnych niż niepełnosprawnych. Badania Klinkosza[3] wskazują bowiem, że sprawna intelektualnie grupa osób z niepełnosprawnością statystycznie częściej cechuje się wewnętrzną kontrolą, oczekiwaniem sukcesu i niezależnością. Przedstawione założenie, akcentujące różnorodność ludzkich uzdolnień, ma istotne znaczenie we wzmocnieniu dążenia współczesnej psychologii rehabilitacji i pedagogiki specjalnej do przyjęcia

[1] Zob. J.M. Wolf, S.J. Paterson, *Lifespan aspects of PDD/autism spectrum disorders (ASD)* [w:] *Principles and Practice of Lifespan Developmental Neuropsychology*, red. J. Donders, S.J. Hunter, Cambridge 2010, s. 239–250.

[2] Zob. W. Klinkosz, *Wybrane aspekty badań nad uzdolnionymi uczniami niepełnosprawnymi* [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A.E. Sękowski, Warszawa 2004, s. 91–112.

[3] Zob. *ibidem*.

całościowej perspektywy postrzegania osób z niepełnosprawnościami oraz ich inkluzji uwzględniającej zasoby tych osób i ich mocne strony. Deficyty w sferze funkcjonowania społecznego, a także w aspekcie realizacji potrzeb edukacyjnych są przedmiotem wielu badań. Steven E. Gutstein oraz Tyler Whitney[4] twierdzą m.in., że, choć wstępna ocena kompetencji społecznych dobrze funkcjonujących dorosłych osób z autyzmem wydaje się nie wskazywać na istotne różnice w stosunku do populacji pełnosprawnej, to jednak pogłębiona obserwacja i analizy badań bezpośrednich dowodzą, że poza ustrukturalizowanym kontekstem autyści uzyskują wyniki znacznie mniej korzystne niż pełnosprawni. Alicia Broderick i Ari Ne'eman[5], analizując dyskurs kulturowy dotyczący problematyki autyzmu, podkreślają, że sam autyzm jest nie tylko rodzajem zaburzenia, ale też ważnym aspektem tożsamości jednostki[6] i ukrytą niepełnosprawnością[7]. Spostrzeżenie to zyskuje ogromne znaczenie w perspektywie współczesnego rozumienia pojęcia inkluzji oraz charakterystyki potrzeb edukacyjnych tej grupy osób. Warto bowiem zaznaczyć, że wraz z poglądami na temat autyzmu modyfikacji ulega również charakteryzująca to zaburzenie etykieta, silnie determinowana przez kontekst kulturowy, społeczny i naukowy. Sarah Hendrickx i Claire Salter[8] podkreślają deficyty osób autystycznych wynikające z niesprawności. Trudne dla autystów sytuacje społeczne, co zgodne jest z założeniami koncepcji empatyzowania-systemizowania Simona Barona-Cohena[9], ujawniają się m.in. w kontekście edukacyjnym, dlatego też Thomas Armstrong[10] postuluje zmianę w postrzeganiu wysokofunkcjonujących osób z autyzmem jako posiadających szerokie predyspozycje i możliwości. Zalicza do nich głębokie, specyficzne zainteresowania, stanowiące cenny środek do inkluzji, oraz silnie analityczny styl poznawczy, który pozwala na rozwijanie osobistych kompetencji w dziedzinach technicznych i ścisłych.

Warto w tym miejscu odwołać się do wyodrębnionych przez Davida J. Chalmersa znakomicie korespondujących z zagadnieniem neuroróżnorodności pojęć: umysłu zjawiskowego (*phenomenal mind*) oraz umysłu psychologicznego (*psychological mind*). Jak przyjął Chalmers, umysł zjawiskowy „[…] odnosi się do sposobu, w jaki osoba lub jakiś inny organizm coś odczuwa, przeżywa"[11], gdy

[4] Zob. S.E. Gutstein, T. Whitney, *Asperger Syndrome and the Development of Social Competence*, „Focus On Autism & Other Developmental Disabilities" 2002, vol. 17, no. 3, s. 161.

[5] Zob. A. Broderick, A. Ne'eman, *Autism as metaphor: narrative and counter narrative*, „International Journal of Inclusive Education" 2008, vol. 5/6, no. 12, s. 459–476.

[6] Zob. K. Gerc, *Testing the sense of identity in people with highly functioning autism as theory-methodological problem* [w:] *Health and Resilience*, red. T.M. Ostrowski, I. Sikorska, Kraków 2014, s. 39–56.

[7] Zob. *idem*, *Niepełnosprawność powodem wykluczenia* [w:] *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, red. M. Duda, B. Gulla, Kraków 2008, s. 123–140.

[8] Zob. S. Hendrickx, C. Salter, *Adolescent and Adult Neuro-Diversity: Asperger's Syndrome, ADHD, Dyslexia, Dyspraxia and Related Conditions*, London 2009.

[9] Zob. S. Baron-Cohen, *The Essentials difference. The Truth About the Male and Female Brain*, New York 2003.

[10] Zob. T. Armstrong, *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*, Cambridge 2010.

[11] Cyt. za: J. Bremer, *Wprowadzenie do filozofii umysłu*, Kraków 2010, s. 195.

tymczasem umysł psychologiczny, zwany też intencjonalnym „[…] dotyczy umysłu jako przyczyny zachowań bądź umysłu jako stanów używanych do wyjaśnienia poszczególnych zachowań osoby”[12]. Propozycja Chalmersa pozostaje zgodna zarówno z założeniami szerokiego, jak też wąskiego ujęcia nurtu neuroróżnorodności z zastrzeżeniem, iż w ujęciu szerokim pojęcie umysłu zjawiskowego dotyczy wszystkich osób, u których obserwuje się objawy spektrum autystycznego, zaś w ujęciu wąskim jedynie tzw. dobrze czy wysokofunkcjonujących autystów.

Metoda

Podstawę metodologiczną prezentowanych badań, ze względu na charakter wstępnej eksploracji problematyki, stanowią założenia teorii ugruntowanej (ang. *the grounded theory*), opracowanej przez Barney'a Glasera, Anselma L. Straussa, Juliet Corbin w latach 1968–1990[13].

Badanie, realizowane w paradygmacie jakościowym, zostało przeprowadzone na grupie 20 dorosłych osób z autyzmem, z orzeczonym umiarkowanym bądź znacznym stopniem niepełnosprawności. Opierało się na wywiadzie indywidualnym, stanowiącym co najmniej ok. godzinne, indywidualne spotkanie oraz cztery, dwugodzinne spotkania grupowe, zrealizowane z każdym z uczestników Projektu *PI-PWP Edu – Autyzm* nr WND-POKL.07.02.02-12-022/11 Fundacji Wspólnota Nadziei w Więckowicach w ramach Priorytetu VII, działanie 7.2.2 POKL (łącznie co najmniej 60 godzin wywiadu), zgodnie z rekrutacją przeprowadzoną przez Fundację Wspólnota Nadziei w Więckowicach.

Badanie przeprowadzono w oparciu o przygotowane wcześniej schematy wywiadu indywidualnego oraz scenariusze czterech spotkań panelowych. Badania odbywały się w trzech zasadniczych etapach. Pierwszy został ukierunkowany na określenie dotychczasowej kariery edukacyjnej uczestników projektu oraz rozpoznanie ich potrzeb szkoleniowych. Realizacja tego etapu przyjęła formę pogłębionego wywiadu indywidualnego przeprowadzanego z każdym z uczestników. Realizatorzy badania (autorzy artykułu) celowo posłużyli się jako narzędziem częściowo wystandaryzowanym kwestionariuszem, aby samą sytuację badania uczynić jak najbardziej komfortową i przyjazną dla poszczególnych uczestników poprzez dostosowanie jej do możliwości percepcyjnych i komunikacyjnych respondentów.

Pozostałe dwa etapy badania zostały zrealizowane w formie zogniskowanych wywiadów panelowych, przeprowadzanych w ramach około dwugodzinnych spotkań, odbywających się łącznie w pięciu trzy- lub czteroosobowych grupach osób z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi, dobranych według poziomu kompetencji komunikacyjnych i dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, zdiagnozowanych podczas wywiadów indywidualnych.

[12] *Ibidem*, s. 195.

[13] Zob. K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

Wyniki

Badanie ujawniło duże zróżnicowanie uczestników projektu w zakresie prezentowanych zdolności intelektualnych i zainteresowań. Wyniki badanej grupy wskazują, że funkcjonowanie poznawcze większości (15 osób) uczestników projektu plasuje się poniżej średniej dla populacji, przy jednocześnie bardzo efektywnym i sprawnym korzystaniu z komputera oraz Internetu. Przeprowadzenie oceny percepcji i sprawności w korzystaniu z multimediów w grupie umożliwiło zaobserwowanie, iż osoby te relatywnie szybko uczyły się wzajemnie od siebie sposobów realizacji określonych zadań poprzez naśladowanie. Często też potrafiły w prawidłowy sposób wykorzystać komunikaty pomocnicze udzielane spontaniczne przez tych badanych, którzy wcześniej pomyślnie zakończyli wykonanie zadania. Warto również zaznaczyć, że pewna część grupy (8 osób) to osoby wysokofunkcjonujące, które tak w sferze poznawczej, jak też percepcyjnej – odnoszącej się do sprawności IT – są bardzo sprawne. Ujawniło się ich zainteresowanie różnego rodzaju zadaniami logicznymi, ukierunkowanymi na doskonalenie koncentracji, percepcji wzrokowo-słuchowej oraz logicznego myślenia. Warto zaznaczyć, że wśród osób wysokofunkcjonujących widoczne było zainteresowanie fabułą (w przypadku tych zadań, które ją posiadały), uwidaczniające się w podejmowaniu prób jej oceny, a nawet wskazywaniu elementów wartych dodania lub zmiany w celu uatrakcyjnienia całego zadania. Osoby mniej korzystnie funkcjonujące preferowały raczej zadania umożliwiające transfer umiejętności opanowanych już w działaniu praktycznym.

Charakterystyczną zaobserwowaną i spodziewaną cechą badanych osób było przejawianie przez nich specyficznych zainteresowań i/lub zdolności wyspowych oraz zazwyczaj występowanie ograniczonej ich liczby. Kwestią ważną, obserwowaną podczas badań, była zmienna motywacja uczestników oraz ich niechęć do pracy pod presją czasu. Warto zaznaczyć, iż, choć badani w zdecydowanej większości deklarowali chęć realizacji zadań bez ograniczającego ich limitu czasu, to jednak wyrażali swoje zainteresowanie tempem pracy, a także możliwością porównania go z czasem uzyskanym przez pozostałych uczestników badania. Wskazuje to jednocześnie na wartość dotychczas niedocenianego – jak się wydaje – w pracy z dorosłymi autystami czynnika motywacji zawartego w pracy zespołowej.

Istotnym czynnikiem determinującym tempo oraz jakość wykonania zadania okazało się być zapewnienie możliwości przeformułowania polecenia lub instrukcji wykonania zadania. Chęć samodzielnego odczytania polecenia/instrukcji lub jej wysłuchania zależała od indywidualnych preferencji, determinowanych przede wszystkim przez nasilenie trudności w koncentracji ujawniające się u poszczególnych osób.

Zaobserwowano również, iż w przypadku wywiadu indywidualnego przeformułowanie pytania wpływało znacząco na obszerność udzielanej przez respondenta odpowiedzi na dany temat. Skutkowało także tym, że badani po pewnym czasie zaczynali sami, w sytuacji niezrozumienia pytania, prosić o jego

wyjaśnienie, co świadczy o dużej gotowości do współpracy. Jest ona jednak tym bardziej owocna, im większe poczucie bezpieczeństwa zostanie autyście zapewnione w określonej sytuacji rozmowy lub sytuacji zadaniowej. Za najbardziej adekwatną formę należy uznać krótki, osobowy komunikat o stopniu złożoności dostosowanym do indywidualnych możliwości poznawczych i językowych określonej osoby.

W badanej grupie zaobserwowano znaczące różnice w sferze zainteresowań ogólnych i specyficznych, przy czym tylko u jednej osoby ujawniły się zdolności wyspowe. U siedmiu badanych stwierdzono występowanie silnych zainteresowań specyficznych, które często stanowiły podstawę samooceny i wizji własnej przyszłości. Rzadko jednak były one spostrzegane jako istotne w przebiegu dotychczasowej ścieżki edukacyjnej, także wtedy, gdy respondenci deklarowali chęć dalszego ich rozwijania i próby wiązania z nimi swej przyszłości edukacyjnej lub zawodowej. Badani traktowali je na ogół w kategorii swojego prywatnego hobby. U części badanych (9 osób) zaobserwowano również znaczące zawężenie do specyficznych zainteresowań: występuje u nich od 1 do 3 zainteresowań ogólnych, które u 2 osób pokrywają się częściowo z językowymi zainteresowaniami specyficznymi, a u 3 osób nie występują one w ogóle.

Kryterium diagnostyczne C według ICD-10 zakłada, że jednymi z kluczowych objawów, niezbędnych do diagnozy zespołu Aspergera a także wysokofunkcjonującego autyzmu, są „[…] niezwykle nasilone, wyizolowane zainteresowania albo ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności”[14]. Badania własne wskazują, iż wąski profil zainteresowań i koncentracja na zainteresowaniach występują raczej u starszych badanych. Przy zaobserwowanych u nich negatywnych symptomach, takich jak: nasilone odczuwanie deficytów społecznych oraz autostygmat zespołu Aspergera, niska samoocena, koncentracja na specyficznych zainteresowaniach może odgrywać rolę chroniącą i kompensującą. Zawężona koncentracja na jednej dziedzinie wiedzy czy aktywności połączona z wyższymi możliwościami poznawczymi sprzyja uzyskiwaniu wysokich wyników w edukacji, a zatem wspiera znalezienie obszaru, w którym osoba z WFA/AS może uzyskać aprobatę społeczną, poczucie kontroli i wpływu na własne działania. Jacek Błeszyński[15] upatruje w specyficznych, wąskich zainteresowaniach autystów czynnika motywującego do nawiązywania relacji interpersonalnych. Głębokie zainteresowania mogą być jednak rozpatrywane jako tendencja adaptacyjna, jeśli koncentracja na nich nie jest tak wysoka, iż powoduje znaczące opóźnienie rozwojowe w innych sferach.

Istotne wydaje się być również to, że osoby, u których zaobserwowano występowanie sprecyzowanych, głębokich zainteresowań, wydają się jednocześnie przejawiać zaniżoną lub niestabilną samoocenę swoich możliwości intelektualnych. Można zatem założyć, że przynależą one do grupy uzdolnionych adole-

[14] *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, red. S. Pużyński, J. Wciórka, Warszawa 1998, s. 137.

[15] Zob. J.J. Błeszyński, *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala Oceny Zachowań Autystycznych*, Gdańsk 2011.

scentów z niepełnosprawnościami, opisywanej przez Klinkosza za pomocą modelu diad interakcyjnych[16]. Według tego modelu zaobserwowane u badanych słabo wykształcona tożsamość osobista oraz mało precyzyjny profil kompetencji wynikają z oddziaływania określonych dyspozycji osobistych: dużej wrażliwości i samokrytycyzmu oraz uzdolnień, ale też implikacji niepełnosprawności.

Wyniki uzyskane przez nas w badaniu potrzeb edukacyjnych oraz kompetencji społecznych grupy młodych dorosłych z zespołem Aspergera i wysokofunkcjonującym autyzmem, przedstawione w artykule, są zgodne z dotychczasowymi rezultatami badań nad kompetencjami społecznymi osób z autystycznym spektrum zaburzeń. Przykładowo: Marian Sigman z zespołem[17], Jonathan Green z zespołem[18] oraz Gutstein i Whitney[19] zaobserwowali deficyty kompetencji społecznych znacząco głębsze niż w populacji ogólnej.

Dyskusja wyników

Specyfika funkcjonowania intelektualnego młodych, wysokofunkcjonujących osób dorosłych z autyzmem w perspektywie charakterystyki potrzeb edukacyjnych

Specyficzne dla osób autystycznych występowanie trudności w rozumieniu zjawisk natury psychologicznej, przy jednocześnie sprawnym radzeniu sobie z rozwiązywaniem problemów o charakterze logicznym i abstrakcyjnym Ewa Pisula nazywa „autystycznym umysłem ze skrajnie silnie rozwiniętymi męskimi cechami”[20]. Thomas Armstrong[21] przyczyn prawidłowego dokonywania przez osoby autystyczne niekiedy bardzo złożonych i skomplikowanych analiz logicznych upatruje w występującym u tych osób wyraźnie lokalnym, jego zdaniem, analitycznym stylu poznawczym (*strong local analysis cognitive style*). Baron-Cohen[22] umiejętności analizowania i porządkowania informacji dotyczących struktury i funkcjonowania pojedynczych obiektów oraz ich układów, a także zjawisk fizycznych, nazwał zdolnościami systemizowania, gdyż u osób autystycznych analiza przebiega w takim kierunku, jak w przypadku poznawania jakiegoś systemu. Pisula[23] zwraca uwagę, że osoby autystyczne bardzo często już w dzie-

[16] Zob. W. Klinkosz, *Wybrane…*

[17] Zob. M. Sigman, E. Ruskin, *Continuity and change in the social competence of children with autism. Down syndrome, and developmental delays*, „Monographs of the Society for Research in Child Development” 1999, no. 64 (1), s. 1–139.

[18] Zob. J. Green, A. Gilchrist, D. Burton, A. Cox, *Social and psychiatric functioning in adolescents with Asperger syndrome compared with conduct disorder*, „Journal Of Autism & Developmental Disorders” 2000, no. 30(4), s. 279–293.

[19] Zob. S.E. Gutstein, T. Whitney, *Asperger…*, s. 161.

[20] E. Pisula, *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. Autyzm*, Sopot 2004, s. 108.

[21] Zob. T. Armstrong, *Neurodiversity…*

[22] Zob. S. Baron-Cohen, *The Essentials…*

[23] Zob. E. Pisula, *Od badań…*

cińskie fiksowały się na działaniu rozmaitych urządzeń (stanowiących swoiste systemy różnych mechanizmów) lub klasyfikacjach. Wydaje się zatem, że niektóre korzystniej funkcjonujące osoby autystyczne dokonały transferu umiejętności systemizowania z praktyki do obszaru abstrakcji. Umiejętność poruszania się w abstrakcyjnej przestrzeni nie stanowi jednak jedynej kompetencji, która warunkuje pomyślną edukację.

Niemniej ciekawym zagadnieniem jest fakt niejednoznaczności wyników badań dotyczących poziomu rozwoju określonych funkcji u autystów i osób neurotypowych oraz pomiędzy samymi autystami. Nils Kaland, Erik L. Mortensen i Lars Smith[24] nie potwierdzają, by istotnie u wysokofunkcjonujących autystów funkcje wzrokowo-przestrzenne rozwinięte były na wyższym poziomie niż u ich nieautystycznych rówieśników. Nie brak też sprzeczności w badaniach zmierzających do określenia poziomu predyspozycji matematycznych u osób z zespołem Aspergera. Stephan Ehlers i Agtieta Nydén z zespołem[25] zaobserwowali, że osoby ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera uzyskują względnie niskie rezultaty w teście zdolności arytmetycznych, podczas gdy Mohammad Ghaziuddin i Kimberly Mountain-Kimchi[26] ustalili, że osoby ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera lepiej opanowały słownik i myślenie arytmetyczne niż wysokofunkcjonujący autyści.

Sprzeczności te, dotyczące nie tylko radzenia sobie osób autystycznych w dziedzinach ścisłych i zadaniach typowo obliczeniowych, przyczyniają się do powstawania wielu mitów ugruntowujących w świadomości społecznej fałszywe przekonanie o funkcjonowaniu osób z autyzmem w przestrzeni edukacyjnej (np. przekonanie, że autyści są lepszymi matematykami niż historykami czy językowcami). Utrudniają one także programowanie adekwatnego wsparcia do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych młodych, wysokofunkcjonujących dorosłych z autyzmem.

Rzetelna, pogłębiona analiza specyfiki potrzeb edukacyjnych wysokofunkcjonujących osób z autyzmem wydaje się szczególna pilna w perspektywie coraz popularniejszej idei normalizacji. Wyraża się ona w potrzebie „[…] takiego unormowania wszystkich czynników i sytuacji w środowisku życia osób niepełnosprawnych, aby ich odmienność była zjawiskiem naturalnym i aby miały one prawo do odmienności”[27].

---

[24] Zob. N. Kaland, E.L. Mortensen, L. Smith, *Disembedding performance in children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism*, „Autism” 2007, no. 11, s. 81–92.

[25] Zob. S. Ehlers, A. Nydén, C. Gillberg, A.D. Sandberg, S.O. Dahlgren, E. Hjelmquist, A. Odén, *Asperger syndrome, autism and attention disorders: a comparative study of the cognitive profiles of 120 children*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines” 1997, no. 38, s. 207–217.

[26] M. Ghaziuddin, K. Mountain-Kimchi, *Defining the intellectual profile of Asperger syndrome comparison with high-functional autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2004, no. 34, s. 279–284.

[27] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I–VII, Warszawa 2004, s. 699.

Normalizacja zbyt często, jak podkreśla Gary B. Mesibov[28], traktowana jest jako cel sam w sobie, co w istocie nie przyczynia się do realnej poprawy sytuacji osób autystycznych. Zwracają na to uwagę także rodzice autystów, uważając, że normalizacja koncentruje się na abstrakcyjnych, teoretycznych prawach jednostki zamiast na udzielaniu im konkretnego wsparcia i pomocy[29]. Istotne jest też to, aby, dążąc do możliwie pełnego uzdolnienia osób niepełnosprawnych do spełniania kryteriów wyznaczających tzw. „normalne życie", nie uczynić ich, z racji nieadekwatności tychże kryteriów do potrzeb, możliwości i ograniczeń osób z autyzmem, osobami pełnosprawnopodobnymi[30].

Profil kompetencji intelektualnych wobec trudności w poszczególnych obszarach edukacyjnych

Peter Randall i Jonathan Parker[31] zwracają uwagę, że w odniesieniu do osób autystycznych i ujawnianych przez nie trudności w uczeniu się można jeszcze spotkać się niekiedy z diagnozą „poważne autystyczne zaburzenia uczenia się"[32]. Określenie to nie jest słuszne, gdyż w myśl Jima Sinclaira „[…] bycie autystycznym nie uniemożliwia uczenia się. Ma natomiast wpływ na to, jak się uczymy"[33]. Należy zaznaczyć, że istota autyzmu nie polega na zaburzeniu procesów uczenia się, natomiast pozostają one w mniejszym lub większym stopniu zakłócone w jego wyniku.

Mogłoby się wydawać, że relatywnie dobrze rozwinięte umiejętności logicznego, abstrakcyjnego analizowania w większości predysponują autystów do uzyskiwania osiągnięć w dziedzinach ścisłych, jak matematyka czy fizyka. Agnieszka Rynkiewicz[34] zauważa, że wśród wysokofunkcjonujących autystów, w tym także u osób z zespołem Aspergera, można wyodrębnić trzy typy. Pierwszy to grupa ujawniająca talent w zakresie widzenia przestrzennego, bardzo dobrze radząca sobie z odwzorowywaniem figur oraz z różnego rodzaju zadaniami z dziedziny geometrii. To właśnie ci autyści uzyskują bardzo wysokie rezultaty w Teście Ukrytych Figur, z łatwością odnajdując prezentowaną figurę w większym obrazie[35]. Drugą – tworzą osoby nie posiadające szczególnych uzdolnień, lecz nie ujawniające istotnych trudności w opanowaniu, a potem posługiwaniu się wzorami czy abstrakcyjnymi pojęciami. Ostatni typ reprezentują autyści, dla

[28] Zob. G.B. Mesibov, *Normalisation and its revelance today*, „Journal of Autism and Developmental Disorders" 1990, no. 20 (3), s. 379–390.

[29] Zob. H. Morgan, *Filozofia leżąca u podstaw świadczenia usług dla dorosłych z autyzmem: krytyka stosowania wartości ogólnych w odniesieniu do konkretnej sytuacji* [w:] *Dorośli z autyzmem. Teoria i praktyka*, red. H. Morgan, Kraków 2004, s. 47–68.

[30] Zob. A. Woynarowska, *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Kraków 2010.

[31] Zob. P. Randall, J. Parker, *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, Sopot 2010.

[32] *Ibidem*, s. 123.

[33] R. Jordan, S. Powell, *Rozwijanie elastyczności u dorosłych z autyzmem* [w:] *Dorośli…*, s. 91.

[34] Zob. A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*, Gdańsk 2009.

[35] Zob. E. Pisula, *Od badań…*

których pojęcia a także symbole matematyczne pozostają niezrozumiałe pomimo intensywnej pracy i wielu ćwiczeń. Silna dominacja myślenia obrazowego powoduje, że, z jednej strony, w niektórych zadaniach i sytuacjach osoby te są w stanie niemal natychmiast podać prawidłowy wynik jakiegoś działania, jednak z drugiej, nie potrafią zapisać sposobu dojścia do niego za pomocą stosownych formuł matematycznych. Agnieszka Borkowska[36] przypisuje natomiast trudności w obszarze geometrii zaburzeniom percepcyjno-motorycznym przyczyniającym się np. do trudności w odwzorowywaniu.

Badania dotyczące wybitnych uzdolnień w zakresie dokonywania obliczeń kalendarzowych sugerują, że dla funkcjonalności wiedzy autystów kluczową rolę odgrywają stosowane przez nich strategie. Eksperyment, jaki przeprowadziła Anna M. Dubischar-Krivec wraz z zespołem[37], unaocznił, że osoby autystyczne szybciej ustalały nazwę dnia tygodnia dla podanej im daty z przeszłości i rzadziej popełniały błędy niż nieautystyczne osoby ujawniające takie same, ponadprzeciętne zdolności. Zróżnicowanie to nie wystąpiło jednak w sytuacji konieczności nazwania dnia tygodnia dla określonej daty w przyszłości. Badacze przyjęli, że w odniesieniu do przyszłości osoby zdrowe stosowały w większości strategię wychwytywania regularności właściwych informacjom kalendarzowym, natomiast osoby z autyzmem bazowały dodatkowo na swojej pamięci, co dawało im korzystniejsze rezultaty w zadaniach odnoszących się do przeszłości.

Liczne badania wykazały, że osoby autystyczne generalnie gorzej radzą sobie z realizacją zadań wymagających umiejętności werbalnych. Wynika to z ujawnianych przez nie trudności w poprawnym konstruowaniu zdań. Wyzwanie stanowi także redagowanie prac wymagających kreatywności, przy częstych jedynie „oznakach wyobraźni i fantazji”[38].

[36] Zob. A. Borkowska, *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Gdańsk 2012.

[37] Zob. A.M. Dubischar-Krivec, N. Neumann, F. Poustka, C. Braun, N. Birbaumer, S. Bolte, *Calendar calculating in savants with autism and health calendar calculators*, „Psychological Medicine” 2009, no. 39, s. 1355–1363.

[38] K. Gerc, *Autyzm…*, s. 228.

Agnieszka Małek
Uniwersytet Gdański

W POSZUKIWANIU STRATEGII ZAPOBIEGAJĄCYCH SZKOLNEMU WYKLUCZENIU UCZNIÓW Z ZESPOŁEM TOURETTE'A

Wprowadzenie

Szkoła jest niewątpliwie jedną z instytucji warunkujących osiągnięcie sukcesu życiowego, jednakże dla części uczniów edukacja stanowi istotny obszar oraz narzędzie wykluczenia, rozumianego jako „ograniczenie uczestnictwa jednostki lub grupy w głównym nurcie życia społecznego, politycznego, kulturowego i ekonomicznego"[1]. Jedną z grup wskazywanych jako potencjalnie zagrożoną ekskluzją są osoby przewlekle chore[2]. Uczniowie z kłopotami zdrowotnymi często skazywani są na wykluczenie poza obręb grupy rówieśniczej, co skutkuje deficytem bodźców socjalizacyjnych, a co się z tym wiąże – zahamowaniem rozwoju społecznego. W przypadku dzieci z zespołem Tourette'a główną przyczyną wykluczenia jest ich zachowanie, określane najczęściej mianem „dziwacznego" (chorzy nie są w stanie kontrolować swego ciała). Wykluczenie z grupy koleżeńskiej jest też przyczyną spadku zaangażowania w zajęcia lekcyjne, a w efekcie – niższych osiągnięć szkolnych[3], nakładających się na trudności i niepowodzenia edukacyjne wynikające bezpośrednio z natury choroby. Marginalizacja znajduje też odbicie w jakości prowadzonego życia, przekonaniach, postawach, ocenie własnych szans, sytuacji oraz możliwości życiowych[4]. Stąd też tak ważną staje się konieczność wypracowania odpowiednich strategii edukacyjnych oraz wychowawczych, zapobiegających szkolnemu wykluczeniu uczniów z tikami.

---

[1] A. Dziemianowicz-Bąk, *Edukacyjne strategie wykluczania*, http://www.academia.edu/3646026/Edukacyjne_strategie_wykluczania_Educational_Strategies_of_Exclusion [dostęp: 28.10.2014].

[2] Zob. M. Łojkowska, *System pomocy rodzinom zagrożonym wykluczeniem społecznym w Polsce*, http://interwencjaprawna.pl/docs/system-pomocy-rodzinom-zagrozonym.pdf [dostęp: 28.10.2014].

[3] Zob. K.E. Dambach, *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, Gdańsk 2003, s. 5.

[4] Zob. J. Kwaśniewski, *Postrzeganie marginalizacji oraz strategii środków kontroli społecznej* [w:] *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*, red. J. Kwaśniewski, Warszawa 1997, s. 7–8.

Charakterystyka zaburzeń tikowych

Zespół Tourette'a (TS) jest schorzeniem neurologicznym charakteryzującym się występowaniem przewlekłych tików motorycznych (ruchowych) i przynajmniej jednego tiku głosowego (wokalnego)[5]. Tiki pojawiają się nagle i nieoczekiwanie, ale u części chorych występują charakterystyczne odczucia lub doznania poprzedzające tik, często określane jako dyskomfort lub uczucie potrzeby wykonania tiku. Chorzy mają możliwość czasowego tłumienia tików (od kilku minut do kilku godzin), jednakże wymaga to ogromnego wysiłku, któremu towarzyszy silne napięcie wewnętrzne. Po okresie stłumienia dochodzi do „rozładowania" napięcia oraz zwiększenia intensywności tików. Nasilenie tików związane jest z przeżywaniem niepokoju, zdenerwowania, radości lub wzruszenia, sprzyja mu zmęczenie i nuda. Częstokroć prowadzi to do powstania błędnego koła: świadomość mogących pojawić się mimowolnych ruchów bądź dźwięków powoduje u chorego wzrost napięcia i zdenerwowania, które prowadzi do zwiększenia intensywności tików.

Tiki ruchowe obejmują zazwyczaj twarz, głowę i szyję. Do najczęstszych prostych tików ruchowych należą: mruganie oczami, marszczenie czoła, przewracanie oczami, grymasy śmiechu lub płaczu. Wśród tików motorycznych złożonych występują takie, które sprawiać mogą wrażenie ruchów celowych, np. dotykanie nosa, dotykanie innych osób, wąchanie przedmiotów, wąchanie swoich rąk, podskakiwanie czy kopanie. Tikami o charakterze ruchów niecelowych może być potrząsanie głową połączone ze wzruszaniem ramionami, sekwencyjne układy ruchów w obrębie twarzy, lizanie przedmiotów lub wsadzanie sobie palca do gardła. Szczególną grupą tików motorycznych złożonych jest kopropraksja, czyli wykonywanie obscenicznych gestów.

Przykładem prostych tików wokalnych są głośne wdechy/wydechy, chrząkanie, mlaskanie, cmokanie, mruczenie lub jęczenie. Do grupy tików wokalnych złożonych zaliczane są sekwencje tików prostych, echolalia (powtarzanie usłyszanych sylab lub słów), palilalia (powtarzanie wypowiedzianych przez samego siebie sylab, wyrażeń lub ostatniego słowa), koprolalia (wykrzykiwanie treści wulgarnych lub społecznie nieakceptowanych, często zredukowanych do pojedynczej sylaby)[6]. I chociaż tik przeklinania (koprolalia) jest najbardziej znanym objawem TS (a bez wątpienia objawem najbardziej sensacyjnym), pojawia się jedynie u 10–15% chorych[7]. Z badań wynika także, iż koprolalia pojawia się (jeśli w ogóle), to około 15 roku życia; tik ten jest rzadki u dzieci i osób o łagodnym przebiegu choroby.

---

[5] Por. A. Bryńska, T. Wolańczyk, *One są wśród nas*, Warszawa 2010, s. 8–13; M. Kutscher, T. Attwood, R. Wolff, *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, tłum. R. Waliś, Warszawa 2007, s. 177–178; M. Robertson, A. Cavanna, *Zespół Tourette'a. Fakty*, tłum. T. Łuszczak, Warszawa 2013, s. 23–25.

[6] Zob. A. Czapiga, *Dziecko z zespołem Tourette'a* [w:] *Dzieci chore, niepełnosprawne i z zaburzeniami w rozwoju*, red. B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski, Warszawa 2008, s. 392–393.

[7] Zob. M. Robertson, A. Cavanna, *Zespół Tourette'a*…, s. 25.

Pierwotnie sądzono, iż przyczyną choroby są zaburzenia psychiczne lub psychoseksualne[8]. Przełomem w diagnostyce oraz leczeniu TS były badania amerykańskiego psychiatry Arthura K. Shapiro wskazujące na neurologiczne podłoże zaburzenia. Współcześnie przyjmuje się, iż choroba dotyka 5 na każde 10 000 osób, 3–4 razy częściej mężczyzn niż kobiety. Szacuje się, iż około 1% dzieci w wieku szkolnym cierpi na TS, jedynie 0,1% uczniów z TS to dziewczęta[9]; inne badania wskazują, że co 10 angielski uczeń to osoba z TS[10]. Badania przeprowadzone w roku 2000 wykazały, że na TS cierpieć może od 0,43% do 3,8% polskich dzieci[11], wg innych źródeł – nawet 10% populacji dzieci szkolnych w Polsce[12].

Wśród osób dotkniętych TS aż 80–90% cierpi także na inne zaburzenia. Do najczęstszych należą: ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi), OCD (zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne), SIB (zachowania samookaleczające), depresja czy zaburzenia ze spektrum autyzmu[13], częstym problemem u dzieci z TS są specyficzne trudności w uczeniu się. Wskazuje się, że u 24–62% dzieci z TS diagnozowane jest także ADHD, niektóre badania sugerują, iż jest to nawet 90%[14]. W większości przypadków funkcjonowanie dziecka znacznie bardziej zaburzają objawy zespołu nadpobudliwości niż tiki.

Wyniki badań prowadzonych współcześnie pokazują, iż objawy obsesyjno-kompulsywne występują u 55–74% chorych na TS[15]. Obsesje związane są przede wszystkim z symetrią i liczeniem (rzadziej z seksem lub przemocą), natomiast kompulsje manifestują się najczęściej w postaci dotykania, sprawdzania i układania rzeczy[16].

Aż u jednej trzeciej osób chorych na TS dochodzi do zachowań samookaleczających (SIB); niektórzy badacze podają, iż tendencja do samookaleczeń u tych osób sięga 53%. Wśród najczęściej występujących zachowań tego typu wymienia się: uderzanie głową w ściany, uderzanie się twardymi przedmiotami, obijanie się pięściami, klepanie i szturchanie.

---

[8] Zob. A. Shapiro i in., *Gilles de la Tourette syndrome*, New York 1988, s. 1–24.

[9] Por. M.M. Robertson, *Diagnosing Tourette syndrome: is it a common disorder?*, „Journal of Psychosomatic Research" 2003, no. 55, s. 3–6; S.H. Zinner, *Tourette syndrome: More than just tics. Part 1: Moving beyond misconceptions to a diagnosis*, „Contemporary Pediatric" 2004, no. 21, s. 22–36.

[10] Zob. C. Ball, H. Box, *Education Issues and Tourette Syndrome an introduction for parents & schools*, http://www.tourettes-action.org.uk/storage/downloads/1374669538_Education-and-TS---advice-for-teachers.pdf [dostęp: 10.03.2014].

[11] Zob. T. Wolańczyk, P. Stefanoff, J. Komender, *Zaburzenia tikowe*, „Postępy w diagnostyce i leczeniu chorób układu nerwowego u dzieci" 2000, no. 2, s. 84–100.

[12] Zob. J. Młodzikowska-Albrecht, *Tiki przewlekłe i zespół Tourette'a u dzieci i młodzieży – charakterystyka objawów klinicznych oraz współistniejących zaburzeń snu*, Poznań 2008, http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/doccontent?id=93017&from=FBC [dostęp: 15.07.2013].

[13] Por. A.G. Ludolph i in., *Tourette Syndrome and Other Tic Disorders in Childhood, Adolescence and Adulthood*, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23248712 [dostęp: 11.04.2014]; M. Robertson, A. Cavanna, *Zespół Tourette'a*…, s. 45–50.

[14] Por. A. Bryńska, T. Wolańczyk, *One są*…, s. 14; M. Kutscher, T. Attwood, R. Wolff, *Dzieci z zaburzeniami*…, s. 179; M.M. Robertson, *Diagnosing Tourette syndrome*…, s. 3–6.

[15] Zob. A. Bryńska, *Zaburzenia obsesyjno-kompulsywne*, Kraków 2007, s. 29.

[16] Zob. M. Robertson, A. Cavanna, *Zespół Tourette'a*…, s. 46.

Powszechnymi problemami, szczególnie dokuczliwymi w przypadku dzieci, są: dysleksja, dyskalkulia, dysgrafia lub dysortografia. Przyjmuje się, iż specyficzne trudności szkole dotykają około połowę uczniów z TS[17].

Zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych chorych na TS ryzyko zapadnięcia na depresję jest znacznie większe niż u osób z grup kontrolnych. Wśród możliwych wyjaśnień tego fenomenu szczególnie prawdopodobne wydaje się to, które jako przyczynę popadania w depresję wskazuje wykluczający oraz stygmatyzujący charakter zaburzenia, jakim jest zespół Tourette'a[18].

Innym, często współwystępującym wraz z TS zaburzeniem jest zespół Aspergera, należący do spektrum zaburzeń autystycznych. Charakterystyczne dla tego zaburzenia jest upośledzenie rozwoju zdolności społecznych oraz stereotypowe i ograniczone zachowania oraz zainteresowania. Szczególne trudności związane są z nawiązywaniem prawidłowych relacji z rówieśnikami, rozumieniem języka abstrakcyjnego, a także odczytywaniem mimiki oraz mowy ciała innych osób[19]. Dzieci z zespołem Tourette'a znacznie częściej od zdrowych rówieśników cierpią na zaburzenia snu, szczególnie jeśli mają także ADHD[20]. Zaburzenia snu skutkują nasileniem objawów TS i ADHD, które z kolei zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń snu, konsekwencją których jest zazwyczaj pogorszenie funkcjonowania dziecka w ciągu dnia.

Uczeń z zespołem Tourette'a

Na szkolne funkcjonowanie dziecka z zespołem Tourette'a wpływają zatem nie tylko tiki, lecz także, a może przede wszystkim, rodzaj zaburzeń współistniejących. Ze wszystkich (!) opublikowanych dotychczas badań wyraźnie wynika, iż większość dzieci z TS ma kłopoty w nauce i sprawia trudności wychowawcze. Badania przeprowadzone wśród amerykańskich oraz brytyjskich uczniów z tikami wykazały, iż odsetek drugoroczności jest w tej grupie istotnie wyższy niż wśród dzieci zdrowych. Z uwagi na konieczność zapewnienia dodatkowej pomocy w nauce część uczniów cierpiących na zespół Tourette'a objętych jest kształceniem specjalnym. Przywołane badania wskazują również, iż aż 26% spośród wszystkich uczniów szkół specjalnych ma tiki[21].

Tiki utrudniają pracę na lekcjach nie tylko uczniowi z zespołem Tourette'a, często dezorganizują pracę pozostałych uczniów oraz nauczycieli. Dziwaczne zachowania „tikającego" dziecka denerwują kolegów i pracowników szkoły, są także źródłem niewybrednych żartów ze strony rówieśników. Dzieci z TS często

[17] Por. A. Bryńska, T. Wolańczyk, *One są…*, s. 15; S.H. Zinner, *Tourette syndrome…*, s. 22–36.

[18] Zob. M. Robertson, A. Cavanna, *Zespół Tourette'a…*, s. 48–49.

[19] E. Pisula, *Autyzm: diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2010, s. 21.

[20] Zob. J. Młodzikowska-Albrecht, *Tiki przewlekłe…*, s. 33–35.

[21] Brak jest szczegółowych danych dotyczących sytuacji szkolnej dzieci polskich cierpiących na TS. Szerzej o badaniach populacji amerykańskiej oraz brytyjskiej zob. M. Robertson, A. Cavanna, *Zespół Tourette'a…*, s. 92–109.

padają ofiarą prześladowań oraz przemocy ze strony kolegów. Dzieje się tak po części z powodu niewiedzy na temat choroby oraz wynikających z niej zachowań, z drugiej zaś strony, osoby takie są „łatwym celem", chociażby z uwagi na niski próg frustracji oraz impulsywność. Badania nad wiktymalizacją dzieci z TS wskazują, iż 88,6% aktów przemocy (zarówno słownej, jak i fizycznej) pośrednio lub bezpośrednio związanych jest z tikami[22].

Pojawiające się trudności w nauce oraz zachowaniu, kłopoty w relacjach z innymi dziećmi pogłębiają tiki, co wtórnie prowadzi do zwiększenia problemów szkolnych i tak błędne koło się zamyka. Wykluczenie rozpoczynające się w szkole może w konsekwencji doprowadzić do całkowitego wycofania się chorego z kontaktów społecznych. Doświadczana na co dzień dyskryminacja często skutkuje depresją, myślami oraz próbami samobójczymi, co szokuje tym bardziej, że dotyczy nawet dzieci przed 10 rokiem życia. Tym ważniejszą kwestią staje się konieczność tworzenia rozwiązań sprzyjających uczniowi cierpiącemu na TS od najwcześniejszego etapu edukacji. Nauczanie indywidualne, które często proponowane jest w odniesieniu do tej grupy uczniów, wydaje się być słusznym rozwiązaniem w przypadku dzieci i młodzieży, u których nasilenie tików i/lub zaburzeń współistniejących jest na tyle duże, iż rzeczywiście uniemożliwia takiej osobie funkcjonowanie w klasie albo stanowi realne zagrożenie dla bezpieczeństwa innych osób. W pozostałych przypadkach nauczanie w domu skutkować może pogłębieniem poczucia wyobcowania, narastającymi problemami w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami czy wreszcie zanikiem motywacji do uczestnictwa w życiu społecznym.

Towarzyszące zespołowi Tourette'a zaburzenia zachowania mogą stanowić poważny problem nie tylko dla nauczyciela prowadzącego zajęcia, ale także dla funkcjonowania całej społeczności szkolnej. Niestosowne lub agresywne zachowania, wszczynanie bójek, niszczenie sprzętów szkolnych oraz własności innych uczniów to przykładowe problemy, jakie stwarzają osoby z TS. Wśród zachowań stanowiących wyzwanie dla nauczycieli wymieniane są również napady furii, mogące być wynikiem prowokacji ze strony innych uczniów, ale też będące konsekwencją długotrwałego tłumienia tików.

Koprolalia i kopropraksja to tiki występujące u chorych na TS stosunkowo rzadko, jednakże należą do tych zachowań, które z uwagi na swój charakter budzą największe obawy zarówno wśród nauczycieli, jak i rodziców pozostałych uczniów. Dodatkową trudność stanowić może odróżnienie tiku od świadomego działania. Koprolalia może objawiać się nie tylko w postaci wulgaryzmów, ale także uwag o charakterze rasistowskim, seksualnym lub dotyczących fizyczności innych osób. Tiki wokalne, do których należy koprolalia, są szczególnie trudne do stłumienia, a karanie chorego nie tylko nie przyczynia się do wyeliminowania niestosownych wypowiedzi, ale poprzez zwiększenie napięcia dodatkowo nasila częstotliwość występowania tiku. Zadaniem nauczyciela jest wyjaśnienie uczniom oraz ich rodzicom, dlaczego dziecko z TS nie jest dyscyplinowane za przeklinanie, podczas gdy takie zachowanie nie są akceptowane w odniesieniu do pozostałych uczniów.

[22] Zob. S.H. Zinner i in., *Peer Victimization in Youth with Tourette Syndrome and Other Chronic Tic Disorders*, „Child Psychiatry Human Development" 2012, no. 43, s. 124–136.

Wśród najczęściej wymienianych problemów, oprócz tików i zachowań związanych z OCD i/lub CD, z jakimi borykają się uczniowie z TS (szczególnie ci, u których współwystępuje ADHD) są: rozkojarzenie, trudności z koncentracją, nadruchliwość, impulsywność i nadpobudliwość. Utrudnia to, a w niektórych przypadkach wręcz uniemożliwia, pracę zarówno w szkole, jak i w domu. Z uwagi na częste trudności ze skupieniem uwagi dzieci mają problemy z przyswojeniem treści przekazywanych przez nauczycieli, nie wiedzą, co jest zadane, „zapominają" o terminach testów i sprawdzianów; sprawę dodatkowo pogarsza brak organizacji pracy i notoryczne gubienie przyborów szkolnych.

Poszukiwanie rozwiązań wspierających

Dla osób pracujących z chorym dzieckiem ważne jest poznanie charakterystyki objawów TS, a także sposobów radzenia sobie z tikami stosowanych przez dziecko i jego rodzinę. Z uwagi na charakter zaburzenia zaleca się przeprowadzenie przez nauczyciela, pedagoga lub psychologa szkolnego, czy też opiekunów dziecka z TS rozmowy z pozostałymi uczniami oraz ich rodzicami, podczas której zostaną oni zapoznani z podstawowymi informacjami na temat zaburzenia. Brak akceptacji ze strony otoczenia, wyśmiewanie lub dręczenie osób z tikami często prowadzi do powstania u nich zaburzeń lękowych czy depresyjnych. Niestety, w obawie przez stygmatyzacją i wykluczeniem znaczna część rodziców uczniów z zespołem Tourette'a nie informuje pracowników szkoły o naturze problemów zdrowotnych dziecka. Dzieje się tak najczęściej wówczas, gdy chory jest w stanie tłumić tiki na okres pobytu w szkole lub gdy tiki nie są nasilone. Niekiedy o chorobie tikowej informowana jest ściśle wyselekcjonowana grupa osób, głównie: wychowawca, pielęgniarka oraz dyrektor szkoły. Częstokroć dzieci rozpoczynające naukę w gimnazjum lub liceum, w obawie przez kolejnymi upokorzeniami, decydują wraz z rodzicami o niepowiadamianiu nauczycieli o chorobie. Najczęściej sytuacja taka dotyczy rodzin uczniów, którzy na wcześniejszym etapie edukacji doświadczyli dyskryminacji.

Istotny element na drodze rozwiązywania pojawiających się problemów związanych z funkcjonowaniem ucznia z tikami w środowisku szkolnym stanowi szczegółowa obserwacja jego zachowań w trakcie pobytu w szkole, co może pomóc w określeniu sytuacji powodujących nasilenie objawów choroby. Analiza zmian intensywności tików często pozwala wykryć przyczyny zwiększenia napięcia, które nasila tiki, a w konsekwencji umożliwić wdrożenie działań mających na celu redukcję stresu, co w efekcie może wpłynąć na obniżenie częstotliwości/siły tików.

Najskuteczniejszą strategią radzenia sobie przez nauczyciela z tikami ucznia jest ich ignorowanie. Występowanie objawów nie powinno stanowić środka służącego uzyskaniu „profitów", chociażby w postaci uwagi, przywilejów bądź zwolnienia z wykonywania poleceń. Może to skutkować narastaniem objawów oraz wtórnym nasileniem zachowań niepożądanych. Jest to zadanie trudne, szczególnie w odniesieniu do tików sprawiających wrażenie ruchów celowych (np. kopanie krzesła), koprolalii oraz kopropraksji.

Częstokroć dodatkowym czynnikiem powodującym problemy w funkcjonowaniu ucznia z zespołem Tourette'a są uboczne skutki działania przyjmowanych przez niego leków. Wiele z nich powoduje senność, zaburzenia uwagi, pogorszenie jakości pisma, wzmożone pragnienie, nadmierne pobudzenie i mnóstwo innych[23]. Nauczyciel powinien być zatem poinformowany o możliwym wpływie leku na kondycję dziecka, a także o wszelkich zmianach w farmakoterapii (dawkowaniu, odstawieniu, zmianie leku).

Efektywność pracy nie tylko dziecka cierpiącego na TS, lecz także pozostałych uczniów oraz nauczycieli znacząco może podnieść właściwa organizacja przestrzeni klasowej. Wśród najczęściej wymienianych wskazówek znajdują się następujące zalecenia:

- dobór właściwego miejsca, w którym będzie siedział uczeń z TS. Wbrew pozorom nie jest to wcale łatwe zadanie. Uczeń nie powinien siedzieć w ławce pod oknem ani pod ścianą (gwałtowne tiki motoryczne mogą powodować dodatkowe obrażenia ciała na skutek uderzenia w ścianę). Z uwagi na częstość współwystępowania ADHD korzystne może okazać się posadzenie dziecka w pierwszej ławce – nauczycielowi łatwiej jest wówczas kontrolować pracę danego ucznia. Część uczniów z tikami woli siedzieć w ostatniej ławce, gdyż tam zwracają na siebie najmniej uwagi ze strony rówieśników. Jeżeli charakter tików na to pozwala, nie należy z góry skazywać dziecka na samotne siedzenie w ławce. Znalezienie odpowiedniego miejsca w klasie dla dziecka z TS wymaga niekiedy nawet kilku rotacji znacznej grupy uczniów;
- niezwykle ważnym jest, aby uczeń miał możliwość opuszczenia pomieszczenia w celu rozładowania tików, niemożności ich opanowania lub znacznego nasilenia. Niekiedy wystarczy krótki pobyt na korytarzu lub w toalecie, aby uczeń „wytikał się" i mógł spokojnie powrócić do pracy. W innych przypadkach niezbędne jest zapewnienie możliwości przebywania w ustronnym miejscu, takim jak gabinet psychologa czy pusta zazwyczaj w trakcie lekcji biblioteka;
- absolutnie niedopuszczalnym jest karanie dziecka za tiki – chory może próbować powstrzymywać tiki, ale najczęściej nie jest to możliwe, a już z całą pewnością „tikanie" nie jest działaniem celowym!
- w otoczeniu ucznia powinno znajdować się jak najmniej rzeczy mogących rozpraszać uwagę. Czasami warto powziąć decyzję o zmniejszeniu ilości plansz lub ozdób wiszących na ścianach klasy dla uzyskania poprawy koncentracji dziecka z TS;
- aby dopomóc uczniom z zaburzeniami koncentracji uwagi w śledzeniu toku zajęć, można stosować system piktogramów lub list ułatwiających organizację pracy.

[23] Por. M. Alenowicz, *Odruchy nie do powstrzymania*, „Głos Pedagogiczny", http://www.glospedagogiczny.pl/d/praca-z-uczniem-ze-spe/odruchy-nie-do-powstrzymania.html [dostęp: 25.03.2014]; A. Bryńska, T. Wolańczyk, *One są…*, s. 21; M. Kutscher, T. Attwood, R. Wolff, *Dzieci z zaburzeniami…*, s. 184–185.

Kolejne wskazówki dotyczą właściwej organizacji czasu. Tiki bardzo często uniemożliwiają utrzymanie właściwego tempa pracy, należy wówczas zapewnić dodatkowy czas potrzebny na wykonanie polecenia lub skrócić zadanie. Niekiedy koniecznym może okazać się zezwolenie na dokończenie pracy w domu, nigdy nie powinno to być karą za niewykonanie zadania w klasie. Zadania przewidziane do wykonania w dłuższym terminie powinny być podzielone na etapy, a postępy w pracy sprawdzane na bieżąco.

Wiele tików, a także przyjmowanie niektórych leków, może wpływać na pogorszenie jakości pisma. Niestaranne pismo nie powinno skutkować obniżaniem oceny danej pracy. Należy poszukiwać rozwiązań ułatwiających pracę (pisanie na komputerze, używanie dyktafonu, sporządzanie notatek przez inną osobę) oraz umożliwiających dziecku zaprezentowanie jego wiedzy w alternatywnej formie (odpytywanie ustne w miejsce prac pisemnych).

W przypadku, gdy uczeń ma problemy z organizacją przestrzeni na kartce, co może szczególnie utrudniać wykonywanie obliczeń matematycznych, rozwiązaniem może okazać się dzielenie kartki na części przeznaczone do przeprowadzania konkretnych operacji.

Podsumowanie

Właściwe postępowanie oraz dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości ucznia to kluczowe wyzwania stojące przed osobami pracującymi z dzieckiem z zespołem Tourette'a. Z uwagi na różnorodność objawów, a także możliwych kombinacji zaburzeń współwystępujących, jest to zadanie wymagające zaangażowania oraz znacznego wysiłku ze strony nauczycieli. Dla tej grupy uczniów zrozumienie i wsparcie ze strony personelu szkoły jest szczególnie ważne. Z uwagi na trudności w uczeniu się, mogące skutkować niemożnością podołania wymaganiom powszechnie obowiązującego systemu edukacji, uczniowie ci kwalifikują się do grupy, w której gwarantowane jest prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne. Pomoc pedagogiczna w formie specjalnego programu nauczania oraz wychowania, specjalnych metod dostosowanych do potrzeb, możliwości i ograniczeń dzieci z TS minimalizują ryzyko niepowodzeń szkolnych. Jak wskazują badania nad jakością życia osób cierpiących na TS[24], te z nich, które w szkole miały empatycznych i wyrozumiałych nauczycieli, podkreślały ich rolę we własnym sukcesie edukacyjnym i życiowym. Poszukiwanie strategii mających na celu nie tylko podniesienie efektywności pracy chorych uczniów, lecz przede wszystkim zapobiegających ich wykluczaniu z systemu edukacji powinny być priorytetem w pracy z dzieckiem cierpiącym na zespół Tourette'a.

[24] Zob. D. Cutler et al., *The quality of life of young people with Tourette syndrome*, „Child: care, health and development" 2009, no. 35, issue 4, s. 496–504.

Maria A. Marchwacka
Uniwersytet Paderborn

Edukacja i zdrowie a nierówności społeczne wśród młodzieży w Niemczech

Wprowadzenie

W niemieckim systemie oświaty aktualnie obserwujemy szereg istotnych zmian, które dokonują się zarówno w obszarze edukacji międzykulturowej, jak i inkluzji oraz edukacji zdrowia. Zmiany te mają wpływ na proces rozwoju szkolnictwa oraz modyfikację standardów kształcenia nauczycieli. Początek obecnych reform dotyczących szkolnictwa oraz standardów kształcenia można datować na rok 2000, kiedy to zostały ogłoszone pierwsze wyniki Programu Międzynarodowej Oceny umiejętności uczniów – *Programme for International Student Assessment* (PISA). Uwidoczniły one dysproporcje wyników szkolnych w zależności od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny. Dlatego wiodącą tematyką w ramach reform szkolnictwa jest problematyka nierówności społecznej oraz heterogeniczności uczniów, ujmowana z perspektywy m.in. aspektów zdrowotnych, rozwojowych, kulturowych oraz strukturalnej dyskryminacji prowadzącej do wykluczenia. Stąd też dysproporcje społeczne oraz ich uwarunkowania w szkolnictwie niemieckim stanowią podstawę poniższych rozważań.

Szkolnictwo a nierówność społeczna

Problematyka wykluczenia w systemie szkolnictwa szczególnie widoczna jest wśród roczników kończących czwartą klasę szkoły podstawowej. Wówczas uczniowie, w zależności od osiągniętych wyników szkolnych, otrzymują rekomendację dla kontynuacji nauki w szkole głównej (*Hauptschule*), realnej (*Realschule*) bądź gimanzjum (*Gymnasium* – odpowiednik polskiego liceum). Choć takie zalecenie (*Empfehlung*) wydaje nauczyciel szkoły podstawowej na podstawie zdobytych przez dzieci osiągnięć w nauce, wyłania się tutaj pewien dylemat dotyczący owych listów polecających – na ile te zalecenia są adekwatne do rzeczywistych talentów i zdolności uczniów oraz na ile już po czwartej klasie uczniowie mogą zostać odpowiednio pokierowani. Kontrowersyjne jest także dążenie do homogenizacji szkół, która jest przeciwnością idei inkluzji, bowiem wyklucza uczniów oraz powoduje segregację. Ta z kolei wyłania mechanizm instytucjo-

nalnej dyskryminacji, która pogłębia różnice społeczne, gdyż głównym wykładnikiem jest tu status społeczno-ekonomiczny uczniów. Nauczyciele w swoich zaleceniach często kierują się zasobami kulturowo-społeczno-ekonomicznymi rodziców (tutaj manifestowanymi przez poziom wykształcenia), co przyczynia się do selekcji według statusu społeczno-ekonomicznego (a tym samym do dyskryminacji), szczególnie dzieci migrantów[1].

Wyniki badań PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) potwierdzają efekty selekcji społecznej. Uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, mimo posiadania takiej samej kompetencji czytania, mają mniejsze szanse na otrzymanie rekomendacji do liceum (otrzymują ją rzadziej) niż dzieci z wyższych warstw społecznych[2]. Nauczyciele, wydając rekomendacje, opierają się często na ekonomiczno-kulturowym statusie rodziny, tłumacząc swoje decyzje faktem, że rodziny akademickie posiadają więcej możliwości wsparcia swoich dzieci poprzez korepetycje, dodatkowe zajęcia oraz zasoby kulturalne w domach rodzinnych (które w liceach są bardziej znaczące niż w szkołach głównych). Dlatego ich zdaniem rekomendacja ukierunkowana jest na dobro rozwoju dziecka[3]. Tym samym staje się widoczne, że sama struktura szkolnictwa w Niemczech nie przyczynia się do wyrównania szans, lecz te różnice jeszcze bardziej pogłębia. I tak, młodzież wywodząca się z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym oraz dzieci z pochodzeniem migracyjnym zdecydowanie częściej uczęszczają do szkoły głównej (*Hauptsschule*) oraz szkół zawodowych (*Berufsschule*). Natomiast młodzież z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym najczęściej uczy się w szkołach licealnych (*Gymnasium*), co prowadzi do selekcji młodzieży ze względu na ich status społeczny. Ten z kolei w poszczególnych formach szkolnictwa jeszcze bardziej się pogłębia i determinuje ich rozwój.

Należy tutaj podkreślić, że szkoły główne klasyfikowane są na najniższym szczeblu hierarchii szkolnej pod względem osiąganych wyników szkolnych i stoją przed szczególnym wyzwaniem. Uczęszczają do nich dzieci, które są bardzo zróżnicowane np. z punktu widzenia kulturowego (w dużych miastach klasy posiadają nawet ponad 90% młodzieży z pochodzeniem migracyjnym), a możliwość selekcji ogranicza się do szkoły specjalnej (*Sonderschule*). Natomiast badania wyników szkolnych podkreślają, że uczniowie mają gorsze osiągnięcia, gdy w klasie większość z nich wywodzi się z rodzin żyjących w niekorzystnej sytuacji społecznej[4]. Również w debatach o inkluzji osób niepełnosprawnych ta forma szkolna (*Sonderschule*) postrzegana jest jako najbardziej problematyczna. I choć system szkolnictwa propaguje heterogeniczność w każdej formie szkolnej, to licea nadal tworzą pewną homogeniczną elitę, a powodem tego są obawy przed utratą przez licea ekskluzywnego charakteru. W dalszym ciągu widoczna

[1] Zob. M. Gomolla, F. Radtke, *Institutionelle Diskriminierung*, Opladen 2007.

[2] Zob. W. Bos, E.M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, R. Valtin, *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Münster 2004, s. 224.

[3] Por. M. Gomolla, F. Radtke, *Institutionelle…*

[4] Zob. *PISA 2009 Ergebnisse Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, OECD, Bielefeld 2010.

jest koncentracja systemu szkolnictwa na selekcji i podziałach, w myśl wykluczenia jednostek słabszych, biedniejszych czy odmiennych kulturowo, rozwojowo bądź zdrowotnie. To natomiast powoduje różnice w osiągnięciach szkolnych oraz w poziomie wykształcenia w społeczeństwie niemieckim.

Według badań (PISA, PIRLS) najważniejszym wykładnikiem różnic w osiąganych wynikach w niemieckich szkołach jest rodzinny kapitał społeczno-ekonomiczny, który determinuje szanse w edukacji szkolnej dzieci i młodzieży niemieckiej. Dlatego też należy postawić tezę, że osiągnięcia szkolne (przede wszystkim umiejętność czytania oraz kompetencje matematyczne) uzależnione są w Niemczech od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców, który przyczynia się do powstania wyraźnych dysproporcji w zakresie szans na zdobycie odpowiedniej edukacji. Te z kolei wpływają na przyszłość zawodową oraz kapitał socjalny i materialny w społeczeństwie, a także na rozwój (również zdrowotny) dzieci i młodzieży.

Zdrowie a nierówność społeczna

Świadomość zdrowotna wśród młodzieży niemieckiej (w grupie wiekowej 12–25 lat) równomiernie wzrasta i przynależy do jej systemu wartości („żyć w świadomości zdrowotnej”[5]). Mimo to w statusie zdrowotnym młodzieży szkolnej widoczne są niepokojące dysproporcje. Szczególnie wyniki badań HBSC (2012) oraz KiGGS (2006) naświetlają problematykę nierówności społecznej w Niemczech (na podstawie analizy wskaźników zarobków i wykształcenia), która przyczynia się do coraz większego zróżnicowania stanu zdrowia oraz zachowań zdrowotnych wśród młodzieży, a tym samym ukazuje dysproporcje zdrowotne. Warto przytoczyć poniższe przykłady zróżnicowanych zachowań zdrowotnych młodzieży szkolnej ujęte w kontekście nierówności społecznej:

- liczba uczniów skarżących się na szkolne obciążenia (poziom nauczania, prace domowe *etc.*) oraz na dolegliwości zdrowotne wzrasta proporcjonalnie do zmniejszającego się poziomu dochodu rodzin[6];
- ryzykowne zachowania, takie jak np. pasywne formy spędzania wolnego czasu (telewizja, gry komputerowe), palenie papierosów, przemoc czy częstotliwość symptomów psychosomatycznych maleją adekwatnie do rosnącego statusu społeczno-ekonomicznego rodziców[7];

[5] W 2002 r. wartość określoną jako „życie w świadomości zdrowotnej” 71% respondentów postrzegało jako priorytet (stawiając ją na pierwszym miejscu swojego systemu wartości), dla 45% ankietowanych była ona bardzo ważna. W 2010 r. liczba określających świadomość zdrowotną jako priorytet wzrosła do 78%, natomiast grupa postrzegająca ją jako wartość „bardzo ważną” wzrosła do 53%; zob. *Die 16. Shell – Jugendstudie – Jugend 2010*, Frankfurt am Main 2010, s. 203.

[6] Zob. *HBSC-Team Deutschland. Faktenblatt*, http://hbsc-germany.de [dostęp: 9.02.2015].

[7] Por. *KiGGS Studie: Kinder-und Jugendgesundheitssurvey-Studie*, Berlin 2006; M. Richter, *Soziale Determinanten der Gesundheit im Spannungsfeld zwischen Ungleichheit und jugendlichen Lebenswelten* [w:] *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten*, M. Richter, K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer, U. Ravens-Sieberer, Weinheim 2008.

– zarówno zadowolenie z życia, jak i subiektywna ocena własnego zdrowia oraz poczucie własnej wartości maleją wraz z obniżającym się statusem społeczno-ekonomicznym. Podczas gdy 40% młodzieży z rodzin o niskim statusie jest zadowolona ze swojego życia, wśród młodzieży z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym grupa ta stanowi 84%[8].

Dysproporcje społeczne w obszarze zdrowia widoczne są przede wszystkim wśród dzieci dorastających w relatywnej biedzie bądź żyjących w niekorzystnych warunkach socjalnych. Natomiast do grup zagrożonych biedą szczególnie zaliczane są matki samotnie wychowujące dzieci i rodziny wielodzietne. Przytoczone wyniki badań empirycznych dokumentują wyraźne dysproporcje społeczne, bazujące na wspomnianym statusie społeczno-ekonomicznym. Tym samym szanse na zdrowe dorastanie w Niemczech jest charakteryzowane przez nierówny podział zasobów socjalno-finansowych w społeczeństwie.

Problematyka nierówności społecznych wśród dzieci i młodzieży – próba analizy

Podsumowując rozważania na temat edukacji oraz stanu zdrowia dzieci i młodzieży, można postawić następującą tezę – zasoby socjalne, ekonomiczne i kulturowe są najczęstszym wykładnikiem stylu życia oraz zdrowia dzieci i młodzieży. Zasoby te determinują także poziom wykształcenia. W przypadku, gdy rodzinie brakuje zasobów finansowych bądź kulturowych, powstaje prawdopodobieństwo ryzyka zdrowotnego i zmniejsza się szansa na zdobycie wyższego wykształcenia. Dlatego też warto postawić pytanie – w jaki sposób system szkolnictwa wpływa na pogłębianie nierówności społecznej?

W ujęciu socjologicznym można powołać się na rozważania Pierre'a Bourdieu[9], który opisuje procesy reprodukcji warstw społecznych – w zależności od towarzyszącego mu „habitusu" – przez które konstruowana i rekonstruowana zostaje struktura społeczeństwa. „Habitus" bazuje na posiadanych zasobach ekonomicznych, kulturowych oraz społecznych, które prowadzą do wspólnej dla danej warstwy społecznej dyspozycji, praktyki i nastawienia – zależnie od posiadanej władzy, prestiżu, zarobków i posiadłości. To one powodują powstawanie mechanizmów dystynkcji i wykluczania wobec innych warstw społecznych. Proces dystynkcji, który ma na celu utrzymanie dominującej klasy społecznej i bazuje na mechanizmach wykluczenia w społeczeństwie, widoczny jest również w szkolnictwie niemieckim – w odniesieniu do analizy podziału szkół, gdzie szczególnie licea uważane są za elitarne i traktowane jako miejsca wspierające wychowawczo warstwy kultury dominującej. Poprzez taką „reprodukcję"

[8] Zob. *Die 16. Shell – Jugendstudie…*

[9] Zob. P. Bourdieu, *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt am Main 1982.

wykształcenia umocniony zostaje „habitus" rodziców. Brigitte Schumann[10] powołuje się ma wyniki badań statystycznych, które dokumentują, że dzieci z rodzin akademickich kilkakrotnie częściej zdają maturę i studiują niż dzieci z rodzin robotniczych. Schumann wprowadza terminy: „dziedzictwo matury" jako oczywisty przywilej wyższych warstw mieszczańskich oraz „dziedzictwo biedy wykształcenia" jako symbol błędnego koła[11].

Warto przytoczyć tutaj przykład aglomeracji dużych miast, borykających się z problematycznymi regionami, w których środowisko wychowawcze jest zagrożone biedą, ubogimi ofertami spędzania wolnego czasu, obciążeniem zdrowotnym bądź ekologicznym, negatywnym wizerunkiem miejsca zamieszkania czy przestępczością. To często prowadzi do ryzyka wychowawczego, zdrowotnego, niskiego poczucia własnej wartości i ograniczonych możliwości rozwoju dzieci i młodzieży, a w konsekwencji do stygmatyzacji[12]. Za przykład może posłużyć dzielnica Neukölln w Berlinie bądź Duisburg-Marxloh (zamieszkane procentowo przez dużą część społeczeństwa z niższym statusem społeczno-ekonomicznym oraz około 40–80% ludności z pochodzeniem migracyjnym). Za kontrast może posłużyć dzielnica Zehlendorf w Berlinie, którą zamieszkuje głównie warstwa mieszczańska z minimalnym procentem społeczeństwa pochodzenia migracyjnego. Dzielnice te stanowią odmienne środowiska dojrzewania młodzieży. Umacniają poszczególne „warstwy" poprzez reprodukcje ich „habitusu", co z kolei determinuje wykształcenie dzieci i młodzieży, a w konsekwencji również ich dalszy styl życia.

Polaryzacja społeczeństwa w poszczególnych dzielnicach prowadzi do zubożenia środowiska społecznego, co również znajduje odzwierciedlenie w wynikach szkolnych dzieci i młodzieży. Efekty zubożenia szczególnie mocno widoczne są w szkołach specjalnych (dla osób z opóźnionym rozwojem), które krytycznie nazywane są w literaturze niemieckiej „szkołami biednych"[13]. To właśnie szkoła dla niepełnosprawnych jest stygmatyzowana przez niski status społeczno-ekonomiczny rodzin: „Szkoła wspierająca (*Förderschule*) jest szkołą biednych, bezrobotnych i osób na zasiłku"[14] [tłum. M.A.M.] – taka jest obecnie tendencja, która będzie dalej wzrastać. Do tego wraz ze stygmatyzacją szkoły specjalnej wzrasta również niebezpieczeństwo socjalnej izolacji[15]. Wagner podkreśla, że szkoły specjalne coraz bardziej ewoluują w kierunku szkoły „getta",

[10] Zob. B. Schumann, *„Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle*, Bad Heilbrunn 2007.

[11] Zob. *ibidem*, s. 25.

[12] Zob. A. Breitfuss, J.S. Dangschat, *Sozialräumliche Aspekte der Armut im Jugendalter* [w:] *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*, hrsg. A. Klocke, K. Hurrelmann, Opladen 2001, s. 131.

[13] Uczniowie tych szkół pochodzą w większości z rodzin wysoko obciążonych psychosocjalnie, a ich status społeczno-ekonomiczny jest stosunkowo niski.

[14] H. Wocken, *Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg*, „Zeitschrift für Heilpädagogik" 2000, 51 jg., heft 12, s. 501.

[15] Zob. B. Schumann, *„Ich schäme mich…*, s. 30.

bowiem posiadają duży procent uczniów z pochodzeniem migracyjnym (przeważnie płci męskiej), a status społeczno-finansowy rodziców jest stosunkowo niski w porównaniu z innymi szkołami[16].

Proces selekcji stosowany był również w koncepcji pedagogiki dla obcokrajowców (1970–1980), która to wykluczała młodzież pochodzenia migracyjnego (tworzono klasy obcokrajowców), a przez to prowadziła do stygmatyzacji. Bazowała bowiem na spojrzeniu deficytowym na uczniów. Hipoteza deficytu bazowała na następującym założeniu – dzieci z rodzin migracyjnych posiadają deficyty w postaci braku znajomości języka niemieckiego oraz braku socjalizacji w kulturze niemieckiej, a tym samym nieznajomości wartości i tradycji. I tak pedagogika obcokrajowców bazowała na stopniu znajomości kultury niemieckiej i języka niemieckiego, natomiast ich brak uważany był za deficyt rozwojowy, który należało wyrównać.

Wprawdzie aktualnie pedagogika odrębności próbuje konstruować „obszar ochrony i wsparcia" dla grup uczniów dyskryminowanych (w myśl wykluczenia skutkującą – np. tworzeniem szkół dla niepełnosprawnych czy klas dla obcokrajowców), to jednak nie prowadzi do sukcesu w obszarze wyników szkolnych czy rozwojowych, lecz do stygmatyzacji społecznej. Ta z kolei negatywnie wpływa na postrzeganie samego siebie – aspekt, który z punktu widzenia psychologicznego wpływa na wiarę w swoje możliwości, a przez to na osiągane wyniki szkolne.

Pomimo formalnie takich samych możliwości rozwoju w demokratycznym społeczeństwie, nieformalne kody („habitus"/formy dystynkcji) uniemożliwiają osiągnięcie awansu społecznego. Bourdieu podkreśla, że „[…] habitus jest leniwy"[17] – mimo zwiększenia zasobów, awansu społecznego, gromadzenia dóbr materialnych czy kulturowych, dystynkcje warstw społecznych stoją w sprzeczności z deklaracją równości szans i pogłębiają różnice społeczne. Dzieci dorastają w danym socjalno-ekonomicznym środowisku, różniącym się od innych środowisk posiadanymi zasobami (kulturowymi, społecznymi i ekonomicznymi), a to one warunkują szanse rozwoju oraz życiowe perspektywy, m.in. na rynku pracy.

Klimat szkoły a zdrowie: zależności i wnioski

Do obrazu samego siebie według Richarda Shavelsona[18] należy zaliczyć osiągnięcia szkolne, aspekty socjalne, emocjonalne oraz fizyczne. Szczególnie w wieku dorastania młodzież ma wiele zadań rozwojowych, dla realizacji których szkole przypisana jest szczególna rola, bowiem tutaj uczniowie doznają pierwszych porażek bądź sukcesów, spotykają i znajdują swoich przyjaciół lub są izolowani

[16] Zob. S.J. Wagner, *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längschnittsstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*, Aachen 2005, s. 212.

[17] Zob. P. Bourdieu, *Die feinen…*

[18] Zob. R.J. Shavelson, J.J. Hubner, G.C. Stanton, *Self-concept. Validation of construct interpretations*, „Review of Education Research" 1976, no. 46.

i poniżani (przypadek mobbingu/przemocy), ale także szukają swoich wartości i celów. Dlatego klimat szkolny jest dla ich rozwoju bardzo istotny z punktu widzenia osiągnięć szkolnych, jak również zadań rozwojowych. Również kultura klasy i szkoły przyczynia się do rozwoju i kształtowania ich osobowości.

Praktyka szkolna uwidacznia bezpośredni wpływ zdrowia (także zdrowotnych dolegliwości) na osiągnięcia szkolne oraz na zachowania społeczne. Te z kolei tworzą u uczniów obraz samych siebie. Należy zatem podkreślić, że edukacja oraz zdrowie są ze sobą wzajemnie powiązane i pozostają względem siebie w przyczynowo-skutkowej zależności. Z jednej strony, edukacja szkolna może pogłębić świadomość prozdrowotną. Z drugiej strony, świadomość prozdrowotna może polepszyć jakość edukacji w szkole, bowiem zdrowi uczniowie efektywniej się uczą, osiągają lepsze wyniki oraz uzyskują lepsze kompetencje życiowe[19].

Krajowe, jak również międzynarodowe badania empiryczne dostarczają informacji na temat zależności pomiędzy klimatem szkoły a zdrowiem (zachowaniami zdrowotnymi). Przykładowo, badania polsko-niemieckie i szwajcarskie analizowały wpływ klimatu szkoły (roli nauczyciela, stosunków pomiędzy uczniami *etc.*) na zachowanie uczniów w odniesieniu do poziomu konsumpcji używek. Według studiów Vuille'a w szkołach w Bern widoczna była zależność między dobrym klimatem w szkole a częstotliwością konsumpcji alkoholu. Dla jednej trzeciej badanych można zdefiniować taki model zależności: im lepszy klimat szkolny, tym mniejszy procent konsumentów[20]. Również w polsko-niemieckich badaniach wystąpiła podobna zależność – relacje ucznia z nauczycielem mają wpływ na ilość spożywania alkoholu. Uczniowie, którzy mają dobre nastawienie do nauczycieli, rzadziej konsumują alkohol. Z drugiej strony można stwierdzić, że regularna konsumpcja alkoholu wpływa na problemy w nauce i wyniki szkolne.

Biorąc pod uwagę zależność między klimatem szkoły a zachowaniami zdrowotnymi w okresie dojrzewania, należy podkreślić potencjał szkoły jako najważniejszej instytucji socjalizacyjnej, szczególnie w obliczu nierówności społecznej. Tym bardziej, że szkoła jest częścią życia młodzieży, a panująca w niej atmosfera i kultura, jakość lekcji, stosunki w grupie rówieśniczej oraz relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami mają wpływ na rozwój oraz stan zdrowia uczniów. Szkoła zatem pełni funkcje kompensujące. Jest bowiem jedyną instytucją skupiającą młodzież z różnych warstw społecznych, zasobów kulturowych, socjalnych czy finansowych, w tym grupę, która szczególnie mocno może potrzebować wsparcia. Dlatego szkolnictwo należy rozpatrywać jako najważniejszy czynnik w procesie niwelowania nierówności społecznej. Ważne jest, aby szkoła nie pogłębiała różnic, lecz przyczyniała się do socjalizacji uczniów niezależnie od ich sprawności fizycznej, psychicznej czy kognitywnej.

---

[19] Zob. *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*, hrsg. P. Paulus, München 2010, s. 31–49.

[20] Zob. J.C. Vuille, *Gutes Schulklima – weniger Tabak – und Drogenkonsum?*, http://www.gsdsued.ch/uploads/M4_Schulklima_Gutes_Schulklima.pdf [dostęp: 9.02.2015].

Kluczowe jest tutaj odpowiednie wykształcenie nauczycieli, przygotowanie ich do realizacji zadań rozwojowych przez podwyższenie ich wrażliwości na tematykę nierówności społecznej oraz przygotowanie metodyczne i merytoryczne do działania w ramach koncepcji inkluzji. Przy tym należy także wziąć pod uwagę diagnozę potrzeb i oczekiwań uczniów i ich rodziców oraz programów inkluzji, odpowiednich dla danej szkoły.

Dorota Podgórska-Jachnik
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

„Piss on Pity – Disability". Odrzucenie litości doznawanej przez osoby niepełnosprawne jako przejaw ich dążeń emancypacyjnych

Jednym z wyzwań, stojących przed współczesnym społeczeństwem i współczesną pedagogiką, jest konieczność zasymilowania różnic dzielących ludzi. Zróżnicowanie stało się bowiem wyróżnikiem ponowoczesności – w dużym stopniu zapewne w odpowiedzi na ideowo narzuconą homogenizację kruszących się totalitaryzmów – oraz aksjomatem charakteryzującym naszą rzeczywistość społeczną. Trudno wartościować same różnice między rozmaitymi kategoriami ludzi (już sam proces kategoryzacji może budzić wątpliwości), uznając je za pożądane lub niepożądane, a w przypadku tych drugich – „łatwiejsze" lub „trudniejsze" do zaakceptowania i asymilacji. Jednak skala, jak również uporczywość barier stawiających opór działaniom ukierunkowanym na ich zwalczanie lub ulegających tym działaniom jedynie w nietrwały sposób to wskaźniki, które mogą okazać się hierarchizujące różne kategorie osób naznaczonych innością. Czynnikiem silnie naznaczającym i barierotwórczym jest niepełnosprawność. Społeczeństwo ma problem z zaakceptowaniem niepełnosprawności, stąd proces inkluzji tych osób może być utrudniony.

Miejsce dla różnicy i różnorodności, wartościowanych z założenia pozytywnie, wyznaczają główne idee społeczne akcentowane zarówno przez nauki humanistyczne i społeczne, jak i politykę: to idea integracji, spójności społecznej, inkluzji (włączania). Postulat inkluzji, jako zasady porządkującej relacje społeczne i stosunek do Innego, w pedagogice, a przede wszystkim w pedagogice specjalnej, znalazł swoje odbicie jako ruch włączający. Włączaniem objęci mieliby być wszyscy, którzy ze względu na swoją odmienność podlegają marginalizacji i wykluczeniu. Jednym z najbardziej wyrazistych przejawów ruchu włączającego w społeczeństwie jest edukacja włączająca, stanowiąca coraz częściej wykorzystywaną i rekomendowaną w systemie edukacji alternatywę dla segregacyjnego szkolnictwa specjalnego. Warto jednak zdać sobie sprawę z tego, iż jednym z zobowiązań wynikających z reformy na rzecz edukacji włączającej, które spadły na wszystkich pedagogów, już nie tylko specjalnych, jest konieczność refleksji nad współczesnymi warunkami i istotą procesu inkluzji osób ze specjalnymi po-

trzebami edukacyjnymi. To także konieczność włączenia się pedagogów w proces negocjowania warunków współistnienia w obszarze ujawniania się różnic powodowanych stopniem (niepełno)sprawności zwłaszcza, iż wywołują one nie tylko skutki funkcjonalne, ale często także społeczno-kulturowe. Co więcej, to także konieczność negocjowania owych różnic i przypisywanych im znaczeń w bezpośrednim dialogu z coraz bardziej świadomymi, emancypującymi się osobami niepełnosprawnymi.

Przełom XX i XXI wieku przyniósł wiele korzystnych zmian w sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce (ruch inkluzyjny na świecie zaczął się nieco wcześniej – w USA już w latach 70. XX wieku[1]). W dyskursie naukowym, także o charakterze interdyscyplinarnym, pojawiły się zróżnicowane modele niepełnosprawności, w tym będące podstawą działań inkluzyjnych: model społeczny i model oparty na prawach. Wprowadzono nowe, niesegregacyjne rozwiązania edukacyjne, jak również istotne akty prawne, będące wyznacznikiem zmian w podejściu do niepełnosprawności oraz w polityce społecznej – przede wszystkim Konwencję o Prawach Osób Niepełnosprawnych (ratyfikowaną przez Polskę w roku 2012). Jednak mimo nowych ram prawno-organizacyjnych i mimo stałego wzrostu poziomu aspiracji edukacyjnych i życiowych osób z niepełnosprawnością, w postawach społecznych wobec nich jest jeszcze wiele elementów blokujących prawdziwe otwarcie. Przez to społeczny model niepełnosprawności nie ma szans na pełną realizację, pozostając jeszcze w dużej mierze bardziej w sferze deklaracji niż praktyki. Czynnikiem blokującym prawdziwe otwarcie na osoby z niepełnosprawnością jest ich stereotyp jako obiektu działań charytatywnych – stereotyp podtrzymywany dodatkowo przez media i powszechność różnego rodzaju akcji dobroczynnych. Utrzymują one społeczeństwo w przekonaniu o zależności osób niepełnosprawnych od aktów dobrej woli dobroczyńców, litujących się nad „biednymi kalekami". Nie podejmuję tu jednak dyskusji nad nowym kształtem współczesnej filantropii, choć jest ona ważna i bardzo potrzebna. W niniejszym tekście chcę jedynie wskazać na potrzebę zweryfikowania stereotypowego podejścia charytatywnego opartego na współczuciu, jeśli włączenie społeczne ma stać się stanem faktycznym. To istotne, gdyż tym samym stereotypom ulegają także namaszczeni przez reformatorów oświatowych realizatorzy procesu inkluzji – nauczyciele w szkołach ogólnodostępnych. Ich rola w tym zakresie z pewnością może i powinna być kluczowa, cóż jednak, gdy ich wiedza o możliwościach wspomagania rozwoju i edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niestety nie jest[2] i zapewne jeszcze przez jakiś czas nie będzie wystarczająca, aby w pełni podołać wyzwaniom edukacji włączającej[3]. Lęk przed nieznanym nie sprzyja inkluzji.

---

[1] Zob. M.A. Winzer, K. Mazurek, *Special Education in the 21th Century. Issues of Inclusion and Reform*, Washington D.C. 2000.

[2] Zob. I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków 2010, s. 27–29.

[3] Obecnie w modelu przygotowania zawodowego nauczycieli zakłada się wprowadzenie modułu z zakresu pedagogiki specjalnej w liczbie 230 godzin dydaktycznych i 120 godzin praktyk, ale

Nie sprzyja inkluzji także uczucie litości – zarówno nauczyciela litującego się nad biednym, niepełnosprawnym dzieckiem, jak i litości stanowiącej szerszy kontekst społeczny. Owa litość to uogólniona odpowiedź na obrazy nieszczęścia niepełnosprawności wypływające z ekranów telewizyjnych, tekstów brukowych gazet czy reklamowych billboardów. Poczucie litości wobec osób niepełnosprawnych jest p o w s z e c h n y m zjawiskiem. Kampanie społeczne wywołują takie uczucia, ponieważ finanse dużych organizacji bardzo na tym korzystają[4]. Litość i miłosierdzie to swoisty odruch rekompensaty za doznane krzywdy, choć nie usuwa ani ich źródeł, ani skutków. Włodzisław Zeidler uważa, iż litość wobec osób niepełnosprawnych jest próbą naprawiania skutków ludzkiej agresji i brutalności[5], choć w akcie litości ujawnia się także bezradność i zagubienie. Litością bowiem uzasadnia się np. eutanazję (choć wielu etyków jest przeciwko takiemu „rozwiązaniu" problemu niepełnosprawności, eutanazję uznaje za nielegalną większość krajów europejskich[6]) lub wątpliwe etycznie decyzje terapeutyczne (np. histerektomię przeprowadzoną w USA u niepełnosprawnej intelektualnie i ruchowo dziewczynki, by w przyszłości nie stała się dorosła i np. nie cierpiała w czasie menstruacji[7]). Na co dzień nie doświadcza się tak skrajnych działań w imię litości, ale właśnie w obliczu takich sytuacji widać najbardziej jałowość „rozwiązań" motywowanych tych uczuciem.

Litość nad niepełnosprawnością to także często litość nad samym sobą – paradoksalnie wcale nie nad drugim człowiekiem. Współczując innym, często uruchamia się myślenie o ich sytuacji w kategoriach ulgi, iż samemu nie jest się w takowej. Kierując się myślą „dobrze, że nie ja", dokonuje się nie tylko kategoryzacji j a – i n n i, ale także wartościowania różnych sytuacji życiowych. Litość okazywana tym innym w gorszym położeniu może być też sposobem zaklinania rzeczywistości, wykupieniem magicznej polisy od podobnego nieszczęścia. Jednocześnie dokonuje się hierarchizacja uruchamiająca u litującego się mechanizm

tyko opcjonalnie, nie obligatoryjnie dla wszystkich przygotowujących się do pracy w szkole (choć wszyscy mają realizować edukację włączającą). Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131.

[4] Zob. D. Kohut, *Rezerwat z perspektywy agenta – o budowaniu, rozmywaniu i przekraczaniu granic rezerwatu* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Kraków 2013, s. 307.

[5] Zob. *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*, red. W. Zeidler, Gdańsk 2007, s. 13.

[6] Zob. *Legalisation of euthanasia in Europe*, Written Declaration No. 312, Parliamentary Assambly, Conucil of Europe, http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=9171&Language=EN [dostęp: 15.05.2014].

[7] Ta drastyczna sytuacja to część szerzej przemyślanej „terapii" hormonalno-chirurgicznej – niestety znajdującej swoich zwolenników w USA – która miała zatrzymać rozwój niepełnosprawnej dziewczynki, by mogła przez całe życie pozostać słodkim „poduszkowym aniołkiem" (*Pillow Angel*), a nie dorosłą, upośledzoną i „trudną" w obsłudze higienicznej kobietą. Zob. W. Peace, *Protest From A Bad Cripple. The Ashley Treatment and the Making of a Pillow Angel*, „Counter Punch" 18.01.2007, http://www.counterpunch.org/2007/01/18/protest-from-a-bad-cripple [dostęp: 27.03.2014].

odsunięcia, czyli pierwszy krok do wykluczenia[8], a świadomość dokonywanej marginalizacji pogłębia jeszcze poczucie winy i litość wobec tej osoby. Szczegółowe treści i emocje uruchamiające litość mogą być różne, ale z pewnością są to treści i uczucia skupione na brakach i negatywnie wartościowanej różnicy, a nie na mocnych stronach i możliwościach przełamania istniejącej sytuacji. Jako takie nie respektują godności człowieka jako najwyższej wartości (litość może wręcz naruszać godność) i dlatego nie mogą być podstawą działań włączających.

W swoich przemyśleniach o filozofii będącej podstawą ortopedagogiki – swoistej koncepcji pedagogiki włączającej, przeciwstawiającej się negatywnym skutkom ekskluzji – Dorota Szarkowicz pisze: „Wszelkie działania ortopedagogiczne mające na celu optymalizację warunków życia osób z utrudnieniami w rozwoju nie są podejmowane z poczucia litości. Podstawą pomocy nie jest więc litość ani idea współczucia, lecz poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka, z którym ortopedagog wchodzi w relację osobową, respektując jego podstawowe prawa"[9]. Respektując – a nie rekompensując ich brak czy naruszenie, jak to jest w przypadku litości. Litość nie wynika z humanistycznego otwarcia na drugiego człowieka – jest co najwyżej, jak to określił Stanisław Kowalik, h u m a n i s t y c z n y m z e ś l i z g n i ę c i e m[10].

Próbując usytuować litość w kategorii emocji i postaw, odwołałam się do modelu Elżbiety Chromiec kształtowania się stosunku do Obcego/Innego[11]. Model ten jest użyteczny przy planowaniu działań integracyjnych w zróżnicowanym zespole uczniowskim. Choć dotyczy on edukacji międzykulturowej, może znajdować zastosowanie także przy innych kategoriach różnic, tym bardziej, że między pedagogiką międzykulturową a pedagogiką specjalną istnieją liczne związki i analogie. Jednak umieszczenie w tym modelu uczucia litości nastręcza wiele problemów[12]. Problem pojawia się już we wstępnej kategoryzacji odczuć: czy więcej tam pozytywów czy negatywów? Z pewnością natomiast charakteryzuje się dwoistością.

Sytuację ambiwalencji odczuć model Chromiec wprawdzie przewiduje, ale już przekształcanie się odczuć w emocje zakłada ich jednoznaczną polaryzację: albo w kierunku bieguna pozytywnego, albo negatywnego. Wynika to z samego charakteru emocji: nie ma emocji neutralnych. Problem jednak w tym, że litości nie określa jedna emocja o ściśle przypisanym znaku, ale gama różnych emocji pozytywnych i negatywnych. Litości – jak już wspomniałam – towarzyszą bowiem sprzeczne uczucia, w których akceptacja (człowieka) miesza się z negacją (jego niepełnosprawności rozumianej jako nieszczęście). W przedstawianym

[8] Zob. *Niepełnosprawność…*, s. 59.

[9] D. Szarkowicz, *Cenne, choć nieudane próby ukonstytuowania ortopedagogiki w Polsce* [w:] *Niepełnosprawność…*, s. 347.

[10] Zob. S. Kowalik, *Posłowie* [w:] *Niepełnosprawność…*, s. 354.

[11] Ponieważ model ten wielokrotnie był przedstawiany w literaturze specjalistycznej, odsyłam do źródła; zob. E. Chromiec, *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Kraków 2006, s. 59–61.

[12] Być może jednak to nie tyle deficyt przywołanego modelu, ile jego nieprzekładalność na problematykę niepełnosprawności?

modelu potencjalne postawy wobec Obcego/Innego wynikające z akceptacji bądź negacji to: solidarność, tolerancja lub szowinizm. Teoretycznie akceptacja z domieszką negacji powinna stanowić dobry punkt wyjścia do postawy tolerancji – Chromiec ukazuje ruch w kierunku otwartości jako równoważący przeciwne wektory. Problem w tym, że litość nie oznacza neutralizacji skrajnych emocji, ale ich aktywne zmaganie się. Nie prowadzi więc do postawy wyważonej, uśrednionej, ale do postawy próbującej łączyć skrajności – sprzeczne uczucia. W przedstawionej przez Chromiec propozycji nie ma miejsca na litość jako odrębną postawę. Dlatego, posługując się pojęciami zawartymi w modelu, można stwierdzić, że zawiera on w sobie złudzenie solidarności, może być pozorną, powierzchowną solidarnością, ale przecież także powierzchowną, zdystansowaną tolerancją, jak i podskórnym (ukrytym?) szowinizmem. Trudność pogodzenia sprzeczności odbywa się niestety kosztem spłycenia postaw. Litość spłyca postawy interpersonalne.

Skutki psychologiczne doświadczania litość mogą być bardzo poważne. Litość zaburza obraz siebie i rani poczucie godności osób niepełnosprawnych. Ponadto może działać przeciwskutecznie: uzależniać od pomocy, uruchamiać mechanizm wyuczonej bezradności, kształtować postawy roszczeniowe. Tak wprawia się w ruch błędne koło interakcji interpersonalnych zbudowanych na litości.

Litość jest zagrożeniem dla podmiotowości osób z niepełnosprawnością. Maria Czerepaniak-Walczak wiąże podmiotowość z możliwością dokonywania wyborów (w szerszym kontekście życiowym z realizacją aspiracji), ale i z ponoszeniem wynikających stąd konsekwencji (odpowiedzialnością)[13]. Litość godzi w podmiotowość człowieka, gdyż rozmywa jego wybory i obniża aspiracje. Przede wszystkim jednak zaburza relacje pomiędzy działaniem a jego skutkami (łagodzi skutki, nie usuwając przyczyn); nie wzmacnia zatem człowieka w dokonywaniu własnych wyborów i nie pozwala doświadczać ich konsekwencji. Może dlatego tak często mamy do czynienia z postawami roszczeniowymi osób niepełnosprawnych: przypisuje się je niepełnosprawności, podczas gdy może być to utrwalony model działania w warunkach behawioralnie wzmacnianego efektu wywoływania litości u innych?

Negatywne wartościowanie litości w relacjach z osobami z niepełnosprawnością nie jest tylko efektem analiz teoretycznych. Nawet w sposób intuicyjny refleksyjni praktycy usuwają słowo „litość" ze współczesnego dyskursu działań pomocowych. Oddają to słowa Doroty Kohut:

> Nie narzekamy [my – kadra rehabilitacyjna – przyp. D.P.-J.], w szczególności nie poddajemy się ogólnemu trendowi wywoływania litości i wywierania presji na społeczeństwo, tworzącej przeświadczenie, że niepełnosprawni to biedacy i żebracy. Nie odbieramy ludziom godności, a nawet o niej nie dyskutujemy, bo dla nas jest oczywiste, że ją mają. To proste rozumienie świata. Traktujemy osoby niepełnosprawne tak, jakbyśmy sami chcieli być traktowani[14].

[13] Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.

[14] D. Kohut, *Rezerwat*…, s. 307.

Krytyczny osąd postawy litości pojawia się również jako głos samych osób z niepełnosprawnością. Należy uznać to za przejaw ich emancypacji. Odrzucają one litość, nie chcą jej i coraz częściej mówią o tym głośno. Mówią o tym czasem „niezbyt grzecznie", co samo w sobie jest zarówno odzwierciedleniem buntu, jak i poszukiwaniem skutecznych form wyrazu, przy jałowości przebijania się do świadomości społeczeństwa wcale nieszczególnie zainteresowanego „nieestetyczną" niepełnosprawnością[15]. Może dlatego wyróżnikiem ruchu emancypacyjnego osób niepełnosprawnych stało się hasło „Piss on pity" – „Olewać litość"[16]. Hasło w wersji angielskiej dobrze rymuje się ze słowem niepełnosprawność: „Piss on pity – disability" i w takiej postaci zastało ono zasymilowane przez emancypujących się niepełnosprawnych.

„Piss on pity" to slogan ruchu osób z niepełnosprawnością przeciw postawie opartej na litości i miłosierdziu; przeciw paternalizmowi, powierzchowności relacji i współczuciu bez zrozumienia; przeciw zniewoleniu i uprzedmiotowieniu zamiast wsparcia w budowaniu i realizacji życiowych aspiracji, zamiast współdziałania, wspomagania w samodzielności i w dokonywaniu kluczowych wyborów. Slogan wziął się ze słów song-protestu brytyjskiego niepełnosprawnego muzyka Johna Crescendo, który jako pierwszy zbuntował się i głośno publicznie zaprotestował przeciw traktowaniu osób niepełnosprawnych jako obiektu działań charytatywnych. Twórczość Crescendo dała w latach 80. i 90. impuls do rozwoju; dała początek ruchowi twórczości, ruchowi kontestacyjnemu niepełnosprawnych artystów brytyjskich lat 80. i 90. minionego stulecia[17]. Ich piosenki traktują o tym, że niepotrzebne im niczyje miłosierdzie, tylko prawa i wybory. Chcą samodzielności, chcą prawdziwych, a nie nacechowanych chłodną grzecznością, kontaktów z ludźmi. Chcą poszanowania swoich praw. Chcą kochać i chcą kochać swoje ciała – takie, jakie mają, bo innych mieć nie będą[18]. Nie chcą dłużej chłodnej politycznej poprawności, która jest tylko zewnętrznym, miłym dla oka opakowaniem skrywanych uprzedzeń i stereotypów.

W piosenkach tych jest wiele goryczy, buntu podkreślanego ironią, gniewem, a nawet wulgarnością. Nie można inaczej, pozwala się bowiem niepełnosprawnym wypowiadać wiele trudnych medycznych nazw, ale nie pozwala im się mówić *fuck*[19]. Slogan „Piss on pity" zrywa z wizerunkiem niepełnosprawnego grzecznego, pokornego, skazanego na łaskę i niełaskę innych. Na Zjeździe Pedagogicznym w 2013 r. przedstawiłam uczestnikom plakat pod takim właśnie hasłem, nieco kontrowersyjny odzwierciedlał prowokacje osób niepełnosprawnych: teksty wspomnianych wyżej piosenek, społecznie zaangażowane T-shirty z nadrukami dotyczącymi niepełnosprawności wnoszące do

[15] Zob. S. Kowalik, *Posłowie* [w:] *Niepełnosprawność…*, s. 355.

[16] Zob. D. Podgórska-Jachnik, *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów* [w:] *Człowiek…*

[17] Zob. C. Cameron, *Tragic but brave or just crips with chips? Songs and their lyrics in the Disability Arts Movement in Britain*, „Popular Music" 2009, vol. 28/3, s. 385–386.

[18] Zob. *ibidem.*

[19] Zob. *ibidem.*

ikonosfery małe, prywatne, ale ważne deklaracje osób niepełnosprawnych (np. „Twoja postawa mnie upośledza", „Jeszcze nie umarłem", „Nic o nas bez nas" czy tytułowe „Piss on pity"[20]). To tylko wybrane przykłady opisane przeze mnie bardziej szczegółowo w innym tekście[21]. Na przygotowanym na Zjazd plakacie uwagę zwracała fotografia oraz informacja o pewnej szwedzkiej prowokacji polegającej na wprowadzeniu do sprzedaży „lalki-debilki" (pod taką właśnie nazwą) z instrukcją, by „traktować ją jak debilkę". Ten nieco szokujący pomysł okazał się akcją przeprowadzoną przez szwedzkie stowarzyszenie osób niepełnosprawnych, które chciały w ten sposób zaprotestować przeciwko traktowaniu ich jak nierozumne dzieci[22]. Protest został zauważony, cel osiągnięty. Plakat również dostrzegli ci, którzy nie uznawali się za pedagogów specjalnych. Wpisy na plakacie (miał on charakter interaktywny) upewniły mnie, że istnieje potrzeba ponadstandardowych działań, gdy pewne tematy czy problemy nie mogą się przebić przez ścianę obojętności lub braku zainteresowania. Jedna z osób napisała: „Prowokować, by zwrócić uwagę". Taki sposób wybierają coraz częściej osoby z niepełnosprawnością. Oprócz wspomnianych przykładów w ten nurt dobrze wpisuje się postać Williama Peace'a, nowojorskiego wykładowcy-antropologa poruszającego się na wózku inwalidzkim, z prowokacyjnym tatuażem na ramieniu, prowadzącego blog pod kontrowersyjnym tytułem „Bad Cripple"[23], w którym porusza trudne tematy dotyczące niepełnosprawności. Wszystko po to, by mimo niepełnosprawności, mieć wpływ na rzeczywistość i wyjść z cienia niewidzialności[24] zarezerwowanej we współczesnym społeczeństwie dla niepełnosprawnych.

Zdając sobie sprawę z tego, jak osoby niebędące pedagogami specjalnymi „obchodzą" z daleka problemy niepełnosprawności, bardzo chciałabym choć na chwilę pozyskać ich uwagę. Chciałabym, by zapamiętali, iż hasło „Piss on pity" jest obecnie jednym ze słynniejszych współczesnych sloganów politycznych. Będąc wyrazem buntu i emancypacji, stało się też kwintesencją ruchu na rzecz zmiany społecznej, nowej polityki wobec niepełnosprawności zbudowanej na idei włączania (inkluzji). Idea ta jednoznacznie usuwa słowo „litość" z dyskursu niepełnosprawności. I dzieje się tak za sprawą samych zbuntowanych, emancypujących się niepełnosprawnych osób.

[20] Zob. http://www.thenthdegree.com [dostęp: 10.05.2014].

[21] D. Podgórska-Jachnik, *Deprecjacja*…, s. 103–108.

[22] M. Larsson, *Lalka upośledzona na poważnie*, „Vice" 2013, vol. 3, no. 7, s. 10.

[23] Zob. http://badcripple.blogspot.com [dostęp: 10.05.2014].

[24] Nawiązanie do tytułu książki *A Protest from an Invisible Man* (*Protest niewidzialnego człowieka*), autora bloga „Bad Cripple" – Williama Peace'a. Książka (zapowiadana przez Peace'a jako przygotowywana do druku) opisuje doświadczenia osoby z niepełnosprawnością, wśród których jednym z bardziej znaczących jest tytułowa niewidzialność – poczucie bycia pomijanym, przezroczystym w relacjach społecznych.

6. Społeczeństwo: różnice i inkluzja

Anna Wiłkomirska, Anna Zielińska
Uniwersytet Warszawski

WIEDZA I POSTAWY OBYWATELSKIE MŁODZIEŻY A ZAGROŻENIE EKSKLUZJĄ I MARGINALIZACJĄ SPOŁECZNĄ

Tradycja rozważań nad obywatelstwem jest długa i wieloaspektowa. Współczesne konceptualizacje są zakorzenione w myśli starożytnej, odzwierciedlają historię złożonych społecznie relacji między jednostką a grupą społeczną.

Korzenie refleksji wielu badaczy postaw obywatelskich wyraźnie sięgają, klasycznej dzisiaj, pracy pionierów współczesnych badań empirycznych nad kulturą obywatelską: Gabriela Almonda i Sidneya Verby *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations* z 1963 r. Autorzy szukali tworzywa dla zbudowania kultury politycznej po dramacie moralnym II wojny światowej, kultury, która zapewniłaby trwałe istnienie porządku demokratycznego. Uznali, że kulturę polityczną budują jednostki o określonej wiedzy, postawach moralnych i społecznych, a obywatelska kultura polityczna służąca demokracji wymaga aktywnych, świadomych politycznie jednostek i instytucji, które ją wspierają. Obywatelskie orientacje kształtują się w dynamicznym i trwającym przez całe życie procesie socjalizacji politycznej, który jest warunkowany doświadczeniami percepcji systemu politycznego i doświadczeniami wynikającymi z uczestnictwa. Problemy partycypacji, zaangażowania społecznego można oczywiście rozważać w różnych kontekstach teoretycznych i behawioralnych, nadając im wymiar zobowiązania lub akcentując „paradoks demokracji", napięcie między wolnością a obowiązkiem uczestniczenia. Można też radykalnie kontestować obywatelskość zawsze uwikłaną w relacje z władzą. Aktywne postawy obywatelskie młodzieży, o których będziemy pisać, traktujemy jako istotne dla procesów inkluzji społecznej. Uczestniczenie w życiu zbiorowości w sposób niepełny, gorszy, degradujący stanowi szczególny dysonans w naszych czasach, w których powszechnie deklarowaną wartością jest demokratyzacja i wyrównywanie szans rozwojowych jednostek i grup społecznych, dlatego stało się to przedmiotem wielu badań i analiz[1].

[1] Por. *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, red. E. Tarkowska, Warszawa 2002; *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki*, red. S. Golimowska, E. Tarkowska, I. Topińska, Warszawa 2005; *Naznaczeni i napiętnowani. O wykluczeniu politycznym*, red. M. Jarosz, Warszawa 2008.

Za jedną z istotnych przeszkód w aktywności obywatelskiej uważa się niski poziom wiedzy zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej, który powoduje brak kompetencji niezbędnych do uczestniczenia w życiu publicznym.

Według Edwarda Shilsa, jednego z często cytowanych filozofów polityki, filarem społeczeństwa obywatelskiego jest wiedza wykraczająca poza jednostkowe doświadczenie, budująca zbiorową świadomość[2]. W społeczeństwach obywatelskich zdobywanie takiej wiedzy powinno być zapewniane przez powszechne szkolnictwo, wspierane przez osiągnięcia nauki i kultury. Andrzej Siciński podkreśla natomiast mechanizmy warunkujące równowagę społeczną: przepisy prawa, sieć organizacji wyrażających, ale i łączących interesy różnych grup społecznych. Niezbędne jest wykształcenie kultury obywatelskiej, zestawu powszechnie akceptowanych wartości, przekonań, postaw i wzorów zachowań, które umożliwiają powstanie i funkcjonowanie społeczeństwa obywatelskiego, takich jak: gotowość i umiejętność współpracy z innymi, szacunek dla prawa i pracy, zachowywanie standardów etycznych, w tym poczucia odpowiedzialności za społeczeństwo, motywujące do uczestnictwa w życiu społecznym i wypełniania obowiązków wobec państwa, które powinno być uznawane za dobro wspólne[3].

W tym samym kierunku zmierza refleksja Piotra Glińskiego sądzącego, że społeczeństwo obywatelskie wymaga określonego poziomu wiedzy obywatelskiej, co pozwala na internalizację wzorów zachowań, wśród których za najważniejsze uznaje: zaangażowanie społeczne, tożsamości i więzi grupowe, niezależność i samorządność w działaniu, aktywność indywidualną, solidarność[4].

Wiedza, potrzeba i zdolność refleksji nad kwestiami społeczno-politycznymi oraz doświadczenia społeczne i powiązane z nimi emocje i sądy pozwalają ukształtować świadomość polityczną, od której zależy poziom motywacji partycypacyjnej.

Ważnym celem edukacji obywatelskiej powinno być rozwijanie postaw nadających znaczenie zaangażowaniu, świadomemu uczestnictwu w konstruowaniu rzeczywistości społecznej, tworzeniu warunków inkluzji, a tym samym przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. Dzisiaj wykluczenie społeczne bardzo często jest wiązane z niepełnosprawnością, biedą i ubóstwem, ale zjawisko to należy rozumieć szerzej – przede wszystkim jako brak dostępu i możliwości stosowania praw obywatelskich, politycznych, ekonomicznych i socjalnych. Taką perspektywę analizy zjawiska wykluczenia przyjął Thomas Marshall[5]. Wśród wielu uwarunkowań wykluczenia społecznego związanych np. z miejscem zamieszkania, niepełnosprawnością, wiekiem obecnie wymienia się brak dostępu do dobrej

---

[2] Zob. E. Shils, *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?* [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Warszawa – Kraków 2010, s. 513–542.

[3] Zob. A. Siciński, *Społeczeństwo obywatelskie dzisiaj*, „Przegląd Polityczny" 1997, nr 33–34, s. 86–89.

[4] Zob. P. Gliński. *O społeczeństwie obywatelskim w Polsce. Teoria i praktyka*, Warszawa 1999, s. 111–129.

[5] Zob. T.H. Marshall, *Citizenship and social class* [w:] *The Welfare State Reader*, eds. Ch. Pierson, F.G. Castles, Cambridge 2000, s. 30–39.

edukacji oraz brak sukcesów edukacyjnych, które uniemożliwiają udział w życiu zawodowym i społecznym.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), pod której auspicjami prowadzone są badania PISA, także przyjęła, że określone kompetencje poznawcze w zakresie nauk przyrodniczych i humanistycznych oraz matematyki pozwalają na uczestnictwo we współczesnym świecie. Uczniów nie osiągających pewnego poziomu wiedzy uważa się za zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Podobnie można przyjąć, że uczniowie, którzy nie posiadają wiedzy i kompetencji obywatelskich na poziomie umożliwiającym skuteczną partycypację w życiu społecznym i politycznym, też są wykluczeni, może nawet w większym zakresie, gdyż nie będą w stanie korzystać z przysługujących im praw i podejmować działań zmierzających do poprawy ich położenia społecznego i społecznej inkluzji. Zwraca na to uwagę między innymi Piotr Broda-Wysocki, wskazując sposób interpretacji przyczyn nierówności społecznych zainicjowany przez Michaela Walzera: „Transfer zasobów może się odbywać wyłącznie w drodze politycznej. Wymaga zatem uczestnictwa członków grupy w procesie demokratycznym w obronie ich własnych interesów”[6]. Włączenie się do debaty o sprawach społecznych wymaga posiadania odpowiedniego kompendium wiedzy o funkcjonowaniu demokracji, odpowiedniego zasobu pojęć, świadomości prawnej, a także umiejętności praktycznych – kompetencji w zakresie debaty politycznej. Uczniowie o niższej wiedzy obywatelskiej mniej chętnie włączają się w życie szkoły, co może prognozować ich przyszłą niechęć do zaangażowania w życie społeczne i aktywność polityczną. Badania wskazują bowiem na znaczenie edukacji szkolnej jako istotnego predyktora aktywności obywatelskiej dorosłych[7].

Związki wiedzy z postawami obywatelskimi przeanalizujemy, wykorzystując wyniki badania międzynarodowego *International Civic and Citizenship Study* (ICCS) pod egidą Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) przeprowadzonego w 2009 r. wśród czternastolatków w 38 krajach świata, w tym w Polsce[8].

Przedmiotem badań ICCS były umiejętności definiowania, opisywania i egzemplifikacji w zakresie wiedzy o demokracji i znajomości zasad funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Badano szereg procesów poznawczych, takich jak: interpretacja wiadomości, wiązanie z przykładami, argumentowanie i uzasadnianie, integrowanie wiedzy, wyciąganie i generalizowanie wniosków, rozwiązywanie problemów, ocenianie korzyści i zagrożeń różnych rozwiązań, rozumienie motywów zaangażowania obywatelskiego, rozumienie zmiany spo-

---

[6] P. Broda-Wysocki, *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*, Warszawa 2012, s. 228.

[7] Por. N.H Nie, J. Junh, K. Sthelik-Barry, *Education and democratic citizenship in America*, Chicago 1996; R. Dolata, K. Koseła, A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*, Warszawa 2004.

[8] W skład polskiego zespołu badawczego, pracującego pod kierunkiem dr. hab. Krzysztofa Koseły, wchodził dr hab. Roman Dolata, dr Ewa Sielawa-Kolbowska, dr hab. Anna Wiłkomirska, dr hab. Anna Zielińska. Ekspertem do spraw analiz statystycznych był mgr Mariusz Grzęda, a za organizację badań z ramienia 4P odpowiadał mgr Jakub Cichosz.

łecznej. Ważnym celem badania ICCS było także poznanie wartości, postaw, motywacji i działań uczniów w różnych wymiarach obywatelstwa i demokracji, problemów społecznych oraz zasad życia w społeczeństwie. W odniesieniu do tej problematyki zespół międzynarodowych badaczy ICCS wyodrębnił cztery obszary afektywno-behawioralne, na które składały się akceptowane przez nastolatki wartości, postawy, motywacje i działania w różnych obszarach życia w demokratycznym państwie oraz obywatelskiej aktywności.

Aby oszacować i zapewnić porównywalność osiągniętych w teście wiedzy wyników nastolatków z 38 krajów, skonstruowano skalę wiedzy obywatelskiej przy użyciu technik skalowania IRT – Item Response Theory (model Rascha). Takie skalowanie pozwala na przezwyciężenie niedostatków płynących z kumulatywnej oceny odsetków poprawnych odpowiedzi. W określaniu wyniku ucznia uwzględniony jest zarówno poziom jego umiejętności, trudność pytania, jak i prawdopodobieństwo udzielenia prawidłowej odpowiedzi przez ucznia o określonych umiejętnościach.

Najlepsze wyniki zanotowano w Finlandii i Danii. Bardzo dobre wyniki osiągnęli również uczniowie dwóch krajów azjatyckich – Korei Południowej i Chin (Tajwan). Polska w tym podstawowym rankingu zajęła szóste miejsce. Zdecydowanie najniższe wyniki odnotowano w trzech krajach amerykańskich – Dominikanie, Paragwaju i Gwatemali oraz w azjatyckiej Indonezji. Z krajów z dawnego bloku wschodniego polscy uczniowie poradzili sobie najlepiej, wynik wyraźnie lepszy od średniej międzynarodowej uzyskali też młodzi Słowacy i Estończycy[9].

Nastolatki z czterech pierwszych krajów: Finlandii, Danii, Korei Południowej i Tajwanu osiągnęły rezultaty znacząco lepsze od rówieśników z innych krajów. We wszystkich tych krajach – może poza Danią – rozwarstwienie wyników jest bardzo małe. Badane tam szkoły uzyskują podobne, wysokie efekty kształcenia. Biorąc pod uwagę sam ranking, rezultat polskich uczniów należy uznać za dobry. Ale warto zwrócić uwagę, że w Polsce mamy relatywnie duże odchylenie standardowe wyników, co świadczy o większym zróżnicowaniu rezultatów w polskiej próbie niż w większości badanych krajów (większe odchylenie obliczono tylko dla Holandii, Hongkongu i Bułgarii).

W badaniach osiągnięć wiedzy wyróżnia się z reguły kilka jej poziomów odpowiadających mierzonym i określonym na skali kompetencjom uczniów. W ICCS wyróżniono cztery poziomy[10]:

- poniżej poziomu 1 – uczniowie często nie znają zasad demokracji, nie potrafią powiązać przykładów z codziennego życia z wartościami demokracji i obywatelstwa. Generalnie nie można oszacować ich wiedzy, wykorzystując ten zestaw pytań znacząco przekraczający ich poziom wiedzy;

[9] Dokładna analiza wiedzy obywatelskiej i jej uwarunkowań jest zawarta w publikacji: A. Wiłkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem*, Warszawa 2013.

[10] Zob. W. Schulz, J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr, B. Losito, *ICCS 2009 International Report*, Amsterdam 2010, s. 62.

- poziom 1 (średnia od 395 do 478 punktów)[11] – uczniowie znają zasady demokracji, takie jak: równość, spójność społeczeństwa i wolność. Wiążą te ogólne zasady z przykładami sytuacji obrazującymi zagrożenie lub obronę tych zasad. Znają pojęcie aktywnego obywatela; wiedzą, że jednostki muszą podporządkowywać się prawu. Uczniowie ci przykładowo: dostrzegają związek wolności prasy i prawdziwości informacji dostarczanych przez media, udział w głosowaniu wiążą ze swobodą działań politycznych, wyrażania przekonań, rozumieją, że przywódcy polityczni muszą znać potrzeby obywateli;
- poziom 2 (średnia od 479 do 562 punktów) – uczniowie znają pojęcie demokracji przedstawicielskiej jako systemu politycznego. Wiedzą, jak można wykorzystywać prawo do ochrony i promowania wartości oraz zasad społeczeństwa obywatelskiego. Dostrzegają rolę obywateli jako wyborców. Znają prawa człowieka. Uczniowie ci wiedzą, że z niezależności statutowych władz wynika zaufanie do podejmowanych przez nie działań; rozumiejąc lokalny kontekst, dostrzegają ryzyko płynące z globalizacji, zwłaszcza dla krajów rozwijających się; rozumieją wagę informacji dla uzasadnionych decyzji podczas wyborów; rozumieją związek między reprezentatywnością demokracji i poczuciem, że trzeba głosować, znają zadania władzy ustawodawczej, znają znaczenie konstytucji, rozumieją potrzebę odpowiedzialności jednostek za stan środowiska;
- poziom 3 (średnia 563 i więcej punktów) – uczniowie rozumieją zasady kontroli instytucji politycznych, ich działań i wpływów przez instytucje prawne i sferę publiczną. Potrafią jasno wyrażać swoje poglądy i pisemnie uzasadniać opinie. Trafnie rozpoznają motywacje i skutki działań w sferze publicznej. Potrafią wskazać zasady i wartości leżące u podstaw działań politycznych i społecznych. Potrafią rozpoznać mechanizmy i siły działające w międzynarodowej gospodarce i strategie aktywnego uczestnictwa. Uczniowie ci znają m.in. argumenty, jakie przemawiają za etyczną konsumpcją, rozumieją korzyści społeczne płynące z otwartej debaty, rozumieją korzyści płynące z rozumienia innych kultur, rozumieją potrzebę zasady podziału władzy na władzę sądową i ustawodawczą, dostrzegają konieczność regulacji prawnych ograniczających finansowe wspomaganie partii politycznych, równość i inkluzywność traktują jako ważne elementy oceny polityki, znają cechy gospodarki wolnorynkowej i następstwa międzynarodowej własności przedsiębiorstw.

Jak widać, kompetencje uczniów na poziomie 1 są ograniczone do mechanicznego, prostego pojmowania i interpretowania zjawisk społecznych bez umiejętności myślenia relacyjnego, np. odnoszenia znanego pojęcia czy przepisu prawnego do rzeczywistości społecznej i umiejętności argumentowania. Najwyższy poziom kompetencji wymaga rozbudowanej wiedzy pojęciowej, dobrego rozumienia rzeczywistości społecznej, sprawnego przeprowadzania operacji myślo-

[11] Dla skali wiedzy międzynarodowa średnia ważona została ustalona na poziomie 500 przy odchyleniu standardowym 100.

wych, w tym argumentowania i oceny. Poziom ten osiągnęli uczniowie, którzy byli w stanie uzyskać wynik powyżej 563 punktów na skali wiedzy obywatelskiej. W rankingu uwzględniającym odsetki uczniów na określonych poziomach Polska zajęła pozycję siódmą, za dwoma krajami azjatyckimi i czterema europejskimi. Warto zauważyć, że tylko w czterech pierwszych krajach – Finlandii, Danii, Korei Południowej i Tajwanie ponad połowa badanych uczniów osiągnęła wynik odpowiadający kompetencjom na najwyższym poziomie.

W Polsce tak dobre rezultaty uzyskało 40% gimnazjalistów (średni odsetek dla próby międzynarodowej 27,8%), natomiast 8,6% (średni odsetek dla próby międzynarodowej 15,7%) osiągnęło liczbę punktów określoną jako „poniżej poziomu 1". Trzeba podkreślić, że mniejszy odsetek badanych w tej grupie uczniów o najsłabszych wynikach odnotowano aż w 11 krajach. Poza istotnym rozrzutem wyników widać, że, podobnie jak i w badaniach PISA, mamy relatywnie dużą grupę uczniów o niskich kompetencjach. Ranking według odsetka uczniów osiągających wyskalowane poziomy wiedzy obywatelskiej zamyka kilka krajów spoza Europy. Z krajów postkomunistycznych najniższą pozycję zajmuje Łotwa z ponad 15% uczniów poniżej poziomu 1.

Kiedy policzymy średni wynik dla 150 szkół badanych w Polsce, to w większości z nich (60%) średni rezultat odpowiada poziomowi drugiemu, a uczniowie tylko z 25% szkół osiągnęli średni wynik punktowy odpowiadający najwyższemu poziomowi. Oznacza to w pewnym uproszczeniu, że tylko w co czwartym gimnazjum uczniowie dysponują obecnie umiejętnościami krytycznego myślenia politycznego i dyspozycjami poznawczymi, które pozwalają dobrze rozumieć mechanizmy i problemy społeczno-polityczne w szerokim zakresie i wyciągać samodzielnie wnioski dotyczące funkcjonowania sfery politycznej i społecznej, czyli te kompetencje, które pozwalają na świadome i wolicjonalne uczestnictwo obywatelskie. Najwyższe średnie wyniki osiągane były w szkołach w największych badanych miastach, a najniższe w ośrodkach liczących do 3000 mieszkańców[12].

W badaniu ICCS zaangażowanie obywatelskie definiowano zgodnie z tezą Roberta Putnama jako „związanie ludzi z życiem ich wspólnoty, a nie tylko z polityką"[13]. Przyjęto także koncepcję, zgodnie z którą można wyodrębnić: partycypację obywatelską i partycypację polityczną. Zgodnie z tą typologią partycypacja obywatelska sprowadza się do zainteresowania i zaangażowania w sprawy społeczne, definiowane jako indywidualne i kolektywne działania poza sferą polityki, zaś partycypacja polityczna wiąże się z różnymi formami zaangażowania w politykę, takimi jak: udział w wyborach, członkostwo w partii politycznej.

Zaangażowanie obywatelskie uczniów na potrzeby badania ICCS IEA 2009 zdefiniowano jako: postawy, zachowania i ich intencje, które związane są zarówno z bardziej pojemną kategorią obywatelskiej partycypacji, jak i z przejawami

[12] Dokładne analizy uwarunkowań wyników testu wiedzy obywatelskiej można znaleźć w książce: A. Wiłkomirska, *Wiedzieć…*

[13] R.D. Putnam, *Tuning In Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America*, „Political Science and Politics" 1995, s. 665.

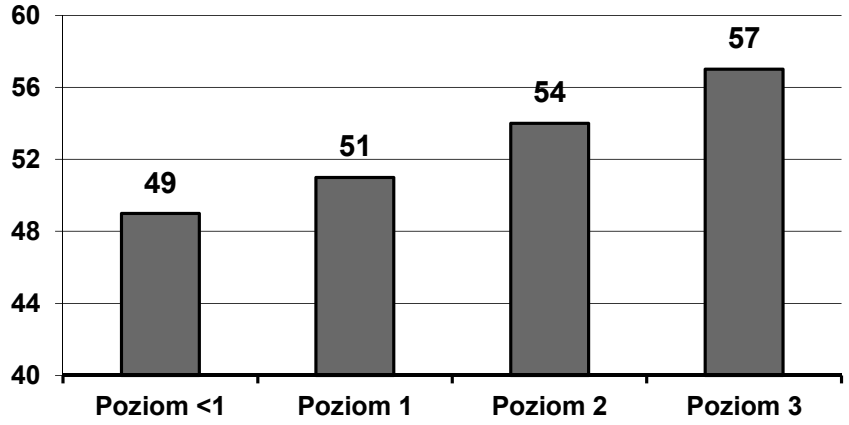
partycypacji politycznej. Uznano, że badanie zakresu obywatelskiego zaangażowania uczniów wymaga wzięcia pod uwagę następujących aspektów:

- przekonań uczniów dotyczących ich samych, a więc ich zainteresowania sprawami publicznymi, indywidualnego i obywatelskiego poczucia sprawstwa;
- zaangażowania uczniów w komunikację o polityce i zagadnieniach społecznych, a więc ich udziału w dyskusjach, poszukaniu informacji, które wskazują na indywidualne zaangażowanie obywatelskie;
- zaangażowania uczniów w działania pozaszkolne, które wskazuje na obywatelskie zaangażowanie o charakterze wspólnotowym (kolektywnym), niezwiązane z formalną edukacją szkolną;
- zaangażowania uczniów w działania na terenie szkoły, które wskazuje na zaangażowanie o charakterze wspólnotowym związane z formalną edukacją;
- oczekiwaną polityczną partycypację uczniów – wskazującą na zamiar zaangażowania się w przyszłości w legalne lub nielegalne, indywidualne lub kolektywne formy politycznego działania.

Zajmiemy się tylko tymi aspektami poglądów i działań (obecnych i przewidywanych) uczniów, które najwyraźniej empirycznie wiążą się z poziomem ich wiedzy obywatelskiej.

Narzędziem, jakie zastosowano do ich zbadania, był Kwestionariusz uczniowski, w którym zastosowano format pytań skali Likerta z czterema kategoriami odpowiedzi i poszczególnym kategoriom przypisano wartości liczbowe: zdecydowanie się zgadzam (3), zgadzam się (2), nie zgadzam się (1), zdecydowanie się nie zgadzam (0). Do budowy skal zastosowano modele Item Response Theory, model Rasha. Przyjęto, że średnia międzynarodowa wynosi 50, a odchylenie standardowe 10.

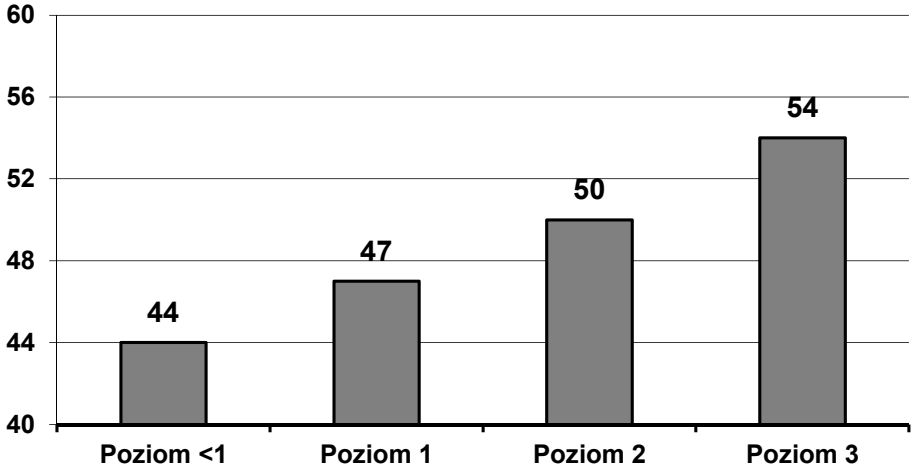
Wyniki uzyskane przez uczniów na niektórych skalach były bardziej niż w innych przypadkach związane z ich wynikami uzyskanymi w teście wiedzy obywatelskiej. Szczególnie gotowość uczniów do zaangażowania w działania na terenie szkoły była związana z ich osiągnięciami edukacyjnymi w tym zakresie. Podobną zależność zaobserwowano także w innych badanych krajach i wydaje się, że zaangażowanie w formalną edukację jest „zarezerwowane" dla dobrych uczniów, słabsi są mniej skłonni do aktywności w tym obszarze.



Wykres 1. Poziom wiedzy obywatelskiej uczniów a zaangażowanie w działania na terenie szkoły

Źródło: opracowanie własne.

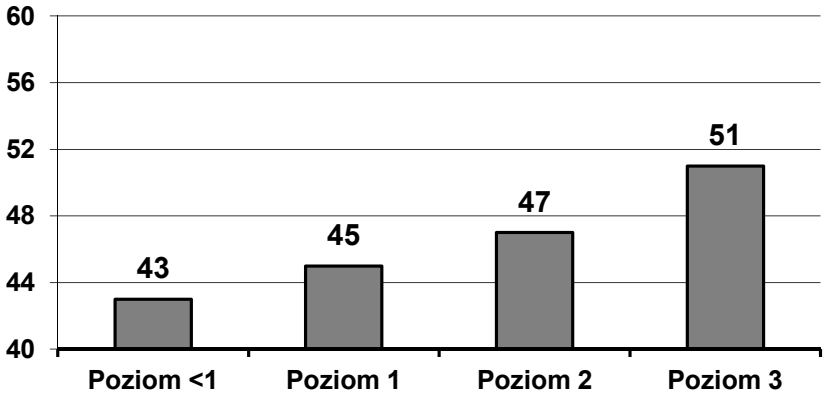
Podobnie akceptacja dla zasad demokracji była wyższa wśród uczniów bardziej kompetentnych w zakresie wiedzy obywatelskiej.



Wykres 2. Poziom wiedzy obywatelskiej uczniów a poparcie dla wartości demokratycznych

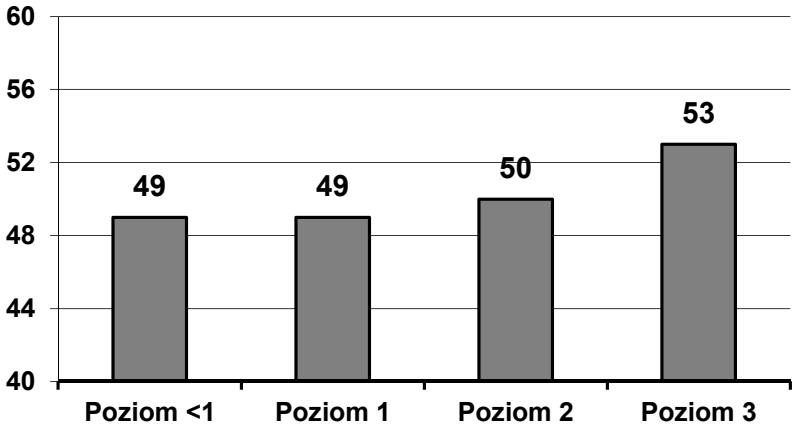
Źródło: opracowanie własne.

Gotowość do uczestniczenia w przyszłości w wyborach decydujących o władzy politycznej na różnych szczeblach także wzrastała wraz z wiedzą uczniów. Korelacje wyników uzyskanych na tych skalach z wynikami uzyskanymi na skali wiedzy były istotne statystycznie ($p < 0,05$).



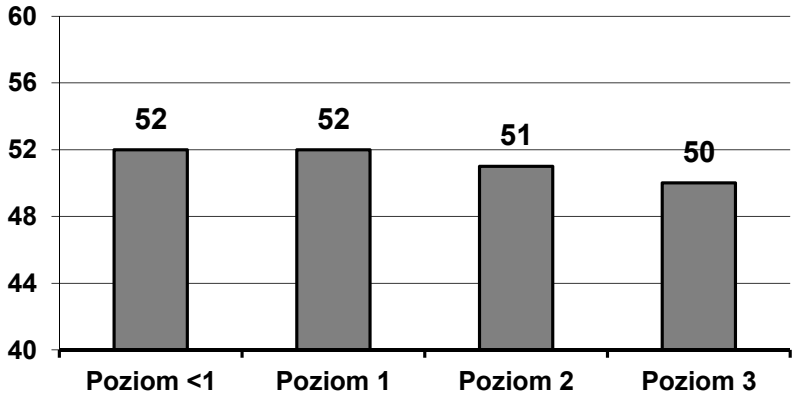
Wykres 3. Poziom wiedzy obywatelskiej uczniów a deklarowany udział w wyborach
Źródło: opracowanie własne.

Zaskakujące może się wydawać, że przekonanie uczniów o możliwości wpływania na życie społeczne, indywidualne poczucia sprawstwa nie wiąże się tak jednoznacznie z ich wiedzą i jest wyższe dopiero w grupie uczniów najbardziej kompetentnych.



Wykres 4. Poziom wiedzy obywatelskiej uczniów a indywidualne poczucie sprawstwa
Źródło: opracowanie własne.

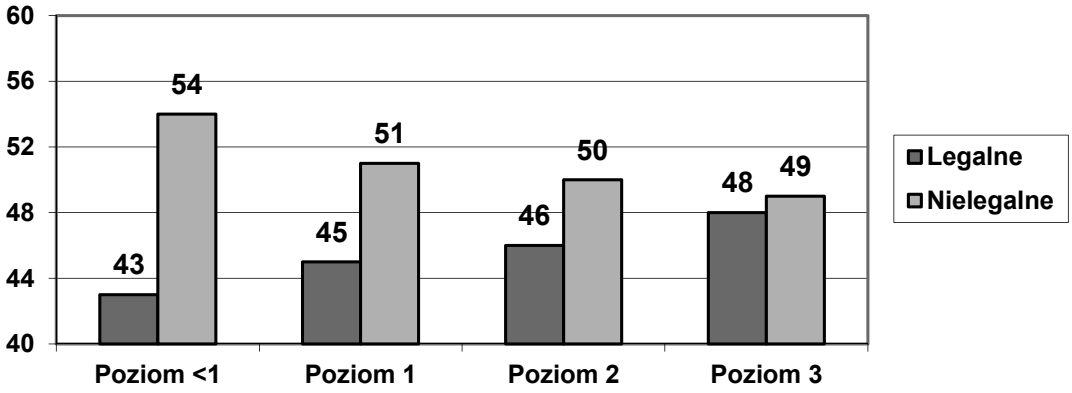
Zastanawiający jest także brak związku między gotowością do uczestniczenia w działaniach na rzecz wspólnoty lokalnej a osiągnięciami w zakresie wiedzy obywatelskiej. Dobre wyniki w nauce wyraźnie nie przekładają się na gotowość do zaangażowania obywatelskiego na rzecz swojej społeczności. Uczniowie wyraźnie słabsi nawet w większym zakresie niż ci najbardziej kompetentni są gotowi do podejmowania działań o charakterze wolontariatu i deklarują swoją aktywność na rzecz najbliższego otoczenia.



Wykres 5. Poziom wiedzy obywatelskiej uczniów a gotowość do zaangażowania na rzecz wspólnoty lokalnej

Źródło: opracowanie własne.

Gotowość do działań społecznych to nie tylko chęć podejmowania aktywności „na rzecz", działań afirmatywnych, ale także działania „przeciw". Zdolność do protestu w ważnych sprawach pomaga osiągać cele społeczne i ochraniać swoje zagrożone interesy, może być dla słabszych bronią w walce przeciwko wykluczeniu. Ważne dla skuteczności protestu jest, aby był on organizowany w ramach akceptowanych w danej społeczności. Wybór rodzaju protestu jest silnie związany z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. Uczniowie dobrzy i bardzo dobrzy częściej są gotowi podejmować protesty legalne.



Wykres 6. Poziom wiedzy obywatelskiej uczniów a gotowość do ich udziału w legalnych i nielegalnych protestach

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie gorzej wyedukowani, pochodzący z biedniejszych rodzin mają większą skłonność do działań nielegalnych. Możemy więc przypuszczać, że ich działania będą mniej skuteczne, a w niektórych sytuacjach mogą ich spychać na margines.

Zarówno niezdolność do twórczego i krytycznego myślenia, niedostatki w wiedzy o funkcjonowaniu społeczeństwa demokratycznego, jego zasadach,

możliwościach, jakie stwarza jednostkom i społecznościom w zakresie obrony ich praw i interesów, jak i społeczna bierność, bezradność wobec trudności i wyzwań mogą prowadzić do społecznego wykluczenia. Zagrożenie to jest widoczne szczególnie wyraźnie w grupie najsłabszych uczniów. Tych, którzy mieli trudności w rozwiązywaniu zadań wymagających samodzielnego myślenia, tych, którzy nie będą potrafili zastosować obowiązujących procedur do obrony swoich praw, których niski poziom wiedzy pojęciowej i kompetencji politycznych wyłącza z debaty publicznej. W tej grupie występuje także najmniejsza akceptacja sfery politycznej, czyli tej, w której można realnie walczyć o swoje prawa i interesy. Uczniowie nieodnoszący sukcesów edukacyjnych nie cenią demokracji i nie wiążą nadziei na poprawę swojej sytuacji z partycypacją polityczną. Mają większą skłonność do działań antysystemowych, nielegalnych. Wydaje się jednak, że wykazują zainteresowanie działaniami w swoim najbliższym otoczeniu, czują związek ze wspólnotą lokalną, a ich przekonanie o swoich możliwościach wprowadzenia zmiany nie są mniejsze niż uczniów o średnim poziomie wiedzy i kompetencji obywatelskich. Czy więc są zagrożeni wykluczeniem? Wiele wskazuje na to, że jednak tak. Badani byli bardzo młodzi ludzie, którzy nie zderzyli się jeszcze z wieloma trudnymi sytuacjami, poza trudnościami szkolnymi, i w życie szkoły raczej się nie angażują, nie próbują zmienić w niej swojego położenia. Istotne braki w wiedzy i kompetencjach społecznych oraz wyraźna niechęć do zaangażowania politycznego mogą okazać się czynnikami, które doprowadzą do ich marginalizacji. Wydaje się, że szkoła nie dysponuje odpowiednią ofertą edukacyjną i społeczną dla tej grupy uczniów.

Ewa Matczak, Waldemar Kozłowski
Instytut Badań Edukacyjnych

Wykształcenie – sposób na sukces? Kryteria życiowego sukcesu a aspiracje edukacyjne rodziców

Aspiracje edukacyjne dzieci i młodzieży są stałym przedmiotem badań i analiz, ponieważ stanowią jeden z głównych czynników determinujących poziom wykształcenia oraz zawód, które to wyznaczają pozycję społeczną jednostki. Nieco mniejszym zainteresowaniem badaczy cieszą się aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do swoich dzieci, choć dane pokazują ich duże znaczenie w dwu ważnych kwestiach związanych z wczesnym rozwojem dziecka. Po pierwsze, wysokim aspiracjom edukacyjnym rodziców towarzyszą wysokie aspiracje dzieci[1]. Po drugie, wysokie aspiracje rodziców sprzyjają dobrym osiągnięciom w uczeniu się[2]. Można zatem przyjąć, że aspiracje znajdują wyraz w efektywnych działaniach wspierających edukacyjną karierę dziecka. Pełnią zatem ważną rolę w procesie różnicowania szans młodych ludzi na życiowy sukces i osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej. W przedstawionym badaniu podjęto próbę poszerzenia wiedzy na temat aspiracji edukacyjnych rodziców oraz ich uwarunkowań. Jak pokazują badania, jednym z najważniejszych czynników warunkujących aspiracje rodziców jest ich poziom wykształcenia: jeśli jest on wysoki, odpowiednio wysokie są także aspiracje w stosunku do swoich dzieci[3]. W konsekwencji mamy do czynienia z obserwowanym od dawna zjawiskiem „dziedziczenia" wykształcenia. Zmiany ustrojowe, których wyraźnym efektem było poszerzenie i zróżnicowanie możliwości kształcenia, przede wszystkim na poziomie wyższym, nie przyniosły w tym względzie zasadniczych zmian. Jak pokazują analizy socjologiczne, pomimo ogólnego wzrostu poziomu wykształcenia nadal nasz system edukacji odznacza się selektywnością[4].

---

[1] Zob. W. Kozłowski, E. Matczak, *Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do własnych dzieci*, „Edukacja" 2014, nr 1, s. 66–78.

[2] Zob. K. Konarzewski, *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2012.

[3] Zob. E. Matczak, W. Kozłowski, *Parents and Children: Two Views on The Educational Aspirations* [w:] *Education and Upbringing in Theory and Practice*, eds. A. Solak, K. Dziurzyński, South Jordan 2014.

[4] Por. Z. Sawiński, *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia* [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, red. H. Domański Warszawa 2008; P. Długosz, *Społeczne skutki zmian systemu edukacyjnego* [w:] *Zawirowania systemu edukacji*, red. M. Zahorska, Warszawa 2012.

Badacze zajmujący się aspiracjami zazwyczaj posługują się jednym wskaźnikiem tej zmiennej. W niniejszym badaniu nawiązano do propozycji zawartej w pracy pod redakcją Wiesława Wiśniewskiego[5], w której wyróżniono trzy jej odmiany: aspiracje maksymalne (upragniony, wymarzony poziom wykształcenia), realne (oczekiwany poziom wykształcenia) oraz minimalne (określające wykształcenie najniższe możliwe do przyjęcia). Zabieg ten miał na celu poszerzenie spojrzenia na to zjawisko.

Oprócz aspiracji dotyczących wykształcenia rodzice mają także pragnienia dotyczące sukcesu dziecka. Można przyjąć, że te dwa elementy świadomości są ze sobą związane. Dążenie do sukcesu ma charakter powszechny, a zarazem zróżnicowany. Można założyć, że zdecydowana większość rodziców pragnie, aby życie ich dzieci było udane, dawało im zadowolenie i poczucie spełnienia. Równie oczywiste wydaje się przypuszczenie, że rodzice w czym innym upatrują źródeł życiowego sukcesu, mają odmienne poglądy na to, co go warunkuje. Pomimo tych odmienności jako wyznaczniki sukcesu często wymienianie są takie zasoby i dobra, których osiągnięcie wymaga odpowiedniego, zwykle wysokiego poziomu wykształcenia. Należy do nich np. dająca zadowolenie praca, wysokie dochody czy prestiż i szacunek. W takim ujęciu poglądy rodzica na temat życiowego sukcesu wiązać się mogą z aspiracjami edukacyjnymi, a nawet częściowo wyjaśniają ich poziom.

Dodatkowy argument, wspierający przypuszczenie o powiązaniach aspiracji z poglądami na temat sukcesu, opiera się na założeniu, iż oba te zjawiska są zakorzenione w cenionych przez jednostkę wartościach.

Powyższe rozważania stały się podstawą sformułowania następujących pytań badawczych:

- Jaki jest związek wykształcenia rodzica z aspiracjami edukacyjnymi w stosunku do własnych dzieci (maksymalnymi, minimalnymi oraz możliwymi do akceptacji)?
- Jakie są poglądy rodziców na kryteria życiowego sukcesu?
- Jaki jest związek kryteriów życiowego sukcesu z aspiracjami edukacyjnymi rodziców?

Cel i metoda badań

Głównym celem badań było określenie relacji pomiędzy kryteriami sukcesu życiowego rodziców a aspiracjami edukacyjnymi dotyczącymi ich dzieci.

Dane na temat kryteriów życiowego sukcesu zbierano za pomocą skali zbliżonej do stosowanej w Polskim Generalnym Sondażu Społecznym[6]. Na użytek naszych badań dokonano kilku zmian proceduralnych. Zastosowano wszyst-

[5] Zob. *Oświata w społecznej świadomości*, red. W. Wiśniewski, Warszawa 1984.

[6] Polskie Generalne Sondaże Społeczne 1992–1999 i International Social Survey Programme 1992, 1999. Opracowanie: Bogdan Ciechomski (przy współudziale Michała Bojanowskiego), Warszawa kwiecień 2001.

kie pozycje skali PGSS (13 pozycji). Zmieniono jednak treść pytania zadawanego respondentom.

Swoje aspiracje w stosunku do dzieci rodzice określali za pomocą skali, na której zamieszczono 9 poziomów wykształcenia: od podstawowego do wyższego ze stopniem co najmniej doktora.

W naszych badaniach aspiracje były mierzone w trzech aspektach. Badanych pytano o:

- najwyższy poziom wykształcenia (jakiego pragnie rodzic), który został określony jako „wymarzony";
- poziom najniższy, ale jeszcze możliwy do zaakceptowania w sytuacji, gdy warunki kształcenia będą niesprzyjające („akceptowany");
- realny poziom wykształcenia, możliwy do osiągnięcia przez dziecko.

Uwzględnienie trzech aspektów aspiracji (podobnie jak w pracy pod red. Wiśniewskiego[7]) pozwoliło na pełniejszą charakterystykę oczekiwań rodziców wobec własnych dzieci i porównanie ich z cechami uznawanymi za ważne w osiąganiu życiowego sukcesu.

Osobami badanymi byli rodzice uczniów klas IV szkół podstawowych (N = 4931). W zdecydowanej większości ankietę wypełniały matki (N = 4274), znacznie rzadziej ojcowie (N = 545). Bardzo rzadko dane pochodzą od innych osób (opiekunów, innych członków rodziny), które ze względu na małą liczebność (2%) pominięto w dalszych analizach[8].

Kryteria życiowego sukcesu

Dane przedstawione w tabeli 1 pokazują, jakie kryteria, zdaniem badanych rodziców, mają znacznie dla osiągnięcia przez młodzież życiowego sukcesu. Jeśli wziąć pod uwagę średnie, największe znaczenie mają ambicja i upór, własne wykształcenie, zdolności oraz sumienna praca. Tym samym kryteriom przypisywane jest największe znaczenie, z tą drobną różnicą, że pierwsze miejsce zajmuje wykształcenie, zaś ambicja i upór przesuwa się na miejsce drugie.

Zdaniem rodziców życiowy sukces młodzieży zależy głównie od ich cech osobistych (osiągnięte wykształcenie, zdolności oraz ambicja i upór). Mniejsze znaczenie mają znajomości oraz los czy przypadek. Nie mają znaczenia cechy związane z przekonaniami (religijnymi i partyjnymi) oraz te, które określają pozycję jednostki w strukturze społecznej (zamieszkanie, płeć, afiliacje partyjne).

---

[7] Zob. *Oświata w społecznej świadomości*…

[8] Artykuł powstał na podstawie badania szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia prowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego" finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1. Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty).

Tabela 1. Kryteria warunkujące osiągnięcie sukcesu

Cecha	N ważne	Znaczenie cechy (w %)					Wartość średnia
		bez znaczenia	małe znaczenie	trudno powiedzieć	duże znaczenie	decydujące znaczenie	
Przekonania polityczne	4733	25,71	39,81	15,06	17,01	2,41	2,306
Bycie mężczyzną lub kobietą	4725	23,92	31,34	4,59	31,64	8,51	2,695
Sumienna praca	4701	1,32	8,51	1,21	53,39	35,57	4,134
Wysokie wykształcenia rodziców	4759	17,82	37,53	4,64	33,14	6,87	2,737
Powiązania partyjne	4695	39,81	27,09	15,8	13,35	3,94	2,145
Pochodzenie ze wsi lub miasta	4761	33,02	34,64	4,49	23,23	4,62	2,318
Zdolności	4727	1,38	5,88	0,99	50,31	41,44	4,246
Pochodzenie z bogatej rodziny	4747	24,71	27,09	6,13	32,65	9,42	2,750
Wyznanie religijne	4731	50,14	29,42	8,75	8,86	2,83	1,848
Szczęście	4772	5,90	17,80	6,50	50,00	19,80	3,600
Ambicja i upór	4778	1,07	4,48	1,55	50,08	42,82	4,291
Własne wysokie wykształcenie	4778	1,84	7,01	1,42	43,93	45,79	4,248
Znajomości	4772	5,49	13,01	5,11	46,98	29,40	3,818

Źródło: badania własne.

Znaczenie kryteriów życiowego sukcesu zależy przede wszystkim od wykształcenia. rodziców. Testy $\chi 2$ wykazały istotność tej zależności dla wszystkich cech na poziomie $p < 0{,}001$. Analiza wariancji wykazała różnice średnich wartości dla większości cech (z wyjątkiem płci, wykształcenia rodziców oraz znajomości). Wraz ze wzrostem wykształcenia rośnie znaczenie: wysokiego wykształcenia rodziców, pochodzenia z miasta lub ze wsi, zdolności, pochodzenia z bogatej rodziny, ambicji i uporu oraz wysokiego wykształcenie dziecka.

Za pomocą analizy czynnikowej podjęto próbę pogrupowania kryteriów sukcesu i ustalenia wymiarów tych przekonań.

Wymiary sukcesu: analiza czynnikowa

Zasadność stosowania analizy czynnikowej sprawdzono testem Kaisera-Mayera-Olkina. Wynik testu wynosi 0,751, co wskazuje na to, że badana próba odpowiada wymaganiom. Przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową z rotacją VARIMAX, dzięki której wyodrębniono cztery czynniki wyjaśniające 54% wariancji.

Tabela 2. Wymiary życiowego sukcesu

Nazwa czynnika i treść pozycji	**Czynnik**			
	1	**2**	**3**	**4**
1. Zasoby społeczne				
Wysokie wykształcenie rodziców	0,45			
Pochodzenie ze wsi lub miasta	0,64			
Pochodzenie z bogatej rodziny	0,81			
Znajomości	0,62			
2. Zasoby osobiste				
Sumienna praca		0,67		
Zdolności		0,69		
Ambicja i upór		0,59		
Własne wysokie wykształcenie		0,71		
3. Przekonania i poglądy				
Przekonania polityczne			0,71	
Bycie mężczyzną lub kobietą			0,51	
Powiązania partyjne			0,54	
Wyznanie religijne			0,71	
4. Szczęście				
Szczęście				0,84

Źródło: badania własne.

Dwa główne czynniki grupują kryteria związane z zasobami społecznymi oraz osobistymi. W czynniku trzecim reprezentowane są elementy świadomości społecznej – przekonania i poglądy. W czynniku tym dyskusyjne jest występowanie płci; jeśli jednak przyjąć, że chodzi tu nie tyle o płeć biologiczną

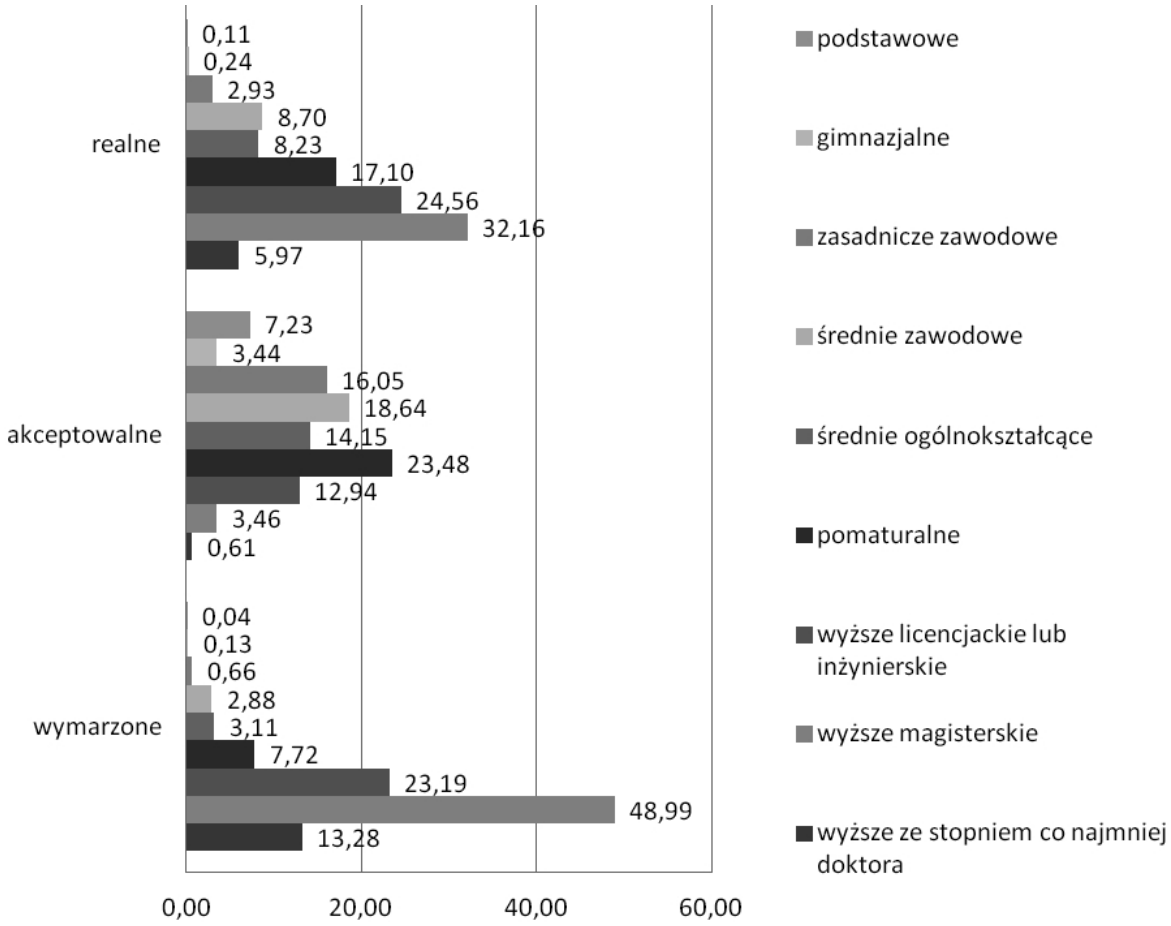
czy społeczną (gender), lecz przekonania o roli tej cechy, to jej miejsce w tym zestawie wydaje się zasadne. Podobnie jak odrębne miejsce czynnika losowego, który jest niezależnym elementem branym pod uwagę w potocznym myśleniu o przyszłości.

Analiza wariancji wykazała, że trzy wymiary z czterech warunkujących życiowy sukces są istotnie zależne od wykształcenia (pierwszy wymiar – $F(2,4166) = 43,9$ $p < 0,001$; drugi $F(2,4166) = 4,7$ $p < 0,01$; trzeci $F(2,4166) = 40,7$ $p < 0,001$).

Najwyższą średnią wartość czynnika ma wymiar związany z zasobami osobistymi, następnie przypadek czyli szczęście. Kolejne dwa wymiary mają zdecydowanie niższą średnią. Kapitał społeczny jest najwyżej ceniony przez rodziców z wykształceniem wyższym, zaś zasoby osobiste dziecka mają największe znaczenie dla osób z wykształceniem średnim. Przekonania i poglądy oraz szczęście są najważniejsze dla osób najsłabiej wykształconych.

Aspiracje edukacyjne rodziców

Dane na temat aspiracji edukacyjnych rodziców przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Rozkład procentowy aspiracji edukacyjnych rodziców

Źródło: badania własne.

Z prezentowanych (na rys. 1) danych wynika, że aspiracje rodziców są bardzo wysokie: 85,46% rodziców marzy, aby dzieci miały wykształcenie wyższe, w tym 49% magisterskie, a ponad 13% wyższe ze stopniem co najmniej doktora. Tylko 0,66% pragnie, aby dziecko zakończyło edukację na zasadniczej szkole zawodowej.

Aspiracje realne są nieco niższe, 63% rodziców oczekuje, że w przyszłości dziecko uzyska wykształcenie wyższe, 34% oczekuje, że dzieci ukończą szkoły średnie i pomaturalne, a 3% spodziewa się, że dziecko ukończy zasadniczą szkołę zawodową.

Na poziomie minimalnym tylko 17% rodziców nie akceptuje innego niż wyższy poziomu wykształcenia dla dziecka (choć marzy o nim ponad 80%), a 62,7% uważa osiągnięcie takiego poziomu za realne. Ponad 50% akceptuje wykształcenie średnie, w tym co czwarty rodzic – pomaturalne. 16% respondentów jest skłonnych zaakceptować, że dziecko ukończy zasadniczą szkołę zawodową, a ok. 10% na jeszcze niższym szczeblu (gimnazjum i szkołę podstawową).

Aspiracje edukacyjne są najsilniej związane z wykształceniem rodziców. Zależność ta jest prostoliniowa; im wyższe wykształcenie, tym wyższe są aspiracje w stosunku do edukacji dziecka.

Związek kryteriów życiowego sukcesu z aspiracjami edukacyjnymi rodziców

Analiza wariancji wskazuje na istnienie związku między kryteriami sukcesu a aspiracjami edukacyjnymi. Związek ten może być pozytywny, tzn. wyższa ocena cechy zwiększa poziom aspiracji, lub negatywny, tzn. wyższa ocena cechy zmniejsza ich poziom.

Aspiracje maksymalne dodatnio związane są z ambicją i uporem, wysokim wykształceniem dziecka, zdolnościami, pochodzeniem z bogatej rodziny oraz znajomościami, a ujemnie z religią i płcią.

Podobne są relacje kryteriów sukcesu z aspiracjami realnymi, z wyjątkiem pozytywnego ich związku ze znajomościami. W przypadku powiązań negatywnych pojawiają się dwa kryteria dodatkowe: sumienna praca i przekonania polityczne.

Aspiracje akceptowalne związane są pozytywnie z wysokim wykształceniem rodziców i dziecka oraz pochodzeniem z bogatej rodziny, a negatywnie z sumienną pracą i religią. Dokonano także analizy związku wymiarów sukcesu z aspiracjami edukacyjnymi.

Analiza wariancji wykazała, że trzy czynniki warunkujące życiowy sukces są związane z aspiracjami wymarzonymi i realnymi, czwarty zaś nie jest związany z żadną ich odmianą. Najsilniejszy pozytywny związek występuje w przypadku aspiracji wymarzonych i kapitału społecznego oraz słabszy, ale również pozytywny, związek z zasobami osobistymi. Aspiracje związane są negatywnie

z wymiarem „przekonania i poglądy": im wyższą ma on wartość, tym niższe są aspiracje. W przypadku aspiracji realnych mamy do czynienia z analogicznymi, lecz znacznie słabszymi, zależnościami. Aspiracje akceptowalne są związane tylko z kapitałem społecznym: im czynnik ten ma także wyższe wartości, tym wyższe są aspiracje rodziców.

Szukając odpowiedzi na pytanie, jakie kryteria życiowego sukcesu decydują o poziomie aspiracji edukacyjnych w stosunku do własnego dziecka, można posłużyć się wskaźnikiem s z a n s y (czyli specyficznym sposobem wyrażania prawdopodobieństwa) obliczonym z wykorzystaniem regresji logitowej. Wykonano obliczenia, porównując szansę wyboru wykształcenia wyższego do innego wykształcenia na wszystkich poziomach aspiracji, ustalając tzw. ilorazy szans. W tabeli zamieszczono tylko te cechy, które wpływają na aspiracje na poziomie istotności < 0,05. Dla przejrzystości porównywano tylko dwie kategorie określone jako „znaczące" (suma oceny cechy jako „bardzo ważna" i „ważna") oraz (suma oceny jako „mało ważna" i „nieważna").

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że szansa aspirowania przez rodziców do wykształcenia wyższego zależy przede wszystkim od trzech (wspólnych dla wszystkich rodzajów aspiracji) kryteriów życiowego sukcesu. Jeśli rodzice doceniają znaczenie ambicji i uporu oraz wysokiego wykształcenia dziecka oraz za mało ważną uznają sumienną pracę, szanse na wskazanie przez nich wyższego wykształcenia rosną.

Tabela 3. Ilorazy szans aspirowania do wyższego wykształcenia w zależności od kryterium sukcesu

Cecha	Wykształcenie wyższe w stosunku do innego		
	wymarzone	realne	akceptowalne
Przekonania polityczne	ns.	0,98	ns.
Bycie mężczyzną lub kobietą	0,73	0,85	ns.
Sumienna praca	0,38	0,47	0,69
Wysokie wykształcenia rodziców	ns.	ns.	1,19
Powiązania partyjne	1,52	1,32	ns.
Pochodzenie ze wsi lub miasta	ns.	ns.	ns.
Zdolności	1,80	1,42	ns.
Pochodzenie z bogatej rodziny	1,59	1,19	1,16
Wyznanie religijne	0,39	0,53	ns.
Szczęście	ns.	ns.	ns.
Ambicja i upór	2,38	1,77	1,80
Własne wysokie wykształcenie	1,96	1,63	1,43
Znajomości	ns.	ns.	ns.

ns. – nieistotny statystycznie

Źródło: badania własne.

W przypadku aspiracji wymarzonych szanse na wybór wykształcenia wyższego zmieniają się w zależności od uznawania za ważne następujących (poza wymienionymi wcześniej) kryteriów sukcesu:
- zdolności – prawie dwukrotnie rosną,
- pochodzenia z bogatej rodziny – wzrastają o 60%,
- sumiennej pracy – maleją o 60%,
- płci – maleją o 30%.

W przypadku aspiracji realnych szanse na wybór wyższego wykształcenia zależą od:
- powiązań partyjnych – szansa wzrasta o 30%,
- zdolności – wzrasta o 40%,
- sumiennej pracy – maleje o 50%,
- wyznania religijnego – maleje o 50%,
- bycia mężczyzną lub kobietą – maleje o 15%.

Na poziomie akceptowalnym szansę aspirowania do wyższego wykształcenia zwiększa również uznanie za znaczące wysokiego wykształcenia rodziców(o 20%) oraz pochodzenia z bogatej rodziny (o 20%), zmniejsza zaś (o 30%) znaczenie przypisywane sumiennej pracy.

Podsumowanie

Punktem wyjścia badań było założenie, iż jednym z głównych czynników społecznego zróżnicowania jest wykształcenie, którego poziom w znacznym stopniu określany jest przez aspiracje edukacyjne.

Na tym tle pojawia się pytanie o czynniki warunkujące edukacyjne aspiracje młodych ludzi. Jak pokazują liczne badania, rolę taką pełnią m.in. aspiracje i oczekiwania rodziców względem dzieci i ich przyszłości. Przedstawione wyżej badania miały na celu wzmocnienie i poszerzenie danych dotyczących znaczenia rodzicielskich aspiracji poprzez ukazanie ich związków z przekonaniami o życiowym sukcesie. Potwierdziły dobrze znany fakt wysokich aspiracji edukacyjnych naszego społeczeństwa, jak również ich związek z wykształceniem.

Ciekawsze okazały się wyniki dotyczące kryteriów sukcesu. W największym stopniu zależy on od indywidualnych cech jednostki: osiągniętego wykształcenia, ambicji i uporu, sumiennej pracy. Na dalszym miejscu są znajomości i szczęście, małe znaczenie mają przekonania i poglądy. Wyłoniono także cztery wymiary, grupujące te kryteria, spośród których największe znaczenie mają osobiste zasoby; w skład tego czynnika wchodzą te same kryteria, które wymieniono wyżej jako najważniejsze. Pozostałe określono jako zasoby społeczne oraz przekonania i poglądy, odrębne miejsce zajmuje szczęście.

Dane te sugerują, że poglądy badanych rodziców, wśród których przeważają osoby w wieku 30–40 lat, charakteryzują się indywidualizmem oraz merytokratycznym spojrzeniem na warunki osiągania życiowego sukcesu. Zależy on od wrodzonych dyspozycji (zdolności), ale także motywacji, charakteru oraz zdo-

bytego wykształcenia. Znamienne, że dopiero na dalszym miejscu pojawiają się znajomości, którym u nas zazwyczaj przypisuje się duże znaczenie. Małą wagę mają kryteria określające społeczną pozycję jednostki, takie jak: wsparcie rodzinne (dochody i wykształcenie) czy miejsce zamieszkania. Podobnie jak w przypadku aspiracji, kryteria sukcesu silnie różnicuje poziom wykształcenia.

Indywidualizm i merytokratyzm w spojrzeniu na warunki osiągania sukcesu bliski jest osobom ze średnim i wysokim wykształceniem, nie podzielają go ci, którzy edukację ukończyli na szkole podstawowej lub zawodowej.

Zgodnie z zarysowanym na wstępie przypuszczeniem udowodniono istnienie istotnych związków kryteriów sukcesu z aspiracjami edukacyjnymi. Należy jednak podkreślić, że są one słabe i nie dorównują ich powiązaniom z wykształceniem, które różnicuje je w znacznie silniejszym stopniu. Jedna z przyczyn uzyskania takich zależności wiąże się z małym zróżnicowaniem aspiracji edukacyjnych (w przypadku osób z wysokim i średnim wykształceniem są one bardzo wysokie). Powody te skłaniają do ostrożności w interpretacji zarysowanych niżej zależności, które traktować należy jako empirycznie ugruntowane hipotezy.

Najważniejsze wnioski dotyczące zależności pomiędzy kryteriami życiowego sukcesu a aspiracjami edukacyjnymi przedstawiają się następująco:

- aspiracje edukacyjne w stosunku do dzieci w największym stopniu związane są z zasobami społecznymi, grupującymi kryteria sukcesu związane z pozycją jednostki w społeczeństwie (wykształcenie rodziców, ich zamożność, miejsce zamieszkania, znajomości). Zasoby społeczne w silnym stopniu określają maksymalne aspiracje, w mniejszym – realne, w najsłabszym – minimalne;
- zasoby osobiste, wysoko cenione jako warunek osiągnięcia życiowego sukcesu, mają mniejsze znaczenie z punktu widzenia edukacyjnych aspiracji i dotyczą tylko ich aspektu maksymalnego i realnego – sprzyjają one marzeniom o wysokim wykształceniu, jak również mają związek z tym, jakie wykształcenie dziecko może rzeczywiście osiągnąć;
- elementy społecznej świadomości (przekonania i poglądy) są związane ze względnie niskimi aspiracjami edukacyjnymi, zarówno maksymalnymi, jak i realnymi; zależności te występują głównie u osób z niskim wykształceniem;
- szansa aspirowania przez rodziców do osiągnięcia wykształcenia wyższego przez dziecko zależy przede wszystkim od trzech (wspólnych dla wszystkich rodzajów aspiracji) kryteriów życiowego sukcesu. Jeśli rodzice doceniają znaczenie ambicji i uporu oraz wysokiego wykształcenia dziecka oraz za mało ważną uznają sumienną pracę, szanse na wskazanie przez nich wyższego wykształcenia rosną;
- osoby z wyższym wykształceniem dysponują dużymi zasobami społecznymi i mają wysokie aspiracje edukacyjne w stosunku do dzieci; korzystając z tych zasobów, ułatwiają dzieciom zdobywanie wyższego wykształcenia (zjawisko „dziedziczenia");

- osobom ze średnim wykształceniem bliski jest pogląd, że sukces życiowy warunkują cechy dziecka (zasoby osobiste). Związane są one z aspiracjami w stopniu słabszym, co sugeruje, że kształtowanie i rozwijanie tych cech nie stanowi tak mocnego wsparcia aspiracji dziecka jak zasoby społeczne;
- różnice pomiędzy osobami z wyższym i średnim wykształceniem są nieduże, na ich tle wyraźnie zarysowuje się odrębność osób z niskim wykształceniem. Mają one niższe aspiracje edukacyjne, z którymi związane są kryteria sukcesu akcentujące znaczenie światopoglądu i pracowitości.

Otrzymane wyniki są zgodne z danymi mówiącymi o istniejących u nas nadal nierównościach w dostępie do wyższego wykształcenia, choć pokazują to zjawisko w nieco innym niż zazwyczaj świetle. Badania, w tym także i nasze, dowodzą bardzo wysokich aspiracji edukacyjnych Polaków. Pomimo spektakularnego wzrostu proporcji ludzi z wyższym wykształceniem dostęp do niego jest nadal zróżnicowany. Głównym czynnikiem określającym edukacyjną karierę dziecka jest wykształcenie rodzica. Wyznacza ono nie tylko aspiracje wobec dziecka oraz działania ukierunkowane na ich realizację, lecz także wyobrażenie o tym, od czego zależy życiowy sukces dziecka. Osoby z wyższym i średnim wykształceniem zakładają, że sukces warunkuje wykształcenie oraz indywidualne cechy dziecka, czym różnią się od osób z niższym wykształceniem, dla których liczy się solidna praca, odpowiednie przekonania, a także łut szczęścia i znajomości.

Dane te ujawniają zróżnicowania poglądów i przekonań, za pomocą których można wyjaśniać nierówności w dostępie do wykształcenia przez ludzi zajmujących odmienne miejsca w społecznej strukturze. Różnice te nie są dostrzegalne na poziomie ogólnych tendencji, które charakteryzują się silnym dążeniem do zdobywania wyższego wykształcenia oraz równie mocnym pragnieniem odnoszenia sukcesów.

Mariusz Sztuka
Uniwersytet Jagielloński

Polityka inkluzji – słuszne strategie i fałszywe recepty

Na aktualność problematyki społecznej inkluzji ma niewątpliwie wpływ zmiana ogólnego klimatu ideowego epoki. W polskich warunkach, wiele na to wskazuje, mamy do czynienia ze spotęgowaniem tych tendencji, które od trzech ponad dekad nurtują społeczeństwa rozwiniętego Zachodu, a głównie Stanów Zjednoczonych. Chodzi o wzrastający wpływ koncepcji neoliberalnych skutecznie kształtujących wyobrażenia właściwego sposobu funkcjonowania zbiorowości, instytucji społecznych i relacji międzyludzkich. Jednocześnie coraz bardziej marginalne znaczenie zdają się mieć koncepcje manifestujące swe przywiązanie do projektu państwa socjalnego i opartej na nim wizji przyszłości. W obliczu tak zarysowujących się przemian, których konsekwencją jest poszerzanie się obszarów społecznego wykluczenia, idea inkluzji w naturalny sposób eksponuje zawarty w sobie potencjał emancypacyjny.

Opowiedzenie się po stronie tych, którzy na mocy logiki wolnej konkurencji pozbawieni są możliwości równoprawnego uczestnictwa w życiu społecznym, staje się w takim wypadku obowiązkiem wypływającym z elementarnego poczucia społecznej wrażliwości. W warunkach dominacji ideologii czyniącej rynek podstawowym regulatorem życia zbiorowego, a możliwe definicje wolności sprowadzają się do wolności ekonomicznej, przestrzeń wykluczenia pokrywać się będzie ze społecznym obszarem ekonomicznego ubóstwa. Taki sens pojęcia ekskluzji narzuca się samoistnie. Gdyby jednak tylko do tego ograniczać rozumienie tego pojęcia, zagadnienie pozbawione zostałoby całej swej problematyczności, na którą zwrócę uwagę w dalszej części tekstu. W istocie to, co można by, opisując obecną rzeczywistość, określić mianem kultury wykluczenia (lub lepiej: kultury wykluczania) nie da się sprowadzić do prostej dystynkcji w oparciu o status ekonomiczny. Z drugiej strony jednak, im bardziej staramy się, najczęściej w dobrej wierze, dostrzegać mechanizmy wykluczania w oderwaniu od tej zasadniczej różnicy, tym większe ryzyko kierowania się na manowce.

Mówiąc o społecznym wykluczeniu warto odwołać się do pewnego wzorcowego rozróżnienia autorstwa Claude'a Lévi-Straussa[1] przedstawiającego sugestywny obraz dwu typów społeczności pierwotnych wśród badanych przez siebie ludów Ameryki Południowej. Różni te dwa rodzaje plemion sposób reago-

[1] Zob. C. Lévi-Strauss, *Smutek tropików*, przeł. A. Steinsberg, Warszawa 2008, s. 408.

wania na występujące przypadki nonkonformizmu swych członków. Pierwszy typ odpowiedzi na inność/dewiacyjność jest cechą społeczności, które unieszkodliwiają obcego poprzez akt spożycia jego ciała. Antropofagia zakłada możliwość neutralizowania mocy destrukcyjnej, a nawet możliwość wzbogacenia zasobów własnych grupy o cenione z punktu widzenia dalszego trwania społeczności właściwości nonkonformisty. Strategiom tym, będącym wyrazem podejścia inkluzyjnego, przeciwstawić można inny opisywany przez Lévi-Straussa sposób radzenia sobie społeczności pierwotnych z niechcianą różnorodnością, a mianowicie strategie antropoemiczne. Tutaj osoba dewianta jest przedmiotem wykluczenia z organizmu społecznego, co ma miejsce na drodze aktu przypominającego odruch wymiotny (gr. *emein* – wymiotować). Antropoemia oddaje istotę wszelkich tych aktów społecznej ekskluzji, w wyniku których jednostki, na różny sposób, funkcjonują poza społecznością.

Co oznacza jednak owo „funkcjonowanie poza społecznością"? Na jakie sposoby dokonuje się pozbawianie ciała społecznego niechcianego balastu? Pojęcie ekskluzji w chwili pojawienia się w obszarze nauk społecznych odpowiadało potocznemu jego rozumieniu. Znak równości stawiany pomiędzy wykluczeniem i niskim statusem ekonomicznym wyznaczał tym samym sposób podejmowania kwestii społecznej inkluzji. W tej formule mieściły się konkretne strategie zmierzające do ograniczenia rozmiarów zjawisk takich jak: bezrobocie, bezdomność, niskie dochody *etc.* Także przeciwdziałanie problemom społecznym w rodzaju przestępczości, analfabetyzmu odpowiadało ogólnemu nastawieniu inkluzjonistycznemu. Sens działań podejmowanych w tym duchu oddaje określenie *war on poverty* (wojny z ubóstwem) charakterystyczne dla rozwiązań właściwych powojennym administracjom państwa socjalnego w USA i Europie Zachodniej.

Oksfordzki słownik socjologiczny, wyjaśniając pojęcie społecznej ekskluzji, wskazuje na trzy zachodzące na siebie obszary znaczeniowe, w jakich termin ten zaczął pojawiać się, odkąd nie towarzyszy mu wyłącznie sens ubóstwa[2]. Pierwszy z obszarów eksponuje aspekt uprawnień społecznych i obywatelskich jednostek, a właściwie barier, jakie wykluczenie stawia na drodze realizacji idei społeczeństwa obywatelskiego. W drugim przypadku ekskluzja społeczna wiąże się ze stanem normatywnej odrębności jednostki od społeczeństwa i podejmowana jest w tradycji wyznaczonej pracami Émila Durkheima, a więc niesie ze sobą konieczność analizy przy wykorzystaniu kategorii więzi społecznej i anomii społecznej. W trzecim przypadku wykluczenie to zjawisko marginalizacji, której scenerią jest wieloetniczne społeczeństwo, a obiektem grupy i jednostki reprezentujące mniejszości etniczne.

Dan Allman[3], podsumowując trzydziestoletni okres obecności kategorii analitycznych ekskluzji/inkluzji na gruncie nauk społecznych, kreśli kierunek zmian w sposobie posługiwania się nimi. Wczesne definicje akcentowały raczej materialny, ekonomiczny aspekt wykluczenia, podkreślając, przykładowo, kwestie dostępności do rynku pracy. Późniejsze ujęcia bardzo wyraźnie posze-

[2] Zob. G. Marshall, *A Dictionary of Sociology*, Oxford – New York 1998, s. 213.

[3] Zob. D. Allman, *The Sociology of Social Inclusion*, „SAGE Open" January–March 2013, s. 7 i nast.

rzają krąg kryteriów wykluczenia, przenosząc punkt ciężkości na inne sytuacje, w których jednostka w stopniu większym niż pozostali uczestnicy życia społecznego doświadcza ograniczeń w dostępie do dóbr i korzyści. W rezultacie obecny postulat społecznego włączania wspiera się na znacznie bardziej pojemnym niż początkowo kompleksie ideowym. W jego obrębie kategoria różnicy „jako takiej", uwolniona od wyłącznego kontekstu ekonomicznego, stanowi moment centralny.

Sygnalizowany kierunek zmian, jakim podlegało używanie pojęcia społecznego wykluczenia, wydaje mi się szczególnie doniosły dla pojmowania obecnych polityk inkluzji, odkrywania ich motywów, dostrzegania ich zamierzonych i ubocznych efektów, generalnie – dla rozpoznania ich znaczenia w przestrzeni społecznej. Mimo dokonujących się przewartościowań, jedno zdaje się nie ulegać wątpliwości: po pojęcie inkluzji sięgano, ilekroć do głosu dochodziło zagrożenie pewnych istotnych wartości cywilizowanego społeczeństwa. W takim kontekście można retrospektywnie opisać ubiegłowieczne ekscesy obydwu totalitaryzmów jako przypadki bezprecedensowego uobecnienia się ekskluzjonizmu. Gdyby jednak pole opisu zawrzeć w aktualnym, wąskim horyzoncie czasowym, wówczas nie brakłoby argumentów przemawiających za tym, że współczesne praktyki totalitarne doskonale obywają się bez udziału totalitarnego państwa. Najbliższa mi perspektywa pedagoga resocjalizacyjnego może stanowić nader dogodny punkt wyjścia dla penetracji zjawisk potwierdzających słuszność powyższej konstatacji[4].

Co interesujące i godne zwrócenia szczególniejszej uwagi: nastawienie na kontrolę i represję manifestowane najpełniej i najbardziej otwarcie w odniesieniu do problemów przestępczości i dewiacji zwolna rozprzestrzenia się także na obszar codziennego doświadczenia społecznego. Hasło „zero tolerancji", wyrażające pierwotnie zapotrzebowanie na punitywne traktowanie sprawców przestępstw, stało się przedmiotem aplikacji w tak różnych dziedzinach jak: procedury bezpieczeństwa w portach lotniczych, dyscyplina w rodzinie, restrykcyjne i graniczące z ostracyzmem odnoszenie się do palaczy tytoniu. Loïc Wacquant sięgnął dla opisania tego zjawiska do sugestywnej terminologii medycznej, mówi o m e t a s t a z i e – procesie rozprzestrzeniania się komórek nowotworowych[5].

Mamy więc do czynienia ze swoistą kulturą wykluczenia będącą nadbudową dominujących w rzeczywistości gospodarczej rozwiązań neoliberalnych. Wszystko to wzmacnia racje, jakie stoją za głośnym promowaniem postawy

[4] Dobrą ilustracją będzie w tym wypadku koncepcja psychologa Richarda J. Herrnsteina i politologa Charlesa Murraya (R.J. Herrnstein i Ch. Murray, *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life, with a New Afterword by Charles Murray*, New York 1996). Koncepcja zyskała w USA pewną popularność, będąc przykładem teoretycznych uzasadnień neoliberalnej polityki kontroli przestępczości. Autorzy zaproponowali wyjaśnienie zjawiska współczesnej przestępczości w oparciu o rozkład poziomu inteligencji w populacji. Wskaźnik IQ odgrywa w tej koncepcji rolę zasadniczego determinanta zachowań moralnych. Autorzy podkreślają dziedziczny charakter kompetencji intelektualnych, lecz także forsują tezę, wedle której mniejszości kulturowe i rasowe odbiegają w zakresie rozkładu IQ od krzywej rozkładu normalnego.

[5] Zob. L. Wacquant, *Więzienia nędzy*, przeł. i wstępem opatrzył M. Kozłowski, Warszawa 2009.

afirmacji różnorodności oraz wyrastających stąd projektów społecznego włączania. Postulat inkluzji jawi się w tych warunkach jako doniosły postulat moralny. Krytyczna analiza zagrożeń w zrozumiały sposób wyzwala potrzebę promocji projektów inkluzjonistycznych. W jej ramach głos polskiej pedagogiki jest dodatkowo uzasadniony tradycją. Tradycja ta, wyrastająca z proegalitarnych programów okresu międzywojennego (osobliwie wyrażonych w teorii pracy społecznej i szerzej w pedagogice społecznej), zobowiązuje i dziś do opowiedzenia się po stronie najsłabszych, wykluczanych i marginalizowanych. Krytyczny ogląd rzeczywistości społecznej kształtowanej na modłę neoliberalną wyraził się na gruncie polskiej wiedzy o wychowaniu w szeregu cennych analiz[6].

Skądinąd, w atmosferze zrozumiałej i uzasadnionej akceptacji antyekskluzjonistycznych praktyk łatwo niknie z pola widzenia to wszystko, co w postulacie społecznego włączania, a właściwie w jego dotychczasowych realizacjach, może budzić uzasadnione obawy. Nie jest bowiem idea inkluzji, idea otwarcia na różnice pozbawiona swej mrocznej strony. Ujawnia ją wówczas, gdy zasymilowana i bezkrytycznie zaakceptowana daje się wykorzystać jako element ideowego zaplecza irracjonalnych dogmatyzmów. Można oczywiście postulat społecznego włączania traktować powierzchownie, a więc w sposób odpowiadający zapotrzebowaniu masowego odbiorcy pomysłów modnych a dominujących. Jeśli jednak ma być traktowany poważnie, a więc jako instrument artykułowania słusznych moralnie roszczeń, to należy przyjrzeć się mu pod kątem wszystkich możliwych grożących mu wypaczeń.

Wydaje się, że pewną perspektywę interpretacyjną dla analizy zagrożeń podpowiada wspomniany wcześniej proces przekształcania się sposobu pojmowania społecznego wykluczenia. Chodzi o zmianę, w obrębie której dyskurs wykluczenia poszerzał swoje pierwotne granice, przenosząc punkt ciężkości z problematyki nierówności ekonomicznych na problematykę wszelkiej społecznej różnicy i różnorodności. Powody tej zmiany mogą być w sposób skrajnie odmienny definiowane. Można przyjąć, że dokonało się to w wyniku istotnego zniwelowania różnic ekonomicznych pod wpływem dominujących do lat 80. mechanizmów państwa opiekuńczego, bądź też przeciwnie – na skutek uznania trwałego i niezmiennego charakteru zjawiska ubóstwa w jego dotychczasowym kształcie oraz generowanych przez nie problemów społecznych. Obydwie ewentualności tłumaczyć mogą to, iż język w jakim mówi się o społecznym wykluczeniu, oddaje dziś bogactwo cech konstytuujących tożsamość pod względem płci, rasy, religii. Te właśnie kategorie, a nie przede wszystkim status ekonomiczny, wysuwają się na pierwsze miejsce, gdy podejmowany jest problem nierówności.

Istotny wpływ na taki stan rzeczy miały przewartościowania także w dziedzinie teorii społecznej, a konkretnie koncepcje interakcjonistyczne. Stamtąd pełnymi garściami czerpać można inspiracje dla analiz procesu wykluczania jako do-

[6] Aby ograniczyć się do większych opracowań monograficznych z okresu ostatnich pięciu lat, por. np.: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; A.D. Michałowska, *Liberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań 2013; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014.

konujących się w przestrzeni języka aktów konstruowania tożsamości[7]. O tego typu inspiracjach i ich wzmożonej popularności wśród badaczy społecznych pisał przed paroma laty Zbigniew Kwieciński, używając trafnego określenia „przełom lingwistyczny"[8]. W tym samym tekście wspomniany autor uzupełnia obraz przemian w sposobie opisywania i definiowania rzeczywistości, wskazując na somatyzację opisu społecznego świata. Oznacza ona „[…] odkrycie, że istotne różnice pomiędzy ludźmi mają charakter cielesny, ewolucyjny, genetyczny, dotyczą rasy, płci, seksualności, odżywiania, zdrowia i chorób"[9]. Jeśli dotykamy tego aspektu w kontekście wiodącej problematyki, to dlatego, że pozwala on dostrzec i naświetlić obszar niebezpieczeństw związanych z bezrefleksyjną, mechaniczną recepcją idei inkluzji.

W cytowanym tekście Kwieciński stawia kwestię „nowych" różnic („nowych wykluczonych") oraz wzmożone zainteresowanie nimi po stronie badaczy jako możliwą modę intelektualną czy akademicką[10]. Gdyby tak miało być w istocie, mielibyśmy do czynienia ze szczególnie paradoksalnym i otwarcie złośliwym zrządzeniem losu. W takiej wersji bowiem koncepcja społecznego włączania z całym swym szlachetnym potencjałem emancypacyjnym ześlizgnęłaby się do poziomu ordynarnej poprawności politycznej (w szerszym znaczeniu, jakie przysługuje temu pojęciu, a więc nie tylko jako praktyce stosowania języka publicznego, ale jako swoistej ideologii właśnie). Inkluzjonizm, który nie odróżniałby siebie od postulatów politycznej poprawności, sprowadzałby ryzyko znacznie poważniejsze niż tylko atrofia poczucia humoru (co zdaje się być powszechną konsekwencją tej ostatniej). Tak rozumiana polityka włączania, im bardziej zinstytucjonalizowane formy przybierałaby w praktyce życia codziennego, tym bardziej – paradoksalnie właśnie – umacniałaby u samych podstaw zasady państwa wykluczającego i utwierdzałaby właściwą mu kulturę kontroli i ekskluzji. Nie jest dziełem przypadku, że w analizach mechanizmów, jakim dysponuje państwo penalne (odwołujące się w swej warstwie ideowej do doktryny neoliberalnej) wymienia się – prócz wspomnianych represyjnych regulacji dotyczących bezpieczeństwa komunikacyjnego, instytucjonalnych i prawnych barier dotyczących korzystania z legalnych używek, kwestii dietetyki – także wcielone w formie przepisów prawa, posunięte często do granic absurdu normy politycznej poprawności.

Jeśli zainteresowanie inkluzją miałoby być wyłącznie kwestią mody, to jeden jeszcze istotny wątek wart jest zasygnalizowania. Otóż zgodnie ze swą naturą moda przemija i jest zastępowana przez inną, to samo dotyczyłoby wartości idei inkluzji na globalnym rynku idei. Konsument powodowany naturalnym

[7] Na ten aspekt zwróciłem uwagę w innym miejscu; zob. M. Sztuka, *Marginalizacja, segregacja, wykluczenie – elementy współczesnego kontekstu praktyki resocjalizacyjnej* [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, red. W. Dykcik, Cz. Kossakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Olsztyn – Poznań – Warszawa 2002.

[8] Zob. Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

[9] *Ibidem*, s. 215

[10] Zob. *ibidem*, s. 215 i nast.

odczuciem przesytu i znużenia zmieni swe preferencje konsumenckie. Tym, co pozostaje, jest natomiast problem wykluczenia i dramat wykluczonych. W warunkach polskich jest to – stawiam otwarcie taką tezę – w pierwszym rzędzie problem barier i nierówności o charakterze ekonomicznym, a więc w znaczeniu, jakie przynależy pierwotnemu rozumieniu ekskluzji.

Spróbujmy przybliżyć i wstępnie tylko naszkicować drugi z obszarów zagrożeń, jakie mogą być rezultatem nie dość dogłębnej problematyzacji idei inkluzji. Sięgnijmy w tym celu do studium autorstwa brytyjskiego socjologa Franka Furediego[11]. Jego krytyczna analiza współczesności koncentruje się szczególnie na kulturze i edukacji. Diagnoza sprowadza się do konstatacji znaczącego regresu cywilizacyjnego w obydwu sferach. Polega on na obniżeniu standardów, co w uogólnionej formule opisuje autor jako współczesną k u l t u r ę s c h l e b i a n i a. Winnym takiego stanu rzeczy jest urzeczywistniana instytucjonalnie polityka włączania. Inkluzja jest tu definiowana jako pewien zabieg socjotechniczy, który w istocie ma na celu utwierdzanie ludzi w ich dobrym samopoczuciu[12]. Badacz oczywiście kreśli pewne szersze podłoże tak pojmowanego inkluzjonizmu, wskazując na postępujące w ciągu ostatnich dekad zjawisko atrofii zaufania i spadku uczestnictwa obywateli w instytucjach demokratycznych. Z tej perspektywy ocenia projekty inkluzji jako swego rodzaju strategie zastępcze (zastępujące działania zmierzające do rozpoznania i usunięcia przyczyn negatywnych zjawisk). „To, co często nazywa się polityką inkluzji, jest projektem wymyślonym po to, by ominąć problem, obniżając wymagania i poszukując prowizorycznych technicznych rozwiązań politycznych bolączek”[13]. Pozostawiając na boku analizy dotyczące kondycji współczesnych wysokorozwiniętych społeczeństw zachodnich, dość kontrowersyjne zresztą (autor nie chce dostrzegać związku opisywanych przez siebie praktyk filisterskich z dominacją w przestrzeni społecznej doktryny neoliberalnej), warto przyjrzeć się opisywanym przez niego manifestacjom karykaturalnych form, w jakich realizowany może być postulat włączania zasadniczo różny od postulatu wyrównywania szans.

„Inkluzja stała się cnotą samą w sobie – nieistotne w co się kogoś włącza. […] inkluzja dla samej inkluzji kształtuje politykę także za pośrednictwem zwiększania dostępu do wyższej edukacji, sztuki i kultury. Polityków wyjątkowo pociągają nowe, infantylne inicjatywy obmyślone po to, by «ponownie nawiązać kontakt» ze społeczeństwem”[14]. Infantylizm projektów inkluzji Furedi szczegółowo ilustruje przykładami zaczerpniętymi z życia akademickiego zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych. Zapożyczając metaforę Georga Ritzera, mówi o „makdonaldyzacji uniwersytetu” i szerzącym się w obszarze dydaktyki akademickiej „kulcie produktów łatwostrawnych”[15]. Wszystko to stanowi efekt błędnie sformułowanej strategii inkluzji, która opiera się na obniżeniu wyma-

[11] Zob. F. Furedi, *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk, Warszawa 2008.

[12] Zob. *ibidem*, s. 127.

[13] *Ibidem*, s. 90.

[14] *Ibidem*, s. 95.

[15] *Ibidem*, s. 122.

gań i oczekiwań w imię źle pojętego egalitaryzmu. Opisywane przemiany uczelni wyższej dokonują się w atmosferze wzmożenia tendencji biurokratycznych. Samo nauczanie uniwersyteckie w ten sposób:

> […] ulega standaryzacji, a jego rolę ogranicza się do dostarczenia studentom łatwo strawnych porcyjek informacji. Proces ten najlepiej symbolizuje dominacja „kultury kserówek". Doświadczenie studiowania kształtują dziś notatki z wykładów zdobywane za pośrednictwem sieci i wiele innych pomocy dydaktycznych. Tę tak zwaną pedagogikę inkluzyjną tłumaczy się tym, że pomaga studentom ominąć niepotrzebne przeszkody, na przykład konieczność czytania poważnych monografii naukowych. Podobnie trywializujące praktyki przedstawia się jako część nowego, nastawionego na studenta programu nauczania[16].

Trudno chyba uniknąć pytania o stosunek obrazowanej w ten sposób rzeczywistości do realiów rodzimych w kontekście dokonanych i dokonujących się aktualnie przemian modelu kształcenia akademickiego. Taka konfrontacja w zależności od przyjętej perspektywy pozwalałaby lepiej nazwać obecne bądź też – uwzględniając ponadpaństwową dyfuzję wzorów i modeli instytucjonalnych – identyfikować zawczasu przyszłe problemy. Także i tutaj daje o sobie znać, na inny jeszcze sposób, znaczenie pierwotne (związanego z rynkiem pracy i barierą ekonomiczną) pojęcia wykluczenia. Skutki opacznie wdrażanej polityki inkluzji stają się gorzkim doświadczeniem także wśród pokolenia opuszczającego mury setek uczelni wyższych. Słuszne samo w sobie twierdzenie wiążące wykształcenie akademickie z szansą życiowego sukcesu rozbija się w zderzeniu z rzeczywistością. Wiele mówiące są relacje absolwentów, którzy w biurze pośrednictwa pracy spotykają się z rozbrajająco szczerą postawą urzędnika: należało zamiast na studia iść do dobrej szkoły zawodowej, nie miałby pan problemu ze znalezieniem pracy. Instytucjonalne narzędzie polityki inkluzji stało się oto w wielu przypadkach instrumentem społecznego wykluczenia.

W końcu trzeci obszar problemowy, który domaga się zwrócenia uwagi. W odróżnieniu od dwu poprzednich, pułapki tkwią tu nie w społecznej praktyce, lecz w samym sposobie teoretycznego podejmowania kwestii ekskluzji i inkluzji. Zwraca na to uwagę Jock Young – kryminolog brytyjski – reprezentujący obecnie nurt lewicowego realizmu (*left realism*). Zdaniem Younga epoka późnej nowoczesności charakteryzuje się tendencją do rozmywania dotychczasowych barier, które w tradycyjnym ujęciu pozwalały wyznaczać na mapie społecznej świat wykluczonych. Tym samym pod znakiem zapytania staje sama możliwość opisywania świata przy pomocy rozłącznej alternatywy – społeczeństwo wykluczające/społeczeństwo włączające. Strategie antropofagii i antropoemii – by nawiązać do wspomnianej na wstępie obserwacji Lévi-Straussa – przenikają się wzajemnie. Obserwując np. współczesne getta, trudno charakteryzować je jednoznacznie jako enklawy wykluczenia, jak można to było czynić jeszcze kilka dziesięcioleci temu. Zanurzenie w tej samej kulturze popularnej z jej symboliką,

[16] *Ibidem*, s. 22.

wzorami, preferowanymi zainteresowaniami, gadżetami – wszystko to ukazuje, iż pod wieloma istotnymi względami mieszkańcy getta poddani są wyjątkowo silnym wpływom kultury dominującej, są przez społeczeństwo wchłaniani. Następnie jednak, na skutek barier wyznaczanych przez status ekonomiczny, specyfikę współczesnego rynku pracy, są z tego społeczeństwa konsekwentnie wykluczani. Mechanizmów tego nieustannego procesu nie da się – powie Young, pozostając tu pod wyraźnym wpływem Roberta K. Mertona – sprowadzić wyłącznie do procesu ekskluzji. Jest to raczej specyficzny dla późnonowoczesnych społeczeństw stan, którego istotę najlepiej oddaje kliniczny obraz bulimii[17]. To samo społeczeństwo wobec tych samych jednostek i grup potrafi stosować w tym samym czasie przeciwstawne strategie włączania i wykluczenia.

Pokrótce naszkicowana i z całą pewnością niekompletna panorama możliwych pułapek, na jakie narażona jest polityka inkluzji, w żaden sposób nie podważa doniosłości samej idei. Gra idzie raczej o to, by uchronić ją przed stale obecnym ryzykiem różnorakich symplifikacji, które na poziomie realizacji postulatu społecznego włączania nieść mogą dotkliwe koszty społeczne i moralne.

[17] Por. J. Young, *The Exclusive Society. Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, London 1999, s. 81; *idem*, *The Vertigo of Late Modernity*, London 2007, s. 23.

Janina Duszyńska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Dwuznaczna rola edukacji osób w wieku 50+ w rozwiązywaniu problemów społecznych

W swoim artykule chciałabym odwołać się do tezy referatu wprowadzającego, wygłoszonego przez prof. dr hab. Tomasza Szkudlarka, nawiązującej do toczącej się obecnie debaty o dwuznacznej roli edukacji w rozwiązywaniu problemów społecznych, o ich pedagogizacji. Ta pedagogizacja dotyczy w dużym stopniu skuteczności dokształcania zawodowego ludzi w wieku 50+ oferowanego przez Urzędy Pracy. Z moich obserwacji wynika, że są to działania skierowane w próżnię. Samo umożliwienie zdobycia nowych kwalifikacji osobom w odnośnej grupie wiekowej nie zwiększy w znaczącym stopniu ich wartości na rynku pracy. Dopóki nie będą wprowadzone unormowania prawne skutecznie zachęcające pracodawców do zatrudniania osób z tej grupy wiekowej oraz działania zmierzające do zmiany sposobu myślenia o osobach w starszym wieku, dokształcanie osób w wieku 50+ będzie w wielu przypadkach działaniem tylko pozornie zwiększającym ich szanse na rynku pracy, co w rzeczywistości może skutkować narastaniem ich frustracji i poczucia wykluczenia społecznego. Głównym celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na powyższy problem oraz przedstawienie wyników moich poszukiwań badawczych w tej sferze.

Przyczyny trudności na rynku pracy osób w wieku 50+

Jednym z głównych zadań rozwojowych jednostki w tym okresie życia jest rozwój zawodowy i osiągnięcie satysfakcjonującego statusu społeczno-ekonomicznego, który umożliwiłby realizację innych zadań rozwojowych specyficznych dla tego etapu życia[1]. Niestety wiele osób z omawianej grupy wiekowej pozostaje długotrwale bezrobotnymi, nawet posiadając kwalifikacje cenne na rynku pracy. Powodem takiej sytuacji jest ageizm, czyli dyskryminacja ze względu na wiek. Do przyczyn dyskryminacji ze względu na wiek w zatrudnieniu można zaliczyć:

- sytuację gospodarczą,
- sytuację na rynku pracy – wysoki poziom bezrobocia,

[1] Zob. H. Liberska, *Realizacja zadań rozwojowych a poczucie dobrostanu w średniej dorosłości* [w:] *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, red. E. Rydz, D. Musiał, Lublin 2008, s. 250.

- okres ochronny – ochrona przed wypowiedzeniem umowy o pracę pracowników, którym brakuje mniej niż 4 lata do osiągnięcia wieku emerytalnego,
- strach osób poszukujących pracy przed brakiem możliwości jej znalezienia ze względu na fakt, że odważyli się wystąpić z roszczeniem przeciwko pracodawcy,
- stereotypy wiekowe[2].

Sytuacją gospodarczą naszego kraju nie będę się w tym artykule zajmować, ponieważ tematyka ta nie mieści się w jego założeniach. Jednakże jej skutkiem jest wysoki poziom bezrobocia, który sprawia, że praca stała się „towarem" deficytowym. O skali problemu świadczą dobitnie statystyki. W roku 2012 stopa bezrobocia w województwie kujawsko-pomorskim wynosiła ponad 17%, a na początku roku 2013 nawet przekroczyła 19%[3]. W powyższej sytuacji osoby starsze, postrzegane przez pryzmat stereotypów jako mniej wartościowe, są w pierwszej kolejności „wypychane" z rynku pracy. Co więcej, bywają obciążane winą za zabieranie miejsc pracy osobom młodym. Dzieje się tak pomimo równego prawa wszystkich obywateli do pracy zagwarantowanego przez uchwaloną 10 grudnia 1948 r. Powszechną Deklarację Praw Człowieka. W związku z podniesieniem wieku uprawniającego do uzyskania zasiłku emerytalnego będzie wzrastało zapotrzebowanie na miejsca pracy. Biorąc pod uwagę obecnie wysoki poziom bezrobocia, można przewidzieć, że wyżej wspomniana zmiana prawa wpłynie na pogorszenie już i tak trudnej sytuacji na rynku pracy osób z grupy wiekowej 50+. Niestety za wydłużeniem wieku emerytalnego nie idą odpowiednie działania zwiększające szanse na realizację w sferze zawodowej osób w późnym wieku produkcyjnym. Prawo nie chroni również osób, które uzyskały uprawnienia do otrzymywania zasiłku emerytalnego, ale nie chcą rezygnować z realizowania się przez aktywność zawodową. Są też w tej grupie osoby o bardzo niskich emeryturach. Pozbawienie ich możliwości kontynuowania aktywności zawodowej powoduje ich drastyczne ubożenie, prowadząc do wykluczenia społecznego. Pomimo równego prawa wszystkich obywateli do pracy, niezależnie od wieku, wiek emerytalny może być przyczyną wypowiedzenia umowy o pracę. Zawarta w art. 22 § 2 Kodeksu Pracy definicja pracownika określa tylko dolną granicę jego wieku. Zmuszanie pracowników do przejścia na emeryturę jest nie tylko przejawem dyskryminowania ich, ale wręcz łamaniem prawa. Jednakże, pomimo tego faktu, w przypadku sporów dotyczących rozwiązania umowy o pracę z powodu osiągnięcia wieku emerytalnego sądy uznają ten powód za uzasadniony w przypadku nabycia uprawnień do świadczeń emerytalnych. Jest to oczywistym pogwałceniem prawa do pracy przyznanego jednostce przez Deklarację Praw Człowieka i Kodeks Pracy[4].

[2] Zob. *STOP dyskryminacji ze względu na wiek*, red. B. Tokarz, Warszawa 2005, s. 31.

[3] Zob. *Bezrobocie rejestrowane, I i II kwartał 2013 r.*, GUS, Warszawa 2013, s. 78.

[4] Zob. *STOP dyskryminacji…*, s. 25.

Zwalnianie pracowników z powyższego powodu nie jest jedynym przejawem niespójności prawa w odniesieniu do osób z grupy wiekowej 50+. Zapis prawny dotyczący czteroletniego okresu ochronnego przed osiągnięciem wieku emerytalnego, w którym pracodawca nie może zwolnić pracownika, w rzeczywistości nie chroni osób z odnośnej grupy wiekowej. Wręcz przeciwnie, drastycznie zmniejsza zainteresowanie pracodawców zatrudnianiem osób z tej grupy. Nie chroni ich tu prawo zabraniające dyskryminacji ze względu na wiek. W rzeczywistości w tej kwestii prawo jest nagminnie łamane. Chociaż wiek nie jest oficjalnym kryterium przy rekrutacji pracowników, w praktyce jest to jeden z głównych warunków dopuszczenia do procesu rekrutacyjnego[5].

Pomimo szerokiej skali zjawiska dyskryminowania osób z grupy wiekowej 50+ spory w tej kwestii bardzo rzadko są rozstrzygane w sądzie. Problem ten dotyczy w dużym stopniu osób nieświadomych takiej możliwości oraz cierpiących w milczeniu w obawie przed utratą pracy bądź większymi trudnościami w przypadku poszukiwania nowego miejsca zatrudnienia. Ponadto wiara w powodzenie interwencji podjętej przez osobę pokrzywdzoną jest bardzo niska[6].

Stereotypy wiekowe i rodzajowe w kontekście bezrobocia

Jednym z czynników wpływających na pogłębienie problemu bezrobocia w grupie wiekowej 50+ jest postrzeganie osób z odnośnej grupy przez pryzmat stereotypów wiekowych. Mechanizm ich działania trafnie wyjaśnia definicja zawarta w *Małej encyklopedii PWN*, zgodnie z którą stereotyp jest to „uproszczony, schematyczny obraz osób, grup, stosunków społ., ukształtowany na podstawie niepełnej lub fałszywej wiedzy, utrwalony jednak przez tradycję i trudny do zmiany”[7]. Skutkiem takiego sposobu myślenia jest dyskryminacja ze względu na wiek. Problem ten dotyka już osoby młodsze, w wieku 45+. Są to osoby będące w okresie średniej dorosłości, czyli na etapie ścierania się potrzeby kreatywności z tendencją do stagnacji[8]. W tym właśnie okresie życia człowiek osiąga pełnię możliwości twórczych, których wykorzystanie daje jednostce poczucie spełnienia i mobilizuje do podejmowania dalszych wysiłków zmierzających do wykorzystania własnego potencjału. Osoby w omawianym wieku na ogół nie przystają do wizerunku kreowanego przez stereotypy sugerujące, że ludzie starsi są powolni, zmęczeni, schorowani, mało wydajni, niedoinformowani, bierni i aspołeczni. Ludziom z tej grupy wiekowej przypisuje się również takie cechy jak: upór, kłótliwość, brak elastyczności, ekscentryczność i obniżone zdolności poznawcze. Czy jest to obraz zgodny z rzeczywistością?

Z badań przeprowadzonych przez Paula B. Baltesa i Sherry L. Willis wynika, że ludzie starsi co najmniej do 80 roku życia posiadają rezerwy poznawcze po-

[5] Zob. *ibidem*, s. 21.

[6] Zob. *bidem*, s. 25.

[7] B. Petrozolin-Skowrońska, *Mała encyklopedia PWN*, Warszawa 1995, s. 833.

[8] Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hamej, Poznań 1997, s. 278.

zwalające na ich dalszy rozwój. Jednakże ich wykorzystanie zależy od aktywności jednostki[9]. Zwiększona zdolność do refleksyjnego myślenia umożliwia seniorom głębsze rozumienie otaczającej ich rzeczywistości oraz postrzeganie zdarzeń i zjawisk z różnej perspektywy. Przedstawione powyżej cechy wraz z rozwojem mądrości i zdolności panowania nad emocjami w okresie senioralnym prezentują obraz osoby starszej jako niezgodny z funkcjonującymi stereotypami[10]. Percepcja ludzi starszych przez pryzmat przynależności do grupy wiekowej prowadzi do ich niższego wartościowania również na rynku pracy, a w konsekwencji do bezrobocia i wykluczenia społecznego. Występowanie tego problemu potwierdzają m.in. dane Głównego Urzędu Statystycznego na rok 2012, według których wiek 45 lat stanowi granicę gwałtownego spadku aktywności zawodowej Polaków[11], co negatywnie wpływa na ich dochody w okresie całego życia, zabezpieczenie społeczne i emerytury, skutkując wyższym wskaźnikiem zagrożenia ubóstwem, w szczególności po przejściu na emeryturę. Co więcej, mechanizm działania stereotypów nie tylko wpływa na odbiór otaczającej nas rzeczywistości, ale również na odbiór jednostki przez samą siebie. Osoby spostrzegane jako stare dostosowują się do oczekiwań wynikających ze stereotypów, przyjmując zachowania i role przypisywane ich grupie wiekowej. Mechanizm ten przyspiesza proces starzenia się osób z omawianej grupy, potwierdzając stereotypy wiekowe i pogłębiając uprzedzenia w stosunku do osób starszych.

Problem dyskryminacji na rynku pracy w jeszcze większym stopniu dotyka kobiety, dotyczy ich dyskryminacja wielokrotna. Na stereotypy wiekowe nakładają się skutki działania stereotypów rodzajowych, które powodują niższe wartościowanie kobiet na rynku pracy od początku ich aktywności zawodowej. Pomimo że przewyższają wykształceniem mężczyzn[12] oraz mają równie silną motywację do realizowania się w sferze zawodowej, to one są bardziej zagrożone bezrobociem i niższym statusem społecznym[13].

Oferta szkoleniowa urzędów pracy w kontekście statystyk dotyczących bezrobocia

Według danych z 31 grudnia 2012 r. osoby bezrobotne w grupie wiekowej 45+ w powiecie toruńskim stanowiły w sumie 25% ogółu osób bezrobotnych, jednakże tylko 2% przypadało na osoby powyżej 54 roku życia. Wynika z tego, że 23% ogółu osób bezrobotnych zarejestrowanych w 2012 r. w Powiatowym Urzędzie

[9] Zob. M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, s. 273.

[10] Zob. *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A. Brzezińska i in., Poznań 2007, s. 40–46.

[11] Zob. *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, GUS, Warszawa 2012 [b.nr.].

[12] Zob. M. Klimowicz, *Płeć i ekonomia* [w:] *Płeć w społeczeństwie, ekonomii i polityce*, red. M. Klimowicz, A. Pacześniak, A. Wiktorska-Święcka, Toruń 2009, s. 101.

[13] Zob. *Kobiety i mężczyźni*…

Pracy dla Powiatu Toruńskiego stanowiły osoby z grupy wiekowej 45–54 lata. W tym osoby z grupy 50+ stanowiły około 17%[14].

Jednym ze sposobów aktywizacji osób bezrobotnych są kursy i szkolenia. Osoby z grup o podwyższonym zagrożeniu bezrobociem mają pierwszeństwo w dostępie do oferty szkoleniowej proponowanej przez urzędy pracy. Uczestnictwo w oferowanych formach dokształcania skutkuje skreśleniem osoby bezrobotnej z ewidencji osób bezrobotnych. Osoby takie stanowią prawie 30% ogółu osób wyłączonych z ewidencji[15]. Po ukończeniu szkolenia osoba bezrobotna może skorzystać ze staży zawodowych, co dawałoby szanse na pogłębienie i utrwalenie zdobytych kwalifikacji. Jednakże przy skąpej ilości takich ofert szansa na skorzystanie z tej możliwości jest niewielka[16]. W związku z czym osoby z omawianej grupy wiekowej nadal zagrożone są ponownym otrzymaniem statusu osoby bezrobotnej. Na takie wnioskowanie pozwala również zestawienie możliwości zatrudnienia z ofertami szkoleń, które niestety wydają się nietrafione[17]. Skoro oferta szkoleniowa nie jest zbieżna z potrzebami rynku pracy, nie należy spodziewać się za jej sprawą poprawy sytuacji osób bezrobotnych z omawianej grupy.

Skutki nietrafionych oddziaływań edukacyjnych urzędów pracy skierowanych do osób z grupy wiekowej 50+

Niska skuteczność oddziaływań edukacyjnych urzędów pracy może wpływać negatywnie na postawy osób bezrobotnych związane z podejmowaniem aktywności zawodowej. Udział w szkoleniach zamiast pomagać w realizacji zadań rozwojowych odpowiednich dla tego etapu życia, może pogłębiać poczucie wykluczenia społecznego, frustrację i wycofanie. Brak możliwości realizacji podstawowej potrzeby rozwojowej, jaką jest potrzeba generatywności, stanowi przeszkodę w osiąganiu dobrostanu w omawianym okresie życia. Poczucie dobrostanu jest zależne od subiektywnej oceny warunków życia, którą może obniżyć niemożność realizacji ambicji rozbudzonych przez zdobycie nowych kwalifikacji[18]. W ścieraniu się tendencji do kreatywności z tendencją do stagnacji, podkreślanej przez Erika Eriksona[19], w obliczu niepowodzeń w realizacji potrzeby dalszego rozwoju zawodowego i osiągnięcia satysfakcjonującego statusu społeczno-ekonomicznego można się spodziewać skłonności do przyjmowania postaw biernych, a więc stagnacji i przyspieszonego przejścia do następnego etapu życia w jego negatywnej formie, określanego przez Eriksona jako

[14] Zob. PUP dla Powiatu Toruńskiego, *Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w Powiecie Toruńskim w 2012 roku*, Toruń 2013, s. 7–9.

[15] Zob. *ibidem*, s. 10.

[16] Zob. PUP dla Powiatu Toruńskiego, http://pupdlapowiatutorunskiego.pl [dostęp: 14.12.2015].

[17] Zob. PUP dla Powiatu Toruńskiego, *Monitoring zawodów deficytowych*…, s. 16–36.

[18] Zob. H. Liberska, *Realizacja*…, s. 254–255.

[19] Zob. E.H. Erikson, D*zieciństwo*…, s. 278.

okres rozpaczy[20]. Przyjmując postawy osób nieporadnych życiowo, jednostki powodują obniżenie własnego statusu społecznego, co prowadzi do traktowania ich z lekceważeniem i odbierania im prawa głosu przy podejmowaniu ważnych decyzji.

Powyższe analizy skłoniły mnie do podjęcia próby bliższego zbadania możliwych skutków nietrafionych oddziaływań edukacyjnych w odniesieniu do osób z grupy wiekowej 50+. Celem badania była analiza postaw przyjmowanych przez osoby w wieku 50+ w kontekście ich doświadczeń związanych z uczestnictwem w kursach i szkoleniach oferowanych przez Powiatowy Urząd Pracy dla Powiatu Toruńskiego. Badanie zostało przeprowadzone w strategii jakościowej, w schemacie porównawczego studium przypadku. Jako metodę zbierania danych wykorzystałam wywiad częściowo kierowany. Dobór osób badanych był doborem nielosowym celowym. Badaniem zostały objęte trzy zarejestrowane w Powiatowym Urzędzie Pracy dla Powiatu Toruńskiego bezrobotne kobiety, z których pierwsza ukończyła jeden kurs z oferty PUP, druga uczestniczyła w dwóch kursach, zaś trzecia ukończyła trzy kursy. Wszystkie one, pomimo zdobycia nowych kwalifikacji, pozostawały nadal bezrobotne. Przy doborze ankietowanych brałam również pod uwagę ramy pojęciowe badania, które przekładały się na pytania o:

- wykształcenie pierwotne osoby badanej,
- pierwszą pracę,
- utratę pracy – z jakiego powodu i na jak długo,
- bezrobotność – kiedy to nastąpiło i jak długo trwa,
- sposoby poszukiwania pracy na przestrzeni czasu,
- następne zatrudnienie,
- dokształcanie,
- jak czuła się osoba badana, będąc bezrobotna na przestrzeni czasu,
- jak widziała swoją przyszłość na przestrzeni czasu i jak widzi ją teraz.

W związku z wyborem wywiadu jako metody zbierania danych ich analiza polegała na analizie narracji. Dobór osób badanych miał na celu selekcję osób o podobnej biografii związanej z realizacją w sferze zawodowej. W związku z powyższym analiza zebranego materiału badawczego wykazała, że wszystkie trzy kobiety posiadały wykształcenie średnie zawodowe zdobyte na przełomie lat 70. i 80. Po uzyskaniu kwalifikacji badane podjęły pracę, którą kontynuowały do momentu urodzenia dzieci, trwało to od kilku do 10 lat. Następnie przebywały na urlopach wychowawczych, po zakończeniu których podjęły próby powrotu do aktywności zawodowej. Poszukiwały pracy przez znajomych, ogłoszenia w prasie i Internecie. Skutkiem tych poszukiwań było krótkotrwałe zatrudnienie na zasadzie umowy o dzieło, zlecenie, umowy o pracę na zastępstwo na czas określony. W międzyczasie osoby badane starały się dopasować swoje umiejętności do zmieniających się wymagań rynku pracy. Ukończyły kursy komputerowe i zdobyły prawo jazdy. Podnosiły również umiejętności w zakresie znajomości języków obcych. Niestety ich starania nie skutkowały powrotem do aktywności

[20] Zob. *ibidem*, s. 279.

zawodowej. Jedna z nich podejmowała próby prowadzenia działalności gospodarczej. W celu zwiększenia powodzenia w tej sferze ukończyła szkołę policealną o kierunku związanym z profilem prowadzonej działalności. Niestety podjęta działalność zakończyła się niepowodzeniem. Wszystkie badane w okresach braku zatrudnienia rejestrowały się jako osoby bezrobotne w PUP dla Powiatu Toruńskiego. Pozostając bez pracy, czuły się osobami postrzeganymi jako mniej wartościowe. Analiza narracji dotycząca dwóch ostatnich pytań badawczych wykazała już różnice w przypadku poszczególnych badanych.

Nota 1. W przypadku pierwszej osoby udział w pierwszym kursie podniósł jej wiarę w powodzenie w sferze poszukiwania zatrudnienia, podniósł też jej poczucie własnej wartości. Była ona pełna zapału do poszukiwania pracy i poszerzania swoich kwalifikacji zawodowych. Czuła się osobą młodą i wartościową, pełną optymizmu. Miała również poczucie wpływu na otaczającą ją rzeczywistość.

Nota 2. Druga z badanych osób po ukończeniu drugiego kursu była jeszcze pełna nadziei na odnalezienie się na rynku pracy. Niepowodzenie tłumaczyła niewłaściwym wyborem kierunku dokształcania w przypadku pierwszego kursu. Jednakże wiara w powodzenie mieszała się z obawą przed porażką. Jej poczucie własnej wartości było już zdecydowanie niższe niż po ukończeniu pierwszego kursu. Swoją przyszłość widziała już w mniej optymistycznych barwach.

Nota 3. Analiza narracji trzeciej z badanych osób wykazała zbieżność z opisanymi powyżej postawami po odbyciu dwóch pierwszych kursów. Jednakże po udziale w trzecim kursie postawa osoby badanej nie wykazywała już wiary w powodzenie w sferze możliwości powrotu do aktywności zawodowej. Jej doświadczenia w poszukiwaniu pracy wskazywały na brak zainteresowania pracodawców zatrudnieniem osoby w jej wieku, a kwalifikacje zdobyte na kursach zaoferowanych przez PUP nie przystawały do ich oczekiwań. Powyższe spostrzeżenia wywołały rozgoryczenie osoby badanej i zupełną utratę wiary w sens nie tylko dalszego dokształcania, ale również udziału w kursach, które ukończyła. Poczucie wartości badanej osoby było bardzo niskie. Jej postawę cechowała bierność, bezradność i wycofanie.

Analiza powyższych przypadków wykazała, że nietrafione sposoby aktywizacji zawodowej osób w odnośnej grupie wiekowej mogą wywołać skutek wręcz przeciwny do zamierzonego. Zamiast aktywizować osobę bezrobotną, mogą prowadzić do jej bierności i wycofania społecznego.

W związku z powyższym, nawiązując do postawionego we wstępie artykułu zarzutu o nadmierną pedagogizację w rozwiązywaniu problemów społecznych, warto zastanowić się, czy szkolenia oferowane przez PUP są trafionym sposobem poprawienia sytuacji osób z grupy wiekowej 50+ na rynku pracy. Wydaje się, że większy nacisk należałoby położyć na zmianę sposobu postrzegania osób w późnym wieku produkcyjnym. Tym bardziej, że czas trwania tego okresu w życiu jednostki wydłużył się w związku ze zmianą przepisów dotyczących uprawnień do świadczenia emerytalnego. Zmiana tych przepisów powinna pociągać za sobą również zmiany zapisów prawnych poprawiających szanse osób z odnośnej grupy na godne osiągnięcie wieku emerytalnego. God-

ne, czyli umożliwiające zapracowanie na zasiłek emerytalny. W innym przypadku omawiane trudności osób w wieku 50+ będą prowadziły do powiększania się grupy jednostek niezdolnych do samodzielnego zaspokajania nawet podstawowych potrzeb życiowych. Osób bezradnych, biernych, które będą wymagały finansowego wsparcia państwa. Taka sytuacja nie byłaby korzystna dla ogółu społeczeństwa.

Agnieszka Naumiuk
Uniwersytet Warszawski

Doświadczenia edukacji i integracji społecznej. Perspektywa działaczy-animatorów lokalnych

Wprowadzenie

W czasach niewielkiego zainteresowania zaangażowaniem społecznym podjęcie debaty nad rolą edukacji społecznej ukierunkowanej na tworzenie i odbudowę więzi społecznych oraz rozwijanie zintegrowanych, wspólnotowych działań jest istotne z punktu widzenia ustalania celów i wzorców społecznej aktywności. Postulaty upowszechniania i wzmacniania postaw partycypacyjnych, przywództwa społecznego jak i praktycznych form podzielanej niezgody na krzywdę, nierówność i niesprawiedliwość społeczną powinny być pogłębiane namysłem nad ich istotą z punktu widzenia wzajemnej troski i wsparcia[1].

W artykule przedstawione są fragmenty wyników badań oraz związanych z nimi refleksji nad doświadczeniami edukacyjnymi działaczy społecznych i ich perspektywą w odniesieniu do aktywizacji społecznej i jej integracyjnego wymiaru. Zostały wskazane co najmniej trzy obszary interpretacji pojęcia integracji społecznej: 1) integrowanie przez jednostkę różnorodnych doświadczeń i wpływów rozwijających postawy prospołeczne i zainteresowanie działaniem społecznym, 2) odkrywanie w działaniu społecznym kontekstów edukacji integrującej i włączającej różnorodne środowiska społeczne, 3) rekomendacje działaczy społecznych na temat form edukacji i integracji społecznej w środowisku otwartym. Ta wielość możliwych odczytań roli integrującej w wytwarzaniu społecznych więzi i współzależności w tworzeniu społecznych postaw „dla dobra wspólnego" jest ważnym elementem kształtowania koncepcji rozwoju społecznego w działaniu lokalnym. Jest, poprzez swój szczególny styl pracy środowiskowej, odpowiedzią na potrzeby społeczne o charakterze wspólnotowym. Niezbędny jest w tych refleksjach namysł nad integrującą rolą edukacji w przygotowywaniu

[1] Zob. W. Theiss, *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*, Toruń 2012.

człowieka do społecznej działalności i nad tym, jakie pedagogie[2] on swym działaniem uruchamia. W tym obszarze chodzi także o sposoby łączenia wysiłków wychowawczych instytucji i różnorodnych form edukacyjnych w łączności z doświadczeniami edukacyjnymi i funkcjonowaniem społecznym.

W prezentowanym badaniu zastosowano wywiady z osobami doświadczonymi w działaniu społecznym i docenianymi w lokalnych środowiskach. Ukazuje ono świat społeczny z perspektywy aktywnej jednostki i jej indywidualnego stosunku do formalnych i pozaformalnych form edukacyjnych, a także edukowania innych. Istotne stało się m.in. zrozumienie, jak działacze społeczni sami postrzegają i realizują założenia edukacji aktywizującej, integrującej i włączającej różnorodne środowiska społeczne do swoich działań. Przydatne staje się także pytanie o to, co ich zdaniem w edukacji społecznej należałoby zmienić (np. co do niej włączyć).

Przedstawione refleksje pochodzą z badania przeprowadzonego wiosną 2013 r. wśród 30 laureatów konkursu im. Heleny Radlińskiej organizowanego od 2006 r. przez Centrum Aktywności Lokalnej w Warszawie.

W odniesieniu do charakterystyki osób badanych główną grupę respondentów stanowili dojrzali dorośli (osoby w wieku powyżej 30 roku życia). Działania społeczne rozpoczynali w różnym wieku, przy czym lekko dominowała grupa, w której poszczególne osoby zainicjowały działania, mając ponad 20 lat (21–29 lat). Obecnie są to osoby doświadczone i zasłużone w działaniu społecznym (większość o stażu powyżej 10 lat), czyli działacze społeczni ostatnich dwóch dekad. Kobiety stanowiły niewielką większość respondentów, bo prawie 2/3.

Z powodu ograniczenia możliwości pełniejszego przestawienia stanowisk badanych działaczy-animatorów zostaną poniżej zaprezentowane jedynie wybrane fragmenty wypowiedzi ilustrujące przedstawione zagadnienia.

Działanie społeczne jako wynik integrowania własnych doświadczeń i wpływów otoczenia

Upowszechniająca się tendencja do afirmacji wolności wyborów i przekonań w powiązaniu ze współczesnymi tendencjami do uwzględniania różnych sfer zaangażowania wpłynęły na kierowanie uwagi nauki i praktyki na koncepcje konstruktywizmu społecznego. Podejście to krytykuje uniwersalistyczne modelowe myślenie o zakreślaniu ram teoretycznych w opisie świata i człowieka. Ukazuje zaś powiązanie poznania z dynamiką zmian społecznych. Przyjmuje założenie, że zarówno nauka, jak i praktyka są wypadkową określonych indywidualnych interpretacji otaczającej rzeczywistości. Stanowią one o indywidualnym odbiorze i przetwarzaniu wiedzy oraz doświadczeń, a co najważniejsze, warunkują nadawanie sensu wszelkim działaniom. Takie interpretatywne myślenie także

[2] O pedagogiach szerzej piszą Zbigniew Kwieciński, Monika Jaworska-Witkowska; zob. Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2011.

przyniosło efekt w postaci zainteresowania biograficznością jako subiektywnym i samodzielnym wyborem schematów uczenia się w różnorodnych rolach, miejscach i na różnych etapach życia, zanurzonych w społecznych i kulturowych kontekstach pozwalających na tworzenie alternatywnych ścieżek edukacji, indywidualnych logik według temporalnych wzorców, a także idei odinstytucjonalizowywania procesu edukacyjnego, w którym ważniejsze są raczej historie i światy życia niż systemy edukacji[3].

Działacze społeczni podkreślali istotną rolę osobistych doświadczeń, zwłaszcza z okresu dzieciństwa i młodości, w kształtowaniu się ich prospołecznych zainteresowań i w wyborze późniejszej ścieżki zawodowej.

> Będąc w liceum, zacząłem pracować z chórem, zaczęliśmy robić pierwszy festiwal, zaczęły pojawiać się atrakcyjne wyjazdy dla dzieci i młodzieży, powstała potrzeba wśród młodzieży, by pomóc osobom ubogim, i stworzyliśmy zupełnie bez żadnego zaplecza fundusz stypendialny, który polegał na tym, że prowadziliśmy różne akcje zarobkowe, które potem przeznaczaliśmy na wsparcie dla osób ze środowisk ubogich i w pewnym momencie okazało się, że kontynuacja i rozwinięcie tych działań wymaga osobowości prawnej i poświęcenia temu znacznie większej ilości czasu niż działanie po godzinach, po studiach, po pracy, a ja akurat kończyłem studia: prawo i historię, i zdecydowałem się, że nie pójdę w kierunku swojego wykształcenia, tylko zajmę się organizacją pozarządową w pełnym wymiarze [W1].

> […] odkąd mogę sięgnąć pamięcią (myślę tutaj o wieku nawet 6 lat), przypominam sobie, że, kiedy dzieci jeszcze bawiły się przed blokiem, odkąd tylko wyjrzało słońce i dokąd się nie schowało późną jesienią, ja już wtedy organizowałam dzieciom (czasami to były nawet starsze dziewczynki) zabawy. Pamiętam wakacje, kiedy zdałam do trzeciej klasy […]. Pamiętam, że zorganizowałam tzw. – tata to nazwał później – półkolonie. Z dziewczynkami zebraliśmy surowce wtórne z pobliskich sklepów obuwniczych, sprzedaliśmy to, a uzyskane w ten sposób pieniądze były przeznaczone na nagrody, bo wymyśliłam, że będę robiła konkursy [W19].

> Pierwsze takie organizacyjne historie to był fanklub […], próbowaliśmy formalizować fascynacje muzyczne. Potem przyszedł punk rock, gdzie doszło jeszcze więcej ideologii i systemowego działania i też zacząłem współpracować z ruchem wolność i pokój [W2].

Respondenci wskazywali na to, że sama możliwość zdobywania doświadczeń była dla nich bardzo cenna, zwłaszcza dla procesu życiowego dojrzewania do wyborów społecznych. Udział w różnorodnych inicjatywach artystycznych, w lokalnych projektach pomocowych, czy w akcjach szkolnych zbliżał ich do świata ludzi i ich potrzeb. Testował ich możliwości i ograniczenia, odkrywał nowe obszary zaangażowania i rozwijał kolejne umiejętności. Połączone razem, zarówno planowane, jak i przypadkowe zdarzenia stanowiły o ich osobistej dro-

[3] Zob. P. Alheit, *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2011, nr 3(55), s. 7.

dze do działań prospołecznych. Po pewnym czasie także o bardziej długofalowym zaangażowaniu.

Różnorodne środowiska wychowania pełnią przy tym istotną rolę w kształtowaniu takich postaw. Jedną z ważnych ról w doświadczeniu społecznym pełni, zdaniem respondentów, rodzina: zarówno jako wzorzec pozytywnych zachowań, jak i środowisko wspierające lub nie utrudniające indywidualnych wyborów. Szczególną rolę podkreślano właśnie w obszarze wolności decydowania o zainteresowaniach, formach, kierunkach uczestnictwa społecznego. Przy czym osoby aktywne, jeśli nie czerpały takich wzorców od rodziców, to często wskazywały na dalszą rodzinę: dziadków, ciocie lub wujków – aktywistów, organizatorów społecznych lub zwyczajnie – osoby aktywne życiowo, czyli na wzory społecznego funkcjonowania w ramach rodziny lub poza nią.

> Niestety, chyba nie było w domu równowagi pomiędzy codziennością a takim „patriotycznym zadęciem". W związku z tym dziś z dużą ostrożnością podchodzę do takich tematów jak: naród, Polska, wolność (w sensie niepodległości), a jednocześnie to, że przez pokolenia ta rodzina była bardzo aktywna i ja to obserwowałem i w wykonaniu mojej matki, i w wykonaniu mojej babki, w wykonaniu mojego dziadka, ciotek, spowodowało imperatyw, wezwanie do aktywności [W18].

> Nie znam innego sposobu funkcjonowania w społeczności. Praktycznie od dzieciństwa wzrastałam w takiej atmosferze, moi rodzice funkcjonowali w ten sposób i dla mnie to było normalne. […] ja nie widziałam w tym nic nadzwyczajnego. […] To wychowanie, to najbliższe mi, rodzinne środowisko, ale też taka wewnętrzna potrzeba, coś, co we mnie tkwiło i tkwi do dzisiaj [W15].

Respondenci ukazali, że ważną cechą człowieka jest zdolność elastycznego łączenia wątków i fragmentów edukacji otrzymywanej z tych źródeł i tworzenia, wbudowywania ich w swój indywidualny plan życiowy, styl pracy, stosunek do świata i człowieka. Owe bodźce opierają się na fundamentach: własnej osobowości, cech, predyspozycji.

Wiele miejsca zajmują w inspirowaniu do aktywności nauczyciele z pasją lub takie osoby, które stały się wzorcem na całe życie, o których się pamięta i do których się odwołuje. Ważną rolę w dojrzewaniu do aktywności miały także grupy nieformalne lub inicjatywy własne. Co warte podkreślenia, istotne w rozwoju działań społecznych było istnienie w środowisku „życzliwych obcych": osób, które dały szansę, uwierzyły w kogoś, pomogły, wsparły.

> Miałam szczęście, że chodziłam do fajnych szkół. To było wyniesione ze szkoły, jak dodatkowa praca w bibliotece. Takie rzeczy wydawały mi się normalne, oczywiste. Miałam kontakt z nauczycielami, którzy dla mnie byli wzorem do naśladowania we wspieraniu innych. […] Jako dziecko działałam w samorządzie szkolnym, uczestniczyłam w imprezach okolicznościowych, występowałam na scenie, prowadziłam sklepik w szkole, byłam osobą dosyć aktywną. A potem ten teatr szkolny [W9].

> [Osoby – przyp. A.N.] które też dały szansę, które na jakiś pomysł, który się pojawił, nie zgasiły go, tylko dały szansę na jego rozwinięcie i pozwoliły mi wejść. Być może to też była szkoła uczenia się empirycznego, z autopsji. Bardzo wielu rzeczy się nauczyłem dzięki temu, że one wtedy nie powiedziały „nie", tylko dały szansę i otworzyły się w jakiś sposób. […] To była świetna szkoła samodyscypliny i możliwości autokreacji i ludzie, którzy się pojawiali przy tym, inspirowali, wspomagali w różny sposób [W1].

Niektóre osoby wskazały na jeszcze jeden ważny aspekt i metodę edukacyjną, czyli uczenie się od mistrzów, wzorów działania społecznego, nauczycieli „nieprofesjonalnych", którzy uczyli poprzez swoje postawy, sposób wypowiadania się o działaniu i postępowanie, modelując postawy innych działaczy.

Jak wskazuje w swoich analizach formacji sektora pozarządowego Ilona Iłłowiecka-Tańska, profesjonalizacja służby społecznej niepublicznej wpisana jest w program rozwoju sektora pozarządowego w Polsce m.in. w obszarze pracy społecznej. Już od początków lat 90. XX wieku istniały pewne założenia planu społeczno-wychowawczego: z jednej strony reedukacja obywatelska, z drugiej – tworzenie nowej, instytucjonalnej, wspierającej przemiany relacji społecznej[4]. Profesjonalizacja pracy społecznej wymagała rozwoju idei wychowania i kształcenia zawodowych „pozarządowców". Stąd respondenci są także „wychowankami" tych instytucji, które kształtowały ich kompetencje organizacyjno-społeczne. Działania te są okazją do uzupełniania wiedzy i wymiany doświadczeń.

> Tak, jasne, że pomagają nam różne szkoły i kursy. Ja też je skończyłam i były dla mnie wielką korzyścią. Dały mi solidne podstawy teoretyczne, dzięki którym poukładałam sobie wszystko w głowie, nauczyłam się też, jak można z różnych technik i narzędzi korzystać, ale nic by mi to nie dało, gdyby nie to, że mogłam się sprawdzać w praktyce i działaniu [W21].

Niewątpliwie zdaniem działaczy inicjatywy dokształcające (szkolenia, kursy, konferencje), ale także granty i nagrody, a przede wszystkim spotkania z innymi działaczami społecznymi stanowiły rodzaj wzmocnień pozytywnych i zachętę do rozwoju oraz dalszej edukacji, wydobywały dodatkową motywację i inspirowały do działania.

Działanie społeczne jako integrowanie i przekształcanie elementów świata społecznego

Rozmowy z działaczami społecznymi ukazują także, że reakcje na potrzeby środowiska są nie tylko wyrazem łączenia wcześniejszych doświadczeń, ale i same są odpowiedzią (w mikroskali) na świat zastany, który wymaga wysiłków integracji. Uczą zasad, które sprzyjają włączaniu innych do wspólnych zadań, m.in.:

[4] Zob. I. Iłowiecka-Tańska, *Liderzy i działacze. O idei trzeciego sektora w Polsce*, Warszawa 2011, s. 62.

podmiotowości, odpowiedzialności, samodzielności, odwagi, określania swojej roli w konfrontacji z sytuacją drugiego człowieka. Ich zdaniem potencjał dokonywania zmiany społecznej poprzez społecznikostwo jest związany z siłą mikrotrendów i mikrozmian[5].

Dla pedagoga jest to także inspirująca płaszczyzna myślenia o działaniu i integracji z punktu widzenia praktyki osób realizujących na co dzień zadania włączające, walczących z niesprawiedliwością lub wykluczaniem. Chodzi tu także o wzajemną zależność (i wspólne pola) wpływów o charakterze społeczno-kulturowym, tworzących rzeczywistość ludzi, którym zależy na tym, by było wokół nich lepiej.

> Czemu jest to takie ważne? Bo mamy schroniska dla bezdomnych albo noclegownie, a ja pomyślałam, że są przecież inni bezdomni. Są kobiety, które muszą uciekać w nocy, np. proszę zobaczyć, jakie są przed nimi schody: Ośrodek Interwencji Kryzysowej może przyjąć tylko kobiety z Gorzowa, ponieważ miasto za to płaci. A my będziemy przyjmować kobiety, które uciekły z gmin ościennych albo z innego miasta, i granice samorządu czy dotacji nie będą nam krępować rąk. […] Do naszej noclegowni mogłyby przyjść do jednego pomieszczenia, wykąpać się osoby, które np. nie chcą zrezygnować z alkoholu, więc będą mogły zostać w ogrzewalni, potem sobie wyjdą, ale w międzyczasie coś zjedzą, wykąpią się, zmienią odzież, przebada ich lekarz, posiedzą sobie z terapeutą, ogrzeją się, obejrzą telewizję. W innych pomieszczeniach w schronisku będą mężczyźni, którzy chcą pomieszkać i „się odbić" tylko, złapać oddech i wyjść. […] Chcemy też zadbać o elementy kształcenia, przeniesiemy klub integracji społecznej, który jest w jednym ze schronisk. To będzie takie skonsolidowane [W19].

> Na przykład jedna pani była naczelnikiem urzędu skarbowego i ta pani wynosiła gruz, pani pielęgniarka myła okna, ludzie, którzy prowadzili własne biznesy i których nie podejrzewalibyśmy o to, że mogą włączyć się w działanie społeczne, mieli taką potrzebę [W28].

> Staram się zrobić coś takiego, żeby oni zechcieli pobyć razem, porozmawiać, wypić kawę. Nie wiem, czy oni się w tym czasie zmieniają, ale myślę, że tak, że integrują się, że zobaczą coś nowego w drugim człowieku. Słyszę czasami takie zdanie: „My mieszkamy razem, ale ja jednak tamtej drugiej osoby prawie wcale nie znałam, a tutaj pobyliśmy troszeczkę razem i ja już coś wiem więcej o niej". Myślę, że to są zmiany, takie pozytywne, integracyjne. Jeden drugiemu przy tej okazji chce pomóc [W12].

W przypadku analizy działań oddolnych przejawia się wielkie bogactwo form i treści wychowania i kształcenia. To także pewien szczególny punkt widzenia na tworzenie społeczeństwa obywatelskiego w oparciu o więzi bezpośrednie, udział w zmianie, aktywność własną[6]. To także cały wachlarz form uczenia się

[5] Zob. M. Penn, E. Kinney Zalesne, *Mikrotrendy. Małe siły, które niosą zmiany*, przekł. K. Sobiepanek-Szczęsna, Warszawa 2011.

[6] Por. A. Szerląg, *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków 2007; *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. A. Kordasiewicz, P. Sadura, Warszawa 2014.

bez stawiania założeń wyjściowych i celów, w sposób naturalny, przy okazji działania na co dzień w praktyce społecznej.

Integracja środowiskowa staje się zarówno sposobem osiągania zamierzeń, jak i celem działań. Prospołeczność nie jest wyłącznie indywidualną ekspresją zainteresowań „dla innych" lecz nauką działania „z innymi" – wyrazem zrozumienia tego, co wspólne, docierania do siebie nawzajem. To nieustające dopominanie się o współdziałanie, współpracę i współodpowiedzialność jest jednoczesne z szacunkiem wyrażanym dla jednostek i indywidualnych praw. Jest to raczej poszukiwanie płaszczyzny uzupełniania tego, co jednostkowe i społecznie ważne, niż stawiania jednostek, grup i społeczeństwa w konfrontacji lub opozycji celów.

Rekomendacje dla edukacji społecznej – integracja w środowisku otwartym

W przypadku perspektywy edukacyjnej działacze społeczni wskazują na ogromną rolę edukacji praktycznej dokonującej się poprzez doświadczanie świata. Najwięcej zatem uwagi respondenci zwrócili na rozwijanie przestrzeni do aktywności, samodzielności, zaufania do ludzi, zwłaszcza do młodzieży i jej „eksperymentów" społecznych. Poprzez przywiązywanie wagi do przestrzeni wolności i samorealizacji sugerowano, iż nie statystyczna, powszechna aktywność obywatelska, lecz aktywność z przekonania powoduje dokonywanie trwałych zmian społecznych.

> To jest cel zasadniczy, aktywizowanie ludzi, żeby chciało im się chcieć i żeby próbowali rezonować z tym, co ich otacza, żeby nie przyjmować rzeczywistości, jaką jest, często szarej, burej, często niezbyt kolorowej, tylko żeby próbowali na nią wpływać [W1].

> Myślę, że jeśli od najmłodszych lat uczy się dziecko samodzielności, to ta samodzielność w jakiś sposób przygotowuje nas do samodzielnego działania w przyszłości. Chodzi o to, że nauczyciele nie powinni robić czegoś za dzieci, że dzieciom daje się możliwości, warunki do tego, żeby one działały. Kiedy one działają same, coś samodzielnie organizują, w ten sposób też się uczą, nabierają dobrych nawyków, staje się to dla nich naturalne, a potem są to osoby aktywne, działające i jest to dla nich również rzecz normalna i naturalna. Więc należy dawać dużo więcej swobody twórczej [W9].

W działaniu społecznym uzupełniane są obszary wiedzy i umiejętności zdobyte we wcześniejszych etapach edukacji i doświadczeń, przede wszystkim w zakresie wielowymiarowo i multidyscyplinarnie rozumianych umiejętności praktycznych, potrzebnych do wykonywania zadań społecznych, w tym do organizacji pracy, upowszechniania informacji, motywowania ludzi, specyfiki pracy sektora społecznego – zatem w dużej mierze adaptacji do funkcjonowania w obszarze or-

ganizacji pracy i komunikacji w grupach społecznych. W obszarze tym potrzebą staje się zagadnienie współpracy i współodpowiedzialności, włączania innych do wspólnych zadań. W konsekwencji działanie społeczne przyczynia się także do nabywania umiejętności przydatnych w innych dziedzinach oraz w obszarach pracy zawodowej. Sporą część wysiłku w działaniu społecznym zajmuje komunikowanie społeczne, które także integruje.

> Bardzo ważny jest czas na dialog, współpracę i przestrzeń do rozmowy, czyli wszystko poza harmonogramem, wszystko poza tym, co można zaplanować, bo jednak czynnik ludzki jest najczęściej elementem, który może zawieść albo zmienić kierunek działań. […] Przede wszystkim więc słuchać i sprawdzać, sprawdzać po trzysta razy, czy na pewno się dobrze rozumiemy, czy nie ma niejasności, bo tylko wtedy współpraca ma szanse, jeśli będziemy czerpać z tej różnorodności i wsłuchiwać się, jaki ten projekt, zlepiony z tych wszystkich rozmów, jest [W27].

Postulowana jest przez nich także integracja wysiłków i zamierzeń wychowawczych o charakterze społecznym. Z rozmów wynikało, że nawet jeśli nie istnieje w pełni taka jedność wychowania i kształcenia, pewne obszary wychowania moralnego, kompetencji społecznych i aktywnych postaw życiowych w późniejszych etapach życia splatają się w jeden (dynamiczny) wzór funkcjonowania społecznego, który jest doświadczany i praktykowany oraz weryfikowany na co dzień. Kierunki oddziaływań i źródła mogą by różne, lecz dla społeczników nawet negatywne doświadczenia z przeszłości były argumentem dla działania i zmiany. Postulowali oni raczej stwarzanie okazji do wolności indywidualnego wyboru tej ścieżki niż narzucania wszystkim schematów edukacji prospołecznej. Wręcz do tego zniechęcali, ukazując, że wszelkie formy przymusu zmniejszają atrakcyjność odkrywania świata w działaniu

Wielopłaszczyznowość formuł integracji jako czynnik rozwoju edukacji społecznej

Rolą szeroko rozumianej edukacji społecznej, współpracy środowiskowej i wpływów ustawicznych w kształtowaniu postaw prospołecznych jest, z punktu widzenia roli edukacji, m.in. wprowadzanie wzorców społecznych o charakterze włączającym, zapobiegającym marginalizacji i wykluczeniu. Waga oddolnych inicjatyw, dobrowolność podejmowanych działań, partnerskie traktowanie wszystkich uczestników zmian, podejście kompleksowe, autentyczność celów i działań, planowość, systematyczność i elastyczność oraz różnorodność, innowacyjność w działaniu społecznym to zaledwie kilka postulatów pedagogicznych, jakie odnaleźć można w kontekście przeprowadzonego badania odczytywanego także jako dialog ze społecznikami wobec myślenia o wspólnej drodze edukacyjno-społecznej. W odniesieniu do źródeł, sytuacji obecnej i perspektyw przyszłości w obszarze tradycji społeczno-wychowawczej i oświatowej istnieje

widoczna kontynuacja koncepcji wydobywania sił społecznych, kapitału społecznego i jednostkowego, zarówno do poszukiwania szans i możliwości, jak i traktowania trudności oraz oporów jako wyzwań ku ich przekraczaniu. Te różnorodne płaszczyzny integracji są przejawem szeroko rozumianej inkluzji społecznej, rozumianej jako sposób oddziaływania na środowisko – łączenia różnych stylów życia, pracy, sposobów myślenia, metod i wartości.

Podkreślano także, że działanie społeczne nie musi być „otoczone edukacją". Może ona wspierać, ale nie powinna zawłaszczać płaszczyzny samodzielnego, swobodnego uczenia się, wybierania form i metod edukacji odpowiednich dla poszczególnych osób w nieco innym kształcie. W refleksji działaczy społecznych edukacyjnym doświadczeniem jest każda sytuacja i nadarzająca się okazja, pozytywna lub trudna, sukces i porażka.

W działaniu społecznym w odczuciu działaczy zmieniają się przede wszystkim ich własne postawy: ku odwadze, pokorze, otwartości na świat i ludzi, ku większemu szacunkowi dla człowieka. Następuje także wzrost wiedzy o środowisku – jego potencjałach, ograniczeniach, problemach ludzi, możliwościach instytucji, procesach decyzyjnych.

> Pokora jest dla mnie bardzo cenna, bo pokazuje, że czasami człowiek się tak rozpędzi w różnego rodzaju działaniach i mógłby jeszcze to, jeszcze tamto […] a nie zawsze inni są na to gotowi, nie zawsze myślą podobnie, nie zawsze przyjmują to jako coś, co przyniesie efekt pozytywny. Mogą zupełnie inaczej to odbierać. To jest dla mnie bardzo cenne doświadczenie [W15].

> Nauczyłem się wiary we własne siły, że właściwie nie ma rzeczy, których nie można zrobić, czy przeciwności, których nie można pokonać, tylko zależy, ile człowiek w to zainwestuje i ile poświęci [W30].

Współczesne propozycje wobec wielu podmiotów wychowania oraz inicjatyw oddolnych zawierają zarówno elementy instytucjonalizacji, jak i organizacji procesów wychowania w założeniu podlegające kontroli, podnoszeniu jakości i skuteczności tego działania i nadające mu określony kierunek. Obecnie są to coraz częściej działania o charakterze otwartym, animacyjnym, wspierającym wysiłki i cele środowisk lokalnych w zmienianiu rzeczywistości. Jakakolwiek strategia sposobu wychowania w działaniu i do działania społecznego byłaby przyjęta, przejawy wielopoziomowego łączenia różnych zakresów edukacji „ku ludziom" są widoczne. Dotyczą one wymiaru integracji na poziomie indywidualnym, grupowym (społecznym), jak również w obrębie różnorodnych form postulowanego systemu wychowania i kształcenia prospołecznego.

Jan Papież
Uniwersytet Gdański

Przemiany współczesnej rodziny w kontekście pytań o wybrane normy

Przedstawione w artykule związki partnerskie zostały zaprezentowane nie tylko w kontekście tradycyjnej rodziny, ale i moralności (normalności), a dokładniej zjawisk moralnych zawierających w sobie: oceny, sankcje, wzory i normy. Najbardziej znaczącą dla moich rozważań będzie norma, głównie kulturowa.

Sama perspektywa przejścia i zmiany współczesnego małżeństwa, a także rodziny w związki partnerskie ma swoje źródła w wielu płaszczyznach charakteryzujących społeczeństwa ponowoczesne. Są to m.in.: rozpad rodziny wielopokoleniowej, ogólny wzrost dobrobytu, ale i biedy, zmiany w zatrudnieniach w erze końca pracy, podnoszenie poziomu wykształcenia, wzrastająca niezależność ekonomiczna kobiet oraz wzrost ogólnej świadomości i zmiany w mentalności współczesnych społeczeństw. W związku z tymi przemianami (kulturowymi) mamy do czynienia z pojawiającymi się coraz częściej alternatywnymi formami życia rodzinnego.

Od związków partnerskich do rodziny – perspektywy przejścia i zmiany

Między innymi: Elizabeth Macklin, Anna Kwak, Krystyna Slany, Tomasz Szlendak do form życia rodzinnego zaliczają: życie w samotności, monoparentalność, związki homoseksualne, kohabitację, rodziny adopcyjne, rodziny zrekonstruowane, komuny, małżeństwa diasporowe, małżeństwa grupowe, rodziny wspólnotowe. Niektóre z nich zostaną przedstawione w niniejszym artykule[1].

Życie w samotności – Slany jako jedną z alternatywnych form życia w społeczeństwie wymienia życie w samotności. Pod tą formą kryją się wszyscy ludzie żyjący samotnie, niezależnie od sytuacji cywilnoprawnej, w której się znajdują, czyli panny, kawalerowie, osoby rozwiedzione, będące w separacji, stanu wdowiego, a także samotni rodzice. Życie w pojedynkę jest często spoty-

[1] Por. I. Janicka, *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej – studium porównawcze*, Łódź 2006; A. Kwak, *Rodzina i jej przemiany*, Warszawa 1994; K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002; T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.

kaną formą, co wpływa na zanikanie niegdyś drwiącego określenia „stara panna" czy „stary kawaler". Życie w samotności niegdyś uważane za porażkę, czy wynik bezradności życiowej, dziś często wynika ze świadomych wyborów ludzi, którym ta forma życia wydaje się najodpowiedniejsza, a osoby te określane są mianem „proaktywnego" typu singla. Omawiane zjawisko powstało na skutek szeroko rozumianej modernizacji społeczeństw, która odzwierciedla się na płaszczyźnie industrialnej i urbanizacyjnej, powodującej powstanie wielkomiejskich skupisk i, co za tym idzie, charakterystycznych dla nich zjawisk (rozpad rodziny wielopokoleniowej na rzecz rodziny nuklearnej, styl życia i jego anonimowość, bezimienne stosunki społeczne, życie w samotności, a także rozwój różnego rodzaju instytucjonalnych form życia społecznego). Ponowoczesny etap rozwoju społeczeństw przejawia się wzrostem dobrobytu, zmianami w zatrudnieniach w sektorach gospodarki, podniesieniem ogólnego poziomu wykształcenia, świadomości i niezależności ekonomicznej głównie wśród kobiet; także wzrost racjonalności i samorealizacji spowodowały ogromne przemiany w małżeństwie i rodzinie, czego skutkiem są coraz powszechniejsze alternatywne formy życia. Rozpowszechnienie się tych wszystkich przeobrażeń wpływa na przemiany demograficzne poprzez opóźnienie wieku wchodzenia w związki małżeńskie i wzrost liczby rozwodów, co rodzi samotność, która jest spowodowana również wyższym wskaźnikiem umieralności mężczyzn w pewnym wieku[2].

Istnieją osoby świadomie decydujące się na samotność (typowi samotnicy, samotni czasowo), co często jest wynikiem doświadczeń życiowych bądź mody na samotność, na bycie singlem, o czym niewątpliwie świadczy wzrost liczby gospodarstw jednoosobowych. Portret socjopsychologiczny osób żyjących w pojedynkę wskazuje na to, że ten styl życia jest zauważalny głównie wśród osób o wysokim poziomie wykształcenia, a także o wysokich zarobkach, i wprost przeciwnie u osób biednych, bezrobotnych, chorych i niepełnosprawnych. Jeśli chodzi o deklaratywność tej formy życia, to występuje ona głównie u ludzi młodych, pragnących wolności, samodzielności i życia na własny rachunek, a akceptacja tej formy życia wzrasta wraz z wiekiem. Życie w samotności jest charakterystyczne dla mieszkańców dużych metropolii i często ma charakter czasowy, wynikający z opóźnienia wieku, w którym wchodzi się w związek małżeński. Opóźnienie wieku zawierania małżeństw wypływa z wydłużającego się okresu edukacji, a także ze wzrostu udziału kobiet na rynku pracy[3]. Ludzie ci stawiają sobie za priorytet odmienne wartości niż małżeństwo, na którym mają zamiar się skupić po osiągnięciu innych, pierwszorzędnych dla nich celów życiowych, lub w ogóle nie biorą małżeństwa pod uwagę.

Niezamążpójście kobiet (powyżej 30 roku życia) może wynikać z dwóch powodów: z izolacji w społeczności lokalnej (gdzie większość ludzi żyje w związkach małżeńskich) bądź z dużej aktywności zawodowej. Natomiast życie w samotności w średnim wieku może być skutkiem przebytego rozwodu, separacji bądź rozstania, a także śmierci partnera. Może być również wynikiem specyfiki

[2] Zob. *ibidem*, s. 116–117.

[3] Zob. *ibidem*, s. 117–119.

pracy bądź przyzwyczajenia do samotności i, co za tym idzie, nieumiejętnością rezygnacji z dotychczasowej niezależności. Jednak najczęstszym powodem życia w samotności jest niemożność znalezienia odpowiedniego partnera, a osoby żyjące w tym stanie dostrzegają w nim więcej wad niż zalet (odmienne zdanie w tej kwestii mają tylko młodzi ludzie, którzy pozostają pod urokiem krótkofalowych korzyści wynikających z wolności, a także starzejący się mężczyźni, którzy również dostrzegają więcej korzyści niż strat wynikających z tej formy życia)[4]. Osoby stawiające sobie za priorytet inne wartości niż małżeństwo z wiekiem mają coraz mniejsze szanse na znalezienie odpowiedniego partnera/partnerki na całe życie. Ludzie zmieniają się, często dziwaczeją, boją się zmian i z upływem lat zmniejsza się ich przebojowość w poszukiwaniu drugiej połówki. Ludzie ci pozostają bierni i po prostu czekają, aż „miłość sama do nich przyjdzie". Zdarza się, że życie w samotności po 30 roku życia wynika z tego, że ludzie, będąc w stałym, aczkolwiek niezalegalizowanym związku, po upływie kilku lat bycia razem nie potrafią stanąć naprzeciw pojawiającym się problemom i rozstają się. Wieloletnie związki, które nie są formalnie zalegalizowane, zazwyczaj po kilku latach rozpadają się, gdyż partnerzy dochodzą do wniosku, że nie chcą z drugą osobą poczynić kolejnego kroku i wstąpić w związek małżeński, a ich „bycie razem" wynika z przyzwyczajenia. Partnerzy dorastają do decyzji o zakończeniu związku, który jest bez przyszłości, co skutkuje długotrwałym bądź chwilowym życiem w samotności. Należy również pamiętać o negatywnych konsekwencjach życia w samotności, o których osoby deklarujące tę formę życia często zapominają, a na które wskazują uczeni (socjolodzy, psycholodzy, filozofowie, teolodzy). Dowodzą oni, że samotność fizyczna, która zazwyczaj wynika z braku więzi z innymi ludźmi i braku rodziny, może wpływać na samotność psychiczną (osamotnienie poprzez brak więzi psychicznej z drugim człowiekiem) i moralną (odnoszącą się do głębokiego kryzysu wartości, ideałów i wzorów zachowań). Wskazują oni, że, o ile samotność to kategoria pozytywna, to osamotnienie stanowi źródło cierpienia wynikającego z braku kontaktu z innymi ludźmi. Samotność umożliwia obcowanie z samym sobą, pozwala na koncentrację uwagi na sprawach indywidualnego wewnętrznego świata, daje większą ilość czasu wolnego poświęconego tylko i wyłącznie swojej osobie. Życie w pojedynkę daje swobodę w podejmowaniu decyzji i nieograniczone możliwości kontaktów z innymi ludźmi, a także zwiększa szanse na uczestnictwo w kulturze, ukazuje możliwość wejrzenia w głąb siebie i poprzez to zrozumienie drugiego człowieka. Tak więc będąc samotnym, można być w pełni szczęśliwym człowiekiem. Życie w pojedynkę może nieść korzyści dla innych (poprzez aktywność obywatelską, udział w życiu charytatywnym), a także może mieć negatywne skutki dla samego siebie i reszty ludzi (pracoholizm, egoizm i zaniedbywanie własnego nastroju). Współczesny świat jest przychylny samotnikom poprzez oferowanie im szerokich zarówno instytucjonalnych, jak i wirtualnych możliwości zaspokojenia potrzeb emocjonalno-afiliacyjnych bądź poprzez możliwości nawiązywania

[4] Zob. *ibidem*, s. 120–122.

kontaktów interpersonalnych[5]. Należy jednak pamiętać, że każdy człowiek jest istotą społeczną i prędzej czy później będzie potrzebował tej drugiej osoby, której mógłby bezgranicznie zaufać, w której znalazłby wsparcie i perspektywę na wspólne przeżycie nieuchronnie zbliżającej się starości.

„Samotność ściśle wiąże się z planami prokreacyjnymi. Osoby, które pragną posiadać potomstwo, traktują swoją sytuację życiową jako tymczasową. Pojawia się jednak kategoria osób, które chcą mieć dzieci i nie chcą prowadzić samotnego trybu życia"[6]. Życie w samotności często podyktowane jest przez los, ale zazwyczaj wynika z postawionych sobie planów życiowych. Wpływ na wybór formy życia mają również niewątpliwie cechy osobowościowe, doświadczenia życiowe i rodzinne, wzory postępowania i własne przekonania.

M o n o p a r e n t a l n o ś ć wyparła pojęcie „samotnego rodzicielstwa", które miało negatywne zabarwienie. Niestety następuje ciągły wzrost tej formy życia, który negatywnie wpływa na rozwój dzieci. Rodziny monoparentalne to niejednorodne zjawisko, które jest zróżnicowane w zależności od przyczyny ich powstania i głowy rodziny, którą może być samotna matka bądź samotny ojciec. Zazwyczaj za powstaniem tego typu rodziny stoi śmierć jednego z rodziców, rozwód bądź separacja, a także urodzenie dziecka przez samotną matkę nie będącą w związku małżeńskim. Samotnymi rodzicami mogą być również osoby kohabitujące, bez względu na to, że ich dzieci są wychowywane w gospodarstwie dwuosobowym. Jednak monoparentalność, czy samotny rodzic odnosi się zazwyczaj do kobiet samotnie wychowujących potomstwo, a postrzeganie tej formy życia przez społeczeństwo zazwyczaj jest uzależnione od przyczyn tego stanu (tu w najlepszej sytuacji znajdują się wdowy samotnie wychowujące dzieci, gdyż są one postrzegane jako ofiary losu, przez co często udzielana jest im pomoc społeczna i budzą współczucie). Różnie postrzegana jest także sytuacja osób pozostających w związkach kohabitacyjnych i posiadających dzieci, którzy w świetle prawa traktowani są inaczej niż standardowe małżeństwa. Skrajnie oceniane są również samotne matki, które urodziły dzieci, nie będąc w związku małżeńskim, często wymagają one wsparcia i pomocy ze strony państwa i instytucji pozarządowych. Często samotne matki wymagające pomocy (na skutek ubóstwa czy kłopotów wychowawczych) nie znajdują uznania w społeczeństwie, natomiast te, które świetnie radzą sobie w tej sytuacji (mają wysoki status materialny i są niezależne) są społecznie uznawane i często wręcz podziwiane. Zauważalne jest również coraz częstsze akceptowanie (głównie przez osoby wykształcone) samotnych matek z wyboru, które świadomie decydują się na urodzenie dziecka poza związkiem małżeńskim i nie zamierzają w takowy wstępować (w tym przypadku rola ojca sprowadza się wyłącznie do dawcy nasienia). Każdy z typów rodzin monoparentalnych wymusza odmienne podejście i różnego rodzaju pomoc od realizowanej przez państwo polityki na rzecz tego typu rodzin[7]. Kobiety samotnie wychowujące dzieci niewątpliwie nie mają łatwego zadania. Pomoc

[5] Zob. *ibidem*, s. 122–124.

[6] *Ibidem*, s. 118.

[7] Zob. *ibidem*, s. 124–125.

państwa jest zazwyczaj tak mała, że kobiety te zmuszone są do podjęcia pracy zawodowej i pogodzenia jej z samotnym wychowaniem potomstwa.

Zdecydowanie rzadszym zjawiskiem są mężczyźni samotnie wychowujący dzieci, ale ich liczba rośnie. Panuje przekonanie, że tego typu zjawiska nie rodzą problemów, głównie ekonomicznych, a to dlatego, że mężczyźni mają wyższe zarobki niż kobiety i częściej od kobiet wstępują w ponowne związki małżeńskie. Liczba mężczyzn samotnie wychowujących dzieci ciągle wzrasta za sprawą tego, że coraz więcej ojców walczy o swoje prawa do dzieci, które często mechanicznie zostały pozostawione pod opieką matki, co nie zawsze okazało się najkorzystniejszą dla dzieci opcją. Błędem społecznym jest również postrzeganie samotnych matek jako kobiet nigdy niezamężnych, gdyż większość z nich to kobiety rozwiedzione, wdowy bądź kobiety pozostające w separacji[8].

Odrębną kwestię w monoparentalności stanowią kohabitanci z dziećmi, gdyż ze społecznego punktu widzenia tworzą rodziny, natomiast ze strony prawa uznawani są za samotnych rodziców. Gospodarstwa kohabitanckie mogą przybierać różne formy, jedną z nich jest przypadek, gdy biologiczni rodzice żyją razem z dzieckiem, jednak ich związek nie jest zalegalizowany, druga forma ma miejsce wtedy, gdy matka żyje z mężczyzną, który nie jest biologicznym ojcem jej potomstwa. Trzecią formę stanowią kohabitujące się pary homoseksualne, gdzie często jeden z partnerów jest biologicznym rodzicem dziecka, a tego typu sytuacja ma miejsce głównie w związkach lesbijskich[9]. Żadna z tych form nie jest jednak lepszym środowiskiem wychowawczym dla dziecka niż tradycyjna rodzina oparta na formalnie zalegalizowanym związku rodziców.

Rodzinom monoparentalnym często towarzyszą problemy ekonomiczne, przez co stają się one podopiecznymi pomocy społecznej. Jak sądzi Francis Fukuyama, powstawaniu tego typu rodzin sprzyja polityka ekonomiczna państwa, która oferuje wsparcie ekonomiczne, przejmując niejako obowiązki rodzica w sferze utrzymania potomstwa („biurogamia"). Uważa on również, że im większe wsparcie socjalne ze strony państwa, tym większy rozpad rodziny, a koszty utrzymania tego typu rodzin przechodzą na ręce podatników i konsumentów. We współczesnym świecie społeczeństwami rządzi silny indywidualizm, którego skutkiem jest rozpad rodziny, wzrost kohabitacji oraz spadek orientacji na dzieci, co doprowadziło do podważenia autorytetu rodziny. Niewątpliwie monoparentalność ma swoje konsekwencje w sferze psychospołecznej, gdyż pomimo pomocy materialnej ze strony państwa, nie jest ono w stanie przejąć roli socjalizacyjnej w stosunku do dzieci pochodzących z tego typu związków. Dzieci wchodzące w skład rodziny monoparentalnej są pozbawione właściwego wzorca rodziny, który stanowi podstawę uczenia się ról społecznych, a także są dodatkowo narażone na przyjmowanie postawy „wyuczonej bezradności". W takich rodzinach zachwiane są podstawowe funkcje: ekonomiczna, usługowo-konsumpcyjna, socjalizacyjno-wychowawcza i psychohigieniczna z naciskiem na brak stabilizacji i bezpieczeństwa, a także ma w nich miejsce podważanie

[8] Zob. *ibidem*, s. 125–126.

[9] Zob. *ibidem*, s. 126.

autorytetu, jakim jest rodzic[10]. W rodzinach monoparentalnych dzieci pozbawione są wzorca tradycyjnego związku małżeńskiego (zalegalizowanego), nie mają szansy na obserwowanie małżeństwa, które daje wzorzec do naśladowania w kwestii wspólnego pokonywania trudności, tradycyjnego podziału obowiązków między rodzicami i ról pełnionych przez współmałżonków.

Liczne badania uspokajają, że nie ma różnicy pomiędzy dziećmi z rodzin monoparentalnych a tymi z rodzin pełnych. Są one szczęśliwe, poprawnie nawiązują kontakty z rówieśnikami, a w życiu dorosłym są odpowiedzialne i potrafią się samorealizować na różnych płaszczyznach życia. We współczesnych teoriach rodziny unika się analizowania tego typu rodzin pod kątem rodzin patologicznych, natomiast wykorzystuje się teorie kryzysowe rodziny, teorie systemowe czy teorie psychologiczne podejmowania decyzji ukazujące wizerunki osób proaktywnych i reaktywnych. Teorie te od patologicznych różni to, że nie stygmatyzują i zakładają możliwość powrotu rodziny z zaburzoną strukturą do normalnego funkcjonowania. Rozpowszechnianie założeń tych teorii miałoby pozytywny wpływ na liczne problemy rodzin monoparentalnych, a także pomogłoby w stworzeniu nowego wizerunku tych rodzin w świadomości społecznej. Byłoby to z korzyścią głównie dla samotnych matek, których to sytuacja życiowa postrzegana byłaby za normalną i pełnowartościową społecznie[11]. Obecnie społeczeństwo głównie wyraża opinię, że samotne matki nie radzą sobie z utrzymaniem i wychowaniem potomstwa, któremu potrzebny jest męski wzorzec do naśladowania.

Związki homoseksualne we współczesnym świecie cieszą się coraz większą popularnością i wzrostem społecznej akceptacji. Wzrost różnego rodzaju przemian płciowych jest skutkiem rozgraniczenia funkcji prokreacyjnej od funkcji seksualnej, gdzie seksualność to nie tylko heteroseksualność. Zjawisko to wzrasta stale od lat 60. na skutek pojawienia się rewolucji seksualnej i nowych ruchów społecznych (w tym feminizmu lesbijskiego). Uznanie związków homoseksualnych w sposób formalny, a także ich otwarta działalność w ramach różnego rodzaju ruchów wskazuje na zmiany, jakie zaszły w postrzeganiu małżeństwa i rodziny. Większość manifestacji organizowanych przez pary homoseksualne ma na celu wywalczenie prawa tych par do tworzenia własnych rodzin, w tym prawo do adopcji. Dania, Szwecja, Norwegia, Francja, Niemcy, Holandia i niektóre stany USA zalegalizowały związki homoseksualne. Jednak adopcja i sztuczne zapłodnienie jest dopuszczalne tylko w Szwecji[12]. Obecnie w Polsce w ok. 50 tyś. takich związków wychowuje się dzieci pochodzące od jednego lub dwóch partnerów. W Polsce pary homoseksualne raczej spotykają się z dezaprobatą i chociaż często słychać opinie, że homoseksualność to indywidualna sprawa każdego człowieka, to w momencie, gdy okazuje się, że nauczyciel naszego dziecka jest homoseksualistą, to natychmiast budzi się bunt i protest społeczeństwa. Polacy wolą unikać wyrażania opinii na temat homoseksualistów i tym

[10] Zob. *ibidem*, s. 126–127.

[11] Zob. *ibidem*, s. 128.

[12] Zob. *ibidem*, s. 128–129.

bardziej unikają kwestii przyznania im praw do możliwości legalizowania tego typu związków, a zwłaszcza adopcji.

> Związki i rodziny homoseksualne nie są jednorodne, różnią się wielkością, kształtem, etnicznością, religijnością, *credo* życiowym, a nawet praktykami seksualnymi. Wywołują dysonans poznawczy, czasem rodzą emocjonalne zagrożenie, co najczęściej powodowane jest możliwością ich partycypacji w życiu rodzinnym na równi z parami heterogenicznymi. Pary homoseksualne „wychodzą z ukrycia" (*coming out*) i żądają prawa do posiadania dzieci. W pełni zamierzone urodzenia dzieci przez te pary stały się jednym z wielu nowych, ale i kontrowersyjnych sposobów tworzenia własnej rodziny[13].

Coraz częstszym zjawiskiem są planowane urodzenia wśród par lesbijskich, gdzie niektóre lesbijki same wychowują swoje dzieci, inne zaś pragną dzielić się tym obowiązkiem z partnerką, przyjaciółmi czy krewnymi. Wiele lesbijek wchodzi w związek z mężczyzną tylko po to, by zrealizować cel prokreacyjny, a sam związek jest traktowany instrumentalnie. Sporo z nich, chcąc posiadać dzieci, poddaje się sztucznemu zapłodnieniu i to nie zawsze w sposób legalny. Problem jest na tyle poważny, że wiele instytutów podejmuje się badania dzieci wychowywanych przez pary homoseksualne, chcąc dowiedzieć się, jaki wpływ na te niewinne istoty ma dorastanie w tego typu alternatywnej formie życia małżeńsko-rodzinnego. Wiele krajów Unii Europejskiej zalegalizowało „partnerstwo domowe", które jest określane statusem związku, różnicując zarówno prawa, jak i obowiązki względem par żyjących w kohabitacji bez względu na płeć i orientację seksualną. Wszystkie cywilizowane kraje usuwają zapisy, które dyskryminują w sposób bezpośredni i pośredni homoseksualistów, kładąc nacisk na równość praw i obowiązków na różnych płaszczyznach życia. Ruchy homoseksualistów manifestują swoją seksualną tożsamość i poprzez to dążą do wolności seksualnej oraz podważają odwieczny fundament społeczeństwa, opierający się represji seksualności i obowiązkowej obligatoryjności. Obecnie prowadzonych jest wiele działań mających na celu zmniejszenie homofobii względem lesbijek i gejów, co nie jest łatwe ze względu na to, że funkcjonują w każdym kraju nurty prawicowe, które bronią tradycyjnej rodziny opartej na heteroseksualnym związku dwojga ludzi. Należy jednak pogodzić się z faktem, że tego typu „rodziny" nie znikną i jedyne, co pozostaje osobom, które ich nie popierają, to pogodzenie się z ich istnieniem[14]. Często kwestia wyznawanej wiary stoi w sprzeczności z możliwością zaakceptowania związków homoseksualnych. Polacy jako naród o głębokiej wierze katolickiej uznają (w większości) tylko pary tworzone przez ludzi przeciwnej płci (kobietę i mężczyznę), gdyż tego uczy ich Kościół i wiara, w której zostali wychowani.

Z w i ą z k i k o h a b i t a c y j n e są nową formą, niezwykle konkurencyjną wobec formalnego małżeństwa. Kohabitacja dotyczy różnych ludzi w różnych fazach cyklu życia, o różnym stanie cywilnym. Szczególnym typem kohabi-

[13] *Ibidem*, s. 129.

[14] Zob. *ibidem*, s. 130–131.

tacji jest LAT (razem, ale oddzielnie), który nie wymaga stałego wspólnego zamieszkiwania przez daną parę. Zupełnie inną formę życia stanowi życie w rodzinie wielopokoleniowej, rodach, czy skupiskach plemiennych. Można spotkać się również z ludźmi tworzącymi tzw. małżeństwa seriale (poligamia sukcesywna) bądź małżeństwa kontraktowe (ściśle określone umową zawartą między małżonkami), gdzie małżonkowie podpisują kontrakt, którego zobowiązują się przestrzegać[15].

Kohabitacja jest zjawiskiem występującym od pokoleń. W każdym czasie istnieją jednostki społeczne, które nie chcą lub nie mogą zalegalizować związku, w którym żyją. Niewątpliwie kohabitacja jest jedną ze współczesnych alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego. Ta alternatywa staje się coraz powszechniejsza zarówno w Polsce, jak i na świecie, dodatkowo stanowi niewątpliwie konkurencję dla tradycyjnego małżeństwa. Kohabitacja to nieformalny związek, który pozwala uniknąć uroczystości kościelnych i tych w urzędzie związanych z zalegalizowaniem związku. Nie podlega jednak wątpliwości, że kohabitacja i konkubinat w wielu przypadkach są strukturami współczesnego życia, które poprzedzają zawarcie małżeństwa lub zalegalizowania grupy rodzinnej.

Na określenie związku kobiety i mężczyzny żyjących ze sobą bez formalnego małżeństwa w polskiej literaturze spotyka się trzy główne określenia: konkubinat, związek kohabitancki i związek konsensualny. W zależności od autora można spotkać się z rozgraniczeniem kohabitacji od konkubinatu lub ze stosowaniem tych dwóch określeń zamiennie. Kwak zauważa, że najstarszym i chyba nadal najpopularniejszym określeniem jest pojęcie „konkubinat" (które było już używane w starożytnym Rzymie). Pojęcie „konkubinat" przeszło ewolucję i obecnie przekształca się w określenie „związek kohabitancki". Niegdyś konkubinat był formą zastępczą małżeństwa, którego dane osoby z różnych powodów nie mogły zawrzeć (ograniczenia prawne lub niższa pozycja społeczna kobiety). Obecnie w literaturze prawniczej i socjologicznej proponuje się zastąpienie pojęcia „konkubinat" pojęciem „kohabitacja", co jest zauważalne również w wielu słownikach (również w *Słowniku Języka Polskiego*), gdzie obok pojęcia „konkubinat" znajduje się adnotacja „przestarzałe". Z formalnego punktu widzenia treść obu tych terminów jest podobna, aczkolwiek w definicji kohabitacji kładzie się nacisk na ukierunkowanie współżycia kobiety i mężczyzny na zasady małżeństwa, co nie wynika z definicji konkubinatu. „Konkubina" jest często postrzegana jako kochanka, nałożnica, co samo w sobie posiada zabarwienie pejoratywne[16]. Bywa również, że, mówiąc o konkubinacie, społeczeństwo ma wizję patologicznego środowiska, jakie tworzy ów związek.

Cytowany wcześniej Kawula rozgranicza pojęcie kohabitacji od pojęcia konkubinatu i, powołując się na J. White'a, M. Kleina i F. Adamskiego, wyróżnia swoiste cechy kohabitacji. Kohabitacja to związek dwojga ludzi, partnerów, którzy wspólnie zamieszkują i poprzez to prowadzą wspólne gospodarstwo domowe. To relacja partnerska, czyli pożycie bez formalnego związku małżeńskiego.

[15] Zob. *ibidem*, s. 84–85.

[16] Zob. A. Kwak, *Rodzina i jej…*, s. 62–64.

W związku kohabitacyjnym pełnione są cztery funkcje: erotyczno-seksualna, prokreacyjna, gospodarcza i emocjonalna. Kohabitacja jest specyficzną formą związku, ponieważ dopóki w związku tym nie pojawią się dzieci, to pozostaje on związkiem partnerskim, natomiast w momencie pojawienia się potomstwa staje się rodziną. Natomiast konkubinat (również powołując się na wyżej wymienionych autorów) Kawula określa jako w miarę stabilny związek partnerski, pozbawiony jednak elementu wspólnego zamieszkiwania. Często w percepcji społeczeństwa bycie konkubentami jest tożsame z byciem kochankami. Konkubinat jest kohabitacją (związkiem konsensualnym) funkcjonującym poniekąd zdalnie[17]. Warto zauważyć, że w mowie potocznej raczej nie występuje pojęcie kohabitacji, społeczeństwo zazwyczaj nie wie, co znaczy owo pojęcie, które w środowisku nadal funkcjonuje jako konkubinat. Iwona Janicka mianem konkubinatu i kohabitacji określa niezalegalizowany związek kobiety i mężczyzny. Autorka podkreśla jednak, że najstarszym terminem określającym związki nie będące małżeńskimi jest konkubinat i, powołując się na *Słownik języka polskiego*, określa konkubinat jako trwałe, aczkolwiek niezalegalizowane, pożycie kobiety i mężczyzny. Podobnie jak Kwak Janicka również podkreśla pejoratywne nacechowanie pojęcia „konkubina" (kochanka, nałożnica). Współcześnie pojęcie konkubinat jest zastępowane pojęciem kohabitacja, które w naszym kraju odnosi się do pożycia pozamałżeńskiego[18].

> Należałoby odróżnić konkubinat od kohabitacji i zgodnie z jego pierwotnym znaczeniem odnosić go do związku, w którym jedno albo dwoje partnerzy równolegle funkcjonują w małżeństwie, i w związku nieformalnym. […] Pojęcie „kohabitacja" pochodzi od łacińskiego słowa cohabitare – współmieszkać. Zdaniem J. Trosta, związek kohabitacyjny tworzą dwie osoby płci przeciwnej, wspólnie zamieszkujące przez dłuższy okres, prowadzące wspólne gospodarstwo domowe i utrzymujące stosunki seksualne. Partnerzy takiego związku funkcjonują podobnie jak małżeństwo, które nie posiada charakteru zinstytucjonalizowanego[19].

Przyglądając się prawnym definicjom konkubinatu i kohabitacji, zauważalny jest fakt, że oba te pojęcia jednakowo oznaczają współżycie kobiety i mężczyzny, które wymaga zachowania więzi duchowej, fizycznej a także ekonomicznej, w sposób analogiczny do małżeństwa, aczkolwiek pozbawione legalizacji[20].

Rozgraniczenie kohabitacji i konkubinatu znajduje się również w monografii Daniela Jabłońskiego i Lecha Ostasza, gdzie kohabitacja to związek, którego podstawę stanowi współzamieszkiwanie partnerów, bez zawartego w sposób formalny związku, zgodnie z tym, w jaki sposób jest on definiowany przez daną społeczność. W przypadku braku dzieci kohabitacja jest związkiem partnerskim, natomiast w momencie pojawienia się potomstwa automatycznie staje się rodziną (jednym z jej modeli). Konkubinat to natomiast w miarę stabilny zwią-

[17] Zob. S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń 2005, s. 27.

[18] Zob. I. Janicka, *Kohabitacja…*, s. 13.

[19] *Ibidem*, s. 13.

[20] Zob. *ibidem*, s. 14.

zek między partnerami, ale bez elementu, jakim jest wspólne zamieszkiwanie[21]. Agata Magda Łukasiewicz w stosunku do konkubinatu i kohabitacji formułuje kilka wspólnych tez[22]. Konkubinat i kohabitacja są strukturami poprzedzającymi zawarcie związku małżeńskiego, stymulują nakierowanie na małżeństwo, stanowią opozycje wobec formalnych struktur małżeńskich oraz mogą stanowić formę przejściową do małżeństwa[23]. Tak więc zarówno konkubinat, jak i kohabitacja są alternatywnymi formami życia rodzinnego, które pod względem swojej postaci najbardziej przypominają tradycyjne małżeństwo. Od małżeństwa różnicuje je głównie brak zalegalizowania, a tym samym nieposiadanie praw, jakie ma każde, zawarte zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej małżeństwo. Doświadczenia nabyte w związku kohabitacyjnym pozwalają na podjęcie bardziej świadomej decyzji o jego zawarciu lub nie.

Związki partnerskie w kontekście wybranych norm

Pojęcie normalności w przypadku związków partnerskich należy odnieść do samej normy, którą różni autorzy określają jako „dominujący co do częstotliwości występowania stan rzeczy, jako konwencję, przepis i wreszcie jako postulat opracowany teoretycznie albo normalnie nie mający nic wspólnego z rzeczywistością"[24]. Andrzej C. Leszczyński w artykule *Trzy rozumienia normalności* twierdzi, że rzadko kiedy mamy do czynienia ze zjawiskami normalnymi czy nienormalnymi. Zmieniają one swój charakter w częstości występowania jak i zgodności z postulowanym stanem rzeczy w zależności od zmiany układu odniesienia tj. dwóch członów: postulatu i stanu rzeczy. Należy podkreślić, że ten właśnie postulat też może ulegać zmianie. Cytowany autor wymienia trzy rodzaje norm, są to: normy odnoszące się do natury człowieka, sięgające do psychologii humanistycznej, gdzie człowiek jest: „osobą wolną od postaw obronnych, wolną od napięć i skłonności do podejmowania działań za wszelką cenę". „Człowiek normalny jest sobą".

Drugi rodzaj odnosi się do normalności statystycznej. Jak cytowany autor pisze, „[…] to każdy, kto odbiega od przeciętnej normy środowiskowej pod względem upodobań, trybu życia, ubioru, budowy ciała, sposobu reagowania na określone bodźce. Jeśli odbiega od normy, jest tym samym anormalny". W myśl tej definicji, odnosząc związki partnerskie do tradycyjnej rodziny, można je uznać jako stan nietypowy (anormalny).

Trzeci rodzaj opiera się na normie aksjologicznej, w której kierujemy się ku określonym wartościom. Wartość w tym znaczeniu: „jest czymś samoistnym,

[21] Zob. D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Olsztyn 2001, s. 30.

[22] Zob. A.M. Łukasiewicz, *Współczesne formy kohabitacji w Polsce – ujęcie teoretyczne* [w:] *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, red. H. Liberska i A. Malina, Warszawa 2011, s. 59.

[23] Zob. *ibidem*, s. 59.

[24] J. Sowa, *Kulturowe założenia pojęcia normalności w psychiatrii*, Warszawa 1984, s. 24.

i obiektywnym; to jakość uniezależniona od społecznego jej oglądu", związana ściśle z personalizmem stanowi ona „kanon pozaempirycznej egzystencji" i odnosi się do następującego stwierdzenia: rozumiem twoje zachowanie, ale go nie akceptuję[25].

W grupach społecznych, a takimi są związki partnerskie, często mamy do czynienia z zachowaniami nieaprobowanymi przez innych członków grupy. Zachowania te mogą być uznawane za szkodliwe dla danej społeczności. Określane są mianem aspołecznych, anomii, a najczęściej odnoszą się do patologii życia społecznego. W literaturze obok idei generalizacji jednolitości, stałego podobieństwa form i treści życia funkcjonuje ruch różnicowania się oddzielnych czynników, wytwarzanie nieustannej zmienności życia jednostkowego[26]. Do niego możemy śmiało zaliczyć związki partnerskie i inne pojawiające się nowe ruchy społeczne.

W świetle tych wywodów można się zastanowić nad normalnością czy nienormalnością związków partnerskich, głównie z punktu indywidualnego jak i społecznego.

[25] Zob. A.C. Leszczyński, *Trzy rozumienia normalności*, „Problemy" 1988, nr 9, s. 14–18.

[26] Zob. G. Simmel, *Filozofia mody*, „Res Publica Nowa" 2002, nr 10.

Włodzimierz Olszewski
Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki

Media w aspekcie funkcji czasu wolnego dorosłych. Różnicowanie i inkluzja „cyfrowych imigrantów"

Przemiany edukacji dorosłych w zmediatyzowanym świecie

Rozważając przemiany edukacji dorosłych, należy zauważyć za Mieczysławem Malewskim[1] przesuwanie (redefiniowanie) treści terminu edukacja: od nauczania, poprzez nauczanie-uczenie się, do uczenia się. Egzemplifikacją powyższych przemian są zmiany naczelnej idei edukacyjnej – od edukacji dorosłych (*adult education*), przez kształcenie ustawiczne (*lifelong education*) czy edukację permanentną (*continuning education*), do całożyciowego uczenia się (*lifelong learning* – LLL). Zmiany sposobu rozumienia edukacji dorosłych wyrażają się rosnącym upodmiotowieniem uczestników oraz postępującą autonomizacją procesów uczenia się.

Naczelną ideą edukacyjną stało się od początku lat 90. ubiegłego stulecia całożyciowe uczenie się. Koncepcja LLL przenosi punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych (nauczanie) na uczące się jednostki i społeczności lokalne (uczenie się), a także zastępuje po części profesjonalną wiedzę naukową na rzecz potocznego doświadczenia, które obecne jest w codziennych interakcjach konstytuujących światy życia ludzi. Malewski pisze: „Oto na naszych oczach odczarowaniu ulega system instytucjonalnej edukacji dorosłych, a jego desakralizacji towarzyszy postawienie w centrum uwagi uczenia się jako składowej ludzkiej codzienności"[2].

Bardzo ciekawy pogląd na temat kształcenia ustawicznego sformułował Robert J. Kidd. Wyodrębnił on trzy podstawowe jego wymiary, takie jak: kształcenie w pionie, kształcenie w poziomie oraz kształcenie w głąb, przy czym z uwagi na treść niniejszego tekstu szczególnie interesujące wydaje się to ostatnie, które jest „[…] ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach inte-

[1] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.

[2] *Ibidem*, s. 10.

lektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego"[3].

Warto zauważyć, że kształcenie dorosłych stało się przedmiotem obrad Komitetu Regionów Unii Europejskiej, który w swojej opinii dotyczącej Komunikatu Komisji dla Rady Parlamentu Europejskiego pt. *Plan działań na rzecz kształcenia dorosłych – Na naukę zawsze jest odpowiednia pora*[4] dostrzega, że „[…] technologia zmienia się coraz szybciej, wymagając stałego dokształcania w każdym wieku w celu dostosowania się do wymogów w zakresie umiejętności, a średnia długość życia również wzrasta. W tym przyszłym środowisku kształcenie dorosłych ma duże znaczenie zarówno dla rozwoju osobistego, jak i dla sukcesu gospodarczego oraz spójności społecznej Europy […]"[5], a ponadto zauważa: „[…] korzyści, potwierdzenie i odblokowanie indywidualnego potencjału w ramach kształcenia dorosłych ma istotną «wartość dodaną» w odniesieniu do wielu innych aspektów społecznego, zawodowego, obywatelskiego, kulturalnego i ekonomicznego życia uczestników tego procesu, jak również aspektów ponadpokoleniowych i międzypokoleniowych"[6]. Analizując treść omawianego dokumentu, nie sposób oprzeć się myśli, że: „[…] istnieją ważne dowody na to, iż szybka ekspansja e-nauczania w Europie może prowadzić do nowych form nierówności społecznej, to jest do wykluczenia cyfrowego. Z badań wynika, że choć liczba osób, które mają dostęp do Internetu i regularnie z niego korzystają (na potrzeby kształcenia), stale rośnie w społeczeństwie europejskim, niemniej jednak pozostaje dość niska w różnych zagrożonych grupach"[7].

Zasygnalizowane przemiany są przyczynkiem do interesującego dyskursu na temat zmiany myślenia o edukacji dorosłych, jak i tworzenia nowej organizacji procesów edukacyjnych, zachodzących w warunkach neoliberalizmu (w tym edukacyjnego) i kultu wartości jednostki. Należy także zauważyć, że współcześnie w społeczeństwie medialnym (zmediatyzowanym świecie[8]) dominującą pozycję w procesie informacyjno-komunikacyjnym zajmują neomedia (media cyfrowe, interaktywne), stwarzające nowe przestrzenie edukacyjne[9].

Nawiązuje do tego teoria konektywizmu rozwijana od samego początku pod hasłem „teorii uczenia się w świecie cyfrowym". Stephen Downes przewiduje, że ok. 2050. r.:

> […] wszystkie obiekty będą potrafiły komunikować się z ludźmi i wyjaśnić, czym są, a także będą potrafiły wytłumaczyć (a może nawet nauczyć), w jaki sposób należy z nimi postępować. Sieć (bardziej zaawansowana niż współczesny Internet) nie będzie już siecią pasywną, stanie się siecią dynamiczną, której poszczególne

[3] G. Cęcelek, *Edukacja ustawiczna jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2012, nr 2, s. 85.

[4] Zob. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 257/70 (z 9.10.2008 r.)

[5] *Ibidem*.

[6] *Ibidem*.

[7] *Ibidem*.

[8] Zob. T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005, s. 41–42.

[9] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się…*

> elementy mogą się ze sobą komunikować – będzie to sieć, która będzie wiedzieć (czyli będzie jednocześnie zasobem wiedzy, który może dzielić się informacją z człowiekiem)[10].

Kształcenie według twórców konektywizmu będzie ustawicznym procesem opartym przede wszystkim na dzieleniu się wiedzą przez ludzi bez względu na wiek i etap kształcenia. Uczenie się będzie „strumieniem", „nurtem" (wiedza praktyczna, często aktualizowana i odnawiana), nie zaś tworzeniem zamkniętego zasobu (tzw. zbiornika retencyjnego, studni), z którego korzystamy przez całe życie. Istotą procesu edukacji będzie akceptacja ciągłych zmian i umiejętność szybkiego przyswajania sobie nowej wiedzy niezbędnej do funkcjonowania w życiu. „Ponieważ otoczenie będzie się stale i szybko zmieniać, zmieniać będą się również obiekty (narzędzia), z których będziemy korzystać (w procesie nauczania będziemy dokonywać stałej analizy przydatności poszczególnych narzędzi). Każdy z nas będzie tworzył własny schemat sieci osób i narzędzi pomocnych w procesie edukacji, z którego będzie na bieżąco korzystał"[11].

Do dynamicznych zmian w uczeniu się nawiązuje multimedialny wzorzec Gordona Drydena przyszłego systemu edukacji oparty o zgromadzenie najlepszej wiedzy przedmiotowej, która jest bezpłatnie udostępniona w formie kursów poprzez Internet i Intranet (z wykorzystaniem efektywnych metod przyspieszonego uczenia, technik multimedialnych oraz maksymalnie uproszczonego sposobu przekazywania materiału)[12].

Ten krótki zarys przemian kształcenia dorosłych w zmediatyzowanym świecie wyraźnie wskazuje na szczególną rolę edukacji medialnej.

Kompetencje medialne jako kryterium różnicowania i inkluzji

Niespotykany dotąd rozwój TIK i odpowiadającej mu infrastruktury („społeczeństwo sieciowe", „okablowany świat") powoduje rozwarstwienie społeczeństwa na „cyfrowych tubylców" (*digital natives*), „cyfrowych imigrantów" (*digital immigrants*)[13] i cyfrowo wykluczonych. Cyfrowi imigranci to pokolenie 50+, osoby starsze, przybysze z dawnego, odległego świata mediów analogowych, którzy muszą uczyć się funkcjonowania w nowej dla nich rzeczywistości. Umiejętność skutecznego uczenia się staje się zatem w nowych uwarunkowaniach kluczową kompetencją XXI wieku i kryterium różnicującym w tworzącej się nowej strukturze społecznej.

---

[10] W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, s. 35.

[11] *Ibidem*.

[12] Zob. G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu. Chcesz myśleć sprawniej niż inni?*, Poznań 2011, s. 28.

[13] Zob. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, http://www.marcprensky.com/writing [dostęp: 15.09.2013].

Alfabetyzacja cyfrowa może mieć szczególne znaczenie dla „imigrantów cyfrowych" w tworzącym się społeczeństwie czasu oraz społeczeństwie wiedzy. Wiedza, kompetencje medialne i kultura informacyjna mogą stać się kryterium różnicowania i inkluzji, a co za tym idzie – wyznacznikiem miejsca „imigrantów cyfrowych" w nowej strukturze zmediatyzowanego społeczeństwa[14]. Mogą one zapobiec dyskryminacji cyfrowej przez rosnącą armię *digital human*. Aby tak się nie stało, konieczna jest edukacja medialna, której celem „[…] staje się przygotowanie ludzi do: odbioru mediów i posługiwania się mediami jako narzędziami intelektualnymi współczesnego człowieka. Przygotowanie człowieka do świadomego i krytycznego odbioru różnego rodzaju komunikatów medialnych wymaga dużej wiedzy o mediach rozumianych w kontekście narzędzi komunikowania oraz przekazanych przez nie treści"[15].

Samo pojęcie edukacji medialnej jest wielorako rozumiane i definiowane. Anglojęzyczna wersja podaje definicję kompetencji medialnej (*media literacy*), którą na ogół rozumie się jako wynik edukacji medialnej, natomiast francuska wersja językowa mówi w tym miejscu o edukacji medialnej (a ściślej rzecz biorąc, o edukacji do mediów – *éducation aux médias*). Z kolei polski przekład dyrektywy unijnej nie posługuje się żadnym z tych terminów, używa za to opisowej formy „umiejętność korzystania z mediów". To tylko próbka trudności terminologicznych związanych z pojęciem edukacji medialnej. Dodatkowym utrudnieniem jest to, iż z jednej strony edukacja medialna obejmuje obszar tematyczny podlegający ciągłym przeobrażeniom, a z drugiej strony – że przemianom podlegają również grupy docelowe tego rodzaju edukacji[16].

Dla wyjaśnienia znaczenia terminu przyjmuję w niniejszym opracowaniu za unijną dyrektywą o audiowizualnych usługach medialnych[17] definicję, która w motywie 47 mówi, że:

> […] umiejętność korzystania z mediów obejmuje zdolność, wiedzę i osąd pozwalające konsumentom skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów. Osoby cechujące się umiejętnością korzystania z mediów potrafią dokonywać świadomych wyborów, zdają sobie sprawę z charakteru treści i usług, a także są w stanie korzystać z całego zakresu możliwości stwarzanych przez nowe technologie komunikacyjne. Umieją lepiej chronić siebie i swoją rodzinę przed materiałami szkodliwymi lub obraźliwymi. Dlatego należy upowszechniać umiejętność korzystania z mediów we wszystkich grupach społecznych i uważnie obserwować rozwój tych umiejętności[18].

[14] T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna*…, s. 41.

[15] B. Siemieniecki, *Media w pedagogice* [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. I, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007.

[16] Zob. *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia*, red. J. Lipszyc, Warszawa 2013, s. 75.

[17] *Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2010/13/UE z 10 marca 2010 r. w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych) – wersja ujednolicona*, L95/1.

[18] *Cyfrowa*…, s. 75.

Nawiązując do umiejętności medialnych, podjąłem próbę zdiagnozowania, jak w grupie „cyfrowych imigrantów", a zwłaszcza w podgrupie osób 50+, którą według wielu badaczy dotyka cyfrowe wykluczenie, przedstawia się korzystanie z mediów (w tym neomediów, tj. cyfrowych mediów interaktywnych), które z nich stanowią podstawowe źródło informacji, na jakie obszary rozwoju i w jakim stopniu wpływają oraz skąd ludzie 50+ zdobywają kompetencje cyfrowe.

W wielu raportach podkreśla się znacznie niższe kompetencje cyfrowe osób w wieku 50+ niż pozostałych Polaków oraz ostatnie pozycje polskich seniorów wśród krajów Unii Europejskiej pod względem korzystania z sieci.

Na przykład *Raport Otwarcia Koalicji „Dojrz@łość w sieci". Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu* mówi, że w tej grupie 78% badanych nie korzysta z Internetu, a według badań World Internet Project (WIP) z Internetu przynajmniej od czasu do czasu korzystało w Polsce w czerwcu 2010 r. 24,6% w wieku 50+. Badania Głównego Urzędu Statystycznego z lat 2006–2010 pokazują, że wśród osób powyżej 55 roku życia jedynie około ¼ respondentów z tej grupy korzystała z Internetu regularnie (w 2010 r.). Z danych *Diagnozy Społecznej 2011* wynika, że zaledwie 29% Polaków w wieku 60–64 lata i 11% w wieku 60+ korzysta z Internetu. Ponad połowa (51%) osób w wieku 60+ nie korzysta z Internetu w ogóle, choć nierzadko ma do niego dostęp w domu[19]. Te i inne dane dowodzą, że zagrożone wykluczeniem cyfrowym są w Polsce przede wszystkim osoby starsze i gorzej wykształcone. Niewątpliwie większe trudności spotykają również osoby mieszkające w mniejszych miejscowościach i o niższych dochodach w gospodarstwie domowym. Co więcej, różnice te nie dotyczą wyłącznie samego faktu korzystania, ale również umiejętności, wszechstronności korzystania, szczególnie jeśli chodzi o bardziej instrumentalne sposoby użycia komputerów i Internetu.

Fakt korzystania z Internetu wciąż silnie różnicuje społeczeństwo polskie. Konsekwencją tego cywilizacyjnego podziału może być postępujące rozwarstwienie społeczeństwa i społeczne wykluczenie osób, które z tych technologii nie będą potrafiły skorzystać. Dalsze pogłębianie się różnic pomiędzy internautami i osobami niekorzystającymi może być źródłem istotnych problemów społecznych w przyszłości[20]. Taki stan rzeczy uzasadnia konieczność podjęcia badań.

Charakterystyka badań własnych

Niniejszy tekst jest kontynuacją dociekań badawczych dotyczących znaczenia społeczno-kulturowego i edukacyjnego mediów i nawiązuje do pedagogicznych funkcji czasu wolnego dorosłych i udziału (neo)mediów jako czynnika różnicującego i inkluzywnego pokolenia 50+.

[19] Zob. *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i Jakość Życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2011, s. 307–308.

[20] Zob. *ibidem*, s. 342.

Badania przeprowadzone zostały na przełomie lat 2013–2014. Posłużyłem się w nich metodą sondażu diagnostycznego, jako narzędzie wykorzystałem kwestionariusz ankiety własnego autorstwa. Grupa badawcza to aktywni edukacyjnie seniorzy ze wsi Rudna (powiat lubiński) – 52 osoby i małego, 22. tys., miasta – Polkowic – 50 osób. Dobór próby był celowo-losowy. Celowy, gdyż dotyczył słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku, a losowy, ponieważ ankietowanych dobrano przypadkowo, bez żadnego klucza. Dla zobiektyzowania badania wybrałem dwie sąsiadujące gminy leżące w LGOM (Legnicko-Głogowskim Okręgu Miedziowym), regionie bogatym, gdzie władze samorządowe w dużym stopniu zaspokajają potrzeby społeczności lokalnych i w zasadzie tylko od chęci osób w wieku 50+ zależy ich zaangażowanie w nabycie kompetencji medialnych.

W próbie badawczej dominowały kobiety 84%. W przedziale wiekowym 61–70 lat było 51% respondentów, a w przedziale 51–60 lat 42%. Średnim lub policealnym wykształceniem legitymowało się 49% ankietowanych (63% w mieście i 37% na wsi), zawodowym – 34%, wyższym – 11%, a podstawowym – 6%. Zwraca uwagę niski udział ludzi z wykształceniem podstawowym (ok. 9% w Rudnej). 82% to emeryci lub renciści, a 8% to aktualnie bezrobotni.

Z uwagi na ograniczenia niniejszego tekstu prezentuję w nim wybrane fragmenty badań, dotyczące funkcji czasu wolnego i kompetencji cyfrowych części seniorów aktywnych edukacyjnie. Do realizacji celów badawczych postawiłem następujące pytania:

1. Jakie formy zagospodarowania czasu wolnego z uwzględnieniem mediów przejawiają ludzie dorośli wykazujący aktywność na rzecz kształcenia się?
2. Jakie media są podstawowym źródłem pozyskiwania wiedzy i ile czasu respondenci poświęcają na korzystanie z mediów?
3. W jakim stopniu korzystanie z mediów wpływa na rozwój badanych?
4. Jakie nowoczesne narzędzia wykorzystują ankietowani i kto uczy ich korzystania z (neo)mediów?

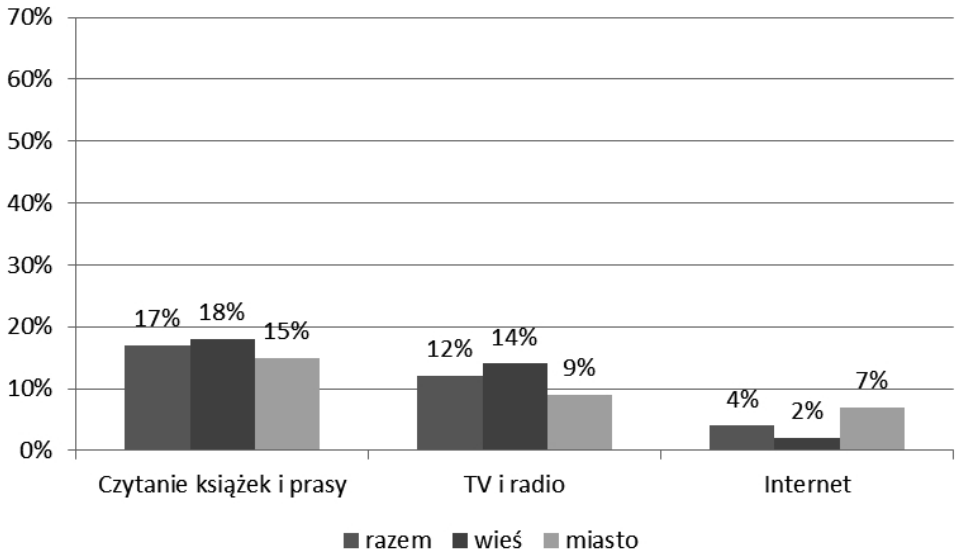
Ważnym przedmiotem dociekań badawczych była analiza przejawianych form aktywności dla zagospodarowania czasu wolnego z uwzględnieniem mediów.

Spośród 17 zaproponowanych form ankietowani najczęściej wybierali: czytanie książek i prasy (17%), zajmowanie się ogródkiem/działką (12,5%) oraz oglądanie telewizji i słuchanie radia (12%). Z Internetem czas najchętniej spędza zaledwie 4,4% próby badawczej.

Wyniki są zróżnicowane w podziale na wieś i miasto. Telewizję i radio wybrało 14,4% respondentów na wsi i 8,7% w mieście, czytanie książek i prasy 18% na wsi i 15% w mieście, a Internet 2,1% na wsi i 7,3% w mieście (rys. 1).

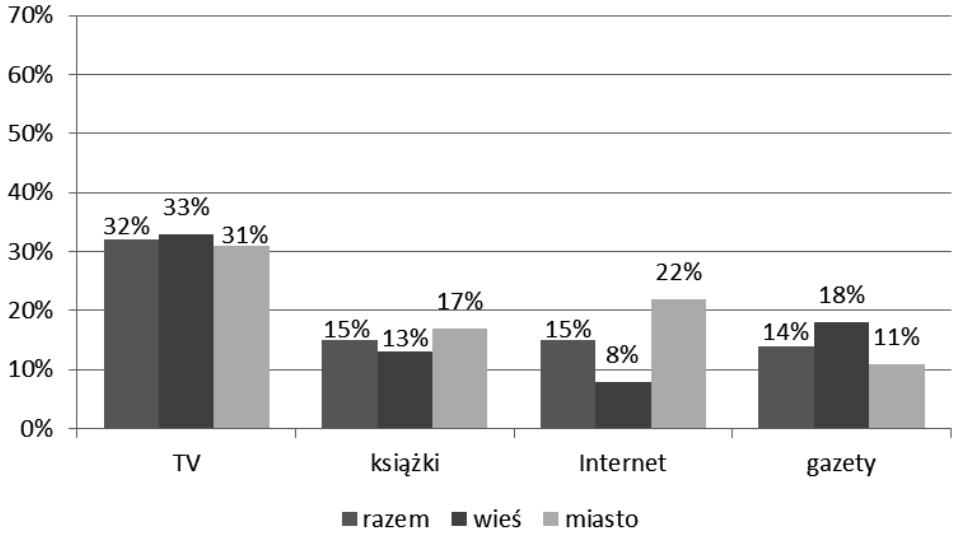
Pozyskane dane wskazują na dominację tradycyjnych mediów, niski udział Internetu oraz dość istotne zróżnicowanie ze względu na miejsce zamieszkania.

Dynamiczne zmiany związane z rozwojem technologii informacyjnych i coraz łatwiejszym dostępem do nich powodują lawinowy wzrost informacji, dlatego ważnym elementem badań było zagadnienie dotyczące udziału mediów w pozyskiwaniu wiedzy i ich wpływu na rozwój osobowy pokolenia 50+.



Rysunek 1. Udział mediów w najchętniej spędzanych formach czasu wolnego
Źródło: opracowanie własne.

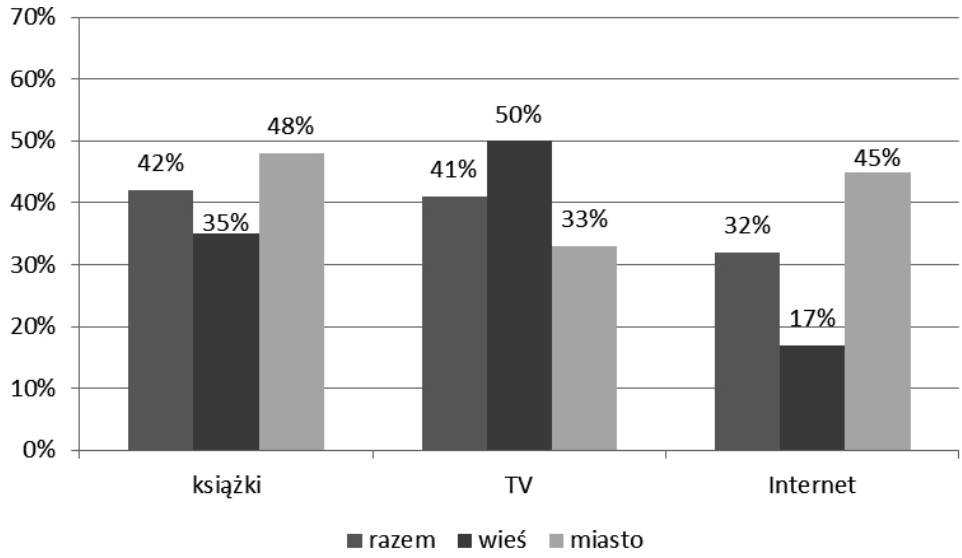
Dla ankietowanych podstawowym źródłem wiedzy jest telewizja 32% (zarówno na wsi, jak i w mieście), następnie Internet i książki po 15,2%. Widać wyraźnie zróżnicowanie w wykorzystaniu Internetu (miasto 22%, wieś 8%) (rys. 2).



Rysunek 2. Źródła pozyskiwania wiedzy
Źródło: opracowanie własne

Spośród mediów, zdaniem respondentów, najbardziej wpływają na ich rozwój: książki 42% (w stopniu dużym 24,4% i średnim 17,5%), telewizja 41% (w dużym 17%, średnim 17,5%) oraz Internet 32% (dużym 21%, średnim 11%). Wcale i w niewielkim stopniu wpływają na rozwój badanych: radio 54%, gazety 49% i telewizja 38%.

Wyniki są zróżnicowane. W mieście największy wpływ na rozwój osobowy mają książki 48%, Internet 45% i telewizja 33%, a na wsi telewizja 50%, książki 35%, a Internet tylko 17% (wyprzedzony przez gazety 37% i radio 35%). Pozyskane dane mogą wskazywać na niskie zaufanie do Internetu lub niskie kompetencje medialne.



Rysunek 3. Wpływ korzystania z mediów na rozwój osobowy (stopień duży i średni)
Źródło: opracowanie własne.

Interesujące było, ile czasu (średnio w ciągu dnia) ankietowani poświęcają na korzystanie z mediów. W przedziale 0–2 godzin dziennie respondenci najczęściej oglądają telewizję – 23% (wieś 20%, miasto 26%), czytają gazety – 21% (22% wieś, 20% miasto) i czytają książki – 17% (wieś 20%, miasto 14%). W interwale 2–4 godzin także najchętniej oglądają programy telewizyjne – 39% (wieś 49%, a miasto 31%) oraz czytają książki – 21% (wieś 17%, miasto 24%). Internetowi do 2 godzin dziennie swój wolny czas poświęca 15% badanych, przy czym 19% to mieszkańcy miasta, 12% – wsi; zaś w przedziale 2–4 godzin to 14% przy 19% udziale mieszkańców miasta i 9% wsi (tab. 1). Z Internetu nie korzysta ok. 10% respondentów.

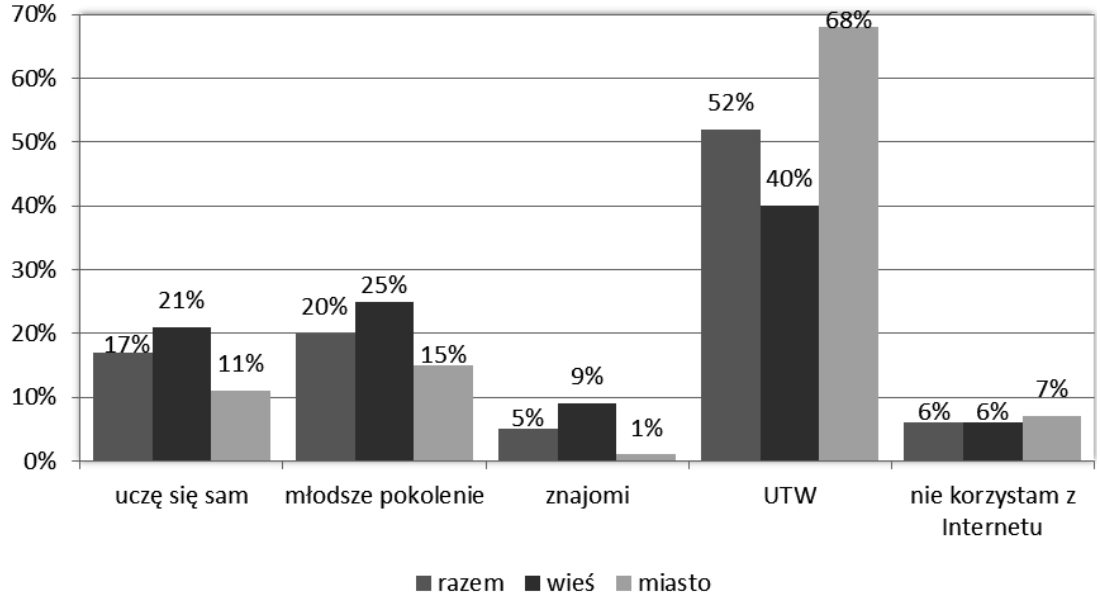
Zebrane dane wskazują na wysoką oglądalność telewizji wśród mieszkańców wsi, w przedziale czasu 4–6 godzin dziennie (blisko 50%). Duże zróżnicowanie występuje także w korzystaniu z Internetu (zdecydowana większość to mieszkańcy miasta, zarówno w interwale do 2 godzin – 7% oraz 2–4 godzin – 10%), co koresponduje ze wskazaniami Internetu jako głównego źródła pozyskiwania wiedzy przez respondentów zamieszkałych w mieście (ok. 12%).

Tabela 1. Czas poświęcony korzystaniu z mediów

Czas / Media	0–2 godziny			2–4 godziny		
	razem	wieś	miasto	razem	wieś	miasto
TV	23%	20%	26%	39%	49%	31%
gazety	21%	22%	20%	5%	6%	5%
radio	12%	14%	10%	9%	11%	7%
Internet	15%	12%	19%	14%	9%	19%
książki	17%	20%	14%	21%	17%	24%
przekaz ustny (dyskusje, rozmowy, wykłady)	12%	12%	11%	12%	8%	14%

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym elementem badań było stwierdzenie, gdzie pokolenie 50+ nabywa kompetencji medialnych (w tym umiejętności korzystania z Internetu). Jak można było się spodziewać, około 52% respondentów wskazało zajęcia w ramach UTW, a na drugim miejscu młodsze pokolenie – 20% (rys. 4). W wywiadzie pozyskałem informację, że zajęcia w uniwersytecie odbywają się w wymiarze 2 godzin tygodniowo, w dobrze wyposażonych pracowniach szkolnych (Rudna) i uczelnianych (Polkowice) i dotyczą głównie kompetencji informatycznych (twardych).



Rysunek 4. Kto uczy nabywania kompetencji cyfrowych?

Źródło: opracowanie własne.

Ciekawe było także, czy i z jakich nowoczesnych narzędzi informatycznych korzystają ankietowani. Badana grupa pokolenia 50+ najczęściej korzysta z laptopów (46%) i komputerów stacjonarnych (45%), przy czym w mieście laptopy wykorzystuje 52%, a na wsi 38%. W tej grupie wiekowej (podobnie jak w innych) widać wzrastający udział mediów mobilnych.

Wnioski

Zaprezentowane wyniki badań wskazują na wzrastającą rolę kompetencji cyfrowych w zmediatyzowanym świecie, zwłaszcza wśród „cyfrowych imigrantów". Są one jednym z głównych wyznaczników współczesnego podziału społecznego i źródłem rozwoju osobowego oraz jakości życia w ponowoczesnym świecie.

Kompetencje medialne (zarówno tzw. „twarde", jak i „miękkie") różnicują „cyfrowych imigrantów" na uczestników wspólnot terytorialnych z tradycyjną komunikacją masową i wspólnot treściowych z komunikacją internetową[21]. Osobną grupę stanowią wykluczeni cyfrowo – analfabeci, pariasi świata cyfrowego. Dotyczy to głównie osób 50+.

Ważnym kryterium różnicującym są czynniki socjodemograficzne (wiek, wykształcenie, aktywność zawodowa i społeczna, miejsce zamieszkania).

Dla zapobieżenia marginalizacji cyfrowej seniorów niezbędna jest edukacja medialna w kierunku społecznej i cyfrowej inkluzji osób tej kategorii wiekowej. Mogą dokonywać tego sami zainteresowani (samokształcenie, samouctwo), ale ważną rolę winny odegrać tu władze lokalne, które odpowiadają za rozwój swoich społeczności poprzez kreowanie i wspieranie różnorodnych inicjatyw edukacyjnych, np. powołując Uniwersytety Trzeciego Wieku, lokalne centra wiedzy (szkoły, uczelnie), wdrażając programy unijne, organizując kursy komputerowe itp. Wydaje się, że w tym obszarze jest jeszcze bardzo dużo do zrobienia – wiele działań ma charakter incydentalny, a nie jest zamierzoną, długofalową strategią wdrażania idei LLL.

Wobec szybko rosnącej liczby osób starszych (do generacji 50+ należy 42% dorosłych Polaków) warto zauważyć, że ta grupa wiekowa stanie się w niedługim czasie ważną grupą pracowniczą i bardzo ważnym odbiorcą usług i towarów („srebrna ekonomia"), a zatem również przedsiębiorcy winni szerzej uczestniczyć w procesie edukacji medialnej.

Daje się zauważyć, że wiele środków zarówno unijnych, jak i regionalnych wykorzystywanych jest do tworzenia infrastruktury, a pomijają one kształtowanie kompetencji medialnych i kultury informacyjnej, zwłaszcza w grupach zagrożonych cyfrowym wykluczeniem.

Zaprezentowane w tekście rozważania oparte na badaniach własnych i obcych prezentują niewielki wycinek istotnych zagadnień dotyczących obecności (neo)mediów i ich funkcji różnicującej i inkluzywnej dla aktywnych edukacyjnie osób z grupy 50+. Mają być inspiracją do dyskursu naukowego i dalszych dociekań dla badaczy tego obszaru życia społecznego.

[21] Zob. W. Cellary, *Content Communities on the Internet*, „Computer" 2008, vol. 41, s. 106–108.

7. Historia wychowania, historia inkluzji

Kalina Bartnicka
Instytut Historii Nauki PAN

Historia wychowania – dyscyplina naukowa i przedmiot kształcenia

Historia wychowania to dyscyplina w grupie nauk humanistycznych. Jej przedmiotem jest rekonstrukcja i interpretacja faktów, zjawisk i procesów związanych z wychowaniem człowieka w perspektywie historycznej. Gromadzi i upowszechnia dorobek ludzkości w zakresie praktyki i teorii szeroko pojmowanego wychowania i edukacji. Bada i ustala związki i zależność wychowania od stosunków społeczno-ekonomiczno-politycznych, kultury i nauki minionych epok. Stanowi punkt odniesienia i cenne źródło inspiracji dla współczesnych badań pedagogicznych, dla teorii i praktyki edukacyjnej. Silny związek ideałów i procesów edukacyjnych, teorii i praktyki oddziaływań wychowawczych z potrzebami, możliwościami i poziomem życia społecznego powoduje, że czasem historia wychowania uważana jest za dyscyplinę z pogranicza nauk humanistycznych i społecznych. Jednakże ostatecznie o zaszeregowaniu dyscypliny decyduje to, że w centrum jej zainteresowań jest człowiek, a nie społeczeństwo.

Wielostronność powiązań wychowania człowieka (w teorii i w praktyce) ze stanem ekonomicznym, sytuacją polityczną, poziomem oświaty, kultury i cywilizacji, z religią i z tradycjami, tudzież obyczajami danego społeczeństwa *etc.*, powoduje, że badania historyczno-oświatowe i historyczno-wychowawcze są trudne, wymagają od badacza dojrzałości i erudycji historycznej w wielu dyscyplinach. Historia wychowania (i oświaty) uczy dostrzegać i rozumieć te powiązania, a wyniki badań są nieocenionym zasobem dokumentacji o wielkim i nieustannym eksperymencie edukacyjnym ludzkości. Jest to szczególnie ważne i cenne tak dla pedagogiki współczesnej, jak i dla nauczycieli.

W ostatnim półwieczu obserwuje się systematyczne rozszerzanie pola badawczego, dywersyfikację założeń i doskonalenie metodologii oraz dynamiczny rozwój badań historyczno-oświatowych. Po przejściowym obniżeniu zainteresowania historią wychowania wśród młodej kadry naukowej w latach 70. i 80. XX wieku (spowodowało to nawet lukę pokoleniową w środowisku badaczy), w ostatnim dziesięcioleciu środowisko to wzmocniło się. Niemal we wszystkich ośrodkach akademickich w Polsce nastąpił przyrost ilości doktorów, doktorów habilitowanych i profesorów w naszej dyscyplinie. Wiele przewodów doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich jest w toku[1]. Jednakże równolegle można

[1] Przykładowo można wymienić tu ponad dwadzieścia zakończonych lub będących w toku przewodów habilitacyjnych i na tytuły profesorskie w naszej dyscyplinie. Ten wykaz awansów nauko-

zaobserwować postępujący proces eliminowania historii wychowania z kształcenia pedagogów i nauczycieli, który nasilił się zwłaszcza na przełomie XX i XXI wieku. Jest to zjawisko groźne nie tylko dla kultury humanistycznej nauczycieli, ale i w konsekwencji dla polskiej oświaty i kultury polskiej.

Potencjał historii wychowania nie jest wykorzystywany w polskich wyższych uczelniach. W środowisku pedagogicznym historia wychowania postrzegana jest przede wszystkim jako subdyscyplina pedagogiki i traktowana utylitarnie, jako przedmiot kształcenia pedagogów i nauczycieli. Zadziwia niechęć niektórych pedagogów do badań i szerszego wprowadzania studentów w konteksty historyczne edukacji, wychodzące poza problemy myśli pedagogicznej, a bez nich ani tej myśli, ani jej recepcji nie da się prawidłowo zinterpretować i skutecznie wykorzystać dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej. Systematyczne ograniczanie liczby godzin dydaktycznych (w niektórych specjalnościach pedagogicznych przedmiot ten został nawet wyeliminowany z programów kształcenia) powoduje prowadzące do absurdów zubożanie treści[2].

W tych warunkach historia wychowania nie może spełniać funkcji przedmiotu rozwijającego wiedzę i kulturę ogólną czy pedagogiczną studentów, a to wpływa na obniżenie poziomu studiów i ich efektów. Jest to rażąco sprzeczne z ideą kształcenia humanistycznego w uczelniach akademickich działaczy kultury, socjologów, a przede wszystkim – nauczycieli i pedagogów.

---

wych nie jest kompletny i wymaga poważnych uzupełnień. Obrazuje poważne wzmocnienie środowiska historyków wychowania i oświaty oraz zjawisko wyrastania nowego pokolenia dojrzałych badaczy, warto, aby dokładniej je zbadać i zanalizować. W ciągu ostatnich kilku lat wyhabilitowali się jako historycy wychowania na przykład: Józef Barański (Pułtusk), Katarzyna Dormus (Kraków), Adam Fijałkowski i Janina Kamińska (UW Warszawa), Barbara Jędrychowska (Wrocław), Elżbieta Magiera (Szczecin), Iwona Michalska (Łódź), Kazimierz Puchowski (Gdańsk), Joanna Schiller (Warszawa, IHN PAN), Agnieszka Wałęga (Toruń), Jan Wnęk (Kraków); w toku są przewody Ewy Kuli (Kielce), Ewy Brodackiej-Adamowicz (Siedlce). Tytuły profesorskie uzyskali: Krzysztof Jakubiak (Gdańsk), Elwira Kryńska (Białystok), Eleonora Sapia-Drewniak (Zielona Góra), Władysława Szulakiewicz (Toruń), Leszek Zasztowt i Jan Piskurewicz (IHN PAN Warszawa). W toku są przewody: Wiesława Jamrożka (Poznań), Ireny Szybiak (UW Warszawa) – pisane w 2013 r.

[2] „[…] nie ma nauk technicznych bez matematyki. Nie ma nauk prawnych bez prawa rzymskiego i logiki. Nie ma medycyny bez anatomii. Historia wychowania jest matematyką nauk pedagogicznych, lecz być może da się wyobrazić pedagogikę bez niej. Wystarczy jedynie przypisać historii wychowania atrybut dobrowolności. Tą drogą sporządza się mapę fałszywych wzorów, ignorując kulturę jako wytwór czasu"; R. Tomaszewski, *Dobrowolność jako atrybut historii wychowania (szkic do dziejów wyobrażeń)* [w:] *Treści historyczne w nowej koncepcji studiów pedagogicznych*, red. K. Bartnicka, Pułtusk 2009, s. 109. Tenże, polemizując z opiniami Sławomira Sztobryna, stwierdza, że redukowanie historii wychowania do historii myśli pedagogicznej jest: „[…] fałszywą historią, gdzie dawna myśl nie konfrontuje się z minioną praktyką"; *ibidem*, s. 111. Zadanie historii ujmuje jako „konstruktywne spojrzenie na przeszłość", zadanie pedagogiki jako „konstruktywne spojrzenie na przyszłość", ich wspólne zadanie [realizowane przez historię wychowania – przyp. K.B.] jako „niekończący się dialog między teraźniejszością a przeszłością". Odrzucenie tych relacji to „redukcja logiki na rzecz wyobrażeń"; zob. *ibidem*, s. 112.

Początki, rozwój oraz rola historii wychowania w kształceniu pedagogów i nauczycieli była już omawiana wielokrotnie[3]. Historia wychowania, jako odrębna dyscyplina naukowa, uformowała się w Polsce stosunkowo niedawno. Zainteresowanie i wiedza o historii oświaty i wychowania wyłoniły się z rozważań filozoficznych o edukacji, z badań nad rozwojem kultury, z prac poświęconych historii instytucji naukowych i szkolnych oraz dzięki biografiom wybitnych uczonych, np. przy okazji jubileuszów. Wyodrębnianiu sprzyjało też upowszechnianie edukacji elementarnej w drugiej połowie XIX w., gdy uczniom seminariów nauczycielskich trzeba było dostarczyć wiedzy o rozwoju szkolnictwa, wychowania i pedagogiki, ponieważ był to standardowy składnik edukacji nauczycielskiej w innych krajach[4]. Na ziemiach polskich wiedza ta miała dodatkowo sens narodowy. Służyła ukazywaniu polskiej odrębności narodowo-kulturalnej i naszych osiągnięć. Pięknie to ujęła autorka monografii poświęconej historii wychowania w II Rzeczypospolitej: „Nauczanie historii wychowania, jego zadania i rola pozostawały w ogólnym nurcie edukacji historycznej. W wieku XIX edukacji historycznej przypisywano nade wszystko dwie funkcje: po

[3] Por. S. Tync, *Rola historii wychowania w podnoszeniu kultury pedagogicznej nauczycieli* [w:] *Pedagogika na usługach szkoły*, red. F. Korniszewski, Warszawa 1964; K. Mrozowska, *Rola historii wychowania w kształceniu pedagogicznym. Przeszłość, stan obecny i postulaty*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 1971, t. 12, s. 3–42; *eadem*, *Co dalej z historią wychowania?*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1983, nr 26, s. 15–22. Artykuły zamieszczone w „Rozprawie z dziejów oświaty" 1989, red. J. Miąso, t. 32: Z. Ruta, *Sesja naukowa „Historia wychowania – badanie i nauczanie"* Kraków 23 i 24 września 1987 r.; S. Michalski, *Rola historii wychowania w systemie nauk pedagogicznych*; J. Dybiec, C. Majorek, *Współczesna koncepcja historii wychowania jako nauki*; A. Meissner, *Polskie podręczniki do historii wychowania*; S. Litak, *Z warsztatu historyka wychowania*; E. Podgórska, *Problemy metodologiczne prac biograficznych w zakresie historii wychowania*; L. Mokrzecki, J. Żerko, *Regionalizm w badaniach i nauczaniu historii wychowania*; I. Szybiak, *Aktualna sytuacja w nauczaniu historii wychowania w Polsce*; W. Frąckowiak, *Treści i formy seminariów magisterskich z zakresu historii oświaty i wychowania*; T. Jałmużna, W. Leżańska, E. Witkowska, *Rola i znaczenie prac magisterskich z historii wychowania w edukacji pedagogicznej*; J. Krukowski, *Problematyka historii wychowania w pracach magisterskich w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, w latach 1974–1986*; D. Koźmian, *Opinie studentów Uniwersytetu Szczecińskiego o programie nauczania historii wychowania w świetle badań ankietowych*; T. Wróblewska, *Historia wychowania na uniwersyteckich studiach pedagogicznych*; K.D. Mende, *Badania historyczne nad oświatą w Republice Federalnej Niemiec*. Por. także: *Treści historyczne w nowej koncepcji studiów pedagogicznych*, red. K. Bartnicka, Pułtusk 2007 (tu artykuły i wypowiedzi: Juliana Dybca, Krzysztofa Jakubiaka, Bogusława Śliwerskiego, Bronisława Siemienieckiego, Henryki Kwiatkowskiej, Małgorzaty Kupisiewicz, Danuty Gielarowskej-Sznajder, Macieja Tanasia, Romana Tomaszewskiego, Renaty Nowakowskiej-Siuty, Bogdana Cimały, Tadeusza Lewowickiego, Janusza Bielskiego, Andrzeja Cwera, Juliana Dybca, Wiesława Jamrożka, Władysławy Szulakiewicz, Adama Winiarza, Kaliny Bartnickiej).

[4] Nie wszyscy uważali to za potrzebne. Co interesujące, czasem opinie przeciwne zaznajamianiu nauczycieli z doświadczeniami i dorobkiem przeszłości wypowiadane były w imię… nowoczesności i postępu. W 1849 r. z takimi opiniami polemizował na łamach „Szkoły Polskiej" poznański nauczyciel i pedagog Ewaryst Estkowski, w artykule: *Czy potrzeba uczyć historii pedagogiki po seminariach?* (cyt. za: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Kielce 1997, t. 2, s. 416–423). Estkowski stwierdza, że w oświacie potrzebne są zmiany, ale też wykorzystywanie dorobku przeszłości, ponieważ: „[…] z odrzuceniem bogactw zebranych w dziedzinie pedagogicznej usuwamy nieostrożnie spod nóg wszelki trwały fundament, na którym można by bezpiecznie coraz wyżej budować"; *ibidem*, s. 418.

pierwsze, kształtowania świadomości narodowej, po drugie, wyjaśniania genezy zjawisk społecznych, politycznych i kulturowych współczesności, przy czym funkcje wychowawcze bardzo często w praktyce szkolnej wyprzedzały funkcje poznawcze"[5]. Miało to szczególne znaczenie w okresie zaborów. Wydaje się, że dzisiaj nie docenia się tego aspektu dziejów wychowania w Polsce.

Ciekawie rysują się różnice zakresu dziejów wychowania i szkoły w programach seminariów nauczycielskich w każdej z dzielnic zaborowych, „zwykle w bloku przedmiotów pedagogicznych"[6]. Najgorzej było w zaborze rosyjskim, gdzie nie było obowiązku szkolnego, a w zrusyfikowanych seminariach nauczycielskich przekazywano nie tylko historię wychowania, ale w ogóle teorię pedagogiczną bardzo pobieżnie w niesłychanie ograniczonej liczbie godzin nauczania. W zaborze pruskim korzystano z podręczników niemieckich do przedmiotów pedagogicznych i dziejów edukacji. Nauczyciele tu nie mieli oficjalnie szansy poznania polskiego dorobku historycznego myśli i praktyki edukacyjnej. Najlepsze warunki dla poznawania historii wychowania przez przyszłych nauczycieli, i to w języku ojczystym (co wiązało się z zapotrzebowaniem na podręczniki), powstały w okresie autonomii w Galicji w związku z wprowadzeniem obowiązku szkolnego i spolonizowaniem języka nauczania.

Na początku lat 70. XIX w. „historia pedagogii" została włączona do programów galicyjskich seminariów nauczycielskich. Pobudziło to rozwój zainteresowań dziejami szkoły i wychowania, powstały też badania historii polskiej oświaty i wychowania. W podręcznikach dla seminariów znalazły się teksty poświęcone historii wychowania. W 1905 r. Antoni Karbowiak (1856–1919) habilitował się z historii wychowania na Uniwersytecie Jagiellońskim. W Galicji, już przed I wojną światową, wyrosło środowisko młodych polskich specjalistów w zakresie historii wychowania, do którego należeli m.in.: Stanisław Kot (1885–1975), Stanisław Łempicki (1886–1946), Zygmunt Kukulski (1890–1944), Stanisław Tync (1889–1964)[7]. Po odzyskaniu niepodległości historia wychowania weszła na stałe do programów kształcenia nauczycieli w polskich szkołach, a po II wojnie światowej – do uniwersyteckiego kształcenia na wydziałach pedagogicznych. Środowisko to na ogół dobrze znało praktyki nauczycielskie, było prężne naukowo, bardzo aktywne w na różnych polach działalności organizacyjno-naukowej i oświatowej. Zwłaszcza autorzy podręczników[8].

W okresie międzywojennym rozwinęły się badania, publikacje i dyskusje nad przedmiotem i „użytecznością" historii wychowania[9]. Ugruntowała się pozycja

[5] W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historiograficzne*, Toruń 2000, s. 175.

[6] A. Wałęga, *Polskie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze do historii wychowania okresu zaborów i II Rzeczypospolitej*, Toruń 2012, s. 73 i nast.

[7] Por. A. Meissner, *Polskie podręczniki do historii wychowania*, „Rozprawy z dziejów oświaty" 1989, t. 32, s. 156–157; B. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1–2, Poznań 1842, http://kpbc.umk.pl/dlibra/publication?id=850 [dostęp: 15.11.2015].

[8] Zob. A. Wałęga, *Polskie podręczniki…*, cz. I: *Autorzy podręczników – portret zbiorowy*.

[9] Zob. W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania…*, s. 176–191.

historii wychowania w programach kształcenia jako przedmiotu na uczelniach wyższych, obowiązkowego dla studentów pedagogiki i dla przyszłych nauczycieli[10]. Co do stosunku historii wychowania do pedagogiki rysowały się różne stanowiska. Przedstawiciele jednego z nich traktowali historię wychowania, przedmiot badań i przedmiot kształcenia jako samodzielną dyscyplinę naukową, gałąź nauki związaną z dziejami kultury i społeczeństwa. Przedstawiciele drugiego stanowiska uważali ją za subdyscyplinę pedagogiki, czy też naukę w stosunku do pedagogiki pomocniczą, służebną z punktu widzenia jej użyteczności. Sprawy te są bardzo istotne, ponieważ „przekładają się" z jednej strony na zakres pola badawczego, z drugiej – na metodologię badań. W konsekwencji – na miejsce, które historia wychowania zajmuje w programach kształcenia pedagogów i nauczycieli oraz, najogólniej rzecz ujmując, na ich rozumienie przeszłości edukacyjnej i jej związków ze współczesnymi zagadnieniami pedagogiki i wychowania.

Niektórzy z pedagogów uważali, że w historii dorobku pedagogicznego naprawdę istotne i interesujące są jedynie informacje o rozwoju teorii i myśli pedagogicznej. Odbijało się to w nazwie przedmiotu: „pedagogika historyczna", „historia pedagogiczna", „historia oświaty, szkolnictwa i wychowania", „dzieje myśli pedagogicznej", „historia wychowania"[11] oraz przekładało się na koncepcje badań.

Ci, którzy przyjmowali, że historia wychowania jest dyscypliną naukową, ale tylko jako jedna z gałęzi nauk pedagogicznych, uważali, że powinna stosować metodologię nauk pedagogicznych. Inne stanowisko w sprawach metodologicznych zajmowali badacze sądzący, że to nauki pedagogiczne są naukami pomocniczymi dla historii wychowania, która w badaniach powinna się posługiwać metodami nauk historycznych. Większość jednak utrzymywała, że historia wychowania jest autonomiczną nauką historyczną, powinna więc stosować metody badawcze właściwe naukom historycznym, a także korzystać z metodologii i wyników badań innych nauk humanistycznych i społecznych, a zwłaszcza filozofii, socjologii, ekonomii *etc*.

Do uczonych szeroko rozumiejących naszą dyscyplinę należał Stanisław Kot[12], autor znanych i, w sporej części, stale aktualnych podręczników historii

[10] Zob. *ibidem*, s. 179.

[11] Zob. A. Cwer, *Czy historia wychowania jest dyscypliną naukową* [w:] *Treści historyczne…*, s. 152–165.

[12] Poglądy Kota na historię wychowania wynikały tak z jego wykształcenia, jak i z zainteresowań naukowych, z poglądów społecznych i politycznych, doświadczeń w pracy dydaktycznej, działalności organizacyjno-naukowej. Był z wykształcenia historykiem, historykiem literatury i prawnikiem (Uniwersytet Lwowski, studia uzupełniające w Paryżu), nauczycielem w szkole średniej, profesorem Katedry Historii Kultury w Polsce na Uniwersytecie Jagiellońskim, legionistą, czynnym politykiem w II RP (ludowiec) i w czasie II wojny światowej, znawcą archiwów zachodnioeuropejskich, sekretarzem Komisji do Badań w Zakresie Historii Literatury i Oświaty w Polsce PAU, przewodniczącym Komisji dla Dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce PAU *etc*. Interesował się szczególnie dziejami szkolnictwa i kultury czasów Odrodzenia i Reformacji. Był autorem cennych monografii i wyborów źródeł, stale niedoścignionym autorem podręczników do historii oświaty; zob. M. Flisak, *Kot Stanisław (1885–1975)* [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 402–407.

wychowania, publikowanych w latach 1924–1934 w kilku wersjach i kolejnych edycjach (przedwojennych), uzupełnionych dwoma tomami tekstów źródłowych (1929–1930)[13].

Kot uważał, że wychowanie jest zmienną w czasie funkcją społeczną[14]. Jest „historią myśli i pracy pedagogicznej, odbywającej się w każdorazowych zmiennych warunkach bytu społeczeństwa"[15] i tylko tak ujmowana może spełnić swoje zadania kształcące pedagoga. Musi ukazywać: „[…] rozwój ideałów pedagogicznych i form ich urzeczywistniania się z jednej strony, z drugiej – w y j a ś n i ć j e, przez wykrycie i uwydatnienie jej związku z kulturą społeczną i polityczną, umysłową, religijną i moralną, każdej epoki"[16]. Celem tego przedmiotu kształcenia jest „wy r o b i e n i e i p o g ł ę b i e n i e"[17] kultury pedagogicznej nauczyciela. „Teraźniejszość żyje przeszłością w większym stopniu, aniżeli to się może wydawać przy powierzchownej ocenie. A jest to podwójnie prawdą w dziedzinie wychowania"[18].

Zakres historii jako nauki musi uwzględnić szeroki społeczno-kulturalny kontekst. Wychowanie w każdej epoce jest ściśle związane ze stanem społeczeństwa i jego instytucjami, z jego poziomem ekonomicznym, politycznym, kulturalnym, moralnym ideałem wychowawczym, praktyką i teorią pedagogiczną. Wiąże się też z historią powszechną. „Sam opis tej praktyki i teorii [pedagogicznej – przyp. K.B.] bez uchwycenia związku z życiem nie jest wystarczający, gdyż nie odsłania istotnych sprężyn pracy wychowawczej. […] Każde społeczeństwo posiada swój własny system pedagogiczny, który ma pewne cechy wspólne z innemi, ale też i pewne odrębne, sobie tylko właściwe"[19]. Zbadanie i zrozumienie mechanizmów takich związków ma istotne znaczenie i użyteczność dla pedagogiki współczesnej, „[…] dostarcza materiał do zrozumienia wychowania jako funkcji społecznej"[20], dogłębniejszego poznania swojego społeczeństwa jego dążeń i potrzeb. Nie może się ograniczać do komentowania faktów pedagogicznych, wyszukiwanych według zainteresowań pewnych dzisiejszych systemów, chwilowych i przejściowych, nie może być traktowana jako pomocnicze narzędzie czyjejś spekulacji pedagogicznej, czyli nie może być, jak sądzą niektórzy, „pedagogiczną" historią wychowania, do czego prowadzi wyizolowanie fragmentów z organicznie powiązanego całokształtu związków wychowania z epoką[21]. Nie ma więc racji dzielenie historii wychowania na „pedagogiczną" i „niepedago-

[13] Por. S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, t. 2, Kraków 1924; wyd. 2, Lwów 1934; wyd. 3, Warszawa 1996; wyd. 4, 2010; *idem*, *Dzieje wychowania. Podręcznik dla zakładów kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1926 (kolejne wydania: 1928, 1931).

[14] Por. *idem*, *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej* [w:] *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki, t. 1, cz. 2, 1934; odbitka 1936, 2 wyd. 1947, 3 wyd. 1958.

[15] S. Kot, *Historia wychowania…*, t. 1, s. VI.

[16] *Ibidem*.

[17] *Ibidem*.

[18] *Ibidem*, s. V.

[19] *Ibidem*, s. 89.

[20] *Ibidem*, s. 10.

[21] Zob. *ibidem*, s. 10–11.

giczną", czy sprowadzanie jej (jako przedmiotu kształcenia) do „pedagogicznej historii wychowania".

Poglądy Kota zostały upowszechnione, ponieważ trafiały do nauczycieli. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, czyli władza oświatowa okresu międzywojennego, doceniało znaczenie szeroko rozumianej historii oświaty i wychowania w kształceniu pedagogów i nauczycieli. Jak wyjaśnił Kot w przedmowie do pierwszego wydania *Historii wychowania* z 1924 r., „[…] program przepisany przez polskie Ministerstwo W.R i Ośw. Publ. dla nauki historii wychowania, nakreślił bardzo szerokie ramy temu przedmiotowi […]"; ministerialny program polecił traktować ten przedmiot „[…] jako historię pewnego zagadnienia społecznego, na którego rozwój wpływają różnorodne czynniki społecznego życia: ustrój polityczny, stan społeczno-gospodarczy, prądy religijno-moralne, oraz prądy umysłowe i rozwój nauk"[22]. Zadaniem historii wychowania ma być zaznajomienie przyszłych nauczycieli: „z rozwojem form wychowania, prądów i zagadnień wychowawczych"[23], oraz wyjaśnienie im: „jakie czynności i w jaki sposób wpływają na ten rozwój"[24].

Podobnie rozumieli historię wychowania, jako naukę i przedmiot kształcenia, Stanisław Łempicki (1886–1947), Jan Hulewicz (1907–1980), Stefan Truchim (1896–1967), Henryk Barycz (1901–1994), a także Helena Radlińska (1879–1954), która położyła nacisk na społeczne uwarunkowania wychowania i pedagogiki. Jej koncepcja „pedagogiki społecznej" poszerzyła granice pola naukowego historyków wychowania, wcześniej wrażliwych na konteksty społeczne zjawisk edukacyjnych. Niewątpliwie miał na to wpływ rozwój badań socjologicznych i zainteresowania pedagogiczne wybitnego socjologa tego okresu, Józefa Chałasińskiego[25].

Łempicki, Barycz, Radlińska, Hulewicz to mistrzowie, którzy oddziaływali silnie na swoich uczniów, na to pokolenie historyków wychowania, badaczy i nauczycieli akademickich, którzy wprawdzie dojrzałość naukową osiągnęli już w latach 30., ale pełnia ich rozwoju przypadła na okres powojenny. Ci z kolei nadali kierunek dzisiejszym pokoleniom badaczy dziejów wychowania i oświaty w Polsce.

Zwolennikami „pedagogicznej historii wychowania", którzy wpłynęli poważnie na umocnienie badań nad dziejami teorii pedagogicznej na niekorzyść szeroko pojętej historii wychowania tendencji, byli: Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Nawroczyński i Sergiusz Hessen. Sami zresztą doskonale wykształceni i głęboko zrośnięci z dorobkiem kultury humanistycznej rozumieli historyczne uwarunkowania teorii. Mysłakowskiego interesowała historia wychowania jako dyscyplina zajmująca się dziejami pedagogiki porównawczej i teorii. Uważał, że

[22] *Ibidem*, s. VII.

[23] *Ibidem*, s. VIII.

[24] „Zalecenia dotyczące ministerialnego programu historii wychowania" cyt. za: S. Kot, *Z przedmowy do 1-go wydania* [w:] *idem*, *Historia wychowania…*, t. I, s. VIII.

[25] Por. J. Chałasiński, *Wychowanie w domu obcym jako instytucja wychowawcza*, Poznań 1928; *idem*, *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa 1936; *idem*, *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1948.

powinna być uprawiana przez pedagogów. Nawroczyński, zajmujący się teoriami pedagogicznymi okresu 1865–1935, uważał, że historia myśli pedagogicznej powinna służyć dialogowi pedagogów współczesnych z pedagogami dawnymi, ale historycy wychowania skupiają się na epokach dawniejszych, zaniedbując badania nad XIX i XX wiekiem. Twierdził, że te proporcje należy odwrócić ponieważ pedagogów interesuje współczesność. Współczesność rozumiał jako coś, „co jeszcze żyje, co jeszcze nami kieruje, z czego dopiero wyrastamy"[26]. Postawił problem, jak się wydaje niesłychanie interesujący i historyków wychowania i pedagogów, przechodzenia teraźniejszości edukacyjnej do historii wychowania. Swoją powagą w środowisku pedagogicznym wpłynął na tendencję wyodrębniania dziejów myśli pedagogicznej z historii wychowania[27].

Potrzebę szerokich badań historycznych, wychodzących poza historię myśli pedagogicznej, rozumiał i uzasadniał filozoficznie Hessen (1887–1950). Według niego badanie przeszłości kultury, prawa, filozofii, pozwalające poznać uwarunkowania historycznych systemów wychowania, jest korzystne dla współczesnej pedagogiki. Twierdził, że kiedy porównamy:

> […] panujące systemy wychowania i doktryny pedagogiczne odpowiednich epok to zobaczymy, że wszystkie odbijają w sobie ten ogólny koloryt czasu, podporządkowując poszczególne cele wychowania jednemu z nich, temu mianowicie, który zdobył sobie hegemonię w kulturalnej świadomości epoki […]. Dzieje wychowania i dzieje pedagogiki stają się zrozumiałe z tego punktu widzenia: zadaniem historyka jest nie tylko wyjaśnienie przyczyn danego systemu wychowawczego, lecz zrozumienie wszystkich jego szczegółów, wychodząc z jedynej panującej w nim zasady.[…]Skoro zagadnienie wychowania jest zagadnieniem kultury, to oczywiście negacja kultury związana z negacją dziejów prowadzi do negacji wychowania[28].

Przedwojenne dyskusje wzbogaciły samowiedzę młodej jeszcze historii wychowania jako dyscypliny naukowej[29]. Nie zdołano uzgodnić poglądów na temat pola badawczego, problemów metodologii, nomenklatury. Poglądy na przedmiot badań ewoluowały, a granice pola badawczego ulegały rozszerzaniu. Tym nie mniej dyscyplina „umocniła się" naukowo. Co bardzo ważne z punktu widzenia rozwoju historii wychowania, „Od lat trzydziestych XX wieku zaczęto […] akcentować charakter historii wychowania jako nauki wyjaśniającej – no-

[26] A. Cwer, *Czy historia wychowania…*, s. 164–151.

[27] Zob. *ibidem*.

[28] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń, Warszawa 1997, s. 77.

[29] Ten problem omawiany jest zarówno przez pedagogów, jak i przez historyków wychowania: por. D. Drynda, *Spór o historię wychowania jako dyscyplinę naukową w okresie II Rzeczypospolitej* [w:] *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej. Problemy kontrowersyjne*, red. W. Bobrowska-Nowak, Katowice 1992, s. 8–21; *eadem*, *W poszukiwaniu koncepcji historii wychowania jako dyscypliny naukowej w Polsce drugiej połowy XX wieku* [w:] *Stan i perspektywy historii wychowania*, red. W. Jamrożek, Poznań 1995, s. 13–25; K. Jakubiak, D*yskusje o statusie metodologicznym oraz zadaniach dydaktycznych historii wychowania w II Rzeczypospolitej*, red. T. Jałmużna, I.G. Michalscy, Łódź 1993, s. 26–32.

motetycznej, a nie tylko opisującej przeszłość”[30]. W środowisku badaczy dominowała szeroko wsparta na fundamencie filozofii, kultury i dziejów społeczno-politycznych koncepcja Kota. Zresztą to nic dziwnego, jeśli ma się w pamięci interdyscyplinarny rodowód naszej dyscypliny oraz niezwykły talent Kota jako autora podręczników. Jego koncepcję w gruncie rzeczy przejęło także (mimo ograniczeń oficjalnej ideologii marksistowskiej) środowisko powojennych historyków wychowania[31].

Na VII Powszechnym Zjeździe Historyków Wychowania we Wrocławiu w 1948 r. spory zwolenników „historycznej” i „pedagogicznej” historii wychowania podjęto na nowo. Ustalono, że zakres historii wychowania powinien obejmować 3 kręgi tematyczne: „[…] historię myśli pedagogicznej (doktryn i prądów); historię szkół i instytucji oświatowych, wraz z historią ustrojów szkolnych; historię kultury, rozumianą jako dzieje formowania się człowieka pod wpływem różnych czynników, nie tylko celowej działalności wychowawczej, ale także społeczno-politycznych, ekonomicznych, artystycznych i intelektualnych”[32].

W ciągu następnego półwiecza pole badawcze poszerzyło się i w sensie chronologicznym, i problemowym. Pogłębiono badania nad wiekiem XIX. Naturalną koleją rzeczy zakres zainteresowań badaczy zaczął obejmować stopniowo „przechodzący do historii” wiek XX: czas od okresu II Rzeczypospolitej, przez okres wojny, lata powojenne, po okres Polski Ludowej. Od lat 80. pod wpływem rozwoju socjologii, psychologii, medycyny, zmian w układach społecznych i politycznych przed pedagogiką zaczęły wyłaniać się nowe zakresy zadań i badań. Zaczęły one też wchodzić w pole zainteresowań historii wychowania. W badaniach historyków wychowania rozwijają się i pogłębiają zagadnienia świadomości społecznej, ideologii wychowawczej, historii dzieciństwa, oświaty dorosłych, oświaty zawodowej, pracy i edukacji kobiet, szkoły elementarnej, wychowania w rodzinie, czasu wolnego itd., ujmowane w kontekście stosunków społeczno-polityczno-kulturalnych. Zwolennicy „pedagogicznej historii wychowania” nie ustępują pola walki.

Dyskusje sprzyjają podnoszeniu się „samoświadomości” naukowej, konsolidacji i krzepnięciu środowiska historyków wychowania, precyzowaniu problematyki badań i doskonaleniu warsztatowej sprawności, zainteresowaniu dziejami własnej dyscypliny i jej przedstawicielami[33]. Dyskusja trwa. Przypomniał ją

[30] K. Jakubiak, *Tradycje i aktualność dyskusji o roli i użyteczności historii wychowania w kształceniu pedagogicznym w Polsce* [w:] *Tradycje historyczne…*, s. 31.

[31] Sarkał Łukasz Kurdybacha (*Przedmowa* [w:] *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1987, s. 5–6), że podręcznik Kota nie obejmował „wszystkich doniosłych zagadnień historyczno-oświatowych”, m.in. pominął szkolnictwo i myśl pedagogiczną Stanów Zjednoczonych, znaczenie Rewolucji Październikowej w Rosji, pedagogikę ZSRR, no i socjalistów utopijnych, ale przyznawał, że podręcznik Kota był jedyną poważną syntezą historii wychowania, „dużym i postępowym osiągnięciem nauki polskiej”.

[32] B. Suchodolski, *Stosunek pedagogiki do historii wychowania* [w:] *Pamiętnik VII Zjazdu*; cyt. za K. Jakubiak, *Tradycje i aktualność dyskusji o roli i użyteczności historii wychowania* [w:] *Treści historyczne…*, s. 31.

[33] Opublikowany został *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner i W. Szulakiewicz, Toruń 2008. Powstały monografie dziejów historii wychowania: W. Szulakiewicz, *Historia*

między innymi Krzysztof Jakubiak na spotkaniu historyków wychowania i pedagogów w 2008 r. w Pułtusku[34]. Paradoksalnie, sytuacja historii wychowania jako przedmiotu kształcenia stale się pogarsza.

Uległy osłabieniu tradycyjne związki historii wychowania jako przedmiotu kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych z wydziałami pedagogicznymi. Wydziały te stały się instytucjami kształcącymi pedagogów na potrzeby różnych działów administracji, życia społecznego, kultury. Poza edukacją elementarną (przedszkolną i wczesnoszkolną oraz specjalną) na wydziałach pedagogicznych, w zasadzie, nie kształci się nauczycieli-specjalistów przedmiotowych. Jeżeli chcą mieć uprawnienia nauczycielskie, otrzymują, w miarę potrzeb, trochę wykształcenia pedagogicznego w ramach tzw. „pedagogizacji" zajęć, które pedagogika prowadzi usługowo na innych wydziałach. Programy specjalistycznych studiów podyplomowych, kwalifikacyjnych i dokształcających nie zawierają historii wychowania.

Stanowisko władz oświatowych – Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki – nie wspiera życzliwie historii wychowania, a przedstawiciele dyscyplin i subdyscyplin pedagogicznych walczą z historykami wychowania o godziny dydaktyczne. Godzin historii wychowania w kształceniu ubywa, ze szkodą dla ogólnego przygotowania studentów do rozumienia rzeczywistości edukacyjnej. Jest to przedmiot uważany za trudny, ponieważ wymaga oczytania, sporego nakładu pracy i czasu. Zarazem jako dyscyplina, która pogłębia i rozszerza wiedzę zawodową pedagogów i nauczycieli, rozwija osobowość, wiedzę i kulturę humanistyczną słuchaczy, ma niezaprzeczalnie dodatni wpływ na poziom ich późniejszej pracy zawodowej. Jest to konieczne do wzięcia pod uwagę w sytuacji, gdy zauważalny jest obniżający się poziom wykształcenia humanistycznego[35]. Efekty kształcenia na wydziałach pedagogicznych nie zachwycają. Przygotowanie nauczycieli i pracowników instytucji zatrudniających pedagogów ogólnie uważane jest za słabe. Nie zmieniają tego stanu rzeczy normy narzucane odgórnie jako efekty kształcenia, kwalifikacje, kompetencje *etc.*, czasem zupełnie nieprzystające do rzeczywistości, która „skrzeczy": słabo przygotowanych do studiów absolwentów szkół średnich, fałszywie rozumianych wymogów „utylitarności studiów", zawężania i rozdrabniania przedmiotów kształcenia, braku korelacji.

Wydaje się, że warto byłoby wrócić do koncepcji MWRiOP z początków II RP! Nauczyciele kształceni w II RP w powszechnej opinii oceniani byli jako doskonale przygotowani profesjonaliści, a ich moralne i obywatelskie postawy sprawdziły się w czasach wojny, okupacji i w pierwszych latach powojennych. Nasza koncepcja historii wychowania z tamtego okresu sprawdza się także

oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historiograficzne, Toruń 2000; *eadem*, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006. Z inicjatywy J. Miąso utworzone zostało w roku 2000 Towarzystwo Historii Edukacji. Jego organem jest ukazujący się w Poznaniu „Biuletyn Historii Wychowania".

[34] K. Jakubiak, *Tradycje…*, s. 27–38.

[35] Zwraca się na to ostatnio wiele uwagi w dyskusji o poziomie kultury humanistycznej i trudnościach nauk humanistycznych w Polsce – ale to problem wymagający odrębnych rozważań.

i w środowisku międzynarodowym. Potwierdzają to organizowane od początku lat 80. XX wieku konferencje International Standing Conference for the History of Education. Środowisko historyków wychowania jest w tej chwili niewątpliwie silne i posiada wysoki poziom samoświadomości zakresu, poziomu, potrzeb i roli, jaką powinna nasza dyscyplina odgrywać w kształceniu pedagogicznym. Przyznaje to wielu pedagogów. Natomiast możliwości realizowania „powinności dydaktycznych" niszczą ten potencjał i te możliwości, którymi dysponuje dyscyplina i ci, którzy ją uprawiają. W traktowaniu historii wychowania jako dyscypliny studiów błędem jest, że jako nauczyciele akademiccy nie potrafimy wyjść z ram nakreślonych przez Kota dla historii wychowania jako przedmiotu kształcenia i z jego znakomitego na swoje czasy podręcznika.

Trzeba uświadomić sobie, że: po pierwsze, Kot swój program, który nakreślił prawie sto lat temu, opracował przede wszystkim z myślą o kształceniu nauczycieli. Dziś wydziały pedagogiczne kształcą nauczycieli w niewielkim procencie, natomiast kształcą przede wszystkim pedagogów różnych specjalności i przeznaczeń. Tego jakby nie zauważamy i uwzględniamy w bardzo nikłym zakresie podczas zajęć kursowych.

Po drugie, podręczniki Kota trafiały do uczniów i absolwentów gimnazjów okresu pierwszego dziesięciolecia II RP, którzy posiadali znacznie szerszy zakres przygotowania humanistycznego, zwłaszcza w zakresie literatury i historii. W ogóle byli lepiej przygotowani do podejmowania studiów. Trzeba uwzględniać w czasie zajęć kursowych i brać pod uwagę na seminariach, że w większości nasi studenci w zasadzie nie rozumieją pojęcia „czasu historycznego", nie są wdrożeni do analizowania tekstów, są mało refleksyjni. Obserwuje się to w czasie egzaminów, ćwiczeń i podczas seminariów. Odwoływanie się do wiedzy historycznej studentów od razu stawia nas na przegranej pozycji. Nie pozwala też realizować programu w taki sposób, aby osiągnąć cele: rozwijać myślenie historyczne, wspomóc rozumienie związków wychowania z epoką, a to jest warunkiem rzeczywistego podniesienia kultury pedagogicznej.

Nie ma podręczników, które byłyby odpowiednie do obecnej sytuacji. Mamy poważne monografie Andrzeja Meissnera, Władysławy Szulakiewicz i Agnieszki Wałęgi na temat polskich podręczników historii wychowania. Mamy dobre rozeznanie na temat rozwoju i przemian, które dokonały się na polu historii wychowania jako dyscypliny naukowej. Wiadomo, kogo kształcą wydziały pedagogiczne. Wiemy, jakie możliwości i wartości kształcące posiada nasza dyscyplina jako dyscyplina naukowa i przedmiot kształcenia. Nastąpił chyba właściwy moment, aby opracować nowy podręcznik, uwzględniający szeroko pojętą historię wychowania, wykorzystujący dorobek metodologiczny naszej dyscypliny i tych dyscyplin naukowych, których wyniki wspierają historię wychowania. Podręcznik powinien k o n i e c z n i e uwzględnić szeroki krąg adresatów, do których będzie skierowany: nie tylko nauczycieli, ale także rzeszy pedagogów – pracowników różnych sektorów życia społecznego.

Anna Piotrowska-Kiełb
Uniwersytet Wrocławski

Drogocenny, niepowrotny, szacowny – rola Kościoła w kształtowaniu pojęcia czasu w edukacji społecznej osiemnastowiecznej Rzeczypospolitej

Człowiek istnieje w czasie. Nie potrafi się od niego wyzwolić i jednocześnie z fascynacją mu się przygląda. Upływ czasu pozwala nam doświadczać rzeczywistości, w której żyjemy. Pojmowanie czasu jest jednym z kluczowych elementów charakteryzujących istotę kultury. Stosunek do czasu łączy się z pozostałymi składowymi obrazu kultury, takimi jak: system wartości, ludzkie zachowania, koncepcja prawdy czy rozumu.

Badanie wyobrażeń na temat czasu na stałe pojawiło się już w rozważaniach z dziedziny historii kultury, socjologii, historii filozofii czy psychologii[1]. Moje rozważania są próbą zasygnalizowania niektórych aspektów wpływu Kościoła na doświadczenie pojęcia czasu w kulturze nowożytnej. Z racji rozległego materiału, jakim jest literatura religijna, trafne wydaje się użycie słowa rekonesans.

W interpretacji obrazu świata istotne znaczenie mają te badania postaw i wyobrażeń, które odnoszą się do szerokich kręgów społecznych. Przeniesienie teologicznych i filozoficznych koncepcji doświadczenia czasu do wyobraźni zbiorowej pozwala na dotarcie do postaw charakteryzujących kulturę danej społeczności. Niewątpliwie zmiany, jakie cechowały środowisko elit intelektualnych i politycznych w Rzeczypospolitej od połowy XVIII wieku, miały wpływ na koncepcję edukacji społecznej, a w dalszej kolejności na kształtowanie wyobrażeń społecznych. Niemniej jednak zmiany te następowały w sposób powolny i ewolucyjny, współistniejąc z tradycyjnym obrazowaniem rzeczywistości[2]. W podobny sposób

[1] Por. J. Le Goff, *Czas Kościoła i czas kupca* [w:] *Czas w kulturze*, oprac. A. Zajączkowski, Warszawa 1988, s. 331–356; M. Buczyńska-Garewicz, *Metafizyczne rozważania o czasie. Idea czasu w filozofii i literaturze*, Kraków 2003; M. Szulakiewicz, *Problem czasu w kulturze współczesnej: o niektórych aspektach organizacji współczesnej kultury* 2007, http://www.ku.lt/leidykla/files/2012/09/AHUK_XIV.pdf [dostęp: 1.07.2014]; M. Urban, *Czas przysłaniający wieczność* [w:] *Czas, przemijanie, wieczność*, red. A. Bobko, M. Kozak, Kraków 2008, s. 68–86; K. Popiołek, *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia* [w:] *Czas w życiu człowieka*, K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice 2010, s. 86–100.

[2] P. Badyna pisze o „wyrównaniu akcentów" głównie w literaturze świeckiej oraz wychodzącej z kręgu zakonu pijarów, szczególnie jeśli chodzi o nieeksponowanie roli kształcenia religijnego,

reagowała na ulegające przemianie koncepcje czasu i rozumu osiemnastowieczna literatura religijna. Kościół katolicki, prowadząc w bardzo zróżnicowanej formie edukację społeczną zarówno wśród szlachty, jak i pośród najniższych warstw społecznych, był jednym z najważniejszych ośrodków komunikacji społecznej i instytucji kształtujących opinię społeczną[3]. Nie pozostawał bierny wobec nowych potrzeb elit społecznych oczekujących kształtowania nowego społeczeństwa obywatelskiego. W Rzeczypospolitej od lat 30. XVIII wieku rozwijało się poczucie potrzeby zmian w ustroju, gospodarce i kulturze państwa. Dotychczasowy ogląd rzeczywistości został zdekonstruowany poprzez przekazanie opinii publicznej nowej wiedzy o świecie[4]. W odpowiedzi na ten proces szkolnictwo zakonne musiało zreorganizować swój dotychczasowy program oparty na *Ratio studiorum*. Podniesiono rangę nauczania historii i geografii, następował rozkwit kultury erudycyjnej wyrosłej na gruncie działań braci Załuskich[5].

Jednakże zasygnalizowane przeze mnie zmiany z połowy XVIII wieku nie wyparły tradycyjnego ujmowania rzeczywistości. Religia niezmiennie pozostawała gwarantem poczucia bezpieczeństwa. „Długi czas trwania" obrazowania rzeczywistości w duchu nauki chrześcijańskiej nie był jednak kategorią statyczną[6]. Dlatego czas Kościoła i czas polityka, opozycja tradycyjnego i nowego poczucia czasu przynależą do tych samych struktur wyobrażeniowych osiemnastowiecznego społeczeństwa[7]. Sprawy polityczne i gospodarcze wypełniały inną płaszczyznę czasu bieżącego niż ta jego cześć należąca do religii. We wszystkim obowiązywać powinny właściwe proporcje, jak przypomina Wojciech Bystrzonowski: „Nie gigantomachia przeciw Bogu i niebu, albo *vicarias* na ziemi *numinum majestates*, ale pro *aris et focis*, *pro lege et grege* chwalebna unia"[8].

W osiemnastowiecznych wypowiedziach religijnych koncepcja temporalna osadzona była w myśli starożytnej oraz tradycji chrześcijańskiej, a także dostosowana do staropolskiej formy przekazu. Oś inspiracji stanowiło Pismo Święte,

---

a odwoływanie się do praktycznych i zdroworozsądkowych umiejętności oraz traktowanie troski o dobro Ojczyzny w oderwaniu od wiary; zob. P. Badyna, *Model człowieka w polskim piśmiennictwie parenetycznym XVIII w. (do 1773 r.)*, Warszawa 2004, s. 127.

[3] Zob. K. Maliszewski, *Rola Kościoła katolickiego w procesie komunikacji społecznej w kulturze polskiej doby baroku. Zarys problematyki* [w:] *Od liryki do retoryki. W kręgu słowa, literatury i kultury. Prace ofiarowane Profesorom Jadwidze i Edmundowi Kotarskim*, red. I. Kadulska, R. Grześkowiak, Gdańsk 2004, s. 107–112.

[4] Zob. S. Roszak, *Kontakty i bariery między polskimi i saskimi kulturami wiedzy w XVIII wieku* [w:] *„Trzeba dyscypliny – bez niej nie da się pasji składnie wyrazić…". Studia z dziejów nowożytnych*, red. M. Forycki, A. Perłakowski, F. Wolański, Poznań 2012, s. 144.

[5] Zob. K. Puchowski, *Edukacja historyczna w jezuickich kolegiach Rzeczypospolitej 1565–1773*, Gdańsk 1999, s. 143–145.

[6] Podobnie jak dynamiczna i zmienna jest kultura traktowana jako proces konstytuujący rzeczywistość.

[7] Zob. J.A. Drob, *Trzy zegary. Obraz czasu i przestrzeniu w polskich kazaniach barokowych*, Lublin 1998, s. 143.

[8] W. Bystrzonowski, *Polak sensat w liście, w komplemencie polityk, humanista w dyskursie, w mowach statysta, na przykład dany szkolnej młodzi od x. Wojciecha Bystrzonowskiego Societatis Jesu, z przydatkiem na końcu, za pozwoleniem starszych*, Kraków 1739, k. nlb. B2v.

co nie wykluczało odwołań do wyobrażeń antycznych czy ludowych czy nawet przyswajania i przekształcania pewnych symboli oraz pojęć. „Synkretyczność czy tez palimpsestowość kultury jest jej niezbywalną właściwością, zwłaszcza gdy dochodzi do komunikacyjnej, a więc także kompetencyjnej komplikacji w kulturze danej społeczności w określonym momencie dziejowym. Zmiany społeczne i cywilizacyjne wzajemnie się wtedy motywują i oświetlają”[9].

Osiemnastowieczna literatura religijna zasadniczo daleka była od tworzenia nowych koncepcji czasu, a czerpała ze wzorów chrześcijańskiej filozofii. Od czasów neoplatonizmu ukonstytuowała ona trójstopniowy podział czasu, który to podział został przejęty także w omawianym okresie. Ponadto teologia chrześcijańska, opierając się na myśli scholastycznej, ustaliła relacje między czasem cyklicznym a czasem linearnym charakterystycznym dla Nowego Testamentu. Ten ostatni zyskał niepowtarzalną wartość w fakcie Chrystusowego dzieła Zbawienia[10]. W teologii czas pojmuje się jako wyzwolenie, możliwość przyszłości realizowanej przez każdego człowieka. Następstwo jednakowych chwil w czasie mierzonym mechanicznie zamienione zostaje w chrześcijańskiej chronozofii na doczesność jako sposób uczestnictwa wiernych w wieczności Boga[11]. Teologiczne podstawy koncepcji czasu zakładają również ujmowanie historii w kontekście historii Zbawienia, przedstawiając Chrystusa jako kres i cel historii. W konsekwencji również dzieje Kościoła, także w osiemnastowiecznej historiografii pozostawały *historia sacra*, jako dzieje wciąż działającego w świecie Chrystusa[12]. Zasygnalizowane przeze mnie teologiczne aspekty pojmowania czasu odnaleźć można w literaturze religijnej XVIII wieku.

Przede wszystkim kształtowano pojęcie czasu w oparciu o wyraźny podział na czas ziemski oraz wieczność. Metafizycznie ugruntowana osiemnastowieczna religijność skupiona była na tym, co wieczne i uniwersalne. Wieczność sytuowała się poza czasem, to czas był na nią nakierowany. W ten sposób myśl chrześcijańska kształtowała pojęcie dualizmu czasu i wieczności, a co za tym idzie, silnie akcentowała pojmowanie czasu jako wroga wieczności[13]. W świadomości osiemnastowiecznego społeczeństwa czas był pojęciem, któremu przydawano konkretną wartość. Nie stał się on jeszcze jedynie kategorią rozumowania, czasem, który można dzielić i mierzyć według swoich potrzeb[14].

Kształtowanie pojmowania upływu czasu w osiemnastowiecznej literaturze religijnej można wiązać ze strukturą czasu w ujęciu Francisco Suáreza, który oprócz czasu zewnętrznego (*tempus extrinsecum*), w swym charakterze niezmiennego, wyróżnił także czas wewnętrzny (*tempus intrinsecum*) jako wyznacznik po-

[9] P. Kowalski, *Świat Andrzeja Komonieckiego, kronikarza Żywca. Studia z antropologii historycznej*, Wrocław 2010, s. 47.

[10] Zob. G. Pàttaro, *Pojmowanie czasu w chrześcijaństwie*, przeł. B. Chwedeńczuk [w:] *Czas w kulturze*…, s. 309.

[11] Zob. K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały słownik teologiczny*, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, słowo wstępne A. Skowronek, Warszawa 1987, s. 68–69.

[12] Zob. R. Gustaw, *Rozwój pojęcia historii Kościoła od I do XVIII wieku*, Poznań 1964, s. 86.

[13] Zob. M. Szulakiewicz, *Religia i czas*, Toruń 2008, s. 21.

[14] Zob. J. Le Goff, *Od czasu średniowiecznego do czasu nowożytnego* [w:] *Czas w kulturze*…, s. 370.

czucia dziania się i szybkiego przemijania[15]. Szybkość upływu czasu zależna była od sposobu życia. Doświadczany czas było więc niehomogeniczny, płynął z różną prędkością. Spędzany na zabawach mknął spiesznie, dłużył się przy trudzie i wysiłku. Jednocześnie czysto pragmatyczna miara czasu była przez autorów dzieł religijnych mocno dewaluowana. Należało zawsze poczucie braku i straty czasu odnosić do momentu śmierci. Momentu, dla którego został w nauczaniu Kościoła wyznaczony zupełnie odmienny status przeżywania kategorii temporalnych.

> Zapatrujemy się jak na zgubę i stratę, na czas źle strawiony, gdy tymczasem w sprawie, która nic za sobą nie ciągnie, usłużemy na pożytek obrócić każdy moment. I jeżeli tego chybimy, nic nas pocieszyć nie może. Jakąkolwiek nawet koło tego przyłożymy pilność, przecież się jeszcze boimy że nie będziemy mieli dosyć czasu. Ale przyjdzie taki czas, w który zdrowszym rozumem sądząc o rzeczach, daleko inaksze zdanie mieć będziemy […][16].

Należy podkreślić wewnętrzne napięcie w kształtowaniu pojęcia czasu wynikające z teologicznych podstaw ukazywania ziemskiej skończoności. Fakt przyjścia Chrystusa ukierunkował teraźniejszość, nadał jej ową możliwość wieczności[17]. Ten pozytywny aspekt ukazywania ziemskiej rzeczywistości wydawał się pewną trudnością dla autorów literatury religijnej. Optymistycznie wyrażał się między innymi w opisie życia świętych czy cudownych zdarzeń, unaoczniających obecność Boga w czasie. Charakterystyczna jest kontynuacja ambiwalentnego przedstawiania doczesności – jako drogocennego czasu potrzebnego do zbawienia i jednocześnie jako ulotnego, szybko przemijającego życia na ziemi.

Aby dobitnie zobrazować bardziej realną wartość czasowości, pojęcia na wskroś abstrakcyjnego, stosowano słownictwo związane z mierzeniem oraz liczeniem. Kupiecka dokładność w liczeniu czasu oraz porównywaniu zysków i strat zasługiwała na szacunek. Była ona przykładem do naśladowania obrazującym właściwą troskę o zbawienie: „Jakich przemysłów nie zażywają kupcy na zbogacenie się i przyczynienie fortuny; nic nie schodzi na ich pilności, z jaką punktualnością rachują czas do czasu, w jakich okolicznościach ich sprawy, na czym stracili, albo zyskali”[18]. Jest to swoista adaptacja ideałów renesansowego *homo oeconomicus* z jego umiejętnością gospodarowania czasem w sposób racjonalny i z właściwą proporcją.

Czas ziemski prócz swego drogocennego znaczenia dla przyszłego życia wiecznego miał również charakter destrukcyjnej siły. Wynikało to z natury jego przemijalności, która to cecha w odróżnieniu od trwania wieczności była najważniejszym wyróżnikiem czasu *tempus*. Poeta, Dominik Rudnicki w porównaniu do przyrody oddaje przelotność i zmienność doczesności: „Wiesz iż biały po

[15] Zob. J.A. Drob, *Trzy zegary…*, s. 60

[16] *Pustynia duchowna na jeden dzień każdego miesiąca wydana francuskim językiem przez jednego Societatis Jesu kapłana potym na polski język dla zbawiennego ludziom wszelakiej kondycji pożytku przełożona a za dozwoleniem zwierzchności duchownej do druku podana*, Kalisz 1745, s. 189.

[17] Zob. M. Urban, *Czas przysłaniający wieczność…*, s. 83.

[18] *Pustynia duchowna…*, s. 11.

zielonym kwiat następuje, / Nie wierz kwiatu gdy go jeszcze starość nie psuje. / Niech cię zawsze statek rządzi, za tym idąc nie pobłądzi / Młodość swobodna"[19]. Czas ziemski miał działanie niszczycielskie, niechybnie pożerał człowieka i prowadził go do nieuchronnej śmierci. Destrukcyjna moc czasu doczesnego oddziaływała bez wątpienia bardzo sugestywnie na słuchaczy kazania Stanisława Bielickiego piszącego: „Dobrze czas opisał, kto mu zęby ogryzające przydał […]. Nic nie robi tylko gryzie i ogryza jak u Joela opisano […]. Jak szarańcza i zębate robactwo ogrody, jak mole futro, jak rdza żelazo, tak trawi i niszczy czas świat. Kto wiekopomne mauzolea, kto wyśmienite fabryki pożarł, ogryzł? Czas! Patrzeć na murowane miasta, zamki Kazimierza Wielkiego tylko rudera stoją, jakoby ogryzki czasu"[20]. To pesymistyczne podsumowanie dokonań materialnych wynikało z braku wiary w trwałość ludzkich dzieł oraz ze wszechobecnego poczucia nietrwałości czasu ziemskiego. Zastępowano ją pamięcią o czynach zasłużonych dla dobra Kościoła i ojczyzny[21].

Kształtowanie świadomości temporalnej w literaturze religijnej, szczególnie tej przeznaczonej dla szerokiego kręgu odbiorców, nie było zagadnieniem omawianym szczegółowo w sposób twórczy czy oryginalny. Powtarzano raczej te same porównania, a zagadnienie upływu czasu godne było uwagi w kontekście eschatologicznym a także, szczególnie w podręcznikach szkolnych, w kontekście chronozoficznym. W XVIII wieku niezmiennie obowiązywały moralne asocjacje czasu. Mówiono o dobrym lub złym jego zażywaniu, co w konsekwencji sprawiało, że sam czas również dzielił się na dobry lub zły. Wartość czasu wynikała z jego znaczenia dla wieczności. Anonimowy autor poradnika przygotowującego do dobrej śmierci pouczał: „Uważ, że nie masz nic szacownego jako czas, wszystkie momenta ważą wieczność, szczęście wieczne, chwała błogosławionych, szacunek krwi Jezusowej, wszystko to jest nagroda dobrego zażycia czasu"[22]. Czas posiadał sens eschatologiczny, w nim rozgrywała się walka dobra ze złem, w której uczestniczył każdy człowiek. W życiu doczesnym pozytywnie wartościowano tylko niektóre jego chwile, a zatem te poświęcone zbawieniu. Nie długość życia była istotna i pożądana, ale jego właściwe ukierunkowanie. Czas był medium zbawienia, miał charakter teologiczny. Takie pojmowanie czasu ukierunkowywało życie ludzkie na działanie, na konkretny cel[23]. Zgodnie z teologią czas miał znaczenie określające przyszłość. W kulturze staropolskiej

[19] D. Rudnicki, *Głos wolny w wiązanej mowie trojakich różnych kantów sonatą wdzięczny, dobrą z Bogiem harmonią w nabożnych. Zbawienną rozrywkę w pieśniach moralnych. Wdzięczną ku dobroczynnym łaską melodyją, w różnych aplauzach wyrażający. Niegdyś złotą pracą W. X. Dominika Rudnickiego Societatis Jesu, teraz zaś nakład i staranie Typografii Warszawskiej opiewający*, Warszawa 1741, s. 137.

[20] S. Bielicki, *Święta kaznodziejskie to jest kazania doroczne na uroczystości Świętych Bożych od Xiędza Stanisława Bielickiego Soc. Jesu wypracowane, a potem roku 1717 wyprasowane*, Kalisz 1717, s. 7.

[21] Zob. J. Tazbir, *Wizje przyszłości w kulturze staropolskiej*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce" 1982, t. 27, s. 173.

[22] *Pustynia duchowna…*, s. 186–187.

[23] Zob. D. Motak, *Przemiany świadomości temporalnej a kondycja nowoczesna, czyli o pożytkach płynących z Apokalipsy*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia Religiologica. Antropologia Religii. Studia i Szkice" 2002, z. 35, s. 173.

przyszłość rozważano niejako przy okazji troski o zbawienie. Było to w zasadzie oczekiwanie przyszłości.

Te negatywne uczucia związane z obrazowaniem pojęcia czasu ziemskiego przezwyciężano w kształtowaniu pojęcia wieczności, której niezmienność przeciwstawiana była doczesnej przemijalności. W chrześcijaństwie różnica w wieczności i czasie ziemskim wyraża się w analogii czasu nieograniczonego i czasu konkretnego. Oba te czasy wypływają od Boga, którego atrybutem jest wieczność – czas nieskończony, rozciągający się przedtem i potem[24]. Jednak w osiemnastowiecznych tekstach wieczność najczęściej nie była pojęciem aczasowym. Wprost przeciwnie przybliżano jej istotę operując liczbami czy wielkościami przestrzennymi, porównując ją np. do bezkresnego zbiornika wody. Najczęściej jednak ujmowano wieczność w opozycji do czasu ziemskiego. W ten sposób włączano to pojęcie do struktury jak najbardziej czasowej, nie czyniąc z niego bynajmniej odmiennej i samodzielnej kategorii. W koncepcji św. Augustyna wieczność i czas były to dwie różne rzeczywistości. Zgodnie z teologią stworzenia wraz z aktem boskiej kreacji świata z niczego rozpoczął się też czas[25].

Choć wieczności nie można było pojąć, starano się przybliżyć jej istotę czytelnikom druków. Najczęściej widziano wieczność jako czas po śmierci człowieka, czyli o wyraźnie zaznaczonym początku. Przypisywano jej wówczas walor pozytywny lub negatywny. Przykładem zażywania dobrej wieczności byli święci znajdujący ją w niebie. Zdecydowanie bardziej dydaktyczny charakter miało opisywanie w drukach religijnych złej wieczności, która była karą dla grzeszników. Obraz wieczności napawającej grozą pozostawał niezmienny również pod koniec omawianego okresu. Nadworny teolog króla Stanisława Augusta – Anastazy Wargawski w zbiorze pieśni przeznaczonych dla ogółu wiernych (także tych niepiśmiennych), ilustrując kwestie różnic czasu i wieczności, operował dobrze znanymi obrazami:

Co bardziej serce przeraża
Jako wieczność, kto ją zważa
Ten rozkoszy i wygody
Ciała i świata swobody
Rzuca w przykre nie pogody
I Antypody.[…]
Hardy, wzniosły zmaleje
Mądrego rozum stępieje
Gdy zważy nieograniczoną wieczność
Wieczność nigdy nieskończoną
Około której krąży
I do niej dąży.
Życia ludzkiego momencie,
Jakżebyś powinien święcie

[24] Zob. G. Pàttaro, *Pojmowanie czasu*…, s. 300.

[25] Zob. J. Widomski, *Koncepcja wieczności i czasu u św. Augustyna* [w:] *Tajemnica czasu i religie*, red. I. Trzcińska, Kraków 2005, s. 12.

Być i nabożnie pędzony
Byś wprowadził do zbawionej
Człowieka szczęśliwości
Boskiej jasności[26].

Zamykając rozważania o wieczności i doczesności, należy dodać, iż ta pierwsza jako rzeczywistość transcendentna kształtowana była jako kategoria temporalna religijnie pożądana. Mimo iż wielokrotnie w literaturze religijnej można odnaleźć obraz człowieka ulegającego wpływowi czasu, to równie często towarzyszy mu przypomnienie o ukształtowaniu tegoż czasu przez wieczność. Czas ziemski miał zostać pokonany i zdewaluowany. Definiując pojęcie wieczności, autorzy religijni opierali się na autorytecie ojców Kościoła, powtarzając określenie czas trwający wiecznie, ale jednocześnie, jak pisze w swym kazaniu na III Niedzielę Adwentu Wawrzyniec Rydzewski: „Wieczność tedy i jest czas, i nie jest czas. Nie jest czas, ale jest przepaść wszystkich czasów. Jest czas, ale nie taki, który się obrotem słońca i planet wymierza, lecz taki który się w nieśmiertelności Boga żyjącego zamyka. Wieczność jest zawsze, wieczność jest nigdy, zawsze trwa, a nigdy trwać nie ustaje. Pojmujecież to? Słabość stworzonego rozumu wieczności nie przenika”[27].

Odnosząc się do chrześcijańskiej koncepcji czasu, nie sposób nie wspomnieć również o istotnym związku czasu kosmosu i przyrody oraz czasu zbawienia. Nie należy przeciwstawiać linearności czasu historii oraz cyklicznego odradzania się wszechświata. Te dwa sposoby postrzegania rzeczywistości były bowiem połączone. W ten sposób cykle odradzania się otaczającego wiernych świata zyskały sens i konkretne wytłumaczenie tak, aby ostatecznie uchronić człowieka przed trwogą śmierci. Rok liturgiczny odpowiednio ukierunkowywał oś czasu. To połączenie widoczne było szczególnie w przypadku kazań przeznaczonych na czas od Bożego Narodzenia do Matki Bożej Gromnicznej oraz w kazaniach czasu Wielkiego Postu i Wielkanocy. Bielicki tak rozpoczął swoje kazanie na Niedzielę Zmartwychwstania: „Milsza zawsze po smutku pociecha, milsza pogoda po zawieruchach, jaśniejsze metale gdy się wypolerują popiołem, weselsze nowiny po okrutnych trwogach”[28].

Czas upływał po linii życia, lecz jednocześnie wpisany był w cykliczność pór roku oraz etapy życia człowieka od narodzin po śmierć. „Świat tak się co rok odnawia, odradza jak winnice, ogrody i sady”[29]. W powszechnym rozumieniu czas był przede wszystkim następstwem wydarzeń ludzkiego życia ustrukturyzowanych w obrazy dzieciństwa, dorosłości i starości, aż wreszcie dochodzący do kresu – śmierci.

[26] A. Wargawski, *Msza z prozami stosującymi się do czasu z Pisma Świętego złożonemi…*, Kalisz 1770, k. nlb (s. 29–30).

[27] W. Rydzewski, *Kazania na niedziele całego roku i niektóre święta, z woli Jaśnie Wielmożnego w Bogu najprzewielebniejszego Jegomości księdza Michała Jana Zienkowicza, biskupa wileńskiego wydane…*, cz. I, Wilno 1760, s. 44.

[28] S. Bielicki, *Święta kaznodziejskie…*, s. 122.

[29] *Ibidem*, s. 4.

Przyrównywano czas ziemski do podróży, zdążania do celu. Formowano więc rozumienie czasu jako etapu życia wypełnionego pracą. Autorzy osiemnastowiecznych druków, kształtując świadomość temporalną odbiorcy, zwracali często uwagę na drogocenność oraz niepowrotność czasu ziemskiego. „Uważ też czas ten, że lata te twoje, które trawisz na próżnowaniu, na obrazie boskiej, na Bóg wie czym, tak są drogie, że gdyby potępieni mieli aby minutę jego, cały świat zań by dali”[30]. W renesansie dostrzeżono wartość czasu bieżącego, który może być przez każdego spożytkowany. W nauce Kościoła w pojmowaniu czasu bieżącego silne akcentowano ostrzeżenie przed marnotrawieniem oraz bezpożytecznym wykorzystaniem czasu. Ta ostatnia przestroga dotyczyła zajęć takich jak: rozrywki, zabawy czy spotkania towarzyskie. W tym kontekście również i przyszłość jawiła się w religijnych rozważaniach raczej pesymistycznie. Dla większości społeczeństwa kojarzyła się z nagrodą w niebie, w czasie doczesnym brak było perspektyw na poprawę swojego losu[31]. W literaturze religijnej ostrzegano oczywiście przed polityczną niepewnością państwa, dodając często w tych wypowiedziach mit dawno minionego złotego wieku Rzeczypospolitej. „Złoty wiek Polski żelazne słupy / Stawiał, lecz teraz samemi trupy, / Mars Polskę przywala… i jak stos podpala śmiertelny”[32]. Jednocześnie podsycano pewność opieki Opatrzności Bożej nad Polakami jako gwarantki wolności i pomyślności rozwoju państwa.

> Pokaże wiosna, co Sarmata może,
> Któremu łaską sam dopomóż, Boże!
> Niemieckie kordy ujmie szabla nasza,
> Niemniej Judasza!
> Jeszcze dyploma Polska nie wydała,
> Bo sobie wolność w tym rezolwowała.
> Sejm to pokaże, że krew wylać woli,
> Niż być w niewoli[33].

Kształtowanie czasu w kategoriach moralno-aksjologicznych stanowiło niezmienną odpowiedź Kościoła na nową koncepcję czasu – czasu skupionego na doczesnym działaniu człowieka. W społeczeństwie nowożytnym nowy porządek państwowy budowano, odrzucając eschatologiczne ukierunkowanie czasu i ludzkiego działania[34]. Kościół w tej nowej sytuacji musiał na powrót odebrać zawłaszczony przez sferę *profanum* czas teraźniejszy. Władza świecka nadal podlegała sakralizacji, a jej przedstawiciele akceptowali naukę Kościoła, lecz działanie na rzecz silnego państwa, a więc czynny udział w czasie doczesnym, stawało się

[30] J. Wujkowski, *Grot słowa bożego wskroś serce grzesznika przenikający, to jest kazania na niedziele całego roku w żarliwości ducha miane i łatwym sposobem do pojęcia i wymówienia napisane. Tom II z przydatkiem na końcu kazań drugich pasyjnych i adwentowych, i niektórych ekstraordynaryjnych…*, Kalisz 1732, s. 84.

[31] Zob. J. Tazbir, *Wizje przyszłości…*, s. 113.

[32] D. Rudnicki, *Głos wolny…*, s. 143.

[33] *Ibidem*, s. 157.

[34] Zob. J.A. Drob, *Trzy zegary…*, s. 132.

wartością pozytywną, także w literaturze religijnej. Miłość ojczyzny postrzegano w kaznodziejstwie sejmowym jako cnotę przede wszystkim o chrześcijańskiej proweniencji, jak sprawiedliwość czy społeczną zgodę[35].

Szukając sposobów obrazowania zagadnień temporalnych w osiemnastowiecznej literaturze religijnej, należy zwrócić uwagę na skupiane się jej autorów na wybranym aspekcie złożonego zagadnienia, jakim jest czas. I tak czas *tempus* niezmiennie koncentrował się wokół pojęć takich jak: przemijanie, ulotność chwili, krótkotrwałość życia, a także tajemnica śmierci. „A że tak krótki czas jest, żyjmysz tak na świecie, jakbyśmy umarłemi byli. Nie zażywajmy go, tylko ile nam służyć może do dobrego życia i szczęśliwej śmierci. Śmierć w myśli, śmierć w uczynku, śmierć w największych interesach i sprawach naszych niech się wydaje zawsze"[36]. Jednocześnie to eschatologiczne ukierunkowanie czasu przełamywano coraz częściej, doceniając wartość aktywnego działania w społeczeństwie i w państwie.

Powyższe rozważania odnoszą się tylko do niektórych aspektów kształtowania świadomości temporalnej w osiemnastowiecznym oglądzie świata, pomijają choćby stosunek do przeszłości jako do jednego z trzech obszarów czasu. Nie można mówić o zasadniczej zmianie w sposobie przedstawiania pojęcia czasu w XVIII w. Wciąż umiejscawiano czas w kontekście moralistycznym, akcentując jego nadzwyczajny sens w chrześcijańskiej wizji życia i śmierci. Wykorzystywano gotowe modele świata – zgodne z doktryną Kościoła – i powielano obecne w kulturze sformułowania myślowe dotyczące doczesności i wieczności. Jednocześnie Kościół, odpowiadając na wyzwania nowych filozofii i religii, z całą stanowczością podkreślał obecność Boga w czasie doczesnym człowieka, choćby w przykładach cudownych interwencji.

[35] Zob. M. Ślusarska, *Motywy antyczne w kaznodziejstwie okolicznościowym czasów stanisławowskich* [w:] *Antyk oświeconych. Studia i rozprawy o miejscu starożytności w kulturze polskiej XVIII wieku*, red. T. Chachulski, Warszawa 2012, s. 425.

[36] A. Cedrowicz, *Kazania przygodne miane po różnych miejscach…*, Kalisz 1776, s. 646.

Joanna Sosnowska
Uniwersytet Łódzki

Miejskie placówki wychowania przedszkolnego w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i opiekuńczych wielokulturowej Łodzi w okresie międzywojennym

Opieka nad dzieckiem, w tym kwestia wychowania przedszkolnego, po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. kształtowała się w specyficznych warunkach. Władze szczebla państwowego i samorządowego zmagały się z trudnymi warunkami ekonomicznymi, politycznymi, oświatowymi i społeczno-kulturalnymi. Stopniowo, w oparciu o nowy system prawno-organizacyjny przejmowały niektóre zadania związane z opieką, wychowaniem i edukacją dziecka[1].

Cenne postulaty dotyczące organizacji wychowania przedszkolnego pojawiły się u progu niepodległości, wprowadzono je bowiem pod obrady odbywającego się w Warszawie w kwietniu 1919 r. Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego, w czasie którego próbowano wypracować koncepcję systemu edukacji narodowej w II Rzeczypospolitej[2]. Zjazd nie rozwiązał wprawdzie ważnych spraw wychowania przedszkolnego, ale jego uczestnicy zgłosili merytoryczne projekty w tej dziedzinie. Jednym z nich był postulat związania przedszkola ze szkołą, poprzez co instytucje wychowania przedszkolnego miały przygotowywać dzieci do nauki szkolnej.

Podstawy prawne instytucji wychowania przedszkolnego próbowano następnie uregulować ustawą o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. Placówkom nadano wtedy oficjalną nazwę „przedszkole" (wcześniej: „ochronka" lub „ochrona") oraz wskazano rodzaj kwalifikacji zawodowych wychowawczyń w nich zatrudnionych. W dalszym ciągu nie określono zasad zakładania i, co

[1] W II Rzeczypospolitej wydano kilka aktów prawnych regulujących sprawy opieki, oświaty i wychowania, m.in.: *Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym*, *Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej* i *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*.

[2] Por. W. Jamrożek, *Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej* [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011, s. 15–16; *idem*, *Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90 rocznicę odzyskania niepodległości*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2008, nr 24, s. 121–122.

istotne, finansowania przedszkoli, co miało konsekwencje w procesie dalszego ich organizowania. Prowadzenie przedszkoli pozostawiono nadal organizacjom społecznym i wyznaniowym, fabrykom, podmiotom politycznym i osobom prywatnym, a wszelkie działania związane z powoływaniem do życia nowych tego typu instytucji uzależniano od dobrej woli władz samorządowych, a nie od zapotrzebowania na ich funkcjonowanie na danym terenie. Mając na uwadze tak złożone okoliczności, warto docenić lokalne projekty dotyczące organizacji i rozwoju placówek przedszkolnych, podejmowane przez samorządy w okresie międzywojennym.

Istotne inicjatywy, z punktu widzenia edukacji dziecka w wieku przedszkolnym, podjęte przez łódzkie władze samorządowe w połowie lat 20. XX w. miały charakter dwutorowy i wpisywały się w działania, których celem było wyrównywanie poziomu tego szczebla edukacji w mieście. Po pierwsze, starano się systematycznie organizować sieć miejskich ochron-przedszkoli (wyposażając je w pomoce dydaktyczne, dbając o przygotowanie zawodowe wychowawczyń oraz zapewniając kierunek odpowiadający nowoczesnym trendom w wychowaniu), po drugie, nie zaniedbywano placówek przedszkolnych sektora społecznego, wspierano je materialnie i dydaktycznie (subwencjonowano wynagrodzenia wychowawczyń, organizowano doskonalenie zawodowe oraz dożywiano dzieci).

Zadania związane z zakładaniem, prowadzeniem i kontrolowaniem miejskich ochron-przedszkoli w ciągu całego okresu międzywojennego pełniły dwie jednostki Zarządu Miasta Łodzi: Wydział Oświaty i Kultury (WOiK) i Wydział Opieki Społecznej (WOS). Placówki społeczne były natomiast pod opieką własnych organów prowadzących, a ich działalność w dużej mierze zależała od ich zasobów finansowych. Instytucje te tworzyli i prowadzili przedstawiciele środowisk wielowyznaniowych, wielonarodowych, wielokulturowych i różnojęzycznych, obecnych w dziejach miasta w tamtym czasie: towarzystwa dobroczynne, organizacje robotnicze, parafie katolickie, gminy wyznaniowe, zgromadzenia zakonne, środowiska lekarzy, osoby prywatne.

Problematyka, którą podjęłam w tym artykule, obliguje do ukazania przede wszystkim struktury narodowościowej i wyznaniowej międzywojennej Łodzi, bowiem do placówek przedszkolnych działających wówczas w mieście uczęszczały dzieci narodowości polskiej, żydowskiej i niemieckiej. W badanym okresie zdecydowaną przewagę wśród mieszkańców Łodzi (prawie 452 tys.[3]) posiadała ludność polska, która stanowiła prawie 62% ogólnej populacji miasta[4], druga pod względem liczebności była ludność żydowska – niemal 31%, kolejna

[3] Por. E. Rosset, *Rozwój ludnościowy i terytorialny m. Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi" [dalej: DZMŁ] 1927, nr 2, s. 2–3; L. Mroczka, *Dynamika rozwoju i struktura społeczno-zawodowa głównych grup etnicznych w Łodzi w latach 1918–1939* [w:] *Polacy – Niemcy – Żydzi w Łodzi w XIX–XX w. Sąsiedzi dalecy i bliscy*, red. P. Samuś, Łódź 1997, s. 190.

[4] Również w skali całego kraju najwięcej było Polaków (69,2%), na drugim miejscu sytuowali się Ukraińcy i Rusini (15,1%), trzecie miejsce zajmowali Żydzi (7,9%), czwarte – Niemcy (2,9%).

– niemiecka ze wskaźnikiem 7%[5]. Niewielki odsetek, 0,3%, stanowili przedstawiciele innych nacji (Rosjanie, Ukraińcy, Rusini, Białorusini, inni). Społeczności te, od kilku dziesięcioleci kształtując w granicach jednego miasta swoją odrębność terytorialną (uwarunkowaną historycznie), nadal zamieszkiwały inne jego części i dzielnice. Tworząc dotąd zamknięte społeczności, w niewielkim stopniu podatne na obce wpływy, własną aktywność ograniczały w zasadzie do swojego środowiska. Tym, co łączyło poszczególne nacje ze sobą, były silne więzi natury ekonomicznej[6]. Dominującą w Łodzi grupą wyznaniową byli wtedy katolicy (56,2%), kolejną znaczną – wyznawcy religii mojżeszowej (33,4%), na trzecim miejscu plasowali się protestanci (9,2%), niewielki procent stanowili przedstawiciele wyznań: prawosławnego (0,6%) i innych (0,3%)[7].

Z początkiem 1922 r. Oddział Szkolnictwa WOiK pod przewodnictwem Stefana Kopcińskiego wytyczył kierunek rozwoju instytucji wychowania przedszkolnego w mieście[8]. Ponieważ jedynymi placówkami przedszkolnymi były wówczas ochronki społeczne, należące w większości do organizacji filantropijnych różnych wyznań i realizujące wobec dzieci jedynie funkcje opiekuńcze, uchwałą Rady Miejskiej z 8 lutego 1922 r. powzięto decyzję o przejęciu przez samorząd „pod względem wychowawczym" wspomniane instytucje[9]. Określono wówczas warunki przejęcia, uzależniając proceder od zgody zarządów na systematyczną kontrolę ochron, ich właściwych warunków higienicznych oraz od posiadania przez wychowawczynie kwalifikacji pedagogicznych[10]. Zadecydowano także o dotowaniu z funduszy miejskich wynagrodzeń dla opiekunek i wyposażeniu oddziałów przedszkolnych w pomoce dydaktyczne[11]. Celem tych zabiegów było podniesienie poziomu wychowania przedszkolnego, głównie jednak nadanie placówkom – oprócz typowo opiekuńczego – także profilu wychowawczo-dydaktycznego. Tym posunięciem władze miasta mo-

[5] Por. A. Rzepkowski, *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Łódź 2008, s. 112; S. Pytlas, *Struktura społeczności łódzkiej w XIX–XX wieku (do 1939 r.)* [w:] *Rola nauczycieli łódzkich w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Łodzi*, red. S. Gala, Łódź 1998, s. 66.

[6] Zob. J. Dzieciuchowicz, E. Klima, S. Mordwa, W. Retkiewicz, *Rola wyznań religijnych w kształtowaniu przestrzeni miejskiej Łodzi*, Łódź 2004, s. 11–12.

[7] Por. A. Rzepkowski, *Ludność…*, s. 117; J.K. Janczak, *Struktura narodowościowa Łodzi w latach 1820–1939* [w:] *Dzieje Żydów w Łodzi 1820–1944. Wybrane problemy*, red. W. Puś, S. Liszewski, Łódź 1991, s. 51–52.

[8] W świetle ustaleń Beaty Szczepańskiej powodem zainteresowania się władz miasta kwestią wychowania przedszkolnego była krytyczna ocena ochronek społecznych dokonana podczas wizytacji w 1921 r. przez przedstawicielkę Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Kontrola wykazała fatalne warunki materialne i sanitarnie oraz brak wykwalifikowanej kadry. Zob. B. Szczepańska, *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Łódź 2002, s. 117.

[9] Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: APŁ), Akta Miasta Łodzi (AmŁ), Wydział Oświaty i Kultury (WOiK), 16808, *Ochrony subsydiowane przez miasto 1930–1932*, *Warunki, na jakich może nastąpić przejęcie ochronek społecznych*, 8 II 1922 r., k. 34.

[10] Zob. J. Pawłowska, *Opieka nad dzieckiem w wieku przedszkolnym na terenie miasta Łodzi*, „DZMŁ" 1935, nr 10, s. 614.

[11] Zob. *Praca oświatowa samorządu*, „DZMŁ" 1923, nr 52, s. 4.

gły sprawować rzeczywistą kontrolę nad niektórymi przedszkolami społecznymi, z drugiej jednak strony, comiesięczna miejska dotacja na wynagrodzenia ochroniarek i żywienie dzieci pomagała egzystować. W 1923 r. subsydiowano 17 ochronek społecznych: 14 chrześcijańskich (katolickich, ewangelickich i prawosławnych) oraz 3 żydowskie, w których przebywało 1077 wychowanków: 854 dzieci wyznań chrześcijańskich oraz 223 żydowskich; dotowano wynagrodzenia 25 ochroniarek[12].

Z możliwości prowadzenia nadzoru pedagogicznego nad placówkami społecznymi, które przeszły pod patronat Zarządu Miasta Łodzi, korzystano dość często, wykazując błędy i uchybienia, m.in. brak opieki lekarskiej, niskiej jakości posiłki dla dzieci, ubogie wyposażenie w zabawki i pomoce dydaktyczne, zły stan lokali. W ramach podjętej pomocy merytorycznej przedstawiciele WOiK organizowali konferencje metodyczne, podczas których wygłaszano referaty oraz demonstrowano pomoce szkolne, i które – jak napisano w organie prasowym samorządu – były „[…] jednym ze środków, zmierzających do podniesienia poziomu tak ważnych placówek wychowawczych, jakiemi są ochrony-przedszkola”[13]. Jednak zamierzeniem władz miasta w dziedzinie edukacji przedszkolnej była organizacja i prowadzenie własnych placówek wychowania przedszkolnego i do tej koncepcji systematycznie odwoływano się podczas posiedzeń magistratu[14].

Pierwszą samorządową placówkę przedszkolną powołano do życia 1 marca 1924 r.[15], kolejne dwie – w tym samym roku. Tak więc w trzech miejskich ochronkach-przedszkolach (przy ulicach: Radwańskiej 42, Wacława 2/4 i Kilińskiego 100) przebywało w tamtym czasie ponad 200 dzieci w wieku 4–7 lat, rekrutujących się głównie z najuboższych warstw łódzkiej społeczności. Działania w tym zakresie, zapoczątkowane przez łódzki samorząd pierwszej kadencji, w latach 1924–1927 kontynuowały kolejne władze. Nastąpił dalszy rozwój sieci przedszkoli, otwarto dwie ochronki: przy ul. Srebrzyńskiej 17 i ul. Wileńskiej 44[16]. W tym czasie do pięciu miejskich ochronek-przedszkoli o 11 oddziałach uczęszczało 376 dzieci (193 chłopców i 183 dziewczynki). Zdecydowana liczba dzieci w wieku przedszkolnym uczęszczała jednak do 18 dotowanych przez miasto przedszkoli społecznych, w których zatrudniano 27 ochroniarek. Dwie dalsze placówki władze WOiK zorganizowały na przełomie lat 1928/1929 i były to ochronki-przedszkola przy ul. Śląskiej 21 oraz w nowo wybudowanym gmachu szkolnym przy ul. Podmiejskiej 21[17]. Zgodnie z koncepcją samorządu przyjmowano doń wszystkich bez względu na wyznanie i narodowość, w praktyce jed-

[12] Zob. *Księga pamiątkowa samorządu miasta Łodzi 1919–1929*, [b.w.], Łódź 1930, s. 139.

[13] *Ochrony-przedszkola*, „DZMŁ” 1924, nr 5, s. 12.

[14] Por. APŁ, AmŁ, WOiK, 16804, *Ochrony społeczne subsydiowane przez Zarząd Miasta Łodzi 1922–1925*, Uchwała nr 33, IV-te posiedzenie Delegacji WOiK w dniu 9 X 1923 r., k. 135.

[15] Por. *Ochrona-przedszkole*, „DZMŁ” 1924, nr 5, s. 13; *Oddział Szkolnictwa*, „DZMŁ” 1924, nr 32, s. 8; B. Szczepańska, *Działalność łódzkiego samorządu…*, s. 120.

[16] *Wychowanie przedszkolne*, „DZMŁ” 1926, nr 22, s. 8.

[17] Zob. *Wychowanie przedszkolne*, „DZMŁ” 1929, nr 41, s. 734.

nak do przedszkoli miejskich uczęszczały głównie dzieci narodowości polskiej wyznania katolickiego.

Potrzeba zwiększenia liczby miejsc w przedszkolach, ale także projekt tworzenia miejskich placówek dla dzieci innych niż polska narodowości były przyczyną podjęcia decyzji o otwarciu w 1930 r. dwu kolejnych przedszkoli. 1 lutego odbyła się uroczystość inaugurująca działalność miejskiej ochrony-przedszkola przy ul. Cegielnianej 25 przeznaczonej dla dzieci narodowości żydowskiej, tydzień później – 9 lutego przy ul. Sierakowskiego 26 zainicjowano placówkę dla dzieci narodowości niemieckiej[18].

Obydwa wydarzenia uświetnił swoją obecnością ówczesny przewodniczący WOiK Przecław Smolik, ale obecne były także dzieci, ich rodzice oraz radni miejscy określonych ugrupowań politycznych (w przypadku placówki dla dzieci żydowskich byli to dwaj radni: Izrael Lichtenstein i Lew Holenderski, a dla dzieci niemieckich – wiceprzewodniczący Rady Miejskiej Reinhold Klimt i poseł Kroning)[19]. O nowych inicjatywach w zakresie edukacji przedszkolnej nie zapomniano odnotować w organie prasowym władz miasta. Doceniając wartość tego przedsięwzięcia, wskazywano na „[…] usiłowania samorządu w kierunku stworzenia sieci przedszkoli miejskich dla dziatwy wszystkich narodowości, zamieszkujących w Łodzi […]"[20] oraz podkreślano znaczenie placówek przedszkolnych: „[…] stanowiących doniosłe ogniwo oświatowo-wychowawcze, przygotowując dziecko do szkoły, ucząc przy pomocy rozrywki i zabawy […]"[21]. Dokonując aktu otwarcia placówki dla dzieci niemieckich, wskazywano na „[…] systematyczne realizowanie przez samorząd łódzki planów, zmierzających do uwzględnienia postulatów oświatowo-kulturalnych wszystkich narodowości, zamieszkujących w Łodzi"[22]. Uroczystości otwarcia uświetniły „popisy dzieci" oraz śpiew chóru Szkoły Powszechnej nr 118. Nowe przedszkola znalazły siedzibę w wyremontowanych lokalach, wyposażono je w pomoce dydaktyczne i urządzenia szkolne, a zajęcia w języku jidysz i niemieckim prowadziły wykwalifikowane wychowawczynie[23].

W tym samym okresie, na przełomie lat 1930/1931, zorganizowano jeszcze trzy następne placówki przedszkolne, przeznaczając je dla dzieci narodowości

---

[18] Por. *Nowa miejska placówka oświatowo-wychowawcza*, „DZMŁ" 1930, nr 6, s. 113; *Nowa miejska placówka oświatowo-wychowawcza*, „DZMŁ" 1930, nr 7, s. 128. W protokole Rady Miejskiej czytamy: „Wobec tego, że miasto dotychczas nie posiada ani jednego przedszkola-ochronki dla dzieci żydowskich, Rada Miejska wzywa Magistrat, aby przy dalszym otwieraniu nowych przedszkoli brał pod uwagę potrzeby żydowskiej ludności robotniczej i założył odpowiednią ilość takich zakładów z wykładowym językiem żydowskim" – *Protokół 5 (III sesji) specjalnego posiedzenia Rady Miejskiej w dniu 26 lutego 1929 roku*, „DZMŁ" 1929, nr 13, s. 229.

[19] Por. *Nowa miejska placówka…*, „DZMŁ" 1930, nr 6, s. 113; *Nowa miejska placówka…*, „DZMŁ" 1930, nr 7, s. 128; J. Walicki, *Żydzi i Niemcy w samorządzie Łodzi lat 1917–1939* [w:] *Polacy…*, s. 361.

[20] *Nowa miejska placówka…*, „DZMŁ" 1930, nr 6, s. 113.

[21] *Ibidem*.

[22] *Nowa miejska placówka…*, „DZMŁ" 1930, nr 7, s. 128.

[23] Zob. *Prace samorządu łódzkiego na polu oświaty i kultury w okresie lat 1928–1931*, „DZMŁ" 1931, nr 35, s. 665.

polskiej i lokalizując głównie na peryferiach miasta (przy ulicach: Suwalska 16, Limanowskiego 124 i Feliksa Perla)[24].

Dalsze działania Zarządu Miasta Łodzi w kierunku organizacji sieci własnych przedszkoli, z uwagi na skutki światowego kryzysu gospodarczego lat 30. XX w., straciły impet. Zakłócenia natury politycznej w funkcjonowaniu Rady Miejskiej uniemożliwiały realizację zadań[25]. Trudności socjalne łodzian potęgowały problemy na tle różnic ideologicznych i politycznych[26]. W tym okresie, z początkiem września 1934 r., otwarto ostatnie, trzynaste miejskie przedszkole przy ul. Rokicińskiej 41. Po upływie dekady (1924–1934) Łódź posiadała 59 przedszkoli: do 13 miejskich placówek uczęszczało 825 dzieci, do 28 dotowanych społecznych – 1753, natomiast do 18 przedszkoli prywatnych – 330 wychowanków[27]. Była to liczba znikoma, bowiem spośród 33 680 łódzkich dzieci w wieku przedszkolnym zaledwie 2 908 (8,6%) uczęszczało do przedszkoli.

Pomimo niewystarczającej liczby tych instytucji, dzieciom starano się zapewnić optymalne warunki pobytu i rozwoju, także w sensie biologicznym – poprzez dożywianie. Przedszkola miejskie były bezpłatne, lokowano je na krańcach miasta, w dzielnicach o nasilonym procencie ludności robotniczej[28]. Duże znaczenie przywiązywano do estetyki wnętrz budynków oraz dostosowania wyposażenia pomieszczeń do potrzeb i możliwości dziecka. Propagowano idee „nowego wychowania", o czym świadczyć może adnotacja prasowa tej treści: „Starano się w miarę możności i środków, by wszystko w przedszkolu, będącem drugim domem dziecka, było dostosowane do jego budzącej się indywidualności i by zarówno urządzenie, jak i całokształt zajęć w przedszkolu, wdrażały dziecko do porządku, czystości i systematyczności, a zarazem wprowadzały je w świat estetycznych wzruszeń i kulturalnych potrzeb"[29].

Władze miasta Łodzi zadbały o to, by innowacyjne rozwiązania pedagogiczne propagowano również w przedszkolach społecznych. Janina Pawłowska, obejmując w 1928 r. stanowisko inspektorki WOiK, postawiła za cel nawiązanie bliższych relacji z wychowawczyniami przedszkoli miejskich i społecznych oraz

[24] Por. APŁ, AmŁ, WOiK, 16802, *Sprawozdania kwartalne przedszkoli miejskich 1929–1933*, *Przedszkola miejskie*, 12 IX 1932, k. 124. W otwarciu XI Miejskiej Ochrony-Przedszkola brał udział nawet ówczesny prezydent Łodzi Bronisław Ziemięcki; zob. *Otwarcie 11-go Przedszkola Miejskiego*, „DZMŁ" 1930, nr 45, s. 904.

[25] Zob. J. Kita, *Rozwój gospodarczy i społeczny Łodzi w XIX–XX wieku (do 1945 r.)* [w:] *Rola nauczycieli…*, s. 51.

[26] Do zaostrzenia konfliktów między trzema najliczniejszymi łódzkimi grupami wyznaniowymi i narodowościowymi doszło wskutek zmian sytuacji na arenie międzynarodowej związanych z dojściem Adolfa Hitlera do władzy w Niemczech; zob. K.P. Woźniak, *Uwagi nad relacjami między społecznością polską a mniejszością niemiecką w Łodzi w latach 1918–1945. Stan i perspektywy badań. Egzemplifikacje*, „Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej XIX i XX wieku" 2003, nr 1, s. 201, 204–206.

[27] Zob. J. Pawłowska, *Opieka nad dzieckiem…*, „DZMŁ" 1935, nr 10, s. 615.

[28] W 1929 r. spośród 2028 dzieci uczęszczających do łódzkich przedszkoli 970 miało rodziców robotników, 153 – bezrobotnych, 420 – rzemieślników, 174 – pracowników umysłowych, 78 – drobnych kupców, 57 – funkcjonariuszy wojska i policji i 67 – różnych zawodów; zob. *Wychowanie przedszkolne w r. 1928–29*, „DZMŁ" 1929, nr 30, s. 566.

[29] *Prace samorządu łódzkiego…*, „DZMŁ" 1931, nr 35, s. 665–666.

z dziećmi i ich rodzicami, zamierzała także włączyć zarządy przedszkoli społecznych w działania na rzecz edukacji przedszkolnej w mieście[30]. Innym przykładem próby integracji miejskiego i społecznego środowiska przedszkolnego były konferencje i szkolenia, które Pawłowska organizowała w celu podniesienia kwalifikacji zawodowych wychowawczyń oraz wyrównywania poziomu ich pracy pedagogicznej[31].

Zainicjowany w początkowym okresie II Rzeczypospolitej projekt powoływania do życia miejskich placówek wychowania przedszkolnego przez ówczesne władze Łodzi spotkał się z aprobatą kolejnych władz samorządowych, które nie tylko kontynuowały, ale i rozwijały przedsięwzięcia swych poprzedników w zakresie edukacji przedszkolnej. Miejskie placówki przedszkolne działały obok instytucji z tradycyjnymi formami charytatywno-filantropijnej pomocy dziecku. Badania podjęte przeze mnie potwierdzają, że koegzystencja narodów, języków, kultur i wyznań międzywojennej Łodzi wymogła niejako na włodarzach miasta taką organizację życia społecznego, by zaspokoić potrzeby (także w dziedzinie opieki, wychowania i edukacji) mieszkańców wszystkich narodowości. Działania samorządu polegające na objęciu wsparciem materialnym funkcjonujących w mieście społecznych placówek przedszkolnych wynikały, co prawda, z niedostatecznej liczby własnych instytucji tego typu, ale były dopełnieniem w zakresie zaspokajania potrzeb edukacyjnych i opiekuńczych łódzkich dzieci oraz włączały te instytucje w system edukacji przedszkolnej w mieście. Warto w tym miejscu docenić nie tylko finansowy aspekt tego wsparcia, adresowany do przedszkoli katolickich, ewangelickich, mariawickich czy żydowskich, lecz również nadanie tym placówkom przez przedstawicieli miejskich władz oświatowych właściwego kierunku pedagogicznego. Niewątpliwie do ważnych inicjatyw należy zaliczyć wspólne działania podejmowane dla dzieci oraz na rzecz doskonalenia zawodowego wychowawców przedszkoli miejskich i społecznych.

[30] Por. APŁ, AmŁ, WOiK, 16807, *Wychowanie przedszkolne (sprawy ogólne przedszkoli) 1927–1930*, *Sprawozdanie z inspekcji przedszkoli miejskich oraz społecznych subsydiowanych przez miasto za czas od 22 marca do 1 kwietnia 1928 roku*; 15 VI 1928, k. 129.

[31] Zob. J. Sosnowska, *Problemy oświaty, wychowania i opieki nad dzieckiem na łamach „Dziennika Zarządu Miasta Łodzi" (1919–1939)* [w:] *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013, s. 225–246.

Jacek Taraszkiewicz
Uniwersytet Gdański

Przygotowanie do samodzielnego życia ubogiej, bezdomnej młodzieży jako pierwotny cel edukacyjny zakonu pijarów w XVII–XVIII wieku

Zakon pijarski w dziedzinie rozwoju oświaty europejskiej w XVII i XVIII stuleciu posiada szczególne zasługi. Znaczący wpływ na charakter, strukturę i późniejszą działalność zgromadzenia wywarł Józef Kalasancjusz, założyciel i dożywotni generał zakonu, którego postać jest wciąż zbyt mało znana, a zasługi dla pedagogiki niedocenione[1]. Hiszpański badacz, Josep Domènech i Mira uważa, że Kalasancjusz był jedną z bardziej znaczących postaci w całej historii nauki i nazywa go „edukacyjnym gigantem"[2]. Przyrównuje go do Jana Amosa Komeńskiego i stawia tezę, że o ile Komeński był wychowawcą protestanckiej Europy, Kalasancjusza nazwać należy wychowawcą Europy katolickiej[3]. Józef Matras zwraca uwagę na fakt że „[…] Kalasancjusz był założycielem pierwszego zakonu specjalnie poświęcającego się nauczaniu. Owszem, benedyktyni, dominikanie, jezuici oraz inne zakony zajmowały się także nauczaniem dzieci, ale żaden z nich nie został założony w tym konkretnym celu, jakim było wychowanie dzieci, a zwłaszcza ubogich […]"[4].

Józef Kalasancjusz, uzyskawszy poparcie papieża Klemensa VIII w roku 1597, otworzył w rzymskiej dzielnicy ubogich, na Zatybrzu, w zakrystii Kościoła św. Doroty Szkołę Pobożną (*schola pia*). W liście do księdza Baltazara Cavallari Kalasancjusz pisał: „[…] nasz instytut opiera się jedynie na miłosierdziu nauczania w szczególności dzieci ubogich, aby nie można było powiedzieć, że małe dzieci o chleb błagały – nie było, kto by im łamał […]."[5]

---

[1] Por. C. Bau, *Biografía crítica de San José de Calasanz*, Madrid 1949; S. Giner, *San José de Calasanz. Maestro y fundator*, Madrid 1992, s. 40; J. Taraszkiewicz, *Józef Kalasancjusz – twórca szkół pijarskich* [w:] *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, red. K. Puchowski, J. Żerko, Gdańsk 1996, s. 214–218; *idem*, *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim Rzeczypospolitej 1642–1773*, Gdańsk 2011, s. 14 i nast.

[2] Zob. J. Domènech i Mira, *Joseph Calasanz (1557–1648)*, „Quartely Review of Comparative Education" 1998, vol. 27, no. 2, s. 327.

[3] Zob. *ibidem*.

[4] J. Matras, *Historia życia św. Józefa Kalasancjusza* [w:] *Życie oddane wychowaniu. Św. Józef Kalasancjusz 1557–1648. Jubileusz 450 rocznicy urodzin założyciela pijarów*, Kraków 2008, s. 29.

[5] S. Giner, A. Rodenas, M.A. Asiain, J. Lecea, L.M. Bandres, *Cartas selectas de S. José de Calasanz*, Salamanca 1977, list nr 1194.

Pierwotna szkoła kalasantyńska powstała z inicjatywy przyszłego założyciela zakonu i jego świeckich współpracowników, była powszechna, bezpłatna i kształciła na poziomie elementarnym. Twórcy nie przygotowali dla niej jakiegoś oryginalnego programu nauczania, choć za rodzaj ustaw szkolnych uznaje się spisane przez Kalasancjusza w latach 1604–1610 akta znane pod nazwą „*documentum princeps*"[6]. Podstawowych informacji o działalności tej placówki dostarcza także niezwykle obszerna korespondencja założyciela zakonu oraz jego najbliższych współpracowników[7]. Obrazu dopełniają konstytucje zakonne ułożone nieco później, bo w latach 1619–1621[8]. Jak wynika z przeprowadzonych badań, konstytucje w miarę rozwoju i przemian zachodzących w zgromadzeniu były modyfikowane i uzupełniane. Z czasem znalazły się w nich także postanowienia Kapituły Generalnej Zakonu. Główne założenia, które legły u podstaw idei tworzenia szkół pobożnych, pozostały jednak niezmienne: „[…] *Erit ergo Instituti nostri a primis elementis modum recte legendi, scribendi, computa faciendi, linguam latinam, pietatem praecipue et doctrinam christianam pueros docere et haec qua fiere poterit facilitate executioni demandare* […]"[9]. W pierwszej szkole kalasantyńskiej nauczano więc od podstaw: poprawnego czytania, pisania, rachunków, początków gramatyki języka łacińskiego, pobożności, nauki chrześcijańskiej możliwie najłatwiejszą metodą. Uczniowie poza nauką otrzymywali darmowo: papier, pióra, atrament, podręczniki, liczydła oraz różaniec. Po lekcjach zakonnicy-nauczyciele mieli obowiązek odprowadzenia wszystkich dzieci do domu. Sam Kalasancjusz wykonywał tę powinność do 85 roku życia[10]. Pierwsza szkoła pobożna rozwijała się dynamicznie i w piątym roku jej działalności liczba uczniów dochodziła już do siedmiuset.

Celem pierwotnym edukacyjnego zakładu pijarskiego było przygotowanie wykluczonej, bezdomnej, ubogiej młodzieży do samodzielnego życia. W pierwszych latach działalności placówki przyjmowano do niej tylko dzieci z ubogich rodzin na podstawie „świadectwa ubóstwa"[11]. Już w roku 1617 zrezygnowano z tego wymogu, otwierając szkoły pijarskie także dla dzieci z rodzin zamożniej-

[6] Por. C. Vila, *El documentum princeps de la pedagogia calasancia*, „Revista Calasancia" 1955, no. 1, s. 451–460; S. Giner, *San Jose…*, s. 634–640; J. Taraszkiewicz, *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim…*, s. 15.

[7] Por. *Epistolario di San Giuseppe Calasanzio*, vol. 1–9, ed. L. Picañyol, Roma 1950–1956; S. Giner, A. Rodenas, M.A. Asiain, J. Lecea, L.M. Bandres, *Cartas selectas…*; G. Sántha, *Epistulae ad. s. Iosephum Calasanctium*, Romae 1969; L. Picañyol, *Duo praestantissima documenta primis Scholarum Piarum temporibus Coëva*, „Ephemerides Calasanctianae" Roma 1932, nr 4, s. 149–159.

[8] Zob. *Constitutiones Clericorum Regularium Scholarum Piarum*, Varsoviae 1768. Polskie wydanie z 1768 r. opracowane przez Antoniego Wiśniewskiego zawiera dodatkowo zbiór dokumentów papieskich dotyczących pijarów: *Compendium Privilegiorum et Bullarum summorum pontificum aliorumque decretorum religionem Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum*. Wykaz ten obejmuje dokument od początków tworzenia kongregacji religijnej nauczycieli „*Congregatio Paulina*" aż po okres współczesny wydawcy, zawiera również krótkie komentarze *nota*.

[9] *Constitutiones et Regulae ordinis Scholarum Piarum*, Salmanticae 1986, s. 19–20.

[10] Zob. J. Domènech i Mira, *Joseph Calasanz…*, s. 333.

[11] *Brewe Inter Pastoralis papieża Pawła V* [w:] S. López, *Dokumenty św. Józefa Kalasancjusza*, tłum. J. Masłoń, Kraków 2007, s. 141.

szych. Kalasancjusz nauczał jednak, że wszelka dyskryminacja ze względu na pochodzenie społeczne, rasę, czy religie jest błędem. Do szkół pijarskich na terenie Italii przyjmowano dzieci cygańskie i żydowskie, zaś do szkół na terenie Niemiec przyjmowano uczniów wyznania protestanckiego[12]. W pijarskich szkołach Rzeczypospolitej Obojga Narodów obok uczniów wyznania katolickiego zasiadali prawosławni i protestanci. Badane zachowane źródła (katalogi uczniów) odnoszące się do omawianego okresu nie potwierdzają tezy pijarskiego historyka Jana Buby, że wśród uczniów szkół w Rzeczpospolitej byli także Żydzi[13]. Nauczanie w szkołach pijarskich było zbiorowe i, co bardzo istotne, odbywało się w języku ojczystym. Dzieci mogły rozpocząć naukę w wieku sześciu lat. Uczniów dzielono na klasy, których było dziewięć, a oznaczono je w kolejności malejącej. Pięć pierwszych realizowało poziom szkoły podstawowej, następne – średniej. Nauka w jednej klasie trwała od trzech do czterech miesięcy. Kalasancjusz zalecał, aby w każdej klasie było maksymalnie pięćdziesięciu uczniów. Jednak w praktyce liczba uczniów dochodziła do sześćdziesięciu. Kalasancjusz przywiązywał także wagę do wychowania fizycznego i higieny. Zalecał, aby zwierzchnicy szkół monitorowali stan zdrowia dzieci i dokładali starań, aby woda używana w szkole była czysta, a sale lekcyjne co roku bielone[14]. Wymagał, aby szkoła posiadała patio lub ogród, a uczniowie mieli swobodny dostęp do bieżącej wody i toalet. Celem odnowy fizycznej i psychicznej dwa razy w tygodniu organizowano zajęcia rekreacyjne poza miastem[15]. Kalasancjusz wielokrotnie w listach do swoich współpracowników podkreślał znaczenie nauczania matematyki zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli szkół pobożnych[16]. W procesie wychowania stosowano system nagród i kar. Założyciel zakonu był jednak przeciwny zbytniej surowości. W liście z 1630 r. do księdza Jakuba Cipoletta Kalasancjusz pisał: „Wielu młodzieńców skarży się na zbytnią surowość. Pisałem w poprzednim liście, że aby trafnie osądzać wszystkie sprawy, należy posiadać konsultantów i co tydzień musi odbywać się zebranie wszystkich kapłanów. Mam nadzieję, że będą to czynić, a to po to, by sprawy przebiegały nieco łagodniej […]”[17]. Odnośnie zasad utrzymania dyscypliny Kalasancjusz opowiadał się za metodami profilaktycznymi: „[…] lepiej przewidywać złe zachowania niż je karać”[18]. Metody utrzymywania dyscypliny powinny być stanowcze, ale i uprzejme, gdyż celem miało być zapobieganie złemu zachowaniu. Jeśli przypadki złego zachowania miały miejsce, główną troską powinno być niedopusz-

[12] Zob. J. Domènech i Mira, *Joseph Calasanz…*, s. 332.

[13] Zob. J. Buba, *Stanisław Konarski – polskie „znaki czasu”* [w:] *Pijarzy w kulturze dawnej Polski*, Kraków 1982, s. 61.

[14] Zob. J. Domènech i Mira, *Joseph Calasanz…*, s. 331 i nast.

[15] Por. *Duchowość i pedagogika Józefa Kalasancjusza. Zarys syntezy*, Kraków 2005, s. 111; M. Okrasa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza zakonu pijarów na Lubelszczyźnie do roku 1832* [w:] *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*, t. 2, red. K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz, Kraków – Lublin 2010, s. 185.

[16] L. Picañyol, *Epistolario de San Giuseppe Calasanzio*, Rome 1954, listy nr 2358, 3672.

[17] S. Giner, A. Rodenas, M.A. Asiain, J. Lecea, L.M. Bandres, *Cartas selectas…*, list P 133.

[18] *Ibidem*.

czenie do nieprzemyślanych reakcji i nałożenie kary, która gwarantuje poprawę zachowania ucznia[19]. Kalasancjusz w swej pierwotnej szkole realizował pijarskie hasło „*pietas et litterae*", likwidując analfabetyzm i chroniąc ubogą, wykluczoną młodzież przed demoralizacją[20].

Po czterech latach działalności, w roku 1621 papież Grzegorz XV podniósł kongregację do stopnia zakonu ze ślubami uroczystymi: ubóstwa, czystości, posłuszeństwa oraz nauczania dzieci i młodzieży[21]. Pełna nazwa zakonu brzmiała odtąd *Ordo Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum* (Zakon Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych). Zakon pijarów w myśl reguły z 1621 r. zrzekł się prawa posiadania nieruchomości i kapitałów. Rozwój zakonu i jego szkół zależny był zatem od fundacji i ofiarności publicznej. W Rzymie obok pierwszej szkoły w domu przy kościele świętego Pantaleona powstały jeszcze dwie placówki: Roma S. Salvatore (1628) i Collegio Nazareno (1630).

Collegio Nazareno założone zostało w oparciu o fundusze zapisane w testamencie przez kardynała Michelangelo Tonti, arcybiskupa Nazaretu, Kalasancjuszowi. W myśl testamentu pijarzy mieli powołać zakład wychowawczo-naukowy dla ubogich chłopców z siedzibą w pałacu, zmarłego w 1622 r., kardynała Tonti. W zakładzie planowano kształcić dwunastu ubogich alumnów, w tym dwóch z Rimini, miasta rodzinnego fundatora. Collegio Nazareno rozpoczęło działalność 1 stycznia 1630 r., a z czasem stało się szkołą dla przyszłych elit, kształcącą wyłącznie dzieci zamożnej szlachty, co spotyka się z różnymi, nieraz sprzecznymi ocenami. W historiografii odnoszącej się do oświaty pijarskiej można spotkać ambiwalentne opinie, jedni twierdzą, że było to odejście od pierwotnych ideałów Kalasancjusza, inni, że było to zgodne z jego demokratycznymi przekonaniami[22]. W latach 1643–1645 zaczęto przyjmować do szkoły oprócz ubogich także zamożniejszych uczniów, którzy jednak musieli wnieść pewną opłatę. W celu podniesienia swej atrakcyjności zakład przybrał tytuł *Collegio dei Nobili*[23]. W myśl przepisów uczniowie płacili tu za możliwość zamieszkiwania w internacie, nie zaś za naukę. W drugiej połowie XVII wieku prawie wszyscy uczniowie *Collegium Nazarenum* uiszczali już opłaty, a większość młodzieży wywodziła się ze stanu szlacheckiego. Józef Kalasancjusz początkowo niechętny tworzeniu ekskluzywnych szkół dla *nobili*, pozwolił z czasem na otwarcie specjalnych klas dla szlachetnie urodzonych. W 1636 r. powstała *Classe dei Nobili* we Florencji, nazywana także *Scuola dei Nobili*. Jak uważa Kazimierz Puchowski,

---

[19] Zob. J. Domènech i Mira, *Joseph Calasanz…*, s. 334.

[20] Zob. J. Taraszkiewicz, *Edukacja historyczna w szkolnictwie…*, s. 18–19.

[21] Zob. Archivio generale delle Scuole Pie Roma, rkps: sygn. Hist. Bibl. N. 19: *Bartlicus di S. Philippo Nerio* [B. Bartlik] *Chronologia historica seu annales Religionis Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum ad an. 1669*, k. 12.

[22] Por. K. Liebreich, *Piarist Edukation in the Seventeenth Century*, „Studi Secenteschi" 1986, no. 27, s. 86; A. Tanturri, *Gli Scolopi nel Mezzogiorno d'Italia in età moderna*, „Archivum Scholarum Piarum" 2001, annus 25, no. 50, s. 123 i nast.

[23] Por. J. Buba, *Collegium Nobilium* [w:] *Pijarzy…*, s. 85; J. Taraszkiewicz, *Edukacja historyczna w szkolnictwie…*, s. 20.

założono ją wskutek nacisku szlachty, która żądała, aby jej synowie pobierali naukę w osobnej szkole[24].

Pijarzy jednak nadal nie zaniedbywali dzieci wykluczonych. Celem upowszechnienia oświaty wśród ubogich w 1620 r. we Frascati z inicjatywy założyciela zakonu podjęto próbę wprowadzenia obowiązkowej szkoły elementarnej. Na mocy specjalnej umowy pachołkowie miejscy mieli doprowadzać dzieci wałęsające się po ulicach do szkoły[25].

Popularność zakonu rosła niezwykle szybko, a na terenie Włoch i poza nimi powstawały coraz to nowe placówki. Do 1642 r., w którym to pijarzy przybyli na ziemie Rzeczypospolitej, zakon posiadał już 33 klasztory w miastach Europy i dysponował 38 szkołami. Aż pięć spośród domów zakonnych w tym okresie znajdowało się na terenie sąsiadujących z Polską Czech i Moraw. Tworzyły one prowincję niemiecką *Provincia Germaniae*. W dziedzinie organizacji szkolnictwa prowincja niemiecka zasadniczo opierała się na programach i zaleceniach generała zakonu Kalasancjusza oraz postanowieniach Kapituły Generalnej. Poszczególne klasy otwierano w miarę możliwości i potrzeb. W pierwszych latach funkcjonowania szkół istniały tylko klasy niższego szczebla *infima legentium*, *media legentium* i *suprema legentium*. W klasach tych ubogie dzieci nauczano czytania, pisania, rachowania i religii. Uczniów do szkoły w prowincji niemieckiej przyjmowano „bez różnicy stanów" w wieku siedmiu lat (nie przyjmowano tylko chorych zakaźnie). Uczeń miał obowiązek wyglądać schludnie i czysto. Nauka w poszczególnych klasach kończyła się egzaminami. Kary cielesne były dopuszczane tylko w wypadku ciężkich przewinień. Do wymierzania ich był powołany specjalny egzekutor, któremu jednak nie było wolno dzieci bić po głowie ani okaleczać. Najcięższe wykroczenia były karane usunięciem ze szkoły. Znaczące miejsce wśród przedmiotów wykładanych w szkołach prowincji niemieckiej, zgodnie z intencją założyciela zakonu, odgrywała matematyka. Jak pisze Václav Bartůšek, pijarzy tej prowincji: „Sami przygotowywali się do nauczania matematyki zgodnie z zasadami proponowanymi przez założyciela zakonu. […] Ich gorliwa praca pedagogiczna przekładała się na atrakcyjność szkół, których absolwenci znajdowali pracę np. w wojsku […] ale również [pracę – przyp. J.T.] mechaników precyzyjnych lub zegarmistrzów czy też jubilerów […]"[26].

Po utworzeniu klasztorów na ziemiach Rzeczypospolitej w 1642 r. powstała *Provincia Germaniae et Poloniae.* Dopiero w 1662 r. prowincja polska została usamodzielniona. W 1736 r. z prowincji polskiej wyodrębniła się prowincja litewska.

Do czasu reformy zainicjowanej przez Stanisława Konarskiego pijarzy na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów żyli bardzo skromnie, a nawet biednie:

---

[24] Zob. K. Puchowski, *Edukacja elit w pijarskim Collegium Nobilium we Lwowie w świetle programu popisu uczniowskiego* [w:] *Szkolnictwo pijarskie…*, s. 98.

[25] Por. G.S. Sántha, C. Aguilera, J. Centelles, *San Jose de Calasanz su obra escritos*, Madrid 1956, s. 148; J. Buba, *O założeniach organizacyjnych pierwszych szkół pijarskich w Italii i w Polsce w XVII wieku* [w:] J. Nowak-Dłużewski, *Kultura i literatura dawnej Polski*, Warszawa 1968, s. 503.

[26] V. Bartůšek, *Klasa arytmetyczna w szkołach pijarskich w krajach czeskich z uwzględnieniem sytuacji w Europie Środkowej w XVIII wieku* [w:] *Szkolnictwo pijarskie…*, s. 268.

„Pijarowie na początku panowania Augusta III jeszcze byli dosyć mali, w prostocie zakonnej chodząc podług ustaw swego patryarchy, świętego Józefa Kalasancyusza, nauczali tylko dzieci małe katechizmu, i pierwszych rudymentów łaciny, kończąc szkoły swoje na retoryce. Przy małych dochodach kwestowali publicznie jałmużnę; płaszczów zażywali krótkich i czapek wykrawanych […]"[27]. Organizacja szkół pijarskich w Polsce, podobnie jak w Italii, na Morawach i w Słowacji, rozpoczęła się jeszcze za życia założyciela zakonu zgodnie z jego wskazaniami i przy udziale bezpośrednich jego współpracowników. Założenia organizacyjne były zatem kontynuacją idei kalasantyńskiej szkoły powszechnej i bezpłatnej. Zdarzało się we Włoszech, iż w jednej ławie szkolnej zasiadali nobilowie, posesjonaci oraz bezdomni. O ile jednak stało się to możliwe w Italii, to w Rzeczypospolitej ze względu na osobiste poddaństwo chłopów i tzw. „przywiązanie do ziemi", było to nierealne. Należy pamiętać, że panowało tu poddaństwo chłopów zarówno osobiste, gruntowe jak i sądownicze. Wśród uczniów szkół pijarskich w Rzeczypospolitej były jednak reprezentowane wszystkie stany, z tym że dobrodziejstwo nauczania obejmowało tylko ludzi wolnych, nie dotyczyło „*glebae adscripti*" (przypisańców). Obok przedstawicieli rodów magnackich do uczniów pijarów przynależała młodzież szlachecka, mieszczańska, a także włościańska. Przykładowo do szkoły pijarskiej w Podolinie uczęszczali uczniowie pochodzący z wiosek Spisza, Podhala i Sądecczyzny oraz słowackich wsi Liptowa i innych komitatów. Ubogich, wywodzących się ze stanu włościańskiego słuchaczy placówki w Podolinie musiało być wielu, co potwierdza wydarzenie przedstawione w pracy Józefa Długosza:

> Ważnym wydarzeniem w życiu szkoły była wizyta samego fundatora Stanisława Lubomirskiego 20 czerwca 1646 r. Jadąc na leczenie kąpielami mineralnymi w Drużbakach, wojewoda zapragnął osobiście sprawdzić postępy przy budowie kolegium prowadzonej przez wiedeńskiego architekta Bockbergera. Nadto fundator stwierdził, że znaczna część młodzieży pobiera naukę z przerwami i osiąga mierne wyniki z powodu ubóstwa. Wzruszony nędzą scholarów i prośbami przełożonych, Lubomirski zapisał na potrzeby stołówki uczniowskiej na każdy kwartał: 25 gbełów (kubłów) żyta, 20 gbełów jęczmienia, kilka sadeł i 30 florenów. Te ostatnie miały służyć na zakup mięsa i ryb dla sporządzania lepszych posiłków w niedziele i święta oraz na zakup papieru dla najbiedniejszych uczniów[28].

[27] J. Kitowicz, *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III*, t. 1, Poznań 1840, s. 104–105. Z czasem „[…] płaszczyki krótkie zarzucili, a posprawiali sobie płaszcze długie. Żeby zaś utopić w niepamięci takową stroju degradacyą i swemu świętemu fundatorowi w obrazach, płaszczyki krótkie przemalowali na długie; czapki także grube wykrawane, poprzerabiali w pijuski subtelne, a na te powsadzali kapelusze z jedwabnemi kutasami, złotem poprzerabianemi. Ten jednak wdzięk nad skromność zakonną występujący, nie trwał długo; albowiem razu jednego nuncyusz ujrzawszy z okna dwóch pijarów, idących przez ulicę z takimi kutasami, zawołanym do siebie, nożyczkami kutasy poobcinał, dawszy napomnienie: *Religiosi non debent sic incedere* […]"; *ibidem*, s. 107.

[28] J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu w latach 1643–1670*, „Rocznik Zakładu Narodowego im. Ossolińskich" 1972, nr 7, s. 240.

Najliczniej jednak reprezentowani w podolińskiej szkole byli polscy mieszczanie, których w latach 1643–1670 kształciło się tu 376, co stanowiło ok. 25% ogółu uczniów. Następnie szlachta – 351 uczniów – ok. 24% i chłopi – 349 uczniów czyli także ok. 24%[29].

W świetle poglądów istniejących w naszej historiografii liczebność szlachty i mieszczan wśród uczniów placówki w Podolinie nie budzi żadnych wątpliwości. Zastanawiająca jest jednak liczebność uczniów pochodzenia chłopskiego. Powszechnie zwykło się uważać, że wraz z rozwojem stosunków pańszczyźnianych chłopi zostali wykluczeni i utracili możliwość dostępu do szkół. Fakty jednak mówią co innego, choć zapewne uczniowie nie byli synami chłopów pańszczyźnianych „przypisańców". Na Podhalu, gdzie stosunki pańszczyźniane nigdy nie były w pełni rozwinięte, istniała znaczna liczba chłopów korzystających z większej swobody. Zapewne niektórzy z nich mogli nawet kształcić swoich synów. Jednakże oprócz Podhalan znajdowali się w szkole synowie chłopscy z Małopolski, Mazowsza i pozostałych regionów Rzeczypospolitej. W ustroju pańszczyźnianym funkcjonowało także prawo pozwalające na legalne odejście ze wsi za zgodą pana. Zdarzały się również ucieczki chłopów. Nie wiadomo jednak, czy z tych sposobów korzystali uczniowie szkoły pijarskiej w Podolinie. Wydaje się jednak, że nawet rozwinięte stosunki pańszczyźniane nie mogły chłopom całkowicie zamknąć dostępu do szkół. Dla synów chłopskich wykształcenie było największą szansą na poprawę ich sytuacji społeczno-ekonomicznej[30].

Do łowickiego kolegium pijarskiego uczęszczała młodzież nie tylko z Łowicza i okolicznych wsi, ale również z odleglejszych miast, takich jak: Gostynin, Inowrocław, Łęczyca, a nawet Żytomierz na Ukrainie. W kolegium w Łowiczu, w szkole o pełnym zestawie klas: *parva, infima*, *principiorum* (klasę wstępną rozbudowano tu do trzech oddziałów), gramatyka, syntaksa, poetyka, retoryka, filozofia i teologia moralna, w wykazie uczniów przeważają nazwiska szlacheckie, nie brak jednak i „prywatnie" nobilitowanych, mieszczańskich i chłopskich. Nazwiska często opatrzone są literkami świadczącymi o pochodzeniu społecznym. Na przykład w roku szkolnym 1684/85 układ socjalny uczniów w kolegium łowickim przedstawiał się następująco: „*Philosophi* – 28 [13 *R(everendus) D(ominus)*, 15 *G(enerosus) D(ominus)*]; *Rhetores* – 62 [*3 RD*, *21 M(agnificus) D*, *38 GD*]; *Poetae* – 46 [1 *Peril(ustris) ac MD*, 5 *MD*, 12 *GD*, 28 *Ing(enuus)*]; *Syntaxistae* – 74 [2 *P. ac MC*, 5 *MD*, 5 *GD*, 24 *Nobilis*, 38 *Ing*]; *Grammatistae* –75 [2 *P. ac MD*, 5 *M ac GD*, 13 *MD*, 4 *GD*, 50 *Ing* [i dopisany inną ręką Borowski bez tytułu – przyp. J.T.]; *Principistae* – 63 [2 *M ac G*, 7 *MG*, 10 *Nobilis*, 44 *Ing.]*; *Infimistae* – 69 [bez tytułu – przyp. J.T.]; *Parvistae* – 108 [bez tytułu – przyp. J.T.]". Razem 525[31].

[29] Do roku 1650, a więc za życia Stanisława Lubomirskiego, który często ingerował w sprawy działalności szkoły, wśród uczniów mieszczanie stanowili 33%, szlachta – 30%, a chłopi – 24%, zob. *ibidem*, s. 247.

[30] Por. J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego…*, s. 247; *idem*, *National and social composition of scholars the Piaristic College in Podoliniec 1643–1670* [w:] *Slovenska kultura a umenie v Európskom kulturnom priestore*, Bratislava 1993, s. 51–54.

[31] *Album studiosorum in Collegio Lovinciensi 1680–1721*; cyt. za J. Buba, *O założeniach organizacyjnych…*, s. 522.

Od poetyki w dół aż po *parvę* przeważają *Ingenui*. W klasach retoryki i filozofii spotykamy już tylko szlachtę. Klasy niższego stopnia przewyższały też liczebnością uczniów oddziały poziomu gimnazjalnego.

W Łowiczu w roku szkolnym 1685/86 w klasach filozofii, retoryki, poetyki i syntaxy było 181 uczniów, zaś w klasach gramatyki, *principiorum*, *infimy i parvy* 342 uczniów. W roku szkolnym 1686/87 w klasach poziomu szkoły średniej było 186, zaś w klasach elementarnych 286 wychowanków[32]. Dla ubogich uczniów przy szkole w Łowiczu pijarzy powołali specjalny fundusz, któremu początek dał w 1742 r. Jan Dziewierski, wikariusz kolegiaty Łowickiej. On to uboższym uczniom zapewnił mieszkanie, odzienie oraz wyżywienie[33].

Podobnie do placówki w Łowiczu przedstawiał się skład socjalny uczniów w kolegium podolińskim. W klasach poziomu gimnazjalnego kształcili się niemal sami „nobilowie". W roku 1645 na ogólną liczbę 87 uczniów w klasie *parvy* było 31 uczniów, a w klasie poetyki tylko 1. W roku 1658 na ogólną liczbę 44 uczniów 24 uczęszczało do *parvy*, 12 do *principiów*, 2 do klasy gramatyki, 3 do klasy syntaksy, a w klasach poetyki i retoryki nie było ani jednego ucznia. W roku 1662 na ogólną liczbę 153 uczniów 58 było w klasie *parvy*, 43 w *principiach*, 21 w gramatyce, 12 w syntaksie, 11 w poetyce, a 8 w retoryce. W roku 1670 na ogólną liczbę 89 uczniów 58 uczyło się w *parvie*, 12 w *principiach*, 11 w gramatyce, 5 w syntaksie, 3 w poetyce, a w klasie retoryki nie było ani jednego ucznia. Tendencja ta była stała i zawsze liczba uczniów w klasach wstępnych była znacznie większa niż w klasach wyższych[34].

Położenie geograficzne Podolina na Spiszu pomiędzy Polską, Węgrami i Morawami znalazło odzwierciedlenie w składzie narodowym uczniów. Różnorodność wynikała także z faktu, że obszar ten zaludniony był przez Słowaków, Węgrów i Rusinów (Rusnaków – przodków dzisiejszych Łemków). Ponadto zamieszkiwali tu Niemcy, potomkowie kolonistów sprowadzonych przez królów węgierskich w XII i XIII wieku. W katalogu uczniów z lat 1643–1772 czytamy: *Polonus, Germanus, Rutenus, Moravus, Silesita, Bohemus, Ungarus*[35]. Do uczniów należeli przedstawiciele stanu szlacheckiego, więcej jednak było mieszczan, a nawet chłopów[36]. Młodzież pochodząca z niższych stanów kończyła naukę na klasach wstępnych i znajdowała później pracę w handlu, rzemiośle lub w urzędach miejskich czy dworskich[37].

---

[32] Zob. J. Buba, *O założeniach pierwszych szkół…*, s. 516.

[33] Zob. J. Łukaszewicz, *Historya szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskiem od najdawniejszych czasów aż do 1794*, t. 4, Poznań 1851, s. 211.

[34] Por. Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára Budapest – Główne Archiwum Pijarskie w Budapeszcie (dalej – PRMT), rkps For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643* [*Ad Annum 1670*]; J. Długosz, *Sądeczanie w kolegium pijarów w Podolińcu 1643–1670*, „Rocznik Sądecki" 1993, t. 21, s. 73–88.

[35] Zob. PRMT, rkps For. 0-6-nr 75: [Moesch Lucacs] *Catalogus Studiosorum Scholas Pias Clericorum Regularium, pauperum Matris Dei Podolini olim & nunc frequentantium ab Anno Domini 1643 [Ad Annum 1722].*

[36] Zob. PRMT, rkps For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643*.

[37] Józef Długosz w aneksie dołączonym do przywoływanego artykułu *Sądeczanie w kolegium pijarów…* zamieścił obszerny wypis uczniów szkoły pijarskiej w Podolinie, pochodzących z ziemi sądec-

Wzrost popularności placówki w Podolinie powodowała atmosfera tolerancji religijnej i konsekwentne trzymanie się zasady bezpłatności nauczania[38]. Skład narodowościowy oczywiście zależny był od miejsca, w którym placówki oświatowe zostały zorganizowane. W szkole w Podolinie młodzież pod względem narodowościowym w tym okresie przedstawiała się niejednolicie. Obok Polaków kształcili się w szkołach pijarskich Rzeczypospolitej Morawianie, Słowacy, Rusini, Węgrzy i Niemcy, tak katolicy jak i protestanci, którzy początkowo stanowili najliczniejszą grupę. Po roku 1650 w Podolinie uzyskali oni nawet odrębną klasę *infimy*. Do szkoły na Spiszu przybywało wielu Węgrów. Byli to przeważnie synowie katolickiej szlachty szukającej w Rzeczypospolitej schronienia przed potęgą turecką[39]. Obok Polaków jedynie wśród Węgrów znajdowali się synowie szlacheccy. Ślązacy byli głównie mieszczanami i chłopami. Słowacy i Rusini byli niemal wyłącznie pochodzenia chłopskiego. Pozostali zaś uczniowie rekrutowali się z mieszczaństwa[40].

Podobnie do narodowościowej skomplikowana bywała w szkołach pijarskich także sytuacja religijna. W Kolegiach nie stosowano nacisku i przymusu, czego dowodem był liczny napływ uczniów *qui heretica lue infecti fuerant*, czyli innowierców, którzy w znacznej części *per catecheses scholasticas illuminati aquitam Romanae fidei veritatem animose complexi sunt* – chętnie się nawracali pod wpływem katechizacji. Młodzieży protestanckiej nie zmuszano jednak do przechodzenia na katolicyzm.

Dzięki zachowanym źródłom oprócz narodowości i pochodzenia społecznego możemy ustalić przynależność religijną uczniów placówki w Podolinie. Skład wyznaniowy był w pewnym stopniu odbiciem skomplikowanej sytuacji religijnej na Spiszu. Zdecydowanie przeważali tu katolicy, którzy stanowili 97% wszystkich uczniów. W okresie 1643–1670 uczęszczało tam także 43 unitów – Rusinów (Rusnaków)[41]. Dla nich ustanowiono nawet osobne duszpasterstwo sprawowane przez księdza greckokatolickiego z Kamionki koło Lubowli[42]. Oprócz katolików i unitów uczęszczało do szkoły 15 protestantów, przeważnie Słowaków i Węgrów oraz dwaj arianie, bracia Mierzyńscy z Mierzyna w powiecie myślenickim. Najwięcej, bo aż 8 protestantów, uczęszczało do szkoły w roku 1645.

Do szkół pijarskich na terenie Rzeczypospolitej w XVII wieku, jak już wspomniano, przyjmowano uczniów bez względu na pochodzenie społeczne. Młodzież wyższych stanów i zamożniejsza za znaczną opłatą mogła mieszkać w konwiktach. Zapewnioną miała tam stancję oraz wyżywienie i opiekę (nadzór) zakonu w osobie „regensa" – pijara. Mieszkańcy konwiktów uczestniczyli w nor-

kiej, zawierający 292 nazwiska, zaś, co dziwne, w wyżej wymienionej pracy na stronie 76 pisze o 272 uczniach.

[38] Por. G. Bruckner, *A reformáció és ellenreformáció története a Szepességen (1520–1745)*, Budapest 1922, s. 249.

[39] Turcy odgrywali rolę protektorów innowierstwa na górnych Węgrzech.

[40] Zob. J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego…*, s. 248.

[41] Zob. M.J. Adamczyk, *Unici w Kolegium i Gimnazjum Podolinieckim 1643–1849*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1989, t. 31, s. 3–36.

[42] Zob. J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego…*, s. 252.

malnych zajęciach w zakonnej szkole publicznej wraz z pozostałymi uczniami[43]. W Lubieszowie także uczniowie biedniejsi mogli niedrogo wynająć kwaterę z wyżywieniem. Opłata roczna wynosiła poniżej 150 złotych (łącznie „kwatera i stół"). Uczniowie przy zapisywaniu się do szkoły pijarskiej musieli płacić trzy złote, ale biedniejsi byli zwalniani z tej opłaty. Za pieniądze uzyskane od uczniów prefekt kupował drwa do opalania sal szkolnych i świece, a dla ubogich, a dobrze się uczących wychowanków kupował książki, papier, a czasem nawet obuwie. Innych opłat pobieranych od uczniów w szkole pijarskiej w Lubieszowie nie było[44].

W celach wychowawczych i kształcących najzdolniejszym uczniom w szkołach pijarskich nadawano honorowe tytuły: *dyktator, imperator, audytor, audytor auditorum* i *cenzor.* Tytuły honorowe uczniowie uzyskiwali wyłącznie dzięki pilnej nauce i nienagannym obyczajom. Żadne inne względy nie były brane pod uwagę:

> Sierotka żyjący z żebraniny, w wytartej kapotce, kurteczce lub bekieszce, albo obdarciuch szlachciura, lecz dobrze uczący się przy wzorowych obyczajach zajmował najpierwsze miejsce w klasie, a wymuskane i wypieszczone paniątko ostatnie, jeżeli wyższego nieokazało się godne, swą moralnością i przykładaniem do nauk […][45].

Opisując stosunki panujące w ówczesnych szkołach, Jędrzej Kitowicz pisał:

> Przekrzesanych w szkole parochialnej w pierwszych rudymentach łaciny oddawano do szkół publicznych […] pijarskich, które po wszystkich miastach, w których się znajdowały, bywały tak liczne, że się w niektórych po tysiącu studenta znajdowało. Wszyscy mieszczanie i szlachta, i panowie najwięksi oddawali dzieci swoje do szkół; edukacja i karność dla wszystkich była równa, bez względu na panicza i chudego pachołka, na szlachcica i mieszczanka albo chłopka. Paniczowie, co do szkolnych obowiązków z najchudszymi zrównani, mieli jednak tę dla siebie preferencją, że zasiadali w szkole pierwsze ławy […][46].

Wśród uczniów szkół pijarskich znajdowali się także uczniowie bardzo ubodzy zwani „pauperami". Utrzymywali się oni z żebraniny, a wspomagani byli także przez swoich kolegów, członków bractwa „Maryi Łaskawej" (*Sodalitas Mariana*)[47]. Pauperom prefekt wyznaczał dyrektorów z klas wyższych, którzy mieli im pomagać, bezpłatnie powtarzając z nimi materiał przerabiany w czasie lekcji. Niektórych pauperów utrzymywał sam zakon, w zamian rąbali oni drewno, palili w piecach, zamiatali klasy oraz wymierzali kary uczniom. Od palenia w piecach nazywano ich „kalefaktorami". Po narąbaniu drewna, napaleniu w piecu i posprzątaniu klasy kalefaktor resztę czasu poświęcał na naukę wraz z innymi uczniami[48]. Kalefaktorowie:

---

[43] Zob. J. Łukaszewicz, *Historya szkół…*, t. 1, Poznań 1849, s. 294.

[44] Zob. *Kronika Kollegium Lubieszowskiego xx. Pijarow*, oprac A. Moszyński, Kraków 1876, s. 160.

[45] Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, rkps 3667/ III mf BN 8804: *Wspomnienie Domku Pijarów Lidzkich. Napisał Ks. Jozafat Wojszwiłło Ostatni Rektor Pijarów Lidzkich*, s. 56.

[46] J. Kitowicz, *Opis obyczajów i zwyczajów…*, t. 1, s. 23–24.

[47] J. Łukaszewicz, *Historya szkół w Koronie…*, t. 1, s. 294.

[48] Zob. *ibidem*, s. 295.

> Byli to chłopacy sporzy, po lat dwadzieścia i więcej mający, którzy powinność mieli w piecach palić i drwa rąbać i jeżeli który student zasłużył, aby był rózgami karany, kalefaktor w końcu zapiecka, za zasłoną, sprawiał takiego winowajcę, nie profesor, a to dlatego, żeby przystojność względem innych studentów i profesora zachowana była, gdyż się nieraz trafiło, że chłopiec niecierpliwy od rózgi brzozowej, jak gdyby od rhabarbarum, miał operacyą [dostał laksacji – przyp. J.T.]. Do jednego pieca albo do dwóch był jeden kalefaktor, na którego zapłatę i na drwa składali się studenci możniejsi, a resztę, gdy mała kolekta była, opatrowali z kolegium jezuici i pijarowie, dając mu przy tym wicht z niedojadków refektarzowych. Narąbawszy drew i napaliwszy w piecu, resztę czasu kalefaktor z innymi studentami obracał na naukę. Z tych kalefaktorów, zazwyczaj dowcipu tępego będących, rzadko który promowował się do wyższych szkół; nauczywszy się czytać, pisać i cokolwiek liznąwszy łaciny, porzucali szkoły, a udawali się do innego jakiego sposobu życia […][49].

Fakt, iż pijarzy, w przeciwieństwie do jezuitów, nauczali młodzież już od poziomu elementarnego miał ogromny wpływ na charakter ich szkolnictwa. Twórca zakonu jezuickiego Ignacy Loyola przed złożeniem ślubów zakonnych był żołnierzem, stąd jego zamiłowanie do dyscypliny, natomiast Józef Kalasancjusz od początku swej działalności na polu oświaty był duchownym, którego, jak się zdaje, wrodzona wrażliwość na biedę i krzywdę ludzką skłoniła do powołania zakonu szkół pobożnych. Pierwotnym celem była tu chęć niesienia pomocy ubogim, często bezdomnym dzieciom. O ile było to możliwe we Włoszech, niezwykle trudne było to do zrealizowania na obszarze Rzeczypospolitej Obojga Narodów, gdzie panowało poddaństwo chłopów. Pomimo to zasługi pijarów w edukacji warstw niższych na obszarach naszego kraju są znaczące i niepodważalne. Pijarzy w Rzeczypospolitej starali się wypełniać założenia pedagogiki Kalasancjusza, jednak zacofanie gospodarcze i stosunki społeczne charakterystyczne dla ustroju feudalnego stawały się nieraz przeszkodą nie do pokonania.

[49] J. Kitowicz, *Opis obyczajów i zwyczajów…*, t. 1, s. 36–38.