

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

ChAT

Wydawnictwo
Naukowe

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XII: 2021 NR 4(37)**

Patronat Naukowy Komitetu Nauk Pedagogicznych
Polskiej Akademii Nauk

Wydawnictwo Naukowe ChAT
Warszawa 2021

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Michal Zvírotsky, Wiktor Żłobicki

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z REDAKCJĄ W ROKU 2021:

dr hab. Adam Bobryk, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach),
dr hab. Marek Budajczak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu),
prof. dr hab. Iwona Chrzanowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu),
prof. dr hab. Tomasz Gmerek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu),
dr hab. Małgorzata Kupisiewicz, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie),
dr hab. Joanna M. Łukasik, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie),
dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski),
dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski),
dr hab. Aneta Rogalska-Marasińska, prof. UŁ (Uniwersytet Łódzki),
dr hab. Agnieszka Szplit, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach),
dr hab. Alina Wróbel, prof. UŁ (Uniwersytet Łódzki)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Stefan T. Kwiatkowski (sekretarz redakcji),
Izabela Kochan (członek redakcji)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Władysława Broniewskiego 48
01-771 Warszawa
www.sztw.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2021

ISSN: 2083-0998. E-ISSN: 2719-4078

REDAKCJA NUMERU: Stefan T. Kwiatkowski
SKŁAD KOMPUTEROWY: Łukasz Troc
PROJEKT OKŁADKI: Halina Słodkowska



Spis treści

ROZPRAWY

- Stefan T. Kwiatkowski, Renata Nowakowska-Siuta
– *Relationship between religiousness and mental health*..... 9
- Dorota Jankowska – *Studia pedagogiczne: specyfika – stan
– problemy – perspektywy* 27

STUDIA

- Bogusław Śliwerski – *Pedagogika wobec graffiti* 51
- Zofia Remiszewska – *Empatia w kontekście redukcji agresji
i przemocy w szkole* 65
- Natalia Zygmunt – *Możliwości metody badań w działaniu*..... 79
- Paulina Drózd – *Personalistyczne uwarunkowania wychowawcze
rodziny w kontekście rodzicielskich aspiracji zawodowych* 101

EDUKACJA NA ŚWIECIE

- Hanna Vorozhko – *Edukacja muzyczna w Rosji: XX wiek
i perspektywa współczesna* 113

DONIESIENIA Z BADAŃ

- Marzanna Kielar – *O tworzeniu znaczeń w kontekście praktyki
edukacyjnej*..... 137
- Anna Sanecka – *„JA, BAŁWAN” – z dzieckiem w świat spraw trudnych,
egzystencjalnych i ostatecznych*..... 150
- Małgorzata Kosiorek – *Prawo do petycji jako przykład partycypacji
rodziców w kształtowaniu polityki oświatowej*..... 167
- Iwona Czarnecka – *Program nauczania historii liceów ogólnokształcących
po reformie 1932 roku na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycz-
nych” (1933-1939)”* 183

ESEJ NAUKOWY

- Marek Pawlikowski – *Wokół sporów o teorię ewolucji* 199

RECENZJE

Dariusz Stępkowski, Anna Sarbiewska (rec.) – *Zarys pedagogiki pracy nad błędem*207

AUTORZY213

INFORMACJE DLA AUTORÓW215

Contents

DISSERTATIONS

- Stefan T. Kwiatkowski, Renata Nowakowska-Siuta
– *Relationship between religiousness and mental health*..... 9
- Dorota Jankowska – *Pedagogical studies: specificity – condition
- problems – perspectives* 27

STUDIES

- Bogusław Śliwerski – *Pedagogy around graffiti*..... 51
- Zofia Remiszewska – *Empathy in the context of reducing aggression
and violence in school*..... 65
- Natalia Zygmunt – *Possibilities of the action research* 79
- Paulina Drózdź – *Personalistic family educational conditions
in the context of parental professional aspirations*..... 101

EDUCATION IN THE WORLD

- Hanna Vorozhko – *Musical Education in Russia: 20th Century
and Contemporary Perspective* 113

RESEARCH REPORTS

- Marzanna Kielar – *About meaning making in the context of educational
practice* 137
- Anna Sanecka – „I, SNOWMAN” – *with a child into a world
of difficult, existential and ultimate issues* 150
- Małgorzata Kosiorek – *The Right to Petition as an Example
of Parent Participation in Developing Educational Policy*..... 167
- Iwona Czarnecka – *History curricula in high schools,
after reform in 1932, published in
„Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”(1933-1939)* 183

SCIENTIFIC ESSAY

- Marek Pawlikowski – *Around the controversies concerning
the theory of evolution* 199

REVIEWS

Dariusz Stępkowski, Anna Sarbiewska (rec.) – *An outline
of the pedagogy of working on a mistake*207

AUTHORS.....213

INFORMATION FOR THE AUTHORS215



Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-3037-2983

Renata Nowakowska-Siuta

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0001-7227-6127

Relationship between religiousness and mental health¹

Związek między religijnością a zdrowiem psychicznym

Abstract: The article presents considerations focused on the broadly understood relationship between religiousness/spirituality and health – primarily mental health, although issues related to physical health were also discussed. It addresses, among others, the issue of potential benefits resulting from participation in religious practices – in this context, particular emphasis was placed on the sphere of social relations and social support that can be obtained from other members of the religious community, which can be perceived as a factor that may play a key role in the process of coping with various life difficulties and the resulting stress. The final part of the article presents the potential mechanisms underlying the relationship between religiousness/spirituality and health.

Keywords: coping, health, mental health, religiousness, social relations, spirituality, stress

¹ This paper was written as a result of the „Training on religion as a lever towards mental and physical health” (TORAL) research project. UE Erasmus Plus Strategic Partnership Programme (KA204-073981).

Introduction

Ideas about the relationship between religiousness (religiosity) and mental health have changed over the last few centuries. During the 20th century, many mental health researchers and professionals tended to overlook the religious aspects of human life. They even tended to find them pathological or old-fashioned, predicting them to vanish with the development of mankind. However, a large body of research, consisting of hundreds of epidemiological studies performed during the last decades have shown a different picture, according to which religiousness remains an important aspect of human life and it usually has a positive association with both physical and mental health (Koenig, 2012a; see also: Hood Jr., Hill, and Spilka, 2018, pp. 461-472) – thus it should be considered as an important factor in research and clinical practice. Therefore, it should be assumed that any clinician, who truly wishes to consider the bio-psycho-social aspects of a patient, needs to assess, understand, and respect his/her religious beliefs, like any other psychosocial dimension taken into account in the treatment process. Increasing the aid providers' knowledge of the religious aspect of human beings should result in the strengthening of their capacity to honor their duty as mental health providers and/or scientists in helping people to fulfill their potential and live healthily.

In Western tradition religious methods have often been used – with good results – to treat the mentally ill – this fact supports the claim that faith and belief systems are very important constituents of psychological well-being (see: Koenig, 2012a) and could be fruitfully utilized in psychotherapy. However, their usage must be carefully evaluated. Hence, the religion-mental health connections ought to be studied with care, to increase the acceptability and efficiency and of psychiatric services in the general population. Finally, religion has a great influence on psychiatry, including symptoms, phenomenology, and outcome (see: Huguelet and Koenig, 2009). It is crucial to keep in mind that the patients have spiritual needs that should be identified and addressed, however, psychiatrists and other mental health professionals often tend to do otherwise, since they do not always feel comfortable tackling these issues. Thus adequate training aimed at the practitioners, including – first and foremost – the transfer of knowledge (concerning all the vital facets of the religiousness/spirituality-health relationship), is necessary to integrate spirituality into clinical practice. This requires the professionals in the sphere of aid and support to have at their disposal an in-depth knowledge of the cultural and religious environment, where in his/her work is being done.

Relationship between religiousness and health

The presented considerations should undoubtedly begin with the quotation of definitions, which are key from the perspective of the discussed subject matter.

According to one of the most popular definitions, „religion is a multi-dimensional construct that includes beliefs, behaviors, rituals, and ceremonies that may be held or practiced in private or public, however, are taken from traditions that were developed inside a community. Religion may be also defined as a system of symbols, practices, and beliefs which are organized to a) facilitate close relationship to the transcendent; b) to enhance the understanding of the relationship of a person to other people and responsibility for others living in a community (Koenig, King and Carson, 2012; see also: Nelson, 2009, p. 3-4).

It should be emphasized at this point that the results of numerous empirical analyses – including longitudinal studies – prove that religious people cope better in the face of disease and the potential difficulties and hardships resulting from it (e.g. they better endure and cope with the stress accompanying the disease, they experience positive emotions more often and they are more likely to engage in a wide variety of pro-health behaviors) (Koenig, 2012 a; Koenig, 2018, pp. 49-68; Hood Jr., Hill, and Spilka, 2018, pp. 483-499). This aspect of religiousness will be significantly extended further in the article.

The definitions of religiousness and spirituality have been a perennial source of controversy. It needs to be strongly emphasized that they are not interchangeable words, but different, though very closely connected terms (Koenig, 2018, pp. 3-9; Hood Jr., Hill and Spilka, 2009, p. 9). According to Betson and Ventisas as early as 1912, the psychologist James Leuba detected 48 distinct definitions of religion. In this article we will adopt the definitions given by Harold G. Koenig et al. (Koenig, McCullough and Larson, 2001), according to which: „Spirituality is distinguished from all other things – humanism, values, morals, and mental health – by its connection to that which is sacred, the transcendent. The transcendent is something outside and inside the self. In the Western religious traditions, we call the transcendent – God. Spirituality is what is within the organized religion, but begins before it and extends outside it; it is connected to what is mystical and supernatural. It encompasses searching for transcendence, including being between non-consideration, questioning, and then belief or non-belief. Thus, the definition of spirituality is very similar to religion and there is clearly an overlap” (Koenig, McCullough, and Larson, 2001; see also: Koenig, 2018, p. 15).

It should be noted that in the presence of psychopathology, religion may be a part of it, contributing to the symptoms (obsessions or delusions for example) (ibidem, p. 6). It may also hinder treatment if it forbids psychotherapy or the use of medication. On the other hand, religion may turn out to be helpful in many different ways (ibidem, p. 11-12) – for example in the process of integrating the patient into society – which may most likely result in receiving social support (that plays a crucial role in the process of coping with adversities) or motivating him/her to seek treatment (promoting guilt that motivates treatment). The elements of a functional theology – present in all religions, which may promote good mental health, have been widely described in the subject literature and include such components as awareness of God, acceptance of the grace and love of God, repentance, and social responsibility, faith and trust, involvement in organized religion, fellowship, ethic, and tolerance and openness to the experiences of others.

In addition to individuals' health concepts, psychological variables and emotions have an impact on the engagement in health-related behaviors, as well. Accordingly, another relevant task of health psychology is to uncover the major psychological correlates of one's adherence to health-promoting and health-impairing lifestyles (see also: Marks, Sykes and McKinley, 2003).

In today's world, in which prevention of a great number of fatal diseases is within the human's control, desirable actions towards achieving and maintaining personal health seem to be emphasized more than ever. Kaplan argues that while secondary prevention (aimed to reduce the impact of a disease or an injury that has already occurred) has limited benefits, primary prevention (aimed at preventing diseases or injuries before they even occur), through the promotion of healthy behaviors, shows promising results in improving the health of populations, and, therefore, should be the major goal of health policies. Health psychology should serve as an inspiration for individuals to establish self-protection and, as well, to change policies and laws that improve social and environmental conditions so that they do not threaten public health (Ewart, 1991).

Health promotion efforts should not only take into account the health and illness dimensions of children, adolescents and adults possess but also should go beyond these dimensions to help individuals develop a more complete view of health, enhancing self-actualization, self-fulfillment, and quality of life. No doubts exist that such a concept can only be achieved by improving the level of development of society as a whole.

Against the background of the considerations presented above, it is necessary to emphasize that taking into account religiousness and spirituality

– their impact on the broadly understood health of an individual – in the process of both primary and secondary prevention – should be completely natural as it may lead to better coping by the sick or – from a wider perspective – by all the people in need of help, with stress and with various adversities they may encounter during their lives. In the analyzed context, particular attention should be paid to the social aspect of religiosity and spirituality – one of its aspects is membership in a religious community.

What are the potential benefits of religious practices?

Attempting to understand the impact that membership in a broader religious community (see: Nelson, 2009, pp. 396-404) (e.g. one centered around a given parish and regularly meeting and undertaking various activities in its area – for example participation in pilgrimages, masses, services and any other kinds of gatherings organized by this given community) may have on the health of an individual, requires to look at this particular issue from a general point of view – from the perspective of interpersonal relationships, including their intrapersonal correlates, as the source of the key consequence for human health, which is social support (House, Landis, and Umberson, 1988, pp. 540-545; Cohen and Wills, 1985, pp. 310-311) obtained usually by participation in such collectives, which can be easily seen as a textbook example of support groups.

For a very long time scientists studying the social area of human functioning have noted an association – significant and very difficult to overlook – between social interactions and health – generally speaking, the studies conducted so far provide empirical data, which shows that people who are more socially isolated/less socially integrated are, generally speaking, less healthy – both physically and psychologically (mentally) – and, what's more, they are simply more likely to suffer from various health problems and ultimately even to die (as social ties tend to influence health behaviors) (see: House, Landis and Umberson, 1988, p. 540; Cohen and Wills, 1985, p. 311; Galea, Tracy, Hoggatt, DiMaggio and Karpati, 2011, p. 1456, 1462), than the individuals who regularly engage in various types of social interactions (including all the specific consequences resulting from them) at their disposal. Moreover, there is a constantly growing body of research that supports the thesis, which suggests that lack of proper social relationships constitutes a major risk factor for health, competing with the effects of such well-known risk factors such as increased blood pressure, cigarette smoking, substance abuse or obesity (House, Landis and Umberson, 1988, p. 541). On the other hand, a brief overview of the recent research results in the sphere of gerontology

shows that social participation is one of the key indicators of successful aging (including better general cognitive functioning, better self-rated health, and physical functioning as well as reduced risk of depression or even incidence of falls) (Douglas, Georgiou, Westbrook, 2017, pp. 455-462) – as Terrence D. Hill, Sunshine M. Rote and Christopher G. Ellison (2017, p. 952) noted, „numerous studies have shown that religious involvement—indicated by observable feelings, beliefs, activities, and experiences concerning spiritual, divine, or supernatural entities – tends to favor health and longevity in the elderly population” (see also: Koenig, 2012b). A large body of research has considered the salutary (pro-health) effects of social resources for physical and mental health (Ellison and Levin, 1998, pp. 705-706; Moreira-Almeida, Lotufo Neto and Koenig, 2007, pp. 242-250).

So how exactly social relationships and the support stemming from them can influence an individual’s health? What are the possible mechanisms of acquiring such crucial benefits? There are at least a few perspectives on this matter – in this article we discuss those of them, that can be considered crucial to understanding the analyzed dependency.

The first of the mentioned perspectives is focused on stress and the accompanying coping process (Lahey and Cohen, 2000, pp. 30-36), which – for many decades now – has been a very important object of interest of psychology (Baqutayan, 2015, pp. 479-488). According to this concept, overall social support significantly reduces the effects of stressful life events on health, by serving as a sort of effective stress buffer (Cohen and Wills, 1985, pp. 348-349). This mechanism is based on either the supportive actions of others (for example giving advice, granting reassurance, or cognitive guidance – all of these actions are a part of the so-called informational support) or simply on the individual’s mere belief that such kind of support is available. Therefore, we are dealing here with a division into objective and subjective support (Ellison and Levin, 1998, p. 705). All types of supportive actions – according to the stress-support matching hypothesis (Cohen and Wills, 1985, pp. 312-315) – are treated as an element enhancing the generally understood coping process, while perceptions (which – as should be noted – can be very subjective and sometimes quite far from the truth) of the support at hand, may lead to significant modifications in the appraisal process (during which the occurring events are interpreted by an individual as stressful or not stressful, on the basis of the perceived resources an individual has at his/hers disposal), causing potentially stressful and threatening situations to be seen as less dangerous to the individuals’ overall well-being (Lahey and Cohen, 2000, pp. 30-31, 34-35) (due to the fact, that the person’s belief

that he/she can count on the help of other people – which is equal to having the required social resources – makes it easier to cope with the awaiting adversities and is a prognosis of a positive outcome of the coping process).

Another point of view on the relationship between social support and widely understood health evolves around the concept of support as a part of more generic relationship processes (Lakey and Cohen, 2000, pp. 42-45), focusing however not on the actual help from other people received during facing hardships nor belief about the possibility of gaining support (as it was in the above-described perspective), but on the qualities of the existing relationships such as: companionship (described as a process of sharing leisure and other types of activities that are undertaken by people primarily to enjoy themselves), relationship satisfaction (defined as global and subjective evaluations of ongoing relationships), intimacy (defined as connected, bonded and close feelings people have toward each other), attachment styles (patterns taken from childhood, significantly influencing the quality and closeness of relationships established in later, also adult life) (Bowlby, 1979) or low levels of interpersonal conflict (see: Bao, Zhu, Hu, and Cui, 2016, pp. 541-545) (resulting in harmonious and positive relationships). It is hypothesized that these relationship qualities may cause beneficial health effects by elevating individuals' self-esteem (esteem support) (Cohen and Wills, 1985, p. 313) (according to the assumption that belonging to a group of people capable of creating such quality ties can contribute to feeling better about oneself – as a worthy member of such group), contributing to positive appraisals (in terms of evaluating potentially stressful situations – the process already mentioned above), and promoting active coping with various types of stressful events. So, as we can see, being a member of a religious group of any kind may play a significant role in the process of coping with stress. But what exactly is stress and how it is defined?

According to one of the most popular definitions of stress, formulated by Richard S. Lazarus and Susan Folkman as a result of their work on the transactional concept of stress (one of the leading theories in the analyzed area), stress is the relationship (transaction) between a given person and his/hers environment, which is assessed (perceived) by this person as burdening or exceeding his/hers resources and threatening the broadly understood well-being: physical, mental and social (Lazarus and Folkman, 1984, p. 18). In other words, stressful situations are the ones in which the person perceives that it is important to respond to the stressor, but an appropriate response is not immediately available. Stress is a process that for many years has been a point of interest in the field of health, psychiatry, psychology, and many

other spheres of science, and remains the subject of extensive empirical research, aimed primarily at learning about its different conditions, symptoms, various negative consequences and – what seems to be a crucial part of these actions – ways of preventing and counteracting it. It seems that people living in the reality of the 21st century, extremely dynamic and rich in many stimuli, have become – even more than ever – exposed to various types of situations that can generate stress (often very intensive), i.e. various types of stressful life events (Schwarzer and Luszczynska 2012, pp. 29-56).

By and large, all sorts of stressful events are thought to influence the pathogenesis of physical disease in general, by causing negative affective states (such as feelings of anxiety or depression), which in turn make a direct impact on biological processes or behavioral patterns that influence and significantly increase the risk of disease. Exposure to chronic stress (which, according to the works of Hans Selye – a pioneer in the field of stress studies who coined the General Adaptation System theory – leads to exhaustion, which can even cause death) is considered the most harmful because it is very likely to result in long-term or even permanent changes in the emotional, physiological, and behavioral responses that influence susceptibility to and course of a given disease (Selye, 1951).

This includes stressful events that persist over an extended duration or brief focal events that continue to be experienced as overwhelming long after their direct influence on the individual has ended (Cohen, Janicki-Deverts and Miller, 2007, p. 1685). Among the many negative consequences that stress has on generally understood health, we can distinguish: increased risk of depression, cardiovascular disease, upper respiratory tract infections, asthma, herpes viral infections, autoimmune diseases, wound healing, increased risk of acute infectious respiratory illness (Cohen, Tyrrell, Smith, 1991, pp. 610-611), increased risk of coronary heart disease and cerebrovascular disease, hypertension, heightened risk of both Alzheimer's disease and dementia or impairment of the endocrine system (Koenig, 2012a). There is also a large body of evidence that suggests that stress and depression result in an impairment of the immune system (Segerstrom, Miller, 2004), and might promote the initiation and development of some types of cancer (Reiche, Odebracht Vargas Nunes and Kaminami Morimoto, 2004, p. 624). Furthermore, there are also studies in the field of cellular aging, which provide evidence that psychological stress is significantly associated with higher oxidative stress, lower telomerase activity, and shorter telomere length, which are known determinants of cell senescence and longevity (Epel et. al., 2004).

Therefore, regarding the information presented above, the main aim of these considerations is to show that religiousness/spirituality can play an extremely important role in the process of counteracting and coping with stress, defined as „efforts, both action-oriented and intrapsychic, to manage (that is master, tolerate, reduce, minimize) environmental and internal demands, and conflicts among them, which tax or exceeds person’s responses” (Lazarus and Launier, 1978, p. 288) – as one of the stress moderators (i. e. factors influencing the assessment made by an individual and the process of interpretation of stressors experienced by him/her), preventing the development of distress as a result of various stressors (Zimbardo, Johnson and McCann, 2010, p. 167). As Harold G. Koenig noted, „the use of religion to cope with emotional, social, and physical distress is one of the most important functions that religion serves, and from an evolutionary perspective, may be one reason contributing to the development, flourishing, and persistence of religious groups over time, along with their ability to enhance cooperation and cohesion within groups” (Koenig, 2018, p. 49).

According to H. G. Koenig, religious coping can be defined as using the various religious beliefs and/or practices in the process of dealing with negative life experiences and trying to make sense of them (by giving them a deeper meaning). As he notes “in Western religious traditions, this may include behaviors such as praying during emotionally trying times; reading religious writings for inspiration and guidance; attending religious services to be uplifted by singing and worshipping together with others; seeking support from members of one’s congregation; and/or giving support to others for religious reasons” (ibidem, p. 51). It should also be emphasized that religious coping includes both behaviors and beliefs – it may involve cognitive processes – including beliefs concerning a better life after death (after all the pain and suffering is gone), or beliefs in the existence of loving and caring God who is in control of everything and has a purpose for the world and each individual living in it, and has the power to transform adversities, hardships, and many other difficult circumstances in a way, those good effects are still possible to obtain from them (Krumrei and Rosmarin, 2012, pp. 245-246).

It can be assumed that one of the main factors that make religiousness/spirituality so important in coping with stress is the already mentioned social support, which, according to Aaron Antonovsky’s salutogenic concept, is one of the so-called generalized resistance resources (GRRs) (Idan, Eriksson and Al.-Yagon, 2017, pp. 57-58), defined as the characteristics of an individual, group, environment and culture that are distinguished by a functional feature that enables them to avoid stressors and improve the process of coping with

requirements in such a way that they prevent tension from turning into a state of stress; by helping to combat stressors, they are conducive to health protection and recovery processes (Antonovsky, 1987, p. 19). What seems to be the most important, it's that among generalized resistance resources we can also find: a) commitment and cohesion with one's cultural roots (which can also be applied to religiousness/spirituality, as in many Christian countries religion has intertwined with culture for centuries) (Beyers, 2017), b) ritualistic activities, c) religion and philosophy (providing a stable set of answers to various life's perplexities) (Idan, Eriksson and Al-Yagon, 2017, p. 57). It, therefore, seems that by co-creating several GRRs, religiousness/spirituality should significantly support the course of the process of coping with stress, providing the individual with extremely helpful resources necessary in the process of facing various difficulties and adversities -including illness and other health-related problems. (Ringdal, 1996, pp. 193-211). It should be emphasized that a high level of religiousness/spirituality can positively affect both individuals coping with stress (giving the individual inner strength and equipping him/her with beliefs that enable him to make the necessary re-evaluations), as well as – which seems completely obvious in the context of the information provided so far on the importance of social support – it can provide an individual with a wide social base, consisting of fellow believers, priests, etc., which may prove invaluable support in the process of fighting the disease and the stress it generates, as well as in the process of recovery – a large body of research proves that „religious beliefs help patients make sense of their medical conditions and may enable them to better integrate health changes into their lives. Religious practices can help to relax, distract, and counteract the effects of loneliness and isolation that are so prevalent” (Koenig, George and Titus, 2004, p. 559).

The mechanism of the relationship between religiousness-spirituality and health – both mental and physical

At the very beginning of this part of the presented considerations, it is worth emphasizing that scientific research aimed at establishing the relationship between religiousness/spirituality and human health initially focused predominantly on the aspect of mental health. Over time, however, the problem of the influence of religiousness on physical health has become more and more often discussed, especially in the context of palliative care and chronic diseases, in particular cardiovascular diseases and cancer. It was important for initial research in this specific area to define religiousness and spirituality as factors significantly affecting the quality of life (Koenig,

2018, pp. 3-19). Later studies have provided proof that spiritual well-being is closely related to managing disease and disorders, both physical and mental (Żołnierz i Sak, 2017, p. 108).

Religion gives a person resources to cope with stress by providing positive emotions and sense of purpose and that in turn results in a lower likelihood of stress and stress-related mental health problems. According to the salutogenic orientation in clinical psychology, the sense of meaningfulness (the sense of purpose), which is one of the three components of the sense of coherence as described by Aaron Antonovsky (1987; 1996), is related to the belief in an individual that the difficulties and hardships faced in everyday life are worth the cognitive and emotional commitment and effort. Individuals with a high sense of meaningfulness look for meaning and significance in the challenges posed by life events, and their discovery strengthens their motivation to make the effort necessary to solve the problems they face and deal with them effectively. So, if a person believes that all the things that happen to him/her are a part of God's plan, they will be much more willing to cope and remain healthy – both physically and mentally.

So what kind of mechanisms may come into play in the case of the relationship between religiousness/spirituality and health – both mental and physical? There are at least a few possible mechanisms by which religiousness/spirituality may enhance mental and social health – below some of the most important ones are mentioned (Koenig, 2018, pp. 52-54):

1. First of all, about the data concerning stress and the process of coping, religion provides significant resources extremely useful in the process of coping with stress – they may increase the frequency of positive emotions and – at the same time – reduce the likelihood that stress will result in various emotional disorders such as depression, anxiety disorder or substance abuse. Religious coping resources include powerful cognitions (strongly held beliefs) that enable the believers to find the meaning of difficult life circumstances and provide them with a sense of purpose (Koenig, 2012 a, p. 7). Religions provide a worldview in which a potential transcendental force exists (God, Jehovah, Allah, etc.), and this force is a source of hope, love and care, responding to the needs of individuals (Koenig, 2018, p. 49). These cognitions regarding a transcendental force are linked to convictions regarding a sense of control (e.g., a belief in God's control over events and the possibility of using prayer to convince God to influence the course of life). Religious beliefs provide satisfying answers to existential questions (to which science and medicine have no answer), such as „where did we come from”, „why are we here”, „where are we going”,

“what is our purpose”. The answers they provide apply to life here and now and the afterlife, resulting in decreased existential anxiety. These beliefs also help to normalize loss and change, as well as to provide role models, for example, persons suffering from the same or similar problems (often illustrated in religious scriptures), who can cope with them or endure them. Religious beliefs can, therefore, influence the appraisals of the negative events in life so that they seem less distressing for an individual. For people with medical illness, these beliefs are particularly useful because they are not lost or impaired due to becoming physically disabled – unlike many other coping resources that are dependent on the health and being able to move or speak (hobbies, relationships, and jobs/finances) (Koenig, 2012, p. 7). In this specific context, a mention should be made of the concept of religious coping, which – according to H. G. Koenig is „a gateway to many of the mental and physical health benefits” (Koenig, 2018, p. 50) that religion can provide. It should also be mentioned that there is a very important distinction between two types of this particular type of coping – positive and negative. The first one – positive religious coping – has been associated with good health outcomes, and the second one – negative religious coping – has been linked with the opposite. Studies show that religious patients tend to use more positive than negative religious coping. Positive religious coping involves such behaviors as trying to find a lesson from God in the stressful event (trying to find a meaning of what is happening), doing what one can do in a particular situation, and leaving the rest in God’s hands (trusting in his guidance), seeking support from clergy and church community members (looking for the already mentioned social support within the religious community), thinking about how one’s life is part of a larger spiritual force, looking to religion for assistance to find a new direction for a living when the old one may no longer be viable and possible to continue, and attempting to provide spiritual support and comfort to others. On the other hand, negative religious coping includes passive waiting for God to take control of the situation (a feature characteristic for people with an external locus of control), redefining the stressor as a punishment from God or as an act of the devil and, as a result, questioning God’s love. What’s more, it is also necessary to stress that public and private religious practices can help in maintaining mental health and prevent mental diseases – they prove to be very useful in the process of coping with such affective states as anxiety, fears, frustration, anger, inferiority feelings or isolation. It is worth noting that the most commonly studied religious practice is contemplation (meditation). It

has been reported that it can produce personality changes, reduce tension and anxiety, diminish self-blame, stabilize emotional ups and downs, and improve self-knowledge. Improvement in generally understood dealing with panic attacks, generalized anxiety disorder, depression, insomnia, drug use, stress, chronic pain, and other health problems have also been reported. Studies have shown that this technique turns out to be satisfactory effective, similar to other religious practices, such as personal prayer, confession, forgiveness, exorcism, liturgy, blessings, and altered states of consciousness (Moreira-Almeida, Lotufo Neto and Koenig, 2007, p. 247).

2. Secondly, as H. G. Koenig notices, Western Christianity, like most religions, has rules and regulations (doctrines) about how to live ones' life and how to treat other members within a particular social group. When individuals act according to those rules and regulations, it reduces the likelihood of stressful life events, which leads to reducing positive emotions and increasing the negative ones. Religion may help for example in stressful life circumstances such as financial stress, incarceration, experiences of the disease, relationships, and family problems. Western Christianity discourages behaviors such as the use of drugs and excessive amounts of alcohol that increase the risk of engaging in maladaptive behaviors (crime, risky sex) that are associated with negative mental health consequences (Koenig, 2012a, p. 50).

3. Lastly, Western Christianity strongly emphasizes the love of others, compassion, and altruistic acts as well as encourages meeting with each other during various social events placed in the widely understood religious context. As it was already mentioned, these kinds of pro-social behaviors have many desirable consequences that buffer stress and lead to gaining social support, especially when it is needed during difficult times abundant in adversities and hardships. Since religion encourages helping other people and emphasizes a focus outside of the self, engagement in other types of helping – pro-social activities may increase positive emotions and serve as a factor distracting the person from his/her problems. Importantly, Western Christianity promotes values and behaviors such as forgiveness, gratitude, honesty, dependability, patience, which foster positive social relationships. Daily conduct in harmony with these virtues may also directly increase positive emotions and neutralize the negative ones (Koenig, 2012a, p. 7-8). Therefore, religious beliefs influence the quality and amount of social engagement, as well as give guidelines for decisions affecting people with whom an individual is bonded (family, co-workers, friends) who may be a source of social support when a traumatic event happens in life (Koenig, 2018, p. 50).

Conclusion

It seems that the evidence for the close and relatively strong relationship between religiosity-spirituality and broadly understood health – both mental and physical, presented in this article should be a sufficient impulse not only for this relationship to be further explored (alongside with gradually expanding the knowledge that underlies it) but also to start using the dependencies specific to it in practice, daily, inter alia, by specialists in the field of human health. The reality of the 21st century is full of numerous adversities that can lead to stress – also in its chronic form, which makes people search for remedial methods that would increase the effectiveness of preventive measures – both primary and secondary – justified by all means. Perhaps religiousness and spirituality, together with the sense of community connected with it, may turn out to be factors that, by strengthening the generalized resistance resources of a person (directly or indirectly), will play a key role in the generally understood process of coping.

References:

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health – How people manage stress and stay well*. San Francisco: Josey Bass.
- Anotnovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, vol. 11, 1.
- Bao, Y. S., Zhu, F. W., Hu, Y., Cui, N. (2016). The Research of Interpersonal Conflict and Solution Strategies. *Psychology*, 7, 541-545. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.74055>
- Baqtayan, S. M. S. (2015). Stress and Coping Mechanisms: A Historical Overview. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 6, 2, 479-488.
- Beyers, J. (2017). Religion and culture: Revisiting a close relative, *HTS Teologische Studies/Theological Studies*, 73(1), a3864. <https://doi.org/10.4102/hts.v73i1.3864>.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, vol. 98, 2, 310-357.
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., Miller, G. E. (2007). Psychological Stress and Disease, *The Journal of American Medical Association*, vol. 298, 14, p. 1685-1687.
- Cohen, S., Kessler, R. C., Gordon, U.L., (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorder, in: S. Cohen,

- R. C. Kessler, U. L. Gordon (eds.), *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists* (3-26). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S., Tyrrell, D. A. J., Smith A. P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the common cold, *The New England Journal of Medicine*, 325, 606-612, doi: 10.1056/NEJM199108293250903.
- Denaro, M., Tomasello, L., Rusii, E. G. (2014). Cancer and stress: What's matter? from epidemiology: the psychologist and oncologist point of view, *Journal of Cancer Therapeutics & Research*, 3, 1-4, doi: 10.7243/2049-7962-3-6.
- Douglas, H., Georgiou, A., Westbrook, J. (2017). Social participation as an indicator of successful aging: an overview of concepts and their associations with health. *Australian Health Review*, 41, 455-462.
- Ellison, H. G., Levin, J. S. (1998). The Religion-Health Connection: Evidence, Theory, and Future Directions. *Health Education and Behavior* vol. 25, 6, 700-720.
- Epel, E. S., Blackburn E. H., Lin J., Dhabhar F. S., Adler N. E., Morrow J. D., Cawthon R. M. (2004). Accelerated telomere shortening in response to life stress, *Proceedings of The National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 101, 49, retrieved from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15574496/>, doi: 10.1073/pnas.0407162101.
- Ewart, C. K. (1991). Social action theory for a public health psychology. *American Psychologist*, 46 (9), 931-946.
- Galea, S., Tracy, M., Hoggatt, K. J., DiMaggio, Ch., Karpati, A. (2011), Estimated Deaths Attributable to Social Factors in the United States. *American Journal of Public Health*, vol. 101, 8, 1456-1465.
- Hill, T. D., Rote, S. M., Ellison, Ch. G. (2017). Religious Participation and Biological Functioning in Mexico, *Journal of Aging and Health*, vol. 29, 6, 951-972.
- Hood Jr., R. W., Hill, P. C., Spilka, B. (2018). *The Psychology of Religion. An Empirical Approach. Fifth Edition*. New York – London: The Guilford Press.
- House, J. S., Landis, K. R., Umberson, D. (1988). Social Relationships and Health, *Science New Series*, Vol. 241, 4865, (Jul. 29, 1988), 540-545
- Huguelet, P., Koenig, H. G. (2009). *Religion and Spirituality in Psychiatry*. New York: Cambridge University Press.
- Idan, O., Eriksson, M., Al.-Yagon, M., (2017). The Salutogenic Model: The Role of Generalized Resistance Resources, in: M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindstrom, G. A. Espnes (eds.), *The Handbook of Salutogenesis*, Springer, 57-69.

- Koenig H. G. (2012a). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications, *ISRN Psychiatry*, 12, doi: 10.5402/2012/278730.
- Koenig, H. G. (2012b). The Complex Association Between Religious Activities and Functional Limitations in Older Adults, *The Gerontologist*, vol. 52, 5, 678-685.
- Koenig, H. G., George, L. K., Titus, P. (2004). Religion, Spirituality, and Health in Medically Ill Hospitalized Older Patients, *Journal of the American Geriatrics Society*, 52, 554-562.
- Koenig, H. G., King, D. E., Carson, V. B. (2012). *Handbook of Religion and Health. 2nd edition*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Koenig, H. G., McCullough, M. E., Larson, D. B. (2001). *Handbook of Religion and Health. 1st edition*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Koenig, H. G. (2018). *Religion and Mental Health. Research and Clinical Applications*. London: Academic Press.
- Krumrei, E. J., Rosmarin, D. H. (2012). Process of Religious and Spiritual Coping, in: J. D. Aten, K. A. O'Grady, E. L. Worthington Jr. (eds.), *The Psychology of Religion and Spirituality for Clinicians. Using Research in Your Practice* (245-273). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lakey, B., Cohen, S. (2000). Social Support Theory and Measurement, in: S. Cohen, L. G. Underwood, B. H. Gottlieb (eds.), *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists* (29-52). New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment, in: L. Pervin, M. Lewis (eds.), *Perspectives in Interactional Psychology*, (287-327). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, p. 18.
- Marks, D. F., Sykes, C. M., McKinley, J. M. (2003). Health Psychology: Overview and Professional Issues, in: A. M. Nezu, Ch. M. Nezu, P. A. Geller (eds.), *Handbook of Psychology. Volume 9. Health Psychology* (5-23). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Moreira-Almeida, A., Lotufo Neto, F., Koenig, H. G. (2006). Religiousness and mental health: A review. *Brazilian Journal of Psychiatry*, vol. 28, 3, 242-250.
- Nelson, J. M. (2009). *Psychology, Religion, and Spirituality*, New York: Springer.
- Reiche, E. M. V., Odebracht Vargas Nunes, S., Kaminami Morimoto, H. (2004). Stress, depression, the immune system, and cancer, *The Lancet Oncology*, 5.

- Ringdal, G. I. (1996). Religiosity, Quality of Life, and Survival in Cancer Patients, *Social Indicators Research*, vol. 38, 2, 193-211.
- Schwarzer, R., Luszczynska, A. (2012). Stressful Life Events, in: I. B. Weiner, A. M. Nezu, Ch. M. Nezu, P. A. Geller (eds.), *Handbook of Psychology, Second edition*, vol. 9 – *Health Psychology* (29-56). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Segerstrom, S. C., Miller, G. E. (2004). Psychological Stress and the Human Immune System: A Meta-Analytic Study of 30 Years of Inquiry, *Psychological Bulletin*, 130(4), 601-630. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.601>
- Selye, H. (1951). The General Adaptation Syndrome, *Annual Review of Medicine*, 2, 327-342.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom 5. Człowiek i jego środowisko*, [Psychology. Key concepts. A Man an his enviroment]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żołnierz, J., Sak, J. (2017). Współczesne badania nad wpływem religijności na zdrowie człowieka (Modern research on religious influence on human health), *Journal of Education, Health and Sport*, vol. 7, 4, p. 100-112.



Dorota Jankowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0003-1156-930X

Studia pedagogiczne: specyfika – stan – problemy – perspektywy

Pedagogical studies: specificity – condition – problems – perspectives

Abstract: My intention is to draw attention to pedagogical studies, and more specifically Pedagogy that according to ISCED-F 2013 classification belong to broad field named Education. The rationale for taking up this subject is the special and requiring reflection situation of pedagogical studies, including its relation to teacher training. In my opinion, in Poland pedagogical studies has begun the next stage of its functioning and it will most likely change significantly in the upcoming years. In the article, I argue that the perspective of changes in pedagogical studies is determined not only by the general direction of changes in academic education, but also by following factors: (1) the new situation of pedagogy as a scientific discipline, which is the basis for the analyzed field of study, (2) pedagogization of social life, which results in broadening the fields of activity for graduates in pedagogy.

The aim of the article is to raise the issue of the specificity of pedagogical studies, to indicate its current condition and to outline both the problems it face and perspectives it has.

Keywords: pedagogy, pedagogical education, pedagogical studies, pedagogical studies in Poland.

Wstęp

Zmiany w szkolnictwie wyższym, stanowiące konsekwencje obserwowanych cywilizacyjnych przemian, transformują system edukacji akademickiej w kierunku służebnym wobec gospodarki i rynku. Jedną z nielicznych dobrych stron tego zjawiska jest to, że stan edukacji na poziomie wyższym zaczyna interesować coraz szersze gremia, przez co dyskurs dotyczący edukacji akademickiej wyraźnie się intensyfikuje. Nie omieszkać jednak zauważyć, że środowisko badaczy edukacji akademickiej wciąż wcale nie jest tak liczne, a badań, poświęconych kształceniu studentów prowadzonych jest nadal w stosunku do rosnących potrzeb nie dość wiele. W tym kontekście w korzystniejszej sytuacji znajduje się rozpoznanie kształcenia na studiach pedagogicznych, badane od lat ze zdecydowanie wyższą częstotliwością. Zainteresowanie procesem kształcenia pedagogicznego przyciąga uwagę nie tylko ze względu na powszechność przekonań o społecznym znaczeniu edukacji i szczególnej roli wychowawców i nauczycieli oraz płynących stąd oczekiwaniach właściwego ich przygotowania (Bera, 2014, s. 8; Kwieciński, 2004, s. 12; 2019, s. 37-38), ale także dlatego, że problematyka kształcenia pozostaje w sposób naturalny szczególnie interesującą dla środowisk naukowych wydziałów i uczelni pedagogicznych. To z tych środowisk wywodzi się większość uczestników dyskursu dotyczącego kształcenia w szkołach wyższych. Te okoliczności wyjaśniają też oczekiwania, by kształcenie pedagogiczne odznaczało się modelowością i samo w sobie stanowiło przykład dobrej praktyki edukacyjnej oraz pasmo cennych doświadczeń formacyjnych przyszłych pedagogów. Stąd dla przyszłości edukacji ocena studiów pedagogicznych, dokonywana przez studentów i absolwentów pedagogiki, pozostaje szczególnie ważna. Liczne badania dowodzą jednak niestety, że studia pedagogiczne nie cieszą się ani społecznym prestiżem (Klimkowska i Dudak; 2012; Pauluk, 2016), ani wysokimi ocenami ich adeptów (Bauman 2011; Kowalczyk-Walendziak, 2012; Sarnacki, 2013). Wciąż w zbyt małym stopniu przygotowują do pracy zawodowej i generalnie pozostają w zbyt luźnym związku z realnymi potrzebami rynku pracy (Szymański, 2011, s. 191-193).

Nie bez znaczenia dla rozwoju potencjału tkwiącego w studiach pedagogicznych pozostaje też ich postrzeganie w szerszym odbiorze społecznym. Nie jest jasne jaką wiedzę na temat tego, czym są studia pedagogiczne i jakie dają kwalifikacje, a także w jakiej pozostają relacji wobec kierunków kształcących nauczycieli, posiadają przedstawiciele naszego społeczeństwa, a tym samym – z jaką wiedzą w tym zakresie przybywa młodzież rozpoczynająca te studia. Doświadczenia własne związane z realizacją funkcji prodziekana czy dyrektora studiów przekonują, że wskazania dotyczące osiągniętych

kwalfikacji ogłaszane na stronach uczelni częstokroć interpretowane są – przez zdezorientowaną zewsząd dochodzącymi niejednoznacznymi komunikatami młodzież – opacznie. Do częstych należą zapytania studentów pierwszego roku pedagogiki: „Gdzie konkretnie będę mogła/mógł pracować? Co będę mogła/mógł robić?” Ten brak pewności co do przygotowania zawodowego zdaje się być ugruntowaną cechą studiów pedagogicznych, bo już ponad 35 lat temu Helena Izdebska w kontekście losów absolwentów pedagogiki stwierdzała: „kończąc studia nie bardzo wiedzieli, jakie właściwie reprezentują kwalifikacje zawodowe” (Izdebska, 1987, s. 94).

Być może jest tak, że ów stan niewiedzy wynika z niedookreślenia samego zawodu pedagoga. Zwróćmy jednak uwagę, że jest to profesja mająca jednak długą, bo ponad półwieczną historię. Zawód „pedagog” funkcjonuje w „Nomenklaturze zawodów specjalności” już od roku 1965. Pojawił się w niej w grupie 8, gdzie wymieniany jest pod sygnaturą 8-0, a pod 8-02.01 wskazuje się na jego zakres kwalifikacji i przykłady miejsc pracy. Bez mała ćwierć wieku temu (w 1999 r.) Komitet Nauk Pedagogicznych PAN zorganizował Forum Oświatowe, poświęcone problemom akademickich studiów pedagogicznych. Rozpatrywany podczas Forum problem kim powinien być pedagog i w jakich instytucjach i dziedzinach życia działać pozostaje wciąż dyskutowany (Kozdrowicz i Przeclawska, 2006; Urbaniak-Zajac i Piekarski, 2015) i wydaje się, że nic a nic nie stracił na aktualności, a nawet przeciwnie – wystrzył się. Wspomniana dezorientacja co do uzyskiwanych zawodowych kwalifikacji na studiach pedagogicznych moim zdaniem wynika z poszerzania zadań pedagogów oraz wielości i postępującego zróżnicowania możliwych przestrzeni ich aktywności zawodowej. W tym też upatruję istotną trudność dobrego przygotowania zawodowego studentów pedagogiki. Przy czym należy podkreślić, że takie rozumienie zawodu pedagoga, jak i jego zadań dookreśla się i zmienia wraz z rozwojem pedagogiki.

Pedagogika jako dyscyplina wiodąca dla kierunków z grupy kształcenie

Pozycja studiów pedagogicznych łączy się z rozwojem pedagogiki jako dyscypliny naukowej i jej naukowym „prestizem” oraz oceną wartości wiedzy pedagogicznej. Co możemy powiedzieć o kondycji pedagogiki jako dyscyplinie wiodącej dla wielu kierunków studiów, klasyfikowanych jako należące do obszaru podgrupy pedagogicznej? Nie podejmując się wchodzenia w dyskurs oceny stanu pedagogiki jako nauki i perspektyw jej rozwoju, chciałabym tylko zaznaczyć, że wciąż pojawiają się w nim kwestie uzasadnień naukowości i znaczenia pedagogiki, co można jednak interpretować jako wyraz ciągłych, w różny sposób wyrażanych w tym zakresie wątpliwości.

Wśród przedstawicieli środowisk naukowych pedagogiki dominuje stanowisko wskazujące na społeczny potencjał pedagogiki jako dyscypliny naukowej, nakierowanej na badanie i kreowanie procesów szeroko rozumianego edukacyjnego wsparcia jednostek i grup. Zdaniem wielu teoretyków i badaczy wychowania w ostatnim ćwierćwieczu w Polsce dokonał się dynamiczny rozwój pedagogiki, która osiągnęła zapowiadaną fazę heterogeniczności i uznając równouprawnioną wielość różnorodnych rodzajów wiedzy o wychowaniu i sposobów ich prezentowania (Cudowska, 2010, s. 7) „stała się wielonurtowa, polifoniczna i heterogeniczna” (Kwieciński, 2019, s. 38). Zaczyna dominować w niej perspektywa krytycznej rekonstrukcji zjawisk pedagogicznych, to jest faktów i procesów, wartości, zadań i norm, dociekająca ich znaczeń, źródeł i wzajemnych powiązań (por. Hejnicka-Bezwińska, 2013, s. 51).

Obok wielu stanowisk podzielających pozytywną opinię na temat rozwoju pedagogiki, nadal odnajdziemy też głosy poddające w wątpliwość jej naukowy charakter, odmawiające jej statusu autonomicznej nauki o wychowaniu, a także krytycznie oceniające jej potencjał jako nauki stosowanej (Brezinka, 2005, s. 143-165). Słabość pedagogiki jako nauki teoretycznej podnoszona bywała i bywa tak przez przedstawicieli dyscyplin humanistycznych (Bronk, 2003; Salamucha, 2000), jak dyscyplin z grupy nauk społecznych (Brzeziński, 1978, s. 60). Jest faktem, że pedagogika znalazła się w murach uniwersytetów i została włączona do studiów z uwagi na praktyczne potrzeby przygotowania przyszłych nauczycieli-wychowawców, którzy wywodzili się z grup studiującej młodzieży. Wolfgang Brezinka napisał: „Tolerowano ją na uniwersytetach, gdyż kształciły one nauczycieli gimnazjalnych, natomiast nie traktowano jej jako przedmiot naukowy, który posiada własne cele badawcze” (Brezinka, 2005, s.148). Od początku traktowano ją jako wiedzę pomocniczą, uwikłaną w procesy wartościowania, a nie równoprawną innym dyscyplinom uniwersyteckim. Pedagogika pierwotnie wykładana przez praktyków (nauczycieli gimnazjów), dość szybko wypartych przez przedstawicieli środowisk akademickich luźno związanych z badaniami pedagogicznymi (głównie filozofów) nie prezentowała wysokiego poziomu wiedzy. Teresa Hejnicka-Bezwińska ujmuje to krótko: „Osobliwością pedagogiki jako dyscypliny naukowej jest to, że proces jej instytucjonalizacji (wpisania w struktury akademickie) wyprzedził proces jej dyscyplinaryzacji” (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 31-32). Włączenie pedagogiki do studiów uniwersyteckich nastąpiło zanim jeszcze spełniono warunki uzasadniające powstanie dyscypliny naukowej, a to wszystko skutkowało lekceważącym

stosunkiem środowisk akademickich do jej potencjału naukowego. Pośrednio kształtowało postawę wobec wiedzy pedagogicznej (i pedagogiki jako kierunku kształcenia)¹.

Wydaje się, że dziś – wobec zaawansowania badań pedagogicznych, kwestia naukowości pedagogiki nie powinna wyzwalać wątpliwości i jej pozycja wśród innych nauk społecznych powinna być równoprawna. Niemniej pedagogika, jako nauka o wychowaniu, wciąż narażana jest na spychanie na margines z etykietą „Kopciuszka” (Brezinka, 2005, s. 147-148), czy – jak określa to Bogusław Śliwerski – *tej gorszej*: „Pedagogika jest jednak wśród tych nauk traktowana jako gorsza filozofia, w tym także jako filozofia wychowania, jako niższego rzędu socjologia wychowania czy niskiego poziomu ideologia wychowania/kształcenia. Szczególnie w obszarze tej ostatniej nauka o wychowaniu jest podatna na ortodoksję, propagandyzm lub polityczną poprawność” (Śliwerski, 2015, s. 22-23). Na to, że pedagogika jako nauka znajduje się w specyficznej (i niekorzystnej) sytuacji na arenie międzynarodowej, wskazuje też Tadeusz Lewowicki: „W strukturach akademickich na świecie są instytucje i środowiska zajmujące się naukami o edukacji, socjologią edukacji, polityką oświatową, filozofią oświaty i innymi obszarami kojarzonymi u nas z pedagogiką, ale nie używa się pojęcia ‘pedagogika’ – takiej dyscypliny naukowej nie ma (...) Pedagogika nie wydaje się mieć statusu podobnego wielu innym naukom humanistycznym i społecznym” (Lewowicki, 2012, s. 12).

W Polsce dyskusja nad charakterem pedagogiki jako nauki przez długi czas, jak stwierdził to już przed półwieczem Bogdan Suchodolski, „koncentrowała się wokół dostrzeganej powszechnie dwoistości tej dyscypliny, a mianowicie wokół faktu, iż zajmuje się ona zarówno opisywaniem rzeczywistości, jak i ustalaniem dyrektyw działania, mającego tę rzeczywistość

¹ W Polsce studia pedagogiczne utworzone zostały na podstawie *Rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 2 kwietnia 1926 roku*. Ich ukończenie dawało tytuł magistra filozofii w zakresie pedagogiki, uprawniający do specjalizacji naukowej i prowadzenia przedmiotów pedagogicznych w seminariach nauczycielskich, liceach pedagogicznych i dla wychowawczyń przedszkoli. bowiem przedmiotem ciągłej krytyki, wynikającej ze słabego przygotowania absolwentów do pracy i braku równowagi między kształceniem teoretycznym i praktycznym (Kožuchowski, 1980, s. 74). Program uniwersyteckich studiów pedagogicznych wyłaniał się stopniowo tak pod wpływem potrzeb reformowanego szkolnictwa jak też w związku z pojawianiem się katedr pedagogicznych: pierwszą katedrę utworzono w 1919 roku na Uniwersytecie Poznańskim, Wolna Wszechnica Polska otrzymała ją w 1922 r., Uniwersytet Jagielloński w 1925 r., Uniwersytet Warszawski w 1926 r. (Chodakowska, 1994, s. 151).

zmieniać w sposób pożądaný i zamierzony” (Suchodolski, 1970, s. 5). Wydaje się, że współczesność nie eksponuje rozłączności tej „dwoistości” (jednak hierarchicznej): naukowych opisów *nauki o wychowaniu* i dyrektyw działania *pedagogiki praktycznej*. Związane jest to chyba też z generalnym kryzysem nauki, a dowartościowywaniem użytecznej wiedzy praktycznej (co też hierarchiczność tych „dwóch pedagogik” – rozmywa). Poza wszystkim jasnym jest, że pedagogika badając wychowanie musi uwzględniać jego cele i wartości, które nadają mu sens i kierunek i tym samym włącza się w proces poznania jego wartościująco-normatywnych funkcji (Śliwerski, 2015, s. 23). Nie zmienia to faktu, że zauważona specyfika „dwoistości” pedagogiki generuje wątpliwości i pytania.

Pedagogika wciąż pozostaje poddawana krytyce, potwierdzającej karkołomność zadań aspirowania do bycia nauką o wychowaniu a zarazem dyscypliną praktyczną. Rozczarowani wskazują na rozpiętość między prowadzonym naukowym dyskursem pedagogicznym (w ponowoczesnej współczesności konstatującym zagubienie pedagogiki „w chaosie rozmaitych pomysłów” (Lewowicki, 2007, s. 8) a praktyką edukacyjną. Odnajdujemy stanowiska wyrażające niezadowolenie, że teoretyczne dociekania pedagogów akademickich, niejednokrotnie dotyczą tematów zbyt oddalonych od praktyki pedagogicznej i jej palących problemów. Podobnie prowadzonym badaniom empirycznym w obszarze edukacji też częstokroć zarzuca się (obok ewentualnych błędów natury metodologicznej) podejmowanie zagadnień wydumanych bądź trywialnych, dochodzenie do wniosków banalnych i dla praktyki nieinspirujących oraz świadczących o nierozumieniu edukacyjnej codzienności. Wskazuje się na niebezpieczeństwo zanikania prowadzenia pogłębionych badań pedagogicznych, wypieranych praktykami stosowania algorytmów postępowania naukowego, pozbawionych krytycznej refleksji teoretycznej, humanistycznej myśli etycznej, związanej ze społeczno-moralną sferą funkcjonowania człowieka (por. Kowalik, 2011, s. 87-90). Z drugiej strony pojawiają się też zastrzeżenia wyrażane wobec wiedzy pedagogicznej, wynikające z jej postulatywno-normatywnego charakteru, w tym wikłania się w spory ideologiczne, w zagmatwanej współczesności niemalże wszechobecne. Co chyba jednak najgorsze, nawet te badania teoretyczne i empiryczne oraz postulaty pedagogów, których powyższe krytyki nie dotyczą, nie stają się impulsem do realnych działań, nie wydostają się poza granice wsobnie tworzonego dyskursu. Do dziś obserwuje się diagnozowany przed laty: „niezadawalający udział i wykorzystywanie nauk pedagogicznych w wypracowaniu koncepcji reform szkolnych, czego dowodem jest niedocenywanie

raportów edukacyjnych oraz innych ekspertyz, a także warunków wyników badań pedagogicznych” (Banach, 2008, s. 71).

W tym kontekście namysłu nad pedagogiką jako dyscypliną, warto postawić pytania o zakres jej zainteresowań. Zaprezentowane wyżej stanowiska konsekwentnie odnoszą się do podstawowego przedmiotu jej badań, jakimi są właśnie wychowania i edukacja. W takim ujęciu wśród miejsc pracy pedagogów tradycyjnie wymieniano: szkoły i administrację szkolną (jako koordynatorzy pracy wychowawczej), placówki kulturalno-oświatowe (organizatorzy pracy oświatowo-wychowawczej), zakłady pracy (na stanowiskach stosunków międzyludzkich), zakłady opiekuńczo-wychowawcze i poradnie wychowawczo-zawodowe (na stanowiskach wychowawczych), a także pracę w charakterze specjalistów ds. wychowania w szeroko rozumianym sektorze środków masowego przekazu, organizacji młodzieżowych, resorcie sprawiedliwości i spraw wewnętrznych (kuratorzy, biegli sądowi) czy resorcie zdrowia (organizatorzy pracy oświatowo-wychowawczej w szpitalach). Jak widać szerokość zainteresowań pedagogiki jako dyscypliny badającej procesy wychowania skutkowałą dużą rozpiętością wskazywanych miejsc zatrudnienia. Należy wszak podkreślić, że zakres zainteresowań pedagogiki poszerza się nadal. W związku pedagogizacją społecznego życia – rozszerzaniem się zakresu pedagogicznej praktyki i nasycaniem rzeczywistości społecznej procesami edukacyjnymi, a także wkroczeniem w tradycyjnie nie związane z pedagogiką pola pracy specjalistów od edukacji – pojawiają się głosy wskazujące na zasadność włączenia do zasobu podstawowych pojęć pedagogicznych terminów nowych, takich jak poradnictwo, management (Grunert i Krüger, 2015, s. 28). Poszerzanie przedmiotu zainteresowań i systemu pojęć, wynikające z konstatacji obecności myślenia i działania pedagogicznego w wielu obszarach społecznych jest ważne dla rozwoju pedagogiki jako dyscypliny. Co więcej – jest niezwykle istotne z punktu widzenia samych studiów pedagogicznych, gdyż jak pokazują badania duża część absolwentów pedagogiki, szuka i znajduje zatrudnienie w sektorach dotychczas określanych jako „niepedagogiczne” takich jak *public relations*, technologie informatyczne, kultura, zarządzanie i inne². Ale przecież sytuacja

² Badania prowadzone przez w Niemczech w ramach projektu „Zawodowe usytuowanie, kariery zawodowe i profesjonalne samo rozumienie absolwentów studiów pedagogicznych” wskazały, że spośród absolwentów studiów pedagogicznych drugiego stopnia „prawie jedna czwarta czynna jest zawodowo wysokoheterogenicznym obszarze niepedagogicznych pól pracy, a około piąta część tej grupy pracuje w instytucjach bliskich gospodarce” (Grunert i Krüger, 2015, s. 32). Z kolei badania prowadzone w Katedrze Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ w 2012 r., w których uczestniczyli absolwenci pedagogiki wskazały,

ta rodzi też niebezpieczeństwa. Zwraca na nie uwagę Mirosław J. Szymański odnosząc się do tego zagadnienia w nieco innym kontekście. Wskazuje na negatywy niskiego krytycyzmu wobec kształcenia pedagogów i przyzwalaniu na to by zajęcia z pedagogiki powierzać nie pedagogom. „Temu zjawisku towarzyszy tworzenie kuriozalnych specjalności, w rodzaju „pedagogika turystyki”, „pedagogika z kosmetologią”, „pedagogika biznesu”, pedagogika baby-sitter”. Rozmywa się tożsamość pedagogiki jako dyscypliny naukowej i wystawia ją na zrozumiałe ataki krytyki ze strony przedstawicieli innych nauk” (Szymański, 2011, s. 197).

Studia pedagogiczne w drugiej dekadzie XXI wieku

– pejzaż możliwości

Koncepcje studiów pedagogicznych w Polsce przez wiek XX i pierwsze dekady wieku XXI uległy kilkakrotnym modyfikacjom, przechodząc od liberalnej koncepcji kształcenia ogólnego okresu międzywojennego do koncepcji kształcenia uwzględniającego przygotowanie do działalności pedagogicznej lat 70. po koncepcje właściwego dla szkolnictwa współczesnego uzawodowienia i przypisywania szczególnej wartości wiedzy praktycznej. Zgodnie z doktryną kształcenia drugiej połowy XX wieku zadaniem studiów pedagogicznych było „opanowanie wielostronnej i całościowej wiedzy o wychowaniu, zdobycie wstępnego doświadczenia wychowawczego oraz zaznajomienie studenta z technikami pracy pedagoga” (Kozuchowski, 1980, s. 73). Z uwagi na tak szeroko zakreślony zakres wiedzy i zadań, studia posiadały szeroką i kompilacyjną podstawę teoretyczną, stanowiącą syntezę wiedzy filozoficznej, biologicznej, psychologicznej, socjologicznej i historycznej dotyczącej wychowania.

Zasadnicze reformy, które określiły aktualną sytuację studiów pedagogicznych łączą się z przeobrażeniami w Polsce po 1989 roku oraz pojawieniem się sektora uczelni niepaństwowych i rosnącej lawinowo liczby studentów, jak też ze strukturalnymi reformami wynikającymi z realizacji postanowień Procesu Bolońskiego oraz tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (1999-2010), a od roku akademickiego 2012/13 ze zmianami programowymi – tworzenia programów studiów w oparciu o powstałe na

że w momencie prowadzenia badań 56% było zatrudnionych w placówkach edukacyjnych, 5% w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, 6% – pomocy społecznej, 10% – instytucjach podległych MSW, 9% w gastronomii, 5% w kulturze i sporcie, 4% w organizacjach pozarządowych i jak piszą badaczki: „Trudno jest dokładnie określić, ilu absolwentów nie pracuje „w zawodzie”, ukończone specjalności pedagogiczne są bowiem zróżnicowane” (Urbaniak-Zajac, Kros i Kosiada-Król, 2015, s. 281).

bazie Ram Europejskich (EQF) Krajowe Ramy Kwalifikacji, a aktualnie (od 2015 roku) – w oparciu o Zintegrowany System Kwalifikacji³. Choć wspomniane uwarunkowania zmieniły generalnie oblicze całego szkolnictwa wyższego (prowadząc do urynkwienia edukacji wyższej z wszystkimi tego konsekwencjami, wzmocnienia tendencji do uzawodowienia studiów i kształcenia wąskoprofilowego, nakierowanego na potrzeby rynku pracy, a przede wszystkim prowadząc do jej umasowienia i zbiurokratyzowania), wydaje się, że w przypadku studiów pedagogicznych odegrały rolę szczególną: z jednej strony destrukcyjną, z drugiej – nieoczekiwane – stworzyły warunki do odświeżenia ich potencjału. Tomasz Szkudlarek wskazuje, że pedagogika, także jako kierunek studiów, znalazła się dziś w „paradoksalnym skrzyżowaniu dyskursów” (Szkudlarek, 2008, s. 46) – usiłując wykorzystywać zainteresowanie problematyką rozwoju społecznego kapitału „ekonomizuje się”, a tym samym traci humanistyczny język opisu edukacji i zmierza w kierunku „depedagogizacji”.

Zanim rozwinę tę myśl postawię pytanie tylko pozornie banalne: Co rozumiemy pod terminem „studia pedagogiczne”? Czy chodzi nam tu o studia, które swój program osadziły w dyscyplinie pedagogika, czy też także te, które uznają ją za dyscyplinę wiodącą? Czy chodzi o studia w nazwie wskazujące na swój pedagogiczny rodowód, czy też skłonni jesteśmy zaliczać do kierunków pedagogicznych jakby od nazwy tej nieco oddalone np. animację kultury czy zarządzanie w oświacie? Czy studia pedagogiczne to studia kształcące pedagogów, czy też studia nauczycielskie⁴? Których studiów dotyczą krytyki wyrażone tytułem jednego z artykułów Teresy Bauman: „Niepraktyczne i łatwe studia pedagogiczne” (2015, s. 127-142)?

³ Kompleksowe opracowanie założeń edukacji europejskiej (w tym kształcenia nauczycieli) oraz ich realizacji w polskim systemie – w pracy: Anna Włoch (2016). *Edukacja europejska: założenia, perspektywy, funkcje społeczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

⁴ W świadomości społecznej studia pedagogiczne łączą się ze studiami nauczycielskimi i pracą w systemie oświaty, choć już tylko orientacyjny przegląd różnorodnych specjalności prowadzonych na kierunku pedagogika, dokumentuje błąd takiego uogólnienia. Bogusław Śliwerski pisze o tym: „najczęściej spotykanym w mediach błędem jest utożsamianie profesji nauczycielskiej z pedagogiczną” (Śliwerski, 2010, s. 38) Ten synkretizm postrzegania studiów pedagogicznych i nauczycielskich, mający wszak pewne uzasadnienie (kształcenie nauczycieli musi zakładać ich przygotowanie pedagogiczne, choć oczywiście nie odwrotnie) powodowana jest zapewne tradycją studiów pedagogicznych, które od swego zarania kształciły pedagogów jako specjalistów dla systemu oświaty, z jednoczesnym przygotowywaniem ich do podejmowania zadań nauczycielskich.

Pomocą w odpowiedzi na pytania o studia pedagogiczne może być Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (ang. *International Standard Classification of Education* – ISCED), która stanowi podstawę dla sprawozdawczości POLON. Wyodrębnia jako jedną z podgrup – „podgrupę pedagogiczną”. Dane, uwzględniające porządek ISCED, a opublikowane przez Główny Urząd Statystyczny w materiale pt. „Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/19” mogą pomóc określić zakresy rozumienia studiów pedagogicznych. W zaprezentowanej bazie w podgrupie pedagogicznej zostały umieszczone kierunki kształcenia z obszarów: kształcenie, kształcenie nauczycieli (w tym: bez specjalności tematycznej, ze specjalnością tematyczną, kształcenie nauczycieli nauczania przedszkolnego), kształcenie nieokreślone dalej oraz interdyscyplinarne programy i kwalifikacje związane z edukacją⁵.

Pogrupowanie i uporządkowanie danych pozwala dokładniej zbadać stan kształcenia na kierunkach pedagogicznych w roku 2018/19. Był to ostatni rok przed wejściem w życie kolejnej dużej zmiany jaką stało się zarówno wyodrębnienie jako autonomicznych kierunków prowadzonych w formie pięcioletnich studiów magisterskich: pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki specjalnej, jak też wprowadzenie nowych standardów kształcenia nauczycieli. Zaprezentowany materiał – istotny dla opisu aktualności – może więc okazać się też wartościowym dla analiz porównawczych w przyszłości.

⁵ W tym kontekście uwidacznia się problematyczność klasyfikowania i porównywania różnych kierunków studiów z grupy „kształcenie”, także dla międzynarodowych analiz porównawczych, pogłębianych różnorodnością wymagań kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Problematyka kształcenia kadr nauczycielskich w Europie stanowi jeden z ważniejszych punktów europejskiej polityki edukacyjnej. W 2005 roku Komisja Europejska opublikowała rekomendacje dla nauczyciela w Europie (Raport: *Common Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2005) przyjmując podstawowe punkty odniesienia do zawodu pedagoga, istotne dla konstruowania programów studiów Systematycznie publikowane Raporty Eurydice dostarczają ważnego materiału porównawczego (np. Raport: *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies 2015*; Raport: *Teaching Careers In Europe: Access Progression and Support 2018*).

Tabela 1. Liczba studentów studiujących na kierunkach z grupy kształcenie w Polsce w roku akademickim 2018/19

Grupy kierunków wyróżnionych w podgrupie pedagogicznej		Kierunek studiów Ogółem	Liczba studentów		
			Stacjon.	Niestacjon.	
Pedagogika – kształcenie pedagogów, w tym nauczycieli kształcenia elementarnego i specjalnego					
1.	Kierunki z grupy kształcenie oraz interdyscyplinarnych programów i kwalifikacji w obszarze edukacji z uwzględnieniem odniesień do kwalifikacji nauczycielskich	Pedagogika (z grupy kształcenie)	48785	20542	28243
		Pedagogika (z grup kształcenie nauczycieli)	7569	3222	4347
razem			56354	23764	32590
2.	Kierunki z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogika z kwalifikacjami nauczycielskimi	Pedagogika nauczycielska	434	175	259
		Pedagogika małego dziecka	413	285	128
		Pedagogika przedszkolna	1111	674	437
		Pedagogika wczesnej edukacji/wczesnoszkolna	1337	900	437
		Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	168	100	68
razem			3463	2134	1329
3.	Kierunki z zakresu pedagogiki specjalnej, w większości z kwalifikacjami nauczycielskimi	Pedagogika specjalna	5553	3156	2397
		Pedagogika osób niepełnosprawnych	14	14	0
		Pedagogika resocjalizacyjna	31	31	0
		Oligofrenopedagogika z arteterapią	97	60	37
		Logopedia	332	316	16
razem			6027	3577	2450

4.	Kierunki odpowiadające subdyscyplinom pedagogiki, w tym nowe subdyscypliny wyodrębniające się ze specjalności	Pedagogika chrześcijańska	8	8	0
		Pedagogika medialna	43	43	0
		Pedagogika społeczno-wychowawcza	5	3	2
		Andragogika	6	5	1
		Animacja kultury	57	57	
razem			119	116	3
5.	Nowe rozwiązania kształcenia uniwersyteckiego	Indywidualne studia międzyobszarowe	55	55	-
		Graduate programme in teaching english to young learners	37	37	-
razem			92	92	-
Edukacja – kształcenie nauczycieli przedmiotów					
6.	Kierunki nauczycielskie, kształcące nauczycieli w określonych zakresach, wymieniane w grupie kierunków kształcenie nauczycieli ze specjalnością	Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych	477	477	-
		Edukacja artystyczna w zakresie muzyki	1251	1242	9
		Edukacja techniczno-informatyczna	457	438	19
		Filologie angielskie	213	129	84
		Filologia angielska z pedagogiką	159	159	-
		Humanistyka w szkole – polonistyka	25	25	-
		Polonistyczno-filozoficzne studia nauczycielskie	33	33	-
		Nauczanie matematyki	196	152	44
		Nauczanie języków obcych	786	715	71
		Wychowanie fizyczne	13519	9528	3991
		razem			17116

7.	Inne z grupy kształcenie i kształcenie niesklasyfikowane oraz kształcenie nauczycieli bez specjalności tematycznej, dokumentujące zjawisko pedagogizacji	Biotechnologia medyczna	22	22	-
		Chemia budowlana	62	62	-
		Logistyka	88	51	37
		Pielęgniarstwo	25	25	
		Trener personalny	67	67	
		Taniec w kulturze fizycznej	99	99	
		Zarządzanie	86	-	86
	razem		449	326	123
8		Niesklasyfikowane na I roku	767	400	367
	RAZEM		84387	43307	41080

Opracowanie własne: według Raportu GUS: Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjysbLkrcjsAhUvposKHZQFBzwQFjAAegQIB-xAC&url=https%3A%2F%2Fstat.gov.pl%2Fobszary-tematyczne%2Fedukacja%2Fedukacja%2Fszkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20182019-wyniki-wstepne%2C8%2C6.html&usq=AOvVaw2O9hEzs_ZlegwVBUv7VDPK

Zauważmy, że we współczesnych kwalifikacjach studia z podgrupy pedagogicznej (wg ISCED-F 2013) obejmują, obok kierunków *stricte* pedagogicznych (niejako samą nazwą przyznające się do osadzenia w dyscyplinie pedagogika), również kierunki wyrastające z jej subdyscyplin i od lat tradycyjnie realizowane na pedagogice w formie kształcenia specjalnościowego. Mam tu na uwadze wyemancypowane dziś jako kierunki samodzielne: pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną (w tabeli: grupa nr 2), specjalną (nr 3), oraz inne wyrastające z subdyscyplin, bądź też odpowiadające nowym zakresom działalności pedagogicznej (nr 4). Zjawisko pojawiania się odrębnych kierunków pedagogicznych, które wcześniej prowadzone były w ramach kierunku „pedagogika” w formule kształcenia specjalnościowego jest stosunkowo nowe. Aktualnie obowiązujące prawo o szkolnictwie wyższym wyraźnie orientuje myślenie o kształceniu nazwijmy to wąsko kierunkowym, zorientowanym na przygotowanie zawodowe w określonym zakresie, w odróżnieniu od tradycyjnie szerokiego profilu kształcenia, zorientowanego na studiowaną dyscyplinę naukową. Sens tworzenia węższych kierunków uzasadnia możliwość pełniejszego dostosowania programów do przewidywanych zadań zawodowych i miejsc pracy. Dla przykładu: inną drogę kształcenia projektuje się dla specjalności andragogika, realizowanej na kierunku pedagogika, inną można zaprojektować dla andragogów w ramach odrębnego kierunku. Problemem pozostaje taka konstrukcja

programów, która będzie gwarantowała zachowanie podbudowy teoretycznej właściwej dla pedagogiki jako dyscypliny. Zarówno nowe kierunki (grupy nr 5 i nr 6), jak też nowe poszukiwania kształcenia w nowych obszarach kształcenia (grupa nr 7) zdają się stanowić odpowiedź dla rynku pracy. Są to wszak bardzo małe, statystycznie pomijalne grupy, nie stanowiąca nawet 1 % studiujących.

Odrębną kwestią jest wyodrębnianie się kierunków kształcenia w zakresie edukacji elementarnej oraz pedagogiki specjalnej. Jak wspomniałam, od roku akademickiego 2019/20 wyodrębnienie to stało się prawną zasadą, poprzedzoną długoletnimi staraniami środowisk akademickich o zabezpieczenie właściwego kształcenia nauczycieli w tychże obszarach. Przytoczone dane pokazują, że już w roku 2018/19 istniała kilkunastoprocentowa reprezentacja tychże kierunków, prowadzonych głównie przez uniwersytety i uczelnie akademickie.

Drugą znaczącą grupę kierunków pedagogicznych są kierunki nauczycielskie związane z szeroko rozumianą edukacją, w których wiedza pedagogiczna stanowi podstawę dla budowania warsztatu zawodowego. Chodzi tu przede wszystkim o kształcenie nauczycieli przedmiotów w zakresie edukacji filologicznej, techniczno-informatycznej, chemicznej i biologicznej, edukacji artystycznej, wychowania fizycznego i innych (grupa nr 6). To właśnie ta *stricte* nauczycielska grupa jest drugą pod względem liczebności, obejmującą ponad 17 tys. studentów (ok. 20% ogółu studentów z podgrupy pedagogicznej).

Najliczniej w podgrupie pedagogicznej reprezentowane są więc aktualnie w Polsce dwie grupy kierunków, które można nazwać: pedagogiczną (67%) oraz kształceniem nauczycieli przedmiotów (20%). Tym, co je różni są wyraźne różnice proporcji między studiami stacjonarnymi a niestacjonarnymi. W przypadku kierunku pedagogika tylko 42% stanowią studenci stacjonarni, podczas gdy zdecydowana większość (58%) to studenci niestacjonarni, kiedy w przypadku kształcenia nauczycieli przedmiotów jednak aż 75% studentów kształci się stacjonarnie. W mojej ocenie świadczy to o jeszcze niższym prestiżu studiów pedagogicznych niż „nauczycieli przedmiotu”. Można zaryzykować przypuszczenie, że to nie kontakt z wiedzą pedagogiczną, ale tą, która stanowi o merytorycznym przygotowaniu do prowadzenia lekcji, podnosi oczekiwania i wymagania stawiane studiom.

Warto dodać, że w świadomości społecznej ze studiami pedagogicznymi kojarzy się przede wszystkim kierunki z trzech pierwszych wyróżnionych przeze mnie grup, luźniej z pozostałymi. Rozważając problemy, z którymi mierzą się studia pedagogiczne, będę kierować uwagę właśnie na

te, które koncentrują się na kształceniu pedagogów (w tym w tym nauczycieli kształcenia elementarnego i specjalnego). Studiują na nich *gros* (w sumie 4/5) studentów kierunków z podgrupy pedagogicznej. I to pod ich adresem kierowane są najbardziej krytyczne głosy.

Współczesne wyzwania i problemy studiów na kierunkach pedagogicznych

Problemów i wyzwań, z którymi mierzą się studia pedagogiczne, jest wiele. W kontekście zaprezentowanego wywodu chciałabym podzielić się tylko kilkoma uwagami dopełniającymi. Dotyczą one: (a) podstawowych danych ilościowych na temat stanu studiów pedagogicznych oraz (b) zmian charakteru studiów, wynikających z przyjętych uregulowań prawnych:

a. Studia pedagogiczne w liczbach: masowość i dominacja form kształcenia niestacjonarnego

W roku akademickim 2018/2019 studiowało 1 225 444 studentów, a więc prawie 700 tysięcy mniej niż przed 10 laty, co oznacza spadek o ponad 1/3 (36%). Warto też dodać, że zdecydowaną większość studentów (65,76%) stanowili studenci studiów stacjonarnych, co można interpretować w kategoriach powrotu do normalności po latach, w których proporcje te były odwrotne. Niestety wciąż inaczej kształtują się one na kierunkach z podgrupy pedagogicznej z kierunków klasyfikowanych jako kształcenie⁶. Studenci tychże kierunków stanowili ponad 84-tysięczną grupę (7% wszystkich studiujących), a biorąc pod uwagę, że pedagogikę jako dyscyplinę wiodącą wskazywano też na kierunkach z grupy interdyscyplinarnych programów i kwalifikacji związanych z edukacją oraz innymi, liczba ta jest kilka tysięcy wyższa.

Studia pedagogiczne choć na przestrzeni ostatnich kilku lat ilościowo tracą pozostają wciąż bardzo popularnymi i lokują się w pierwszej dziesiątce kierunków najczęściej wybieranych⁷. Spadek popularności pedagogiki z jednej strony stanowił efekt systemowych zabiegów kierowania uwagi młodzieży kończącej szkoły średnie na poszukiwane na rynku studia techniczne, kierunki „zamawiane” gwarantujące ekonomiczny sukces, z drugiej

⁶ W klasyfikacji nazw kierunków obejmują one kategorie: kształcenie, kształcenie nauczycieli bez specjalizacji tematycznej, kształcenie nauczycieli ze specjalizacją tematyczną, kształcenie nieokreślone dalej, interdyscyplinarne.

⁷ W latach 2007-2009 studia pedagogiczne należały do najbardziej popularnych wśród kandydatów, zajmując pierwsze lub drugie miejsce (wymienne z zarządzaniem).

pogłębiającej się opinii o braku rozwoju i perspektyw po ich ukończeniu. Trzeba niestety podkreślić, że studia pozostają nisko konkurencyjnymi, bo ten wysoki popyt i tak jest przekraczany nader wysoką ofertą studiów, składaną także w słabych ośrodkach, prowadzono bez należytego zaplecza kadrowego i materialnego. Progi punktowe na studia pedagogiczne są bardzo niskie i wśród aplikujących (i dostających się na kierunek) znajdują się też uczniowie zdecydowanie słabi.

Wskaźniki globalne dla wszystkich kierunków z podgrupy pedagogicznej wskazują, że tylko w 51% studiowano na nich stacjonarnie co jest różnicą w stosunku do ogółu studentów istotną i co musi niepokoić. Jeszcze bardziej jeśli przyjrzymy się studiom na kierunku pedagogika, określonym przeze mnie w tabeli jako grupa 1. W roku 2018/19 studiowało na nim ponad 4% ogółu studentów, przy czym – jak zauważyłam wcześniej – na studiach stacjonarnych tylko 42%, a więc zdecydowana mniejszość. Dokonując dalszej analizy danych dla tego kierunku wzięłam pod uwagę zmienną typ uczelni, wyróżniając dwie grupy: a) uniwersytety, akademie i politechniki oraz b) uczelnie określające się jako uczelnie zawodowe. Mam świadomość, że niezwykle krzywdzące są wszelkie uogólnienia i nie wątpię, że w wielu wyższych szkołach zawodowych ma miejsce rzetelny proces kształcenia. Nie mniej nie można pozostawić bez komentarza faktu, że istnieją między tymi grupami kolosalne różnice co do formy prowadzenia studiów. Zauważony niepokojący wskaźnik dominacji studiów niestacjonarnych spowodowany jest tym, że w przypadku wyższych szkół zawodowych studia prowadzone są w tej formie w ponad 83%!

Tabela 2. Studenci kierunku pedagogika studiujący w roku akademickim 2018/19 z uwzględnieniem formy studiów

Typ uczelni	Ogółem studenci kierunku pedagogika		Studenci studiów stacjonarnych		Studenci studiów niestacjonarnych	
	n	%	n	%	n	%
Uniwersytety, akademie, politechniki	29663	100,00	19255	64,91	10408	35,09
Wyższe szkoły zawodowe	26691	100,00	4509	16,89	22182	83,11

Opracowanie własne: według Raportu GUS: Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019.

Przeгляд uczelni prowadzących kierunek „pedagogika” uzmysławia formalną łatwość uzyskiwania zgody na jej prowadzenie, budzi podejrzenia, że traktowana być może jako względnie niekłopotliwa droga zarobku na rynku edukacyjnych usług. Stwierdza się jej obecność nie tylko w różnych uczelniach na wydziałach pedagogicznych, w uczelniach medycznych, technicznych, wojskowych, szkołach wyższych, które określają się jako społeczne, humanistyczne, ale także bankowe, ekonomiczne, zarządzania i przedsiębiorczości, administracji, handlowe, agrobiznesu. Wydaje się, że pedagogika prowadzona jest wszędzie (nawet tam gdzie nie ma odpowiedniego zaplecza merytorycznego) i nie jest to raczej powód do radości.

b. Regulacje prawne a problem humanistycznego charakteru studiów pedagogicznych i ich organizacji

Brzemienną w skutki zmianą programową stało się oparcie programów od roku akademickiego 2012/13 na Krajowych Ramach Kwalifikacji, powstałych w oparciu o Ramy Europejskie (EQF), dziś – w oparciu o Zintegrowany System Kwalifikacji. Pośrednio stanowiło to wyraz przyjęcia nowej doktryny edukacyjnej, która punktem wyjścia czyniła przyjęcie efektów kształcenia formułowanych w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy i przy jego współudziale. Regulacja deklarowała wprowadzenie zestawu prostych i spójnych rozwiązań systemowych dotyczących kwalifikacji, ale realnie skutkowała tylko koniecznością podejmowania biurokratycznych wysiłków dostosowujących programy do niezrozumiałych wytycznych. Nie sposób bowiem nie zgodzić się z krytykami, którzy wskazują, że uniwersalne charakterystyki „pełne są sformułowań nieostrych, a całość sprawia wrażenie biurokratycznego przerostu formy nad treścią, który w dodatku jest zupełnie oderwany od rzeczywistości polskiej nauki” (Kończakowski, 2019, s. 28).

Przypomnijmy, że w przypadku pedagogiki Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydał *Rozporządzenie z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia*, które powszechnie zostało w nowych programach wdrożone, pomimo oczywistych deklaracji, że uczelnie mogą opracowywać swoje autorskie rozwiązania. Przypomnijmy też, że w świetle tegoż *Rozporządzenia* pedagogika jako kierunek studiów miała być kierunkiem międzyobszarowym, lokowanym pomiędzy obszarem nauk społecznych a humanistycznych. W opisie dla I i II stopnia wskazano, że: „Przedmiot badań pedagogiki jest umiejscowiony zarówno w obszarze idei (ideały, normy, powinności), jak i praktyk społecznych. Pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu łączy dwie perspektywy: humanistyczną, koncentrującą się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się oraz społeczną, dotyczącą

środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji i znaczenia w rozwoju człowieka. Pedagogika zajmuje się rozumieniem tego, jak ludzie rozwijają się, uczą w ciągu całego życia oraz krytyczną analizą istoty wiedzy i rozumienia w wymiarze ich jednostkowych i społecznych konsekwencji. Pedagogika obejmuje analizy procesów edukacyjnych, systemów i podejść oraz ich kulturowych, społecznych, politycznych, historycznych i ekonomicznych kontekstów” (Dz.U.2013.1273).

Warto zauważyć, że w momencie ogłaszania tekstu *Rozporządzenia* pedagogika jako dyscyplina została już zaklasyfikowana do nauk społecznych (*Rozporządzenie* MNiSW z dn. 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych), a cytowany zapis wydaje się być ostatnim prawnym dokumentem odwołującym się do humanistycznych korzeni studiów pedagogicznych. Pedagogika po wiekach jedności z humanistyką – jako nurtem refleksji o człowieku – i naukami humanistycznymi, została przypisana do obszaru i dziedziny nauk społecznych. Środowisko pedagogów właściwie bez dyskusji przyjęło takie zaklasyfikowanie. Poza w gruncie rzeczy nielicznymi głosami protestu wiele ośrodków akademickich przyjęło ministerialną decyzję spokojnie, niekiedy z zadowoleniem, spowodowanym być może przekonaniem, że takie usytuowanie jest właściwe, a być może nadziejami na korzystniejszą pozycję na naukowym rynku w stosunku do humanistyki. Po wejściu w życie Ustawy 2.0 *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018, poz. 1668) oraz w wielu uczelniach dla uproszczenia zbiurokratyzowanych opisów i wyliczeń wymaganych przy dokonywaniu charakterystyki kierunku studiów w nowych programach bezboleśnie rezygnowano z odnoszenia pedagogiki jako kierunku studiów do obszaru humanistyki. Pedagogika zaczęła identyfikowana być jako kierunek *stricte* społeczny, z wszelkimi tego konsekwencjami.

Istotnym problemem w kształceniu pedagogicznym, szczególnie nauczycielskim, związanym z regulacjami prawnymi, o którym chcę wspomnieć, okazała się wynikająca z realizacji postulatów Procesu Bolońskiego dwustopniowość. Dla pedagogiki nauczycielskiej podział studiów na dwa stopnie (licencjacki i magisterski), z założeniem, że pierwszy stopień ma skutecznie przygotowywać do rynku pracy, a drugi rozwijać kompetencje akademickie (*Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów*) okazał się szczególnie niekorzystny. Zastąpiły bowiem obiektywnie gorsze możliwości harmonijnej organizacji procesu kształcenia, a także osłabienia jego potencjału formacyjnego, niezwykle istotnego w zawodach nauczycielskich. Dwustopniowość

generowała problemy właściwej konstrukcji programu, tym większe, że kształcenie na stopniu drugim – wobec pozostawiania nieselektywnie otwartym dla wszystkich kandydatów – dopuszczało podejmowanie studiów po uzyskaniu dyplomu pierwszego stopnia na innym kierunku, czy odległej obszarowo specjalności. Stosowane przez uczelnie rozwiązania tworzenia tzw. modułów „wyrównawczych” pozostawały daleko niewystarczającymi, szczególnie w przypadku kształcenia do zawodu nauczyciela-wychowawcy.

W świetle aktualnie obowiązującego prawa od roku akademickiego 2019/20 sytuacja została częściowo naprawiona: wyłączono jako odrębne, realizowane w formie pięcioletnich jednolitych magisterskich kierunki: pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną – przygotowującą nauczycieli edukacji elementarnej oraz pedagogikę specjalną – przygotowującą nauczycieli do systemu szkolnictwa specjalnego i integracyjnego. Także nowe standardy nauczycieli upomniały się o harmonijną i ciągłą, pięcioletnią drogę przygotowywania do zawodu nauczyciela. Należy wyrazić zadowolenie z tego faktu, choć zmieni on też zapewne sytuację studiów pedagogicznych. Na ich popularność składała się między innymi możliwość uzyskania w ich ramach kwalifikacji zawodowych nauczyciela edukacji elementarnej oraz specjalnej. Z uwagi na wyraźne zapotrzebowanie na rynku pracy te specjalności pozostawały bardzo atrakcyjne i w wielu uczelniach stanowiły magnes, przyciągający kandydatów. Niejednokrotnie dostanie się na specjalność poprzedzała procedura kwalifikacyjna, bardziej wymagająca niż dostanie się na studia. Nowa sytuacja wprowadzenia odrębnych kierunków będzie więc weryfikacją zainteresowania pedagogiką jako taką.

Podsumowanie

Zmiany w szkolnictwie wyższym przyczyniają się do skomplikowania sytuacji kierunków pedagogicznych, zmuszonych do mierzenia się z nowymi problemami i wyzwaniem. Punktując owe wyzwania można wskazać, że studia pedagogiczne w wieku XXI:

- wyraziście doświadczyły konsekwencji masowości i problemów obniżającej się jakości kształcenia;
- w warunkach dwustopniowości osłabiły swój formacyjny potencjał;
- zostały skłonione do redefiniowania swojego charakteru i związków z humanistyką;
- ewoluują w kierunku zapotrzebowań społecznych kształcenia nowych specjalistów dla poszerzających się pól pedagogicznej

praktyki w warunkach nie tylko wielkiego ryzyka dla takich przedsięwzięć ale też ryzyka osłabienia dyscypliny;

- dostosowują programy kształcenia nie tylko do Ram Kwalifikacji czy Zintegrowany System Kwalifikacji, ale przede wszystkim – do ciągłych zmian prawnych, dotyczących edukacji i kształcenia nauczycieli i wychowawców
- muszą liczyć się z oczekiwaniami wprowadzenia perspektywicznego planowania kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego i innych wskazań europejskiej polityki edukacyjnej; i wiele innych.

Z drugiej strony studia pedagogiczne stoją wobec szansy doceniania specjalistycznej wiedzy pedagogicznej w rzeczywistości nie tylko edukacyjnej, ale także w szeroko rozumianej przestrzeni społecznej, która – co wielokrotnie wskazywałam – wyraźnie się pedagogizuje. Zauważmy też, że w przeszłości pedagogika traktowana jako wiedza dla praktyków przegrywała z osadzonymi teoretycznie i metodologicznie innymi dyscyplinami naukowymi. Dziś, wraz z dowartościowywaniem wiedzy praktycznej i tendencjami do uzawodowienia studiów, jej sytuacja się zmienia. Dla podniesienia pozycji studiów pedagogicznych konieczne jest krytyczne przemyślenie ich koncepcji i postawienie na profesjonalizm. Łączy się to z postawieniem konkretnych wymagań: uczelniom, nauczycielom akademickim i studentom w stopniu wyższym niż miało to miejsce w przeszłości. Parafrazując przytoczony już tytuł artykułu Teresy Bauman studia pedagogiczne muszą stać się „praktyczne i niełatwe”.

Profesjonalizm oznacza osiągnięcie przez przyszłych adeptów refleksyjności i krytyczności, przekładających się na zdolność do dokonywania zmian w rzeczywistości edukacyjnej. Dla rozwoju tych kompetencji niezbędne jest zachowanie humanistycznego charakteru studiów, broniącego przed instrumentalizacją i technicznym podejściem do kwestii wychowania. „Absolwenci pedagogiki powinni być badaczami rzeczywistości, z ciągłym poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: co robię (autorefleksja), co osiągam (autoocena), ale także: co mogę i powinienem zmienić w praktycznym postępowaniu” (Kozdrowicz, 2006, s. 15).

Znaczenie edukacji dla rozwoju cywilizacyjnego oraz rozwiązywania problemów społecznych jest wielkie, i choć realizowana polityka w tym polityka edukacyjna w Polsce zdaje się tego nie dostrzegać, to być może uzmysłwią to nowi, profesjonalnie wykształceni pedagodzy. W horyzoncie namysłu nad charakterem, stanem i problemami studiów pedagogicznych – jesteśmy w stanie odnaleźć ich perspektywy.

Bibliografia:

- Banach, Cz. (2008). Strategia i prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020 – zadania nauk pedagogicznych. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Paedagogica. Z.1*, 61-74.
- Bauman, T. (2011). *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*. Gdańsk: Zakład Poligrafii Fundacji Rozwoju UG.
- Bauman, T. (2015). Niepraktyczne i łatwe studia pedagogiczne. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany* (127-142). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brezinka, W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brzeziński, J. (1978). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Bronk, A. (2003). Czy pedagogika jest nauką autonomiczną. W: M. Nowak, T. Ozóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie* (46-76). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bera, R. (2014). Wprowadzenie. W: R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chodakowska, J. (1994). Uniwersyteckie studia pedagogiczne, *Rozprawy z dziejów oświaty*, 36, 151-172.
- Cudowska, A. (2010). Pedagogika i edukacja w okresie późnej nowoczesności. W: A. Sobecki (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego* (5-41). Łomża: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2013). Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”, *Rocznik Pedagogiczny*, 36, 35-55.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Warszawa: Difin.
- Grunert, C., Krüger, H.-H. (2015). Zanikanie granic pedagogicznej pracy zawodowej oraz rozwój modeli uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego w Niemczech”. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów* (27-53). Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
- Izdebska, H. (1967). Losy absolwentów sekcji pedagogicznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.

- Klimkowska, K., Dudak, A. (2012). *Studenci pedagogiki o swoich studiach*. Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Kończakowski, B. (2019). *Analiza i ocena reform w szkolnictwie wyższym w latach 2015–2019. Dobre zmiany?* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Komisja Europejska/Eurydice (2018). *Teaching Careers In Europe: Access Progression and Support*. Eurdice Raport. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Wspólnot Europejskich. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Komisja Europejska/Eurydice (2015). *The teaching Profession In Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Eurdice Raport. Luksemburg: Urząd oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP.
- Kwieciński, Z. (2019). *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń: Studio Kropka.
- Kozdrowicz, E., Przeclawska, A. (red.) (2006). *Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozdrowicz, E. (2006). Między teorią a praktyką. Dyskusja o kształceniu pedagogów społecznych. W: E. Kozdrowicz, A. Przeclawska, *Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kowalczyk-Walendziak, M. (2012). *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium Teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kowalik, S. (2011). O zaniku zapotrzebowania na wiedzę. Szkoła wyższa jako mauzoleum humanistyki. W: M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle)* (85-94). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Koźuchowski, L. (1980). *Koncepcje kształcenia pedagogów. Funkcje zawodowe a przygotowanie absolwentów uniwersyteckich studiów pedagogicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewowicki, T. (2007). *O Tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa-Radom: ITE-PIB.
- Lewowicki, T. (2012). Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość? *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, 1, 11-24.

- Pauluk, D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Raport Komisji Europejskiej/Eurydice (2018).
- Salamucha, A. (2010), O niektórych słabościach metodologicznych pedagogiki. W: M. Walczak (red.), *Metodologia: Tradycja i perspektywy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sarnacki, G. (2013). Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS, *Rocznik Andragogiczny*, 75-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.003>
- Suchodolski, B. (1970). *Trzy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Szkuclarek, T. (2008). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. W: B. D. Gołębiak (red.), *Pytania o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szymański, M. J. (2011). Kształcenie pedagogiczne w obliczu zmian. W: M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle)* (185-204). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwerski, B. (2010). *Mysleć jak pedagog*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Śliwerski, B. (2015). Nauki o wychowaniu a pedagogika. *Studia interdyscyplinarne*, 1, 14-41.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E., Kosiada-Król, M. (2015). Sytuacja zawodowa i życiowa absolwentów pedagogiki. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Włoch, A. (2016). *Edukacja europejska: założenia, perspektywy, funkcje społeczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego

**Bogusław Śliwerski**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

Pedagogika wobec graffiti

Pedagogy around graffiti

Abstract: In this article graffiti is perceived as the art of living with images operated by young artists. The author draws attention to the fact that this art does not only have a negative perception of character, and thus also a social perception (reception). There is explained what the polarization effect of two neighboring generations of graffiti artists in the social space is – open and hidden, in which a presented group of artists tries to manifest their position and presence. Is it worth talking about graffiti in pedagogy in social sciences? The author analyzes it (graffiti) which may not penetrate the structures of life of the young generation, their school, and out-of-school environments, and what does not become the source of rebellion and also a way for establishing a new type of social and educational relationship.

Keywords: graffiti, pedagogy, education, relationship, school, environment.

Wprowadzenie

Graffiti jest sztuką życia obrazem, operującą wytworami fantazji młodych artystów. Nie ma ono jednak jedynie negatywnego odbioru społecznego. Jest przy tym efektem polaryzacji dwóch sąsiadujących generacji w przestrzeni społecznej – jawnej i ukrytej, w której określona grupa twórców usiłuje zmanifestować swoją pozycję, obecność. Czy warto o tym mówić? Czy jest sens przyglądać się temu, co być może nie przenika do struktur życia młodego pokolenia i jego środowisk szkolnych oraz pozaszkolnych, a co nie staje się w nich ani wyrazem buntu, ani też środkiem do nawiązywania nowego

typu relacji wychowawczych? Czym jest graffiti w perspektywie pedagogiki społecznej? Jak opisywany i wyjaśniany jest fenomen graffiti przez nauki społeczne? Dlaczego pojawia się pytanie – czy graffiti jest wandalizmem czy sztuką? A może w jakimś wymiarze jednym, a w innym drugim? A może ani sztuką, ani wandalizmem?

Warto – jak sądzę – przyrzeć się temu, jak to się dzieje, że graffiti tak długo funkcjonuje w różnych społeczeństwach i okolicznościach życia, w kontekstach, które mają także wymiar kulturowy. Jego występowanie charakterystyczne jest bowiem zarówno w społeczeństwach totalitarnych, jak i liberalno-demokratycznych, gdzie albo na zasadzie opozycji (pamiętamy to chociażby ze stanu wojennego w Polsce), albo odmiennego sposobu wyrażania postaw uzewnętrzniane są w miejscach publicznych różne formy i treści owej estetyki zakotwiczonej w symbolach.

Sztuka popularna – sztuka ulicy

Graffiti to sztuka ulicy, w której musi odzwierciedlać się indywidualność twórcy, charakterystyczny tylko dla niego styl, który z czasem może stać się jego wizytówką, znakiem rozpoznawczym, a nie tylko potwierdzeniem umiejętności malowania. Jak pisze jeden z grafficiarzy: „Zafascynowała mnie możliwość tworzenia czegoś na ścianach, czego jeszcze nigdy nie widziałem. Wciągnąłem się w sumie przez koleśki, którzy malowali niedaleko mojego podwórka. Oni mnie w to wszystko wciągnęli, oni mi wytłumaczyli o co w tym wszystkim chodzi. Do całej reszty doszedłem sam i dalej dochodzę” [<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=50>]. Ważną okolicznością w życiu grafficiarza staje się spotkanie z mistrzem, kimś lepszym od niego, kimś o silnej osobowości, o wyraźnym, odrębnym stylu. Wzajemny wpływ może mieć charakter pośredni, na dystans, bez świadomości którejkolwiek ze stron o jego zaistnieniu (zaiskrzeniu), kiedy to ktoś kieruje się wartościami dostrzeżonymi w obcym dziele. Młodemu człowiekowi potrzebna jest fascynacja cudzą osobowością, by chciał podjąć poszukiwania własnego stylu życia i tworzenia na własny rachunek. Grafficiarze należą do tych, którzy czują w sobie pulsowanie niezależności, których kusi ryzyko nieznanego miejsca, doznań i wyrażenia siebie. To właśnie owa fascynacja innym sprawia, że początkujący grafficiarz zaczyna mierzyć siły na zamiary, stawiając sobie samorzutnie cele, zadania, które często przerastają jego możliwości. Podejmuje się jednak tych zadań niejako „na wyrost” rozwijając swoje umiejętności, uzupełniając wiedzę i kształcąc sprawność działania i tworzenia.

Kim są sprejerzy?

Graffiti zajmują się dwie kategorie ludzi:

1. niepoliczalna rzesza dojrzewających nastolatków, którzy gonią za przygodą, toteż namalowanie napisu na ścianie jest dla nich dowodem odwagi; ich postawę cechuje ciekawość nastolatka, który pragnie robić coś ekscytującego; Jak pisze o tym jeden z czołowych twórców i weteranów na scenie graffiti (Can2): „Myślę, że wiek 12, 13 lat, to czas kiedy nie wiesz jaką drogą pójdziesz, nie wiesz jakie masz hobby i próbujesz wszystkiego. Wtedy trenowaliśmy break codziennie, a graffiti robiliśmy przy okazji, na tej zasadzie, że Hip-Hop to graffiti, rap i break, więc też robiliśmy graffiti” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1074854880>).
2. profesjonaliści, w wieku ok. 20 lat i nieco starsi, którzy malują na ścianach, na pojazdach. Żyją w objętej tajemnicą, zamkniętej społeczności, zaś swoimi dokonaniem raczej się nie chlubią, w odróżnieniu od tych pierwszych; dla nich malowanie jest życiem, samorealizacją, swoistego rodzaju uzależnieniem, na które potrzebują bardzo dużo pieniędzy.

Czym jest graffiti dla jego twórców?

Bardzo ważne jest w tym działaniu odnalezienie przestrzeni do samorealizacji, do urzeczywistniania własnej prywatności, bez kontroli i opinii społecznej. „Graffiti jest dla mnie wszystkim, całym życiem” – powiada w wywiadzie młody graffitiarz (Brabec, 2005). To przecież ważny okres poruszania się własnymi ścieżkami, we własnym tempie, w trakcie którego konieczne jest podejmowanie samodzielnych poszukiwań, penetracji i eksperymentów artystycznych. „Popęlnia w ten sposób być może wiele głupstw, ale też zyskuje taką wiedzę, jakiej jest naprawdę ciekawy. Bez programów, bez podręczników, bez pomocy wychowawców przyswajają tę wiedzę niesystematycznie, lecz za to przetrawia ją gruntowniej. Staje się ona bardziej własna, utożsamia się z bezpośrednim doświadczeniem bardziej niż jakakolwiek wiedza podana w gotowych ampułkach” (Malicka, 1982, s. 127).

Dzisiejsi graffitiarze będą w przyszłości albo artystami, albo szanowanymi obywatelami, albo znajdą się na marginesie życia z zupełnie innych powodów, niż ten typ młodzieńczego zaangażowania. Ratując siebie muszą coś niszczyć, choć obowiązują między nimi pewne zasady, jak chociażby niemalowanie graffiti czy niewrzucanie tagów na budynkach historycznych, kultu religijnego itp. Graffiti jest manifestowaniem – często nigdy nieujawnionym bliskim – swojej obecności w świecie. Jak stwierdza jeden z liderów tego

nurtu (Can2 – legenda graffiti): „Myszę, że to sens graffiti, pokazać ludziom swoje imię. Jak ludzie stoją i nie mogą się rozczytać, to skąd będą wiedzieć kto to malował? Powiedzą, fajny był ten numer z żółtym tłem i niebieskim outline, ale nie powiedzą, że to było tego i tego gościa” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1074854880>). Należą do tych, którzy poprzez swoją aktywność twórczą mogą akceptować siebie mimo, iż nie są takimi, jakimi chcieliby ich postrzegać inni. Starożytni ten typ postawy określali mianem: *amor fati* – umiłowanie złego losu, który jest losem własnym. Wędrują przez życie, napotykać na swoich ścieżkach innych, im podobnych, z którymi mogą zaspokajać swoje najgłębsze niepokoje wewnętrzne, poszukiwać istotne wartości, a przy tym wszystkim dążyć do czegoś nowego, lepszego.

Dla ulicznych malarzy graffiti jest bardziej medium do porozumiewania się między sobą i światem, niż sztuką w dosłownym tego słowa znaczeniu. Jednoczy ono bowiem na całym świecie wielu ludzi, którzy najprawdopodobniej nigdy by się ze sobą nie spotkali. Tak ten typ postawy oddaje jeden z writerów (pseud. – Loomit), kiedy zapytany przez dziennikarza o to, w jaki sposób lubi malować najbardziej – czy na dużych imprezach, gdzie jest bardzo dużo ludzi, którzy tworzą tę sztukę, w gronie przyjaciół, czy może w samotności? – odpowiedział następująco: „To zależy od mojego nastroju, ale ciągle największą przyjemność sprawia mi malowanie z przyjaciółmi w jakimś spokojnym miejscu” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=34>). A inny podkreśla w wywiadzie: „uważam się za kolesia, który jest w tym, tworzy to i jest z tymi ludźmi. To, że właśnie jest się z tymi ludźmi jest chyba najważniejsze. Bo nie ważne co robisz, ważne kim jesteś. Nie ważne co masz na zewnątrz, ale co jest wewnątrz ciebie” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1>).

Co ciekawe, można w tym dostrzec pewne próby przekształcania świata, nadawania mu jakiejś estetyki przenosząc się ze sfery zabawy i umieszcawiając w prawdziwej, poważnej i legalnej już twórczości. Graffiti jest walką z szarą codziennością, nudą, banałem, jest wznoszeniem się nad codzienność, dystansowaniem się wobec codzienności przez nadanie jej jakiegoś sensu, poprzez sztukę właśnie. Jego twórcy starają się uporządkować tę rzeczywistość stosując struktury paraartystyczne, by nadać jej nowy wymiar. Należą do tych, którzy chcą coś zostawić po sobie nawet jeśli to umiłowanie *amor fati* ściągnię na nich nieszczęście. Wolą bowiem nieszczęście niż nudę banalności (Gołaszewska, 1987, s. 98). Nie jest to jednak forma artystycznego protestu przeciwko współczesnej czy tradycyjnej sztuce. Stanowi raczej swoistego rodzaju komentarz do naszego życia, a w niektórych formach

nawet swoistego rodzaju manifest, sprzeciw wobec zastanej rzeczywistości społecznej, politycznej czy gospodarczej.

Istotną właściwością jest w tej aktywności nieustanny wyścig, konkurencja, zmaganie się z czasem, stylem, formą, kolorystyką, kompozycją, ale i metodą czy materia, na której zostanie uwieczniony. Jest to zdrowy, nieantagonistyczny rodzaj współzawodnictwa, w którym chodzi o to, kto wykona lepsze graffiti i kto ich wykona więcej. Uczestniczą w tej konkurencji samotnie, choć w poczuciu solidaryzmu społecznego. Ich działalność ma charakter społeczny, bo przecież dzielą się między sobą wrażeniami, doświadczeniami, umiejętnościami. To także rywalizacja w globalnym świecie: „To, co dla mnie jest ważne, to to, że w Niemczech, w Polsce i całej Europie jest współzawodnictwo między ekipami, miastami i ludźmi. To część kultury graffiti, ale musi być fair. Często ludzie mówią, że ich wrogami są inne ekipy lub ludzie, według mnie nie powinno się szukać wrogów w swojej własnej kulturze. Jesteśmy tacy sami, mamy tę samą miłość graffiti i to nas łączy” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1074854880>). Inny mistrz graffitiarzy stwierdza: „Po prostu trzeba ćwiczyć siebie, swoją psychikę, wyobrażać sobie różne rzeczy – graffiti można sobie wyobrazić i po prostu wydaje mi się, że z czasem to wyobrażenie będzie takie, naprawdę, godne uznania i każdemu wejdzie w oko” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=50>).

Dla kogo malują? Dla siebie. Ale chcą być widziani. Ich dzieła muszą być widoczne, stąd wykonują je na pojazdach, by widziało je jak najwięcej ludzi. Istotnym motywem jest nie tylko przygoda, adrenalina, chęć dokonania czegoś niebezpiecznego w niebezpiecznym miejscu a zyskać dzięki temu szacunek wśród tych, którzy też temu się poświęcają. Graffiti to ciężka praca nad sobą, to samokształcenie, to ciągle zmaganie się młodego twórcy z materia i środkami wyrazu do jej uwznioślenia. „Teraz można dostać puszki, końcówki, magazyny, video... wszystko. W krótkim czasie można poznać prawie wszystko. Ja nigdy nie widziałem jak ludzie malują graffiti, widziałem tylko skończone obrazki, więc dla nas było tylko ćwiczenie, ćwiczenie i jeszcze raz ćwiczenie. Poza tym nie myślałem, że to będzie tak wielkie jak jest obecnie. Kiedy zaczynałem dwadzieścia lat temu, nie pomyślałem nawet, że będę zaproszony do Moskwy, Hiszpanii, Włoch, Polski, Australii, Nowej Zelandii, Miami...” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1074854880>).

Jest to zatem sztuka globalnych-writerów. Nie ma tu znaczenia, kto skąd pochodzi, natomiast najważniejszym elementem ich dzieł jest liternicтво. Niewątpliwie, graffiti jest tym rodzajem sztuki, która staje się swoistym źródłem wiedzy o jej twórcach przez pryzmat obrazów, jakie malują oraz przez pryzmat ich osobistych doświadczeń, pełnych napięć, niepokoju, ale

i satysfakcji czy poczucia szczęścia. Ich sztuka wyrasta ze społeczeństwa, ze świata, w którym żyją, odzwierciedlając zarazem czas życia i tworzenia. Jak twierdził Albert Camus – „Twórczość jest żądaniem i niezgodą na świat. Lecz niezgodą na to, czego światu brak, w imię tego czasem, czym świat jest” (Wojnar, 1984, s. 27). W twórczości grafficiarzy dostrzegamy ten właśnie rodzaj kontestacji, włączenia się ze swoją sztuką w próbę przeobrażania świata społecznego, w imię określonych wartości jak sprawiedliwość, wolność, solidarność, odwaga, miłość itp. Swoją działalnością chcą niejako wydobyć na światło dzienne m.in. te prawdy, które są w społeczeństwie jedynie karmą dla propagandy politycznej, odsłaniając ich pozór. W tym też sensie sztuka graffiti jest z jednej strony medium uwznioślenia świata, z drugiej zaś sposobem bycia, rodzajem „życia chwilą”.

Graffiti między kontestacją a wandalizmem

Zadaniem sztuki jest – jak pisał filozof Theodor Adorno – m.in. utwierdzenie w słuszności sprzeciwu wobec niesprawiedliwości świata. „Gdy sztuka ujęta jest jako protest, wówczas mamy do czynienia z przejawem dążenia do struktur prostych, pozwalających objąć, zrozumieć, zinterpretować ogromną, amorficzną złożoność zjawisk” (Gołaszewska, 1984, s. 156). Symbolika graffiti kieruje naszą uwagę na różne poziomy jego odczytywania. Pierwszy z nich dotyczy zawartej w tym konwencji, a więc związku między materialną formą symbolu i jego znaczeniem. Wyróżnia się tu przecież tagi, wrzuty i graffiti, a każda z tych form opiera się na innej konwencji, jaka obowiązuje między ich autorami. Można zatem zapytać, jakie znaczenie pierwotne, czyli jaką denotację niesie znak, a jaka jest jego konotacja, innymi słowy jakie wzbudza w nas skojarzenia – pozytywne czy negatywne?

Graffiti ze swoimi znaczeniami funkcjonuje w określonych okolicznościach i kontekście społecznym, historycznym, temporalnym, ale i medialnym, bowiem nie jest bez znaczenia to, kiedy, za czyją sprawą, dlaczego i gdzie się pojawia, jak i to, co jest nośnikiem tego znaku – pojazd, mur, człowiek, natura itp. „Twoja litera żyje tylko w tobie do czasu gdy nie położysz jej na ścianie miasta. Wtedy to miasto jest już częścią ciebie. Im więcej twoich liter, znaków, tym bardziej czujesz bliskość tych chorych miejsc, z których twoje litery obserwują życie przechodniów” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=3>).

Graffiti, jak każdy przejaw undergroundowej czy alternatywnej aktywności głównie młodzieży, postrzegam raczej jako pewnego rodzaju ruch społecznego protestu, kontestacji, ekscentryzmu czy nonkonformizmu, a więc wyrażania w charakterystyczny sposób określonych emocji, doświadczeń

przez przedstawicieli jakiejś grupy pokoleniowej, środowiskowej, niż jako ideologiczny prąd we współczesnej sztuce czy ruch społeczny.

Co ciekawe, graffiti jest swoistego rodzaju przestrzenią społeczną zarówno dla kultury alternatywnej, dla „artystów–amatorów” wymykających się instytucjonalnej i profesjonalnej edukacji, diagnozie, kontroli czy eksperckiej ocenie, jak i dla tych, którzy w szeroko pojmowanym nieprzestrzeganiu obowiązujących wartości dostrzegają szansę na swoistego rodzaju zemstę za ich niedostępność dla nich. Być może dlatego niszczą je za pomocą tej samej formy wyrazu, by zmanifestować swoją, nie dającą się jednak usprawiedliwić, bezradność czy poczucie porażki i społecznej marginalizacji, wykluczenia. Ten typ zaangażowania bazuje na dążeniu do naśladowania rozumianego jako poszukiwanie zasad rządzących tą sztuką, ale zarazem pozwalających burzyć istniejący ład w świecie. „Każda twórczość poczyna się od dostrzegania, że ‘może być inaczej’, że aktualny stan świata jest niedefinitywny, że to, co usankcjonowane, stałe, co wydaje się konieczne i niezmiennie, może być zakwestionowane, rozbite, ale nie dla unicestwienia, lecz by powstało coś nowego, co wartością swoją przewyższałoby stan poprzedni” (Gołaszewska, 1987, s. 31-32).

Graffiti wpisuje się w strukturę dwoistości ludzkich działań, gdyż realizowane są one w sferze jawnej, publicznej i niejawnej, zakazanej. To, co ma miejsce „na nielegalu” może być wyjaśniane teorią residuów Wilfrieda Pareto, w świetle której działania ludzkie są motywowane najbardziej podstawowymi potrzebami, instynktami, pożądaniami, natomiast te rzeczywiste motywy przesłaniają uznane społecznie uzasadnienia. Ukrywane jest zatem to, co istotne, lecz niezbyt szlachetne. Bódcem działania jest tu bowiem potrzeba zmian, potrzeba aktywnego życia społecznego czy konieczność uzewnętrzniania swoich przeżyć. Ileż adrenaliny i zaangażowania w zdobywanie „zakazanego owocu” wyzwala ten rodzaj działalności, ileż stwarza okazji do sprawdzenia rówieśniczej solidarności, przyjaźni, zaufania czy samosprawdzenia ludzkiej odporności na realne „zagrożenia”?

„Graffiti to moje życie – stwierdza graffitiarz Manuel Gerullis – W końcu dorastałem w tym, zacząłem się zajmować graffiti jak miałem trzynaście lat. Znajduję w tym sens i siebie samego. Poza tym dla mnie to wspaniałe możliwości dla młodych ludzi, żeby robili coś kreatywnego. Nie musisz chodzić do szkoły ani mieć stopni naukowych, żeby robić graffiti. Możesz się tego po prostu nauczyć sam i tylko dla siebie. Trzeba tylko ćwiczyć. W końcu jest to też wyrażenie siebie, by być częścią procesów i tworzyć nowe, które go otaczają. Czasem to rewolucyjne myślenie. To w wielu drogach jest wręcz idealnie demokratyczne i być może dlatego władze tak się tego boją.

Ponieważ młodzi ludzie biorą prawo do wyrażenia siebie, wychodzą i malują ściany, które chcą. Jeżeli politycy podejmują decyzję, że w danym miejscu wybudowany będzie wieżowiec, nie wychodzą do ludzi i nie pytają się ich czy im się to podoba. Więc w tej kwestii graffiti jest rewolucyjne i naprawdę demokratyczne” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1074852028>).

Graffiti jest w dużej mierze, w swoich początkach, aktywnością pozaprawną, nielegalną, określaną jako *bombing* miast, *hardcorowanie*, a realizowaną w obcej przestrzeni i na cudzej własności. Jego twórcy żyją malowaniem i towarzyszącą temu wymiarowi adrenaliną. Nie cierpią jednak przy tym pozerstwa, braku ambicji, ideałów, bez żadnej wiary w cokolwiek, by tylko zaistnieć, pokazać się, że coś się potrafi. „Ta nielegalna część, to zupełnie osobna sprawa. Najczęściej ci młodzi mówią, że graffiti jest tylko nielegalne. A tak jak ty mówisz, im bardziej dorastasz, to zmienia się twoja świadomość. Nie można malować pociągów przez dwadzieścia lat. Raz lub dwa razy jak cię złapią i musisz za to zapłacić przemyślisz to i nie będziesz robił już hardcoru. Rozumiem młodych, którzy malują nielegalnie. W Niemczech mnóstwo ludzi, robi mnóstwo numerów w miejscach, które można określić jako niebezpieczne tylko po to, żeby zyskać uwagę. Jest tylu malarzy, że musisz zrobić coś specjalnego, żeby wybić się z tłumu. Z jednej strony to zabawne zobaczyć co oni robią żeby zdobyć sławę, ale to tylko jedna droga. Druga to robienie dobrych numerów. Ciężka praca, dobre style, to dużo trudniejsze niż zrobienie srebrnego throw-up'a na kościele lub gdzieś indziej tylko po to, żeby zyskać uznanie jako bomber” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1074854880>).

Fakt pojawiania się i znikania w różnych obszarach naszej codziennej przestrzeni życia graffiti powinien nam uświadamiać, że niektóre miejsca przestrzeni materialnej są zaanektowane przez użytkowników godnie z potrzebami ich wieku oraz ich statusem społecznym. Młoda badaczka wrastania społecznego nastoletnich chłopców w wielkomiejskim środowisku życia – Anita Gulczyńska wskazuje na to, iż źródło pojawiania się w nim pewnych znaków jest dowodem na oddziaływanie także tej przestrzeni materialnego sąsiedztwa na nich, które jest związane z obecnością bądź brakiem w jej obrębie miejsc, urządzeń wspierających bądź utrudniających zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-socjo-kulturowego reprezentantów poszczególnych kategorii wiekowych, czy też nawet zagrażających ich rozwojowi (Gulczyńska, 2005, s. 77).

Pedagodzy społeczni zapytaliby zapewne, czy w przypadku graffiti nie mamy do czynienia z psychospołeczną aberracją, która jest w tym przypadku jakimś zbłądzeniem, oddaleniem od społecznych konwencji, wzorów

zachowań i ludzkich działań? Jeśli jednak potraktujemy społeczność tworzącą graffiti jako świat, w którym na własną rękę jego część szuka możliwości wyrażenia swojej w nim obecności, swojej wizji czy wartości, to chociaż ich życie jest oparte na odrębnych zasadach postępowania, można w nim odczytać, iż jest ono oparte na pewnych konstrukcjach społecznych. Warto sobie postawić pytanie, czy ktoś zastanawia się nad tym, jak postrzegają nie tylko swoje losy i perspektywy życiowe młodzi ludzie wrastający w określonej przestrzeni urbanistycznej i kulturowej miasta, ale także to jak ta przestrzeń materialna sąsiedztwa (budynki, mała architektura, przyroda itp.) oddziałuje na ich wrastanie społeczne w tę przestrzeń w sposób bezpośredni i pośredni?

Jak to się dzieje, że często młodzież kompensuje zaniedbanie przez dorosłych możliwości zaspokajania przez nich potrzeb aktywności np. fizycznej w miejscu zamieszkania poprzez budowanie imitacji boisk do gier zespołowych czy wyznaczanie terytorium do zabaw indywidualnych, gwarantujących jej prywatność. Zdaniem A. Gulczyńskiej ozdabianie ścian w sąsiedztwie miejsca zamieszkania w formie graffiti jest jedną z form samowolnej organizacji przestrzeni o charakterze kompensacji obronnej z racji braku stosownych urządzeń czy miejsc do zaspokajania określonych potrzeb rozwojowych (Gulczyńska, 2005, s. 99). A może łatwiej jest ten problem „rozwiązać” podtrzymując go na poziomie zabawy w „policjantów i złodziei”, gdyż nie wymaga to aż tak wielkich nakładów materialnych czy społecznego zaangażowania?

Czyż jednak niektórzy graficy nie podtrzymują w aktach wandalizmu, w tej wojnie na „obrazy” – mitu ofiar mszczących się na innych, za niegodziwe w ich życiu zdarzenia i nie włączają przez to siebie do porządku zanegowanego świata? Warto zastanowić się nad tym, by zdobywanie kolejnych terytoriów do eksternalizacji ludzkiego protestu nie powiększało ludzkich strat, cierpień czy poczucia piękna. Co zrobić, by ten niszczący głównie aspekt czyjejś aktywności przyjął rodzaj pozytywnego „wandalizmu”, a więc przeciwstawiania się rzeczywistości ZŁU w sposób zgodny z tak uniwersalnymi i ponadczasowymi wartościami, jak PRAWDA, DOBRO I PIĘKNO?

Odwieczne pytanie – czy graffiti jest sztuką czy wandalizmem?

Writer chce określone miejsce upiększyć, nadać mu nową wartość, sens, uczynić oryginalną, natomiast wandal – nie, on niszczy coś, pozabiając to tkwiącej w nim wartości! Graffiti jako sztuka ma cieszyć, tworzyć coś oryginalnego, zaś jako akt zniszczenia – upokarza i rani, nie tworzy nowego porządku, nie wprowadza estetyki. Graffiti jako sztukę odróżnia zatem od wandalizmu współczynnik aksjologiczny działań ulicznych malarzy,

polegający na dopełnieniu ich nowymi wartościami Jak wspomina jeden z nich:

„My nie chcemy niszczyć. Staramy się jedynie o to, by ten szary świat był nieco bardziej kolorowy. Jakże szpetna jest szara ściana, koło której przechodzimy codziennie. Ona jest tak szara, jak bezbarwny tłum ją mijający w dzień i w nocy, w ciągłym pośpiechu, tu i tam, a wystarczy tylko kilka plam i kresek sprejem, trochę farby nitro i duszy, by ten świat stał się bardziej kolorowy.(...) to także pozostawienie kawałka siebie, swojego wnętrza, graficzny odcisk mej nędznej egzystencji gdziekolwiek mi się tylko spodoba i w miejscu, które codziennie ogląda tysiące ludzi, gdzie nikt się jeszcze nie odważył, by coś tam namalować, i to jak najwięcej i jak najwyżej. Kierujemy się zasadą: „Czym więcej, tym lepiej”. (...) Nie pozbędziecie się nas, żeby nie wiem jak był strzeżony teren. My będziemy zawsze mimo, iż nas niektórzy nienawidzą i odrzucają. Będziemy i tak, jak osamotnieni arbitrzy estetyki, czy się wam to podoba, czy nie. Sprejowanie jest naszym stylem życia, dlatego wam mówię, że się nas nie pozbędziecie” (Vočka, 2002).

Oswajanie kontestacji

Zdaniem Bogdana Suchodolskiego rolą wychowania społeczno-moralnego powinno być znalezienie dla młodzieży takiego środowiska, w którym stosunek do kultury byłby właściwy, tj. twórczy i odpowiedzialny. „Im bardziej naturalne i im mniej sztuczne jest to środowisko, tym lepiej” (Suchodolski, 1947, s. 28). Funkcja wartości kulturalnych polega bowiem na tym, by działać w duszach jednostek, a nie na tym, by uchodzić za wartość. Także filozof wychowania Sergiusz Hessen uważał, że „wychowanie powinno w pewnym sensie burzyć istniejącą kulturę, powinno przysposobić tych, którzy odrzucą nasze przekonania moralne, nasze pojęcia prawne, nasze systemy naukowe i nasz styl artystyczny. Ale to odrzucenie może mieć tylko jedną formę: tworzenia wartości nowych. Nie ten bowiem naprawdę w kulturze coś odrzuca, kto się wyrzeka i oddziela, ale ten, kto przewyższa” (tamże, s. 27).

Rolą zatem wychowania powinno być osvajanie kontestacji przez dopomaganie w zaistnieniu sublimacji ludzkich popędów. Chodzi tu o uduchowieniu instynktów młodych ludzi przez zastosowanie ich w służbie zadań bardziej wartościowych niż pierwotny kierunek ich działania. Należy odejść od dzielenia instynktów na dobre i złe, i w zależności od ocen od stosowania nagród lub kar, by wzmacniać lub poskramiać czyjeś zachowania. Takie poskramianie jest szkodliwe psychicznie, gdyż doprowadza do sztucznych zahamowań, wywołuje bolesne urazy psychiczne, niechęć do siebie samego i do wychowawców. Naturalne skłonności wychowanek powinny być

sublimowane, a nie gwałcone przemocą. Powinny one być szanowane i znaleźć ujście w czynnościach najbardziej wartościowych.

Czy ktoś nie próbował sublimować skłonności do wandalizmu? Przed laty miały miejsce w Łodzi działania łączące ten styl doświadczeń życiowych uczniów szkoły podstawowej ze specyficzną formą zagospodarowywania przestrzeni architektonicznej i społecznej codziennego jej życia. Nauczycielka plastyki, techniki i wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej nr 122 w Łodzi zaproponowała uczniom zamalowanie na murach szkolnych niecenzuralnych, wulgaryzmów i rasistowskich haseł czy napisów właśnie graffiti. Ogłoszono konkurs wśród uczniów na najlepsze projekty i po zakupieniu farb dokonano zamalowania murów szkolnych uczniowskim graffiti (Iwańczyk i Zientarska, 1998 s. 1).

Dzisiaj wspólnie z Galerią Graffiti przystępujemy do programu „Nie bądź wandalą”, który dotyczy głównie tego, by nie niszczyć głęboko osadzonych wartości, tak w tej sztuce, jak i w procesie jej tworzenia. To szansa na włączenie w obieg życia społecznego tych, którzy są marginalizowani lub z niego wykluczeni. Powinniśmy włączyć się – jak to określała wybitna pedagog społeczna Helena Radlińska – w „środowisko niewidzialne” młodzieży, które tak silnie kształtuje ją, podtrzymując jej siły, emocjonalne nastawienia, a nawet zwyczaje. Rolą wychowania jest bowiem „wspomaganie rozwoju sił ludzkich (fizycznych i psychicznych), jeszcze nie rozrosłych i włączania ich w twórczość dnia bieżącego i jutrzejszego” (Radlińska, 1961). Oswajanie tej swoistego rodzaju kontestacji powinno wiązać się z tym rodzajem oddziaływań pedagogicznych, które dla Radlińskiej sprowadzają się do przetwarzania życia zbiorowego i w związku z nim życia jednostkowego przez trud i twórczość, przez siły wszystkich. Pedagog społeczny powinien zatem rozbudzać potrzeby wyższego rzędu, uświadamiać młodzieży wartości i ideały, organizować ich siły ludzkie oraz uczyć techniki.

Program ten powinien uświadomić też gospodarzom miasta, samorządowi lokalnemu, mieszkańcom, że brak urządzeń do zaspokajania rozwojowych potrzeb ludzkich w określonej przestrzeni, brak zainteresowania młodzieżą, która ma problem z pozytywnym zagospodarowaniem swojego wolnego czasu, stają się także jednym ze źródeł wandalizmu jako kategorii przemocy symbolicznej (estetycznej) i materialnej. Mówiąc wprost, brakiem reakcji i niewłączeniem się w zmianę tego stanu rzeczy, sami się do tego przyczyniamy. Wystarczy przyjrzeć się stanowi naszych ulic, rdzewiejącym blaszanym barakom, budkom czy kioskom i rozpadającym się „starym” kamienicom czy blokom z prowadzącymi do nich podwórkami, okolicznymi bramami, wewnętrznymi drogami (nieдоступnym dla osób z zewnątrz

dróg ucieczki przed wrogiem), ale i instytucjami usługowo-handlowymi, gospodarczymi czy oświatowymi. „Przy ubóstwie miejsc uwzględniających potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży tam przebywających, spotkać możemy również miejsca bezpośrednio zagrażające zdrowiu (...)” (Gulczyńska, 2005, s. 80).

Jest dla kogo organizować międzynarodowe spotkania – warsztaty, przegląd nowych dokonań czy możliwości twórczych i to nie może się odbywać na zasadzie zawarcia jakiegos kontraktu z twórcami, by nie uczestniczyli w akcjach nielegalnych, by zastąpili je aktywnością publiczną, na zamówienie. Jak mówi jeden z liderów tego nurtu: „Moim marzeniem jest aby ich wszystkich razem spotkać i może zrobić coś wspólnie” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=34>). Na pytanie o jego stosunek do nielegalnego oblicza graffiti (pociągi, metro, srebra na mieście) odpowiada krótko i zdecydowanie, że mu się to podoba

Są jednak tacy, którym nie odpowiada ten klimat pracy na cudzych oczach. „Duże imprezy nie! Z tego względu, że nie lubię obserwatorów, którzy patrzą się na ręce, albo robią jakieś głupie uwagi, mówią „o kurwa to on, ja pierdole co on robi” – wkurwia mnie to. Nie lubię jak ktoś patrzy mi na ręce. Jestem sobą, lubię być sobą, jestem sobą wtedy kiedy chcę. Zachowuję się głupio wtedy kiedy chcę i mam w dupie to co ktoś o mnie myśli, bo zazwyczaj ludzie, którzy pieprzą bzdury na mój temat w ogóle mnie nie znają” (<http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1>).

Zdaniem jednego z malarzy – graffiti ma w sobie jakąś siłę, określone przesłanie, jest tworzywem wartości, które są dziełami. „To jak korzenie drzewa, które są brzydkie, ale są potrzebne, gdyż jedno bez drugiego nie może istnieć” (Kafes, 2005). Jeśli będziemy myśleć tylko o wycinie drzew, to niczego nie osiągniemy. Niszcząc naturę, niszczymy przecież samych siebie.

Bibliografia:

- Gołaszewska, M. (1987). *W poszukiwaniu porządku świata*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gołaszewska, M. (1984). *Estetyka rzeczywistości*. Warszawa: IW PAX.
- Gulczyńska, A. (2005). *Wrastanie społeczne nastoletniej młodzieży w wielkomiejskim środowisku życia, na przykładzie Łodzi. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Ewy Murynowicz-Hetki na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, Łódź.
- Iwańczyk, P., Zientarska, E. (1998). Szkoła jak malowana. *Gazeta Łódzka*, 64.
- Malicka, M. (1982). *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Warszawa – Kraków: Ossolineum.
- Suchodolski, B. (1947). *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Netografia:

- <http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=50> [odczyt dn. 27.03.2021]
- <http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1074854880> [odczyt dn. 27.03.2021]
- Brabec M. (2005). *Graffiti je pro mně všechno, celý život, říká mladý sprejer*, www.juice.budweis.net/main/text.html [odczyt dn. 27.03.2021].
- <http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=34> [odczyt dn. 27.03.2021]
- <http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1> [odczyt dn. 27.03.2021]
- <http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=50> [odczyt dn. 27.03.2021]
- <http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=3> [odczyt dn. 27.03.2021]
- <http://hip-hop.pl/teksty/projector.php?id=1074852028> [odczyt dn. 27.03.2021]
- Kafes AF crew (2005). www.muweb.cz/www/woche/kafes.htm [odczyt dn. 27.03.2021].
- Vočka M., Graffiti w: www.dejepis.cz/indiv/trips/02/graffiti.html [odczyt dn. 27.03.2021]



Zofia Remiszewska

Uniwersytet Opolski

ORCID 0000-0002-9995-0203

Empatia w kontekście redukowania agresji i przemocy w szkole

Empathy in the context of reducing aggression and violence in school

Abstract: The article raises the issue of the relevance of empathy in reducing aggression and violence in school. It is a reflection on the importance and necessity of shaping empathy in children and adolescents. The main purpose of the article is to answer the question: How to develop empathy in children and adolescents in order to reduce aggression and violence at school? The article notes the importance of empathy in social relations, especially as a regulator in conflict situations. It also appreciates the value of educational programs aimed at preventing aggression and violence in school. The text perceives that empathy is the key in reducing aggression and peer violence in school, owing to the fact that by positively influencing a number of personality factors of a child, it gives a chance to improve its functioning in the educational, emotional and social sphere.

Keywords: aggression, violence, empathy, school, child.

Wprowadzenie

Jeżeli skupiamy się wyłącznie na własnych problemach, celach, pragnieniach, planach, to nie zważamy na myśli i uczucia drugiej osoby – oznacza to, że empatia jest u nas wyłączona, ponieważ następuje koncentracja uwagi na czymś innym. Gdy jednak nie jest to stan przejściowy umysłu, po którym empatia mogłaby wrócić do normy, a koncentracja na „ja” jest jedynym celem – wtedy możemy uznać, że jest to egocentryczny sposób

rozumienia świata. Rozwiązywanie swojego problemu, skupienie się wyłącznie na własnym aktualnym celu może spowodować, że stracimy z pola widzenia drugą osobę, a przynajmniej jej uczucia; nie utożsamiamy się wtedy z problemami innych ludzi. Zdolność do empatii oznacza, że jesteśmy w stanie zrozumieć położenie drugiej osoby, tzn. potrafimy postawić się w jej sytuacji. Oznacza to, że potrafimy szukać dróg wyjścia z problemu wśród celów, które w innym przypadku byłyby nie do pogodzenia (Baron-Cohen, 2015, s. 33-34).

Empatia sprawia, że możemy „współbrzmieć” z innymi ludźmi, prawidłowo komunikować się między sobą, osiągnąć akceptację społeczną. Gdy jesteśmy nastawieni na współodczuwanie stanów emocjonalnych innych ludzi, lepiej ich rozumiemy, lepiej radzimy sobie w sytuacjach konfliktowych, ponieważ empatia wykształca lepsze mechanizmy samoregulacji, samokontroli i zarazem samoświadomości. Natomiast u osób, którym brakuje rozwiniętej empatii, mogą występować różne zaburzenia osobowości z charakterystycznymi dla nich zachowaniami związanymi z agresją i przemocą.

Agresja i przemoc to zjawiska stanowiące nieodłączny element naszego życia, należące do naturalnych przejawów ludzkiej działalności, choć o zdecydowanie pejoratywnym charakterze. Przenikają do codziennego życia, są wszechobecne – występują w rodzinie, w szkole, w miejscach publicznych, w środkach masowego przekazu. Upowszechnieniu tych zjawisk sprzyjają m.in.: kryzys wartości, brak autorytetów, złe relacje w rodzinie, bezrobocie, ubóstwo czy też pozostawienie młodych ludzi samym sobie z ich problemami, z ich bezradnością życiową.

Zjawiska agresji i przemocy budzą wiele emocji i stanowią swoisty obszar badawczy, są wyzwaniem dla pedagogiki, psychologii, socjologii. Jak zauważa Janusz Surzykiewicz, agresja i przemoc mają wielowymiarowe skutki na poziomie indywidualnym i społecznym. Na poziomie indywidualnym odnoszą się do psychospołecznego funkcjonowania uczniów oraz ich osiągnięć edukacyjnych i dobrostanu zdrowotnego. Na poziomie społecznym wiązane są z licznymi negatywnymi efektami wtórnymi (Surzykiewicz, 2019, s. 981).

Problem agresji i przemocy w szkole to nie tylko problem uczniów, ale także ich nauczycieli. To zjawiska powszechne, które przestały być faktem incydentalnym i niezauważalnym. Stanowią poważny problem społeczny, wobec którego nie można być obojętnym. Powszechność tych zjawisk powinna zmuszać szkołę do prowadzenia działań prewencyjnych, a radzenie sobie z tym problemem staje się jednym z ważniejszych wyzwań wychowawczych współczesnej szkoły. Pomocne w rozwiązaniu tego problemu może być ukierunkowanie się szkoły na rozwijanie empatii u dzieci i młodzieży,

bo przecież empatia – jak zauważa Maciej Ciechomski w książce pt. *Wychowanie do empatii* – wywiera dobroczynny wpływ na relacje międzyludzkie, dzięki niej posiadamy zdolność do współodczuwania czy też rozumienia stanów innych osób. Jest jedną z najważniejszych umiejętności społecznych. Osobom empatycznym jest łatwiej rozwiązywać szereg konfliktów zarówno w środowisku szkolnym, jak i poza nim, ponieważ potrafią zrozumieć punkt widzenia drugiej strony konfliktu. Potrafią zrozumieć drugiego człowieka, wejść w jego świat. Osobom empatycznym łatwiej współgrać, kooperować, być prospołecznymi (Ciechomski, 2020, s. 7-9).

Zdaniem Simona Barona-Cohana empatia to jeden z najcenniejszych zasobów człowieka. Jednak jako zasób nie w pełni jest wykorzystywana. Erozja empatii stanowi poważny problem o zasięgu globalnym, rzutuje na całe społeczności w skali mikro i makro. Brak empatii zakłóca relacje społeczne, nie sprzyja wzajemnemu zaufaniu, powodując, że nie rozumie się intencji drugiej osoby. Natomiast poprzez empatię, którą traktuje się jako dysponowanie zasobem, łagodzi się konflikty, zwiększa się spójność grupy i łagodzi cierpienie innych. Uznając empatię za coś oczywistego, nie zauważa się jej. Założenie, że empatia rozwinięta się w każdym dziecku niezależnie od wszystkiego, jest niewłaściwe (Baron-Cohen, 2015, s. 163). Może to właśnie z tego powodu we współczesnej szkole można zauważyć deficyt wychowania do empatii, a przecież empatyczność to klucz do zrozumienia drugiego człowieka.

Niniejsze opracowanie podkreśla znaczenie i konieczność kształtowania empatii u dzieci i młodzieży, zwłaszcza, że można przyjąć że jest ona jednym z katalizatorów w redukcji agresji i przemocy w szkole.

Celem artykułu jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób rozwijać empatię u dzieci i młodzieży w szkole tak, by przyczyniła się do redukcji u nich agresji i przemocy?

O agresji i przemocy

Agresja i przemoc to pojęcia, które mają wielorakie konotacje. W literaturze przedmiotu mogą być niekiedy traktowane jako synonimy. Etymologicznie pojęcie agresji swoje źródło ma w języku łacińskim: *aggresio* – napaść, atak. Jak podaje Bogdan Wojciszke, najczęściej przyjmowaną definicją agresji jest utożsamianie jej z zachowaniem ukierunkowanym na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, motywowanemu do jego uniknięcia (Wojciszke, 2013, s. 375). Podobnie pojęcie agresji definiują Robert Baron i Deborah Richardson, uważając, że agresja to każda forma zachowania ukierunkowana na taki cel, który sprowadza się do wyrządzenia krzywdy/

szkody czy też spowodowania obrażeń innej żywej istoty, motywowanej do uniknięcia takiego potraktowania (Baron i Richardson, 1994, s. 7). Z kolei Elliot Aronson określa agresję jako zamierzone działanie, którego celem jest zadanie krzywdy lub spowodowanie przykrości. Takie działania mogą zostać wyrządzone fizycznie lub słownie. Nie liczy się osiągnięty skutek, lecz intencja (Aronson, 2009, s. 33).

Z *Leksykonu diagnostyki*, którego autorki powołują się na liczne opracowania naukowe z takich dziedzin, jak psychologia, psychopedagogika i pedagogika, można dowiedzieć się o różnych typach agresji, m.in. następujących: werbalna (to taka, która za pomocą słów wyraża złe intencje, przyjmuje także formę izolacji/odrzućenia, gróźb, przezwisk, wyzwisk, krzyków, przekleństw, oskarżeń, plotek); fizyczna (to taka, która wyrażona jest w postaci otwartej napaści na drugą osobę lub ukierunkowana jest na zniszczenie czyjejs własności); reaktywna (to taka, która skierowana jest na cel – zranienie lub skrzywdzenie drugiego człowieka/innej istoty żywej – czyn ten motywowany jest emocjami, takimi jak gniew, irytacja, złość, które powstają wskutek doznania szkody lub ograniczenia dążeń jednostki); instrumentalna – proaktywna (to taka, która implikuje zachowania agresywne służące osiągnięciu określonego celu, np. korzyści materialnej – osiągnięcie celu dokonuje się za pośrednictwem określonej strategii postępowania); w relacji (to taka, która zawiera zachowania/działania mające na celu wyrządzenie szkody psychicznej); spontaniczna (to taka, w przypadku której osoba ją stosująca przeżywa satysfakcję, przyjemność, podekscytowanie z powodu zadania cierpienia innym); ekspresywna (to taka, która powoduje redukcję bądź regulowanie negatywnych napięć emocjonalnych); autoagresja (to taka, która skierowana jest na samego siebie) (Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2016, s. 28–29).

Agresja przeważnie (lecz nie zawsze) kojarzona jest ze sposobem wyrażania złości, która w pewnych sytuacjach może przeradzać się w przemoc należącą do takich zachowań, które zawsze związane są z aktem agresji skierowanym przeciw drugiemu człowiekowi. Powoduje szkody fizyczne i psychiczne, ale trzeba przy tym zaznaczyć, że agresja w stosunku do przemocy jest pojęciem szerszym i nie każde zachowanie agresywne to przemoc. Gdy mówimy o przemocy, to należy ją ująć jako zjawisko wielowymiarowe o różnych kontekstach i konfiguracjach. Zauważa się wielość jej odmian, np.: przemoc rówieśnicza, przemoc szkolna, przemoc uliczna, przemoc domowa.

Tym, co odróżnia przemoc od agresji, jest występowanie zawsze przewagi siły sprawcy nad ofiarą lub ofiarami, wymuszenie na ofierze posłuszeństwa przez różne formy nacisku. Przemoc może mieć formę jawną

i bezpośrednią (fizyczna, werbalna), może być też pośrednia i ukryta (relacyjna), np. psychologiczna, strukturalna, symboliczna. Najbardziej dotkliwa w skutkach dla ofiary jest przemoc systematyczna, trwająca przez długi czas, kiedy ofiara nie ma możliwości kontrolowania zaistniałej sytuacji ze względu na dysproporcję sił, nie ma możliwości obrony przed sprawcą. Przemoc jest zamierzonym działaniem, w którym akty agresji są skierowane na wyrządzenie krzywdy w formie szkody fizycznej, związanej np. z wywołaniem bólu, zniszczeniem własności, bądź też szkody psychicznej, związanej np. z zadaniem cierpienia, naruszeniem wolności, godności, praw osobistych, poniżaniem drugiego człowieka. Przemoc związana jest z wywieraniem wpływu na drugiego człowieka ze względu na pozycję społeczną czy prestiż w grupie, z przymusem, ze stosowaniem wymuszonej kontroli, np. poprzez groźenie czy nękanie w celu kontrolowania i podporządkowania sobie innych osób (Surzykiewicz, 2019, s. 984–985).

Szkola nie jest wolna od przemocy. Najczęściej występujące formy przemocy w szkole to przede wszystkim: nękanie, zastraszanie, dręczenie, znęcanie się (*bullying* – przemoc rówieśnicza o charakterze intencjonalności szkodenia, połączoną z antycypacją przykrości, bólu psychicznego ofiary, cyklicznością, powtarzalnością) oraz przemoc cyfrowa (*cyberbullying* – przemoc z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych, głównie Internetu, telefonów komórkowych), a także prześladowanie (*mobbing* – systematyczne długotrwałe prześladowanie, szykanowanie ofiary zazwyczaj przez grupę) (Surzykiewicz, 2019, s. 985, 989). Jak wskazują badania dotyczące przemocy w szkole w ujęciu globalnym, na całym świecie połowa wszystkich uczniów w wieku 13–15 lat – czyli blisko 150 mln młodych ludzi – deklaruje, że doświadczyli oni przemocy ze strony swoich rówieśników na terenie placówki edukacyjnej lub w jej okolicy (w Polsce 48% dzieci) – podaje raport UNICEF (2018).

Bullying powoduje negatywne skutki dla ofiary, a przez sprawcę i obserwatorów może być postrzegany jako droga do polepszenia swojego statusu w grupie. Może to prowadzić do tego, że jego odbiór jest mniej negatywny, a nawet może być akceptowany przez znaczną część grupy rówieśniczej. Taka sytuacja może występować zwłaszcza wtedy, gdy w *bullying* zaangażowane są jednostki mające wysoki status w grupie. Daje to szansę sprawcom i obserwatorom na włączenie się do ścisłej elity, która jest atrakcyjna dla ogółu członków grupy (Urban, 2015, s. 129–130). Utrzymywanie się zachowań agresywnych, zwłaszcza dręczycielskich, wynika z braku u młodych ludzi alternatywnych sposobów zdobycia wysokiej pozycji społecznej. Zjawisko dręczycielstwa w szkole może być efektem niedostatecznej pracy nauczycieli,

wychowawców i rodziców nad postawami agresywnymi uczniów (Larson i Kołodziejczyk, 2019, s. 25).

O empatii

Termin „empatia” pojawił się na początku XX wieku. Pochodzi z języka niemieckiego: *Einführung*, choć korzenie etymologiczne tego słowa sięgają jeszcze głębiej, do greckiego *empathia*. Początkowo funkcjonował w estetyce (gałąź filozofii), później do psychologii wprowadził go Edward Tichener. Jednak w historii psychologii to Theodor Lipps został zapamiętany jako twórca tego terminu dzięki przypisaniu niemieckiemu terminowi angielskiego ekwiwalentu: *empathy* (Lipps, 1903, s. 185–204). Pojęcie empatii można definiować na wiele sposobów.

Na płaszczyźnie psychologicznej spośród wielości definicji najczęściej wyodrębnia się takie, które akcentują czynnik poznawczy (wyjaśnia świadomość stanów wewnętrznych innej osoby) lub emocjonalny (wyjaśnia zdolność przeżywania emocji drugiej osoby) bądź ujmuje się je razem w jednej definicji, np. tak jak Mark Davis, definiujący empatię „jako zespół konstrukcji teoretycznych, które dotyczą reakcji pojedynczego człowieka na doświadczenia innych. Wśród tych konstrukcji znalazły się przede wszystkim procesy zachodzące u obserwatora oraz afektywne i nieafektywne skutki, które pojawiają się w wyniku takich procesów” (Davis, 2001, s. 23). Według Simona Barona-Cohana empatia występuje wówczas, gdy zawieszamy jednoogniskową (*single-minded*) koncentrację uwagi na rzecz perspektywy dwuogniskowej (*double-minded*). „Uwaga jednoogniskowa” to myślenie wyłącznie o własnym umyśle, o swoich aktualnych myślach i spostrzeżeniach. Natomiast „uwaga dwuogniskowa” sugeruje, że oprócz własnego umysłu mamy na względzie umysł innej osoby. Gdy włączona jest empatia, uwzględniamy wówczas dobro innych ludzi. To pierwsza część definicji, która określa formę, jaką przybiera empatia w postaci podwójnej koncentracji uwagi. Wskazuje również, że nasz mózg podlega mechanizmom, które umożliwiają jednoczesną refleksję nad dwoma umysłami (własnym oraz innej osoby). Pierwsza część tak przedstawionej definicji nie uwzględnia jednak procesów i treści tego, co się dzieje, kiedy włączona jest empatia. Rozszerzając pierwszą część definicji empatii o reakcję na podwójną koncentrację uwagi, Baron-Cohen definiuje empatię jako zdolność, która polega na rozpoznawaniu myśli i uczuć innych osób oraz odpowiednim emocjonalnym reagowaniu na nie, tak więc istnieją co najmniej dwa etapy empatii: rozpoznawanie i reakcja. Jeżeli występują razem, przy zachowaniu wskazanej kolejności, to wtedy można mówić o empatii (Baron-Cohen, 2015, s. 31-32).

Znacznym osiągnięciem w wyjaśnianiu mechanizmów empatii był intensywny rozwój neuronauk, obserwowany od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, który wzbogacił wiedzę o ludzkim mózgu i umyśle. W trakcie badań z zastosowaniem technik neuroobrazowania (obserwacja aktywności mózgu podczas działania) odkryto neurony lustrzane. To odkrycie wyjaśniło mechanizm uczenia się rozpoznawania nastrojów i uczuć oraz rozumienia intencji drugiego człowieka. Ukazało związek pomiędzy strukturalnymi i funkcjonalnymi częściami mózgu a procesami współodczuwania. Uzuppełniło wiedzę zwłaszcza psychologów, którzy obserwowali je od dawna, lecz nie byli w stanie w pełni ich uzasadnić. Jak pisze Joachim Bauer, wyjaśniono tym samym mechanizm odczuwania empatii, gdzie istotną rolę odgrywają neurony lustrzane, które uaktywniają się w momencie, gdy obserwujemy innych, a które uaktywniłyby się również wtedy, gdybyśmy sami robili to, co osoba przez nas obserwowana. Zjawisko to regulowane jest przez sieć układu przedruchowego, odpowiedzialnego za planowanie działań (sieć odpowiedzialna za doznania cielesne, poprzez którą możemy odczuwać to, co czuje druga – obserwowana osoba). Sieci te powiązane są z mózgowym ośrodkiem emocji, gdzie też można odnaleźć lustrzane neurony powodujące, że czujemy emocje i odczucia kogoś innego. To dzięki nim możemy odczuwać zamiary, doznania i uczucia drugiego człowieka; ponadto umożliwiają nam one intuicyjne zrozumienie jego motywów. Lustrzane komórki nerwowe są neuronalną podstawą służącą spostrzeganiu zarówno siebie, jak i innych osób. Pozwalają na tworzenie wyobrażeń własnego „ja” i innych, umożliwiają swoisty wgląd w doświadczenia drugiego człowieka. Komórki lustrzane uaktywniają się wówczas, gdy wykonujemy jakąś czynność, ale też wtedy, gdy tę czynność obserwujemy w wykonaniu innej osoby; wówczas, gdy sami doświadczamy emocji, ale też wtedy, kiedy widzimy kogoś przeżywającego takie emocje (Bauer, 2008, s. 65–68).

Kontakty międzyludzkie uruchamiają w dziecku proces odzwierciedlania, które można metaforycznie porównać do przegładania się w lustrze. Dzięki niemu rozwijają się u dziecka wysoka samoocena i kompetencje społeczne. To neurony lustrzane pozwalają na emocjonalne „współbrzmienie” z innymi ludźmi. Wiedza o tym może być wskazówką dla wychowania, uczenia się miłości i codziennej komunikacji. Pełny rozwój neurobiologicznego wyposażenia człowieka możliwy jest jedynie dzięki relacjom międzyludzkim. Owe relacje przenoszone są na dziecko z jego otoczenia społecznego. Bez neuronów lustrzanych świat zewnętrzny nie miałby możliwości nawiązania relacji z dzieckiem. Układ neuronów lustrzanych jest częścią podstawowego wyposażenia neurobiologicznego – w chwili

narodzin jest jeszcze niedojrzały i nieodróżniony. Empatia nie jest wrodzona, w związku z tym – aby dać dziecku szansę na jej rozwój – rodzice i wychowawcy powinni nawiązywać właściwe relacje z dzieckiem zaraz po narodzinach i w pierwszych latach życia. Jeżeli z tej szansy nie skorzystają, może to doprowadzić do upośledzenia rozwoju i funkcji nerwowego układu lustrzanego. Należy mieć również na uwadze to, że u dziecka, które poddawane jest nadmiarowi bodźców, może dojść do upośledzenia lustrzanego systemu nerwowego, czego efektem mogą być deficyty w postrzeganiu siebie, występowanie trudności w pozytywnych relacjach z innymi ludźmi (Bauer, 2008, s. 90-92).

W stronę empatii – jak ją rozwijać w szkole?

Szkoła staje w obliczu problemu zwiększającej się liczby dzieci wykazujących znaczne upośledzenie w obszarze empatii, przy jednoczesnej skłonności do stosowania przemocy wobec innych. Neurobiolodzy takie upośledzenia w zakresie empatii tłumaczą deficytami w zakresie wspomnianego wyżej procesu odzwierciedlania. Zjawisko tych upośledzeń można tłumaczyć tym, że te dzieci, które same nie doświadczyły wczuwania się w ich potrzeby i nie doznawały czułości, nie zebrały odpowiednich odzwierciedlających doświadczeń. Brak tych doświadczeń skutkuje u nich brakiem własnych programów neurobiologicznych umożliwiających doznawanie i okazywanie współczucia. Efekt tego jest taki, że u tych dzieci występuje deficyt mechanizmów regulujących sytuacje konfliktowe, np. jeżeli w sytuacji konfliktowej dojdzie do zjawiska przemocy, to takie dzieci nie wiedzą, kiedy zaprzestać jej stosowania (Bauer, 2008, s. 65–68, 96).

Szkoła może skorzystać z wielości sposobów przeciwdziałania agresji, wśród których można wymienić: omawianie przyczyn gniewu i agresji, modelowanie zachowania nieagresywnego, ćwiczenie umiejętności pokojowego rozwiązywania konfliktów, kompetencji komunikacyjnych, umiejętności prowadzenia negocjacji oraz sprzyjanie rozwojowi empatii – zapobiega ona występowaniu tendencji do dehumanizacji ofiary (Aronson, Wilson i Akert, 1997, s. 535).

Rozwijanie w szkole wiedzy o emocjach, umiejętność ich rozpoznawania, umiejętność nazwania tego, co aktualnie czuje uczeń, a także tego, co w danej sytuacji czuje inna osoba, reagowanie na sygnały werbalne i niewerbalne innych osób – wszystko to uczy dzieci komunikowania się bez agresji i przemocy. Dzieci, zdobywając wiedzę o tym, do czego służą emocje, rozbudowują swoją samoświadomość emocjonalną, gruntują wiedzę na

temat mechanizmów samoregulacji i inteligencji emocjonalnej (Ciechomski, 2017, s. 49–61).

Z artykułu Macieja Ciechomskiego pt. *Kształtowanie empatii w profilaktyce agresji uczniów* dowiadujemy się, w jaki sposób można tworzyć skuteczne oddziaływania zwiększające empatię w szkole. Według niego należy uwzględnić również to, że aby rozwijać empatię u dzieci, konieczne jest oddziaływanie całościowe: na grupę, na społeczność szkolną, a nawet na całe społeczeństwo (Ciechomski, 2017, s. 49–61). Ciechomski przytacza opracowany przez siebie model pokazujący, jak złożony jest poznawczo-emocjonalny proces tworzenia się nastawień empatycznych. Uwzględniając predyspozycje jednostki, wiek rozwojowy czy też kontekstualne czynniki sytuacyjne i normatywne, możemy uzyskać pełny obraz tworzenia się empatycznego nastawienia dziecka. Aby tworzyć skuteczne metody rozwijania empatii, trzeba uwzględnić wyżej wymienione czynniki wpływające na poziom empatii.

Istnieją różne metody rozwijające empatię, które oddziałują na jej rozmaite aspekty, np. poznawczy bądź emocjonalny. Metoda rozwijania empatii poznawczej to np. analizowanie biografii znanych osób (empatycznych) lub fikcyjnych bohaterów (pozytywne i negatywne cechy bohaterów). Metoda rozwijania empatii afektywnej to np. odgrywanie scenek, dram (współodczuwanie, przeżywanie i rozwijanie emocjonalnej samoświadomości oraz wchodzenie w interakcje na poziomie działań i emocji) (Ciechomski, 2019, s. 287). Wśród ofert służących rozwijaniu empatii możemy również spotkać takie metody jak np.: burza mózgów (umożliwia aktywizowanie uczniów poprzez zgłaszanie własnych pomysłów dla rozwiązania konkretnego zadania, problemu, odbywa się to w sposób swobodny i nieskrępowany); ekspresja twórcza (to nie tylko spontaniczne odkrywanie swoich emocji poprzez formę plastyczną, ale również ruchową, słowną czy też muzyczną, w których wyrażane są i odczytywane emocje własne oraz innych osób); dyskusja (to swobodna wymiana poglądów w obrębie określonego tematu, w której przedstawia się własne sądy i przekonania, stosuje się argumentację) (Łobocki, 2010, s. 197-198, 224, 244).

Inną propozycją rozwijania empatii w szkole jest metoda nauki komunikacji bez przemocy opracowana przez Marshalla Rosenberga, która funkcjonuje pod nazwą: „Porozumienie bez Przemocy” (Rosenberg, 2008). W tej metodzie działanie, mówienie czy też słuchanie powiązane jest z intencją budowania kontaktu. Stosując się do tej metody nie wyzbywamy się siebie, swoich uczuć i potrzeb, natomiast zauważamy potrzeby drugiej strony. Reosenberg uważa, że aby budować dobre relacje z innymi powinno się zacząć od siebie – od zaakceptowania relacji z samym sobą. Rosenberg

nazywa to empatią dla siebie, jest ona bardzo istotna, stanowi wręcz pierwszy i najcenniejszy krok w budowaniu dobrych relacji z innymi. W tych relacjach kontekst zaciekawienia i życzliwości względem siebie jak i drugiej osoby wypiera z nich spory o uznanie dominacji jednej ze stron. Rosenberg w swojej metodzie używa symboliki Żyrafy i Szakala. Postać Szakala charakteryzuje dominująca postawa w komunikacji, oparta na ocenianiu, moralizowaniu, diagnozowaniu, żądaniu. Natomiast Żyrafa symbolizuje komunikację opartą na dialogu i współpracy. W tej metodzie „język Żyrafy” to język pokoju oparty na obserwacji bez oceniania, łączeniu uczuć z potrzebami, umiejętnym słuchaniu oraz patrzeniu na potrzeby i uczucia innych ludzi (Rosenberg, 2006, 2008).

Jeżeli założymy, że empatia jest prospołeczna, a jej rozwijanie ma na celu ograniczenie wszelkich działań egoistycznych, ograniczenie agresji i przemocy, to wprowadzenie różnych programów edukacyjnych mających na celu jej rozwijanie będzie sprzyjało tworzeniu się w szkole lepszego klimatu. Celem programów służących zwalczaniu agresji i przemocy jest rozwijanie empatii poprzez oddziaływanie na szereg czynników osobowościowych, np. samoświadomość emocjonalną, samoregulację, podejmowanie decyzji, wyobraźnię, a także na szereg czynników środowiskowych, np. zmniejszenie przemocy rówieśniczej i agresji na rzecz zwiększenia działań prospołecznych, współpracy, wsparcia społecznego (Ciechomski, 2017, s. 49-61).

Przykładem takich programów są: program „Wiem, czuję, pomagam” (Kulczyk Foundation, 2016) oraz „Efekt domina” (Kulczyk Foundation, 2018), opracowane przez Kulczyk Foundation we współpracy z Rzecznikiem Praw Dziecka, pod patronatem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, rządowy program na lata 2014–2016 „Bezpieczna i przyjazna szkoła” (Czemierowska-Koruba, 2015), rządowy program „Bezpieczna Szkoła+” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019), „Porozumienie bez Przemocy” (Rosenberg, 2008).

Program „Dobry kolega” autorstwa Macieja Ciechomskiego i Agnieszki Bałdygi został opracowany w 2011 roku. Celem programu było rozwijanie empatii u dzieci w wieku od dziewięciu do jedenastu lat. Realizacja programu uwzględnia zróżnicowane metody aktywizujące empatię, takie jak: przyjmowanie ról, koncentrowanie się na stanach innych osób, analiza przypadków, dyskusje, zabawy integrujące. Zajęcia treningowe w ramach programu odbywają się w warunkach naturalnych, w klasie szkolnej, ponieważ naturalne środowisko funkcjonowania dziecka sprzyja rozwojowi empatii.

W książce pt. *Wychowanie do empatii* Ciechomski przedstawia wyniki badań w ramach eksperymentu pedagogicznego, które przeprowadził.

Główne pytanie badawcze dotyczyło tego: Czy przyjęte w programie „Dobry kolega” oddziaływania edukacyjno-wychowawcze spowodują wzrost poziomu empatii u dzieci?

U dzieci w grupie eksperymentalnej, w której zastosowano trening empatii, zaobserwowano wzrost wiedzy na temat emocji, lepsze komunikowanie się w sytuacjach trudnych, np. konfliktowych, co umożliwiała budowanie satysfakcjonujących relacji społecznych. Wśród uczestników programu zaobserwowano zmiany w obszarze empatycznych i prospołecznych zachowań (wyniki uzyskano na podstawie obserwacji uczestniczącej oraz zajęć prowadzonych w ramach programu, a także arkusza obserwacji dla nauczycieli). Można było zaobserwować zmiany dotyczące postępowania dzieci względem siebie: przyjmowanie cudzej perspektywy, opiekowanie się innymi, umiejętność wypowiadania się na temat emocji na forum grupy, a także poziom przyzwolenia na empatyczne wypowiedzi w grupie.

Zdaniem Ciechomskiego empatia wymaga ćwiczenia, by utrzymywała się na odpowiednio wysokim poziomie. Trenowanie empatii u dzieci na wczesnym etapie rozwoju jest szczególnie ważne, ponieważ powinniśmy dążyć do wykształcenia u dzieci odpowiednich nawyków (automatyzmów), gdyż w późniejszym wieku cecha ta będzie mniej podatna na kształtowanie (Ciechomski, 2020, s. 155).

Podsumowanie

Empatia to zasób społeczny, któremu towarzyszy szybkie reagowanie na potrzeby innych ludzi. O walorach empatii myślimy przede wszystkim wtedy, gdy zauważa się jej istotnie pozytywny charakter wynikający z wychowania dzieci i młodzieży na osoby wrażliwe, które chętnie pomagają innym, którym obce są zachowania agresywne i szerzenie przemocy, np. w szkole.

Możemy zauważyć pewną zależność, że im wyższy jest poziom empatii, tym większa jest wrażliwość na potrzeby innych ludzi, z kolei im niższy jest poziom empatii, tym większa jest tendencja do zachowań agresywnych i zarazem bycia antyspołecznym (Baron-Cohen, 2015, s. 55-94). Mając odpowiednio wysoki poziom empatii jesteśmy lepiej przez innych akceptowani. Zwiększa to szansę na uniknięcie konfliktów w wzajemnych relacjach, ponieważ otwartość na innych, czy też otwarte wyrażanie uczuć, zapobiega sytuacjom trudnym.

Uniwersalne zasady, którymi powinien się kierować uczeń empatyczny, to: szacunek dla drugiego człowieka, szukanie porozumienia, respektowanie praw innych ludzi i reagowanie na ludzką krzywdę (Kulczyk Foundation, 2018, s. 3). Kształtowanie takich postaw prospołecznych to wyzwanie stojące

przed szkołą. W profilaktyce agresji i przemocy szkoła jako instytucja, która pełni misję społeczną i wychowawczą, stanowi najlepsze środowisko do realizowania zadań prewencyjnych (Surzykiewicz, 2019, s. 997). Empatię w szkole możemy rozwijać na wiele sposobów, stosując się do metod określonych w wybranych programach, przy czym powinny być one na stałe wpisane w „życie szkoły”, a nie tylko doraźnie w ramach interwencji.

Bibliografia:

- Aronson, E. (2009). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Baron, R. A., Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Baron-Cohen, S. (2015). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciechomski, M. (2017). Wychowanie do empatii jako sposób na redukcję stresu i jego szkodliwych skutków u dzieci i młodzieży. *Forum Pedagogiczne*, t. 7 (2), s. 49–61.
- Ciechomski, M. (2019). Kształtowanie empatii w profilaktyce agresji uczniów. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole* (s. 287–294). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ciechomski, M. (2020). *Wychowanie do empatii. Koncepcje teoretyczne, metody i programy wspierania empatii dzieci w wieku szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Czemierowska-Koruba, E. (2015). *Agresja i przemoc w szkole. Czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Davis, M. H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Guziuk-Tkacz, M., Siegień-Matyjczak, A. (2016). *Leksykon diagnostyki. Psychopedagogika, pedagogika transkulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kulczyk Foundation. (2018). *Efekt Domina. Materiały dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kulczyk Foundation. (2016). *Wiem. Czuję... Pomagam! Inspiracje do zajęć z dziećmi i młodzieżą*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Larson, J., Kołodziejczyk, A. (2019). *Szkolny system przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Praktyczny przewodnik*. Otwock: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, innere Nachahmung, und Organempfindungen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 3 (H. 2–3), s. 185–204.
- Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). *Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów*. Pobrane z <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/bezpieczna-szkolaplacowka-zagrozenia-i-zalecane-dzialania-profilaktyczne-w-zakresie-bezpieczenstwa-fizycznego-i-cyfrowego-uczniow/> (dostęp: 23.05.2021).
- Rosenberg, M. B. (2008). *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*. Warszawa: Jacek Santorski&Co Agencja Wydawnicza.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Edukacja wzbogacająca życie*. Warszawa: Jacek Santorski&Co Agencja Wydawnicza.
- Surzykiewicz, J. (2019). Agresja i przemoc w szkole. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 270–289). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- UNICEF. (2018). *An Everyday Lesson: #ENDviolence in Schools*. New York: UNICEF.
- Urban, B. (2015). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojciszke, B. (2013). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.



Natalia Zygmunt

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-7785-5865

Możliwości metody badań w działaniu

Possibilities of the action research

Abstract: The aim of the article is to show the possibilities created by the use of the action research method in social research. The first part of the article presents a historical outline of action research and an overview of the ways of defining this method, as well as its different types, features and stages. The last part of the article presents the variety of research using a given method.

Keywords: action research, research and operation, activation research, research by action.

Zarys historyczny metody badań w działaniu

Badania w działaniu – *action research* – jako metoda badań zaczęła być stosowana przez teoretyków i praktyków w latach 40. XX wieku. Na początku rozumiana była ona jako proces społeczny, dzięki któremu wartości, postawy, a także instytucje społeczne, edukacja, religia, przemysł, ulegają zmianom. Chodziło w niej o rozwiązywanie szeroko rozumianych problemów społecznych i zapewnienie społecznego rozwoju (Cordeiro i in., 2017, s. 396). Za głównego przedstawiciela tej metody badań uważa się Kurta Lewina – niemieckiego psychologa, uznanego za jednego z 20 najwybitniejszych psychologów XX wieku. Po raz pierwszy Lewin użył tego terminu w 1946 roku, w pracy naukowej zatytułowanej *Badania w działaniu, a problemy mniejszości (Action Research and Minority Problems)* (Lewin, 1946, s. 34). Kierował on wtedy *Research Center for Group Dynamics* w Massachusetts Institute of Technology – jednym z uniwersytetów, w których uczył i prowadził badania (Bogacz–Wojtanowska i in., 2019, s. 19). Inspirację

czepał z tradycji filozofii pragmatycznej i choć istnieje wiele jej odłamów, to wspólnym ich mianownikiem jest przekonanie, że człowiek sam nadaje znaczenie swojemu życiu i sam kształtuje świat, poprzez interakcję z otoczeniem, które może kształtować dzięki swoim działaniom (Almeder, 1986, s. 79-87). To właśnie pod wpływem pragmatyzmu K. Lewin nazwał badania w działaniu badaniami pomagającymi praktykom (Lewin, 2010, s. 5–18). Ponadto, pragmatyzm jest orientacją filozoficzną, która stanowi podstawę wszystkich odłamów badań w działaniu ze względu na założenie, że nie da się zdobywać wiedzy inaczej niż przez działanie (Greenwood i Lewin, 1998). Cytując Lewina: „Nie ma działania bez badań, nie ma badań bez działania” (Marrow, 1969, s. 193).

Dla przedstawicieli tego podejścia filozoficznego istotna była również idea demokracji, o której pisał chociażby John Dewey. Uważał on, że badania naukowe polegają na układaniu różnych elementów z analizy danego zagadnienia w całość tak, aby móc pogłębić jego zrozumienie. To zrozumienie odbywa się poprzez proces działania i obserwowania tego co się dzieje, a następnie analizę i nadawanie sensu doświadczeniom. Prawda odkrywana jest w toku działania społecznego, które opiera się na interakcjach. Działanie społeczne nie ma więc charakteru absolutnego i zewnętrznego wobec podmiotu, a autentyczność naszych doświadczeń zdobywanych w świecie społecznym potwierdza ich prawdziwość (Stark, 2004, s. 87–101). W tym sensie, zdobywana wiedza i uczenie się polega nie na odkrywaniu, ale na konstruowaniu prawdy poprzez pogłębione rozumienie swoich doświadczeń w świecie społecznym. Ten społeczny wymiar prawdy jest bardzo ważnym założeniem badań w działaniu. W praktyce oznacza to, że wszystkie osoby biorące udział w badaniu uzgadniają jego rezultaty i proponują zmiany (Góral, Jałocha i in., 2019, s. 16).

W innych źródłach można przeczytać o użyciu terminu *action research* pierwszy raz przez Johna Colliera, kiedy pełnił on funkcję Komisarza ds. Indian podczas I wojny światowej. Miał on wykorzystać daną metodę badań do usprawnienia procesów komunikacyjnych i nawiązania lepszych kontaktów Amerykanów z Indianami, których dzieliła m.in. bariera językowa (Tripp, 2005, s. 2). Metodą badań w działaniu posługiwali się również Lippitt i Radke oraz Stephen M. Corey (McKernan, 1991, s. 8). Ostatni z nich, jako pierwszy z amerykańskich badaczy, użył *action research* w obszarze edukacji. Pracował wówczas w Kolegium Nauczycielskim na Uniwersytecie Columbia i sądził, że nawiązanie współpracy między badaczami i nauczycielami, będzie mieć znaczący wpływ na rozwijanie konkretnej wiedzy przekazywanej później w praktyce (Corey, 1953, s. 70).

Wspominany wcześniej K. Lewin krytycznie odnosił się do dominującego wtedy pozytywistycznego nurtu uprawiania nauki, który opierał się na neutralności, ograniczeniach i silnym odwołaniu do nauk przyrodniczych. Zaproponował podejście partycypacyjne i generujące wiedzę, które oparte było na stałym procesie społecznego planowania, działania i ewaluacji tychże działań. Miał na celu stworzenie skutecznej praktyki - takiej, która miała dotyczyć w szczególności problemu segregacji rasowej, dyskryminacji i asymilacji. Chciał wspomagać ludzi podczas dokonywania znaczących zmian w ich życiu, inicjować te zmiany i ich indywidualne następstwa (Bogacz-Wojtanowska i in., 2019, s. 20). Sam pisał, że „ze społecznego punktu widzenia nie wystarcza, aby uniwersytety tworzyły naukowe koncepcje. Niezbędne jest, aby procedury badawcze, społeczne oczy i uszy, zainstalować w samych zbiorowościach prowadzących działania społeczne” (Góral, Jałocha i in., 2019, s. 18).

W początkowych latach rozwoju tej metody badań, była ona traktowana jako metoda, która umożliwiła przekształcanie teorii nauk społecznych w ich praktycznym obszarze i testowanie ich efektywności. Nie spotkały się one jednak z wielkim uznaniem badaczy i w latach 50. XX wieku zaczęto traktować je jako badania o wątpliwym statusie naukowym. Związane to było z porażką wynikającą z nieumiejętnej interpretacji wyników badań, co doprowadziło do ich marginalizacji. Trzeba też zwrócić uwagę na to, że w tym czasie w Ameryce rozwijała się kultura pozytywistyczna, co wiązało się ze spełnianiem warunków pozytywistycznej metodologii badań, a badania w działaniu takowych warunków nie spełniały (Ciechanowska i Szymańska, 2018, s. 229).

Taki status utrzymywał się aż do lat 70. XX wieku, bo to właśnie na te lata przypada drugi znaczący okres rozwoju *action research*. Metoda badań w działaniu zyskała wówczas zainteresowanie w Wielkiej Brytanii, głównie z powodu problemów występujących w brytyjskiej edukacji. Brak adekwatności tradycyjnych badań edukacyjnych do problemów związanych z edukacją, troską o nauczycieli i szkoły oraz koniecznością podniesienia profesjonalizmu nauczycieli rzuciły nowe światło na badania w działaniu. Miały one w pewnym sensie zmienić rolę nauczyciela, tak aby stał się on zawodowym badaczem. Ujęcie K. Lewina miało pomóc testować nauczycielom politykę programową w klasach i prowadzić w efekcie do zmiany programowej. Odrzucono pozytywistyczne podejście badawcze na rzecz interpretacyjnego, które skupiało się na uczestnikach procesu badawczego (Frideres, 1992, s. 3). Brytyjski wkład w rozwój *action research* to przede wszystkim prymat podejścia jakościowego w relacji do ilościowego, orientacja na uczestników

badania, przywiązanie do studiów przypadków i użyteczność dla praktyków (Wallace, 1987, s. 99).

Różnorodność ujęć i typologii

W piśmiennictwie anglojęzycznym obok terminu *action research* funkcjonuje wiele innych, pokrewnych terminów, np.: *action science*, *action learning*. Termin ten jest trudny do przetłumaczenia na język polski i niektórzy autorzy polscy używają go w oryginalnym brzmieniu, a inni proponują różne wersje jego odpowiedników, w tym takie określenia jak: *badanie i działanie*, *badanie przez działanie*, *badanie w działaniu*, *badania uczestniczące*, *uczestniczące badania interwencyjne*, *badania aktywizujące*, *aktywizujące badanie społeczne*, *aktywizujące badania interwencji* (Cervinkova, 2012, s. 7). Ewa Marynowicz-Hetka zaproponowała termin: *badanie-działanie (partycypacyjne) kształcenie*, uważając, że dodanie tego ostatniego wyrazu wskazuje na potrzebę uwzględnienia koncepcji AR w kształceniu praktyków w profesjach społecznych, co umożliwiłoby rozwijanie u nich umiejętności badawczych i kompetencji *refleksyjnego praktyka* (Marynowicz-Hetka, 2006). Arkadiusz Żukiewicz używa określenia *badanie działanie*, które, jego zdaniem, najlepiej oddaje oryginalną nazwę metody i nawiązuje bezpośrednio do koncepcji K. Lewina (Żukiewicz, 2011, s. 35). Pojęcie *action research* używane jest też w różnych kontekstach przez praktyków i często określa specyfikę danego badania np. badania, w działaniu przeprowadzane względem klasy szkolnej to *classroom research* (Ciechanowska i Szymańska, 2018, s. 232).

Także badacze zajmujący się problematyką badań w działaniu definiują omawianą metodę na różne sposoby. Dla jednych są one rodzajem interwencji dydaktycznej, wprowadzanej na niewielką skalę w funkcjonowanie niezbyt licznej populacji uczących się oraz eksplorowaniem/monitorowaniem efektów tej interwencji, w trakcie jej zachodzenia, co umożliwiłoby uchwycenie dynamiki (Cohen i Manion, 1994, s. 190). Dla drugich, jest to metoda badań stosowana w projektach, w których praktycy poszukują efektywnej zmiany we własnej działalności i szczególnie wagę przywiązują do praktyczności działania, jego celowości, kolaboracji, sytuacyjności (Brown i Dowling, 2001, s. 152).

Maria Czerepaniak-Walczak pisze, że:

Badanie w działaniu jest tym typem poznania, który powoduje sięganie do nowych informacji związanych z doświadczanym problemem. Dzieje się to już na etapie przeżywania sytuacji problemowej, poszukującej rozwiązań w wielu różnych dostępnych

źródłach. Sprzyja to organizowaniu się ludzi wokół wspólnie identyfikowanych (zwykle lokalnych, doświadczanych tu i teraz) problemów i współdziałaniu w procesie ich rozwiązywania. Zacieśnia więzi i zwiększa wzajemne zaufanie oraz jednoczy badającą i działającą wspólnotę, czym przyczynia się do demokratyzacji stosunków i wzajemnego uczenia się. (Czerepaniak-Walczak, 2014, s. 185)

Badania w działaniu są też rodzajem studiów nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz. Tę społeczną sytuację badacz chce ulepszyć, czyli dąży do udoskonalenia jakości swojego działania w trakcie trwania badań. Jest to systematyczne zbieranie informacji o zjawiskach, które wywołują zmiany, a badacz ma być inspiratorem tych zmian i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. Badania w działaniu prowadzi się wtedy, gdy widzi się możliwość zmiany na lepsze w jakiejś instytucji, przygotowuje się wtedy projekt udoskonalenia jej, wprowadza się go w życie i obserwuje, co z tego wynikło. Sprawdza się później czy dany projekt przyniósł oczekiwane rezultaty, czy też nie. Jeżeli nie, to badacz może stworzyć kolejny projekt, który skoryguje wady poprzedniego i ponownie wprowadzić go w życie (Pilch i Bauman, 2010, s. 307).

Action research i rozumienie tej metody wynika z samej nazwy: *action* – to aktywne działanie, a *research* oznacza badanie. Badanie wymaga bezpośredniego zaangażowania jego uczestników i podejmowania systematycznego wysiłku w celu poznania danego zjawiska. Badacze wspólnie z badanymi poszukują odpowiedzi na nurtujące ich problemy (Chrostowski i Jemielniak, 2010, s. 18).

Eileen Ferrance uważa, że badania w działaniu możemy rozumieć trojako. Jest to proces refleksyjny, w którym badacz stawia sobie wiele pytań i podejmuje dyskusję w toku prowadzenia badania, po drugie rozumie się je jako proces osadzony w rzeczywistości społecznej i po trzecie jest to aktywność prowadzona wspólnie z członkami danej społeczności, ukierunkowana na poszukiwanie rozwiązań realnych problemów (Ferrance, 2000, s. 2).

Inne definicje *action research* zostały przedstawione w Tabeli 1.

Tabela 1. Definicje *action research*

Autor	Definicja
Reason, Bradbury, 2006, s. 1	Proces polegający na demokratycznym uczestnictwie, rozwijanie wiedzy praktycznej integrowanie działania, refleksji, teorii i praktyki.
Ruczko, 2010, s. 8	Badania w działaniu traktowane jako specyficzna forma indywidualnego przypadku, łączenie działania z poznaniem i ucznia z nauczycielem.
Cervinkova, 2012, s. 7	Łączenie działań poprzez współpracę z innymi w celu praktycznego rozwiązania problemu. Dotyczy to zarówno rozwiązywania problemów jednostkowych jak i społecznych.
Chalas, 2012, s. 25	Pokrewieństwo wobec badań rozwojowych, które prowadzą się do wdrażania programu zmiany w np. działalności oświatową.

Wspólne sposoby ujmowania zaprezentowanych definicji to przede wszystkim to, że zmiany wprowadzane w toku badań dzieją się w świecie realnym, a badania podporządkowane są różnym problemom. Wiele opisywanych przez badaczy terminów jest sobie pokrewnych i mimo, że noszą inne nazwy to znaczą to samo.

Powyższe definicje i rozumienie badań w działaniu narzucają konieczność odniesienia się również do typologii *action research*. Analiza literatury wskazuje jednak, że brak jest przestrzegania jednego określonego kanonu w zakresie typologii *action research*, przez co nie ma uniwersalnych kryteriów wyodrębnienia jego odmian.

Odnosząc się do rozumienia badań w działaniu przez Lewina można wyróżnić cztery ich rodzaje:

- Badania diagnostyczne *action research*, w których diagnozuje się dany problem i szuka możliwych dróg jego rozwiązania. Drogi tej muszą być jednak akceptowane przez wszystkich, którzy z daną problemową sytuacją są związani.
- Badania partycypacyjne *action research*, w których wszyscy związani z sytuacją problemową od samego początku biorą udział w szukaniu rozwiązania.
- Badania empiryczne *action research*, zajmujące się gromadzeniem i utrwalaniem codziennych doświadczeń grupowych, w których nie wykorzystuje się testów kontrolnych. Badania eksperymentalne *action research*, które wykorzystują testy do sprawdzania

postawionych hipotez, jest to jednak forma trudna do zrozumienia i adaptacji (Skinner, 2017, s. 14).

Najogólniej badania w działaniu dzieli się na badania o charakterze indywidualnym (*individual action research*), partycypacyjnym (*participatory action research*) i kolaboracyjnym (*collaborative action research*).

W badaniach indywidualnych badacz staje w roli jedyne badacza. Korzyści płynące z tego rodzaju badania to chociażby to, że badacz podejmuje zadanie poznawcze, opierając się na własnych zainteresowaniach i własnej aktywności, która dotyczy subiektywnie ważnych spraw i problemów. Tych problemów, które dzieją się bezpośrednio w jego otoczeniu. Sam ocenia i poznaje badaną rzeczywistość, rozwija też swoją zawodową praktykę. Jak pisze M. Czerepaniak – Walczak, badania w działaniu „umożliwiają wąchanie kwiatów nosem, a nie wyobrażnią” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 322).

Badania partycypacyjne rozumiane są jako badania od wewnątrz i od zewnątrz. To znaczy, że uczestnicy badania postrzegają siebie i swoje działania z pozycji osoby, która rozumie wszystko w sposób osobisty, naturalny, która ma swoje określone zdanie na dany temat, oraz z pozycji osoby, która patrzy na siebie jako realnej jednostki biorącej udział w różnych wydarzeniach, potrafiącej spojrzeć na siebie z boku. Takie dwukierunkowe patrzenie na siebie w procesie badawczym sprawia, że badacz rozwija w sobie postawę refleksyjnego praktyka, który kształci w sobie umiejętność mówienia, odrywania, sprawdzania i dążenia. Nie można bowiem zapomnieć, że badacz również jest uczestnikiem badania. Realizacja projektu badawczego wymaga od badacza współuczestnictwa i kooperacji ze wszystkimi podmiotami badania (Kubinowski, 2010, s.183). *Participatory action research* jest badaniem ukierunkowanym na praktykę, jednak sięga do różnorodnych zasobów wiedzy, jest badaniem o charakterze emancypacyjnym, krytycznym, refleksyjnym i dialektycznym. Dąży do osiągnięcia wyznaczonego celu przez zaangażowanie wszystkich podmiotów badania. Pokonuje w ten sposób bariery stojące pomiędzy badaczem a osobami badanymi (Kemmis i McTaggart, 2000, s. 568).

Trzecie z nich, badania kolaboracyjne, wskazują na wartość badania zespołowego. Dzięki odpowiedzialnej współpracy badawczej, zdolnej do prowadzenia dojrzałego dyskursu i dialogu podnosi się wartość i jakość badania. Efektem takich badań jest stworzenie modelu pracy, który jest doskonalszy i rozwija potencjał drzemący w uczestnikach *action research*. Aby badania przyniosły oczekiwany efekt musi zaistnieć wewnętrzna chęć kolaboracji z innymi, w celu transformacji danej sytuacji problemowej i ze świadomym wyrażeniem woli wzięcia udziału w badaniach, licząc się z tym,

że dane sytuacje mogą być kontrowersyjne. Postawa gotowości o refleksyjności jest kluczem do współpracy wspólnotowej (Waters-Adams, 1994, s. 198).

Wspominana już wcześniej E. Ferrance, wymienia cztery typy badań w działaniu, ale odnoszą się one do przestrzeni edukacyjnej. Można rozumieć je też jako rodzaj badań kolaboracyjnych:

- *Individual teacher research* – w ramach badań nauczyciel poszukuje problemów mających miejsce w klasie szkolnej. Są to problemy dotyczące np. zarządzania klasą, treści kształcenia, strategii postępowania. Ważne jest, aby nauczyciel korzystał z pomocy innych specjalistów i osób kompetentnych (innych nauczycieli, rodziców, dyrekcji) przy zbieraniu danych. Wadą tego rodzaju badań w działaniu jest jednak to, że nie może on dzielić się swoimi spostrzeżeniami w trakcie prowadzenia badania. W drodze wyjątku może on ujawnić część wyników np. podczas zebrania z rodzicami uczniów albo zebrania z innymi nauczycielami, ale tylko jeśli ma to pomóc mu w osiągnięciu założonego celu i służy dobru społecznemu.
- *Collaborative action research* – są to badania prowadzone przez więcej niż jednego nauczyciela i mogą obejmować np. dwie klasy szkolne. Tak jak w powyższym przypadku służą one do rozwiązania problemu pojawiającego się w danej klasie.
- *School-wide research* – jest to rodzaj badań, które skoncentrowane są na problemach występujących powszechnie w edukacji szkolnej, np. na poszukiwaniu lepszych rozwiązań dotyczących współpracy szkoły z rodzicami. Nauczyciele mają za zadanie postawić sobie szereg pytań problemowych, zgromadzić i przeanalizować dane, stworzyć plan działania, który ma poprawić sytuację i wdrożyć go do rzeczywistości szkolnej. Jest to trudne ze względu na szeroki zakres działań, jednak w efekcie może zaowocować wynikami, które będą konstruktywne dla całej wspólnoty szkolnej.
- *District-wide research* – jest to badanie, które ma jeszcze szerszy zasięg niż *school-wide research* i dotyczy problemów pojawiających się w lokalnym zasięgu, np. w gminie. Bardzo ważne jest zaangażowanie i praca wszystkich podmiotów badania. Badanymi problemami mogą być w tym przypadku np. sprawy organizacyjne szkół czy też procesów związanych z podejmowaniem decyzji w zakresie funkcjonowania kilku szkół. Podmioty powinny dzielić się ze sobą refleksjami, uwagami i odpowiedzialnością za kolejne etapy prowadzenia badań, na podstawie wspólnie przyjętego planu i harmonogramu działania (Ferrence, 2000 s. 3).

Shirley Grudny wymienia trzy rodzaje badań: techniczne (*technical*), praktyczne (*practical*) i emancypacyjne (*emancipatory*) (Kemmis i McTaggart, 1988, s. 353).

Jim McKernan dzieli je z kolei na: naukowo-techniczny pogląd na rozwiązanie problemu (*the scientific-technical view of problem solving*), praktyczno-rozważnie prowadzone badanie w działaniu (*practical-deliberative action research*) i krytyczno-emancypacyjne badanie w działaniu (*critical-emancipatory action research*) (McKernan, 1988, s. 173).

W książce *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych* Anny Góral, Beaty Jałochy, Grzegorza Mazurkiewicza i Michała Zawadzkiego wyróżnione są typy *action research* takie jak: partycypacyjne badania w działaniu prowadzone przez młodzież (YPAR – *participatory action research with youth/youth-led participatory action research*), krytyczne badania w działaniu (*critical participatory action research*), nauka w działaniu (*action science*), edukacyjne badania w działaniu (*educational action research*), podejście doceniające w badaniach w działaniu (*appreciative inquiry*), partycypacyjne badanie obszarów wiejskich (*participatory rural appraisal*), feministyczne partycypacyjne badania w działaniu (*feminist participatory action research*) i badania w działaniu we własnej organizacji (*insider action research*) (Góral, Jałocha i in., 2019, s. 6).

Bez względu na typologię, jaką przyjmujemy i dziedzinę nauki w jakiej stosowane są badania w działaniu, powinny odznaczać się one innowacyjnością, systematycznością i posiadać charakter interwencyjny oraz sprzyjać twórczej postawie. Warto odnosić się do wskazówek Davida Trippa, który pisze, że badania w działaniu i ich tematyka powinny zależeć od zainteresowań i dociekań badawczych, umożliwiać uczestnikom badania aktywną partycypację, popierać zasadę równości badacza z badanymi i ustalić procedury, które będą decydować o sprawiedliwym traktowaniu uczestników badania. Warto przy tym zadać sobie pytania: Czy projekt dotyczy poprawy obecnych praktyk czy ma za zadanie wprowadzić nowe? Czy projekt wprowadza wymiar praktyczny do badanej sytuacji? Czy projekt zalicza się do nowych, oryginalnych rozwiązań? Czy wdrażamy daną ideę, praktykę tworząc własną koncepcję czy korzystamy z innych źródeł? Czy projekt może być opracowany na potrzeby instytucji z założeniem wprowadzenia do nich zmian, pokonując istniejące do tej pory ograniczenia? (Tripp, 2005, s. 12).

Cechy badania w działaniu

Augustyn Surdyk pisze, że już z samych definicji *action research* wyłaniają się podstawie cechy tego rodzaju badania. Przede wszystkich są one

podejmowane na małą lub dużą skalę i obejmują problem, który pojawia się w konkretnej sytuacji. Mają formę ewaluacji i refleksji, ponieważ za ich główne zadanie przyjmuje się spowodowanie zmiany i ulepszenie badanej praktyk. Te zmiany są oparte na zbieraniu szeregu niezbędnych informacji i danych podczas prowadzenia badań. Ich uczestniczący charakter wynika ze współpracy zespołów, praktyków, dydaktyków, badaczy (Surdyk, 2006, s. 9).

Action research to też badania, których główną cechą jest interwencyjność, czyli kładą one nacisk na zmianę określonych działań, są też procesem społecznym, opierają się na dialogu sprzyjającym współpracy, są kontekstualne, czyli przedmiotem eksploracji nie jest tylko sam proces działania podejmowanego przez badacza, ale też szereg innych czynników, które temu działaniu towarzyszą, mają emancypacyjną i krytyczną naturę, pokazują dualizm celów, który widać w dążeniu do ulepszenia zarówno teorii, jak i praktyki, są proceduralne i mogą być cykliczne (Majchrzak, 2014, s. 3-6).

Dodatkowo badacze piszą, że badania w działaniu s: problematyzujące, rozważne, dokumentowane, oparte na zrozumieniu, rozpowszechnianie, jakościowe, integrujące, oparte na kompromisie, społeczne, alternatywne, zorientowane na rezultaty, wyjaśniające, standaryzujące, oparte na doświadczeniu, transformujące, kształcące, uwzględniające jednostki jako członków grup społecznych, zorientowane na problemy i przyszłość, dążące do zaangażowania uczestników, innowacyjne, proaktywne i zdeterminowane strategicznie, mają etyczny charakter – badacz może stawiać sobie w nich swoje własne pytania i mieć zróżnicowane role, a ponadto wychodzą one naprzeciw potrzebie radzenia sobie z otwartą przestrzenią komunikacyjną i różnymi podmiotami władzy (Bogacz-Wojtanowska i in., 2019, s. 28-29).

Aby uzupełnić powyżej przedstawione cechy można skonfrontować je z innymi podejściami badawczymi. Przede wszystkim, *action research* odnosi się do rzeczywistych problemów i jest ograniczone ich kontekstem, podczas gdy inne podejścia badawcze oprócz rzeczywistych problemów podejmują też te ściśle naukowe i starają się dojść do jednej, generalnej zasady. Są to badania polegające na wspólnym rozwiązywaniu problemów i nie ustalają podziału ról. Zarówno badacz, jak i badani są podmiotem badań i nikt nie jest traktowany przedmiotowo. Inne podejścia badawcze zazwyczaj jasno oddzielają proces badawczy od procesu implementacji, a badania w działaniu są refleksyjne i ciągłe, przez co dane procesy mają miejsce w tym samym czasie. Wartość przeprowadzanego badania jest mierzona w zależności od tego czy dane działanie rozwiązało nurtujący badacza problem czy nie i czy pożądane zmiany są realizowane, wartość innych podejść badawczych często dowodzona jest miarami statystycznymi oraz udanymi replikacjami (Afify,

2008, s. 155). Różnice pomiędzy poszczególnymi metodologiami badań jakościowych zaprezentował Tomasz Kafel (2016) w artykule *Zastosowanie metody participatory action research w diagnozowaniu organizacji pozarządowych* (Tabela 2).

Tabela 2. *Action research* a metodologie pokrewne

Metodologia	Cel badań	Rola badacza	Charakter interakcji	Efekt badań
Action research	Zmiana/uczenie się organizacji	Biorący inicjatywę	Uczenie się przez doświadczenie	Twórcza zmiana
Studium przypadku	Zrozumienie przypadku	Diagnostyk	Diagnoza	Teoria przypadku
Teoria ugruntowana	Zrozumienie procesu w kontekście	Systematyczny obserwator	Znajdowanie wzorców	Teoria średniego zasięgu
Etnografia	Zrozumienie zjawiska w kontekście	Obserwator	Refleksyjność	Teoria lokalna dająca się odnieść do podobnych sytuacji

Etapy badania w działaniu

W literaturze dotyczącej badań w działaniu znajduje się szereg różnorodnych etapów ich prowadzenia. Wynika to głównie z faktu, że są to badania o bardzo bogatym charakterze. Najbardziej popularnym modelem ich prowadzenia jest model zaproponowany przez K. Lewina, który traktowany jest jako oryginalna koncepcja badań w działaniu. Wyróżnia on cztery podstawowe etapy:

- Planowanie – badaczowi powinna towarzyszyć jakaś jedna, generalna idea, którą powinien uzupełniać cel badań. Należy też na tym etapie zweryfikować dostępność niezbędnych danych, na jakich badacz chciałaby się skupić. Plan powinien zawierać oprócz celu głównego, też cele szczegółowe i stanowiące podstawę podejmowania decyzji w odniesieniu do działania. Ta oryginalna

idea badacza może być modyfikowana pod wpływem różnych uwarunkowań mających miejsce podczas prowadzenia badania.

- Realizacja planu/działanie – implementacja planowanych działań i usprawnień, które mogą ewoluować w trakcie prowadzenia badania, wskazując na to, jak wprowadzone działania lokują się w stosunku do oczekiwań i zapewniając wnikliwy wgląd w badany obszar.
- Monitorowanie efektów podjętych działań i ich opis – czemu towarzyszą wskazane wyżej zamiary.
- Ewaluacja rezultatów podjętych działań – wdrażanie nowych strategii działania, ponowne przeanalizowanie procesu badawczego (Bogacz-Wojtanowska i in., 2019, s. 31).

Linda Dickens i Karen Watkins przedstawiają pięcioetapowy model prowadzenia badań opierając się najpierw na: zebraniu i analizie faktów dotyczących zidentyfikowanego problemu, planowaniu sposobu jego rozwiązania, a następnie podejmowaniu działania polegającego na wdrożeniu zmiany, obserwacji i analizie skutków wprowadzenia tej zmiany i na końcu refleksji nad skutecznością problemu oraz ponownym działaniem (Dickens i Watkins, 1993, s. 133).

Jean McNiff i Jack Whitehead piszą o tym, że planowanie i prowadzenie badań w działaniu oznacza zadawanie sobie pytań odnośnie tego, co robimy jako badacz, dlaczego to robimy i jak możemy ulepszać i zmieniać swoje działanie trzymając się wartości jakie wyznajemy. Podstawowy proces *action research* opisują oni w kilku krokach: zidentyfikowanie problemu, który chcemy rozwiązać, wyobrażenie sobie drogi/planu naprzód, wypróbowanie jej i podsumowanie tego co się stanie, zmiana tej drogi/planu w świetle tego co udało nam się już odkryć i kontynuacja badań, ocena zmodyfikowanego już działania i tak do momentu, w którym będziemy zadowolonymi z wyników naszych badań (McNiff i Whitehead, 2002, s. 71).

Powyższe etapy zbliżone są do tych przedstawianych przez Stephena Kemmisa i Robina Taggarta (Kemmis i Taggart, 2005, s. 21) oraz Johna Elliotta (Elliot, 1991, s. 71).

Nieco inny i bardziej obszerny opisowo model przedstawia E. Ferrance. Zapropionowany przez nią model badań w działaniu składa się z pięciu następujących po sobie faz. Pierwsza z nich to identyfikacja problemu badawczego związana z jasnym i przemyślanym, zrozumiałym postawieniem odpowiednich pytań, na które nie ma jeszcze odpowiedzi oraz planowanie procesu badawczego. Druga faza to zbieranie i organizacja danych przez odpowiednie techniki badawcze. Trzecia faza to interpretacja danych zgodnie z przyjętym kluczem badawczym pod kątem wyznaczonych celów i możliwości

udzielenia odpowiedzi na postawione przez siebie pytania badawcze. Następnie badacz projektuje konkretne działania w celu udzielenia odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Na koniec pozostaje ewaluacja z refleksją, która ma wyraz w ocenie jakości prowadzonego badania, weryfikacja trafności postawionych pytań, doboru techniki i narzędzi badawczych.

Maria Szymańską przedstawia swój autorski model *action research* w pozycji *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej*. Według badaczki, pierwsze, co należałoby zrobić, to przygotować badaną grupę osób merytorycznie, pedagogicznie, etycznie i dydaktycznie w oparciu o bardzo ogólną obserwację i diagnozę potrzeb danej grupy. Uczestnicy badania nie powinni być bezpośrednio ukierunkowani na osiągnięcie efektów, aby nie zakłócić procesu badawczego. Następnie należy opracować projekt badawczy w korelacji z projektem np. edukacyjnym czy resocjalizacyjnym, uwzględniając cele, problemy badawcze, treści, strategie badawcze, obszar badań, metodę, techniki i narzędzia badawcze, w odniesieniu do zaplanowanych wcześniej etapów wprowadzania danego projektu, które znalazły się w harmonogramie działań. Następnie badacz powinien podjąć refleksję nad zakresami faz badania w perspektywie teoretyczno-praktycznej, podzielić się swoimi uwagami z innymi podmiotami badania, zweryfikować plan działania, a w razie potrzeby zmienić go. Implementacja projektu, związana jest z ingerencją badacza w proces badawczy, co ma na celu udoskonalenie sytuacji badawczej. Należy też dokonać refleksji dotyczącej implementacji projektu, tak aby móc podnosić jakość badawczą. Na koniec badacz powinien krytycznie podejść do zrealizowanego projektu badawczego i poddać ewaluację projektu do oceny osób partycypujących w badaniu oraz wyciągnąć wnioski z przeprowadzonego badania (Szymańska, Ciechowska i in., 2018, s. 41-42).

Zrealizowanie poszczególnych etapów projektu niesie za sobą dostosowanie odpowiednich technik i narzędzi badawczych. Najczęściej przy realizowaniu badań metodą *action research* wykorzystywany jest wachlarz technik właściwych dla badań jakościowych. Aplikacja tych technik uzależniona jest od koncepcji badawczej (Ciechowska i Szymańska, 2018, s. 257):

Badania w działaniu nie odrzucają jednak żadnej z metod i technik badawczych, nie istnieje też jeden wzorzec metodologiczny, według którego badacz powinien poruszać się dobierając metody i techniki służące rozwiązaniu problemu badawczego. Jest to decyzja indywidualna i zależy od wielu czynników. Jedna część postawionych przez badacza pytań może zostać lepiej zaadresowana przez metody ilościowe, druga przez jakościowe, a trzecia przez mieszane (Góral, Jałocha i in., 2019, s. 62). Spośród licznych technik możemy wymienić te obserwacyjne: obserwacja uczestnicząca

i nieuczestnicząca, dziennik badacza, notatki badawcze, nagrania wraz z ich transkrypcją, diagramy, mapy, fotografie, oraz nieobserwacyjnie: wywiady, dyskusje, oryginalną dokumentację (Surdyk, 2006, s. 914-915). Często wykorzystuje się też takie techniki jak: wywiad narracyjny, wywiad pogłębiony, esej autobiograficzny, esej porównawczo-krytyczny, esej refleksyjno-dygresyjny, obserwację pokłębioną, porównawcze testy kompetencji, portfolio (Ciechowska, Szymańska i in. 2018, s. 258).

Badania z zastosowaniem *action research*

Jedne z najwcześniejszych badań, które można zaliczyć do badań w działaniu na gruncie polskim, są badania prowadzone przez Helenę Radlińską. Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss zaznaczają, że badaczka najpełniej odniosła się do swoich badań w pracy zbiorowej *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* wydanej w 1937 roku. Podstawą działań były tu różnice wynikające ze środowiska życia dzieci i młodzieży, a z drugiej strony zasada demokracji, która miała dać wszystkim pełne prawa do edukacji, kultury i bezpieczeństwa. Radlińska ukierunkowała badania jakościowo z naciskiem na ich refleksyjny wymiar w zakresie teoretyczno-praktycznym, szukając rozwiązań, które miały pomóc w wyrównaniu braków materialnych, kulturowych i duchowych. Badanie i działanie wiązało się tu z trzema elementami: nadaniem i rozpoznaniem problemu, zastosowaniem rozwiązań w danym środowisku i badaniem właściwym. Podzielone na fazę I – dotarcie do źródła sił społecznych i II – kompensacja, twórczość wydobywa podmiotowo – partycypujący charakter działań, w którym to właśnie człowiek jest centrum odniesień badawczych (Smolińska-Theiss i Theiss, 2013, s. 14).

W 2011 roku grupa badaczy ze Stowarzyszenia CAL, realizowała badania pod kątem socjalnej spółdzielczości w regionie płockim, w ramach projektu *Innowacje – Przedsiębiorczość – Rozwój*. Badanie składało się z kilku części i miało odpowiedzieć na pytania: Czy zakładać spółdzielnię socjalną w gminie Słubice i jak zostanie ona odebrana przez mieszkańców? Celem badań było znalezienie odpowiedzi na te pytania, ale także edukacyjne wsparcie skierowane do osób objętych badaniem: przedstawicielei kluczowych instytucji, liderów formalnych i nieformalnych w lokalnym społeczeństwie oraz mieszkańców gminy. Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem techniki analizy dokumentów, wywiadów oraz wywiadów grupowych. Dodatkowo udano się na wizytę studyjną do spółdzielni lokalnej działającej w sąsiedniej gminie Słupno, co związane było z aspektem edukacyjnym badań. Poprzedziły je badania wstępne, które pozwoliły zebrać podstawowe informacje o gminie, jej mieszkańcach, problemach i zasobach. Wyniki badań

zostały podzielone na cztery obszary tematyczne: sytuację gminy, identyfikację kluczowych osób w środowisku lokalnych i próbę analizy powiązań między nimi, określenie kapitału gminy i analizę postaw, oczekiwań wobec powołania instytucji ekonomii społecznej. Jednym z najbardziej kluczowych wyników badań okazał się być fakt, że uczestniczki badania dostrzegając trudności i zagrożenia projektu, były świadome swoich mocnych stron i kompetencji oraz wykazały gotowość do angażowania się w taką działalność w przyszłości. Projekt uświadomił im bowiem, że mogą same inicjować działalność na rzecz gminy (Henzler, 2011, s. 25-27).

W tym samym roku ukazała się pozycja Arkadiusza Chrostowskiego i Dariusza Jemielniaka *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce*, których projekt zakładał pomoc doradczą dla firmy „Catering”, prowadzoną w trzech etapach. Pierwszy etap to lata 1995-1996, skupiające się na poznaniu firmy, przygotowaniu sesji strategicznej, jej założeń i warunków, wybraniu metodologii badań, doboru uczestników i wspólnej komunikacji oraz wyników wprowadzenia pierwszej sesji. Drugi etap miał miejsce w latach 1997-1998 i zakładał usprawnienie procesów strategii działań, skupienie się na rynku i jego klientach oraz organizacji pracy firmie, powołanie zespołów wspomagających, stworzenie nowej struktury organizacji i przygotowanie sesji dla brygadzystów i średniej kadry kierowniczej. Ostatni etap przypadający na lata 2001-2003 to tzw. „Miary oceny procesów”, czyli sytuacja firmy przed trzecim etapem działań, etap doradztwa i tworzenie scenariuszy na kolejne lata. W książce ukazany jest bardzo bogaty materiał empiryczny zebrany w trakcie realizacji projektu. Zamieszczone są w niej między innymi przeprowadzane wywiady i ankieta. Główne wnioski wyciągnięte z badań to to, że zmiana pracy w firmie i percepcji patrzenia na jej pracowników przełamuje stereotypy i wywołuje refleksje, co w efekcie prowadzi do zmiany kultury pracy. Pracownicy firmy zostali przekonani, że poradzą sobie bez wsparcia i wiedzy konkretnych doradców (Chrostowski i Jemieliński, 2011).

Elżbieta Wołodźko stworzyła w 2013 roku w Kolegium Nauczycielskim w Szczytnie projekt, który trwał trzy lata i dotyczył autonomii studentów, którzy byli uwikłani w neoliberalny dyskurs współczesnego uniwersytetu. Dyskurs ten mówi o pojmowaniu edukacji jako towaru, który niezbędny jest do uzyskania w celu rozwoju kariery zawodowej. Student traktowany jest w nim jako klient, a nauczyciel akademicki jako kasjer dostarczający usługę. Autorka twierdziła, że uniwersytety bardziej przypominają korporację, co prowadzi do fikcji kształcenia i zdobywania dyplomów przez bezkrytycznych studentów. Celem badań było wzbudzenie krytycznej świadomości

studentów oraz nauczycieli akademickich. Wykorzystując metody takie jak obserwacja, wywiady pogłębione, gry dydaktyczne i problematyzującą pracę grupową oraz stworzenie otwartej przestrzeni dla dyskusji i krytycznej refleksji podczas zajęć, udało się wzbudzić wysoki poziom autorefleksji wśród uczestników i poczucie niezależności. Po przeprowadzonych badaniach zarówno studenci, jak i nauczyciele stali się bardziej odpowiedzialni za procesy kształcenia się i uczenia się oraz za działania społeczne (Wołodźko, 2013).

Na uwagę zasługują również projekty badań w działaniu zaproponowane we wspomnianej już pozycji *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej*. M. Szymańska i Katarzyna Pieróg odnoszą się w niej do swojego projektu pt. „Teatr dziecięcy w modelu stymulacji aktywności twórczej dzieci pięcioletnich w badaniach w działaniu”, a Magdalena Ciechowska i Sylwia Gołąb przedstawiają w niej z kolei projekt „Motywowanie dziecka do nauki – perspektywa pedagogiki nadziei jako egzemplifikacja badań w działaniu w koncepcji synergii badawczej” (Ciechowska, Szymańska i in. 2018).

Inne przykładowe badania prowadzone z zużyciem *action research*, bądź takie, które korzystają tylko z pewnych elementów charakterystycznych dla tej metody, zawarte są w *Edukacyjnych badaniach w działaniu* Hany Červinkovej i Bogusławy Doroty Gołębniak. Część B – Z warsztatu badaczy zawiera teksty Marii Mendel, Bohdana Skrzypczaka, Hany Červinkovej, Rozalii Ligus i Ewy Lemańskiej – Lewandowskiej (Červinkova i Gołębniak, 2013).

Opisując badania w działaniu na gruncie zagranicznym nie może zabraknąć badań prowadzonych przez samego ich twórcę, K Lewina. Pierwsze z badań, jakie prowadził zostały zainicjowane w amerykańskiej fabryce tekstyliów Harwood Manufacturing Company w Virginii, gdzie został zaproszony jako konsultant. Współpraca ta trwała osiem lat, począwszy od 1939 roku. Właściciel zakładu twierdził, że pracownicy wykazują słabą wydajność, mimo że zarabiają więcej niż w poprzednich zawodach. Badacz zauważył, że istnieje duża dysproporcja między narzuconymi celami wydajnościowymi przez właściciela a realnymi możliwościami pracowników. Cele, które narzucał pracodawca były nierealistyczne, przez co pracownicy nie odczuwali dyskomfortu, kiedy nie spełniali wymagań. K. Lewin zaproponował trzy główne zmiany: kierownicy mieli przestać stosować presję wydajnościową na pracownikach, pracownicy mieli zostać podzieleni na małe grupy, a kierownicy mieli kierować grupami, nie pojedynczymi pracownikami i należało dostosować cele wydajnościowe do możliwości grup. Dodatkowo K. Lewin uznał, że należy zatrudnić dodatkowo 60 pracowników bardziej doświadczonych, którzy będą inspirować tych mniej doświadczonych. Wprowadzone

zmiany okazały się być sukcesem, a K. Lewin zaproponował kierownictwu zatrudnienie swojego studenta Alexa Bavelasa, który miał wdrożyć bardziej systematyczny program badawczy i decyzje grupowe. Wybrano grupę pracowników, którzy dostali możliwość włączania się w decyzje, mogli omawiać je między sobą i z przełożonymi, a ponadto proponowali nowe formy produkcji i rozwiązania w zakresie wydajności. Student Lewina spotykał się z nimi kilka razy w tygodniu podczas półgodzinnych sesji, gdzie każdy wyrażał swoje zdanie na temat metod pracy. Okazało się, że pracownicy stosowali różne metody pracy, o których nie wiedzieli pozostali. Rekomendacje zostawały potem przekazywane kierownictwu, które starało się wprowadzić zmiany w funkcjonowaniu zakładu. Grupa sama też decydowała, czy zwiększyć wydajność pracy i jaka ma być jej norma. Z badań wynikało, że w grupie, w której pracownicy brali czynny udział w decyzjach podejmowanych odnośnie wykonywania przez siebie pracy, wzrosły morale i wydajność – pracownicy sami co jakiś czas ją zwiększali i wyrabiali, stali się bardziej zadowoleni z pracy i szybciej uczyli się nowych zadań. Ich partycypacja zmniejszyła opór wobec zmiany. Udowodniono, że możliwość decyzji wpływa pozytywnie na relację motywacja – działanie (Marrow, 1969).

Klasycznym przykładem partycypacyjnych badań w działaniu są też badania przeprowadzone przez amerykańskiego pedagoga Mylesa Hortona, założyciela organizacji *Highlander Research and Education Center*, której siedziba znajdowała się w stanie Tennessee. Organizacja ta zajmowała się edukacją, która miała prowadzić do sprawiedliwości społecznej, kształtując przyszłych liderów. Badacz kierował się ideą demokratyzacji, włączał ludzi w procesy edukacyjne, szczególnie tych, którzy znajdowali się w sytuacji opresji, czy byli dyskryminowani ze względu na kolor skóry. Kształcił ich, dawał swobodę w wyrażeniu opinii, pozwalał na samodzielne dochodzenie do wiedzy. Tworzył projekty, które miały uczyć biednych i niewykształconych ludzi wiary we własne możliwości. W czasie realizacji jednego z projektów z grupą strajkujących pracowników, jeden z nich przystawił mu pistolet do głowy, pytając badacza, co ma teraz zrobić. M. Horton zgodnie z ideą demokratycznego podejmowania decyzji – milczał (Horton, 1990). Stworzona przez niego organizacja funkcjonuje do dziś.

Na uwagę zasługują też badania prowadzone w Harwood, przez Johna Frencha, które polegały na zmianie stereotypu mówiącego, że starszy pracownik jest mniej wydajny i nieprzydatny do pracy w zakładzie. W jednym z zakładów pracy kierownictwo nie pozwalało na zatrudnianie kobiet powyżej 30. roku życia, mimo że badacz przedstawiał im naukowe dowody świadczące o tym, że jest to jak najbardziej wskazane. Po wielu nieudanych

próbach doszedł on do wniosku, że kierownictwo zakładu samo musi przekonać się, że jego opinia jest mylna. Zaproponował więc, żeby rzeczywiście zbadać jakie koszty generują starsze kobiety zatrudnione w fabryce, a jakie młodsze. Stworzył projekt badań, który od początku był prowadzony przez ludzi z kierownictwa. Koszty miały być zbadane poprzez analizę kilku czynników: wydajności pracy, nieobecności w pracy, odchodzenia z pracy i szybkości uczenia się. Po kilku miesiącach badań okazało się, że starsze kobiety nie tylko szybciej się uczą i są bardziej wydajne, ale też rzadziej opuszczają dni pracy i rzadziej z niej całkowicie rezygnują. Rozwinięcie idei badań w działaniu wiązało się również z tym, że poprzez włączenie kierowników w proces badawczy, nie tylko zmienili oni swoje przekonania, ale też byli bardziej skłonni negocjować swoje poglądy (Brandbury i in., 2008, s. 77-92).

Podsumowanie

W artykule wykazałam, że metoda badań w działaniu ma szerokie zastosowanie. Niewątpliwie do walorów omawianej metody należy zaliczyć: poszerzanie zakresu wiedzy i rozwijanie umiejętności personalnych, nawiązywanie relacji, które służą społecznemu rozwojowi, pogłębienie świadomości badawczej, zwiększenie poczucia odpowiedzialności, systematyczności, cierpliwości, zmniejszenie formalnego dysonansu między badaczem a badanym czy tworzenie przyjacielskiej atmosfery podczas prowadzenia badań i ich ewaluacji. Omawianej metodzie zarzuca się jednak fałszywe przesłanki i dogmatyczne założenia. Takie zdania wynikają głównie z tego, że badania często prowadzone są na małą skalę, przez co na ich wpływ mogą mieć różne czynniki. Dogmatyzm odnosi się do twierdzenia, że tylko ta refleksja co do prowadzonego badania jest warta wyróżnienia, która wynika z testowania swoich teorii w praktyce (Gołębniak, 1998, s. 92).

Bez względu na prowadzone pośród badaczy dyskusje na temat wartości danych badań, należy przyznać, że coraz więcej z nich opowiada się za refleksyjną praktyką. Świadczy o tym większa liczba prac i opracowań pojawiająca się na temat badań w działaniu. Potrzeba prowadzenia edukacji, która ma oddziaływać na różne sfery, osadzona jest w metodologii badań w działaniu i pozwala badaczowi na rozwój praktycznych umiejętności.

Bibliografia:

- Afify, M. F. (2008). Action Research: Solving Real-World Problems. *Tourism and Hospitality Research*, 8 (2), 153-159.
- Almeder, R. (1986). A Definition of Pragmatism. *History of Philosophy Quarterly*, 3(1), s. 79-87.

- Bogacz-Wojtanowska, E., Jedynek, P., Wrona, S., Pluczyńska, A. (2019). *Action research w kształtowaniu współpracy uczelni z interesariuszami. Korzyści, szanse i wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bradbury, H., Mirvis, P., Neilsen, E., Pasmore, W. (2008). Action Research at Work: Creating the Future Following the Path from Lewin. W: P. Reason, H. Bradbury (eds.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, wyd. 2 (77-92). Los Angeles: Sage Publications.
- Brown, A., Dowling, P. (2001). *Doing research/reading research: A mode of interrogation for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Cervinkowa H. (2012). Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku. *Forum Oświatowe*, 1(46), s. 7.
- Cervinkova, H. Gołębiak, B. D. (red.) (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chalaś, K. (2012). *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*. Warszawa: Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski.
- Chrostowski, A., Jemieliński, D. (2011), *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda action research w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Cohen, L., Manion, L., (1994). *Research Methods in Education, Fourth edition*, London: Routledge.
- Cordeiro, L., Baldini-Soares, C., Rittenmeyer, L. (2017). Unscrambling Method and Methodology in Action Research Traditions: Theoretical Conceptualization of Praxis and Emancipation. *Qualitative Research*, 17 (4), 396 – 407.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Pres.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 181-194
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Ferrance, E. (2000), *Action research*, LAB Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Frideres, J. S. (1992). Participatory research: an illusionary perspective, W: J. S. Frideres (ed.) *A world of communities: participatory research perspectives*. Ontario: Captus University Publications.
- Greenwood, D., Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.

- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo EDYTOR.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Henzler, P. (2011). Słubickie badania aktywizujące – od diagnozy do edukacji. *Animacja życia publicznego*, 2(5), 25-28.
- Horton, M. (1990). *The Long Haul: An Autobiography*. New York: Doubleday.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (eds.) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- Kafel, T. (2016). Zastosowanie metody participatory action research w diagnozowaniu organizacji pozarządowych. *Zeszyty Naukowe UEK*, 7 (955).
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2000). Participatory action research. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications Inc.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. W: N. K. Denzin (ed.), *Lincoln The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 75 (1), 34–46.
- Lewin, K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Červinková, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, tłum. R. Ligus. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Majchrzak, K. (2014). O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce. *Studia Dydaktyczne*, 26, 3-6.
- Marrow, A. J. (1969). *The Practical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin*. New York– London: Basic Books.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, T I. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Ruczko, M. (2010). Studium przypadku w naukach humanistycznych. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Rutkowiak, J. (1995). Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Skinner, H. (2017). Action Research. W: K. Kubacki, S. Rundle-Thiele (red.), *Formative Research in Social Marketing*. Singapore: Springer Science + Business Media.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2013). Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Stark, J. L. (2004). The Potential of Deweyan-Inspired Action Research, *Education & Culture*, 30(2), 87–101.
- Surdyk, A. (2006). Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce. W: I. Kamińska-Szaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska (red.), *Oblicza komunikacji I: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją (tom II)*. Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Szymańska, M. (2015). Rola i znaczenie portfolio w kształceniu pedagogów. W: R. Stępień (red.), *Kształcenie pedagogów w szkole wyższej. Teoria i praktyka*. Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora.
- Szymańska, M., Ciechowska, M., Pieróg, K., Gołąb, S. (2018). *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Ignatium.
- Tripp, D. (2005). *Action Research: A Methodological Introduction* [online] http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf, dostęp: 13.07.2020.
- Wallace, M. (1987). A Historical Review of Action Research: Some Implications for the Education of Teachers in Their Managerial Role. *Journal of Education for Teaching*, 13 (2), 97–115.
- Waters-Adams, S. (1994). Collaboration and action research: a cautionary tale. *Educational Action Research*, 2, 198–209.
- Wołodźko, E. (2010). Badania w działaniu. Refleksja-wiedza-emancypacja. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe UWM.

Żukiewicz, A. (2011). Koncepcja Action Research i jej zastosowanie w procesach poznawania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Rozważania z perspektywy pedagogiki społecznej. *Pedagog Społeczny*, 2, 35-59.



Paulina Drózdź

ORCID 0000-0002-2806-5549

Personalistyczne uwarunkowania wychowawcze rodziny w kontekście rodzicielskich aspiracji zawodowych

**Personalistic family educational conditions
in the context of parental professional aspirations**

Abstract: The purpose of this article is to echo parental career aspirations in a Polish family. This problem the most acute in the context of labour migration, hence this issue is of central importance in this study. A personalistic view of the issue allows draw more profound conclusions than only sociological research.

Keywords: philosophy, human being, family, upbringing, needs.

Wprowadzenie

Zagadnienie stanowiące przedmiot niniejszego szkicowego opracowania jest dość powszechnym problemem rodzinnym (taka sytuacja jest zasadniczym powodem zaistnienia tego artykułu). Z uwagi na jego wieloaspektowość i wielowymiarowość (zróżnicowanie przyczyn podejmowania migracji zarobkowej, subiektywizm i obiektywizacja decyzji emigracyjnej, personalistyczne uwarunkowania jednostek i tym podobne kategorie psychologiczne, socjologiczne, antropologiczne oraz inne), podjęty temat nadaje się na szerokie opracowanie, niech więc niniejszy artykuł, koncentrując się wyłącznie na personalistycznych uwarunkowaniach potencjału wychowawczego rodzin dotkniętych emigracją zarobkową, stanie się jedynie sygnałem, by na zasadzie *pars pro toto* okazać się materiałem wyjściowym do szerszych przemyśleń czy ewentualnych dyskusji, co uznać można za cel niniejszego opracowania.

Zagadnienie ujmuję w strukturze modelowej, jednoznacznie uwarunkowanej filozoficznie i psychologicznie, co umożliwi osiągnięcie właściwego stopnia obiektywizacji, jak i aktualizacji rozważań.

Personalizm a rodzinne uwarunkowania wychowawcze

Posługując się terminem *personalizm* mam na względzie wyłącznie jego filozoficzne odniesienia, a nie chodzi tu o personalizm np. rzymskokatolickiej społecznej nauki eklezjalnej czy niereligijne refleksje antropologiczne. Obecne we współczesnej myśli tendencje wskazują na autonomiczną wartość osobowości, w szczególności sposób eksponując kategorię osoby (*persona*), czyli *naturae intellectualis incommunicabilis existentiam* (sposób bytowania intelektualnej natury samej się określającej), używając sformułowania średniowiecznego filozofa francuskiego Ryszarda od św. Wiktora. Wynikająca z analizy pojęciowej definicja, w języku polskim wskazaną autonomię utożsamiam z „bytowanie osobnym”, zaś w łacinie autonomię tę czyni podstawą formalną do „bytowania samodzielnego, *per se ipsa*”. Z faktu autonomii wywodzi się równouprawnienie osób.

Zaprezentowane wyżej ujęcia odsłaniają istotny dla zarysowanego problemu *entourage*: osoba ma swoje uprawnienia (a nawet niezbywalne prawa – jednym z nich jest prawo do stabilizacji i bezpieczeństwa), osobą jest zarówno rodzic jak i dziecko. Jednocześnie każda osoba to byt dynamiczny, podlegający rozwojowi. Rozwój ten, na podstawie ewolucyjności, może ulegać niekiedy określonego regresowi, najczęściej jednak jest „pozytywnym” budowaniem i rozwojem, którego zróżnicowania wydają się szczególnie dostrzegalne w dziedzinie aksjologii i mentalności.

Rodzina jest niewątpliwie najważniejszym środowiskiem wychowawczym każdego dziecka. Sytuacja taka wynika z chronologicznego „pierwszeństwa” relacji z matką w okresie poporodowym i niewątpliwego priorytetu w dziedzinie wychowawczej i edukacyjnej. W związku z tym jej zadaniem staje się nie tylko sprawowanie opieki nad młodym człowiekiem, ale jednocześnie zaspokajanie jego wszelkich potrzeb i przeprowadzenie wychowania w taki sposób, by dana osoba wykazywała się znacznym stopniem samodzielności oraz odpowiedzialności, dysponując jednocześnie uwarunkowaniami rozwoju kognitywnego, poznawczego. Tak pojmowana, w swojej integralnie pojmowanej funkcjonalności rodzina, spaja zarówno kwestie procesów wychowawczych (w pierwszej kolejności), jak i edukacyjnych (co potwierdza wciąż bardziej popularny *home schooling*) bowiem właśnie tam młody człowiek nabywa podstawową wiedzę o świecie, a także zapoznaje się z fundamentalnymi kategoriami aksjologicznymi.

Możemy zatem uznać, iż wychowanie w środowisku rodzinnym staje się prawem, obowiązkiem oraz powołaniem stojącym przed osobami, które pełnią funkcję rodziców (opiekunów) dzieci w danej strukturze (Filipowicz, 2017, s. 127-128). Ma ono postać *relacji* zachodzącej pomiędzy równouprawnionymi osobami, z których dwie pełnią funkcje rodzicielskie (wychowawcze), pozostałe zaś funkcje należne dziecku (*sui generis* poddańcze), i formę *procesu* realizowanego przynajmniej do osiągnięcia przez dziecko pełnoletności. Ze wskazanych relacji wynika wzajemność oddziaływań, (dzieci na rodziców i odwrotnie), forma procesu może przyczyniać się zaś do zakłócenia niezbędnej stabilizacji, uwarunkowanego niewłaściwymi wyborami i zmiennymi niezależnymi od aktywności osobowej (tamże).

Prezentując personalistyczny aspekt zarysowanej sytuacji winniśmy odwoływać się do wskazanych wyżej uprawnień, będących jakościowym miernikiem realizacji osobowej w wolności. Wolność nie tylko w pojmowaniu religijnym nie jest samowolą, lecz budowaniem jakościowym własnego człowieczeństwa – z tego powodu rodzina jest przestrzenią budowania osobowego zarówno w filozoficznym, jak i socjologicznym zakresie. Ze wskazaną kategorią wiążą się dwie inne: wspomniany już wybór i odpowiedzialność, danym wyborem uwarunkowana. Kategorie te dotyczą nie tylko działającej jednostki (*agens*), lecz (przede wszystkim) jej najbliższego rodzinnego otoczenia – odpowiadamy bowiem nie tylko za własne życie, lecz także za życie innych.

Korzystając z „trzeciej drogi” personalistycznego podejścia możemy „zilustrować” omawiane zagadnienie odpowiednim modelem funkcjonalności rodzinnej:

postawa posługi rodzicielskiej + posłuszeństwo dzieci + miłość (personalistyczna otwartość) = optymalizacja środowiska rodzinnego.

Powyższy model ma charakter koniunkcji, nie alternatywy. Aby więc kwestia optymalizacji została zachowana w pełni konieczne jest zachowanie trzech uwarunkowań: pokory rodzicielskiej w kontekście rozwijającego się życia, pokory dzieci w kontekście rodzicielskiego oddania i wzajemnej personalistycznej otwartości, uwarunkowanej „obustronnie”.

Żaden system *par excellence* filozoficzny nie może zapomnieć też o cielesnym i duchowym wymiarze osoby ludzkiej. Wymiary te znajdują swój szczególny wyraz w realizacji potrzeb i równouprawnieniu ich duchowego i materialnego wymiaru. Z tego powodu, kategorię „autorytetu rodzicielskiego” wypada zastąpić „postawą posługi”, natomiast „partnerstwo dziecięce”

zastąpić tradycyjnym określeniem posłuszeństwa, biorącego zresztą swój początek z religijnego wymiaru życia. A zatem, streszczeniem rodzinnych relacji i procesu wychowawczego będzie trzeci człon naszego „równania” – miłość jako absolutna kategoria poznawcza i behawioralna (w niemieckiej literaturze określana dwiema kategoriami – *Denken und Handeln*). Dzięki niej rodzina będzie żyła i kształtowała się podług Bożych i ludzkich praw i ustaleń.

Aspiracje zawodowe rodziców

Jak wspomniano wyżej, relacje i wynikający z nich proces wychowawczy są kategoriami wzajemnymi, realizowanymi w aspekcie wolności i odpowiedzialności, które uznać należy za jedyne granice rozwoju zarówno dzieci, jak i rodziców. W związku z tym rodzicielskie aspiracje zawodowe mają prawo do nieograniczoności, jak nieograniczony jest transcendentalizm osoby ludzkiej, w związku z czym także dzieci mają prawo do bezgranicznego zaufania zarówno w odniesieniu do nich, jak i ich w odniesieniu do rodziców.

Zaprezentowana sprzeczność w rodzinnym równouprawnieniu wydaje się być jednak tylko pozorna. Jeżeli przyjmiemy „obustronne” oddziaływanie wskazanych granic, przyjmiemy zarazem podstawowy *entourage* realizacji rozwoju ludzkiego – wolność. Wolny rodzic ma prawo do podejmowania określonej decyzji, wolne dziecko ma prawo do jej interpretacji zgodnej z zamysłem rodzicielskim, tym bardziej że zamysły te motywowane są pozytywnie:

- Stymulujące je czynniki pozaekonomiczne – mogą potwierdzać ważne miejsce pracy zawodowej, zmierzającej do uzyskania niezależności decyzyjnej, zmiany w akceptowalności środowiskowej, pogłębienia fascynacji uprawianym zawodem itp.
- Czynniki ekonomiczne w jeszcze bardziej bezpośredni sposób umacniają relacje rodzinne: podwyższone wynagrodzenie podnosi prestiż rodziny, standardów życiowych, poczucie większej stabilizacji u dzieci; poważne inwestycje umożliwiają wzrost zamożności wynikający z oszczędności i dodatkowych wpływów, finalnie przyczyniając się do pozyskania zabezpieczenia emerytalnego i innych świadczeń senioralnych (Sadowska-Snarska, 2008).

Jeżeli jednak, odwołując się do naszego „równania” wyłączymy wzajemną otwartość, semantyka powyższych czynników się zmieni, a ich oddziaływanie zaowocuje wzrostem postaw egoistycznych; przygotowania migracyjne, w tym intensywna nauka języka obcego (uwieńczona niekiedy egzaminem państwowym) doprowadzi rodzica do przemęczenia, to zaś

wywoła u niego nadmierną nerwowość i poczucie niezrozumienia w najbliższym otoczeniu... W rezultacie rodzina może się okazać czynnikiem abundancyjnym, czyli zbędnym.

Prócz wskazanych „zobiektywizowanych” czynników, w omawianym zagadnieniu bardzo istotną rolę odgrywają wynikające również z osobowych uwarunkowań czynniki subiektywne: pragnienie osobowego rozwoju, doskonalenie profesjonalnych umiejętności czy pozyskiwanie niezbędnej wiedzy. Indywidualna inicjatywa rozwoju pracowniczego podtrzymywana jest postawą pracodawcy, umacniającego dobrą samoocenę i stosującego różne formy zachęty (Michalak, 2013, s. 20-21). Także i w tym wypadku istotnym zagrożeniem jest zadufanie w sobie czy identyfikacja z grupą inną niż rodzinna. Grupa pracownicza staje się z czasem bardziej atrakcyjna, bo w mniejszym zakresie wymagająca i udzielająca pochwał za mniejsze lub większe sukcesy – jednocześnie poczucie (autentycznego bądź nie) niedocenienia rodzinnego wprowadza jednostkę w „sferę marzeń”, odrealnienia, komputerowej wirtualności (tamże).

Zarysowane pozytywno-negatywne procesy, niezależnie od źródeł ich inspiracji (ambicja, ucieczka od rzeczywistości czy ofiarność) w określonych odniesieniach personalistycznych odsłaniają swoiście nowy sens, bardzo dla osoby charakterystyczny i istotny – samorealizacja, w hierarchii potrzeb A. Masłowa zaliczana do wyższego rzędu. Nie trzeba bowiem zbyt wnikliwego tłumaczenia, by uznać, że brak pracy zawodowej (zawiniony lub nie), w sposób jednoznaczny niweczy tę możliwość, zastąpioną zaangażowaniem w obowiązki domowe, które podejmowane „z konieczności” tracą nie tylko na znaczeniu, lecz przede wszystkim na swym pełnym otwartości wymiarze. Czy oznacza to jednak czynnik jednoznacznie negatywnie oddziałujący na rodzinny proces wychowawczy? Wskazana sytuacja ewokuje, co prawda, frustrację, znużenie, nieuzasadnione pretensje wobec otoczenia, poczucie marnowania (przecenianego bądź nie) własnego potencjału, jednym słowem zahamowanie rodzicielskiego rozwoju osobowego, który w procesie wychowawczym może spowodować negatywne konsekwencje w postaci niewłaściwego percypowania i interpretowania rzeczywistości (Becker-Pestka, Kołodziej i Pujer, 2017, s. 12-13). Tak się dzieje przy „wyłączeniu” czynnika wzajemnej otwartości. W przypadku jednak jego obecności, pozostający „na bezrobociu” rodzic dysponuje większą ilością czasu, może więc dopilnować procesu edukacyjnego własnych dzieci, wspomóc ich w rozwiązywaniu nie tylko naukowych problemów, jednym słowem ożywić proces relacyjny ze współmałżonkiem czy młodym pokoleniem.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż wynikające z natury osobowego człowieczeństwa prawo do pracy sprzyja też rozwojowi człowieka poprzez budowanie jego autodeterminacji, ważnego stymulatora do podejmowania trudniejszych działań, umiejętnego radzenia sobie z presją bądź pochwałą otoczenia czy opanowania negatywnych zwłaszcza emocji (np. lęków czy obaw). Stworzona przez Richarda Ryana i Edwarda Deci metoda kształtowania tej postawy pojmowanej jako droga do kształtowania pozycji lidera, drogą odpowiednio stymulowanej motywacji wewnętrznej odwołuje się zasadniczo do trzech kategorii: kompetencji, autonomii i relacji. **Kompetencje** to potrzeba związana z poczuciem własnej skuteczności, odbieranej w sposób pozytywny przez środowisko pracownicze. (por. Lasek, *Teoria autodeterminacji*) **Autonomia** wiąże się z poczuciem indywidualnego wpływu na przebieg sytuacji pracowniczych i możliwość bezpośredniej ich przemiany w sytuacji negatywnej (tamże). **Relacje** to umiejętność współpracy z innymi ludźmi, poczucie wspólnoty i wypełniania określonej misji. „Pracując w zespole możemy zauważyć, że nie rozmawiamy o wszystkich ważnych rzeczach, nie okazujemy sobie wsparcia i być może powinniśmy popracować nad wzajemną komunikacją” – konkludują Autorzy (Becker-Pestka, Kołodziej i Pujer, 2017, s. 14-15).

Dodatkowo odpowiednio wysoki poziom motywacji automatycznie przyczynia się do tego, że człowiek staje się bardziej szczęśliwy, zadowolony ze swego dotychczasowego życia, a jednocześnie zdeterminowany poznawczo, zwłaszcza w obszarze swych faktycznych zainteresowań.

Jak widać, zarysowywany temat uznać można za problem „dwuwarstwowy”: zaangażowanie w pracę generuje sytuacje pozytywne i trudne do przecenienia (zwłaszcza w odniesieniu do *individuum*), z drugiej nie jest pozbawione reperkusji negatywnych. Odwołania do naszego „równania” wydają się tu oczywiste, sugerują bowiem, że z punktu widzenia etycznego nie można kategorii pracy traktować negatywnie, nie należy też kategorii tej absolutyzować.

Dziecko zapracowanych rodziców łatwo dozna poczucia osamotnienia, dziecko rodziców bezrobotnych rychło przejmie ich frustrację i poczucie beznadziejności. Dziecko rodziców bogatych podwyższając własną samoocенę jednocześnie łatwo wpadnie w egoizm czy egocentryzm. Dziecku „ludzi sukcesu” grozi poczucie niższości i osamotnienia. Praca więc oddziałuje bardzo silnie na rozwój człowieka (dzięki wskazanej na początku zasadzie wzajemności tak samo na dziecko, jak i na dorosłych), budując obraz samego siebie, a poprzez autodeterminację stymulując się na sukces, który jednak bywa często okupiony zbyt wielką ceną (Bejma, 2015, s. 48).

Zjawisko migracji zarobkowej a rodzinny proces wychowawczy

Mając na względzie uprawnienia osoby ludzkiej w kontekście realizacji swej wolności, migracja jawi się jako jedno z zasadniczych jej uwarunkowań. Brak możliwości swobodnej migracji obywateli jest znamieniem absolutyzmu władzy tego kraju, aczkolwiek problem migracyjny, jak to postrzegamy w ostatnim czasie, może być również tragedią, pociągającą za sobą zagładę wielu istnień ludzkich, czego dowodzi tak wielka ilość ofiar uchodźców na Lampedusę czy Lesbos. Czynnikiem stymulującym migracje jest niemal zawsze zróżnicowanie ekonomiczne, bądź polityczne, co sprawia iż nastawienie jednostki w procesie migracyjnym przypomina zachowanie cieczy w naczyniach połączonych: dąży ona zawsze do wyrównania poziomu tych naczyń.

Wypada jednak podkreślić, że każda decyzja emigracyjna jest decyzją niezmiernie trudną i domagającą się wnikliwej analizy, każda bowiem jest formą determinacji. Bardzo trudną sytuacją dla jednostki jest emigracja wewnętrzna – jednostka ta dobrowolnie decyduje się na pozostanie w obrębie danego państwa, sytuując się poza jego nawiasem, niełatwą emigracja zewnętrzna, ewokująca zrazu znaczne problemy (także finansowe), spowodowane wykupem wizy, zakupem biletu, organizacją przeprowadzki (niekiedy na dalszą odległość itp.). Nierzadko wskazanym, niezbędnym dla uczestnictwa w procesie migracyjnym, poczynaniom towarzyszy stres, a ewentualna odmowa dokumentu uprawniającego może wpłynąć na pogorszenie także samooceny.

Spośród szeregu jakości migracyjnych warto wyodrębnić kategorię migracji zarobkowej, czyli przemieszczenie danej osoby do innego kraju, podejmowane ze względu na poprawę sytuacji materialnej czy osobiste wzbogacenie się, celem osiągnięcia swobody inwestycyjnej. Biorąc pod uwagę zasadniczy kontekst niniejszego opracowania winniśmy uznać, iż w przypadku takiego rodzaju migracji zaprezentowane w poprzednim podrozdziale trudności, jawią się w bardziej wyostrojony sposób. A choć wyjazd migracyjny od samego początku istnienia cywilizacji uważany był za fundamentalne prawo osoby ludzkiej, a jego zasady realizacji kształtowały się przez wieki, to przecież decyzja migracyjna nie musi być jednoznaczna: często bywa wyrazem egoizmu, chęcią poprawy własnych warunków egzystencji, pragnieniem poznawania, samorealizacji. Nie oznacza to, oczywiście, całkowitej negacji pobudek altruistycznych w tym działaniu, aczkolwiek zbyt często jest ono reakcją na trudne sytuacje egzystencjalne, ewokujące osobisty dramat (kryzys rodzinny, niespełnienie zawodowe itp.).

Decyzja podejmowana w takich warunkach, nie będąc najczęściej decyzją uwarunkowaną wolną wolą, nie dokonuje się też w pełni rozeznania

wszystkich czynników, może więc mieć negatywny wpływ nie tylko na rodzinę zainteresowanego, lecz także na niego samego – wszak powoduje ona faktyczny rozpad lub dezintegrację struktury rodzinnej (por. Danilewicz, 2010, s. 110), faktyczne trudności adaptacyjne, biedę i poniżenie (syndrom obcego, choćby ze względu na najczęściej niedoskonałą znajomość języka obcego), które mogą stać się udziałem zainteresowanego.

Aby jednak nie oddalać się od głównego tematu opracowania skoncentrujemy się na konsekwencjach wychowawczych w rodzinie. Zmiany, zachodzące automatycznie w wyniku indywidualnie, bądź wspólnie podjętej decyzji migracyjnej, doprowadzają zarazem do przekształceń w zakresie rodzinnej trwałości. Na ogół zarówno osoby pozostające w kraju, jak też członek rodziny, który decyduje się na migrację, odczuwają głębokie osamotnienie, generujące w nich negatywne emocje, nad którymi trudno zapanować. Nie bez znaczenia są również konieczne „przebudowania strukturalne” wewnątrz danej rodziny, przejawiające się choćby nowym podziałem obowiązków pomiędzy poszczególnymi uczestnikami życia rodzinnego czy nowy rozkład priorytetów (Becker-Pestka, 2012, s. 10). Taka reorganizacja rodzinnej egzystencji bardzo często wpływa na przebieg procesu wychowawczego: „surowego” ojca zastępuje „łagodna” matka (lub odwrotnie), co zmusza osobę dorosłą do „odgrywania fałszywej roli”, pozbawiając dziecko *de facto* obojga rodziców.

Bardzo charakterystyczną, aczkolwiek niełatwą do akceptacji sytuacją jest poczucie osamotnienia, obejmujące zasadniczo wszystkich członków rodziny. Opuszczenie domu nawet przez jednego ze współmałżonków można porównać z traumą popogrzebową lub napięciami wywołanymi przez rodzicielski proces rozwodowy. Utrata więzi pomiędzy małżonkami niejednokrotnie okazuje się niemożliwa do restytucji, utrata więzi rodzicielskiej z dziećmi ewokuje obojętność. Pozostający w kraju rodzic boryka się nie tylko z procesami wychowawczymi, lecz także winien wypełniać obowiązki domowe, pracować zawodowo, czyli podlegać zwiększonej ilości napięć, mimowolnie oddziałujących na dziecko. Nie zawsze wiąże się to z właściwym rozplanowaniem czynności, ewokując lęki, stres, a nawet chwile załamania nerwowego. Wszystkie te negatywne emocje sprawiają, że dana osoba nie ocenia swojego życia pozytywnie i uważa, że winna się pogodzić ze spadkiem jego jakości. Brak możliwości realizacji marzeń i zbyt mała ilość wolnego czasu powodu oskarżanie dziecka o bezpośrednią przyczynę zaistniałej sytuacji. Warto także podkreślić, że w środowisku, gdzie przebywa, bywa często narażona na krytykę, wynikającą choćby ze zwykłej zazdrości – wszak kategoria *zagranicy* to nawet współcześnie kategoria optymalizująca,

obnażająca faktyczne lub hiperbolizowane niedostatki własnego kraju na rzecz „tam gdzie nas nie ma (Szyszka, 2017, s. 48).

Nie można zaprzeczyć, że sytuacja osamotnienia, zwłaszcza gdy nie wyklucza rodzicielskiej otwartości, może sprawić, że dziecko stanie się bardziej samodzielne, aczkolwiek przeciwstawnej ewentualności wykluczyć nie sposób. Za czynnik wspomagający można z pewnością uznać poprawę warunków ekonomicznych rodzinnej egzystencji, co niewątpliwie może podnieść poziom dziecięcego *ego*. Możliwość pochwalenia się droższymi rzeczami, realizacja potrzeb edukacyjnych, poprawa „lokaty” w grupie rówieśniczej, uatrakcyjnienie poziomu rekreacji to tylko niektóre z niewątpliwych korzyści. Jednocześnie jednak dziecko wyzwala sobie w ten sposób skłonności egoistyczne, buduje priorytet spraw materialnych, generuje w sobie niewłaściwy obraz nieobecnego rodzica czy własnej sytuacji społecznej (Becker-Pestka, 2012, s. 12-13).

Konkludując, migracje społeczne z natury rzeczy generują wiele negatywnych skutków, które w szczególnie silny i jednoznaczny sposób oddziałują na życie rodzinne oraz na rozwój dzieci, wychowujących się w danych rodzinach. Bardzo często daje się zauważyć, że w wyniku migracji zarobkowych ogólna sytuacja finansowa znacząco się poprawiła (co zauważyła ogół rodziny), lecz jednocześnie doszło do spadku jakości funkcjonowania tej rodziny. W wielu przypadkach migracje społeczne sprawiają, że członkowie rodziny przestają się rozumieć, dostatecznie wspierać, udzielać sobie niezbędnej pomocy oraz opieki i jednocześnie nie przejawiają względem siebie jakichkolwiek emocji albo uczuć. Warto zauważyć też, że problem jest o tyle istotny, iż w rzeczywistości bardzo trudne staje się jego rozwiązanie i aktualnie na terenie Polski skala migracji zarobkowych jest bardzo duża (pomimo tego, że podejmowane są różnorodne działania w zakresie polityki prorodzinnej czy też prospołecznej) (Goleński, 2016, s. 221).

Najogólniej rzecz ujmując negatywne oddziaływania migracyjne uzewnętrzniają się w trzech podstawowych funkcjach przypisywanych środowisku rodzinnemu, czyli w:

- funkcji kontrolnej,
- funkcji emocjonalnej,
- funkcji opiekuńczo – wychowawczej.

Biorąc pod uwagę wszystkie szczegółowe wnioski wcześniejszej prezentacji problemu można jednoznacznie stwierdzić, że w pełni realizowana jest czwarta funkcja środowiska rodzinnego, czyli funkcja ekonomiczna, związana z zagwarantowaniem sobie odpowiedniego poziomu życia i warunków bytowych. Warto jednak zadać sobie w tym momencie jedno

z podstawowych pytań – czy jakość życia rodziny uzależniona jest rzeczywiście od posiadanych przez nią środków finansowych, czy też od tego, że jej członkowie wzajemnie się wspierają, udzielają sobie pomocy i jednocześnie starają się wspólnie realizować wszystkie cele oraz inwestycje i marzenia? Dodatkowo w rodzinach migracyjnych bardzo często dochodzi do zaniku miłości pomiędzy współmałżonkami, co z pewnością wpływa na sposób ich wzajemnej relacji czy spędzania wolnego czasu. Zakłada się więc, że migracje dokonywane we współczesnym świecie również w tym kontekście wpływają na obniżenie jakości życia członków rodziny (Stańczyk, 2015, s. 34).

Podsumowanie

Niniejszy artykuł dotyka potrzeb czasu współczesnego, spraw nie dających się ująć w sposób jednoznaczny i w pełni sprawiedliwy. Wybór aspektu filozoficznego zaprezentowanego w przeprowadzonych analizach miał na celu nadać wnioskom pogłębionego wymiaru antropologicznego, gdzie niejednoznaczność często zastępuje jednoznaczność, złożoność zaś postulowaną prostotę. Z drugiej jednak strony kategorie socjologiczne też oferują odpowiednią pomoc, więc warto, choć pośrednio, odnieść się do nich.

Funkcja kontrolna rodziny jest zakłócona jednoznacznie – nieobecny nie może wszak bezpośrednio korygować przebiegu procesu wychowawczego, swoim punktem widzenia wzbogacając poczynania drugiego współmałżonka.

Właściwe funkcjonowanie rodziny zapewnia odpowiedni profil emocjonalny jej członków: gotowość do udzielania sobie wzajemnej pomocy, zapewnienie bezpieczeństwa, stabilizacji i rozwoju to jednoznaczne syndromy wskazanej wyżej niezbędnej otwartości. Właściwa realizacja poszczególnych jej aspektów w żadnej mierze nie zakłada nieobecności – stąd i w dziedzinie oddziaływania emocjonalnego emigracja zarobkowa oddziałuje w większości przypadków negatywnie.

W sferze opiekuńczo-wychowawczej także przeważać mogą uwarunkowania negatywne. Osłabienie więzi rodzinnych, przeciążenie jednego z małżonków czy wypełnianie „fałszywych ról” nie sprzyja zaistnieniu normalnych, zdrowych relacji rodzinnych.

Jednocześnie nie możemy zapominać, iż socjologiczny wymiar życia rodzinnego nie wyczerpuje złożoności problemu. Antropologia filozoficzna podpowiedzieć może inne rozwiązania: wyjazd jednego z małżonków nie oznacza odejścia, lecz chwilowe wycofanie, by w innych, lepszych finansowo uwarunkowaniach osiągnąć pomoc dla rodziny, niemożliwą do uzyskania w inny sposób.

Autentyczny, szczerzy telefon bądź napełniony miłością *short message* przynajmniej w jakimś stopniu zrekompensuje brak bezpośredniego gestu objęcia dziecka.

Budowanie właściwego obrazu nieobecnego współmałżonka będzie dla dzieci środkiem utrzymania bezpośredniej więzi i pogłębienia miłości do Nieobecnego.

Innymi słowy – w każdym przypadku winno funkcjonować przytoczone wcześniej „równanie”, w którym niezbędny jest każdy element, a zwłaszcza ten, co wymieniony jest jako trzeci...

Bibliografia:

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Becker-Pestka, D., Kołodziej, J., Pujer, K. (2017). *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wrocław: Wydawnictwo Exante.
- Bejma, U. (2015). Praca jako wartość w życiu człowieka. Wybrane aspekty, *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej* 4, 47-73.
- Danilewicz, W. (2010). *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Filipowicz, M. (2017). Rodzina jako pierwsze środowisko wychowawcze. Zadania i ideał wychowawczy – z perspektywy nauczania Kościoła, *Łódzkie Studia Teologiczne*, 26, 127-146.
- Goleński, W. (2016). Społeczne skutki zagranicznych migracji zarobkowych z terenu województw opolskiego dla dzieci emigrantów pozostających w Polsce, *Zeszyty Ekonomiczne*, 290, 211-222.
- Lasek, R., *Teoria autodeterminacji*, [artykuł internetowy, dokument jednostronicowy].
- Michalak, M. (2013). Możliwości rozwoju jako jeden z elementów warunkujących satysfakcję zawodową, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej* 67, 19-28.
- Mounier, E. (1936). *Manifeste au service du personalisme*. Paris: Editions Montaigne.
- Sadowska-Snarska, C. (red. nauk.) (2008). *Równowaga. Praca – życie – rodzina*, Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Scheler, M. (2002). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Bonn: Bouvier.
- Stańczyk J., (2015). „Eurosieroctwo” jako skutek migracji zarobkowej, *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej*, 17, 31-38.
- Szyska M., (2017). Rodzina w migracji – migracja w rodzinie. Wyzwania współczesności, *Rynek – Społeczeństwo – Kultura*, 4(25), 46-53.



Hanna Vorozhko

ORCID 0000-0003-3642-8570

Edukacja muzyczna w Rosji: XX wiek i perspektywa współczesna

Musical Education in Russia: 20th Century and Contemporary Perspective

Abstract: It included the main stages of the main stages of the development there was explained and described music education in Russia. Modernity were explained and described.

The first stage involves music education from 1918 to 1941.

The second stage of music education – the period from the second half of the 20th century until the collapse of the Soviet Union in 1991.

The third stage involves music from the end of the XX century to the first years of XXI century and contemporary music education. contemporary music education.

The music education system in the USSR developed in two directions. The first direction was related to the preparation of professional educators, contractors and theoreticians. The second direction was based on in the formation and development of musical creativity during the course of study according to programs of general musical education in secondary schools. The same system of music education exists in modern Russian Federation.

Keywords: music education, Soviet Union (USSR), Russian Federation, socialist ideology, music education program, musical pedagogy concept, modernization of the musical system.

„Muzyka — potężne źródło myśli.
Bez wychowania muzycznego
nie jest możliwy pełny rozwój ludzkiego intelektu”.
Wasilij Suchomliński ¹

Wprowadzenie

W niniejszym artykule² o edukacji muzycznej w Rosji moim zadaniem będzie wyjaśnić i opisać główne etapy rozwoju rosyjskiej ojczystej kultury muzycznej po rewolucji 1917 roku, za czasów Związku Radzieckiego (1924 – 1990) do czasów współczesnych. Artykuł został podzielony na trzy główne etapy rozwoju edukacji muzycznej w Rosji w XX wieku.

Powszechnie wiadomo, że na kształtowanie i rozwój edukacji wpływa wiele społeczno-politycznych, socjalno-ekonomicznych, kulturowych czynników, przez co edukacja staje się mechanizmem rejestracji i syntezy ludzkiego doświadczenia. Dotyczy to w pełni także wychowania muzycznego, które stanowi sposób przekazu kulturowego doświadczenia przeszłych pokoleń współczesnemu człowiekowi. Dlatego poznanie rozwoju wychowania muzycznego nie byłoby pełne bez analizy społeczno-kulturowej sytuacji, w której rozwój ten następował.

Pierwszy etap – Edukacja muzyczna od 1918 do 1941 roku

Rozwój kultury ZSRR w pierwszej połowie XX wieku następował w ramach polityki państwa i ideologii socjalistycznej. Rewolucja 1917 roku odcisnęła piętno we wszystkich dziedzinach życia społecznego, w tym także w sferze edukacji muzycznej. Dekretem *Sovnarkomu*³, Piotrogadzkie i Moskiewskie konserwatorium przestały być podporządkowane Rosyjskiemu Towarzystwu Muzycznemu i stały się wyższymi humanistycznymi szkołami. Rosyjskie Towarzystwo Muzyczne, podobnie jak Dworska kapela śpiewacza i prywatne szkoły muzyczne, przestały istnieć. Wraz ze zniszczeniem elit zanikać zaczęły popularne dawniej tradycje muzykowania rodzinnego, domowego i obowiązkowej nauki muzyki przedstawiciele młodego pokolenia. Wielu wybitnych muzyków wyjechało za granicę. Najważniejszym

¹ V. A. Suhomlinskij, *Serdce otda detám*, Konceptual, Moskwa 2018, s. 68.

² Niniejszy artykuł jest kontynuacją artykułu o etapach rozwoju edukacji muzycznej w Rosji od czasów Starożytnych do początku XX wieku. Patrz: H. Vorozhko, *Edukacja muzyczna w Rosji: aspekty historyczne*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018 nr 3(24), s. 217–234.

³ Sovnarkom (ros. *Sovet Narodnyh Komissarov*) – Rada Komisarzy Ludowych, nazwa tymczasowego rządu Rosji, następnie Rosyjskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej, źródło: *Encyklopedia.com*, <https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/sovnarkom>, z dn. 29.01.2020.

czynnikiem zachowania kultury muzycznej stała się kontynuacja działalności konserwatoriów w Moskwie i w Piotrogradzie, które w niezwykle trudnych warunkach podtrzymywały wysoki poziom nauczania.

Istotne zmiany w edukacji muzycznej zaszły po rewolucyjnych wydarzeniach późnej jesieni 1917 roku. Częścią dokonywanych przez radziecką władzę przemian w kulturze, stało się tzw. „państwowe budownictwo muzyczne”. Znacjonalizowane zostały największe teatry muzyczne, filharmoniczne i koncertowe instytucje, konserwatoria i wydawnictwa nutowe. W tych miejscach zatrudnione zostały osoby, które nie miały do czynienia uprzednio z wysoką sztuką i odgradzone były od niej murem społeczno-ekonomicznych różnic (Pospelova, 2014).

Jednak były i również pozytywne strony tego procesu. Przekonanie mas do wartości duchowych mogło być zrealizowane wyłącznie na drodze planowej i wytrwałej pracy. W związku z tym wzrosła liczba koncertów, a ponadto do ogromnych rozmiarów rozrósł się ruch śpiewaczy w chórach (tamże). W 1919 roku powstała Państwowa Orkiestra Instrumentów Ludowych (obecnie: Rosyjska Akademicka Orkiestra Ludowa im. Osipowa), Igor Moisiejew założył Zespół Tańca Ludowego, powstał Rosyjski Chór Ludowy pod kierunkiem Piatnickiego, Zespół Pieśni Armii Czerwonej (1926) (Aleksiev, 1956, s. 10). Te przedsięwzięcia, a także wiele innych zawodowych i amatorskich inicjatyw, stały się nosicielami chóralnej i tanecznej kultury kraju.

Podczas reformy lat 1917-1925 nie było praktycznie różnic w wiedzy kandydatów do szkół i do konserwatoriów. Zróżnicowanie przedstawiało się w mniej więcej następujący sposób: utalentowani — do konserwatorium, mniej utalentowani — do technikum, pozbawieni talentu — do szkół muzycznych. Względy pochodzenia społecznego grały tu jedną z podstawowych ról. Do reformowanej struktury, oprócz wykonawców i kompozytorów, włączono także instruktorsko-pedagogiczny fakultet oraz wydział z dwiema specjalnościami nauczycielskimi w dziedzinie przygotowania do ogólnego wychowania muzycznego dla tzw. szkół wychowania socjalistycznego i klubów robotniczych (Slonimska, 2008, s. 220).

Państwo wzięło na siebie kierowniczą rolę w placówkach edukacyjnych i troskę o ich utrzymanie (dekret Rady Komisarzy Ludowych o przekazaniu wszystkich placówek szkolnych w zarząd Ludowego Komisariatu Oświaty z 5 czerwca 1918 roku) (Keldyś, 1876, s. 781). Oferta bezpłatnej edukacji muzycznej i system stypendialny dały możliwość zdobywania powszechnego wychowania muzycznego. Tym samym otwarta została droga do wykształcenia dla pracującej młodzieży. Ponadto, sformułowane zostały ogólne zasady podstaw zmian w edukacji muzycznej (Pospelova, 2014):

1. Uznanie konieczności wychowania muzycznego i ogromnego znaczenia ogólnego wykształcenia muzycznego, zarówno dla rozwoju kultury narodowej, jak i dla odkrywania u ludzi muzycznych zdolności, z myślą o zdobywaniu w dziedzinie muzyki kwalifikacji.
2. Zrozumienie konieczności przygotowania muzyków w ściśle określonych specjalnościach (wykonawczej, pedagogicznej, muzykologicznej), łączących doskonałą wiedzę w danej dziedzinie z pokrewnymi naukami społecznymi.
3. Uświadomienie wielkiej roli praktyki twórczej w samej szkole i poza jej granicami (doprowadziło to do powstania studiów operowych przy konserwatoriach).
4. Wymaganie, aby każdy muzyk, niezależnie od specjalizacji, mógł godzić działalność zawodową z upowszechnianiem muzyki.

W latach dwudziestych ubiegłego wieku w Moskwie i w Piotrogródzie otwierano masowo-popularyzatorskie szkoły: ludowe szkoły muzyczne, szkoły oświaty muzycznej, ludowe konserwatoria, kursy ogólnego wykształcenia muzycznego (Keldyś, 1876, s. 783). Warto zaznaczyć, że w początkowym okresie, ich organizatorzy napotkali szereg trudności. Po pierwsze, ich źródła tkwiły w przedrewolucyjnej praktyce wychowania muzycznego, gdzie nie było podziału w przygotowaniu przyszłych specjalistów i amatorów. W związku z tym, kształcenie muzyczne nie odbywało się etapowo, w zależności od wieku uczniów. Po drugie, powstało dużo placówek oświatowych (kursów, kółek, studiów, techników i nawet konserwatoriów), które nie miały wyraźnego profilu i nie można było ich odnieść ani do podstawowych, ani do średnich czy wyższych placówek (Pospelova, 2014).

Wychowanie muzyczne w Związku Radzieckim stało się jednym ze środków kształtowania osobowości dziecka. Takie szerokie spojrzenie było charakterystyczne dla postępowych nauczycieli muzyki zarówno w przedrewolucyjnej Rosji, jak i dla muzycznych pedagogów lat 20. i 30. lat ubiegłego stulecia. Wśród nich można wymienić Walentinę Szacką, Borysa Asafjewa, Bolesłwa Jaworskiego, Dmitrija Zorina, Aleksandra Aleksandrowa, Nadieżdę Briusową, Aleksandra Goedicke, Aleksandra Kastalskiego. Działalność i twórczość niektórych z nich warto będzie krótko opisać.

Problem efektywnych metod organizacji wychowania muzycznego w szkole nabrzmiał po 1917 roku. W 1919 roku *Narkompros* (Ludowy Komisarjat Oświaty) zorganizował sieć doświadczalnych placówek edukacyjnych, a w 1920 przy 1-szej doświadczalnej szkole-kolonii pracy „*Bodraâ žizn*” powstał muzyczny oddział. Pracowali tam muzycy – nauczyciele pod kierunkiem wybitnego pedagoga wychowania muzycznego Walentyny Szackiej.

Punktem wyjścia w organizacji masowego wychowania muzycznego stał się rozwój u dziecka potrzeby kontaktu z muzyką, zainteresowania nią, a także kształtowanie gustu artystycznego i dążenia do samowyróżnienia w muzyce, w jej wykonawstwie pod niezbędnym pedagogicznym kierownictwem (Šackaâ, 1975, s. 15-16).

Całe życie dziecięcej społeczności było przeniknięte tą pracą. Było to szczególnie widoczne w nauce i w trakcie zajęć dodatkowych. Według W. Szackiej, każde dziecko, każdy uczeń „powinien zostać pełnowartościowym słuchaczem, zdolnym do aktywnego, pełnego zainteresowania odbioru muzyki” (tamże, s. 16) oraz „posiadać zdolność jej osądu i formułowania własnego stosunku do tego, co usłyszał” (Šackaâ, 1947, s. 29-41). Od 1906 roku, W. Szacka prowadziła zajęcia w towarzystwie „Settlement” (po 1917 roku nazwa „Praca i Wypoczynek”). Wśród jej pierwszych pomysłów znalazła się idea wniesienia do życia dzieci „prawdziwej” muzyki, bywanie na przedstawieniach operowych czy organizacja serii koncertów dla starszych dzieci.

Dzięki ogólnokulturowej i pedagogicznej intuicji, młody, utalentowany muzyk i początkujący nauczyciel, W. Szacka, mogła od razu sprecyzować krąg zagadnień, które staną się treścią całego jej życia. Na zajęciach z przedszkolakami rozpoczynało się żmudne poszukiwanie repertuaru w celach wykonawczych i poznawczych, rozpracowywanie metod kształtowania dziecięcego gustu, określenie w tych procesach roli pedagoga. Równocześnie, W. Szacka prowadziła eksperymentalną naukową działalność w dziedzinie kształtowania muzycznego gustu w Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR godząc to z pracą w Moskiewskiej Państwowej Filharmonii (Boâkova, 2012). Przez dziesiątki lat został zgromadzony obszerny materiał eksperymentalny.

Warto zauważyć, że zbudowany przez W. Szacką niezwykle projekt koncertowy dla uczniów istnieje do naszych czasów. Przejęli go: Dmitrij Kabalewski, muzykolog Państwowej Filharmonii Moskiewskiej Swietlana Winogradowa i Żanna Dozorcewa, a także inni. Ta forma pracy okazała się bardzo perspektywiczna i cieszy się zasłużoną popularnością u słuchaczy w szkolnym i młodzieżowym okresie życia, a także wśród ich rodziców. Odbywające się we *foyer* Filharmonii, poprzedzające występy wycieczki-spotkania, sprawdziły się i na długo stały się nieodłączną częścią filharmonicznych abonamentowych koncertów.

Sformułowane na etapie powstawania masowego wychowania muzycznego naukowe poglądy W. Szackiej, pozostają aktualne do dzisiaj. Upodobania dzieci zmieniają się wraz z przemianami warunków życia,

kształcenia i wychowania. Dlatego też w konsekwencji ich poznawanie powinno być kontynuowane.

Boris Asafjew⁴, wybitny muzykolog, kompozytor i społecznik słusznie nazywany jest założycielem radzieckiej muzykologii. Problemy wychowania muzycznego i edukacji stały się dla niego podstawowymi zagadnieniami jego praktyki. Wychowaniu muzycznemu w szkole poświęcił on w połowie lat dwudziestych XX wieku cały szereg artykułów (Korolova, 2005, s. 7).

B. Asafjew przywiązywał dużą wagę do metody „obserwacji, a nie nauki” (tamże, s. 9). Ciekawa jest jego myśl o konieczności stymulowania rozwoju u dzieci dźwiękowo-kreatywnych reakcji na to, co słyszą aż do początkowych prób tworzenia muzyki. Twierdził on, że „dziecko, które doznało radości twórczego działania nawet w minimalnym stopniu, staje się inne niż to, które naśladuje cudze twórcze akty” (tamże, s. 9). A również, że „wychowanie nie będzie skuteczne, jeżeli się nie rozbudzi u dziecka instynktu twórczego i nie wytworzy kreatywnych nawyków” (tamże, s. 10). Do osiągnięcia tych celów wieść mają następujące sposoby: muzyczna improwizacja do tekstów poetyckich, intensyfikacja śpiewu podgłoskami, z głosem towarzyszącym, śpiew melodii w różnych wariantach (stanowiący przejaw kreatywności) (tamże, s. 7-8).

Bolesław Jaworski⁵ wywarł wpływ na całą radziecką kulturę muzyczną pierwszej połowy XX wieku. Jako pierwszy rosyjski uczyony, zbudował syntetyczny muzyczno-teoretyczny system — teorię myślenia muzycznego. U jej podstawy leży pogląd Jaworskiego, że muzyka stanowi swoisty język komunikacji międzyludzkiej. Według niego, podstawowym pedagogicznym zadaniem jest „nie uczyć, a nauczyć myślenia” (Aranovskij, 2012, s. 43). Stosował następujące działania: motoryczne improwizacje, inscenizacje, realizowane grupowo: improwizacje wokalne, gra na prostych instrumentach, wspólne muzykowanie na fortepianie (tamże, s. 41-43).

Duży wkład w rozwój radzieckiej kultury muzycznej wniosła także Nadieżda Briusowa – muzykolog, działacz szkolnictwa i oświaty muzycznej,

⁴ B. W. Asafjew (1884-1949) wywarł wielki wpływ na rozwój wiedzy o muzyce w okresie radzieckim. Był twórcą oper, baletów, symfonii, utworów na różne składy zespołowe, kompozycji fortepianowych. Jest autorem ważnych prac, poświęconych historii muzyki rosyjskiej i zagranicznej, problemom teorii muzyki, krytycznych artykułów, tekstów dotyczących zagadnień estetycznych, wychowania i edukacji muzycznej (Korolova, 2005, s. 7).

⁵ B. L. Jaworski (1877-1942) – jeden z najwybitniejszych działaczy rosyjskiej nauki o muzyce, polskiego pochodzenia. Znakomity pianista, kompozytor, autor opracowań pieśni ludowych, wspaniały organizator, popularyzator muzyki, teoretyk i badacz historii muzyki, innowacyjny pedagog (Aranovskij, 2012, s. 41).

która zajmowała się opracowaniem pierwszych programów wychowania muzycznego. Jej naukowe zainteresowania obejmowały zagadnienia formy w muzyce, muzyki etnicznej, pedagogiki, metodyki nauczania muzyki, metodyki kształcenia teoretycznego. N. Briusowa była autorką prac z dziedziny historii i teorii muzyki, podręczniki podstaw muzyki i harmonii dla samodzielnych zajęć, a ponadto uczestniczyła w etnicznych ekspedycjach, gromadząc dużo przykładów twórczości ludowej (Pospelova, 2014).

W 1924 roku, po podpisaniu dekretu o powstaniu Związku Radzieckiego, zaczął stopniowo rozwijać się nowy system funkcjonowania życia muzycznego w społeczeństwie. Anatolij Łunaczarski⁶ uważał, że cały system specjalistycznej i ogólnej edukacji – od elementarnych do najwyższych stopni – powinien stanowić jeden, nierozzerwalny ciąg. W procesie przemian połowy XX wieku powstała następująca struktura edukacji muzycznej (Keldyś, 1876, s. 783):

1. Elementarne kształcenie muzyczne w postaci szkół dwóch typów: 4-letnich (dziecięcych), będących podstawowym ogniwem technik muzycznych z jednej strony i kursów ogólnego kształcenia muzycznego dla dorosłych, które miały wyłącznie cele upowszechnieniowe z drugiej;
2. Średnie zawodowe kształcenie — technika (wykonywania muzyki i pedagogiczne);
3. Wyższe – konserwatoria.

W 1925 roku dokonano reorganizacji systemu wyższego kształcenia muzycznego. W tym właśnie roku został sformułowany dokument pt. „Zasady funkcjonowania Moskiewskiego i Leningradzkiego Konserwatorium” (tamże, s. 783). Przynależność konserwatorium do wyższego stopnia kształcenia została ostatecznie potwierdzona, określono strukturę tych placówek (podział na fakultety: teoretyczno-kompozytorski, wykonawstwa

⁶ A. V. Łunaczarskij (1875-1933) - rosyjski pisarz, publicysta, wydawca i pierwszy Ludowy Komisarz Oświaty ZSRR (1917-1927). Międzynarodową sławę zyskał w 1908 roku w związku z pracą pt. „Religia i socjalizm”, gdzie ogłosił, że „prawdziwą religią ludzkości jest idea socjalistyczna”. We Włoszech, w latach 1910-1911, organizował specjalne szkoły według systemu Marii Montessori. Aż do wybuchu rewolucji zajmował się w Paryżu dziennikarstwem. Po rewolucji 1917 roku został mianowany Ludowym Komisarzem Oświaty. Na tym stanowisku wprowadzał zasady postępowej edukacji. Popierając awangardowe prądy wywarł duży wpływ na radziecką literaturę, kładąc jednak nacisk na zachowanie jej tradycyjnych wartości. Jego radykalne eksperymenty w dziedzinie edukacji znalazły szeroki odzew zarówno w Rosji, jak i za jej granicami. Upadek dyscypliny w szkołach spowodował niezadowolenie Stalina, który w 1929 roku zdymisjonował Łunaczarskiego (*Akademik. Ęnciklopediã Kolera*).

i instruktorsko-pedagogiczny), profil specjalistyczny absolwentów, terminy kształcenia a także powstanie instytutu aspirantury.

Porządkowanie ogólnej struktury edukacji muzycznej zostało w zasadzie ukończone w 1927 roku, chociaż pewne zmiany były dokonywane także i później. W ten sposób 4-letnie szkoły muzyczne zostały przekształcone w 7-latki, przy szeregu konserwatoriów powstały muzyczne tzw. szkoły – „dziesięciolatki” dla zdolnych uczniów (10 lat kształcenia muzycznego), zorganizowano instytuty pedagogiczne⁷. Zorganizowano dziecięcy oddział przygotowawczy dla zdolnych uczniów, wybierających się na wyższe studia. Z dziećmi pracowali wybitni profesorowie konserwatorium: pianiści — Goldenweiser, Igumnow, Neuhaus, skrzypkowie — Mostras, Jampolski i inni.

Dzieci uczyły się według skróconych programów ogólnokształcących pod kierunkiem specjalnie zapraszanych nauczycieli. Zajęcia odbywały się w pomieszczeniach konserwatorium. Jednym z celów kształcenia ogólnego było poszukiwanie nowych form pracy indywidualnej, proporcjonalnych relacji między specjalnością a przedmiotami ogólnokształcącymi. W 1935 roku zgodnie z postanowieniem rządu ZSRR, Oddział dziecięcy stał się Centralną Szkołą Muzyczną przy Konserwatorium Moskiewskim. Jej podstawowym celem było wykształcenie wysokiej klasy wykonawców. Profesjonalne nauczanie szło w parze z wszechstronnym ogólnym, intelektualnym, artystycznym i duchowym rozwojem (Pospelova, 2014).

Dużą wagę w procesie reformy wyższego muzycznego szkolnictwa przywiązywano do wydziału wykonywania muzyki. Zorganizowano oddział dyrygentury (Slonimskaâ, 2008 s. 220).

Począwszy od lat 20-tych ubiegłego wieku aż do dzisiaj, wychowanie dyrygentów daje wspaniałe rezultaty. Wykształcenie pianistów, skrzypków, wiolonczelistów i innych instrumentów osiągnęło najwyższy poziom umiejętności pedagogicznych i talentu uczniów. Od lat 30. XX wieku młodzi rosyjscy muzycy zaczęli zwyciężać w międzynarodowych konkursach.

II etap edukacji muzycznej – okres od II poł XX wieku do rozpadu Związku Radzieckiego w 1991 roku

Dłgie poszukiwania i eksperymenty doprowadziły po II Wojnie Światowej do reorganizacji struktury edukacji muzycznej w Rosji. Od połowy XX wieku, system edukacji muzycznej rozwijał się w dwóch kierunkach. Pierwszy kierunek – przygotowanie profesjonalistów pedagogów,

⁷ W 1944 r. został otwarty pierwszy taki instytut: Muzyczno-Pedagogiczny Instytut imienia Gniesinych. (przypis autora).

wykonawców i teoretyków. Zorganizowano tu trzy stopnie: pierwszy – dziecięce szkoły muzyczne (od 1933 roku siedmioletnie), drugi średni stopień – koledże (szkoły muzyczne II stopnia) i trzeci, wyższy – konserwatoria. Były także Szkoły-dziesięciolatki łączące pierwszy i drugi stopień.

Drugi kierunek oznaczał natomiast formowanie i rozwój muzycznej kreatywności w trakcie nauki według programów ogólnego wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących. Było to kolejną zaletą radzieckiego okresu, ponieważ władza dawała realną możliwość kształcenia się utalentowanym uczniom.

W ten sposób, w połowie XX wieku w Związku Radzieckim powstał system wychowania muzycznego, który do dzisiaj nie stracił na aktualności. Wybitne osiągnięcia w profesjonalnej edukacji muzycznej stały się możliwe dzięki działalności znakomitych artystów Moskiewskiego, Leningradzkiego i innych ojczystych konserwatoriów. Reformy dotyczyły wydziałów kompozycji, specjalności muzykologicznych, wielu fakultetów wykonawstwa muzycznego w konserwatoriach. Powstały wysoko wykwalifikowane studia operowe.

Na fakultecie kompozycji konserwatorium otwarto naukowo-muzyczny przygotowawczy wydział dla muzykologów. Intensywnie rozwijająca się szkoła muzykologiczna wydała wybitnych teoretyków i historyków muzyki. Zorganizowane zostały specjalne kursy nauki harmonii, solfeżu, polifonii, analizy utworów muzycznych, historii rosyjskiej i obcej muzyki, wypuszczono dziesiątki podręczników z tych dziedzin, i przygotowano tysiące specjalistów. Warto zauważyć, że badając programy przedmiotów specjalistycznych zwracano uwagę na ich praktyczny charakter (tamże, s. 220-221).

Zorganizowano również sieć wyższych szkół, ukierunkowaną na przygotowanie specjalistów do pracy w systemie ogólnego muzycznego kształcenia. Mają one obecnie postać akademii sztuk, uniwersytetów kultury i sztuki, pedagogicznych uniwersytetów i instytutów.

Wychowanie muzyczne było w Związku Radzieckim jednym ze środków kształtowania osobowości dziecka. Psycholodzy przedstawili konieczność humanizacji procesu edukacyjnego poprzez zwrócenie większej uwagi na rozwój zdolności twórczych dziecka, najlepszych jego właściwości osobowościowych. W związku z tym wzrosła rola muzyczno-estetycznego wychowania.

Warto zaznaczyć, że to właśnie na ten okres przypadła działalność wybitnego radzieckiego naukowca i pedagoga Wasilija Suchomlińskiego

(Suhomlinskij, 2020, s. 3-10)⁸ z jego własnym systemem wychowawczym. W. Suchomliński określał muzykę jako „potężny środek wychowania estetycznego. Muzyka jest wielkim źródłem myśli, bez wychowania muzycznego nie jest możliwy pełny rozwój umysłowy” (tamże). „Tylko przebywając w środowisku muzyki, nauczywszy się odczuwania i rozumienia języka muzyki, dziecko będzie jej potrzebować. Poprzez kontakt z muzyką, dziecko lepiej zrozumie siebie i innych, znajdzie swoje miejsce w zmieniającym się świecie” (Matveeva, 2008).

„Sztuka słuchania i rozumienia muzyki jest jednym z przejawów kultury estetycznej, bez czego nie można sobie wyobrazić pełnego wychowania” (Suhomlinskij, 2020, s. 69-70) – pisał W. Suchomliński. Równocześnie uprzedzał, że „tego, czego nie zrobiono w dzieciństwie nie da się później nadrobić. Niezwykle ważne jest, aby wpływ sztuki zaczynał się możliwie najwcześniej, w dzieciństwie. Jeżeli od najmłodszych lat kształcić głębokie przeżywanie i rozumienie sztuki, to, wpływając na formowanie estetycznych odczuć i upodobań człowieka, przywiązanie do niej będzie trwałe” (tamże). Tego zdania również wybitny pedagog i kompozytor Lew Barenbojm. W swojej pracy pt. „O wychowaniu muzycznym w ZSRR” zauważył on, że ostatecznym celem lekcji muzyki w szkole ogólnokształcącej jest „wprowadzenie (możliwie wcześnie – nie nadrobisz tego, co zostało stracone) młodszych i starszych dzieci do świata wielkiej, poważnej muzyki, okazując tym samym pozytywny wpływ na kształtowanie ich osobowości. Bardzo ważne jest, aby na zajęciach nie ograniczać się podania wiedzy i wyrobienia odpowiednich nawyków i umiejętności. To nie jest cel sam w sobie. Znacznie ważniejsze jest, aby rozbudzić poznawcze zainteresowanie” (Barenbojm, 1978, s. 3-58).

Analiza pedagogicznego dorobku L. Barenboima pokazuje, że przywiązywał on podstawowe znaczenie do zagadnień kształtowania harmonijnej osobowości i rozwoju u uczniów podstaw kreatywności na każdym etapie edukacji, co zupełnie nie straciło swojej aktualności także we współczesnej pedagogice muzycznej. Naukowo-pedagogiczny dorobek L. Barenboima stał się istotnym wkładem nie tylko w rozwój sztuki muzycznej, ale i w rozwój nauk pedagogicznych dzięki temu, że łącząc w sobie światowe tradycje pedagogiki muzycznej edukacji z najlepszymi jej współczesnymi osiągnięciami

⁸ W. A. Suhomlinskij (1918-1970), wybitny radziecki naukowiec i pedagog, od 1947 był dyrektorem 10-letniej szkoły średniej w Pawłyszach na Ukrainie, gdzie wprowadził własny system wychowawczy. Od 1957 członek Akademii Nauk Pedagogicznych Federacji Rosyjskiej, od 1968 – Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. W książce „Oddaję serce dzieciom”, będącej dorobkiem wielu lat pracy z dziećmi, pracy pełnej poświęcenia, przekazuje nieprzemijające idee pedagogiczne dotyczące wychowania młodego człowieka (Suhomlinskij, 2020, s. 3-10).

zawiera cenne pedagogiczne doświadczenie, którego wykorzystanie we współczesnych warunkach pomaga znacznie polepszyć obecną praktykę dydaktyczną i wychowawczą (Zalomnova, 2004). Uczony ten proponował także rozszerzyć formy kreatywnej pracy dzieci z wykorzystaniem instrumentów dziecięcych i podstawowych elementów twórczości.

Zasłużonym i słynnym pedagogiem muzycznym XX wieku był Dmitrij Kabalewski⁹, który dużą część swojego życia poświęcił sprawie edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. Potrzeba zbudowania przez D. Kabalewskiego nowej zasadniczo nowej koncepcji pedagogiki muzycznej została spowodowana całościową sytuacją szkolnictwa ogólnokształcącego w latach powojennych. W pierwszych latach po wojnie lekcje muzyki zachowano oficjalnie tylko w nauczaniu początkowym. Dopiero w 1956 roku zostały one przywrócone w V-VI klasie. Brakowało wykształconych nauczycieli, materiałów nutowych i metodycznych, środków technicznych. Program muzyki został napisany na podstawie zapisów z 1943 roku, w których znacznie zmniejszono wymiar godzin przedmiotu „muzyka”. Lekcje śpiewu sprowadzały się z reguły do śpiewania w chórze i nauki podstaw zasad muzyki.

Opierając się w swojej pedagogicznej i popularyzatorskiej pracy na doświadczeniu i ideach poprzedników i współcześnie żyjących twórców (Asafiew, Szacka, Jaworski), D. Kabalewski zaproponował na początku lat 70-tych zdecydowanie nową koncepcję wychowania muzycznego. Pod jego kierownictwem, w laboratorium edukacji muzycznej instytutu badawczego szkół Ministerstwa Oświaty RFSRR w 1973 roku opracowany został eksperymentalny program „Muzyka” (Bodina, 2019, s. 203).

Kabalewski skonstruował unikalną dla edukacji muzycznej w skali krajowej i światowej koncepcję pedagogiki muzycznej, która pozwoliła określić priorytety duchowo-moralne, treści programowe, formy i metody nauczania muzyki w szkole. Jest to koncepcja całościowa, systemowa, włączająca wszelkie pozytywne doświadczenia nauki i praktyki wychowania muzycznego i pokrewnych z nią dziedzin wiedzy (muzykologii, psychologii, kulturologii, socjologii i innych) (Pigareva, 2006).

Głównym pedagogicznym zagadnieniem był dla D. Kabalewskiego problem rozbudzenia i utrwalenia przez cały okres nauki szkolnej u dzieci uczuciowego zainteresowania muzyką. „Muzyka (podobnie jak każda sztuka)

⁹ D. B. Kabalewski (1904-1987), – kompozytor, uczony, popularyzator, badacz pedagogiki, wybitny działacz społeczny. W 70-80-tych latach ubiegłego stulecia był naukowym kierownikiem prac nad wprowadzeniem nowych treści programowych przedmiotu „muzyka” w szkołach ogólnokształcących (Bodina, 2019, s. 203).

nie jest po prostu rozrywką, przymusem, dodatkiem do życia, którym można się zajmować lub nie, lecz stanowi ważną część istnienia” (Žuravickaâ, 2002) – pisał Kabalewskij.

Podstawowe myśli programu (Bodina, 2019, s. 205-207):

- Położyć nacisk na gatunkowy aspekt. Od znanych, takich, jak pieśń, taniec, marsz do popularnych.
- Skonstruować w muzyce atlas świata.
- Stworzyć logikę nauczania w kwartalnych tematach.
- Zapewnić wysoki poziom lekcji muzyki.
- Podstawą całej działalności jest wiedza o muzyce. Autor opracował system podstawowych i szczegółowych elementów wiedzy i umiejętności.

Aby zainteresować i przekonać uczniów do muzyki, D. Kabalewski przyjął w swoim programie zasadę tematyczną. Podkreślał, że nauczyciel w żaden sposób nie powinien od niej odstępować, ponieważ tylko konsekwencja w realizacji poszczególnych tematów może przynieść oczekiwany efekt. Na każdy kwartał roku szkolnego przypadał określony temat, stopniowo z lekcji na lekcję pogłębiając swoje treści. Tematy kwartałów konsekwentnie ukazywać miały wiodący motyw roku szkolnego. Wszelkie poboczne zagadnienia były natomiast powiązane i nauczane wraz z podstawowymi. Tematy lekcji nauczyciel formułował samodzielnie, a były one wyrazem tematów kwartalnych (tamże, s. 206-207). W całości konstrukcji tematycznej kładziono nacisk na doświadczenie życiowe dziecka. Znane utwory: pieśni, tańce i marsze stopniowo przechodzą do pełnej światowej literatury w tych gatunkach muzycznych. W myśleniu dziecka odbywa się proces rozumienia muzyki, którego początkiem są, znane dziecku pod względem charakteru (tanecznego, śpiewnego, marszowego), utwory. Podstawa w postaci zasady „trzech wielorybów”¹⁰ daje możliwość już od pierwszej klasy, niezauważalnie, bez szczególnych wysiłków, poznawania dowolnej dziedziny sztuki muzycznej włącznie z najbardziej złożonymi formami: operą, baletem, symfonią czy kantatą. Wiodącym tematem całego programu jest „Muzyka i życie” (tamże, s. 207). Jak podkreślono już wyżej, w całym programie charakterystyczne było wyraźne ukierunkowanie na kształtowanie duchowego świata człowieka, rozwój jego uczuć estetycznych, formowanie ogólnej i muzycznej kultury. „Znaczenie muzyki w szkole znacznie przekracza granice samej sztuki. Podobnie jak literatura i sztuki piękne, muzyka zdecydowanie

¹⁰ Trzy wieloryby – piosenka, taniec i marsz, według programu Kabalewskiego są jako główne gatunki muzyki.

przenika wszystkie dziedziny wychowania i kształcenia naszych uczniów, stanowiąc potężny, nie do zastąpienia środek formowania ich duchowego świata...” (Sergeeva i Kritskaâ, 2011, s. 154).

Wprowadzenie w latach 70. i 80. ubiegłego wieku nowego programu „Muzyka” do ogólnokształcącego szkolnictwa sprzyjało nie tylko muzycznemu i ogólnemu rozwojowi dzieci, ale także przyczyniło się do wzrostu kwalifikacji pedagogów muzyki. Działalność pedagogiczna D. Kabalewskiego sprzyjała zwiększeniu prestiżu zawodu nauczyciela muzyki i szacunku w społeczeństwie. Dzięki jego wpływom i poparciu wszedł do szkół nowy przedmiot: „Światowa kultura artystyczna”, powstał i rozwinął się nowy pedagogiczny kierunek — pedagogika sztuki (Pigaerva, 2006).

Teoretyczne prace, podręczniki metodyczne, naukowe prace badawcze następców D. Kabalewskiego prezentują szeroką panoramę poglądów, idei, koncepcji, w których odnajdujemy poszukiwania, najistotniejszych profesjonalnych cech specjalistycznego nauczyciela muzyki. Zaplecze metodyczne jego programu do dzisiaj pozostaje aktualnym pełnowartościowym kompletem do lekcji muzyki w Szkołach Ogólnokształcących w Rosji. W 1980 roku program został wydany w masowym nakładzie dla I-III klasy, a w 1982 dla IV-VII. Następnie, program ten stał się obowiązujący wszędzie na terenie byłego Związku Radzieckiego (Bodina, 2019). Idee D. Kabalewskiego znalazły kontynuację w badaniach Toriunowej. Według niej, kultura wokalna, wyrażana za pomocą głosu odzwierciedla w dużym stopniu duchowe zasoby człowieka.

Podsumowując, można wnioskować, że w drugiej połowie XX w. w Rosji powstał gigantyczny, równocześnie znakomicie zorganizowany, zrównoważony, ustrukturyzowany system edukacji muzycznej. Miliony młodszych i starszych dzieci uczyły się muzyki, przede wszystkim gry na fortepianie, instrumentach strunowych i dętych, gry na instrumentach ludowych. Dziesiątki tysięcy ludzi zajmowały się śpiewem, uczestniczyły w chóralnej działalności. Przy tym nauka była z reguły bezpłatna. Osiągnięcia rosyjskiej profesjonalnej szkoły muzycznej zostały potwierdzone dziesiątkami i setkami dyplomów laureatów najbardziej prestiżowych konkursów międzynarodowych i zdobyły uznanie na całym świecie.

To wszystko zapewniało skuteczność istnienia systemu wychowania muzycznego i wiodące znaczenie Rosji w światowej kulturze (Arakelova, 2012).

III etap edukacji muzycznej w Rosji – od końca XX do pocz. XXI w. – współczesne wychowanie muzyczne

Współczesna kultura muzyczna Rosji w całościowym sensie rozwija się uwzględniając zdobyte wcześniej w ZSRR, doświadczenia. Te z kolei były kontynuacją bogatej spuścizny czasów przedrewolucyjnych. Jednakże ogromny i stabilny system radzieckiego wychowania muzycznego zawierał w sobie dużo wewnętrznych sprzeczności, co doprowadziło do negatywnych skutków zarówno w dziedzinie przygotowania kadr, jak i masowym kształceniu muzycznym¹¹. Zaistniała pałąca konieczność sformułowania nowego paradygmatu edukacji.

Powstała w okresie Związku Radzieckiego hierarchiczna struktura zarządzania placówkami oświatowymi funkcjonowała w oparciu o nakazowo-rozdzielczy styl kierowania. Tym samym zespoły pedagogiczne zostały praktycznie pozbawione prawa do autonomicznej egzystencji, twórczej samodzielności i wewnętrznej samorządności. Wprowadzona i zatwierdzona ścisła reglamentacja procesu dydaktyczno-wychowawczego doprowadziła do pojawienia się i zastosowania monolitycznych planów nauczania, które mocno ograniczały kreatywną działalność instytucji edukacyjnych i samych wykładowców. Wychowanie muzyczne zdominowała autorytarna pedagogika z nieodróżnionym, standardowym podejściem do ucznia, jako do pasywnego obiektu nauczania, tłumiąca jego twórczą inicjatywę i nieskrępowany rozwój duchowy (Koz' menko i Nemykina, 2015). Doprowadziło to do rozwoju wąskiego specjalistycznego podejścia większości pedagogów, do ograniczenia ich ogólnego humanistycznego spojrzenia na świat, do braku umiejętności i chęci zajmowania się naukowo-badawczą działalnością w ramach swojej podstawowej specjalizacji. Jest oczywiste, że nawet ówczesne pozytywne podstawy systemu edukacji muzycznej nie są w stanie ukryć albo zlekceważyć negatywnych czynników w tej dziedzinie. Najbardziej oczywistym jest brak związku pedagogiki muzycznej z innymi dziedzinami wiedzy humanistycznej.

Wraz z rozpadem Związku Radzieckiego w 1991 roku skończył się okres komunistyczny w historii rozwoju pedagogiki wychowania i kształcenia muzycznego w Rosji. Początek następnego etapu edukacji rosyjskiej

¹¹ Więcej na ten temat patrz: A.S. Bazikov (2002). *Muzykalnoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: osnovnye protivorečija i puti ih preodolenija*, Tambov, Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat, <https://www.dissercat.com/content/muzykalnoe-obrazovanie-v-sovremennoj-rossii-osnovnye-protivorečiya-i-puti-ikh-preodoleniya>, z dn. 20.05.2019

charakteryzuje się kryzysem¹², który zaistniał w kontekście politycznych i społeczno-ekonomicznych wydarzeń lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Szczególnie ostro kryzys dotknął dziedzinę profesjonalnej edukacji muzycznej. Doprowadzono do upadku wiele szkół muzycznych. Muzyka jako przedmiot w szkole ogólnokształcącej stracił swoją wartość i znaczenie. Tysiące wybitnych naukowców, muzyków i nauczycieli opuściło kraj w celu znalezienia lepszych warunków pracy na Zachodzie. Gospodarka rynkowa spowodowała rewizję podstawowych poglądów w społeczeństwie, w tym także w dziedzinie kultury, która stopniowo zaczęła tracić pozycję bezwzględnej wartości i zaczęła przybierać status towaru. Edukacja przybrała postać charakterystyczną dla dziedziny sfery usług. Należało dokonać radykalnych ekonomicznych i społecznych przekształceń w Rosji, które pociągnęłyby za sobą zmiany w strukturze i treści całej jej kulturowo-edukacyjnej sfery.

Pod koniec XX wieku oraz na początku XXI rozpoczęły się kardynalne przemiany społeczeństwa rosyjskiego, czemu towarzyszyła zmiana kulturowo-edukacyjnego paradygmatu. Rosja wstąpiła na drogę przemian w kierunku wolnego rynku, pluralizmu poglądów, wolności religijnej, zróżnicowanej ekonomiki, systemu wielopartyjnego itd. Istotne zmiany dotknęły również muzyczną edukację. Nauki pedagogiczne zareagowały na przemiany w życiu społecznym, proponując – między innymi – podejście wychowawczo-dydaktyczne zorientowane na osobowość dziecka. Modernizacja szkoły ogólnokształcącej sprowadzała się do doskonalenia struktury i treści nauczania. Pojawiła się wówczas konieczność odejścia od zideologizowanej, w rzeczywistości — spolityzowanej jej istoty i sformułowania konkretnego celu z dziedziny muzyki. Stopniowo tworzy się nowy system edukacji w Federacji Rosyjskiej.

Przejście Rosji na przełomie XX i XXI wieku ku globalnym społeczno-politycznym i ekonomicznym reformom wyznaczyło **III okres rozwoju systemu edukacji muzycznej w Rosji**. Decydującą tendencją rozwoju społeczeństwa rosyjskiego stały się przemiany państwowości, uwzględniające reformy federalnego ustroju kraju. Z jednej strony, oznaczało to federalizację (zachowanie wspólnej ekonomicznej, edukacyjnej i kulturowej przestrzeni), z drugiej — regionalizację (własne strategie politycznego, ekonomicznego i kulturowego rozwoju). Wyznacza się kierunek na regionalizację edukacji, na włączenie do treści nauczania wartości regionalnej kultury muzycznej, na rozwój miejscowej samorządności w tej dziedzinie (Arakelova, 2012).

¹² Tak zwany „Kryzys lat dziewięćdziesiątych”.

Procesy demokratyzacji, odejście od totalitaryzmu, ideologicznej regulacji życia obywateli, doprowadziły bez wątpliwości do pozytywnych zmian w edukacji muzycznej. Szkoły muzyczne i wyższe uczelnie uzyskały określoną swobodę działania. Widać to było w wewnętrznych regulacjach organizacji działalności, wnoszeniu konkretnych zmian i uzupełnień w treściach edukacyjnych, pojawieniu się możliwości wyboru między różnymi pedagogicznymi technologiami i koncepcjami metodologicznymi (Koz'menko i Nemykina, 2015).

Współczesne wychowanie muzyczne w Federacji Rosyjskiej stanowi wzajemnie powiązany proces kształcenia muzycznego, wychowania i rozwoju uczniów. Od początku XXI wieku znacząco wzrasta rola profesjonalnej edukacji muzycznej młodych pokoleń, która odbywa się w Rosji dwoma kanałami (Âkovleva, 2010):

1. W ramach odpowiedniego przedmiotu «Muzyka» w szkole ogólnokształcącej.
2. W nurcie specjalistycznego systemu kształcenia: szkoła muzyczna I stopnia (7 lat nauki) i technikum muzyczne (4 lata kształcenia). Początkowy etap tego systemu ma służyć zdobyciu podstaw przygotowania profesjonalnych muzyków oraz amatorów.

Przemiany wychowania muzycznego młodszych i starszych dzieci, młodzieży były ściśle związane z jakościowymi zmianami w dziedzinie rozwoju kultury i sztuki. Te założenia traktowało się i traktuje dzisiaj w całym szeregu normatywno-prawnych dokumentów, wśród których należy wyróżnić: ustawę Federacji Rosyjskiej „O edukacji”, „Narodową doktrynę rozwoju oświaty w FR”, „Program wychowania w systemie oświaty Rosji”, „Narodowy program wychowania dzieci w FR”, „Koncepcję rozwoju edukacji w sferze kultury i sztuki w FR na lata 2008-2015” (Kartavceva, 2009)¹³, a także „Koncepcję edukacji artystycznej w FR do 2025 roku” (*Strategiâ gosudarstvennoj kulturnoj politiki na period do 2030 goda*).

Regionalizacja zadecydowała o wiodącej roli wychowania muzycznego i jego strategii w XXI wieku. Współczesny etap rozwoju świadomości społeczeństwa rosyjskiego charakteryzuje się zainteresowaniem historią kraju, jego kulturą, tradycjom, folklorem, mającymi w różnych miejscach niepowtarzalny, zróżnicowany swój wyraz. Dlatego też, w ramach ogólnej wspólnej polityki kulturalnej Rosji, system edukacji muzycznej ma zadanie realizacji następujących priorytetowych celów:

¹³ Patrz również: *Koncepciâ hudożestvennogo obrazovaniâ v Rossijskoj Federacii*, www.edu54.ru/sites/.../files/.../Kontsieptsiia_Shvydkoi_Fillipov, z dn. 25.05.2019.

1. Rozwój percepcji **regionalnej kultury muzycznej** młodzieży. Postanowiono bardziej aktywnie wprowadzać do praktyki instytucji oświatowych materiał danego regionu (folklor, twórczość kompozytorska) (Dubynina, *Vospriâtie muzykalnoj kultury regiona kak pedagogičeskaâ problema v usloviâh vneklassnojraboty v obšebrazovatelnoj škole*);
2. Akty normatywne Ministerstwa Edukacji i Nauki FR, artykuł 29 ustawy „O edukacji” zakładają wprowadzenie komponentu regionalnego w państwowych standardach kształcenia w szkołach. Jednym ze środków reformy treści wychowania muzycznego może się stać wprowadzenie muzycznego krajoznawstwa¹⁴ na lekcjach muzyki.
3. Kontakt z muzyczną kulturą już od okresu przedszkolnego, jako warunek późniejszego stosunku człowieka do sonosfery, w której żyje w perspektywie wielu lat a, być może, całego życia (Pavkina, 2004).

W FR wychowanie muzyczne nie jest traktowane jako sfera, która jest dostępna tylko niektórym, wyjątkowo utalentowanym dzieciom, lecz jako składowa część ogólnego rozwoju całego młodego pokolenia. Lew Romanowicz Madorski, profesor Rosyjskiej Muzycznej Akademii im. Gnesinych w pracy „Wychowanie muzyczne dziecka” uważa, że „najważniejszą rzeczą jest nauczyć dzieci kochać muzykę, tak, aby jedna z najpiękniejszych dziedzin sztuki zadomowiła się w ich życiu” (Madorskij, 2011, s. 128). Autor książki jest przekonany, że „wychowanie muzyczne jest dla każdego niezbędne i zaczynać je należy możliwie najwcześniej, niezależnie od tego, kim w przyszłości stanie się dziecko” (tamże, s. 128-129).

Współczesny wybitny działacz naukowy i społeczny, muzyk, pedagog Eduard Abdullin¹⁵ jako twórca szkoły naukowej „Metodologia pedagogiki

¹⁴ Muzyczno-pedagogiczne krajoznawstwo oznacza badanie, poznawanie kultury muzycznej ojczyzny, profesjonalnej i ludowej (twórczość kompozytorska, folklor, wiedza o życiu i twórczości znanych kompozytorów i wykonawców, o instytucjach edukacji i kultury kraju). Przypis autora.

¹⁵ E. B. Abdullin — kierownik katedry metodologii i technologii pedagogicznej wychowania muzycznego Moskiewskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, kierownik katedry UNESCO „Muzyka i edukacja muzyczna w życiu człowieka” przy MUP, doktor nauk pedagogicznych, profesor. Laureat nagrody Rady Ministrów FR w dziedzinie edukacji, członek Związku Kompozytorów Rosji. Patrz: E. V. Nikolaeva, Ėduard Borisovič Abdullin: muzykant, pedagog, issledovatel, Cyberleninka, <https://cyberleninka.ru/article/n/eduard-borisovich-abdullin-muzykant-pedagog-issledovatel>, z dn. 2.06.2019.

wychowania muzycznego” jest znany na całym świecie. W swoich dziełach naukowych traktuje on edukację muzyczną jako dziedzinę nauk pedagogicznych. Szczególną uwagę poświęca znaczeniu muzyki w procesie kształcenia i wychowania, osobowości dziecka w systemie muzycznej edukacji, podstawowym składowym kształcenia muzycznego a także osobowości i działalności samego nauczyciela muzyki. Razem z Profesorom Uniwersytetu Pedagogicznego w Moskwie, Eleną Nikołajewą¹⁶, pracował nad zagadnieniem ogólnodydaktycznych metod, wykorzystywanych szeroko w praktyce wychowania muzycznego uczniów.

Problemami muzyki, sztuki, historii kultury i edukacji muzycznej zajmuje się współczesny rosyjski pedagog i muzykolog Wiaczesław Mioduszewski¹⁷. Jako badacz sposobów przejawiania się duchowego życia człowieka w muzyce, rozpatruje problem edukacji muzycznej we współczesnym świecie z religijnego (prawosławnego) punktu widzenia. Jest on autorem wielu prac z dziedziny muzyki, sztuki, historii kultury, edukacji. Uważa on że, „wychowanie muzyczne powinno rozjaśnić przyszłość naszych dzieci. To w samej muzyce zdajemy się dostrzegać obecność tego światła, które pragniemy rozpalic w sercach uczniów dziełem pedagogiki” (Meduśevskij, *Duhovno npravstvennyj analiz muzyki*).

Ministerstwo Kultury FR wraz z Ministerstwem Edukacji FR opracowało zestaw wymagań wynikowych dotyczących podstaw programowych przedmiotu „Muzyka” dla wychowanków przedszkoli (3-7 r. ż.) i uczniów szkoły ogólnokształcącej w klasach 1-9. W opracowaniu przykładowego programu przedmiotu nauczania brał udział Instytut Rozwoju Edukacji w sferze kultury i sztuki. Przedmiot „Muzyka” stanowi część grupy przedmiotowej „Sztuka” w wymiarze 1 godziny lekcyjnej od 1. do 9. klasy szkoły ogólnokształcącej (*Novaâ programma po predmetu «Muzyka» v obšeoobrazovatel'noj škole*).

¹⁶ Profesor Elena Nikolaeva – katedra metodologii i technologii pedagogiki kształcenia muzycznego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Moskwie. Autorka wielu książek naukowych z metodyki kształcenia i wychowania muzycznego. Źródło: *Moskovskij Pedagogičeskij Gosudarstvennyj Universitet* 2020, <http://mpgu.su/staff/nikolaeva-elena-vladimirovna/>, z dn. 8.05.2019.

¹⁷ V. V. Meduśevskij — profesor katedry teorii muzyki Moskiewskiego Państwowego Konserwatorium im. P. I. Czajkowskiego, zasłużony działacz sztuki FR, członek Związku Kompozytorów Rosji.

Nowy program miał na celu uzupełnić lekcje muzyki aktywnością dziecka, związaną z chóralnym śpiewem, grą na instrumentach, słuchaniem muzyki, poznaniem zasad muzyki w atrakcyjnej formie. Praca nad programem przebiegła pod hasłem „Przywróćcie muzykę szkole!” (tamże). Pełne wprowadzenie programu nastąpiło 1 września 2015 roku. Do treści programowych przedmiotu „Muzyka” dla szkoły ogólnokształcącej została włączona również muzyka religijna.

Obecnie Ministerstwo Edukacji i Nauki FR dopuszcza do użytku 4 dydaktyczno-metodyczne zestawy różnych autorów. Oprócz tego, nauczyciele posługują się 5-6 dydaktyczno-metodycznymi podręcznikami a także wykorzystują własne opracowania. Wszystkie te materiały łączy jedno: program wspomnianego uprzednio D. Kabalewskiego, na podstawie którego zbudowane są te prace.

Wielu pedagogów nalega na rozszerzeniu objętości szkolnych programów muzyki. Jednak według rosyjskich specjalistów w dziedzinie kształcenia muzycznego, „głównym zadaniem masowego wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej jest nie tyle nauka muzyki samej w sobie, ile raczej wpływ poprzez muzykę na duchowy świat ucznia, przede wszystkim na jego wartości moralne” (tamże).

Podstawowa teza wychowania muzycznego ostatnich dziesięcioleci to: „Lekcja muzyki – lekcja sztuki”. Jest w tym zawarty priorytet dla duchowo-praktycznego, twórczego, indywidualnego stosunku człowieka do świata (Dvojnina, *Metody obučeniâ muzyke v sovremennoj škole*). Nauczyciele powinni stale wzbogacać szkolny repertuar muzyką różnych kierunków i stylów. Specjaliści twierdzą, że to właśnie lekcje muzyki stwarzają najbardziej sprzyjające warunki dla wszechstronnego rozwoju dziecka, rozbudzenia potencjału jego możliwości twórczych i perspektyw przyszłej jego aktywności. D. Kabalewski powiedział: „Duchowy bagaż, w przeciwieństwie do zwykłego bagażu, posiada zadziwiającą cechę: im jest go więcej, tym lżej iść po ścieżkach życia” Sergeeva i Kritskaâ, 2011, s. 154).

Aktualnym problemem w Rosji jest organizacja profesjonalnego kształcenia muzycznego. Nowoczesna pedagogika muzyczna w FR znajduje się w stadium przemian i przekształceń. Oprócz pozytywnych zjawisk, występują także i negatywne. Materialnie szkoły są niedoinwestowane, brakuje metod i form pracy z dziećmi o ograniczonych możliwościach zdrowotnych i z niepełnosprawnościami (Pan 'kova, *Sovremennye zadaciï problemy obučeniâ muzyke detej v učreždeniâh dopolnitel' nogo obrazovaniâ*). Modernizacja treści wychowania muzycznego związana jest przede wszystkim z zasadniczym przeglądem strategii i taktyki prowadzenia przedmiotu.

Podstawowe sprzeczności obecnego etapu rozwoju rosyjskiej edukacji muzycznej związane są ze zmieniającymi się społeczno-ekonomicznymi warunkami, wprowadzeniem do kultury zasad wolnego rynku, które na swój sposób formułują swoje wymagania wykształconym muzykom.

To wszystko warunkuje konieczność strukturalnej przebudowy działalności muzyczno-edukacyjnych instytucji w celu przygotowania szerokoprofilowych specjalizacji. Według rosyjskich specjalistów, wysoce wykwalifikowany muzyczny pedagog powinien mieć kompetencje w różnych dziedzinach wiedzy humanistycznej, zdolności przystosowawcze do zmieniających się społeczno-kulturowych warunków i potrzeb rynku pracy, strzec skarbu mistrzostwa i tradycji rosyjskiej profesjonalnej szkoły muzycznej na fundamencie doświadczenia poprzednich pokoleń rosyjskich muzyków (Koz' menko i Nemykina, 2015).

Nauczyciele muzyki są przekonani, że dla przezwyciężenia problemów edukacji muzycznej należy zjednoczyć się we wspólnocie dążeń i we wzajemnej wymianie doświadczeń.

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że edukacja muzyczna w Rosji przeszła długą drogę organizacji. Aż do dnia dzisiejszego przeżywała ona okresy wzlotów i upadków. Niezależnie od faktu, że profesjonalna, świecka, wyższa edukacja muzyczna w Rosji uformowana została dopiero w drugiej połowie XIX wieku (znacznie później, niż w innych europejskich krajach), jej ewolucja charakteryzowała się imponującym tempem i skutecznością. W efekcie powstał uznany w całym profesjonalnym muzycznym świecie system rosyjskiej edukacji muzycznej, który również przyczynił się do powstania rodzimej szkoły interpretacji.

Bibliografia:

- Alekseev, A. D. (red), *Istoriâ russkoj sovetskoj muzyki: 1917 – 1934 gg.*, Gosudarstvennoe muzykalnoe izdatelstvo Moskva 1956, T. 1.
- Alekseeva, L. L., *Vospitanie pevčeskoj kultury mladših škol'nikov na urokah muzyki obšeobrazovatelnoj škole*, Pobrano z: Naučnaâ biblioteka disertacij i avtoreferatov disserCat: <http://www.dissercat.com/content/vospitanie-pevcheskoi-kultury-mladshikh-shkolnikov-na-urokakh-muzyki-v-obshcheobrazovatelnoi#ixzz4pe5QrbEz>, dostęp: 29.12.2017.
- Arakelova, A. O. (2012). *Otečestvennoe obrazovanie v oblasti iskusstva: istoričeskij opyt, problemy i puti razitiâ*, Naučnaâ biblioteka disertacij i avtoreferatov disserCat, Magnitogorsk. Pobrano

- z: <http://www.dissercat.com/content/otechestvennoe-obrazovanie-v-oblasti-muzykalnogo-iskusstva-istoricheskii-opyt-problemy-i-puti#ixzz4oz3N67Vd>, dostęp: 29.12.2017.
- Aranovskij, M. G. (2012). Teoretičeskaâ koncepciâ B.L. Âvorskogo, *Iskusstvo muzyki: teoriâ i istoriâ*, 6; <http://sias.ru/upload/iblock/a64/aranovskii.pdf>, z dn. 4.03.2019.
- Âkovleva, E. N. (2010). *Regionalizaciâ muzykal' nogo obrazovaniâ v učreždeniâh kultury iiskusstva*, Moskva. Pobrano z: Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat: <http://www.dissercat.com/content/regionalizatsiya-muzykalnogo-obrazovaniya-v-uchrezhdeniyakh-kultury-i-iskusstva>, dostęp: 2.12.2017.
- Barenbojm, L. A. (1978). *O muzykalnom vospitanii v SSSR*, wydanie 1, Moskva.
- Bazikov, A. S. (2002). *Muzykalnoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: osnovnye protivorečiâ i puti ih preodoleniâ*, Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat, Tambov 2002, <https://www.dissercat.com/content/muzykalnoe-obrazovanie-v-sovremennoi-rossii-osnovnye-protivorechiya-i-puti-ikh-preodoleniya>, z dn. 20.05.2019
- Bodina, E. A. (red) (2019). *Sistema D. B. Kabalevskogo i ego značenie dlâ modernizacii muzykal' nogo obrazovaniâ v sovremennoj Rossii w: Istoriâ muzykal' noj pedagogiki Od Platona do Kabalevskogo*. Moskva: Moskovskij Pedagogičeskij Univarsitet. Pobrano z: <https://urait.ru/bcode/438344>, dostęp: 26.02.2020.
- Boâkova, E. V. (2012). *Vzglâdy Šackoj na vospitanie muzykal' nyh vkusov detej i podrostkov*, Institut hudožestvennogo obrazovaniâ i kul' turologii Rossijskoj Akademii Obrazovaniâ. Pobrano z: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzglyady-v-n-shackoy-na-vospitanie-muzykalnyh-vkusov-detey-i-podrostkov>, dostęp: 5.03.2019.
- Dubynina, Ŭ. V., *Vospriâtie muzykalnoj kultury regiona kakpedagogičeskaâ problema (v usloviâh vneklassnojraboty v obšeobrazovatelnoj škole)*. Pobrano z: Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat: <http://www.dissercat.com/content/vospriyatie-muzykalnoi-kultury-regiona-kak-pedagogicheskaya-problema-v-usloviyakh-vneklassn-0#ixzz4pXmHOAT7>, dostęp: 29.12.2017.
- Dvojnina, G. B., *Metody obučeniâ muzyke v sovremennoj škole, Centr Obrazovaniâ „Èjdos”*. Pobrano z: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0529-05.htm>, dostęp: 2.06.2019.
- Kabalevskij, D. B. (1982). *Osnovnye principy i metody programmy po muzyke dlâ obšeobrazovatelnoj školy. Programma po muzyke (spouročnoj*

- metodičeskoj razrabotkoj) dlâ obšeobrazovatel'noj školy. 1 – 3 klassy.* Moskva: Prosvešenie.
- Kartavceva, M. T., *Tvorčeskoe razvitie detej sredstvami muzykal'nogo fol'klora*, Pobrano z: Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat: <http://www.dissercat.com/content/tvorcheskoe-razvitie-detei-sredstvami-muzykalnogo-folklora#ixzz4oKAiAXUj>, dostęp: 26.11.2017.
- Keldyš, Ū. V. (red) (1976). *Sovetskaâ ênciklopediâ*. Moskva: Sovetskij kompozitor.
- Koz'menko O. P., Nemykina I. N. (2015). *Kulturai muzykal'noe obrazovanie v Rossii na rubeže XX – XXI v.*, Kafedra muzykal'nogo ispolnitel'stva, Moskovskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet im. M. A. Šolohova, Moskva. Pobrano z: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-i-muzykalnoe-obrazovanie-rossii-na-rubezhe-hh-xxi-vv>, dostęp: 19.05.2019.
- Korolova, T. P. (2005). *Muzykalno pedagogičeskaâ koncepciâ B. V. Asafeva*. Minsk: „Besprint”. Pobrano z: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/14883/1/pdf>, dostęp: 26.02.2020.
- Madorskij, L. R. (2011). *Muzykalnoe vospitanie rebenka*. Moskva: Ajris-press.
- Matveeva, R. A. (2008). *Klassičeskaâ muzyka v sisteme razvitiâ i vospitaniâ detej rannego vozrasta: voprosy teorii i praktyki*. Pabrane z: Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat: <http://www.dissercat.com/content/klassicheskaya-muzyka-v-sisteme-razvitiya-i-vospitaniya-detei-rannego-vozrasta-voprosy-teori#ixzz4oJoN0xJb>, dostęp: 29.12.2017.
- Meduševskij, V. V., *Duhovno npravstvennyj analiz muzyki*. Pobrano z: Internet – portal „Slovo”, dostęp: <http://www.portal-slovo.ru/art/35812.php>, dostęp 2.12.2017.
- Nikolaeva, E. V. Èduard Borisovič Abdullin: muzykant, pedagog, issledovatel, Cyberleninka. Pobrano z: <https://cyberleninka.ru/article/n/eduard-borisovich-abdullin-muzykant-pedagog-issledovatel>, dostęp: 2.06.2019.
- Novaâ programma po predmetu «Muzyka» v obšeobrazovatelnoj škole*, Federalnyj resusnyj metodičeskij centr razvitiâ obrazovaniâ v sfere kultury i iskusstva „Roski”. Pobrano z: <http://iroski.ru/node/1051>, dostęp: 29.12.2017.
- Pankova, N. A., *Sovremennye zadačii problemy obučenâ muzyke detej v učreždeniâh dopolnitelnogo obrazovaniâ*, Pobrano z: Cyberleninka, <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-zadachi-i-problemy-obucheniya-muzyke-detey-v-uchrezhdeniyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya>, dostęp 2.06.2019.

- Pavkina, N. V. (2004). *Soveršenstvovanie professionalnoj podgotovki učitelâ na osnove vvedeniâ muzykalno- kraevedčeskogo materiala v programmu predmeta „Muzyka”*: V usloviâh sistemypovyšeniâ kvalifikacii Pobrano z: Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat, <http://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-professionalnoi-podgotovki-uchitelya-na-osnove-vvedeniya-muzykalno-kraeve#ixzz4pdl5g-GVt>, dostęp: 2. 12. 2017.
- Pospelova, N. A. (2014). *Istoricheskie puti i osobennosti stanovleniâ sistemy muzykalnogoobrazovaniâ v Rossii*, Socialnaâ set rabotnikov obrazovaniâ. Pobrano z: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2014/04/20/istoricheskie-puti-i-osobennosti-stanovleniya-sistemy>, dostęp: 28.12.2017.
- Pigareva, I. V. (2006). *Povyšenie professionalnoj kompetentnosti učitelâ muzyki v processe izučeniâ tvorčeskogo naslediâ D. B. Kabalevskogo*, Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat, Moskva. Porano z: <http://www.dissercat.com/content/povyshenie-professionalnoi-kompetentnosti-uchitelya-muzyki-v-protsesse-izucheniya-tvorčesko>, dostęp: 20.03.2019.
- Roboczaja programma po muzykie dla 1-4 klassow (UMK Szkoła Rossii)*, Socialnaja siet rabotnikov obrazovania. Pobrano z: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/muzyka/2012/11/27/rabochaya-programma-po-muzyke-dlya-1-4-klassov-umk-shkola-rossii>, dostęp: 4.02.2018.
- Sergeeva, G. P., Kritskaâ, E. D. (2011). *Uroki muzyki. 7 klass.*, Moskva: Prosvešenie.
- Suhomlinskij, V. A. (2018). *Serdce otda detâm*. Moskva: Konceptual.
- Slonimskaâ, R. N. *Stanovlenie professionalnogo muzykal' nogo obrazovaniâ v Rossii: k postanovke problemy*. Pobrano z: Cyberleninka. <https://cyberleninka.ru/article/v/stanovlenie-professionalnogo-muzykalnogo-obrazovaniya-v-rossii-k-postanovke-problemy>, dostęp: 10.01.2018.
- Strategtâ gosudarstvennoj kulturnoj politiki na period do 2030 goda*. Pobrano z: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IxP7f2xm.pdf>, dostęp: 26.02. 2020.
- Šackaâ, V. N. (1975). *Muzykalno-èstetičeskoe vospitanie detej i ũnošestva*. Moskva: Pedagogika.
- Šackaâ, V. N. (1947). *Vospitanie muzykalnogovkusa*. w: *Voprosy hudožestvennogo vospitaniâ*, wydanie II. Moskva: Akademiâ pedagogičeskich nauk RSFSR.
- Zalomnova, S. P. (2004). *Pedagogičeskie vozzreniâ L. A. Barenbojma v kontekste razvitiâ otečestvennogo muzykalnogo obrazovaniâ seređiny XX stoletia*.

Pobrano z: Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat, Āeboksary, <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-vozzrenija-l-a-barenbojma-v-kontekste-razvitija-otechestvennogo.html>, dostęp: 5.02.2018.

Źuravickaâ, M. S. (2002). *Sistema muzykalnogovospitaniâ uĉašihsâ naĉalnoj školy Izrailâ i puti ee soveršenstvovaniâ*. Moskva. Pobrano z: Naučnaâ biblioteka dissertacij i avtoreferatov disserCat: <http://www.dissercat.com/content/sistema-muzykalnogo-vospitaniya-uchashchikhsya-na-chalnoi-shkoly-izrailya-i-puti-ee-sovershen#ixzz4oJcF65ew>, dostęp: 29.12.1017.



Marzanna Kielar

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0002-9266-8416

O tworzeniu znaczeń w kontekście praktyki edukacyjnej

About meaning making in the context of educational practice

Abstract: This article describes the process of meaning making in the context of educational practice. It starts with presentations of chosen elements of constructive developmental theory. The Author presents models of constructive development researchers and shows their meaning in education. Then she describes patterns of meaning making in educational context. At the end she presents principles and practices of teaching in a developmental manner.

Keywords: adult development, constructive development theory, meaning making in education

Wprowadzenie

Teoria etapowego rozwoju dojrzałych dorosłych jest owocem blisko pięćdziesięciu lat badań neo-Piagetajskich teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych¹, reprezentujących stanowisko, że jednostka aktywnie konstruuje własne pojmowanie siebie i otaczającego ją świata. Skonstruowane znaczenia przejawiają się w formie rozpoznawalnych wzorów, których systemy ewoluują w czasie, odsłaniając w logicznych sekwencjach poziomy o wzrastającej złożoności (postformalne, postkonwencjonalne, postracjonalne),

¹ Dokładne omówienie problematyki etapowego rozwoju dojrzałych dorosłych zawarłam w osobnym artykule (Kielar, 2015).

na przykład poziomy tożsamości/ego czy poziomy złożoności poznawczej. Owe coraz bardziej złożone porządki rozwojowe świadomości znajdują odzwierciedlenie w osobnych systemach wartości, światopoglądach, postawach, a także w tym, czego jednostka jest świadoma, co dostrzega, jakie kwestie potrafi objąć refleksją i wypowiedzieć, jak zmieniać (bądź nie) rzeczywistość. Zasoby poznawcze, narzędzia konceptualne, język, kompetencje moralne i in. stanowią o odrębności jednostek rozwijających w toku ewolucji porządki świadomości o postępującej złożoności. A różnice i konflikty światopoglądowe wokół tych porządków wydają się być owocem nierozpoznanych odrębności rozwojowych.

Jak zauważa Michael Lampton Commons (2016), zagadnienia pozytywnego rozwoju dorosłych są coraz wyraźniej obecne w obszarze psychologii rozwojowej i wychowawczej. Jednak, mimo wzrastającego wpływu i poznawczych korzyści, trudno jest je dostrzec w głównym nurcie tradycyjnych nauk społecznych. Tymczasem to poziomy postkonwencjonalne i postformalne rozwoju poznawczego, moralnego, tożsamości, wartości i in. oferują wartościowe, wszechstronne rozumienie wielowymiarowości istnienia oraz interpretację złożonych problemów rzeczywistego świata. Ponadto mogą wnieść do nauk społecznych paradygmatyczne i *cross*-paradygmatyczne innowacje, bowiem to rozwój wyższych porządków świadomości dostarcza analitycznych narzędzi generujących twórcze *novum* i zgłębiających dynamikę palących wyzwań współczesności, m.in. terroryzmu, ubóstwa czy korupcji (Commons i Duong, 2019).

Postformalne, postkonwencjonalne porządki świadomości i wypływająca z nich wiedza, w tym integralne filozoficzne metateorie (transdyscyplinarna teoria złożoności Edgara Morina, postdyscyplinarna teoria integralna Kena Wilbera, interdyscyplinarny realizm krytyczny Roya Bhaskara)² oraz teoria konstruktywistyczno-rozwojowa inicjują wyłanianie się nowego paradygmatu. W kontekście edukacji wiedza o ewolucji świadomości osób dorosłych może pomóc przezwyciężyć m.in. anachroniczne, modernistyczne podejście do kształcenia, które ogranicza i sabotuje rozwój pionowy człowieka, o czym pisano w innym miejscu (Kielar i Gop, 2018). A modele etapowego rozwoju świadomości, owoc badań teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych, to nieredukcjonistyczne, cenne i użyteczne narzędzia, które mogą oświetlać drogę *Homo progressus* w jego trwającej całe życie horyzontalnej i wertykalnej podróży rozwojowej.

² Więcej na temat wymienionych metateorii – (Kielar, 2019).

Modele wertykalnego rozwoju świadomości osób dorosłych i ich znaczenie w edukacji

Istotę procesów rozwojowych wykraczających poza konwencjonalne porządki rozwoju świadomości badali m.in.: Michael Lomport Commons i Francis Asbury Richards (postformalny rozwój poznawczy), Lawrence Kohlberg (rozwój moralny), Robert Selman (rozwój zdolności obierania perspektyw), Robert Kegan (poziomy świadomości), Jane Loevinger, Susanne Cook-Greuter, William Torbert i Terri O'Fallon (rozwój tożsamości/ego)³.

Linie rygorystycznych badań empirycznych nad rozwojem pionowym ego/tożsamości zapoczątkowała w latach 60. XX wieku Jane Loevinger, która przedstawiła dziewięciostopniowy model rozwoju – poziomy: autystyczny, symbiotyczny, impulsywny, chroniący siebie, konformistyczny, obowiązkowy-konformistyczny, obowiązkowy, indywidualistyczny, autonomiczny i zintegrowany (rozwój postkonwencjonalny obejmuje trzy ostatnie poziomy) (Loevinger, 1976). J. Loevinger zdefiniowała poziom rozwojowy ego jako organizowanie funkcjonowania lub rodzaj filtru, którego jednostki używają do interpretacji życiowego doświadczenia i generowania znaczeń. Uczona stworzyła *Washington University Sentence Completion Test* – uznany i szeroko stosowany instrument eksplorujący wyłaniające się hierarchicznie poziomy tożsamości. Badania J. Loevinger podjęła i poszerzyła jej studentka Susanne Cook-Greuter, tworząc własny model rozwoju tożsamości, zawierający poziomy: przedspołeczny, symbiotyczny, impulsywny, chroniący siebie, zorientowany na zasady konformista, samoświadomy, sumienny, indywidualistyczny, autonomiczny, świadomy konstrukt (pierwszy poziom rozwojowy, który obdarza ludzi zdolnością postrzegania wszelkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji) oraz jednoczący (Cook-Greuter, 2000, 2004, 2010, 2011). Zapoczątkowane przez J. Loevinger i rozwinięte przez S. Cook-Greuter badania nad postkonwencjonalnym rozwojem ego/tożsamości rozwinął William Torbert (1994, 2003, 2010, 2013), także we współpracy z S. Cook-Greuter. Przedstawił on szeroko stosowany w obszarze przywództwa dynamiczny model „logiki działania”, który ukazuje, w jaki sposób systemy tworzenia znaczeń organizują ludzkie uniwersum⁴. Obejmuje on poziomy logiki działania od pre-konwencjonalnych przez konwencjonalne po postkonwencjonalne:

³ Zaawansowane rozwojowo poziomy świadomości osób dorosłych w modelach S. Cook-Greuter, M.L. Commonsa i R. Kegan oraz edukacyjne implikacje tych modeli przedstawiłam w innych miejscach (Kielar 2014, 2012, 2011).

⁴ W polskiej edukacji do modelu W. Torberta sięga Piotr Błajet (2012), by zobrazować przywództwo sportowe na kolejnych poziomach logiki działania.

Impulsywny, Oportunistą, Dyplomata, Ekspert, Zdobywca, Indywidualista, Strateg, Mag oraz Ironista. Najnowszą innowacją w linii badań zapoczątkowanej przez J. Loevinger jest rozbudowany model Terri O’Fallon, stosowany w eksploracjach edukacyjnych (O’Fallon, 2010; <https://www.stagesinternational.com/the-evolution-of-the-human-soul-2/>, dostęp: 10.09.2021). Niektóre z modeli przywołanych tu badaczy zawiera Tabela 1.

Źródło: A. Lynam (2020), s. 153-154.

Kegan Poziomy rozwoju	Cook-Greuter Poziomy rozwoju ego (1986, 2004)	Torbert Logika działania (1991, 2004)	O’Fallon Poziomy: Perspektywy jednostek (2016)
			<u>6.5 Oświecony</u>
Poziom 5: Inter- indywidualny/ postmodernistyczny	6 Jednoczący	Ironista	<u>6.0 Uniwersalny</u>
	<u>5/6 Świadomy</u> <u>konstrukt</u>	Mag	<u>5.5 Transpersonalny</u>
	5 Autonomiczny	Strateg	5.0 Świadomy konstrukt
Poziom 4: Instytucjonalny/ modernistyczny	<u>4/5 Indywidualista</u>	Indywidualista	4.0 Pluralistyczny
	4 Sumienny	Zdobywca	3.5 Zdobywca
	<u>3/4 Samoświadomy</u>	Ekspert	3.0 Ekspert
Poziom 3: Interpersonalny/ tradycyjny	3. Konformista	Dyplomata	<u>2.5 Konformista</u>
			2.0 Zorientowany na zasa
Poziom 2: Imperialny	<u>2/3 Chroniący siebie</u>	Oportunistą	1.5 Oportunistą
	2 Impulsywny	Impulsywny	1.0 Impulsywny

Tabela 1. Porównanie nazw poziomów rozwojowych

Modele przedstawiające wertykalny rozwój struktur świadomości są użyteczne w edukacji. Edukatorzy na poszczególnych poziomach rozwoju czerpią z odmiennych teorii edukacyjnych, a różnorodność rozwojowa tak uczniów, studentów, jaki i nauczycieli, wykładowców wpływa na nauczanie i uczenie się (Lynam, 2020). Modele ułatwiają rozumienie ludzi, unaoczniając, że operują oni na rozmaitych poziomach rozwojowych, reprezentując różne systemy wartości i światopoglądy (Wilber, 2017). To wyższe, postformalne poziomy rozwoju udostępniają edukatorom zdolności katalizowania rozwoju uczniów i usuwania przeszkód rozwojowych. Umożliwiają postrzeganie wychowanków w kategoriach pionowego rozwoju i ewolucji. Ponadto badania wskazują, że nawet pobieżne studiowanie modeli rozwojowych

intensyfikuje i przyspiesza rozwój jednostki ku wyższym porządkom świadomości, ukazując możliwości rozwojowe w nabywaniu m.in. coraz większych dyspozycji poznawczych i moralnych, wzrastającego samostanowienia i samoświadomości (Wilber, 2017).

Wzory tworzenia znaczeń w kontekście edukacji

Urzeczywistnianie przez jednostkę i grupy społeczne wyłaniających się hierarchicznie, coraz bardziej złożonych porządków świadomości ukazuje w coraz to innej odsłonie i bardziej złożonej perspektywie obraz edukacji. Tabela 2 przedstawia wyniki badań T. O'Fallon i A. Lynam nad odsłaniającymi się w wertykalnym porządku rozwojowym wzorami tworzenia znaczeń w kontekście edukacji i tożsamości wychowawców.

Tabela 2. Wybrane odpowiedzi kończące zdania: „Edukacja...” oraz „Dobry nauczyciel...” (O'Fallon & Lynam, 2018).

Poziom rozwoju	Tworzenie znaczeń (<i>meaning making</i>) w kontekście edukacji
2.5 Konformista	Edukacja... zachować przeszłość i szanować tradycję, przez bycie dobrym, zdyscyplinowanym i przestrzegającym zasad masz zagrożone miejsce w społeczeństwie.
3.0 Ekspert	Edukacja... zapewnić przyszłość. Stać się ekspertem w jakiejś dziedzinie, żeby móc służyć społeczeństwu i tworzyć użyteczne rzeczy. Edukacja... jest dla mnie bardzo ważna i jest kluczem do sukcesu.
3.5 Zdobywca	Edukacja... to jest krew życia społeczeństwa, jak uczymy się i wzrastamy, i zwiększamy umiejętność osiągnięcia naszych snów i pragnień. Edukacja... klucz napędzający nasze społeczeństwo. Edukacja... jest niesamowita! Mam stałe pragnienie uczenia się nowych rzeczy. W końcu uczyć się widzieć sukces w terminach wyznaczonych przez siebie celów raczej, niż w tym, co nauczyciel myśli o mnie albo co mówi ocena. Dobry nauczyciel... (1) rozumie swoich uczniów i ich potrzeby; (2) docenia i szanuje każdego ucznia w klasie; (3) podaje informacje na poziomie, na którym uczeń może je przyswoić; (4) posiada głęboką wiedzę o przedmiocie, którego naucza.

4.0 Pluralista

Edukacja... jest z natury rzeczy satysfakcjonująca. Według mnie prawdziwa edukacja mniej dotyczy faktów (choć to wartościowe), a bardziej odkrywa wielkie zasady, to, czym jest życie.

Edukacja... włącza wolność i wybór w naszym nowoczesnym społeczeństwie; jednak istnieje wiele pokrzywdzonych grup, które nie mają dostępu do edukacji; wydaje się ważne, by edukacja była dostępna dla każdego.

Edukacja..., system, wewnątrz którego pracuję przechodzi metamorfozę i przekształca się w zogniskowany na uczniu i dialogiczny proces.

Dobry nauczyciel... jest dobrym słuchaczem, adaptacyjnym, ciekawym, doświadczonym, pokornym, czytającym, uwzględniającym różne możliwości, chętnym i zdolnym nawiązać więź z uczniami tam, gdzie się oni znajdują intelektualnie i rozwojowo.

4.5. Strateg

Edukacja... jest niezbędna, im więcej ludzi ma świadomość, co się dzieje w świecie, jak nasze działania wpływają na innych, na środowisko etc., tym częściej możemy zwiększać rozumienie faktu, że wszyscy jesteśmy z sobą połączeni i nasze życie zależy od tego, jak traktujemy Ziemię i jej mieszkańców.

Edukacja... jest krytycznym aspektem naszego rozwoju (we wszystkich jego formach, instytucjonalnych kampusach i „życiowych”) i kończy się jedynie wtedy, gdy popełniasz śmiertelny błąd, zakładając, że wszystko już zrozumiałeś.

Dobry nauczyciel... stawia przed uczniami właściwe rozwojowo wyzwania, wspiera ich w podejmowaniu tych wyzwań, zapewnia przestrzeń, gdzie odkrywa się ich rozwijające się zdolności; jest fundamentalnie przemieniony przez akt nauczania.

Dobry nauczyciel... łączy self, podmiot i uczniów w fabryce życia, ponieważ naucza z poziomu integralnego i niepodzielonej jaźni; manifestuje w swym własnym życiu i budzi w uczniach „zdolność do więzi”.

5.0 Świadomy konstrukt

Edukacja... przychodzi bosko w każdej chwili – czy to emocjonalne, konceptualne, duchowe, pozaziemskie... Chcę otrzymać z humorem i łaską to, co wynosi mnie poza obecne rozumienie.

Edukacja... jest każdą chwilą, kiedy budzimy się do tego Życia; uczymy się nie tylko wtedy, gdy jesteśmy zatopieni w samopowtarzalnych kręgach naszych myśli, co przychodziły milion razy przedtem.

Dobry nauczyciel... istnieje na miriadach poziomów, każdy wychowawca posiada szczególną właściwość – przez sam fakt swego istnienia komunikuje coś, co otrzymujemy w każdej sekundzie naszego życia; najbardziej „skuteczni” wychowawcy wiedzą to o sobie, jej lub jego wyjątkowość, i obejmują to z miłością, i na odwrót, wyjątkowość każdego ucznia, niektórzy nauczyciele postrzegają siebie poza granicami dobra/zła/skuteczny/nieskuteczny – tak, że jest coś poza każdym wyobraźnym świadectwem, co się tu wydarza.

Źródło: A. Lynam (2020), s. 163–165.

Analizując odpowiedzi edukatorów zawarte w Tabeli 2, można spostrzec znaczące rozwojowe różnice w tworzeniu znaczeń zarówno w odniesieniu do edukacji, jak i tożsamości nauczyciela (Lynam, 2020, s. 163). Trajektoria rozwoju prowadzi od poziomu Konformisty (2.5) postrzegającego edukację jako sposób na zachowanie przeszłości i szanowanie tradycji, przez poziom Eksperta (3.0), dla którego jest ona środkiem do zapewnienia przyszłości i sukcesu, do poziomu Zdobywcy (3.5) osiągniętego dzięki niej wyznaczone przez siebie cele, szanującego wartość każdego ucznia i rozpoznającego jego potrzeby. W oczach Pluralisty (4.0) edukacja łączy się z wolnością i autentyzmem oraz pragnieniem, by była dostępna dla wszystkich. Na kolejnym poziomie Strateg (4.5) dostrzega w edukacji krytyczny aspekt naszego rozwoju, ukazujący, że wszyscy jesteśmy z sobą powiązani i nasze życie zależy od tego, jak traktujemy Ziemię i zamieszkujące ją byty. To w tym miejscu ewolucyjnej podróży edukacja staje się rozwojowo wrażliwa, zapewniając przestrzeń do wzrostu. Poziom Świadomy konstrukt (5.0) postrzega edukację jako włączającą chwila za chwilą żywe doświadczenie i przebudzenie do życia, ukazując jej nowe, szerokie znaczenie, odmienne od tego, co zazwyczaj łączymy z tym pojęciem. Trajektoria rozwoju prowadząc ku coraz bardziej złożonym porządkom świadomości, unaocznia na kolejnych poziomach coraz bogatszą tożsamość nauczyciela, jego wzrastającą odpowiedzialność i troskę, co wpływa na różnorodne podejścia do nauczania i przyswajania wiedzy.

Jak słusznie zauważa A. Lynam (2020), poziom Zdobywcy (3.5 w Tabeli 2) jest etapem docelowym w systemach edukacyjnych Zachodniej kultury.

Poziomowi temu odpowiada umysł racjonalny, zdolny do przeprowadzania Piagetańskich operacji formalnych, zogniskowany na wynikach i skuteczności, wyznaczający długoterminowe cele, ale zarazem niezdolny do obierania szerszych perspektyw i meta-perspektyw. Nasze edukacyjne placówki są nastawione na „produkowanie” racjonalnie kompetentnych osób dorosłych, w zgodzie z zakorzenionym w XIX wieku modelem kształcenia ery przemysłowej. Kształcenie w tym duchu znamionuje fragmentacja wiedzy, intelektualny sceptycyzm, specjalizacja i redukcjonizm. A redukcjonistyczne podejście w edukacji głównego nurtu, w kontekście wiedzy o ewolucji świadomości, jest przeżytkiem ograniczającym możliwości rozwojowe człowieka, o czym pisałam w innym miejscu (Kielar, 2016, 2019). Bowiem to zaawansowane postformalne porządki świadomości (wykraczające poza poziom operacji formalnych) udostępniają złożone kompetencje, m.in.: zdolność obierania meta-perspektyw i wielorakich perspektyw, ujmowania wszystkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji, zdolność katalizowania głębokiego rozwoju jednostek, grup, systemów, transdyscyplinarność, zdolność dostrzegania i akceptowania egzystencjalnych paradoksów, zrównoważonego tolerowania niejednoznaczności, sprzeczności, świadomość konstruktów, perspektywa globalna i planetarna, mądrość, wybitne zdolności innowacyjne, przywódcze i twórcze. Bez wątplenia współczesna edukacja potrzebuje umysłów postformalnych i integralnych, zdolnych rozwiązywać jej złożone problemy, także dylematy osadzone w nowych, wirtualnych i cyfrowych, kontekstach.

Zasady i praktyki nauczania w duchu rozwojowym

A. Lynam, która współpracowała z T. O’Fallon przy tworzeniu oceny swoistości poziomów rozwojowych, wspierającej badania w obszarze tworzenia znaczeń i tożsamości edukatorów, formułuje zasady i praktyki zorientowane na rozwój edukacji (Lynam, 2020).

Zasada pierwsza wskazuje na konieczność rozpoznawania rozwojowej różnorodności wśród uczniów. Ponieważ pomiędzy uczniami może istnieć różnica 2-3 poziomów rozwojowych, należy uwzględnić ją w tworzeniu doświadczeń edukacyjnych, a także wspierać w rozwoju uczniów z niższych poziomów. Z kolei wychowanków bardziej zaawansowanych rozwojowo należy skłaniać do podejmowania nowych wyzwań. W obu przypadkach ważna jest świadomość, w jakim miejscu trajektorii rozwojowej uczniowie się znajdują i jak przystosować programy i instrukcje, by spotkać ich potrzeby rozwojowe.

Druga zasada mówi, by rozumieć, kiedy uczeń wchodzi na nowy poziom rozwoju, zapewnić mu wsparcie w ugruntowaniu nowych zdolności.

Natomiast gdy jest gotowy do transformacji i szykuje się, by opuścić poziom rozwojowy, trzeba pomóc mu osiągnąć kolejny, wesprzeć w konfrontacji z możliwą krytyką płynącą z poprzedniego poziomu oraz w budowaniu trwałego gruntu w nowym miejscu ewolucyjnej trajektorii rozwojowej.

Zasada trzecia wskazuje na konieczność zrozumienia, jak osobisty rozwój nauczyciela rzeźbi proces nauczania i przyswajania wiedzy. Zgłębienie teorii rozwojowych z pewnością wesprze ten proces. Pomocne będzie zbadanie, jak rozwój nadaje kształt stylom nauczania. Czy nauczyciel naucza z własnego poziomu, czy może raczej z poziomu studenta? Czy wykazuje tendencję do przekazywania wiedzy jako osoba, którą jest czy jako ten, kto znajduje się na wprost niego? Z drugiej strony, zaznacza A. Lynam (2020), jest wyzwaniem nauczanie studentów z poziomu wcześniejszego niż poziom nauczyciela. Istnieje bowiem dążność, by odepchnąć się od poprzedniego poziomu, w rozwojowym wysiłku i dążeniu do rozróżnienia (to, z czym jednostka utożsamia się na danym poziomie jest przez nią z czasem przekraczane i wyłania się nowy poziom jako podstawa osadzenia i tożsamości podmiotowej). Nauczyciel powinien być świadomy istnienia tych wyzwań i pracować z nimi.

Zasada czwarta jest tożsama z pracą z rozwojowym cieniem, z treściami wypartymi ze świadomości, z oddzielonymi aspektami jaźni i ograniczeniami każdego poziomu rozwojowego. Działania w tym obszarze wywierają ogromny wspierający wpływ zarówno na nauczanie, jak i rozwój nauczyciela. Można tę pracę wykonywać przy wsparciu terapeuty czy zorientowanego rozwojowo coacha. Ponadto nauczyciel może zauważać i rozpoznawać punkty zapalne w relacjach ze studentami i kolegami, badać, z jakich doświadczeń w dzieciństwie się wywodzą. Educator musi być świadomy, że każdy poziom rozwoju niesie zarówno dobre, jak i złe nowiny. Rozpoznając ograniczenia poziomów, może osłabić ich uderzenie w uczniów/studentów. I tak, na poziomie Eksperta (3.0 w Tabeli 2), umysł dostrzega jeden słuszny sposób myślenia, z kolei Zdobywca (3.5) realizuje cele w sposób, który przecięża innych, a jego oczekiwania są nie do spełnienia. Jednostki, które rozwinęły się do poziomu Pluralisty (4.0) podkreślają zasadę włączania, która wyklucza wszystkich nie podzielających wartości tego poziomu. Natomiast Strateg (4.5) może wzbudzać ogromne oczekiwania rozwojowe, podążając za swoją pasją transformacji innych.

Zasada piąta nakazuje praktykowanie etyki rozwojowej i pokory. W świetle tej praktyki, nie należy idealizować bądź przedkładać późniejszych poziomów rozwojowych nad wcześniejsze. Uważną troską i opieką należy objąć wszystkie poziomy w spektrum ewolucyjnego rozwoju. Nauczanie jest

bowiem ukierunkowane na spotkanie z uczniem tam, gdzie się on znajduje w swojej życiowej podróży przez poziomy rozwoju, i wspierające towarzyszenie mu, naciskanie na jego brzegi rozwojowe. Nie zawsze rozwój implikuje równowagę, zdrowie czy skuteczność. Toteż praktykowanie etyki rozwojowej obejmuje także pracę z cieniem i psychicznymi blokadami, które mogą realizować w życiu jednostki swój ukryty program.

Zasada szósta, najważniejsza wg A. Lynam (2020), nakazuje traktować nauczanie z respektem, na jaki zasługuje. Rozwijanie bezwarunkowego szacunku dla studentów i edukatorów wpływa na przebieg nauczania i przyswajania wiedzy, a także na proces rozwoju w większym stopniu niż jakakolwiek inna praktyka. Nauczanie w duchu rozwojowym oznacza rozumienie, w którym miejscu trajektorii rozwoju uczeń/student się znajduje. Oznacza także głęboki respekt dla jego życiowej podróży i wartości, uznanie jego godności, bez szufladkowania i szeregowania w hierarchiach wartości, podkreśla A. Lynam (2020). Nauczanie rozwojowe wypracowuje równowagę pomiędzy wsparciem a wyzwaniem, które służą rozwijaniu przez uczniów/studentów coraz bardziej złożonych porządków świadomości.

Bibliografia:

- Błajet, P. (2012). *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Commons, M. L., Duong, T. Q. (2019). Understanding terrorism: A behavioral developmental approach. *Ethics, Medicine and Public Health*, 8, 74-96.
- Commons, M. L. (2016). Introduction. Positive adult development intersects social and behavioral science. *Behavioral Development Bulletin*, vol. 21, 2, 122-125.
- Commons, M. L., Bresette, L. M., Ross, S. N. (2008). The connection between postformal thought and major scientific innovations. *World Futures – The Journal of General Evolution*, 64(5-7), 503-512.
- Commons, M. L., Richards, F. A. (2003). Four postformal stages. W: J. Demick, C. Andreoletti (eds.), *Handbook of adult development* (199-219). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Cook-Greuter, S. R. (2000). Mature ego development: A gateway to ego transcendence. *Journal of Adult Development*, 7(4), 227-240.
- Cook-Greuter, S. R. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36, 275-281. <http://dx.doi.org/10.1108/00197850410563902>
- Cook-Greuter, S. (2010). *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*. Integral Publishers.

- Cook-Greuter, S. (2010). Second-tier gains and challenges in ego development. W: S. Esbjörn-Hargens (eds.), *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (303–321). New York: SUNNY Press.
- Cook-Greuter, S. R. (2011). A report from the scoring trenches. W: A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs (eds.), *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* (57–71). New York: SUNY Press.
- Fein, E. (2017). Cognition, cultural practices, and the working of political institutions: An adult developmental perspective on corruption in Russian history, *Behavioral Development Bulletin*, vol. 22, 2, 279–297.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge MA: Harvard University Press Cambridge.
- Kegan, R. (1982). *Evolving self. Problem and process in human development*. Cambridge – London: Harvard University Press.
- Kielar, M. B. (2019). Poza zredukowane modele rozwojowe w edukacji głównego nurtu. Ku integralnej filozofii edukacji. W: R. Nowakowska-Siuta, T. J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Kielar, M. B. (2016). Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania. *Forum Pedagogiczne*, 2 cz. 1.
- Kielar, M. B. (2015). Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej. *Pedagogika Społeczna*, 2, 53–70.
- Kielar, M. B. (2014). Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter. *Pedagogika Społeczna*, 4, 51–62.
- Kielar, M. B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar, M. B., (2011). Myślenie postformalne i jego implikacje dla pedagogiki twórczości. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Wokół problematyki zdolności* (144–155). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Lynam, A. (2020). Principles and practices for developmentally aware teaching and mentoring in higher education. *Integral Review – A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, vol. 16, 1, 149–186.
- O’Fallon, T. (2010). Developmental experiments in individual and collective movement to second tier. *Journal of Integral Theory and Practice*, 5(2), 149–160.

- O'Fallon, T., *STAGES: Growing up mis waking up – interpenetrating quadrants, states and structures*. <https://www.stagesinternational.com/the-evolution-of-the-human-soul-2/>, dostęp: 10.09.2021.
- Torbert, W. R. (1994). Cultivating post-formal development: higher stages and contrasting interventions. W: M. Miller, S. Cook-Greuter (eds.), *Transcendence and mature thought in adulthood* (181–203). Lanham: Rowman and Littlefield.
- Torbert, W. R. (2003). *Personal and organizational transformations through action inquiry*. London: The Cromwell Press.
- Torbert, W. R., Livne-Tarandach, R., McCallum, D., Nicolaides, A., Herdman-Barker, E. (2010). Developmental action inquiry: A distinct integral theory that actually integrates developmental theory, practice, and research. W: S. Esbjörn-Hargens (eds.), *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (413–429). New York: SUNNY Press.
- Torbert, W. R. (2013). Listening into the dark: An essay testing the validity and efficacy of collaborative developmental action inquiry for describing and encouraging transformations of self, society, and scientific inquiry. *Integral Review*, 9(2), 264–299.
- Wilber, K. (2017). *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*. Boulder: Shambala.



Anna Sanecka

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ORCID 0000-0003-3876-2660

„JA, BAŁWAN” – z dzieckiem w świat spraw trudnych, egzystencjalnych i ostatecznych

**„I, SNOWMAN” – with a child into a world of difficult, existential and
ultimate issues**

Abstract: The aim of the article is to present a theatrical performance for children *Ja, Bałwan* (*I, Snowman*) as an introduction of the youngest audience to the sphere of thanatology – passing away, death, accompanying the dying. In the research analysing of the content of the play is used to interpret it in the context of philosophical considerations of M. Heidegger, K. Jaspers and E. Levinas concerning death, dying, inevitability and existence and its end. In the context of the mentioned above performance, the issues of: death as a border situation, thanatopaedagogy, „my” death and death of the another, responsibility for the dying, accompanying in dying, the purpose of life and dying as its inevitable end have been discussed in the article. Taking into consideration the above mentioned philosophers’ thoughts about death and the concepts of specialists in the field of thanatopaedagogy, it was concluded that the content of the analysed performance and the way it deals with the subject of passing away and the end of existence may contribute to the disenchantment and taming of death and the implementation of the general assumptions of thanatopaedagogy as well as humanistic education.

Keywords: death, dying, friendship, thanatopaedagogy, accompanying the dying ones.

Wstęp

W niniejszym artykule analizie i interpretacji poddano treść spektaklu Teatru Animacji w Poznaniu *Ja, Bałwan* (7+), a kwestie poruszane w spektaklu odniesiono do poglądów na śmierć (własną i innego) trzech filozofów – Karla Jaspersa, Martina Heideggera, jako znaczących przedstawicieli filozofii egzystencji, oraz Emmanuela Levinasa, polemizującego z Heideggerem w kwestiach rozumienia śmierci.

O naszym człowieczeństwie wiele mówią momenty prób, którym poddaje nas życie, i sytuacje graniczne, w jakich się znajdujemy. Karl Jaspers pisał:

„Istniejemy zawsze w sytuacjach. (...) Są sytuacje nie zmieniające swej istoty, nawet gdy zmieniają się chwilowe przejawy, a ich przemożną siłę spowijają różne zasłony: muszę umrzeć, muszę cierpieć, muszę walczyć, podlegam władzy przypadku (...) Te podstawowe sytuacje naszego istnienia nazywam sytuacjami granicznymi. To znaczy: nie możemy wyjść poza te sytuacje, nie możemy ich zmienić” (Jaspers, 1995, s. 13).

K. Jaspers pisał: „muszę umrzeć”, a więc jako sytuację graniczną postrzegał własną śmierć. W spektaklu *Ja, Bałwan* mamy natomiast do czynienia z dualistycznym, obecnym w pracach innych filozofów, ujęciem tematu śmierci – śmierć własna i śmierć innego.

Śmierć w dziecięcym świecie. Tanatopedagogika

Martin Heidegger pisał: „Śmiertelni to ludzie. Zwą się śmiertelnymi, bo mogą umierać. Umierać znaczy: podołać śmierci jako śmierci” (Heidegger, 2007, s. 173). Śmiertelność jest obecna w świecie, jest obecna – choć nie lubimy o niej myśleć – w życiu każdego człowieka. Agnieszka Widera-Wysoczańska, przedstawiając psychologiczne badania na temat śmierci, konstatuje:

„W życiu każdego człowieka zdarzeniem nieuniknionym i pewnym jest śmierć, a cechą świadomości jest trudność uwierzenia, że jest ona integralną częścią życia (...) Śmierć to zjawisko, którego złożoność zależy od wyobrażeń, jakie człowiek ma o nim, i znaczeń, jakie nadaje mu każda pojedyncza istota ludzka. Treści tych wyobrażeń i sposobu ich doświadczenia człowiek uczy się społeczności i kulturze, w której jest osadzony” (Widera-Wysoczańska, 2000, s. 7-11).

¹ W. Szymborska, *Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyńskiej* (Szymborska, 2004, s. 39).

Okazuje się jednak, że śmierć nie mieści się w zakresie tematyki postrzeganej jako ta, której powinniśmy uczyć dzieci. Maria Signorelli-Volpicelli pisała o treści przedstawień dla dzieci: „Dramaturgowie piszący dla dzieci starali się uchronić je przed obrazami negatywnymi, wprowadzając widza w idylliczną atmosferę generalnego szczęścia” (Signorelli-Volpicelli, 1965, s. 368). W tym idyllicznym świecie nie było miejsca na śmierć, a na pewno nie było miejsca na umieranie, odchodzenie. Zresztą problem ukrycia tematu śmierci dotyczy nie tylko najmłodszych. Społeczna tabuizacja śmierci oraz jej medykalizacja spowodowały, że współczesny człowiek nie tylko nie rozmawia o niej, ale jest też nieprzygotowany na bezpośrednie spotkanie z nią. Nelli Mitchell i Karen Schulman piszą, że „to zaprzeczanie zaangażowaniu dziecka w tematykę związaną ze śmiercią, dobrze wpisuje się w nasz kulturowy system zaprzeczania śmierci oraz w dominujące koncepcje rozwoju poznawczego” (Mitchell i Schulman, 1981, s. 964). Tymczasem Ewa Tomaszewska o tematyce odpowiedniej dla dzieci pisze: „dzieci nurtują te same pytania, co dorosłych (...) są to najczęściej pytania dotyczące kondycji człowieka, życia i śmierci, dobra i zła, miłości przyjaźni, zdrady” (Tomaszewska, 2014, s. 237).

Stosunek dzieci do śmierci zależy między innymi od ich wieku² – w pewnych okresach traktują śmierć naturalnie, dopóki nie zostaną przez dorosłych i kulturę obarczone lękiem przed nią³. Angela Wisman przytacza liczne wyniki badań dotyczących odbierania przez dzieci śmierci

² Kwestie zmieniającego się wraz z wiekiem rozumienia śmierci są tematem licznych publikacji zarówno z zakresu psychologii czy pedagogiki, jak i medycyny. Warto zwrócić uwagę na przykład na wyniki, które prezentują Mark. W. Speece i Sandor. B. Brent: „Ogólnie rzecz biorąc, młodsze dzieci częściej niż starsze wskazują, że śmierć nie jest powszechna. Wyjątki dotyczyły samego dziecka, dzieci w ogóle, najbliższej rodziny dziecka, nauczycieli, a nawet osób przeprowadzających badania. Młodsze dzieci częściej niż starsze uważają, że można uniknąć śmierci, jeśli jest się sprytnym, mądrym lub ma się szczęście (...) i wskazują, że śmierć następuje tylko w odległej przyszłości (...) Młodsze dzieci są bardziej skłonne do postrzegania śmierci jako tymczasowej i odwracalnej niż starsze. Niektóre małe dzieci postrzegają śmierć jako podobną do snu (z którego się obudzisz) lub jako wycieczkę (z której wrócisz)” (Speece i Brent, 1996, s. 33-35).

³ Odnośnie do lęku przed śmiercią u dzieci w wieku 4-8 lat Virginia Slaughter i Maya Griffiths piszą: „Analiza regresji wykazała, że bardziej dojrzałe rozumienie śmierci wiązało się z niższym poziomem strachu przed śmiercią, gdy wiek i ogólny niepokój były kontrolowane. Dane te stanowią pewne wsparcie empiryczne dla powszechnie panującego przekonania, że omawianie śmierci i umierania w kategoriach biologicznych jest najlepszym sposobem na złagodzenie strachu przed śmiercią u małych dzieci” (Slaughter i Griffiths, 2007, s. 525). Mitchell i Schulman przyczyn lęku przed śmiercią u dzieci upatrują w braku odpowiedniego wyposażenia intelektualnego oraz braku mechanizmów obronnych, niezbędnych do zrozumienia doświadczenia straty (Mitchell i Schulman, 1981, s. 963).

i przeżywania żałoby. O młodszych dzieciach pisze m. in., że bardziej są skłonne wierzyć, że osoby, które odeszły nadal mogą marzyć, śnić lub wiedzieć, (...) a także zakładają, że śmierć może wynikać z ich własnego »złego« zachowania. (...). Co więcej, często rozumieją śmierć jako coś, co dotyczy tylko starych i słabych, więc mogą przeżywać intensywne emocje, gdy mają do czynienia ze śmiercią innego dziecka lub rodzica” (Wisman, 2013).

Ponadto autorka przytacza interesujące rezultaty badań The Harvard Child Bereavement Study, z których wynika, że przeżycie utraty bliskiej osoby w dzieciństwie może wpływać nawet na dorosłe życie tak doświadczonej osoby: „w przypadku niektórych dzieci, smutek pogłębia się po latach od śmierci bliskiej osoby, ponieważ myślą one o roli, jaką ta osoba mogłaby odegrać w różnych momentach ich życia” (Wisman, 2013). Przemilczanie czy unikanie tematu śmierci w kontaktach z dziećmi wydaje się więc błędną, a nawet szkodliwą strategią. Z tego powodu Edyta Sielicka pisze: „Zdaniem wielu naukowców (...) nawet z najmłodszym dzieckiem należy rozmawiać o śmierci szczerze, będąc otwartym na potrzebę wiedzy dziecka. Unikanie tego tematu, bądź też jego powierzchowne i nieszczerze traktowanie, to jeden z głównych błędów naszych czasów” (Sielicka, 2017, s. 80). I takie właśnie jest zadanie tanatopedagogiki. Prezentując jej zakres, postulowany przez Józefa Binnebesela, E. Sielicka pisze: „działania ogólnowychowawcze to podjęcie wysiłku, by w realizowanych programach wychowawczo-edukacyjnych uwzględniać fakt, że śmierć jest naturalnym elementem i etapem życia. Wydaje się, że właśnie ten element postulowanej tanatopedagogiki jest najtrudniejszym zadaniem, gdyż powinna ona uwzględniać otwartą i szczerą dyskusję nad nieuchronnością śmierci każdego człowieka” (Sielicka, 2017, s. 81).

Agnieszka Zamarian, upominając się o humanistyczny wymiar tanatopedagogiki, i szerokie, wykraczające poza przygotowanie specjalistów (personelu medycznego, duchownych czy wolontariuszy w hospicjach) towarzyszących ludziom w umieraniu, jej rozumienie, pisze: „Zadaniem pedagogów, wychowawców, nauczycieli jest wspomaganie człowieka w dojrzałym, godnym przeżywaniu życia na wszystkich jego etapach, także w perspektywie nieuchronności jego końca” (Zamarian, 2015, s. 70). Zadań tanatopedagogiki upatruje natomiast w „kształtowaniu bytu ludzkiego, urzeczywistnianiu i rozwijaniu człowieczeństwa na drodze zdobywania określonych doświadczeń wychowawczych w zakresie recepcji fenomenu śmierci” (Zamarian, 2015, s. 75). W tym kontekście J. Binnebesel zadaje też ważne, często przemilczone, a zatem brzmiące jak zarzut, pytanie: „jak to jest, że pedagogika (...) przygotowuje człowieka do podejmowania wyzwań, do odpowiedzialnego

pełnienia ról społecznych, a tak niechętnie podejmuje temat jedyne go faktu, który w życiu każdego człowieka musi zaistnieć, jedynej rzeczy, która musi się stać – śmierci i umierania” (Binnebesel, 2013, s. 237).

W tym miejscu warto też uzasadnić podjęcie tematu śmierci i umierania w oparciu o przedstawienie teatralne. Śmierć i umieranie – to tematyka od zawsze obecna w sztuce i literaturze, choć niekoniecznie tej, adresowanej do dzieci. E. Sielicka w interesujący sposób wprowadza sztukę w obszar refleksji nad śmiercią: „sztuka daje możliwość wyrażenia tego wszystkiego, czego człowiek nie potrafi nazwać” (Sielicka, 2017, s. 14-15). Natomiast Zygmunt Bauman swój pogląd na kulturę i jej rolę w kontekście śmierci wyraża następująco: „Kultura wiąże się z rozszerzeniem przestrzennych i czasowych granic bytu (...) Podstawowa aktywność kultury dotyczy przetrwania – (...) zwiększenia zdolności do przyjmowania treści życia. Czyniąc śmierć przedmiotem troski, znaczącym wydarzeniem, kultura wynosi wydarzenie śmierci ponad poziom doczesny, zwyczajny, naturalny” (Bauman, 1998, s. 11-13). Dodaje, że kultury powinny być uznawane za „sposoby radzenia sobie i oddziaływania na ową pierwotną cechę ludzkiej egzystencji – fakt i świadomość śmiertelności – dzięki czemu (...) może się ona przekształcić w główne źródło sensu życia” (Bauman, 1998, s. 15).

Spektakl teatralny bez wątpienia jest elementem kultury i wydarzeniem z obszaru sztuki. W tym kontekście ważne wydaje się przywołanie, cytowanego już wyżej, artykułu Wiseman, dotyczącego dziecięcej literatury poświęconej tematyce śmierci i umierania, i prezentującego ten temat z punktu widzenia psychologii oraz odbioru estetycznego ilustrowanych książeczek dla dzieci. To artykuł istotny z dwóch powodów: po pierwsze zwraca uwagę na obecność tematyki śmierci w kulturze adresowanej do dziecięcego odbiorcy, po drugie – podejmuje nieczęstą pedagogiczną refleksję na temat tej obecności. Autorka zwraca uwagę nie tylko na znaczenie literatury dla dzieci w ich radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami (takimi, jak utarta bliskiej osoby), między innymi przez utożsamienie się z bohaterem/bohaterami opowieści, której tematem jest śmierć, ale także na inną ważną kwestię – synergiczne połączenie w ilustrowanych książkach dla dzieci tekstu i obrazów; połączenie które pozwala dzieciom na tworzenie powiązań między własnymi doświadczeniami, a obrazami – ilustracjami. Pisze, że obrazy dostarczają istotnych wskazówek, które wpływają na ogólne znaczenie i sens (Wiseman, 2013). Z podobnym połączeniem słów i obrazu mamy do czynienia w przypadku spektaklu teatralnego, z którego bohaterem – fizycznie obecnym na scenie, jakże łatwo dzieciom się utożsamić. Z tego powodu artykuł Wiseman staje się szczególnie cenny dla rozważań podjętych w niniejszym tekście.

Istotne wydaje się też podkreślanie, że śmierć i umieranie w spektaklu *Ja, Bałwan* – bardzo zindywidualizowane, intymne i stopniowo „oswajane” w trakcie trwania przedstawienia, wydają się stać w sprzeczności do tendencji przywoływanej w artykule Agnieszki Zamarian i Elżbiety Strutyńskiej dotyczącej banalizowania śmierci w kulturze, o którym autorki piszą: „śmierć jako temat kinowych i telewizyjnych spektakli, publicznych ekspozycji, gier komputerowych itp. stanowi źródło rozrywki, dostarczające silnych wrażeń widowisko (tak postrzegana śmierć jest wydarzeniem anonimowym i mało znaczącym, można by rzec – pospolitym)” (Zamarian i Strutyńska, 2014, s. 137).

***Ja, Bałwan* – spektakl bardziej o Marchewce czy o Bałwanie?**

W spektaklu *Ja, Bałwan* mamy dwóch bohaterów: Bałwana, którego życie nieubłaganie zmierza ku końcowi („moja śmierć”), i Marchewkę, który mu w tym odchodzeniu towarzyszy („twoja śmierć”). Jeśli spojrzymy na treść spektaklu z punktu widzenia przeciętnego dziecka, to bliższy będzie nam Marchewka i jego sytuacja. Jak pisze Paul Ricoeur: „Towarzystwo przy śmierci jest wyraźniejsze, bardziej przejmujące, niż po prostu przeżycie. Towarzystwo jest doświadczeniem punktowym, wydarzeniowym” (Ricoeur, 2008, s. 42). Dzieci częściej stykają się ze śmiercią innych, zwykle bliskich, osób, niż same jej doświadczają – te przypadki są w naszych realiach ekstremalne i statystycznie rzadsze niż śmierć dziadków, wujków czy nawet rodziców.

I chociaż tanatologia, a przede wszystkim tanatopedagogika, tym kwestiom poświęca stosunkowo dużo miejsca, to – ze względu na szczególny ładunek emocjonalny, jakim obarczona jest śmierć dziecka i dziecięce umieranie oraz specyficzną trudność tego tematu, nie będą one obszarem zainteresowania niniejszego tekstu.

Jak wspomniano, *Ja, Bałwan* jest egzystencjalną opowieścią o Bałwanie i Marchewce, których początkowo łączy jedynie upokarzająca dla Marchewki sytuacja bycia nosem Bałwana i bycia „wysmarkanym w śnieg”. Ich relacja ulega jednak stopniowej zmianie, aż do momentu, kiedy Marchewka gotowy jest poświęcić się dla uratowania życia Bałwana.

Bałwan – czyli „moja śmierć”

Martin Heidegger zauważa, że „Nikt nie może odebrać innemu jego umierania. Śmierć jest, jeśli »jest«, z istoty zawsze moja” (Heidegger, 1994, s. 338). W wielu sprawach ludzie mogą zastąpić siebie nawzajem, ale nie da się zastąpić nikogo w jego umieraniu, w jego relacji ze śmiercią. Nawet

oddanie za kogoś życia (taki plan ma Marchewka) nie jest przejęciem jego śmierci. To zupełnie inna relacja. Jak pisze Marta Szabat: „śmierć zawsze kończy konkretne życie. Można więc powiedzieć, że nie »umiera się«, lecz ktoś umiera” (Szabat, 2013, s. 114).

Bałwan ma mało czasu na przeżycie życia – twórcy spektaklu piszą o jednej nocy: „Jak przeżyć całe życie w jedną noc? Jak upchnąć wszystkie zachwyty, odkrycia i piękno tego świata w paru godzinach, które zostały do odwilży?” (<https://teatranimacji.pl/spektakl/ja-bawan>). Z jednej strony jest naiwny jak dziecko, które wszystkim się zachwyca – zgłasza gotowość do podjęcia pracy w salad barze, uczy się latać od przypadkowo spotkanego gołębia i nawet zachęca do tego Marchewkę. Cieszy się każdą chwilą swojego krótkiego życia. Z drugiej strony deklaruje, że nie chce się roztopić, że chce jeszcze pożyć, że chce zdążyć pójść nad morze, że – skoro ma tak mało czasu – chce, żeby tam, gdzie nocą prowadzi go Marchewka, „było fajnie”, żeby to co zdąży zrobić było fajne. W dodatku, nie ma jeszcze żadnych doświadczeń i jest świadomy tej swojej dziecięcej prostoduszności, więc wszystko go interesuje (nieustannie o wszystko pyta: „co to jest?”), wszystko zachwyca (latarnie uliczne, stara gazeta), wszystkiemu się dziwi. Jego odkrywana tożsamość najlepiej wyrażają zaśpiewane słowa: „ładny nos, ładny głos, co mi jeszcze da los i czy czasu mi wystarczy? Jest Marchewka, jestem ja, jest zabawa na sto dwa i wariat dzisiaj tańczy. Szalone wirują kule, o jutrze nie myślę w ogóle, co za bałwan, wariat, ech, będę życia królem. I tylko za życiem nadążyć i żyć na całego nim skończy się ta bajka szalona, ech...”.

Bałwan, jak większość ludzi, boi się śmierci. Pyta wprost: „a ile ja dokładnie mam jeszcze czasu na życie? (...) bardziej tak ileś dni, czy ileś lat?” i mówi szczerze: „chcę trochę pożyć”. Kiedy lata, woła: „nic nie jest ważne. Jestem tylko ja. Jest tylko życie. Nie ma czasu. Nie ma strachu”. Ale gdy jest znowu na ziemi, wyraża strach przed śmiercią: „trochę się boję, bo jak zacznę się topić, to nie wiem, czy to nie boli. Nie chciałbym, żeby na końcu bolało. Chciałbym, żeby do końca było tak fajnie, bo życie jest takie wspaniałe”. I, jak większość umierających osób, boi się samotności. Mówi do Marchewki: „jesteś moim nosem, jesteśmy związani”. Bardzo wierzy w „tajny plan” Marchewki, gdy ten deklaruje, że wymyślił coś, co pozwoli Bałwanowi uniknąć roztopienia się, ale także jemu pozwoli nie umrzeć. A jednak ceni życie przyjaciela ponad swoje i wybiera własne roztopienie się, a nie ryzyko, że Marchewka wróci do lodówki, z której trafi do zupy. Podejmując taką decyzję, określa samego siebie w sytuacji granicznej. Widera-Wysoczańska pisze o sytuacjach granicznych, że to w nich „dokonuje się pełne urzeczywistnienie jednostki, które jest możliwe, gdy nie uciekamy od sytuacji granicznej, lecz

traktujemy ją jako niepowtarzalną okazję określenia siebie (...). Śmierć jako sytuacja graniczna w życiu człowieka wywołuje wstrząs, ponieważ w niej zostaje zakwestionowane jego własne, zanurzone w świecie istnienie. (...) Dlatego też sposób, w jaki człowiek doświadcza śmierci, jest decydujący dla sensu jego życia” (Widera-Wysoczańska, 2000, s. 32).

I być może ta właśnie życiowo ważna decyzja Bałwana powoduje, że określa on swoje „ja” i staje się tytułowym bohaterem spektaklu. Ja – Bałwan.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, na początku spektaklu Bałwan nie chce zostać sam (wyprasany przez Marchewkę z salad baru, mówi: „tam jest ciemno i nikogo nie ma”. Potem prosi jeszcze: „nie zostawiaj mnie samego”), boi się samotności. W końcowych scenach przedstawienia z własnego wyboru zostaje sam i deklaruje: „od tej pory będę takim zwykłym bałwanem, co to tylko tak stoi, niewiele mówi i nic nie rozumie. Będę tu stał w ciemności aż stopnieję”. Zostaje sam. Samotny. Zgodnie z poglądami Levinasa, odbiegającymi od egzystencjalistycznej analizy samotności: „Samotność nie jest (...) tylko beznadzieją i opuszczeniem, ale także męstwem, dumą i suwerennością. (...) Samotność to nieobecność czasu” (Levinas, 1999, s. 42-46). Rzeczywiście Bałwana, stojącego na granicy śmierci, stosunkowo mało zaprzęta czas. Komentując zachowanie ludzi w momencie zakończenia starego i początku nowego roku mówi (Marchewka powtórzy potem te słowa już nad topiącym się Bałwanem): „To koniec czy początek? A jakie to ma znaczenie – i jedno, i drugie mi się podoba”. Druga kwestia odnosi się do morza, które Bałwan koniecznie chce zobaczyć i którego nieskończonością jest zafascynowany. Chociaż wypowiedane ze sceny słowa sugerują, że Bałwan roztopił się gdzieś na lądzie, to ostatnim obrazem, jaki widzi publiczność, są Bałwan i Marchewka unoszący się na falach. To przywołuje skojarzenia z Jasperowskim pojęciem skończoności człowieka, które „człowiek uświadamia sobie (...) w zetknięciu z tym, co skończone nie jest – z bezwarunkowym i nieskończonym” (Jaspers, 1990, s. 37). Autor *Filozofii egzystencji* stwierdza: „Dzięki obecności bezwarunkowego i nieskończonego skończoność nie jest dla człowieka tylko nieuświadomioną cechą jego istnienia (...) W ten sposób skończoność człowieka zostaje przełamana, choć nie zniesiona” (Jaspers, 1990, s. 37-38). W przypadku Bałwana roztopienie się w morzu staje się przełamaniem skończoności – woda z morza paruje, tworzy chmury, a z nich pada śnieg, z którego Bałwan jest ulepiony. Jego skończoność nie zostaje jednak zniesiona – Bałwan sam mówi: „Może morze ma koniec (...) popłyniemy do końca”. Ale w obrazie morza i perspektywie roztopienia się Bałwana w morzu można także dostrzec pewnego rodzaju dziecięce rozumienie życia, jako związanego z ruchem (Piaget, 2014,

s. 150-154) i śmierci, jako zaprzeczeniem tego ruchu/poruszania się. Morze nie jest statyczne, porusza się, zatem zgodnie z dziecięcym rozumieniem – żyje. Jeśli więc Bałwan rozpuści się w „żyjącym” morzu, stanie się jego częścią, to w pewnym sensie, także będzie żyć, nie umrze.

Marchewka – czyli „twoja śmierć”

Wprowadzając rozróżnienia na śmierć „moją” i śmierć innego, filozofowie podkreślają, że śmierć „moją” trudno jest określić, ponieważ: „Najpierw poznaje się śmierć kogoś bliskiego albo innych nieznanymi. Ktoś odszedł. (...) Myślenie o sobie samym jako o jednym z konających, to wyobrażenie sobie siebie samego jako konającego w oczach tych, którzy będą mnie wspierać w umieraniu” (Ricoeur, 2008, s. 36-37). Specjaliści z zakresu tanatologii wprowadzają jeszcze inne rozróżnienie – Ireneusz Ziemiński zwraca uwagę na kwestię „twojej śmierci”, czyli śmierci osoby bliskiej, która wywołuje pewne skutki moralne: „jestem gotowy oddać swe życie po to, by Ciebie od śmierci ocalić” (Ziemiński, 2007, s. 111). To właśnie przypadek bohaterów spektaklu *Ja, Bałwan*.

Szczególnie dużo miejsca śmierci twojej/innego poświęcił Levinas, zwracając uwagę także na emocjonalny stosunek do niej: „Strach i odwaga, lecz także, poza współczuciem dla innego i solidarnością z nim, odpowiedzialność za niego w nieznanym. Inny dotyczy mnie jako bliźni. W każdej śmierci uwydatnia się bliskość bliźniego, odpowiedzialność tego, kto przeżył” (Levinas, 2008, s. 24). Zatem Levinas „łączy śmierć z odpowiedzialnością, która konstytuuje podmiotowość. Szczególnie wówczas, kiedy jest to śmierć innego, której doświadczam jako własne doświadczenie. Wtedy śmierć jako to, co inne kształtuje moją podmiotowość. (...) w wypadku śmierci innej podmiotowości odpowiedzialność dotyczy towarzyszenia, nieopuszczania oraz opieki. Powodem, dla którego podmiot odpowiada za kogoś innego, jest twarz, w której ujawnia się człowieczeństwo w wymiarze konkretnym (...) pomoc i odpowiedzialność są wpisane w jej sposób istnienia” (Szabat, 2013, s. 117-118).

Marchewka, zanim spotkał Bałwana, był już świadkiem śmierci innych – Selera i Cebuli. Nie ma do nich jednak zbyt osobistego stosunku, co wyraża mówiąc do Sałatki: „Ale nie ma się co rozczulać. Trzeba iść do przodu. Co będzie, to będzie. Ale my...pożyjemy, co nie? Pożyjemy? (...) Tyle ile się da”. A to powszechna tendencja do nieumiejętności postrzegania siebie jako osoby, która także podlega śmierci.

Ale mimo tych doświadczeń Marchewka ma problem z celowością i sensem własnego życia. Mówi otwarcie: „gdybym ja wiedział, jak się żyje,

to nie stałbym teraz pod barem na mrozie i nie gadał z jakimś bałwanem” i jest dość zaskoczony prośbą Bałwana, żeby mu pokazał, jak się żyje. A potem wypowiada bardzo znamienne słowa, które wskazują, że to sytuacja graniczna, w której znalazł się Bałwan, jego zbliżająca się śmierć, pozwalają Marchewce odnaleźć sens własnego życia: „Zrozumiałem, że naprawdę nie wiem, co zrobić z życiem, i że ten Bałwan ma niewiele czasu. Nawet mniej niż ja (...) idzie ocieplenie”. To jest już moment, kiedy Marchewka się zaangażował, kiedy zaczęła go interesować śmierć Bałwana – śmierć innego. „Twoja” śmierć.

Cudza śmierć może pełnić kilka ról. 1. Może uświadamiać nam śmiertelność wszystkich stworzeń, w tym także naszą. Na tę kwestię zwraca uwagę Heidegger – na znaczenie cudzej śmierci, która uświadamia nam naszą śmiertelność, bo „łączy mnie z nim (innym – A.S.) perspektywa przeżywania. Nie rozpoznaję mojej śmierci, ale wiem, że śmiertelność z pewnością mnie dotyczy” (Szabat, 2013, s. 113). 2. Może – jak w przypadku Marchewki – uświadamiać nam sens naszego życia lub pomóc go odnaleźć. Jak pisze Ziemiński:

„Z tego powodu śmierć (...) jest nie tylko zagrożeniem, lecz także wyjątkową okazją do podjęcia przez mnie życia autentycznego, wolnego i odpowiedzialnego. Śmierć okazuje się w ten sposób wezwaniem moralnym, specyficznym głosem sumienia, dzięki któremu mogę odkryć powagę własnej egzystencji i każdego podejmowanego wyboru; każda decyzja jest wszak całościowym zadysponowaniem mojego bycia, każda też może się okazać decyzją ostateczną” (Ziemiński, 2016, s. 23-24).

3. Może też moralnie zobowiązywać nas do opieki, pomocy i towarzyszenia: „śmierć innego przejmuje mnie (...) w samej tożsamości mojego ja odpowiedzialnego (...) Tym właśnie jest moje przejęcie się śmiercią innego, moja relacja z jego śmiercią. Jest ona w tej relacji moją uległością wobec kogoś, kto już nie odpowiada” (Levinas, 2008, s. 19).

***Ja, Bałwan* – spektakl o przyjaźni**

Bałwan zwraca się w pewnym momencie do Marchewki z prostym komunikatem: „Marchewka, dobry z ciebie przyjaciel. Najlepszy”. A chwilę wcześniej Marchewka deklaruje, że to dla Bałwana wróci do lodówki, „do której nie powinien wracać, bo go wyjmą, pokroją, wrzucą do zupy i zjedzą”. Można więc powiedzieć, że *Ja, Bałwan* – to spektakl o prawdziwej przyjaźni. To nic oryginalnego – przyjaźń jest jednym z tematów od zawsze obecnych w sztuce dla dzieci i jedną z tych relacji społecznych, której od najmłodszych lat ludzie się uczą/są uczeni. W omawianym spektaklu z przyjaźnią wiążą się

trzy dodatkowe kwestie. Po pierwsze, to płeć Marchewki. Marchewka jest mężczyzną. Dość próżnym i „zgorzkniałym i wiecznie niezadowolonym typem, który cudem uniknął śmierci w rosole” (<https://teatranimacji.pl/spektakl/ja-bawan/>) – to on opowiada historię Bałwana, siedząc w salonie fryzjerskim, ponieważ chce mieć modną fryzurę na swoją ostatnią drogę. Opowiada też, że lubi grać w kostki lodu czy spędzać czas „w salad barze”. Zwraca się do fryzjera nonszalanckim: „Wiesz jak jest, Fred. Wiesz jak jest”. Drugą ważną sprawą związaną z tą przyjaźnią jest – podkreślana przez Levinasa – odpowiedzialność: za przyjaciela, za drugiego człowieka. Marchewka mówi: „Nie pozwolę, żebyś umarł”. Trzecią kwestią, wynikającą z dwóch wcześniejszych, jest umiejętność mówienia o przyjaźni, deklarowania i wyrażania uczuć przez bohaterów. Bałwan, jak i Marchewka są postaciami męskimi i nawet kiedy widzowie wyraźnie widzą, że stosunek Marchewki do Bałwana uległ zmianie, Marchewka⁴ nie jest jeszcze w stanie wyartykułować swoich uczuć. To kwestia warta zauważenia, ze względu na specyfikę męskiego sposobu komunikacji – wyrażanie uczuć przez mężczyzn nie jest społecznie dobrze widziane, zwłaszcza przez innych mężczyzn, i jest zwykle ograniczone (Oppermann i Weber, 2000, s. 94-96), ale także ze względu na rolę, jaką komunikacji przypisywał K. Jaspers: „Być sobą i być prawdziwie nie oznacza nic innego, jak bezwarunkowo być w komunikacji” (Jaspers, 1991, s. 97). Krystyna Świącicka tak prezentuje jego komunikacyjne zapatrywania:

„Tam gdzie filozofowie dialogu mówią o spotkaniu lub dialogicznej relacji, Jaspers mówi o komunikacji egzystencjalnej. Podkreśla przy tym nieustannie, że nie można prawdziwie stać się sobą, nie można dotrzeć do własnej egzystencjalnej rzeczywistości, bez głębokiego kontaktu z egzystencją drugiego człowieka, a więc bez prawdziwej komunikacji” (Świącicka, 2015, s. 251).

Może kwestia zwerbalizowania wzajemnej relacji nie byłaby tak istotna, gdyby nie egzystencjalnie trudna sytuacja bohaterów spektaklu, w której każdy z nich musi być sobą. Zgodnie z przekonaniem K. Jaspersa tylko komunikacja na to pozwala:

„w komunikacji egzystencji z inną egzystencją wszelkie nieosobiste treści i wartości służą tylko jako medium. Usprawiedliwienia i ataki stają się środkiem służącym (...) wzajemnemu zbliżeniu. (...) Dopiero w komunikacji

⁴ Bohater wyraźnie broni się przed zwerbalizowaniem i okazywaniem emocji. W pewnej chwili mówi do Bałwana: „ty mnie nie naciągaj na zwierzenia”. Bagatelizuje też, w rozmowie z Fredem, swoje zaangażowanie w życie Bałwana i powody, dla których je podjął, mówiąc: „Co miał tak stać sam w ciemnościach. Zabrałem go w pewne miejsce”.

urzeczywistnia się wszelka inna prawda, tylko tu jestem sobą, zamiast pędzić życie zaczynam je spełniać (...) Prawda zaczyna się tam, gdzie jest drugi człowiek” (Jaspers, 1995, s. 16-17, 85).

Ja, Bałwan – spektakl o odchodzeniu i towarzyszeniu w nim

Ja, Bałwan to także spektakl o towarzyszeniu w umieraniu i dlatego to Marchewka, jego doświadczenia i przeżycia mogą stać się przyczynkiem do rozmowy z dzieckiem o odchodzeniu, przemijaniu, nieuniknioności śmierci. Sytuacja Marchewki – to pretekst do podjęcia tematu towarzyszenia w umieraniu. Przecież ukochana babcia czy dziadek dziecka może umierać przez jakiś czas. Jak przygotować dziecko do bycia z tą umierającą osobą bez lęku i obaw, żeby kiedyś nie miało pretensji do dorosłych, np. że nie miało okazji się pożegnać? To pytanie o tyle ważne, że nawet dorośli miewają problemy z towarzyszeniem swoim umierającym bliskim.

Chociaż Heidegger pisze:

„Śmierć odsłania się wprawdzie jako strata, ale bardziej jako strata, której doświadczają pozostali przy życiu. W doznaniu tej straty nie staje się przecież dostępna utrata bycia jako taka, której »doznaje« umierający. Nie doświadczamy w rzeczywistym sensie umierania innych, co najwyżej tylko im »towarzyszymy«. I nawet gdyby w tym towarzyszeniu (...) można było uwyraźnić sobie »psychologicznie« umieranie innych, to i tak nie zostałby wcale uchwycony sposób bycia, o który tu chodzi, tzn. dobieganie-kresu” (Heidegger, 1994, s. 336),

to jednak to towarzyszenie odgrywa kluczową rolę, na co zwracają uwagę autorzy zajmujący się tematyką opieki paliatywnej. Dlatego ważniejsza od planu poświęcenia życia za Bałwana jest ostatecznie deklaracja Marchewki, gdy mówi: „dobrze, posiedzę z tobą, roztopisz się, będziesz jak morze”, bo: „odpowiedzialność (...) jest potwierdzeniem mojego człowieczeństwa. Jej brak jest jego zaprzeczeniem. Podmiotowość wyraża się we wrażliwości, w oddaniu się, czy jak chce Levinas, w *ofiarowaniu się* za drugiego” (Szabat, 2013, s. 118).

Ja, Bałwan – spektakl o życiu

K. Jaspers pisał: „Jeśli filozofowanie jest nauką umierania, to ta właśnie umiejętność jest warunkiem prawdziwego życia. Uczyc się żyć i umieć umierać, to jedno i to samo” (Jaspers, 1995, s. 86). A Widera-Wysoczańska w następujący sposób prezentuje odnośne poglądy Heideggera: „mówi więc, że śmierć i myśli o niej mogą być podstawą czyjś »być albo nie być«, warunkiem dążenia do sensu autentycznej egzystencji (...)” (Widera-Wysoczańska,

2000, s. 30). W tym kontekście nie powinno dziwić postrzeżenie omawianego przedstawienia, jako opowieści o życiu. Zrozumiały jest też dialog, który pod koniec spektaklu ma miejsce między jego bohaterami:

„Bałwan: Dziękuję, że byłeś ze mną całe moje życie.

Marchewka: Dziękuję, że pokazałeś mi, o co w nim chodzi”.

To bardzo ważny dialog ze względu na nasze – widzów – człowieczeństwo. Bo uświadomienie sobie ludzkiej śmiertelności jest zwykle momentem uświadomienia sobie krótkotrwałości życia (nawet jeśli jest ono statystycznie dłuższe niż życie zagrożonego ociepleniem bałwana czy usychającej marchewki), ale przede wszystkim jego wartości i celu ludzkiej egzystencji. Widera-Wysoczańska podkreśla, że: „Życie zawsze toczy się na skraju katastrofy śmierci (...) Strach przed śmiercią umożliwia zintegrowaną, autentyczną egzystencję (...) Wychodzenie naprzeciw naszej własnej śmierci może prowadzić do autentycznego istnienia” (Widera-Wysoczańska, 2000, s. 30).

Umieranie i towarzyszenia w nim jako sprawdzian człowieczeństwa

Ja, Bałwan – to spektakl o sprawach trudnych, z którymi współczesne dzieci stykają się w realnym życiu, a do których nie zawsze są przez swoich rodziców czy opiekunów przygotowane. To przedstawienie o odchodzeniu, o tym jak je przyjąć, jak przygotować się do odejścia kogoś bliskiego, jak mu w tym odchodzeniu towarzyszyć. Jak się pożegnać, a wcześniej przeżyć razem być może najważniejsze i – w przyszłości oceniane jako najcenniejsze – chwile. To spektakl o tym, jak cieszyć się życiem, bo nie wiadomo, ile jeszcze mamy czasu, jak żyć pełnią życia i przeżyć tyle, ile się da, a także o tym, że pewne sprawy są w życiu nieuniknione, tak jak nastanie wiosny po zimie i ocieplenie, które zakończy życie Bałwana. Dlatego trudno zgodzić się z twórcami przedstawienia, którzy piszą: „Ta niespodziewana i trudna przyjaźń nauczy ich (a być może nas) jak cieszyć się życiem, radzić sobie z przemijaniem, a także... jak uniknąć nieuniknionego” (<https://teatranimacji.pl/spektakl/ja-bawan/>). Przecież i nasze życiowe doświadczenia, i zakończenie spektaklu pokazują, że nieuniknionego – czyli śmierci – nie da się uniknąć, a to stwierdzenie twórców spektaklu wpisuje się niestety w ciągle dominującą praktyki separowania dzieci od spraw trudnych, okłamywania ich odnośnie do śmierci oraz tworzenia idyllicznego obrazu nieidealnego świata.

E. Sielicka pisze o dziecku w obliczu śmierci (innego):

To co jest (...) tak trudne dla nas obecnie, dawniej było naturalne – nikogo nie dziwiła, ani nie zastanawiała współobecność dzieci w tym końcowym etapie wypełniania się ludzkiego losu. (...) Poprzez

próby oswojenia śmierci jako naturalnej towarzyski ludzkiego losu oraz zrytualizowanie obrzędów pożegnania i opłakiwania zmarłego, śmierć okazywała się mniej przerażająca, niż doświadczamy ją obecnie. W dawnych wspólnotach rodzinnych oczywiste było również, że (...) choroby i umieranie dorosłych jest udziałem dzieci. Doświadczają one poprzez pożegnania i rozmowy im towarzyszące naturalności śmierci (Sielicka, 2017, s. 51).

Czasami próbujemy śmierć trochę oswajać, rozmawiać z dziećmi o niej, pozwalać im na pożegnanie się z odchodzącymi członkami rodziny. Spektakl *Ja, Bałwan* może być dobrym przyczynkiem do podjęcia z dziećmi rozmowy⁵ na temat śmierci i umierania, zanim zetkną się z nimi bezpośrednio. Przecież właśnie podejście do spraw trudnych i tematów najważniejszych określa, jakim jest dzisiejszy człowiek i dzisiejsze dziecko – jako dorosły przyszłości. Wydaje się, że takie podejście bliskie jest idei kształcenia humanistycznego, o którym Bogusław Milerski pisze jako tym, które umożliwi człowiekowi „nie tylko poznanie wybranych tekstów kulturowych, ale za ich pośrednictwem staje się kluczem do zrozumienia przez człowieka własnego bytu. W tym sensie ma ono również wymiar egzystencjalny” (Milerski, 2016, s. 41). Zdaniem B. Milerskiego „kształcenie humanistyczne nie polega więc na technicznej transmisji i opanowaniu treści kulturowych, lecz na ich egzystencjalnym rozumieniu i przyswojeniu zawartych w nich struktur sensów i wartości” (Milerski i Karwowski, 2016, s. 126-127), jego celem zaś jest „stawanie się w pełni człowiekiem i kształtowanie »ludzkiego« świata pośród i wraz z innymi ludźmi (...) za źródłową podstawą procesu kształcenia musi zostać uznane nie tyle formowanie kompetencji poznawczych, kulturowych czy technicznych, ile relacja człowieka do człowieka” (Milerski, 2011, s. 259). Spektakl *Ja, Bałwan* podwójnie wpisuje się zatem w ideę takiego kształcenia – po pierwsze jest szansą na poznanie konkretnego tekstu kultury, po drugie – i to w kontekście przytoczonej wyżej opinii, wydaje się istotniejsze – może prowadzić do poruszenia kwestii tak egzystencjalnie istotnej jak śmierć i towarzyszenie przy niej.

Konkludując powyższe rozważania, można wysunąć kilka wniosków oraz przedstawić pewne rekomendacje dla praktyki pedagogicznej. Po

⁵ W badaniach przeprowadzonych przez Lucię Martinčkovą, Matthew J. Jianga, Jamalę D. Adamsa i innych, dorośli respondenci wskazywali m.in. zbyt ograniczoną komunikację i niedostateczną ilość rozmów dotyczących śmierci, jako swoje doświadczenia z dzieciństwa, związane ze śmiercią bliskiej osoby. (Martinčková, Matthew, Jamal i in., 2020).

pierwsze, prezentowany spektakl jest dobitnym przykładem na to, że śmierć może być tematem obecnym w twórczości dla dzieci. Że śmierć, umieranie i towarzyszenie przy umieraniu mogą stać się nie tylko jednym z elementów opowieści przeznaczonej dla dzieci, ale że mogą być nawet głównym tematem takich dzieł. Po drugie, że temat ten może być potraktowany bardzo poważnie i realistycznie aby służyć obalaniu *tabu* wobec śmierci, a także przygotowaniu młodych odbiorców do właściwej recepcji fenomenu śmierci i jej dojrzałej percepcji w świadomości dziecka. Po trzecie, że spektakl, którego tematem jest śmierć i umieranie, tak naprawdę może być opowieścią o życiu i pretekstem do podjęcia tematu nie tylko jego końca, ale także celu czy wartości, ponieważ dotyczy naszego człowieczeństwa ze wszystkimi jego elementami – także lękiem i śmiercią. Po czwarte, spektakl *Ja, Bałwan* pokazuje, że teatr ma narzędzia i środki odpowiednie do podjęcia z dziećmi (nawet w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym), zagadnień i tematów emocjonalnie trudnych. Zatem w grupowych wyjściach do teatru należy upatrywać nie tylko rozrywki lub sposobu spędzenia dnia poza szkolną klasą, ale także pomocy w poruszaniu z dziećmi tematów trudnych⁶, a nawet społecznie i kulturowo tabuizowanych.

Podsumowanie

W Centrum Nauki Kopernik, w części zatytułowanej *Re-generacja*, jednym z eksponatów jest *Maszyna kresu życia*⁷ – robot stojący przy zainscenizowanym szpitalnym łóżku, którego „ręka” wykonuje „głaszczące” ruchy o brzeg łóżka, a elektroniczny głos mówi pocieszające słowa do potencjalnego pacjenta o tym, że mimo, iż rodzina nie może być w tej chwili razem z nim, to o nim pamięta, że nie jest sam, że bliscy go kochają. Aż strach pomyśleć, że wizja, jaką prezentuje wspomniana instalacja w CN Kopernik może być – w jakiegokolwiek perspektywie czasowej – realna, że może ona określać granice naszego człowieczeństwa i stanowić jawne zaprzeczenie postulowanego przez Milerskiego „kształcenia »o ludzkim obliczu«” (Milerski, 2011, s. 5).

⁶ Temat ważnej edukacyjnej i wychowawczej roli teatru dla najmłodszych podejmowałam w tekście *Dziecko w świecie wartości. Spektakl teatralny jako narzędzie wychowawcze* (Sanecka, 2020).

⁷ Dan Chen (USA), *Maszyna kresu życia*. Odtwarzane nagranie brzmi: „Witaj. Jestem maszyną kresu życia. Jestem tu, aby towarzyszyć Ci w ostatnich chwilach Twojego życia na ziemi. Przykro mi, że Twoja rodzina i przyjaciele nie mogą być teraz z Tobą, ale nie bój się – ja tu jestem, aby Cię pocieszyć. Nie jesteś sam. Jesteś ze mną. Twoja rodzina i przyjaciele bardzo Cię kochają. Kiedy odejdziesz wszyscy będziemy za Toba tęsknić”.

Bibliografia:

- Bauman, Z. (1998). *Śmierć i nieśmiertelność: o wielości strategii życia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Binnebesel, J. (2013). *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heidegger, M. (2007). *Odczyty i rozprawy*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jaspers, K. (1991). *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaspers, K. (1995). *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Levinas, E. (2008). *Bóg, czas i śmierć*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Levinas, E. (1999). *Czas i to, co inne*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Martinčeková L., Jiang M. J., Adams J. D. i in. (2020). Do you remember being told what happened to grandma? The role of early socialization on later coping with death. *Death Studies* 44(2), 78-88. Pobrane z: (PDF) Do you remember being told what happened to grandma? The role of early socialization on later coping with death (researchgate.net). DOI: 10.1080/07481187.2018.1522386
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywa pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski, B. (2011). Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata. *Ruch Pedagogiczny*, 5-6, 5-14.
- Milerski, B. (2016). Pamięć jako element kształcenia humanistycznego. W: J. Cukras-Stelągowska, *Pamiętanie i zapominanie. Wspólnoty – Wartości – Wychowanie* (33-59). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Kraków: Impuls.
- Mitchell, N. L., Schulman, K. R. (1981). The Child and the Fear of Death. *Journal of the National Medical Association*, 73(10), 963-967.
- Oppermann, K., Weber, E. (2000). *Język kobiet, język mężczyzn. Jak porozumieć się w miejscu pracy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piaget, J. (2014). *Judgement and Reasoning in the Child*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ricœur, P. (2008). *Żyć aż do śmierci oraz fragmenty*. Kraków: Universitas.

- Sanecka, A. (2020). Dziecko w świecie wartości. Spektakl teatralny jako narzędzie wychowawcze. *Forum Pedagogiczne*, tom 10, 1, 69-81. DOI: 10.21697/fp.2020.1.06
- Sielicka, E. (2017). *Edukacja tanatologiczna w szkole*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US Minierwa.
- Signorelli-Volpicelli, M. (1965). Wychowujące znaczenie teatru. W: I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę* (365-375). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Slaughter, V., Griffiths, M. (2007). Death Understanding and Fear of Death in Young Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 12, 4, 525-535. DOI: 10.1177/1359104507080980
- Speece, M. W., Brent, S. B. (1996). The Development of Children's Understanding of Death. W: C. Corr, D. M. Corr (eds.), *Handbook of Childhood Death and Bereavement* (29-50). New York: Springer Publishing Company.
- Szabat, M. (2013). *Elementy filozofii opieki paliatywnej a zagadnienie śmierci. Wątki bioetyczne i filozoficzne*. Warszawa: Semper.
- Szymborska, W. (2004). *Wiersze wybrane*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Święcicka, K. (2015). Jasperowska komunikacja egzystencjalna a filozofia dialogu. W: Cz. Piecuch (red.), *Karl Jaspers: w kręgu wielkich myślicieli współczesności* (249-264). Kraków: Universitas.
- Tomaszewska, E. (2014). W poszukiwaniu nowego teatru dla dzieci. W: Szuścik U., Linkiewicz E., *Sztuka – edukacja – kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej* (234-251). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Widera-Wysoczańska, A. (2000). *Rozmowy o przemijaniu. Hermeneutyczna analiza psychologiczna doświadczeń człowieka*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wiseman, A. M. (2013). Summer's End and Sad Goodbyes: Children's Picturebooks About Death and Dying. *Children's Literature in Education*, vol. 44, 1.
- Zamarian, A. (2015). Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej. *Studia z Teorii Wychowania*, t. VI, 49(13), 69-80 .
- Zamarian, A., Strutyńska, E. (2014). Edukacja tanatologiczna w świetle badań opinii studentów. *Studia z Teorii Wychowania*, t. V, 1 (8), 133-154.
- Ziemiński, I. (2016). Dlaczego śmierć: filozofia i mity wobec śmierci. W: J. Hartman, M. Szabat, *Problematyka umierania i śmierci w perspektywie medyczno-kulturowej* (19-34). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Ziemiński, I. (2007). Twoja śmierć. Próba eksplikacji doświadczenia śmierci. *Diametros*, 11, 111-141.



Małgorzata Kosiorek

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-8093-6279

Prawo do petycji jako przykład partycypacji rodziców w kształtowaniu polityki oświatowej

The Right to Petition as an Example of Parent Participation in Developing Educational Policy

Abstract: This paper aims to present the right to submit a petition as an option of direct parent participation in the process of developing educational policy. The issues addressed are in line with reconstruction of the knowledge on the possibilities of involving citizens in developing educational policy as well as show one of the forms of activities addressing the idea of participation (the right to petition). A critical analysis of the discourse provides the scientific perspective used to collect and interpret the empirical material. The analysis has covered petitions submitted by parents to the Ministry of National Education (MEN) in 2020. The study results consistently show that parent participation in the education in Poland is still of occasional and postulatory nature.

Keywords: participation, petitions, parents, educational policy.

Wprowadzenie

Partycypacja stanowi podstawę współczesnej demokracji gdyż aktywny udział obywateli we wspólnych decyzjach, powszechne informowanie o różnych kwestiach oraz poczucie odpowiedzialności obywatelskiej są elementami stanowiącymi podstawę systemu demokratycznego. Jest składnikiem demokracji bezpośredniej i wynikiem decentralizacji władzy. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że podstawowym założeniem idei partycypacji jest świadomość, że najefektywniejsze rozwiązania problemów

publicznych powstają poza administracją publiczną lub na niższych jej szczeblach. W związku ze zmianami społecznymi i politycznymi, które miały miejsce w ostatnich latach w Polsce, aktywność i zaangażowanie różnych grup społecznych (w tym rodziców) stopniowo wzrasta.

W czasach PRL realizacja postulatu partycypacji była nierealna ponieważ dominował jednolity centralny model zarządzania. Pomimo zmian, które nastąpiły w ciągu 30 lat od transformacji ustrojowej można zauważyć, że w sektorze oświaty partycypacja w dalszym ciągu jest na niskim poziomie. Ponadto prowadzona jest najczęściej za pomocą tradycyjnych, mało efektywnych narzędzi i technik. Ważnym odniesieniem dla różnych form partycypacji jest idea społeczeństwa obywatelskiego i aktywności obywatelskiej. Jest to jednoznaczne z akceptacją takich wartości jak rządy prawa, zaufanie, tolerancja oraz umiejętność wyrażania własnych przekonań i osiągania kompromisu, a także prowadzenia publicznych dyskusji i debat. Ponadto przejawem partycypacji może być kontrola obywatelska, która ma miejsce wówczas, gdy jednostka wchodzi w interakcję z władzami, korzysta ze swoich praw i wpływa na proces rządzenia.

Celem artykułu jest ukazanie prawa do składania petycji jako możliwości bezpośredniego uczestnictwa rodziców w procesie kształtowania polityki oświatowej. Podjęta problematyka wpisuje się w rekonstrukcję wiedzy na temat możliwości zaangażowania obywateli w tworzenie polityki oświatowej oraz pokazuje jedną z form aktywności w ramach idei partycypacji. Na potrzeby artykułu dokonano analizy petycji wniesionych przez różne podmioty, w tym rodziców do Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) w 2020 roku.

Uspołecznienie polityki władzy

Zdaniem Katarzyny Batko-Tołuć kontrola obywatelska bądź społeczna „pojawia się wtedy, gdy obywatele zaczynają interesować się działalnością instytucji publicznych, funkcjonowaniem prawa czy aktywnością osób publicznych. (...) Służy większej praworządności działania instytucji, przejrzystości procesów decyzyjnych i wydatkowania środków, celowości działania instytucji publicznych i realizowanej polityki, a czasem wprowadzaniu korekt do sposobu realizacji prawa czy nawet zmienianiu go, jeśli jest niesprawiedliwe lub sprzyja patologiom” (Batko-Tołuć, 2014, s. 170). Podstawę umożliwiającą kontrolę obywatelską i działania o charakterze partycypacji obywatelskiej stanowi *Konstytucja RP*, która w Preambule wskazuje na reguły będące podstawą ustroju prawnego – politycznego w Polsce. Chodzi przede wszystkim o współdziałanie władz, dialog społeczny i zasadę pomocniczości umacniającej uprawnienia obywateli i ich wspólnot. Pomimo,

że w Konstytucji brak jest wyraźnie zdefiniowanej partycypacji jednak nawiązują do niej m.in. następujące prawa obywatelskie:

- prawo do dialogu społecznego (art. 20),
- prawo do wpływu na władzę i możliwości oceny działań w zakresie administracji publicznej realizowanych przez organy władzy i/lub inne podmioty, możliwość wykorzystania narzędzi partycypacji obywatelskiej w postaci petycji, wniosków i skarg (art. 63),
- prawo do inicjatywy ustawodawczej (art. 118),
- prawo do wyrażania opinii w drodze referendum ogólnokrajowego i lokalnego (art. 62 i 170).

Analizując uczestnictwo obywatelskie z perspektywy aksjologii politycznej, stanowi ono istotną wartość demokratycznego ładu społecznego. Wówczas partycypację łączy się z takimi pojęciami, jak społeczeństwo obywatelskie, zasada pomocniczości, decentralizacja, dobro wspólne, kontrola władzy. Zgodnie z tym podejściem jest to cecha dobrze funkcjonującego państwa. Innym sposobem patrzenia na partycypację jest spojrzenie z perspektywy rozwoju lokalnego. Traktuje się ją wtedy jako składnik procesu rozwoju lokalnego, który z definicji opiera się na inicjatywie i aktywnym uczestnictwie mieszkańców i mówi się o niej w nawiązaniu do takich pojęć jak mobilizacja społeczna, partnerstwo itp. Przyjmując tę perspektywę, uczestnictwo rozumie się jako partnerską współpracę z innymi podmiotami społecznymi i władzami lokalnymi odgrywającymi istotną rolę w rozwoju lokalnym. Z kolei z perspektywy zarządzania partycypacja uważana jest za instrument zarządzania, którym posługują się władze włączając mieszkańców w proces podejmowania decyzji (Pietraszko-Furmanek, 2012). O partycypacji mówi się wtedy w powiązaniu z takimi pojęciami, jak: konsultacje, przepływ informacji, badanie potrzeb i opinii, rozwiązywanie konfliktów, pozyskiwanie poparcia dla inicjatyw władz lokalnych, a samo uczestnictwo jest rozumiane jako wyrażanie przez obywateli opinii, sprzeciwu i poparcia oraz dostarczanie przez nich pomysłów.

Pojęcie, rodzaje i znaczenie partycypacji

Partycypacja odnosi się do każdej dziedziny działalności człowieka, w szczególności do udziału obywateli w życiu publicznym, społecznym i politycznym. W sensie semantycznym partycypować to uczestniczyć, brać udział, stąd też termin partycypacja społeczna, obywatelska czy publiczna oznacza uczestnictwo w życiu publicznym. Jej podstawę stanowi współdecydowanie, które zakłada wymianę argumentów i dochodzenie do porozumienia, a także podejmowanie wspólnych decyzji, przyjęcie planu działania,

budżetu, projektu inwestycji itp. oraz współdziałanie zakładające prawo do współdecydowania i odpowiedzialności za te decyzje. W literaturze przedmiotu spotyka się wiele definicji partycypacji. Jedno z podejść mówi, że jest to bezpośrednie i pośrednie, sformalizowane i niesformalizowane, indywidualne i kolektywne uczestnictwo obywateli w podejmowaniu i wykonywaniu decyzji dotyczących dobra wspólnego (Olech i Kaźmierczak, 2011).

Pojęcie partycypacji związane jest z aktywnością społeczną, która według Amitaia Etzioniego, jako wypadkowa relacji pomiędzy działającą jednostką a społeczeństwem, stanowi funkcję uspołecznienia. Działanie aktywne składa się z elementów, którymi są: a) świadomy i rozporządzający jakimś zasobem wiedzy aktor, b) cele, które ma zamiar zrealizować i c) udział w procesach podejmowania decyzji, dzięki czemu aktor ma możliwość dokonywania zmian społecznych. Wymienione elementy określa się w ramach tej koncepcji jako społeczną podmiotowość, która warunkuje zmiany polegające przede wszystkim na umożliwieniu aktywnego działania coraz większej liczbie aktorów (Skąpska, 1992). W swojej koncepcji Etzioni uwypuklił znaczenie społecznej aktywności dla funkcjonowania systemu społecznego.

Ze względu na skalę zaangażowania jednostki Michał Wójcicki dzieli partycypację na:

„1) indywidualną – związaną z codziennymi działaniami podejmowanymi przez jednostkę, określającymi jej oczekiwania co do charakteru i rodzaju społeczeństwa, w którym chce żyć,

2) społeczną (horyzontalną, wspólnotową, stowarzyszeniową, kolektywną) – dotyczy udziału jednostek w działaniach kolektywnych, podejmowanych w najbliższym środowisku życia,

3) publiczną (wertrykalną, polityczną, obywatelską) – wyraża się w zaangażowaniu jednostek w działania struktur i instytucji demokratycznego państwa.” (Wójcicki, 2013, s. 173).

Powyższa typologia pokazuje, że rodzaje partycypacji są ze sobą powiązane, wzajemnie się implikują i trudno postawić pomiędzy nimi jednoznaczny granicę. Najczęściej uwidacznia się to w sytuacji próby wskazania i przyporządkowywania wybranych mechanizmów, form organizacyjnych i technik do poszczególnych rodzajów partycypacji.

Z punktu widzenia obywateli partycypacja to możliwość (Schimanek, 2015):

- pozyskania większej wiedzy dotyczącej działań władzy i administracji publicznej,
- uczenia się dialogu z przedstawicielami władz i innymi obywatelami,

- udziału w życiu publicznym większej liczby obywateli, w tym także osób wykluczonych społecznie, ich upodmiotowienie,
- artykułowania potrzeb, zwłaszcza przez grupy społeczne nie mające swojej reprezentacji we władzach publicznych,
- większego wpływu na decyzje publiczne, a co za tym idzie – lepszego zaspokajania potrzeb społecznych,
- większego udziału w realizacji działań służących zaspokajaniu potrzeb społecznych,
- większej kontroli nad działaniami instytucji publicznych.

Osoby zaangażowane w działania partycypacyjne można sklasyfikować jako:

- podmioty partycypacyjne sensu largo: obywatele oraz ich zrzeszenia, podejmujący każdy rodzaj uczestnictwa w obszarze publicznym lub podmioty partycypacyjne sensu stricto: podmioty niepubliczne, które partycypują w obszarze ściśle związanym z wykonywaniem zadań publicznych;
- sieć organizacji pozarządowych i podmiotów gospodarczych;
- społeczeństwo obywatelskie w różnorodnych, typowych formach organizacyjnych reprezentatywnych dla trzeciego sektora, ale także inne struktury społeczne, w tym podmioty ekonomii społecznej;
- organizacje pożytku publicznego w świetle ustawy z 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i wolontariacie, którą nazwać można konstytucją partycypacji społecznej w wykonywaniu zadań administracji publicznej (Schimanek, 2015).

Pionierką badań w zakresie udziału społeczeństwa we współrzędzeniu była Sherr R. Arnstein, która w 1969 roku zaprezentowała koncepcję wieloszczeblowej drabiny partycypacji społecznej. Autorka traktowała partycypację jako synonim władzy obywatelskiej. Inspirując się jej teorią Bogusław Śliwerski odniósł model drabiny partycypacyjnej do polityki oświatowej i demokratyzacji szkolnictwa. Poziomy stopni demokratyzacji w systemach szkolnych wyróżnione i opisane przez autora zawiera tabela 1.

Tabela 1. Drabina partycypacji z zakresie polityki oświatowej i demokratyzacji oświaty (opracowanie własne na podstawie: Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer, 168-172).

	8. kontrola obywatelska
Uspołecznienie oświaty	7. delegowanie
	6. partnerstwo, współdziałanie
	5. ugłaskiwanie
Działania pozorne wobec podmiotów edukacji	4. konsultacje
	3. informowanie
	2. urabianie podmiotów edukacji
Submisja oświatowa wobec nadzoru pedagogicznego	1. manipulacja podmiotami edukacji

Pierwszy poziom nazwany submisją oświatową obejmuje dwa szczeble: manipulację (1) podmiotami edukacyjnymi, w której dominują zakazy, nakazy i jednokierunkowy, przepływ informacji pomiędzy przedstawicielami i placówkami reprezentującymi różne szczeble władzy oraz urabianie podmiotów edukacji (2) mające na celu reprodukcję symboliczną programu narzuconego przez władze polityczne. Drugi poziom zakłada pozorne działania władzy wobec podmiotów edukacji i obejmuje trzy szczeble: informowanie (3) mające charakter jednostronny, konsultacje (4) służące badaniu poziom oporu społecznego dla odgórnie wdrażanych zmian i ugłaskiwanie (5) dla pozyskiwania akceptacji przy wykorzystaniu różnych środków symbolicznych. Trzecim, najwyższym poziomem demokratyzacji jest uspołecznienie oświaty, na który składają się kolejne szczeble: partnerstwo, współdziałanie (6) oparte na dialogu i komunikacji dwukierunkowej, dążeniu do osiągnięcia wspólnie ustalonych celów, delegowanie (7) jako działanie i egzekwowanie realizacji decyzji od przedstawicieli władzy i kontrola obywatelska (8) czyli danie społeczeństwu możliwości opiniowania, oceniania i wnioskowania do organów nadrzędnych w sprawach wprowadzania postulowanych zmian (Śliwerski, 2017). Opisana klasyfikacja charakteryzuje poziomy i stopnie demokratyzacji w systemach szkolnych począwszy od najniższego szczebla, na którym zachodzi manipulacja (jest to poziom najniższy, niepartycypacyjny), do najwyższego związanego z kontrolą obywatelską mającą wymiar pełnej partycypacji.

Formy i narzędzia partycypacji

Wśród najczęściej stosowanych form partycypacji wyróżnia się takie jak:

- wymiana informacji (informowanie) – relacja jednokierunkowa, której nie można uznać za aktywny udział jednostek

w podejmowaniu decyzji. Informowanie może być bierne, gdy np. władza umożliwi dostęp do informacji oraz aktywne, gdy podejmuje aktywne działania w celu dotarcia z informacjami do członków społeczności (promocja, ogłoszenia, spotkania itp.).

- interakcje – konsultowanie, które ma charakter dwustronny. Obie strony dialogu poznają swoje stanowiska, ale należy podkreślić, że przedstawiciele władzy nie są zobowiązani do uwzględniania uzyskanych opinii i uwag. Konsultowanie wymaga więcej czasu niż informowanie.
- wywieranie wpływu – współdecydowanie, w którym chodzi o partnerstwo przy wspólnym budowaniu rozwiązań. W tym przypadku następuje kolektywne definiowanie problemów i szukanie najlepszych rozwiązań. Komunikacja w procesie współdecydowania zachodzi przez cały czas identyfikowania problemów oraz poprzez budowanie i realizację konkretnych rozwiązań. We współdecydowaniu fundamentem jest uznanie zasady partnerstwa we wzajemnych relacjach. Współdecydowanie ma charakter znacznie mniej hierarchiczny od pozostałych form, jakimi są konsultowanie i informowanie. Najbardziej zaawansowaną i rozwiniętą formą współdecydowania jest delegowanie części uprawnień i zadań do realizacji na rzecz partnerów uczestniczących w tym procesie (Boryczka, 2015).

Zgodnie z powyższą klasyfikacją narzędzia partycypacji można podzielić na narzędzia komunikacji jednostronnej (wykorzystujące komunikację tylko w jednym kierunku np. informacja, komunikat), narzędzia komunikacji ze sprzężeniem zwrotnym (wywołują interakcję, pozwalają otrzymać informację zwrotną na temat oceny, opinii) oraz partycypacji zaangażowanej (typy działań wymagające konkretnej inicjatywy ze strony społeczności) (Ćwiklicki i Frączek, 2013).

Instrumenty jednostronne służą dostarczaniu informacji na temat kierunków polityki publicznej oraz o podjętych decyzjach. Należą do nich: strony internetowe, Biuletyn Informacji Publicznej, tablice i słupy ogłoszeniowe, ogłoszenia zamieszczone w prasie, mediach, publikacje prasowe, promocyjne, ulotki, broszury informacyjne, plakaty, raporty i sprawozdania, wyniki analiz i in. Instrumenty ze sprzężeniem zwrotnym mają na celu uzyskać informację zwrotną od obywateli. Zalicza się do nich: prawo dostępu do informacji publicznej o działalności organów władzy publicznej oraz osób pełniących funkcje publiczne, prawo do składania skarg i wniosków, spotkania informacyjne, zebrania, spotkania w sprawach indywidualnych, oficjalne fora

internetowe, konferencje, szkolenia, wybory i referenda (Schimanek, 2015). Instrumenty partycypacji zaangażowanej to postępowanie administracyjne czyli prawo przynależne każdemu obywatelowi czy organizacji do złożenia w określonym trybie petycji, skargi, wniosku związanego z administracją publiczną, akcje bezpośrednie – demonstracje, manifestacje, happeningi realizowane w celu wyrażenia opinii, protestu lub poparcia przez określoną grupę, budżet partycypacyjny – narzędzie dające obywatelom możliwość subiektywnego wyboru celu przeznaczenia określonych środków finansowych, forum oraz Komisje Dialogu Społecznego – gremia o charakterze doradczo-konsultacyjnym działające przy odpowiednich urządach będące podmiotami dyskusji i konsultacji, mają możliwość wnoszenia inicjatyw (Ćwiklicki i Frączek, 2013). Prezentując współczesne narzędzia partycypacji należy wskazać na coraz większe znaczenie środków elektronicznych. Obecnie przy wykorzystaniu Internetu pojawia się możliwość zarówno informowania, jak i prowadzenia konsultacji, debat publicznych, paneli dyskusyjnych, badania opinii, składania petycji, itp.

Petycja jako forma bezpośredniego uczestnictwa obywateli w procesie sprawowania władzy

Petycja jest dostępnym jednostce i grupom obywateli sposobem dochodzenia praw w imieniu publicznym, innych osób lub własnym. Poprzez zapewnienie komunikacji między członkami społeczeństwa, a organami władzy publicznej jest uznawana za narzędzie kontroli wobec tychże organów i organizacji wypełniających zadania publiczne. Pojęcie „petycja” pochodzi z języka łacińskiego (*petitio*) od czasownika *petere*, co oznacza prosić, żądać, wymagać (Słownik języka polskiego). Zgodnie ze słownikową definicją oznacza oficjalne pismo, zwykle zbiorowe, zawierające prośbę lub żądanie skierowane do władz lub do osób na wyższym stanowisku. Aktualne prawodawstwo w Polsce zakłada, że petycja może zawierać elementy krytyki omawianych w niej zjawisk, propozycje zmian, reform, informacje mające spowodować podjęcie przez adresata działań, jak również pytanie skierowane do organu władzy publicznej (Banaszak, 2009).

Instrument petycji jako prawo obywatelskie wprowadziła *Konstytucja marcowa* z 1921 roku. Konstytucja z 1935 roku i Konstytucja z 1952 roku nie wspominały o petycji, choć w tej ostatniej wprowadzono prawo do skarg i zażaleń (Instytucja petycji w Polsce oraz w krajach europejskich – stan obecny i perspektywy, Opinie i Ekspertyzy). Narzędzie petycji powróciło w *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* z 1997 roku, w której zgodnie z art. 63 „Każdy ma prawo składać petycje, wnioski i skargi w interesie publicznym,

własnym lub innej osoby za jej zgodą do organów władzy publicznej oraz do organizacji i instytucji społecznych w związku z wykonywanymi przez nie zadaniami zleconymi z zakresu administracji publicznej. Tryb rozpatrywania petycji, wniosków i skarg określa ustawa”. Przywołany artykuł nie definiuje petycji, ale określa jej zakres, zarówno w odniesieniu do podmiotów uprawnionych do jej składania, jak i adresatów, a także zakresu interesów, których ochronie ma służyć. Adresatami petycji mogą być organy władzy publicznej oraz organizacje i instytucje społeczne w związku z wykonywanymi przez nie zadaniami zleconymi z obszaru administracji publicznej. Wobec tego mogą to być organy władzy publicznej centralne i lokalne, bez względu na zakres ich funkcji. Na poziomie ogólnokrajowym petycje można kierować do organów władzy ustawodawczej – Sejmu lub Senatu, organów władzy sądowniczej – sądów i trybunałów, organów władzy wykonawczej – Prezydenta, Rady Ministrów, Premiera, ministrów i centralnych organów administracji rządowej, a także do organów ochrony prawa i kontroli państwowej – Rzecznika Praw Obywatelskich, Rzecznika Praw Dziecka, Najwyższej Izby Kontroli. Na poziomie lokalnym petycje mogą być zgłaszane zarówno do organów władzy państwowej – wojewodów, organów administracji rządowej, jak i organów samorządu terytorialnego stanowiących i wykonawczych w województwie, powiecie lub gminie. Kolejną grupę adresatów stanowią pozostałe podmioty wskazane w art. 63 Konstytucji RP, czyli organizacje i instytucje społeczne, które wykonują zadania zlecone z zakresu administracji publicznej, niezależnie od tego, na jakiej podstawie prawnej zadania te zostały przekazane. Należy zauważyć, że podmioty te występują w podwójnej roli, gdyż mogą być zarówno adresatami petycji, jak i wnoszącymi je.

Szczegółowe ramy prawne dla petycji określiła uchwalona w dniu 11 lipca 2014 roku Ustawa o petycjach, Dz. U. 2014 poz. 870 (weszła w życie 6 września 2015 roku). Ustawowa regulacja podniosła rangę petycji jako demokratycznego instrumentu postulowania zmian w przepisach przez samych obywateli. Ordynacja stanowi, że przedmiotem petycji może być żądanie zmiany przepisów prawa, podjęcia rozstrzygnięcia lub innego działania w sprawie dotyczącej podmiotu wnoszącego petycję, życia zbiorowego lub wartości wymagających szczególnej ochrony w imię dobra wspólnego, mieszczących się w zakresie zadań i kompetencji adresata petycji (art. 2 ust. 3). Ponadto ustawa szczegółowo reguluje zasady składania i rozpatrywania petycji. Art. 4 przewiduje składanie petycji w formie pisemnej lub elektronicznej. Nie mogą być one składane np. ustnie do protokołu lub w formie wystąpienia publicznego (listu otwartego, publikacji prasowej czy przemówienia). Każda

petycja, niezależnie od postaci, w jakiej jest składana, powinna zawierać elementy określone w art. 4 ust. 2 ustawy, takie jak: oznaczenie podmiotu wnoszącego petycję (jeżeli petycję wnosi grupa podmiotów, to należy wskazać każdy z tych podmiotów i osobę reprezentującą całą grupę), wskazanie miejsca zamieszkania albo siedziby podmiotu wnoszącego petycję i adresu do korespondencji (w wypadku grupy podmiotów należy wskazać miejsce zamieszkania lub siedzibę każdego z tych podmiotów), wskazanie adresata petycji i przedmiotu petycji. Do petycji można dołączyć zgodę na ujawnienie na stronie internetowej podmiotu rozpatrującego petycję lub urzędu go obsługującego, danych osobowych podmiotu wnoszącego petycję lub podmiotu, w interesie którego jest wnoszona. Petycja powinna być podpisana przez podmiot wnoszący, a jeżeli nie jest to osoba fizyczna lub gdy petycję wnosi grupa podmiotów, podpis składa osoba je reprezentująca. Petycja składana za pomocą środków komunikacji elektronicznej może być opatrzona bezpiecznym podpisem elektronicznym.

Organ, do którego jest kierowana petycja, ma obowiązek jej rozpatrzenia i poinformowania składającego, a także opinii publicznej, o uzasadnieniu i wyniku jej rozpatrzenia. Informacja o wpłynięciu petycji, a także o kolejnych etapach jej rozpatrywania, musi być zamieszczona na stronach internetowych adresata. Jeżeli petycja nie zawiera żadnych braków, to zgodnie z art. 10 ustawy powinna być rozpatrzona bez zbędnej zwłoki, jednak nie później niż w terminie 3 miesięcy od dnia jej złożenia. Dzięki takim rozwiązaniom analiza petycji jest procedurą transparentną i każdy ma bezpośredni dostęp do informacji o niej i o wyniku jej rozpatrzenia.

Instrument petycji, wpisując się w obszar praw człowieka i obywatela, tworzy fundament państwa demokratycznego. Poprzez wyrażanie swoich opinii i oddolną inicjatywę uchwałodawczą wobec wszystkich szczebli władzy (krajowego, regionalnego i lokalnego) umożliwia obywatelom wpływanie na procesy decyzyjne. Jest rodzajem konstruktywnej krytyki, za pośrednictwem której zwracają oni uwagę władzy na niefunkcjonalne prawo bądź inne ważne dla nich sprawy. Narzędzie petycji sprzyja procesom naprawczym rzeczywistości społecznej i politycznej, jest wyrazem aktywności obywatelskiej, formą informowania władzy o nieprawidłowościach czy problemach. W ten sposób może stać się pośrednio instrumentem przeciwdziałania tym zjawiskom.

Założenia badawcze i analiza wyników badań

Perspektywą badawczą przyjętą na potrzeby artykułu jest krytyczna analiza dyskursu, która koncentruje się na problemach i kwestiach społecznych. Nie zajmuje się językiem czy dyskursem samym w sobie, lecz

dyskursywnymi procesami społecznymi. W celu zrozumienia dyskursu i jego dynamiki konieczne trzeba osadzić go w konkretnym kontekście społecznym i uwzględnić jego wymiar temporalno-przestrzenny. Analizę czy opis czyni się w kontekście rozumienia, wyjaśniania i krytyki podejmowanych problemów (van Dijk, 2001). Celem podjętych badań była identyfikacja problematyki petycji składanych przez rodziców w MEN w 2020 r., zaś postawiony problem badawczy brzmiał: Jakie postulaty w zakresie oświaty i wychowania wnosili rodzice w petycjach skierowanych do MEN w 2020 roku? Przedmiotem analiz i jednocześnie źródłem danych było 105 petycji (w tym 6 petycji wielokrotnych) złożonych w MEN w 2020 roku.

Artykuł 4 ust. 1. Ustawy o petycjach zakłada konieczność „oznaczenia podmiotu wnoszącego petycję; jeżeli podmiotem wnoszącym petycję jest grupa podmiotów, w petycji należy wskazać oznaczenie każdego z tych podmiotów oraz osobę reprezentującą podmiot wnoszący petycję”. Kwestia zgody na ujawnienie danych osobowych na stronie internetowej podmiotu rozpatrującego petycję leży w gestii składającego. Większość petycji złożonych do MEN w 2020 roku skierowały organy administracji publicznej i samorządowej (38 petycji). W następnej kolejności były to osoby fizyczne (37 petycji), z których aż 29 skorzystało z prawa do ochrony danych osobowych, a tylko 8 zgodziło się na upublicznienie imienia i nazwiska. Dużą grupą składających petycje stanowiły stowarzyszenia, fundacje, kluby sportowe (łącznie 26 petycji). Petycje zgłaszały także związki zawodowe (8 petycji), rady i ruchy społeczne (8 petycji), instytucje edukacyjne i naukowe (7 petycji) oraz placówki opiekuńczo-wychowawcze (4 petycje).

Rodzice byli autorami 20 petycji, występowali do MEN jako osoby fizyczne. Wszyscy skorzystali z prawa do ochrony danych osobowych. Przedłożone postulaty składali indywidualnie (podpisane „rodzic”, „mama ucznia”, „ojciec”, „samotna matka czwórki dzieci w wieku: 13, 8, 6 lat oraz 6 miesięcy”, „anonimowy podmiot w imieniu rodziców dzieci w wieku szkolnym”) i grupowo (podpisane m.in. „rodzice niepełnosprawnych dzieci”, „rodzice dzieci uczęszczających do żłobków i przedszkoli”, „rodzice ósmoklasistów”, „rodzice dzieci niepełnosprawnych z autyzmem”, petycja sygnowana podpisem „1014 osób (rodzice)”).

Ustawa z dnia 11 lipca 2014 roku nie określa katalogu spraw, w jakich można występować z petycją. W ogólnym rozumieniu jest ona żądaniem zmiany, a przy jej składaniu można powoływać się zarówno na interes publiczny, jak i na dobro własne lub zbiorowości. Wśród petycji zgłaszanych do MEN w 2020 roku 29 dotyczyło zmiany prawa oświatowego (krajowego lub lokalnego), 22 spraw bieżących regulujących funkcjonowanie placówek

oświatowych i opiekuńczych w czasie pandemii COVID-19, a 12 odnosiło się do decyzji podejmowanych przez organy władzy publicznej w zakresie finansowania oświaty. W następnej kolejności pod względem liczebności znalazły się petycje poruszające sprawy ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych (10), zatrudniania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (5), a także dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej (4), wakacji i wypoczynku dzieci i młodzieży (3), edukacji klimatycznej (2) oraz używania telefonów komórkowych na terenie szkoły (2). 16 petycji można zakwalifikować do kategorii „inne”. Wśród nich znalazły się m.in. Petycja w sprawie kontynuacji obrad Okrągego Stołu Oświatowego i zorganizowania spotkania poświęconego oświacie na obszarach wiejskich, Petycja w sprawie wprowadzenia w szkołach i przedszkolach w Polsce regularnych zajęć w naturze oraz legalizacji leśnych przedszkoli i szkół, Petycja w sprawie powołania Ogólnopolskiego Rzecznika Praw Ucznia, Petycja w sprawie wprowadzenia do podstawy programowej oraz do podręczników szkolnych podstaw wiedzy o łowiectwie.

W związku ze stanem pandemii COVID-19, który miał miejsce w 2020 roku rodzice złożyli 11 petycji dotyczących spraw związanych z bieżącym funkcjonowaniem placówek oświatowych i opiekuńczych. Były to między innymi petycje w sprawie: wytycznych dla szkół dotyczących zdalnego nauczania (z dnia 16.03.2020), zakończenia edukacji zdalnej, stałego powrotu polskich uczniów do szkół, a także zniesienia wszystkich wytycznych wirusowych w placówkach oświatowych (z dnia 19.08.2020), czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 i wprowadzonych na ten czas rozwiązań, które umożliwiają szkołom i placówkom działanie na zmienionych warunkach organizacyjnych, w szczególności pracę z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (z dnia 06.11.2020). Kolejną grupę tematyczną stanowiły petycje dotyczące spraw ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych (5 petycji). W tym obszarze rodzice odnosili się do takich problemów jak: wprowadzanie standardów opieki dla dzieci z mutyzmem wybiórczym (petycja z dnia 07.02.2020), rozszerzenie rodzajów niepełnosprawności wymienionych w §7 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017r. poz. 1578 z późn. zm.) o afazję motoryczną (petycja z dnia 27.04.2020), opracowanie wytycznych dla szkół specjalnych dotyczących organizowania kształcenia

dzieci z orzeczeniami w trakcie pandemii koronawirusa, ze szczególnym uwzględnieniem ich potrzeb psycho-fizycznych (petycja z dnia 03.07.2020). W czterech petycjach rodzice zwracali uwagę na konieczność aktualizacji prawa oświatowego. Były to m. in. petycja nawiązująca do potrzeby zmiany art. 134 ustawy – Prawo oświatowe, dotyczy możliwości nauki absolwentów gimnazjum w szkole branżowej pierwszego stopnia (z dnia 24.01.2020) i petycja w sprawie zmiany przepisów prawa oświatowego, dotyczących rozliczania kosztów dowozu do szkół dzieci niepełnosprawnych (z dnia 19.05.2021).

Ustawa o petycjach reguluje sprawy związane z rozpatrzeniem oraz zawiadomieniem o sposobie załatwienia petycji. Przepisy mówią, że rozstrzygnięcie petycji jest ostateczne i nie podlega odwołaniu, zaś zgodnie z art. 13 ust. 2 ustawy sposób rozpatrzenia petycji nie może być przedmiotem skargi. Złożone w 2020 roku w MEN petycje zostały w większości rozpatrzone w formie udzielenia informacji lub wyjaśnienia (52 petycje), negatywnych odpowiedzi udzielono w 32 sprawach, 11 petycji rozpatrzono pozytywnie w części, a 10 pozytywnie. Każda odpowiedź została opatrzona uzasadnieniem, w niektórych znalazła się deklaracja, że wnioski, spostrzeżenia i sugestie ujęte petycji zostaną wykorzystane w przygotowaniu nowych propozycji legislacyjnych. W grupie petycji złożonych przez rodziców najwięcej zostało załatwionych w formie odpowiedzi negatywnej – 9, w 7 przypadkach udzielono informacji lub wyjaśnień. 3 sprawy można zakwalifikować w kategorii odpowiedzi pozytywnej częściowo, a tylko jedną pozytywnie. Najwięcej negatywnych odpowiedzi udzielono w sprawach dotyczących funkcjonowania placówek opiekuńczych i oświatowych w dobie pandemii. Udzielenie odpowiedzi i wyjaśnienia przeważało w kategorii spraw ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W kwestiach odnoszących się do prawa oświatowego należy odnotować zarówno negatywne odpowiedzi, jak i udzielenie informacji oraz wyjaśnień.

Dla przedstawicieli MEN składane petycje stanowią możliwość bliższego poznania potrzeb i poglądów rodziców. Komunikacja między składającym petycję, a jej odbiorcą wpisuje się w dialog między władzą a obywatelami, jednak to od adresata petycji zależy, czy weźmie pod uwagę zgłaszane kwestie, które mogą przyczynić się do poprawy efektywności i skuteczności jego działań. Wśród ogólnej liczby petycji złożonych do MEN w 2020 roku, te których autorami byli rodzice stanowiły 19%. Zdecydowaną aktywność wykazali rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy zwracali uwagę na kwestie przepisów i regulacji prawnych oraz inicjowali tematy związane z pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Podsumowanie

Partycypacja jest wielowymiarowym zjawiskiem odnoszącym się do indywidualnych preferencji związanych z codziennymi wyborami jednostki (partycypacja indywidualna), angażowania się w życie społeczne (partycypacja społeczna) lub w struktury i instytucje demokratycznego państwa (partycypacja obywatelska). Badania pokazują, że stosowanie form partycypacyjnych w politykach publicznych wpływa na wyższą jakość podejmowanych decyzji, a wypracowane na tej drodze rozwiązania są bardziej satysfakcjonujące dla uczestników tego procesu. Dokonana na potrzeby artykułu analiza petycji, pokazała że w Polsce idea partycypacji rodziców w sprawach oświatowych ma wciąż wymiar okazjonalny i postulatywny. Konsekwencją większego zaangażowania i udziału rodziców w decyzjach podejmowanych przez instytucje publiczne byłoby nie tylko rosnące poczucie ich sprawstwa i realnego wpływu na politykę, ale przede wszystkim poprawa konkretnych sytuacji ważnych z perspektywy dzieci. Taka aktywność przyczyniałaby się także do umacniania relacji na linii władza-rodzice. Ponadto działania partycypacyjne mogłyby przynieść wiele korzyści, wśród których warto zwrócić uwagę na akceptację społeczną dla działań administracyjnych, efektywność realizacji celów politycznych, lepsze zrozumienie potrzeb obywateli (rodziców i dzieci) i zwiększenie szans na ich zaspokojenie, precyzyjniejsze określanie priorytetów i lepsze rozdysponowanie posiadanych zasobów, szybszą informację o pojawiających się problemach ograniczającą niebezpieczeństwo ich eskalacji, poparcie działań władzy publicznej (Małecka-Łyszczek, 2014). Ponadto partycypacja pozwala zmniejszyć liczbę konfliktów, co jest niezmiernie ważne w przypadku tak ważnej dziedziny jaką jest oświata. Umiejętne wykorzystanie różnych narzędzi partycypacji może niwelować rosnące napięcia i ograniczyć pojawiające się w tym obszarze problemy.

Na podstawie przeprowadzonej analizy petycji skierowanych do MEN w 2020 roku można stwierdzić, że obecne władze nie przywiązują wagi do działań partycypacyjnych w zakresie polityki oświatowej ponieważ większość ze złożonych petycji została rozpatrzona w formie udzielenia informacji i wyjaśnienia lub negatywnie. Prawie połowa petycji złożonych przez rodziców otrzymała odpowiedź negatywną, a tylko jedna została pozytywnie rozstrzygnięta. Prawo do petycji jest jednym z podstawowych praw przysługujących jednostkom w państwie demokratycznym i gwarantowanych im na poziomie konstytucyjnym. Jest to forma dialogu i komunikacji pomiędzy społeczeństwem a przedstawicielami władz publicznych, które w ten sposób poznają stanowisko i oczekiwania jednostek

(w tym rodziców). Partycypacja poprzez wykorzystanie prawa do składania petycji powinna być procesem uświadamiającym władzom obszary aktualnych problemów z zakresu oświaty, dawać informację o pojawiających się trudnościach, jednocześnie ograniczając niebezpieczeństwo ich eskalacji. Petycje wniesione do MEN w 2020 roku wskazały główne obszary bieżących napięć i niepokojów wśród rodziców. To właśnie dzięki poruszonym przez nich sprawom, władze państwowe na poziomie centralnym mogą precyzyjnie planować i określać własne działania, a to z kolei może wpływać na wyższą jakość podejmowanych przez nich decyzji.

Bibliografia:

- Banaszak, B. (2009). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. Warszawa: Wyd. C. H. BECK.
- Batko-Tołuć, K. (2014). Oddolne inicjatywy obywatelskie w zakresie kontroli społecznej. W: A. Przybylska, A. Giza (red.), *Partycypacja obywatelska. Od teorii do praktyki społecznej* (169-180). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Boryczka, E. M. (2015). Partycypacyjne instrumenty zarządzania jednostkami samorządu terytorialnego. W: A. Nowakowska (red.), *Nowoczesne metody i narzędzia zarządzania rozwojem lokalnym i regionalnym* (39-86). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ćwiklicki, M., Frączek, M. (red.). (2013). *Partycypacja społeczna w Polsce. Atlas dobrych praktyk*. Kraków: Wyd. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Institucja petycji w Polsce oraz w krajach europejskich – stan obecny i perspektywy, Opinie i Ekspertyzy*, Kancelaria Senatu, Warszawa 2015, <http://petycje.senat.edu.pl/uploads/drive/PDF/OE-238-internet.pdf> (dostęp: 04.05.2021)
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/petycje-zlozone-w-2020-r> (dostęp: 12.07.2021)
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (dostęp: 06.05.2021)
- Małecka-Łyszczek, M. (2014). Partycypacja w ramach *public governance*. W: B. Dolnicki (red.), *Partycypacja społeczna w samorządzie terytorialnym* (44-57). Warszawa: Wolters Kluwer SA.
- Olech, A., Kaźmierczak, T. (2011). Modele partycypacji publicznej. W: A. Olech (red.), *Partycypacja publiczna – o uczestnictwie obywateli w życiu lokalnej wspólnoty* (102-109). Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.

- Pietraszko-Furmanek, I. (2012). *Partycypacja społeczna w środowiskach lokalnych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne Sp. z o. o. – Oficyna Wydawnicza AFM.
- Schimanek, T. (2015). *Partycypacja obywatelska w społeczności lokalnej*. Warszawa: Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych.
- Skąpska, G. (1992). *Prawo a dynamika społecznych przemian*. Kraków: Wyd. UJ.
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/petycja;2571377> (dostęp: 04.05.2021)
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer.
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o petycjach* (Dz. U. 2018 poz. 870), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000870/O/D20180870.pdf> (dostęp: 06.05.2021)
- Van Dijk, T. A. (2001). Badania nad dyskursem. W: T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces* (9-44). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wójcicki, M. (2013). Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 24, 169-184.



Iwona Czarnecka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0001-8864-3550

Program nauczania historii liceów ogólnokształcących po reformie 1932 roku na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” (1933-1939)¹

**History curricula in high schools, after reform in 1932, published in
„Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”(1933-1939)**

Abstract: In interwar period Polish government concentrated first of all on organizing again state structures, what impacted situation of common education. New acts and ministerial decrees that regulated each level of education were published. It was also a time of preparation and deployment of new curricula.

This article focuses on analysis of texts concerning implementation of new program of history curriculum in high schools from journal „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” published by Polish Historical Society (Polskie Towarzystwa Historyczne) for history teaching. The number of articles is not large due to late introduction of the program in schools – it's in 1937.

Article concludes, that authors of given texts concentrated mainly on three issues, concerning: schedule of the curriculum, provided content and also changes, that should be made within curricula for middle, as well as, for high schools.

Keywords: curricula, history, high school, interwar period.

¹ Tekst jest kontynuacją artykułu pt. *Programy nauczania historii w gimnazjach po reformie 1932 roku na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych (1933-1939)*, który opublikowany został w numerze 3/2021 „Studiów z Teorii Wychowania”.

Wprowadzenie

Problematyka edukacji dzieci i młodzieży w okresie dwudziestolecia międzywojennego omówiona była w wielu artykułach naukowych i opracowaniach. Wśród nich wymienić można prace: Joanny Sadowskiej *Ku szkole na miarę II Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy jędrzejewiczowskiej*, Anny Kulczykowskiej *Programy nauczania historii w Polsce 1918-1932*, Stanisława Mauersberga *Komu służyła szkoła w drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Karola Poznańskiego *Oświata szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, Jerzego Maternickiego *Polska dydaktyka historii 1918-1939 Materiały i komentarze oraz Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*. Wśród artykułów poświęconych tematyce nauczania historii odnaleźć możemy teksty m.in.: Anny Glimos-Nadgórskiej *Miejsce nauczania historii w polskim systemie edukacyjnym XX wieku*, Pawła Bały *Oświata w państwie autorytarnym. Spór o charakter szkoły w II Rzeczypospolitej Polskiej*, Andrzeja Sępnika *Problematyka dydaktyczno-historyczna na Powszechnych Zjazdach Historyków Polskich (1880-2019)* i Zbigniewa Osińskiego *Reformowanie polskiej edukacji historycznej w XX wieku. Kształt reform, a potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia oraz Edukacja historyczna w II i III Rzeczypospolitej (1918-1939, 1989-2009) – podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej*.

Celem artykułu jest przedstawienie publikowanych na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” opinii środowiska historyków dotyczących programu nauczania historii w liceach ogólnokształcących funkcjonujących po reformie przeprowadzonej przez Janusza Jędrzejewicza, a wprowadzonym do szkół w roku 1937. W artykule starano się odpowiedzieć na pytania: Jak historycy oceniali *Program nauki tymczasowy w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania*? Na jakie aspekty w nauczaniu historii zwracali szczególną uwagę? Zastosowaną metodą badawczą była analiza i interpretacja tekstów. Podstawowym materiałem źródłowym są: *Program nauki tymczasowy w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania* oraz artykuły zamieszczone na łamach czasopisma „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” w okresie międzywojennym. Skoncentrowano się na tekstach zamieszczonych na łamach tego pisma, ponieważ ich autorami są historycy, nauczyciele, dydaktycy i wykładowcy uczelni wyższych. Analizie poddano 13 artykułów, które odnoszą się do programów nauczania historii w liceach ogólnokształcących. Ich autorami są: Hanna Pohoska², Franciszek

² Hanna Pohoska (1895-1953) – historyk, nauczycielka gimnazjum, instruktor w Ministerstwie WRiOP, wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego (Maternicki, 1978, s. 238-241).

Bujak³, Józef Dutkiewicz⁴, Ewa Maleczyńska⁵, Wanda Moszczeńska⁶, Marian Tyrowicz⁷, Kazimierz Popiołek⁸, Aleksandra Baumgardtena oraz Zygmunt Zborucki⁹.

11 marca 1932 roku została wydana *Ustawa o ustroju szkolnictwa* (Dz. U., 1935, s. 639-645). Zgodnie z jej założeniami szkoła średnia została podzielna na 4-letnie gimnazjum oraz 2-letnie liceum. Ustawa zróżnicowała licea na trzy typy: humanistyczne, klasyczne oraz matematyczno-przyrodnicze. W liceum humanistycznym i klasycznym na naukę historii przeznaczono 4 godzin tygodniowo w klasie I i II. Na naukę historii, traktowanej jako przedmiot uzupełniający, w klasie I i II liceum matematyczno-przyrodniczego przeznaczono po 2 godziny w tygodniu. Ponadto we wszystkich liceach wprowadzono „Naukę o państwie”¹⁰ w wymiarze 2 godzin tygodniowo.

³ Franciszek Bujak (1875-1953) – historyk, wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, członek PAU, PAN oraz Towarzystwa Historycznego we Lwowie, prezes PTH w latach 1932-1933 i 1936-1937, prowadziła Ośrodek Dydaktyczny Historii i Nauki o Polsce Współczesnej we Wrocławiu (Wójcik-Łagan, 2007, s. 500-502).

⁴ Józef Dutkiewicz (1903-1986) – historyk, nauczyciel, wykładowca Uniwersytetu Łódzkiego, dziekan Wydziału Humanistycznego Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, kierownik Ośrodka Metodycznego Nauki o Polsce i Świecie Współczesnym przy Kuratorium Okręgu Szkolnego w Łodzi, prezes łódzkiego oddziału PTH, wiceprezes Zarządu Głównego PTH, członek Łódzkiego Towarzystwa Naukowego (Maternicki, 1978, s. 170-171).

⁵ Ewa Maleczyńska (1900-1972) – historyk, mediewista, nauczycielka gimnazjum, wykładowca Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, przewodnicząca Sekcji Dydaktycznej PTH, kierownik Ośrodka Metodycznego Nauczania Historii, członek Lwowskiego Towarzystwa Historycznego, redaktor *Śląskiego Kwartalnika Historycznego „Sobótka”*, założycielka Zakładu Historii Śląska PAN, członek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (Tamże, s. 253-255).

⁶ Wanda Moszczeńska (1896-1974) – historyk, metodolog, mediewista, nauczyciel gimnazjum, wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego (Tamże, s. 180-183).

⁷ Marian Tyrowicz (1901-1989) – historyk, nauczyciel gimnazjum, wykładowca Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, członek PAN przewodniczący Komisji Prasoznawczej w latach 1973-1983.

⁸ Kazimierz Popiołek (1903-1986) – historyk, nauczyciel, pierwszy rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, pracownik naukowy Instytutu Śląskiego, kierownik Zakładu Historii Śląska Polskiej Akademii Nauk, wykładowca Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, dyrektor Śląskiego Instytutu Naukowego.

⁹ Zygmunt Zborucki (1899-1984) – filozof, pracownik naukowy Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, nauczyciel historii w gimnazjum i liceum, wykładowca Liceum Pedagogicznego.

¹⁰ Na VI Powszechnych Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie H. Pohoska mówiła, że w uwagi na cele nowego przedmiotu jego treści powinny zawierać w sobie elementy socjologii, ekonomii, prawa, wiedzy o państwie oraz kulturoznawstwo. Wiadomości te powinny

Zakładano, że po reformie w liceach stosowane będą metody odpowiadające założeniom tzw. Nowego Wychowania¹¹. Nauka miała się opierać na samodzielnej pracy uczniów. To uczniowie mieli w większym zakresie być stroną aktywną w procesie nauczania, mieli sami czytać książki, zdobywać wiedzę, konsultować się z nauczycielami, a nie tylko być biernymi odbiorcami ich przekazu. Zbigniew Osiński (2010, s. 11) uważa, że

program dla liceum, wprowadzony po reorientacji piłsudczykowskiemu modelowi wychowania z państwowego na obywatelsko-narodowy, na plan pierwszy wysuwał cele poznawcze i kształcące. Zwłaszcza ta druga grupa, zakładająca ogólne zrozumienie zjawisk historycznych i genezy współczesności dzięki samodzielnym dociekaniami, dawała szansę na kształcenie młodych ludzi w duchu *Nowego Wychowania*.

Z taką organizacją szkoły średniej nie zgadzał się F. Bujak. Według niego należało zrezygnować z 2-letniego liceum. Uważał, że dzieci i młodzież powinna uczyć się do 6-klasowych szkół (ewentualnie 7-klasowych dla osób niekontynuujących nauki w szkole średniej), następnie do 6-klasowej szkoły średniej ogólnokształcącej, a zwieńczeniem nauki powinny być 6-letnie studia wyższe (Bujak, 1935, s. 91).

W okresie II Rzeczypospolitej znacząco wzrosła liczba czasopism pedagogicznych. Jednym z nich były wydawane w latach 1933-1939 przez Polskie Towarzystwo Historyczne (dalej: PTH)¹² dla spraw nauczania historii „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”. Pierwszym redaktorem naczelnym czasopisma był Kazimierz Tyszkowski¹³, później współredaktorem został Antoni

łączyć się z wiedzą historyczną uczniów. Do metod pracy zaliczyła: samodzielną naukę uczniów, wykłady, lektury, referaty i dyskusje. Wśród pomocy naukowych wymieniła m.in.: podręczniki, tekst konstytucji, roczniki statystyczne, czasopisma, mapy, wykresy, radio, kino, wycieczki (Pohoska, 1935, s. 104-106).

¹¹ Nowe Wychowanie – rozwijający się w I połowie XX wieku ruch pedagogiczny, którego przedstawiciele głosili potrzebę wprowadzenia zmian w nauczaniu, odnowienia szkoły, stosowanych w niej metod i treści kształcenia oraz wychowania.

¹² PTH zostało założone w roku 1886, pierwszym prezesem był Ksawery Liske, wiceprzewodniczącym Tadeusz Wojciechowski, sekretarzem Oswald Balzer (M. Serejski, T. Manteuffel, 1957, 12-14).

¹³ Kazimierz Tyszkowski (1894-1940) – historyk, członek Towarzystwa Historycznego we Lwowie, kustosz Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie, członek Zarządu Głównego PTH, w latach 1933-1939 redaktor „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych”, a w latach 1937-1939 „Kwartalnika Historycznego” (Sierżęga, 2011, s. 117-255).

Knot¹⁴. Czasopismo podlegało utworzonej w 1932 roku Komisji Dydaktycznej PTH. W zamierzeniu redaktora pismo miało służyć podnoszeniu poziomu nauczania historii w szkołach zarówno powszechnych, jak i średnich oraz wyższych (Sierżęga, 2007, s. 476-499). Jak pisał Paweł Sierżęga (2011, s. 236):

„Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” były w okresie dwudziestolecia międzywojennego jedynym wychodzącym w kraju czasopismem poświęconym w całości sprawom nauczania historii. (...) Oparte na szerokiej współpracy specjalistów, historyków i dydaktyków historii, przyczyniło się do podniesienia kultury dydaktyczno-historycznej ogółu polskich nauczycieli historii.

Na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” ukazywały się artykuły dotyczące nauki historii w szkole średniej. W niniejszym artykule skoncentrowano się przede wszystkim na tekstach odnoszących się do wprowadzania w liceach nowych programów nauczania tego przedmiotu.

Postulaty dotyczące nowego programu

O konstruowaniu programu nauczania historii dla liceów pisała H. Pohoska. Zwróciła uwagę, że opracowanie rozkładu materiału wymagało uwzględnienia czterech podstawowych zagadnień: odpowiednio dobrany materiał nauczania powinien odnosić się do wszystkich epok, powinien nawiązywać i poszerzać wiedzę zdobytą przez młodzież w gimnazjum, jednocześnie powinien różnić się w zależności od typu liceum, a jego realizacja powinna być możliwa w przeciągu 2 lat w ramach godzin określonych przez Ministerstwo. W liceum większy nacisk należało położyć na cele poznawcze. W liceach humanistycznych i klasycznych nauka tego przedmiotu miała przygotować młodzież m.in. do podjęcia dalszych studiów, zaś absolwentom liceów matematyczno-przyrodniczych

¹⁴ Antoni Knot (1904-1982) – historyk, polonista, bibliotekoznawca, archiwista, wykładowca Uniwersytetu Powszechnego Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych we Lwowie, pracował w Uniwersytecie Lwowskim, Archiwum Miejskim we Lwowie, działał w Towarzystwie Naukowym we Lwowie oraz Komisji dla Dziejów Kultury i Szkolnictwa Polskiego Akademii Umiejętności w Krakowie, wykładowca Uniwersytetu Wrocławskiego, dyrektor Biblioteki Uniwersyteckiej, współorganizował Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum we Wrocławiu, w latach 1947-1949 dyrektor naczelny Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, w latach 1966-1978 przewodniczący Rady Naukowej Biblioteki Ossolineum, członek Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, działał w Towarzystwie Miłośników Historii, w latach 1937-1939 współredaktor „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” (Albin, 1982, s. 423; Szocki, 1982, s. 5-21).

dać wiedzę potrzebną do formułowania swych opinii, swego światopoglądu. H. Pohoska zwracała uwagę, że zagadnienia omawiane podczas lekcji historii w liceum powinny dotyczyć najważniejszych wydarzeń, zarówno politycznych, ustrojowych, społecznych, gospodarczych, jak i kulturowych. Rozkład materiału powinien uwzględniać różnice w liczbie godzin nauki w poszczególnych typach liceów, a także w możliwościach uczniów i samych nauczycieli oraz w dostępie do pomocy naukowych. Do pomocy naukowych, z których powinni korzystać uczniowie i nauczyciele zaliczała: podręczniki, monografie, wybór źródeł, wycieczki oraz ilustracje. Uczniowie powinni pracować samodzielnie, a ich praca powinna być uzupełniania wykładami, dyskusjami i lekturami (Pohoska, 1935, s. 98-103). Znalazło to odzwierciedlenie w programie nowego liceum, ponieważ jak pisała Anna Glimoso-Nadgórska (2015, s. 269): „(...) w roku nauki historii uczniowie powinni pogłębiać swą wiedzę, dokonywać uogólnień, charakteryzować wiele zagadnień w ujęciu przekrojowym, formułować swoje poglądy, posiadać umiejętność pracy ze źródłem i literaturą naukową oraz samodzielnie pracować”.

O znaczeniu samodzielnej pracy uczniów w liceum pisał również J. Dutkiewicz (1939, s. 4): „nauczyciel w liceum nie naucza, lecz pomaga uczyć się, wskazuje, jak należy się uczyć, organizuje pracę zespołu, jakim jest klasa”.

Nowy program nauczania historii

Tymczasowy *Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym* (Dz. Urz., 1937, s. 346) został wydany dopiero pod koniec okresu międzywojennego, w roku 1937. Zgodnie z jego zapisami celem nauczania historii było przekazanie uczniom określonej wiedzy z zakresu historii Polski i historii powszechnej, wdrożenie młodzieży do rozumienia ciągłości wydarzeń, współzależności poszczególnych dziedzin kultury, zwrócenie uwagi na wpływ przeszłości na współczesność, na czynniki, które wpływają na rozwój narodów i państw oraz roli jednostki w dziejach. Dzięki temu młody człowiek miał zrozumieć, że powinien czynnie i z pełną odpowiedzialnością uczestniczyć w życiu narodu i państwa (Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem wykładowym *Historia*, 1937, s. 3). W programach liceów dominowała tematyka związana z historią powszechną, a jednocześnie prezentowano wpływ Polski na dzieje i kulturę europejską. Jak pisała Joanna Sadowska (1999, s. 292): „w programie historii zastosowano specjalną konstrukcję, dającą nauczycielowi dość szeroką możliwość wyboru zagadnień, ale gwarantującą jednocześnie, że zostanie zachowana pewna równowaga i specyficzny charakter nauczania

w liceum, łączący pogłębienie wiedzy z jej uogólnieniem i nabyciem pewnych umiejętności”.

W klasie I liceum humanistycznego i klasycznego młodzież mogła zapoznać się z: dziejami politycznymi starożytnej Grecji i Rzymu, historią państwa-miasta antyku klasycznego, formami życia społeczno-gospodarczego w starożytnej Grecji, ustrojem Rzymu, formami życia społeczno-gospodarczego w starożytnym Rzymie, kulturą świata antycznego, zarysem dziejów średniowiecza, chrystianizacją Europy i początkami kultury chrześcijańskiej, przenikaniem form politycznych rzymskich i germańskich, uniwersalizmem w średniowieczu, ustrojem państw średniowiecznych w zachodniej Europie, życiem społeczno-gospodarczym w średniowieczu, cesarstwem bizantyjskim i jego upadkiem, stosunkami międzynarodowymi w nowożytności, antagonizmami gospodarczo-kolonialnymi, zmianą średniowiecznych form organizacji państwa na formy nowożytne, nowożytnymi formami gospodarki w XV-XVII wieku, najważniejszymi wydarzeniami w rozwoju nowożytnej kultury europejskiej, rozwojem siły militarnej i przekształceniami w nowożytnej sztuce wojennej, prehistorią ziem polskich, rozwojem terytorialnym Polski do XVII wieku, jednoczeniem i wzmacnianiem państwa polskiego, chrystianizacją i kościołem w Polsce do XV wieku, wybitnymi władcami Polski, rozwojem społeczeństwa stanowego, rozwojem form gospodarki rolnej, powstaniem, rozwojem i upadkiem miast między X a XVII wiekiem, przewagą szlachty, najważniejszymi ustawami konstytucyjnymi i ich realizacją, rządem i administracją w Polsce, Polską na arenie międzynarodowej, rolą kraju na wschodzie Europy, walką o dostęp do morza, siłami zbrojnymi Polski między X a XVII wiekiem, wojnami Bolesława Chrobrego, Bolesława Krzywoustego, walkami z Krzyżakami, obroną państwa w XVI-XVII wieku, stosunkami kulturalnymi z Zachodem, szkolnictwem w Polsce, kulturą artystyczną, kulturą polską, podstawami rozwoju potęgi państwa.

W klasie II natomiast z: układem sił politycznych w Europie od połowy XVII do końca XVIII wieku, nowymi potęgami państwowymi, przemianami politycznymi i kulturalnymi w XVIII wieku, rewolucją francuską, zmianami na arenie międzynarodowej w Europie XIX wieku, wzrostem poczucia odrębności narodowej, zjednoczeniem Włoch, zjednoczeniem Niemiec, przeobrażeniami gospodarczymi w XIX i XX wieku, gospodarką kapitalistyczną w XIX i XX wieku, przeobrażeniami gospodarczymi i społecznymi w Anglii w XIX i XX wieku, stosunkiem państwa w XVIII-XX wieku do zagadnień gospodarczych, walką o nowy ustrój społeczny, najważniejszymi teoriami społecznymi XIX i XX wieku, demokratyzacją państw europejskich i rozwojem parlamentaryzmu, hasłami rewolucji francuskiej i ich realizacją, XIX i XX-wiecznymi

poglądami na państwo, jego ustrój i cele, historią III republiki francuskiej, historią Cesarstwa Niemieckiego, historią Rosji, Anglii, Austrii w II połowie XIX i na początku XX wieku, najważniejszymi problemami pozaeuropejskimi tego okresu, powstaniem i rozwojem Stanów Zjednoczonych, Japonią i jej rolą na Dalekim Wschodzie, organizacją obrony państwa w XIX i XX wieku, kulturą umysłową i artystyczną XIX wieku, Wielką Wojną, przełomem politycznym, społeczno-gospodarczym i kulturalnym w Polsce XVIII-wiecznej, upadkiem państwa polskiego, poglądami historyków polskich na upadek Polski, ideą niepodległości, polską myślą polityczną na temat walk zbrojnych o odzyskanie niepodległości, sprawą polską jako zagadnieniem międzynarodowym, związkiem walk zbrojnych z ruchami wolnościowymi innych ludów, sytuacją polityczną na ziemiach polskich w okresie zaborów, przemianami społeczno-gospodarczymi na ziemiach polskich, polską myślą polityczną odnośnie zagadnień społecznych, powstaniem i budową Polski Odrodzonej, poglądami polskich historyków na zasadnicze wartości dziejów Polski, dziejową rolą Polski wobec Zachodu i Wschodu.

Program w obu klasach podzielony był na dwie części: historię powszechną i historię Polski. Te z kolei podzielone zostały na grupy składające się z kilku tematów, spośród których nauczyciel miał obowiązkowo wybrać jeden. Mógł jedynie zrezygnować z tematów zawartych w VI grupie historii Polski dla klasy II (poglądy polskich historyków na zasadnicze wartości dziejów Polski oraz dziejowa rola Polski wobec Zachodu i Wschodu). Obowiązkowo należało zrealizować 16 tematów. Dokonując ich wyboru nauczyciel powinien kierować się celami nauczania, zainteresowaniami uczniów, swoim przygotowaniem pozwalającym na omówienie konkretnych zagadnień oraz posiadanymi pomocami naukowymi, które mogą ułatwić naukę. Powinien uwzględniać następstwo chronologiczne poszczególnych wydarzeń. Pozostałe tematy mogły zostać przez nauczyciela omówione bądź pominięte. Zalecano, by nauczyciele przekazywali uczniom ogólną wiedzę, nie koncentrując się zbyt mocno na szczegółach. Zakładano, że część wiedzy może zostać przekazana w formie wykładu, a nauczyciele w pracy powinni wykorzystywać wiedzę zdobytą przez uczniów w gimnazjum. Jednocześnie podkreślano znaczenie pracy samodzielnej uczniów, dzięki której powinni umieć zbierać informacje, analizować je, porównywać pracując nie tylko z podręcznikiem, ale korzystając także z dostępnych dla młodzieży lektur i rozpraw, artykułów oraz tekstów źródłowych. Nauczycielom dano swobodę w kwestii ilości czasu przeznaczonego na omówienie poszczególnych zagadnień (tamże, s. 3-35).

W liceach matematyczno-fizycznych i przyrodniczych dla uczniów klasy I przewidziane było omówienie: zarysu dziejów politycznych starożytności,

średniowiecza i czasów nowożytnych do połowy XVII wieku, rozwoju życia społeczno-gospodarczego i kultury umysłowej i artystycznej w Europie do połowy XVII wieku, rozwoju terytorialnego państwa polskiego między X a XVII wiekiem, powstania społeczeństwa stanowego, rozwoju form gospodarki rolnej w Polsce, powstania, rozwoju i upadku miast w dawnej Polsce, przewagi politycznej, społecznej i gospodarczej szlachty, najważniejszych ustaw konstytucyjnych państwa polskiego i ich realizacji, rządu i administracji państwa w Polsce, roli Polski na wschodzie Europy, walki o dostęp do morza, siły zbrojnej Polski między X a XVII wiekiem, stosunków kulturalnych Polski z Zachodem, szkolnictwa w Polsce w XV-XVII wieku, kultury artystycznej w Polsce, podstaw kultury polskiej.

W programie dla klasy II znalazły się takie zagadnienia jak: przemiany w układzie sił politycznych w Europie od Połowy XVII wieku do roku 1914, przeobrażenia gospodarcze XIX i XX wieku, gospodarka kapitalistyczna, przeobrażenia gospodarcze i społeczne w Anglii, stosunek państwa do zagadnień gospodarczych, walka o nowy ustrój społeczny w XIX i XX wieku, najważniejsze teorie społeczne XIX i XX wieku, demokratyzacja państw europejskich i rozwój parlamentaryzmu XIX-XX wieku, hasła rewolucji francuskiej i ich realizacja, najważniejsze problemy pozaeuropejskie w XIX i na początku XX wieku, powstanie i rozwój Stanów Zjednoczonych, Japonia i jej rola na Dalekim Wschodzie, organizacja obrony państwa w XIX i XX wieku, Wielka Wojna, upadek państwa polskiego, idea niepodległości Polski, polska myśl polityczna dotycząca zagadnień społecznych, sprawa polska jako zagadnienie międzynarodowe, związek walk zbrojnych z ruchami wolnościowymi innych ludów, sytuacja polityczna na ziemiach polskich w okresie zaborów, przemiany społeczno-gospodarcze na ziemiach polskich, polska myśl polityczna odnośnie zagadnień społecznych, powstanie i budowa Polski Odrodzonej.

Nauczyciel w klasie I miał omówić 7 wybranych przez siebie tematów, zaś w klasie II 10. Zakładano, że w liceach matematyczno-fizycznych i przyrodniczych podstawową pomocą naukową będzie podręcznik (tamże, s. 35-56).

Program historii liceów matematyczno-fizycznych i przyrodniczych z oczywistych względów był znacznie mniej rozbudowany niż program liceów humanistycznych i klasycznych.

Opinie o nowym programie

Sprawie programu dla liceów na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” poświęcono zdecydowanie mniej miejsca, aniżeli

programowi gimnazjum. Zaledwie w kilku artykułach pisano o warunkach jego realizacji na poziomie liceum.

Członkowie PTH po zakończeniu dyskusji w ramach Komisji Dydaktycznej oraz sekcji lokalnych wystosowali do Ministerstwa WRiOP memoriał, w którym zwracano uwagę, że zaproponowany układ tematów nie daje gwarancji zrozumienia przez młodzież zagadnienia następstwa chronologicznego, a także spowoduje w wiedzy uczniów liczne luki. Ich zdaniem program powinien w większym zakresie uwzględniać zagadnienia z historii powszechnej, pewne tematy powinny być wprowadzone jako obowiązkowe. Jednocześnie zaznaczając, że realizacja założeń w tym względzie może napotkać na trudności z uwagi na niedostateczną wiedzę wyniesioną przez uczniów z gimnazjum¹⁵, a także z powodu braku odpowiednich pomocy naukowych. Materiał omawiany w liceum powinien być odpowiednio dobrany do możliwości umysłowych uczniów, powinien także uzupełniać i poszerzać wiedzę uczniów zdobytą wcześniej w gimnazjum. Wobec braku odpowiednich pomocy i trudności z realizacją programu wysunęli również postulat zmniejszenia liczby godzin pracy nauczycieli historii, by mieli oni wystarczającą ilość czasu na należyte przygotowanie się do prowadzenia zajęć (*Memoriał...*, 1937, s. 57-59).

Poza memoriałem ukazały się także dwa artykuły W. Moszczeńskiej pt. *Na marginesie programu licealnego historii*. W pierwszym z nich autorka zajęła się zagadnieniem następstwa chronologicznego i synchronizacji w odniesieniu do programu historii w klasie I liceum humanistycznego i klasycznego (Moszczeńska, 1937, s. 166-182). Drugi zaś stanowił analizę porównawczą programu gimnazjalnego: klasy I i II i licealnego: klasa I liceum humanistycznego (Moszczeńska, 1938, s. 57-69). W. Moszczeńska zaznaczyła w nim, że właściwa realizacja programu liceum wymaga pogłębionej znajomości programu gimnazjum. Nauczyciel planując rozkład materiału nauczania w liceum powinien posiadać wiedzę na temat tego, jaki materiał został zrealizowany podczas nauki historii w gimnazjum.

Kolejnym artykułem odnoszącym się do programu historii, omawiającym doświadczenia pracy z młodzieżą licealną był artykuł M. Tyrowicza *Wdrażanie w pracę piśmienną z historii na stopniu licealnym*. Autor zwrócił uwagę, że kolejny rok realizacji nowego programu wykazał potrzebę

¹⁵ E. Maleczyńska pisała o jeszcze jednym problemie napotykanym przez nauczycieli liceów – często uczniowie nie pamiętali wiadomości z gimnazjum, co zdecydowanie utrudniało poszerzanie wiedzy w liceum (Maleczyńska, 1937, s. 91).

dokonania dalszych jego zmian, nie tylko w odniesieniu do liceum, ale szczególnie w materiale nauczania klasy I i II gimnazjum (Tyrowicz, 1939, s. 93).

W 1938 roku ukazał się artykuł K. Popiołka *Zagadnienie obronności Państwa w nauczaniu historii w szkole średniej*. Odnosił się on zarówno do pracy z młodzieżą licealną, jak i gimnazjalną. Tekst został napisany po wydaniu *Zarządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecania Publicznego oraz Ministra Spraw Wojskowych w sprawie organizacji przysposobienia młodzieży szkolnej do obrony kraju* (Dz. Urz. MWRiOP, 1937, s. 439-441). Dokument ten zakładał m.in. rozwijanie u uczniów szkół średnich odpowiednich cech charakteru, poczucia odpowiedzialności, patriotyzmu. K. Popiołek (1938, s. 122) pisał, że można cel ten osiągnąć m.in. poprzez

(...) pokazywanie w dziejach narodu ludzi o takich właśnie cechach charakteru, przez przedstawianie wydarzeń, w których posiadanie takich zalet przez jednostki czy całe narody stanowiło o ich wielkości i powodzeniu, a w niektórych znowu momentach jak brak ich był przyczyną upadków i niepowodzeń.

Nauczyciel nie powinien jednak poprzestawać jedynie na ukazywaniu takich jednostek, powinien także rozwijać u uczniów te cechy, pozwolić młodzieży włączyć ich losy w sferę przeżyć uczuciowych, skłaniać do refleksji. Dodatkowo podczas lekcji historii młodzież nabywa umiejętność korzystania z planów i map, wykonując samodzielne prace uczy się podejmowania decyzji, pokonywania przeszkód, brania odpowiedzialności za pracę własną oraz pracę zespołową.

Na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” opisywano również doświadczenia nauczycieli pracujących w liceach ogólnokształcących. Do tej grupy tekstów zaliczają się artykuły: Ewy Maleczyńskiej *Na marginesie projektu programu historii w liceum ogólnokształcącym* (Maleczyńska, 1937, s. 90-96), J. Dutkiewicza *Organizacja pracy na lekcjach historii na stopniu licealnym* (Dutkiewicz, 1939, s. 1-4). Nauczyciele mogli także skorzystać z przygotowanego przez Stanisławę Sajkiewiczównę bibliografii materiałów pomocnych w pracy z uczniami klasy II liceum humanistycznego (Sajkiewiczówna, 1938, s. 70-81), spisu lektur historycznych dokonanego przez E. Maleczyńską (Maleczyńska, 1937, s. 113-123). W artykułach A. Baumgardena oraz Z. Zboruckiego przedstawiono natomiast wyniki wśród nauczycieli ankiet przeprowadzanych dotyczących ich pracy z młodzieżą szkół średnich (Baumgardner, 1939, s. 5-15; Zborucki, 1939, s. 16-20).

Podsumowanie

Sprawie programu nauczania historii w liceum, w porównaniu do programu nauczania w gimnazjum, na łamach pisma poświęcono zdecydowanie mniej miejsca. Zestawiając liczbę artykułów zdecydowana większość, bowiem aż 25 odnosi się do nauki w gimnazjum, zaś jedynie – 13 do nauki w liceum. Mała liczba artykułów dotyczących nowego programu nauczania w liceum wynikała zapewne stąd, że został on wprowadzony do szkół w roku 1937, a wybuch II wojny światowej uniemożliwił badania nad przebiegiem jego realizacji.

Część postulatów formułowanych i przedstawionych na łamach pisma przed rokiem 1937 została zawarta w nowo wydanym programie. Treści programowe obejmowały zagadnienia historyczne odnoszące się do wszystkich epok, stanowiły one rozszerzenie materiału, z którym uczniowie mieli zapoznać się w gimnazjum, wprowadzono zróżnicowanie materiału dla poszczególnych rodzajów liceum. W uwagach do programu pisano o konieczności wykorzystywania podczas nauki książek historycznych, artykułów i tekstów źródłowych, a także o samodzielnej pracy uczniów. Program został tak skonstruowany, by nie zawierał jedynie treści związanych z dziejami politycznymi, ale przedstawiał równocześnie historię ustroju, społeczeństwa, gospodarki, a także kultury. Choć jak pisał Jerzy Maternicki (1978, s. 245) przeważały w nim zagadnienia z zakresu historii politycznej, ponadto „stosunkowo szeroko uwzględniono jeszcze problematykę historyczno-wojskową i prawno-ustrojową. Znacznie słabiej – historię kultury. Najgorzej było, gdy chodzi o historię społeczną i gospodarczą”.

Analizując artykuły zamieszczone w „Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych” odnoszących się do programu nauczania historii na poziomie licealnym można wyróżnić kilka obszarów, na których koncentrowali się ich autorzy. Zaliczyć możemy do nich: układ tematów, treści przekazywane uczniom, korelacja pomiędzy nauką historii w gimnazjum i liceum. Postulowano poszerzenie zakresu tematów z historii powszechnej. Ekspertsi zajmujący się sprawami nauczania szczególnie mocno akcentowali, że nauczyciele historii nie powinni ograniczać się jedynie do przekazywania uczniom wiadomości o tym, co wydarzyło się w przeszłości, ale także przekazywać pewne wartości, rozwijać określone cechy. Zwracali uwagę na brak odpowiednich pomocy naukowych. Widząc pozytywne aspekty nowego programu dostrzegano równocześnie potrzebę dokonania zmian w programie zarówno gimnazjum, jak i liceum.

Bibliografia:

Źródła drukowane

- Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r. zawierająca niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa*: Dz. U. 1924, nr 79, poz. 766.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*: Dziennik Ustaw 1932, nr 38, poz. 389, s. 639-645.
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 17 lipca 1937 r. (Nr. II. Pr-6318/37) o programie nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania*.
- Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministra Spraw Wojskowych z 10 września 1937 r. (Nr II W-8256/37) w sprawie organizacji przysposobienia młodzieży szkolnej do obrony kraju*: Dz. Urz. MWRiOP 1937 nr 12, poz. 369.
- (1937). *Program (tymczasowy) państwowego liceum ogólnokształcącego z polskim językiem nauczania Historia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.

Artykuły

- Albin, J. (1982). Antoni Knot (1904-1982). *Roczniki Biblioteczne*, r. 26, s. 423.
- Baumgardten, A. (1939). Dookoła realizacji licealnego programu historii. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 1, 5-15.
- Bujak, F. (1935). Przygotowanie naukowe nauczycieli historii w szkole średniej. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 3-4, 91.
- Dutkiewicz, J. (1939). Organizacja pracy na lekcjach historii na stopniu licealnym. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 1, 1-4.
- Glimos-Nadgórska A. (2015). Miejsce nauczania historii w polskim systemie edukacyjnym XX wieku. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego Prace historyczne*, 2, s. 257-279.
- Maleczyńska, E. (1937). Lektura historyczna w kl. I licealnej a dotychczasowa polska produkcja wydawnicza. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 3, 113-123.
- Maleczyńska, E. (1937). Na marginesie projektu programu historii w liceum ogólnokształcącym. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 2, 90-96.
- Memoriał Polskiego Towarzystwa Historycznego w sprawie programu historii w liceach. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 1937, 2, 57-59.
- Moszczeńska, W. (1937). Na marginesie programu licealnego historii. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 4, 166-182.
- Moszczeńska, W. (1938). Na marginesie programu licealnego historii. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 2, 57-69.

- Pohoska, H. (1935). Historia w liceum. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 3-4, 95-103.
- Pohoska, H. (1935). Nauka o Państwie (Referat wygłoszony na VI Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie). *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 3-4, 104-106.
- Popiołek, K. (1938). Zagadnienie obronności Państwa w nauczaniu historii w szkole średniej. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 3, 121-132.
- Sajkiewiczówna, S. (1938). Materiały bibliograficzne w związku z tematami objętymi programem kl. II liceum humanistycznego. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 2, 70-91.
- Serejski, M., Manteuffel T. (1957). Polskie Towarzystwo Historyczne (1886-1956). *Przegląd Historyczny*, 48/1, s. 5.
- Szocki, J. (1982). Antoni Knot – historyk oświaty, bibliotekarz, organizator życia naukowego. *Przegląd Biblioteczny*, 1-2, s. 5-21.
- Tyrowicz, M. (1939). Wdrażanie w pracę piśmienną z historii na stopniu licealnym. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 2, 93-104.
- Zborucki, Z. (1939). Dokoła realizacji licealnego programu historii. *Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, 1, 16-20.

Opracowania

- Glimos-Nadgórska, A. (2010). Programy nauczania historii obowiązujące w dwudziestoleciu międzywojennym i w Trzeciej RP. W: M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek (red.), *Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej Oświata – Religia – Kultura i społeczeństwo. Próba bilansu* (33-44). Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Maternicki, J. (1978). *Polska dydaktyka historii 1918-1939 Materiały i komentarze*. Warszawa: WSiP.
- Osiński, Z. (2010). Edukacja historyczna w Drugiej i Trzeciej RP – podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej. W: M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek (red.), *Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej Oświata – Religia – Kultura i społeczeństwo. Próba bilansu* (21-32). Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Sierżęga, P. (2007). „Wiadomości Dydaktyczno-Historyczne” 1933-1939. W: J. Maternicki, L. Zaskilniak (red.), *Wielokulturowe środowisko naukowe Lwowa w XIX i XX w t. 5* (476-499). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Sierżęga, P. (2011). *Kazimierz Tyszkowski (1894-1940) Z dziejów nauki polskiej w międzywojennym Lwowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Wójcik-Łagan, H. (2011). Franciszek Bujak jako dydaktyk historii. W: J. Maternicki, L. Zaskilniak (red.), *Wielokulturowe środowisko naukowe Lwowa w XIX i XX w t. 5* (500-510). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Źródła internetowe

Osiński, Z. (2010). *Reformowanie polskiej edukacji historycznej w XX wieku. Kształt reform a potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia*. Pobrano z: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2386/Reformowanie_polskiej_edukacji_historycznej_w_XX_wieku.pdf?sequence=1 (dostęp: 27.09.2021).

Sadowska, J. (1999). *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932-1933*. Pobrano z: <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf> (dostęp: 27.09.2021).



Marek Pawlikowski

Profesor Emerytowany Uniwersytetu Medycznego w Łodzi

ORCID 0000-0003-0379-7046

Wokół sporów o teorię ewolucji

Around the controversies concerning the theory of evolution

Abstract: The present essay is composed of two parts. In the first part, the seeming conflict between the theory of evolution and religious faith is discussed. The theory of evolution is a scientific biological theory explaining by the natural mechanisms such phenomena as diversity of animal species, their changes with time, and their differential similarity. For religious people (including myself) God is the source of the Universe evolution including the evolution of life. This view does not results from, but also does not stay in opposition to the scientific theory of evolution. The second part is devoted to some examples of philosophical (or, in majority rather pseudophilosophical) interpretations of the theory of evolution (social darwinism, eugenics, racism). It is underlined that corectness of the scientific theory does not presume the correctness of its philosophical interpretations. In turn, the falseness of some (pseudo) philosophical interpretations exceeding the limits of biology, does not mean the falsification of the theory of evolution.

Keywords: evolution, theory of evolution, religion, faith.

I. Teoria ewolucji-rzeczywisty czy pozorny konflikt między nauką a wiarą?

W ostatnim czasie ożywił się, jak się wydawało od dawna wygasły, spór o teorię ewolucji. Spowodowało to powstanie nie tyle nowych, ile reaktywowanych, napięć między wiarą religijną a nauką empiryczną, jaką jest biologia. Spór ten ma dwie dające się łatwo zauważyć, właściwości. Po pierwsze jest sporem głównie medialnym, a przynajmniej mocno nagłośnionym przez media. Po wtóre zajmowane w tym sporze stanowiska

(z pewnymi nielicznymi wyjątkami) są silnie zdeterminowane światopoglądem uczestników debaty. Byłoby to w pełni zrozumiałe i zasadne, gdyby spór ten miał charakter filozoficzny, a nie dotyczył szczegółowych aspektów naukowych teorii ewolucji. Ponadto w sporze tym daje się zauważyć wiele nieporozumień. Najpierw trzeba uświadomić sobie, że w języku polskim dodatkowym źródłem nieporozumień jest wieloznaczność pojęcia „nauka”, które w przeciwieństwie do angielskiego i francuskiego terminu „science” obejmuje nie tylko nauki empiryczne i formalne, lecz także humanistyczne. W dalszych rozważaniach będę używał słowa „nauka” i przymiotnik „naukowy” wyłącznie w znaczeniu „science” lub „scientific”, bowiem ewolucja jako zjawisko biologiczne i teoria ewolucji jako jego wyjaśnienie, należą do tego właśnie obszaru znaczeniowego. Podkreślam, że nie jest moją intencją jakiegokolwiek deprecjonowanie nauk humanistycznych, a jedynie osiągnięcie maksymalnej jednoznaczności. Przykładem jednego z takich nieporozumień jest stwierdzenie jednego z filozofów krytykujących teorię ewolucji, cytuję: „Przedstawiane teorii ewolucji jako faktu naukowego jest skandalem” (Seifert, 2016). Należy bowiem odróżniać fakty naukowe (osobiście wolę termin „obserwacje”) od teorii naukowych. Fakty (obserwacje) naukowe to zarejestrowane przez nasze zmysły, najczęściej wzmocnione odpowiednią aparaturą i krytycznie ocenione zjawiska bądź zdarzenia. Nie wszystkie zjawiska w otaczającym świecie, i dotyczy to tak makro- jak i mikrokosmosu, możemy obserwować bezpośrednio, często jedynie możemy o ich istnieniu wnioskować na podstawie ich śladów. Ewolucja żywych organizmów należy do tej ostatniej kategorii, z tej prostej przyczyny, że nie tylko czas naszego życia, ale i czas trwania całej naszej cywilizacji, jest na to zbyt krótki. Teorie naukowe mają za zadanie wyjaśnianie naturalnych mechanizmów obserwowanych zjawisk. Twórca teorii naukowej, bez względu na swoje osobiste przekonania religijne, musi podjąć próbę poszukiwania naturalnych przyczyn badanego zjawiska, chociaż próba taka w pewnych przypadkach może zakończyć się niepowodzeniem. Jego obowiązkiem jest unikanie stronniczości, która mogłaby prowadzić do selekcji faktów, polegającej na odrzucaniu lub ignorowaniu obserwacji pozornie kolidujących z jego przekonaniem, jak i ich jednostronnej interpretacji. Taka postawa jest możliwa, a nawet konieczna jeśli przyjmujemy tezę o zasadniczej niesprzeczności prawdy religijnej i naukowej, przedstawionej przez św. Jana Pawła II w encyklice „Fides et ratio” (Jan Paweł II, 1998).

Zadaniem teorii ewolucji jest wyjaśnienie takich zjawisk, jak różnorodność gatunków, ich zmienność w czasie – a także ich zróżnicowany stopień podobieństwa, zwłaszcza widocznego na poziomie genomu. Współczesna

teoria ewolucji wyjaśnia te zjawiska poprzez selekcję przypadkowych w swej naturze mutacji genów, w której większą szansę przetrwania (utrwalenia się) mają te, które w aktualnych warunkach środowiskowych zapewniają większy sukces reprodukcyjny. Warto tu zwrócić uwagę na określenie „przypadkowy”, które często jest stawiane w opozycji do słów „celowy” lub „konieczny”. Zdarzeniami przypadkowymi są takie zdarzenia, które możemy opisać za pomocą rachunku prawdopodobieństwa przypisując im prawdopodobieństwo różne od wartości 0 lub 1. Moim zdaniem przypadkowość w takim rozumieniu nie jest całkowicie przeciwstawna celowości. Trzeba sobie uświadomić, że wszystkie „prawa naukowe” które możemy formułować w zakresie biologii (a także nauk biomedycznych, które na biologii się opierają) mają charakter probabilistyczny.

Nie jest przedmiotem mego wystąpienia merytoryczna ocena teorii ewolucji, głównie ze względu na brak moich kompetencji w tym zakresie. Choć jako lekarz zajmujący się w znacznym stopniu badaniami eksperymentalnymi legitymuję się oczywiście wykształceniem przyrodniczym, nie jestem paleobiologiem, antropologiem ani genetykiem. Gotów jestem przyznać, iż w pewnych kwestiach, takich jak wykształcenie się struktur o bardzo dużej złożoności, współczesna teoria ewolucji nie dostarcza całkowicie przekonujących wyjaśnień i wymaga uzupełnień. Jednak alternatywą aktualnej teorii ewolucji (gdyby zaistniały powody do jej odrzucenia), byłaby inna naukowa teoria ewolucji, a nie kreacjonizm, czy też „teoria inteligentnego projektu”. Wierzący chrześcijanin (a także wyznawca innych religii monoteistycznych) jest w oczywisty sposób przekonany, że zaistnienie Wszechświata, zaistnienie życia i zaistnienie człowieka wynika z zamysłu Stwórcy. Można to przekonanie uważać za akceptację koncepcji „inteligentnego projektu”, ale koncepcja ta nie jest substytutem lub alternatywą teorii naukowej. Kolejnym pomieszczeniem w „sporze ewolucyjnym” jest nie odgraniczanie teorii ewolucji jako teorii naukowej od jej filozoficznych interpretacji (piszę o tym szerzej w drugiej części mojego eseju).

Uznanie jakiejś teorii naukowej za trafną nie oznacza automatycznego uznania słuszności wszystkich jej filozoficznych interpretacji. Co więcej, należałoby w ogóle zachować powściągliwość w filozoficznym interpretowaniu teorii przyrodniczych: jak się zdaje, zarówno filozofia, jak i nauki empiryczne mogą się doskonale bez tego obejść. Wydaje się, że głównym źródłem obecnego sporu o teorię ewolucji są właśnie jej współczesne filozoficzne interpretacje, a zwłaszcza szeroko rozpowszechniony obecnie pogląd, że między zwierzętami a człowiekiem nie ma żadnych istotnych różnic. Pogląd ten wydają się wzmacniać wyniki badań nad genomem człowieka i zwierząt

; okazało się, że podobieństwa genomów są znacznie większe, niż mogliśmy się tego spodziewać (w przypadku człowieka i szympansa aż 98%!). Spowodowało to pewien szok intelektualny, podobny do tego, który w XIX wieku wywołany został postawieniem przez Darwina tezy o wspólnym pochodzeniu człowieka i małp człekokształtnych. Na dobrą sprawę szok ten nie powinien mieć miejsca.. Świadomość, że człowiek ma „zwierzęce ciało” towarzyszy nam od tysiącleci. Przypomnijmy tu Eklezjasta (3, 18-19, tłum. wg Biblii Tysiąclecia): „Chce Bóg doświadczyć ich oraz pokazać, że sami przez się są zwierzętami. Los bowiem synów ludzkich jest ten sam, co i los zwierząt; los ich jest jeden; jaka śmierć jednego, taka śmierć drugiego, i oddech życia ten sam” (Księga Koheleta, 2003). Tego, że człowiek ma „zwierzęce ciało” są od dawna świadomi lekarze – eksperymentatorzy, którzy co najmniej od czasów William Harveya (wiek XVII) próbowali poznać mechanizm działania ludzkiego organizmu w drodze doświadczeń na zwierzętach. Oczywiście teza o braku istotnych różnic między zwierzętami z człowiekiem jest fałszywa a zarazem niebezpieczna. Fałszywa, gdyż redukuje człowieczeństwo do poziomu wyłącznie biologicznego. Niebezpieczna, gdyż na jej podstawie podejmowane są próby przewartościowania bioetyki, a w szczególności zanegowania świętości ludzkiego życia (Singer, 1997).

Czytamy w Piśmie Św., że Bóg stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo (Genesis, 1, 26). Nie powinniśmy jednak odnosić tego do aspektów biologicznych, lecz duchowych i intelektualnych. Wyjątkowość człowieka polega na zdolności przekraczania jego biologicznej natury, zdolności tworzenia wysokiej kultury i czerpania z niej, a nade wszystko otwarciu na transcendencję – mówiąc dobitniej, jego możliwości otwarcia się na Boga. Tak to ujmuje Katechizm Kościoła Katolickiego, który mówi, że człowiek jest „*Capax Dei*” (Katechizm Kościoła Katolickiego, 1994). Można oczywiście wskazywać wiele dalszych, znaczących różnic między możliwościami człowieka i zwierząt. Wskażmy tylko na fakt, że horyzont poznawczy człowieka sięga krańców kosmosu. I zawsze w swojej historii tych krańców sięgał, choć nie od razu sytuował je wśród dalekich galaktyk. Ten przykład chyba dobitnie uświadamia nam głęboką różnicę między zwierzętami a człowiekiem.

Podsumowując, w sporze o teorię ewolucji należy oddzielić krytyczną ocenę jej merytorycznej treści jako teorii naukowej, od sporów dotyczących jej filozoficznych interpretacji. Tą pierwszą należy pozostawić specjalistom z zakresu odpowiednich nauk empirycznych i powinna ona odpowiadać standardom krytyki naukowej, obowiązującym te właśnie nauki. Natomiast spory wokół filozoficznych interpretacji teorii ewolucji winny stać się częścią

szerszej debaty antropologicznej z uwzględnieniem ponad- i pozabiologicznych kontekstów.

**Referat wygłoszony na 7 Konferencji Chrześcijańskiego Forum
Pracowników Nauki „Nauka Etyka Wiara” NEW '07, Rogów 18-21
IX.2007, Ruch Nowego Życia , Warszawa 2007**

II. (Pseudo)filozoficzne interpretacje teorii ewolucji

W pierwszej części tego eseju przedstawiłem istotę pozornego sporu między teorią ewolucji a wiarą chrześcijańską. Tutaj zajmę się jej poza-biologicznymi interpretacjami.

Przejdźmy do krótkiego omówienia niektórych filozoficznych i pseudofilozoficznych interpretacji teorii ewolucji i ich praktycznych konsekwencji, pamiętając o tym, że uznanie jakiejś teorii naukowej za trafną nie oznacza automatycznego uznania słuszności jej wszystkich możliwych filozoficznych interpretacji. Z kolei, fałszywość niektórych (zazwyczaj pseudo) filozoficznych interpretacji, przekraczających granice biologii, nie pociąga za sobą falsyfikacji teorii ewolucji.

Jednym z pierwszych interpretatorów teorii ewolucji był brytyjski filozof Herbert Spencer (1820-1903). System filozoficzny, opracowany przez Spencera, nazywany jest darwinizmem społecznym (Beckemont, 2011). Podstawowymi tezami darwinizmu społecznego są: 1. Ewolucji podlega cały wszechświat, 2. Ewolucja posiada wyraźny wektor (postęp), 3. Ewolucja obejmuje także życie społeczne, 4. Dobro i zło mają charakter względny, 5. Główną rolę odgrywa (także w odniesieniu do życia społecznego) zasada „walki o byt” zaczerpnięta z wczesnej darwinowskiej wersji teorii ewolucji. Za wyjątkiem pierwszej, wszystkie powyżej wymienione tezy tej filozofii budzą poważne wątpliwości. Zasadniczy sprzeciw budzi automatyczne przenoszenie (z resztą zdezaktualizowanej) zasady „walki o byt” z biologii na kontekst społeczny.

Z podobnym „automatycznym” przeniesieniem z zoologii na człowieka mamy do czynienia w przypadku eugeniki. Eugenika, była niewątpliwie powiązana z darwinizmem społecznym (Barrondes, 1998). Za twórcę eugeniki uważany jest kolejny XIX wieczny uczyony Francis Galton (1822-1911). Galton skłaniał się raczej ku tzw. eugenicie pozytywnej, t. j. rozmnażanie się jednostek wybitnych. Był to pogląd naiwny, gdyż już na pierwszym wykładzie, na którym Galton prezentował swoje tezy, w dyskusji zwrócono mu uwagę, że potomkowie geniuszy raczej rzadko bywają geniuszami. Wkrótce w wielu krajach Europy i w USA zyskała popularność eugenika negatywna, początkowo polegająca na sterylizacji osób obciążonych chorobami

dziedzicznymi, co było już oczywistym naruszeniem etyki lekarskiej. Do ewidentnie zbrodniczych konsekwencji eugenika została w doprowadzona Niemczech hitlerowskich, gdzie w 1939 r. na rozkaz Adolfa Hitlera, rozpoczęto akcję wymordowania osób obarczonych chorobami dziedzicznymi i umysłowymi, początkowo na terenie Rzeszy, a w miarę czasu na terenach okupowanych przez Niemców (tzw. akcja T4, od adresu Tiergarten 4 w Berlinie, gdzie mieścił się sztab tego zbrodniczego przedsięwzięcia). Warto tu wspomnieć o człowieku, który publicznie i otwarcie przeciwstawił się Hitlerowi. Był nim biskup Moguncji, późniejszy kardynał i błogosławiony, Klemens von Galen. Jego protest wywołał wściekłość nazistowskich dygnitarzy, ale rzecz dziwna, spowodował, że Hitler się z tej akcji – przynajmniej oficjalnie – na jakiś czas wycofał. Oczywiście, nie zapomniał tego von Galenowi, i w 1944 r., kiedy przestał już się liczyć z kimkolwiek, zesłał von Galena do obozu koncentracyjnego. Biskup von Galen dożył wyzwolenia z obozu, jakkolwiek zmarł niedługo potem. Po II wojnie światowej wycofano się z pomysłów i praktyk eugenicznych, lecz niestety współcześnie eugenika odradza się jako eugenika prenatalna (aborcje dzieci z wadami genetycznymi, zwłaszcza z zespołem Downa, selekcja zarodków w metodzie *in vitro*).

Kolejną pseudofilozoficzną koncepcją opartą na niewłaściwie rozumianej teorii ewolucji jest rasizm. Za twórcę rasizmu uważany jest Artur de Gobineau. Podstawowym założeniem rasizmu jest przekonanie o „nierówności” ras ludzkich (taki tytuł nosi główne dzieło Gobineau), nie w sensie istnienia różnic między nimi, ale ich „nierównej wartości”, istnienia ras „lepszycy” i „gorszyzy” oraz konieczności „walki ras” naśladowującej zaczerpniętą z teorii ewolucji koncepcję „walki o byt”. Jednym z zasadniczych założeń rasizmu jest mit „czystości rasy”, pozbawiony jakichkolwiek podstaw biologicznych. Rasizm był źródłem wielu aktów ludobójstwa, z których tak ze względu na rozmiary, jak i ściśle rasowe kryteria selekcji ofiar na szczególne wymienienie zasługuje Holokaust Żydów. Jak wspominałem, kryteria selekcji ofiar w „ostatecznym rozwiązaniu kwestii żydowskiej” były ściśle rasowe – nie miało znaczenia aktualne wyznanie (np. jedną z ofiar Holokaustu była zakonnica katolicka pochodzenia żydowskiego Edyta Stein, późniejsza św. Benedykta od Krzyża), ani po czuwanie się do innej niż żydowska kultura, nawet niemieckiej. Jedną z głównych przyczyn klęski militarnej III Rzeszy było moim zdaniem zaślepienie ideami rasistowskimi Adolfa Hitlera, który traktując Słowian jako „gorszą rasę”, nie wykorzystał antysowieckich ruchów, które pojawiły się w początkowym okresie inwazji na ZSRR, zwłaszcza na Ukrainie.

Istnieje oczywiście ogromna literatura dotyczących wymienionych powyżej idei, powstałych głównie bezpośrednio lub pośrednio na podłożu

darwinizmu społecznego, lecz omawianie jej przekraczało by zamierzone ramy tego tekstu.

Na zakończenie należy zauważyć, że nie wszystkie filozoficzne, a raczej pseudofilozoficzne interpretacje teorii ewolucji wiodły do zbrodniczych konsekwencji. Warto wspomnieć o chrześcijańskiej interpretacji filozoficzno-teologicznej teorii ewolucji zaproponowanej przez francuskiego jezuitę Pierre'a Theilarda de Chardin (1881-1955). Wg Theilarda de Chardin: 1. Ewolucji podlega cały Wszechświat, 2. Ewolucja posiada wyraźny wektor (postęp rozumiany jako dążenie do dobra i jedności), 3. Wszechświat i człowiek dąży do punktu Omega, utożsamianego z Chrystusem (Theihard de Chardin, 1964a, 1964b; Wilders, 1967).

W sporach o teorię ewolucji należy oddzielić krytyczną ocenę jej merytorycznej treści jako teorii naukowej, od sporów dotyczących jej filozoficznych bądź pseudofilozoficznych interpretacji.

Ta pierwsza powinna odpowiadać standardom krytyki naukowej, obowiązujących na gruncie nauk przyrodniczych. Te drugie (za wyjątkiem koncepcji ewidentnie zbrodniczych) winny być przedmiotem szerszej debaty antropologicznej z uwzględnieniem ponad- i pozabiologicznych kontekstów

Bibliografia:

- Barrondes, J. A. (1998). Care of the medical ethos: reflections on social darwinism, racial hygiene and Holocaust. *Annals Int Med*, 129, 811-898.
- Beckemont, D. (2011). Social Darwinism: from reality to myth and from myth to reality. *Stud Hist Philos Biol Biomed Sci*, 42, 12-19
- Jan Paweł II (1998). *Encyklika Fides et ratio (Wiara i rozum)*. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/fides_ratio_5.html, dostęp: 15.07.2021.
- Księga Koheleta* (2003). Biblia Tysiąclecia. Poznań: Wydawnictwo Pallotinum. <https://biblia.deon.pl/rozdziel.php?id=572>, dostęp: 15.07.2021.
- Seifert, J. (2016). *Filozofia, człowiek – i ewolucja*. Christianitas (30.09.2016). <http://christianitas.org/news/filozofia-czlowiek-i-ewolucja/>, dostęp: 15.07.2021.
- Singer, P. (1997). *O życiu i śmierci – Upadek etyki tradycyjnej*. Warszawa: PIW.
- Katechizm Kościoła Katolickiego* (1994). Poznań: Wydawnictwo Pallotinum.
- Theihard de Chardin, P. (1964a). *Środowisko Boze. Człowiek*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Theihard de Chardin, P. (1964b). *The future of man*. Glasgow: Collins.
- Wilders, N. M. (1967). *Ku chrześcijańskiemu neohumanizmowi*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.



Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID 0000-0002-6855-1517

Anna Sarbiewska

ORCID 0000-0002-9429-8228

Zarys pedagogiki pracy nad błędem.
Iwona Kopaczyńska (2020), *Pedagogiczna kategoria*
błędu. Teoretyczne konteksty
– praktyczne inspiracje dla edukacji wczesnoszkolnej.
Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 229 (e-book)

W recenzowanej monografii Iwona Kopaczyńska opracowała mało rozpoznaną w pedagogice kategorię błędu. Mimo że w czynnościach pedagogicznych – tak wychowaniu, jak i nauczaniu – nie sposób wprost uniknąć sytuacji nasuwających na myśl pojęcie błędu, termin ten należy jednak do sfery tabu i jak dotąd z rzadka był przedmiotem pogłębionej refleksji teoretycznej. W swojej publikacji autorka nie tylko naświetliła z różnych perspektyw pole semantyczne słowa *błąd*, lecz również zrekonstruowała niejednolite sposoby jego odczytywania w kontekście działania edukacyjnego. Tym, co zasługuje w recenzowanej książce na szczególne dowartościowanie, są zawarte w dwu ostatnich rozdziałach propozycje wykorzystania błędu w procesie nauczania i uczenia się – tak od strony koncepcyjnej, jak i praktycznej. Tymi propozycjami I. Kopaczyńska położyła podwaliny pod „pedagogikę pracy nad błędem” (s. 60), w której przepracowywania błędów nie uważa się za uciążliwe korygowanie pomyłek hamujących sprawne osiągnięcie wyznaczonych celów edukacyjnych, jak to ma miejsce w „pedagogice unikania błędów” (s. 51), lecz za naturalny element refleksyjnego nauczania i uczenia się.

Eksplicitnymi adresatami książki są teoretycy, badacze i praktycy zajmujący się edukacją wczesnoszkolną. Naszym zdaniem jednak sens zaprezentowanych w niej treści wykracza daleko poza wskazany krąg odbiorców

i da się odnieść również do wyższych poziomów edukacji szkolnej, a nawet w pewnym zakresie do kształcenia akademickiego. W niniejszej recenzji będziemy ją odczytywać z perspektywy pedagogiki ogólnej, a w szczególności dwu modeli działania pedagogicznego – linearnego i komplementarnego (Benner, 2018, s. 126–131), szukając równocześnie możliwości zastosowania w kształceniu na poziomie ponadpodstawowym. Zanim będzie o tym mowa, przedstawiamy ogólną charakterystykę recenzowanej publikacji.

Monografia składa się z pięciu rozdziałów, które poprzedza wstęp, a finalizuje zakończenie. Poza tym na końcu zamieszczono bibliografię i przypisy, które zostały sporządzone w sposób tradycyjny. Rozdziały dzielą się wyraźnie na dwie części. W trzech pierwszych autorka przygotowuje grunt teoretyczny pod koncepcję przepracowywania błędów, którą przedstawia w dwu ostatnich rozdziałach. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w owej koncepcji wyraźnie rozróżnia się dwa podmioty działania pedagogicznego – ucznia/wychowanka i nauczyciela/wychowawcę, oraz ich własne i nieredukowalne czynności – uczenie się i nauczanie. To umożliwia dogłębne i zniuansowane rozważenie wspomnianych powyżej dwu skrajnie przeciwstawnych podejść do błędów w pedagogice.

Rozdział pierwszy otwiera rekonstrukcja pola semantycznego słowa *błąd*. Analizy autorki zaskakują wielobarwnością znaczeniową i pragmatyczną. Na tym tle I. Kopaczyńska wyjaśnia trzy główne powody popełniania błędów: (1) pomyłkę jako chwilową nieuwagę dotyczącą jedynie fragmentu wykonywanego zadania, (2) uchybienie jako celowe pominięcie i (3) niewiedzę wynikającą z błędnego przekonania. Jak przekonuje autorka, łatwiej jest zauważyć i skorygować skutki popełnienia błędu w naukach ścisłych niż humanistycznych. Ostatnim zagadnieniem w tym rozdziale jest analiza błędu przeprowadzona z perspektywy czterech dyscyplin wiedzy: filozofii, prakseologii, logiki i psychologii. Ta analiza rzuca światło na rozumienie błędu w pedagogice.

W rozdziale drugim autorka rozważa, czym jest błąd w odniesieniu do działania pedagogicznego, które interpretuje jako jedność złożoną z dwóch czynności realizowanych przez dwa autonomiczne podmioty – nauczyciela/wychowawcę i ucznia/wychowanka. Odwołuje się przy tym do teorii behawiorystycznej, humanistycznej, poznawczej i konstruktywistycznej. Porównanie dwu teorii wymienionych jako skrajne, tzn. behawiorystycznej i konstruktywistycznej, uzmysławia konflikt zachodzący między podejściami mechanistycznym (s. 114) i organizmicznym (s. 116), które da się wyodrębnić we współczesnej pedagogice polskiej ze względu na stanowisko zajmowane wobec błędów i błędzenia (Stępkowski, 2016).

Zgodnie z ujęciem behawiorystycznym błąd oznacza niepożądany stan rzeczy, który zawczasu należy usunąć z drogi uczącemu się przez nauczanie. Prowadzenie bezbłędnego nauczania spoczywa na barkach nauczyciela. Uczniowi pozostaje do wykonania najczęściej pamięciowe przyswojenie dostarczonej mu wiedzy i odtworzenie jej w z góry zaprogramowanym kontekście. W odróżnieniu od tego w podejściu konstruktywistycznym błąd uznawany jest za wewnętrzny moment zapoznawania (się) z czymś nowym i dążenia do jego dogłębnego zrozumienia. Nauczyciel przez metodyczne czynności nauczania ma wywoływać w uczniu procesy uczenia się i wspierać go w nich. Dzięki temu ukazuje się płaszczyzna dla aktywnego działania obu uczestników interakcji pedagogicznej – z jednej strony, a z drugiej praca nad błędem staje się ich wspólnym zadaniem. Co więcej, to zadanie jest rozwojowe *par excellence*, gdyż umożliwia uczniowi/wychowankowi wyjście poza sferę aktualnego rozwoju i skonfrontowanie się z tym, co było mu do tej pory obce i nieznanne. Patrząc z tej perspektywy, podejście mechanistyczne utożsamia się z linearnym modelem kształcenia, a organizmiczne z komplementarnym. Oba te modele prowadzą do odmiennego pojmowania ról pełnionych przez podmioty działania pedagogicznego w ramach integronu edukacyjnego, o którym pisze Roman Schulz (2020, s. 86).

Rozdział trzeci zawiera systematyzację błędów popełnianych w działaniu pedagogicznym w odniesieniu do kryterium osoby błędzącej (nauczyciela/wychowawcy lub ucznia/wychowanka), procesów umysłowych jako narzędzi poznania, celu działania (poznanie nowych wiadomości lub ćwiczenie umiejętności już nabytych) i w końcu stosowanego najczęściej w kształceniu szkolnym kryterium stopnia opanowania wiedzy. Umiejętność rozpoznawania błędów może pomóc nauczycielowi/wychowawcy w trafnym zdiagnozowaniu trudności, z którą zmagają się uczeń/wychowanek, i zaplanowaniu interwencji wspierającej.

W czwartym rozdziale I. Kopaczyńska omawia wpływ błędów na proces uczenia się oraz warunki udzielania wsparcia uczniowi/wychowankowi. W nawiązaniu do wspomnianych powyżej czterech teorii psychologicznych autorka kontrastuje ze sobą rozwój w podejściu mechanistycznym i organizmicznym. W tym pierwszym rozwój utożsamia się z reaktywnym uczeniem się, w którym uczeń/wychowanek jest uznawany jako ukształcalny w sensie plastyczności na oddziaływanie nauczyciela. Żeby jeszcze bardziej zwiększyć tę plastyczność, sięgają się po kary i nagrody. Ich zastosowanie ma rzekomo powodować przyrost wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim zmniejszać liczbę błędów.

Tym, co znamionuje podejście organizmiczne, jest przyznanie uczniowi/wychowankowi roli aktywnego podmiotu interakcji pedagogicznej. W niczym nie zwalnia to nauczyciela/wychowawcy z aranżowania sytuacji, które będą wyzwaniem dla ucznia/wychowanka do zdobywania coraz większej samodzielności w uczeniu się i samosterowności w działaniu. Współzależność zachodzącą w czynnościach pedagogicznych między wsparciem a stawianiem zadań ilustruje I. Kopaczyńska modelem cykliczno-fazowym (s. 118). Model ten w pewnym sensie uzupełnia metafora „uczącego dołka” (ang. *the learning pit*), którą nie tak dawno wprowadził do dyskursu pedagogicznego James Nottingham (2017). W obu koncepcjach ma zastosowanie ta sama dialektyka polegająca na konfrontowaniu ucznia/wychowanka z wyzwaniem (ang. *challenge*) i udzielaniem mu stosownej pomocy. Tak rozumiane nauczanie nakierowane jest na zdobywanie przez ucznia/wychowanka samowiedzy i samoregulacji oraz na wzmacnianie w nim poczucia sprawstwa, a przez to również odpowiedzialności za samego siebie, w tym przede wszystkim za postępy we własnym uczeniu się. Nabycie tych cech warunkuje pedagogiczne przepracowywanie błędów. Jak to przepracowywanie może przebiegać opisuje I. Kopaczyńska w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej w piątym i ostatnim rozdziale monografii.

Rozdział kończący pedagogiczne studium błędu I. Kopaczyńskiej zawiera oparte na wspomnianym powyżej modelu cykliczno-fazowym scenariusze interwencji pedagogicznych w nauczaniu wczesnoszkolnym. Zdaniem autorki uczniowie klas I-III są już w stanie zidentyfikować popełniane przez siebie błędy i je samodzielnie poprawiać. W związku z tym należy powierzać im do wykonania zadania rozwojowe, w których ze wsparciem nauczyciela i rówieśników będą przepracowywać swoje błędy. Dzięki temu uczenie się na błędach i z błędów stanie się ich trwałym zasobem kompetencyjnym, który warto rozwijać na następnych szczeblach edukacji szkolnej.

Książka I. Kopaczyńskiej jest niezwykle ważnym i cennym głosem w sprawie redefinicji kategorii błędu w pedagogice. Wnioskiem, który nieodparcie nasuwa się po jej przeczytaniu, jest konieczność zmiany nastawienia do popełniania błędów przez uczniów/wychowanków. Błąd wcale nie musi oznaczać zahamowania postępu w ich uczeniu się, lecz wprost przeciwnie – może pomnożyć ich potencjał w tym zakresie. Wniosek ten odnosi się naszym zdaniem w równym stopniu do szkolnictwa podstawowego, jak i ponadpodstawowego, a nawet wyższego.

Interesujące wydaje się potraktowanie naszkicowanej przez I. Kopaczyńską pedagogiki pracy nad błędem jako przestrzeni nabywania przez uczniów/wychowanków specyficznej kompetencji – kompetencji uczenia

się na błędach i z błędów. W obowiązującej obecnie podstawie programowej kształcenia ogólnego zleca się nauczycielom/wychowawcom szkół ponadpodstawowych formowanie „najważniejszych umiejętności”, w tym „kompetencji kluczowych” (*Rozporządzenie...*; zob. także: *Podstawowe kierunki...*). Jeżeli chodzi o rozumienie kompetencji kluczowych, Rada Unii Europejskiej (2018, s. 4) w swoich zaleceniach doprecyzowuje, że chodzi o umiejętności z zakresu tworzenia nowych informacji, uczenia się, przedsiębiorczości, kreatywności i zmysłu inicjatywy oraz dojrzałości obywatelskiej, którym z reguły tradycyjna szkoła nie sprzyja. W tym kontekście nie pojawia się w ogóle wspomniana kompetencja uczenia się na błędach i z błędów. Tymczasem po zdaniu egzaminu dojrzałości, w którym sprawdza się raczej stopień opanowania informacji z wybranych przedmiotów niż gotowość do wkroczenia w samodzielne życie, absolwenci szkoły ponadpodstawowej nie dysponują samostereownością ani nie mają poczucia sprawstwa, których mogliby nauczyć się – zupełnie podobnie jak uczniowie/wychowankowie w edukacji wczesnoszkolnej – przez odpowiedzialne przepracowywanie własnych błędów i uczenie się z nich.

W jednym ze swoich najnowszych raportów World Economic Forum (2020) przewiduje, że za niedługi czas edukacja szkolna będzie musiała przekazywać młodym ludziom tzw. kompetencje przyszłości. Wśród nich wymienia się m.in. innowacyjność, aktywne uczenie się, krytyczne myślenie, elastyczność i rozwiązywanie problemów. W obliczu tego wyzwania wydaje się, że omówiona przez I. Kopaczyńską pedagogika pracy nad błędem, a w szczególności cykliczno-fazowy model przepracowywania błędów dostarcza nauczycielom/wychowawcom uniwersalnych i praktycznych narzędzi do zmierzenia się nie tylko z trudnościami powodowanymi przez pojawianie się błędów w trakcie procesu dydaktycznego/wychowawczego, lecz również do podejmowania wysiłku wspierania rozwoju uczniów/wychowanków w zakresie kompetencji uczenia się na błędach i z błędów.

Przyjęcie afirmatywnego nastawienia wobec popełniania błędów usposabia do przezwyciężenia w polskiej oświacie dominacji podejścia mechanistycznego (kształcenia linearnego) i zastąpienia go podejściem organicznym (kształceniem komplementarnym). Niewątpliwie będzie to wymagało zastąpienia sztywnego sposobu myślenia (ang. *fixed mindset*) podejściem rozwojowym (ang. *growth mindset*), które opisała Carol Dweck (2017, s. 18–20). Z własnego doświadczenia możemy potwierdzić, że o wiele większy skutek przynosi motywowanie ucznia/studenta do podejmowania wyzwań i pokonywania trudności, niż chwalenie go za to, że jest mądry dlatego, że otrzymuje dobre oceny.

Bibliografia:

- Benner, D. (2018). Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia. W: J. Gołkowska, K. Sipowicz I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej* (s. 124–138). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dweck, C. (2017). *Mindset – Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. Londyn: Robinson
- Nottingham, J. (2017). *Learning Challenge*. Londyn: SAGE Publications Ltd.
- Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2020/2021 <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20202021>, dostęp: 10.04.2021.
- Rada Unii Europejskiej (2018). *Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 5.6.2018, dostępny na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN), dostęp: 10.04.2021).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. U. poz. 467 oraz z 2020 r. poz. 1248.
- Schulz, R. (2020). *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stępkowski, D. (2016). Prawo do błędzenia. W kierunku zapoznanego obszaru duchowego doskonalenia się. W: Z. Babicki, D. Stępkowski (red.), *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki* (s. 115–144). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*, dostępny na: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>, dostęp: 10.04.2021.

AUTORZY

Iwona Czarnecka, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Paulina Drózdź, mgr

Dorota Jankowska, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Marzanna Kielar, dr hab. prof. ucz., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Małgorzata Kosiorek, dr, Uniwersytet Łódzki

Stefan T. Kwiatkowski, dr hab. prof. ucz., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Renata Nowakowska-Siuta, prof. dr hab., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Marek Pawlikowski, prof. dr hab., Profesor Emerytowany Uniwersytetu Medycznego w Łodzi

Zofia Remiszewska, dr, Uniwersytet Opolski

Anna Sarbiewska, mgr

Anna Sanecka, dr, Dolnośląska Szkoła Wyższa

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., dr h.c. multi, Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Dariusz Stępkowski, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Hanna Vorozhko, dr

Natalia Zygmunt, mgr, Uniwersytet Łódzki

INFORMACJE DLA AUTORÓW

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XII: 2021 NR 4(37)



Redakcja „Studiów z Teorii Wychowania” zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję kwartalnika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji czasopisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Wszelkie informacje na temat procedury składania artykułów do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” oraz obowiązujących zasad edytorskich, zamieszczone zostały na stronie czasopisma: <http://sztw.chat.edu.pl/>. Bardzo prosimy Autorów o dokładne zapoznanie się z zawartymi tam wskazówkami i wytycznymi.

Jednocześnie informujemy, że artykuły, które nie będą spełniały wymagań Redakcji, nie będą przyjmowane do druku. Konieczność spełnienia przez Autorów wszystkich warunków wynika z wymagań baz danych, w których „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane, a także z wymagań Platformy Internetowej Index Copernicus, na której umieszczane jest czasopismo.

Za publikację w „Studiach z Teorii Wychowania” Autor otrzymuje 40 punktów. „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH),
- BazHum,
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL),
- DOAJ
- ERIH,
- EBSCO,
- ICI Journals Master List,
- Sciencegate,
- Arianta,
- Most Wiedzy.

Z poważaniem,
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”