

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

ChAT

Wydawnictwo
Naukowe

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XIII: 2022 NR 2(39)**

Patronat Naukowy Komitetu Nauk Pedagogicznych
Polskiej Akademii Nauk

Wydawnictwo Naukowe ChAT
Warszawa 2022

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

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 2022

ISSN: 2083-0998

E-ISSN: 2719-4078

REDAKCJA NUMERU:

Stefan T. Kwiatkowski

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska



Spis treści

ROZPRAWY

- Józef Górniewicz – *Postkultura – obszar działań i badań pedagogicznych. Zarys problematyki* 9
- Jarosław Gara – *Metafora granicy i heurystyka doświadczeń (po)granicznych oraz ich znaczenie dla myślenia i działania pedagogicznego*..... 27
- Adam Bobryk, Izabela Kochan – *Wychowawczy aspekt funkcjonowania pomników. Przykład Wilna*..... 55

INNOWACJE EDUKACYJNE

- Małgorzata Kosiorek – *International education programmes as an element of educational change in the Polish education system* 71
- Renata Michalak, Teresa Parczewska – *Outdoor education: perspective of Polish primary school teachers*..... 83
- Jolanta Bonar, Zuzanna Zbróg – *Children's experience of distance learning – the everyday life of first graders* 103
- Renata Góralska – *The (un)expected consequences of the teacher's (emotional) labor. Inspirations from politically and critically oriented affect theories*..... 119

SOCJALIZACJA – WYCHOWANIE – TERAPIA

- Bogusław Śliwerski, Mino Bohatkiewicz – *Co młodemu człowiekowi w XXI wieku może dać harcerstwo?* 133
- Marta Wójcicka, Edyta Manasterska-Wiącek – *Czego nie wolno? System aksjonormatywny dziecka w czasach pandemii (na podstawie wypowiedzi dzieci)*..... 155
- Elżbieta Strutyńska, Maciej Karwowski – *Nauczycielskie poczucie skuteczności: źródła i znaczenie wzorów realizowanej roli zawodowej*..... 169
- Justyna Ratkowska-Pasikowska, Gabriela Dobińska – *Experience of Moher of Adult Alcoholics – A Report from Studies* 191
- Angelika Cieślukowska-Ryczko – *Współpraca rodziców „zdemoralizowanych synów” z instytucjami edukacyjnymi. Perspektywa interakcyjna* 205

ARTYKUŁ RECENZYJNY

Bogusław Śliwerski – *Edukacja między polityką spowalniania globalizacji a redukcją norm i praktyk demokracji liberalnej*227

AUTORZY233

INFORMACJE DLA AUTORÓW235

Contents

DISSERTATIONS

- Józef Górniewicz – *Postculture – an area of pedagogical activities and research. Outline of the issues* 9
- Jarosław Gara – *The metaphor of border and the heuristics of borderline experiences and their significance for pedagogical thought and activity*..... 27
- Adam Bobryk, Izabela Kochan – *Educational aspect of the functioning of monuments. The example of Vilnius* 55

EDUCATIONAL INNOVATIONS

- Małgorzata Kosiorek – *International education programmes as an element of educational change in the Polish education system*..... 71
- Renata Michalak, Teresa Parczewska – *Outdoor education: perspective of Polish primary school teachers*..... 83
- Jolanta Bonar, Zuzanna Zbróg – *Children's experience of distance learning – the everyday life of first graders*..... 103
- Renata Górska – *The (un)expected consequences of the teacher's (emotional) labor. Inspirations from politically and critically oriented affect theories*..... 119

SOCIALIZATION – EDUCATION – THERAPY

- Bogusław Śliwerski, Mino Bohatkiewicz – *What can scouting do for a young man in the 21st century?* 133
- Marta Wójcicka, Edyta Manasterska-Wiącek – *What is not allowed? Axionormative system of a child in times of a pandemic (based on children's statements)* 155
- Elżbieta Strutyńska, Maciej Karwowski – *Teachers' self-efficacy: sources and the role of the fulfilled professional role* 169
- Justyna Ratkowska-Pasikowska, Gabriela Dobińska – *Experience of Moher of Adult Alcoholics – A Report from Studies*..... 191
- Angelika Cieślukowska-Ryczko – *Cooperation between Parents of „demoralized sons” and educational institutions. A symbolic interactionist perspective* 205

REVIEW ARTICLE

Bogusław Śliwerski – *Education between the politics of slowing globaliza-
tion and reducing the norms and practices of liberal democracy*227

AUTHORS.....233

INFORMATION FOR THE AUTHORS235



Józef Górniewicz

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID 0000-0003-1696-961x

Postkultura – obszar działań i badań pedagogicznych. Zarys problematyki

**Postculture – an area of pedagogical activities and research.
Outline of the issues**

Abstract: In the article I analyze new trends in the development of culture. They do not have their own name, hence the term postculture appears as a sign of the declining form contemporary culture. I discuss the sources of postculture, its manifestation and consequences for man, that is, the decline of authority, religious values, moral values and the deprivation of cultural roots. Modern man feeds his mind with the content of electronic and social media.

Keywords: postculture, postmodernism, nominal and formal sources of contemporary culture, pedagogy of culture and portculture, primacy of novelty, media in postculture, cultural code, decline of values and authorities.

Wprowadzenie w problematykę

W artykule analizuję problematykę postkultury, czyli obszaru działań współczesnych ludzi począwszy od różnych dziedzin sztuki i nauki poprzez politykę i edukację aż po wszelkie formy indywidualnego i zbiorowego uczestnictwa w życiu publicznym. Dogmat nowości i relatywizmu aksjologicznego charakteryzuje aktywność człowieka funkcjonującego w trzeciej dekadzie XXI wieku. Zrywa on kajdany zakorzeniające go w przeszłości, w tradycji kulturowej, w religii. Jedynie gospodarka wydaje się obszarem działalności ludzi opierającym się ideom postkultury. Działalność wytwórcza i usługowa, chociaż wsparta nowoczesnymi urządzeniami, jest jednak

klasyczną formą bycia w świecie. Ale już myśl ekonomiczna spowita została nowymi ideologiami i skażona wirusem relatywizmu.

Postkultura jest nazwą obejmującą różnorodne działania człowieka współczesnego, swoistym obszarem aktywności społecznej w sferze sztuki, nauki, edukacji, jak też wielu innych formach uczestnictwa w życiu danej zbiorowości. Zjawisko to przekracza wszelkie granice polityczne, etyczne, intelektualne, czy estetyczne. Nowość, nowoczesność jako podstawowe kategorie działania i opisu rzeczywistości nieustannie wiodą do przesuwania horyzontu poznawczego, smaku estetycznego, czy wrażliwości moralnej. Wydawałoby się, że dotąd niezmiennie i trwałe wartości dzisiaj ulegają procesowi atrofii, a postawa tolerancji wszystkiego i wszystkich stała się ideą niezwykle rozciąglą, w znaczeniu nieustannego obniżania wymagań i przesuwania progu akceptacji różnorodnych zachowań i wypowiedzi ludzi.

W artykule przedstawiam istotę zjawiska postkultury jako obszaru działań pedagogicznych jak i przedmiotu badań nauk społecznych. Pedagogika jest jedną z wielu dyscyplin wiedzy, które zajmują się postkulturą. Przedmiot badań jest tutaj niezwykle rozciąglony i zwodniczy. Nie ma wyrazistych granic ani jednolitej struktury. Badacze opisują te same zjawiska, ale jakby z różnorodnych perspektyw, dochodząc też do różnych rozwiązań i wniosków. Każda z nauk pragnie dotrzeć do rdzenia postkultury, ale ten nieustannie się przekształca, restrukturalizuje i przebarwia. I te własności sprawiają, iż opis zjawiska jest ciągle nieostry, rozmyty i nieustannie pociągający badaczy do podejmowania kolejnych wysiłków intelektualnych, aby zjawisko postkultury opisać, sklasyfikować poszczególne manifesty intelektualne i zrozumieć sens takich działań – a zatem, aby zastosować klasyczne formuły generowania nowej wiedzy w nowe teorie i koncepcje wyjaśniające rzeczywistość, w której funkcjonują ludzie.

Jedną z właściwości nowej kultury jest decentracja (Witkowski, 2007; Giddens 2008; Welsch, 1998). Owa idea pojawiła się już w twórczości zwolenników filozofii postmodernizmu. Zrzekanie się wszechwładnego centrum na rzecz pogranicza, rubieży nie tylko geograficznych, ale mentalnych jest nowym podejściem do analizy problematyki kultury. Nie ma jednego punktu centralnego, od którego da się odmierzać odległości do poszczególnych miejsc twórczości ludzi, nie ma jednego punktu miary sukcesu artystycznego, czy naukowego, nie ma jednego punktu oceny działalności ludzi. Zrzekanie się centrowości na rzecz pogranicza wynika między innymi z atrakcyjności tego, co nieco odległe i poniekąd zakryte przez uczestnikami życia publicznego. Wydaje się czymś nowym, a przez to zaskakującym i cennym poznawczo. Centrum i jego liczne organizacje, aby poznać rubieżę własnego terytorium

muszą opuszczać swoje siedliska. Przemieszczać się i troszczyć o te właśnie obszary. W sytuacji kryzysu, konfliktu to odległe rubieże przyjmują na siebie obowiązek ochrony centrum, tego co wydaje się najcenniejsze w kulturze.

Przemiany kulturowe dostrzegane są też przez uczestników procesów edukacyjnych. Obejmują wszystkie szczeble systemu oświatowego. Zjawisko nowości, relatywizmu, znoszenia barier mentalnych i etycznych, prymat nowoczesności nad tradycją obecne są w codziennej działalności placówek szkolnych i instytucji wspierających proces wychowania i samowychowania.

Świt idei postkultury

Przełom tysiącleci jako wydarzenie o charakterze temporalnym miało też swoje odniesienie w wielu innych dziedzinach ludzkiej aktywności. Rok 2000 miał być przełomowy dla użytkowników komputerów i wszystkich urządzeń opartych na nowoczesnych technologiach informatycznych. Datowniki poszczególnych maszyn uzyskały jakiś status nadzwyczajny, profetyczny, niemal eschatologiczny. Amerykański wiceprezydent Al Gore (1994, 2008) stał się piewą idei rozwoju programów zabezpieczających świat przed potencjalną katastrofą, jaka może się zdarzyć w wyniku nie zabezpieczenia urządzeń nadzorujących wiele procesów technologicznych, operacji bankowych, czy nowoczesnej broni opartej w znacznym stopniu na algorytmach matematycznych zastosowanych w komputerach.

Ale rok przełomu tysiącleci minął, ludzkość nie ucierpiała z powodu utraty kontroli nad urządzeniami sterowanymi przez systemy informatyczne. Wydano wielkie środki finansowe na zabezpieczenie ludzi przed komputerami. Społeczność światowa zyskała większą pewność w kontroli nad codziennymi urządzeniami elektronicznymi. Pojawiły się jednak nowe zjawiska w języku opisującym rzeczywistość. Wszystko to, co już było i poniekąd przebrzmiało zakończyło się jakby z nadejściem nowej epoki informatyzacji wszystkiego i wszystkich. Każdy proces da się zdigitalizować, każda decyzja może być dostarczona pocztą elektroniczną, każdą sprawę można załatwić poprzez Internet. Trzecia dekada nowego tysiąclecia rozpoczęła się od światowej pandemii koronawirusa Sars 2 – Covid 19. Wszystkie gospodarki świata, jak też działalność kulturalna, administracyjna, społeczna przeszły na nową płaszczyznę aktywności – działalność w sieci. Pojawiły się nowe zagrożenia – upowszechniania kłamstwa, wykradanie danych, plagiatowania wszystkiego, co wydaje się atrakcyjne i zostało zamieszczone w Internecie. Wytworzył się też nowy język – tutaj wyjątkowe znaczenie uzyskał przedrostek „post”. Mówi się o „postprawdzie” na oznaczenie upowszechniania kłamstwa, albo podawanie niepewnych co do źródła informacji, o „postsztuce”, jako działalności

artystycznej lub quasi artystycznej, w której miesza się różne formy sztuki i języka sztuki. W pedagogice pojawia się nowy termin w tytule jednej z prac Hubertusa von Schoenebecka – „postpedagogika” (Schoenebeck, 2009).

Wszystkie te manifestacje z użycie terminów z prefixem „post” sugerują pojawienie się nowej rzeczywistości, która, chociaż bytowo uformowana jest w odchodzącej epoce, to jednak zwiastuje nową erę aktywności ludzi. Wszak „postprawda” dotyka sfery komunikacji społecznej, zwłaszcza w obrębie działalności politycznej. W prezentowaniu własnego stanowiska autorzy poszczególnych wypowiedzi operują kłamstwem, ale nieoczekiwanie znajdują aprobatę u swoich zwolenników. Kłamstwo stało się wartością poznawczą i moralną w dyskursie publicznym. Ale „postsztuka” i „postpedagogika” dotyczą nieco innej sfery ludzkiej działalności. Oznaczają nowy etap w prowadzeniu określonej formy działalności ludzi, alternatywny dla dotychczasowych sposobów funkcjonowania, zrywający z ciągłości określonego procesu społecznego. „Postsztuka” to zupełnie inna działalność artystyczna, niż dotąd uprawiana w obrębie poszczególnych dziedzin artystycznych, a „postpedagogika” w istocie zrywa z wielowiekową tradycją wychowania dzieci. Odtąd nowi badacze tej problematyki dostrzegają wagę podmiotowości dziecka i zrywają z socjocentrycznym sposobem bycia ludzi z sobą. Pedagogika, w ich przekonaniu, opiera się na uruchamianiu mechanizmów adaptacyjnych. Dzieci wychowywane są do bycia w społeczeństwie w zastanej formule społecznego współistnienia. A. H. von Schoenebeck (1999, 2008, 2009) apeluje, aby dzieci traktować na równi z dorosłymi. Podstawą tej relacji ma być przyjaźń, a nie – jak dotąd – uruchamianie mechanizmów podporządkowania się dziecka władzy człowieka dorosłego. Powoduje to też konsekwencje w sprawowaniu opieki nad dzieckiem. Wzrastając staje się ono równoprawnym partnerem w relacjach społecznych z rodzicami i nauczycielami.

Najbardziej rozpoznawalnym terminem z prefixem „post” jest postmodernizm. Nazwa myląca, bo sugeruje to, że jedna epoka następowała od razu po drugiej. Tymczasem słowem modernizm określono nurt w literaturze, teatrze, architekturze i sztukach wizualnych z przełomu XIX i XX wieku. Po nim następowały kolejne epoki w dziejach sztuki, aż w latach siedemdziesiątych zastosowano termin postmodernizm opisujący zjawiska artystyczne i badania naukowe w kulturze schyłku drugiego tysiąclecia. Pojawiło się bogate w idee podglebie dla nowej epoki w dziejach kultury współczesnej.

Postmodernizm był wyrazistym nurtem w sztuce i naukach humanistyczno-społecznych. Zdominował dyskurs publiczny. Baumanowska idea płynnej rzeczywistości, skraplania się wartości, przenikania wzorów

kulturowych, metafora nieustannej wędrówki po świecie pełnym rzeczy do zdobycia, skonsumowania i wyrzucenia na śmietnik historii stała się istotnym postulatem w kulturze końca XX stulecia. Postmodernizm był też przedmiotem kpiny konserwatywnych uczonych obśmiewających każdą nowość jako wydarzenie przełomowe dla zwolenników postmoderny (Bauman, 1992, 2006, 2007; Beck, 2005). Ci zaś inspirowali się także pseudowartościami, fałszywymi ideami, czy odwoływali do swoich kulturowych idoli, liderów przemian w sztuce i nauce. Postmodernizm uwodził artystów i uczonych. Jedni włączali się w publiczny dyskurs nad światem, inni im kibicowali, a największa grupa ludzi zbywała obojętnością płomienne wystąpienia zaangażowanych w zmiany filozofów i kreatorów różnych dziedzin sztuki.

Tak jest w czasach współczesnych. Tylko niektórzy przedstawiciele nowego nurtu w sztuce i nauce są aktywnymi uczestnikami w procesie kreowania rzeczywistości. Większa część społeczeństwa o poglądach konserwatywnych nie ulega ani nawoływaniom aktywistów do reform i zmian społecznych, ani nie pasjonuje się dziełami nowej sztuki, czy nauki. Przedstawiciele awangardy tracą łączność idei nie tylko z maruderami, ale też zasadniczym nurtem życia społecznego.

Istota postkultury – ujęcie nominalne i formalne

Od około trzech dekad w literaturze z zakresu filozofii i nauk społecznych funkcjonuje termin „postkultura” (Górniewicz, 2020). Początkowo zjawiska artystyczne, które wykraczały zarówno nowatorstwem formalnym, jak też zawartością treściową ufundowaną w różnych subdyscyplinach sztuki poza podstawowy model uprawiania kultury, nazywano sztuką nowoczesną, ponowoczesną, przekraczającą konwenanse estetyczne, albo niekiedy postkulturą. Zjawisko to występuje we wszystkich kulturach narodowych. Zarówno w tych przestrzeniach sztuki, które przynależą do cywilizacji zachodniej, jak i w kulturach Dalekiego Wschodu oraz państw sfery Pacyfiku.

Postkultura rozpoczyna się w obrębie sztuk wizualnych. Tam pojawia się najwięcej manifestów estetycznych przekraczających dotychczasowe środki wyrazu artystycznego, język formalny czy uzasadnienie merytoryczne podejmowanych eksperymentów. Potem przechodzi do sztuk teatralnych opierających się nie tyle na bogactwie form słownych, ile plastycznej wersji dramatów i opowieści wystawianych na scenie. Zmienił się język przekazu artystycznego. Większe znaczenie przypisuje się teraz obrazowi, formom wizualnym, oświetleniu, czy nowoczesnym urządzeniom wideoartu. Nieodzownym elementem nowoczesnego spektaklu są także wizje generowane przez komputery, czy nawet gry.

Również nowe środki słowne, eksperymenty językowe, eksponowanie słów w różnorodnych układach na stronicach książek, nowe odmiany konstruowania tekstów poetyckich spowodowały znaczne przeobrażenia w kreowaniu i percypowaniu wartości artystycznych w sztuce literackiej. Owe nowe zjawiska włączono do postkultury, być może z powodu bardziej właściwego, adekwatnego do opisu nowych idei piśmienniczych braku innych terminów filozoficznych, z zakresu estetyki, czy teorii literatury.

W naukach społecznych i filozofii termin postkultura obecny jest już od końca poprzedniego stulecia. Zrazu funkcjonował jako opis schyłkowej formy uprawiania refleksji nad rzeczywistością. To, co wyłaniało się w ustaleń badaczy i autorów poszczególnych tekstów, nie znajdowało jakiegoś wyrazistego odniesienia w istniejących już problemach i sposobach ich rozwiązania obecnych w teoriach naukowych, doktrynach pedagogicznych, czy filozofii społecznej. A zatem to, co nowe, przekraczające jakoś już uporządkowany świat myśli zostało obdarzone nową nazwą, bo nie istniały terminy porządkujące rzeczywistość wyłaniającą się z opisu artystów, działaczy społecznych, poczynań polityków i realizacji określonych idei w działalności publicznej.

Można zatem powiedzieć, że dzisiaj w trzeciej dekadzie XXI wieku termin postkultura występuje w kilku odsłonach. Po pierwsze, jest on stosowany do określenia schyłkowej epoki współczesnej kultury. W tym znaczeniu każde pokolenie, poniekąd też dekada w ujęciu temporalnym będzie kolejną wersją postkultury jako nazwy przechodniej dla aktualnych działań w zakresie sztuki, nauki, działalności politycznej, kulturowej, poniekąd też oświatowej.

Ale nazwa postkultura stosowana jest też jako odpowiednik terminu złożonego „postpostmodernizm”. Bo zdaniem wielu uczonych obecna epoka jest taką schyłkową wersją postmodernizmu. Czyli dzisiaj możemy mówić o kulturze post postmodernistycznej, czyli tej następującej po postmodernizmie, ale bez stosownej właściwej nazwy dla poczynań współczesnych twórców sztuki, nauki i wyrażających inne formy ekspresji.

Wiele cech postmodernizmu do dzisiaj obecnych jest w kulturze współczesnej. Dotyczy to zarówno działań w sferze artystycznej w wielu jej odmianach i manifestach, czy w refleksji filozoficznej oraz obecnej w monografiach przedstawicieli wielu nauk humanistycznych i społecznych. Ale przecież analiza historii sztuki, wielu doktryn estetycznych, manifestów artystycznych i uogólniającej refleksji nad owymi przejawami ludzkiego geniuszu prowadzi do dosyć oczywistego wniosku, że w obrębie starego porządku pojawia się porządek nowy, że w sztuce aktualistycznej tkwią elementy przeszłości. Tak też w nowych odmianach działań twórczych obecne

są jeszcze echa sztuki nieco przebrzmiałej, chociaż ciągle powabnej dla konsumentów wartości kultury.

Niektórzy uczeni badający zjawiska współczesności w kulturze wyrażają pogląd, że owe manifestacje nawiązują wprost do przełomu w kulturze, który dokonał się w tak zwanej epoce modernizmu, unowocześnienia działalności wytwórczej w sferze gospodarczej, innowacji w nauce i sztuce. Owe działania dokonały się na przełomie XIX i XX wieku, a poszczególne dzieła, idee głoszone przez krytyków tamtej sztuki, czy skodyfikowane dokonania twórców zostały określone mianem nowoczesności, czyli moderny. I tak badacze sądzą, że termin postkultura stosowany jest nieco na wyrost. Właściwszym określeniem byłby neomodernizm (Piotrowski, 2021).

Jest jeszcze jedna propozycja stosowania nazwy postkultura w opisie współczesnego świata. Część badaczy uznaje, że wszystkie te manifestacje artystyczne, *quasi* naukowe, nowe środki ekspresji i nowe narzędzia opisu świata przeżywanego przez ludzi, które nie mieszczą się w schematach, analizach teoretycznych, doktrynach estetycznych i społeczno-politycznych, w klasyfikacjach z zakresu krytyki artystycznej, czy naukowej, wykraczają poza istniejące już teorie nazywa się postkulturą. To, co nie klasyfikowalne w inwentarzach teorii, to, co znajduje się poza szufladkami magazynów sztuki, muzeów, bibliotek oraz to, co dotąd było poza zasadniczym nurtem uprawiania i rozumienia sztuki, nauki, poza estetyką i filozofią, zostało zgarnięte w jeden kącik refleksji i zamknięte nazwą postkultura. Występuje tam bałagan pojęciowy, chaos w zakresie stosowania, często zmiennych nazw przedmiotów i procesów wytwórczych. Nie ma tutaj nic stałego. Wszystko wydaje się zmiennie, poniekąd też zbędne, chociaż uwierające namysł i refleksję nad ludzką twórczością. Jest to płynna, magmatyczna struktura odkrajana ze swej zawartości przez uczonych i krytyków podejmujących nieustanne próby klasyfikowania, nazywania i budowania teorii współczesnych form aktywności człowieka. Być może postkultura wymaga też nowej metodologii w badaniach nad jej manifestami i nowego podejścia w konstruowaniu teorii naukowych.

Nazwa postkultura w refleksji naukowej pojawiła się w twórczości francuskiego, a potem amerykańskiego językoznawcy Geорга Steinera (2000, 2007). Urodzony we Francji w rodzinie żydowskiej rozpoczął studia na Sorbonie, potem wyjechał do USA i studiował oraz pracował na najbardziej renomowanych uczelniach amerykańskich, jak Harvard University, czy Columbia University. Wykształcony w dwóch kulturach: angielskojęzycznej i francuskojęzycznej, miał wyjątkowy dar przechodzenia z jednego systemu analizy rzeczywistości na inny. To, co układało się w logiczną konstrukcję

w języku angielskim, nie okazywało się dokładnie tym samym tworem intelektualnym w języku francuskim i odwrotnie. Istniała jakaś mentalna bariera przekładu, nieadekwatność terminologiczna, niewłaściwa składnia. Idea wyraziście określona i przedłożona czytelnikom w jednym języku stanowiła często jedynie przybliżenie, a nie tożsamość myśli w języku drugim.

To odkrycie spowodowało wieloletnią debatę nad istotą przekładu literackiego. Bo wprawdzie uczeni zajęli się analizą tekstów pisarzy i poetów piszących w różnych językach. Potem doszukiwano się kolejnych wątpliwości w przekładach tekstów filozoficznych i naukowych. Kontekst kulturowy był tutaj niezwykle istotnym czynnikiem ukazania przez tłumacza nie tylko samej szaty słownej dzieła literackiego, ile także oddanie jego ducha, przybliżenia niuansów rozumienia poszczególnych słów, odczuć, opisywanych emocji i stosowanych środków konstruowania tożsamości kulturowej czytelnika. To, co dla Europejczyka wydawało się oczywistością historyczną, dla odbiorcy amerykańskiego nie było już takie pewne. To, co napędzało negatywne emocje mieszkańców jednego kontynentu, było całkowicie obojętne dla obywateli z innej części świata. Ale także konstrukcje logiczne wywodu, stosowane środki artystyczne miały swój lokalny koloryt w istocie niemożliwy do adekwatnego ujęcia przez tłumacza danego dzieła literackiego.

Te wszystkie niejasności w przekładzie dzieł prowadziły do powstania niejako trzeciego obiegu wartości kultury, indywidualnej, a przez to spersonalizowanej interpretacji dzieła – poszukiwania własnego języka, w obrębie języka ojczystego, budowania swoistej konstrukcji logiki dzieła artystycznego. To podejście przypominało nieco ideę dekonstrukcji dzieła sztuki zaproponowaną przez Jacquesa Derrida (1992, 2014) – francuskiego językoznawcy i filozofa, który także rozwinął swoją karierę naukową w USA. Tenże badacz głosił tezę, iż każdy odbiorca dzieła literackiego, jak również innych form artystycznych dokonuje dekonstrukcji pierwotnej struktury i języka utworu. Jest to swoista interpretacja, osobliwa i właściwa tylko dla danego czytelnika. Ilu jest odbiorców konkretnego dzieła tyle też interpretacji, czyli dekonstrukcji. Sam badacz uważał, że nie można wyjść poza naturę dzieła, poza sztukę, poza słowa, które zostały napisane i widnieją na kartkach książki. Jednak kontynuatorzy jego myśli przekroczyli te uzależnienia formalne i językowe (por. Rorty, 1999). Dekonstrukcja jest w istocie odczytaniem osobistym tego, co zamierzał powiedzieć czytelnikom autor. Własne przeżycia, doznania, doświadczenie życiowe, urokliwość konstrukcji dzieła, postawy wobec różnych wydarzeń, obiektów i ludzi sprawia, że sens słów układa się w inną formułę, osobistą, podmiotową narrację czytelnika tegoż dzieła sztuki.

Postkultura jako termin opisujący trzecią rzeczywistość wyłaniającą się z przekazu tekstu literackiego, dzieło oryginalne, dzieło przetłumaczone i dzieło odczytane w indywidualnym akcie dekonstrukcji, była nieokreśloną wprost przestrzenią, w której funkcjonowały wartości kulturowe. Jedno dzieło i wielki zbiór czytelników, pokolenia tychże, bo każda nowa generacja odbiorców danego tekstu dokłada swoje doświadczenia, emocje i nową wiedzę o świecie – już przecież znacznie bogatszą niż kiedyś – do interpretacji tego samego zapisu treści. Ale na to nakładają się nowe technologie drukarskie, nowe grafiki i inne obszary aktywności artystycznej, które czynią z dzieła literackiego zupełnie nową jakość o walorach estetycznych. Także audiobooki jako środki upowszechniające teksty literackie, wzbogacane podkładem muzycznym czynią z owego dzieła twór niejako ciągle nowy i powabny dla czytelnika i słuchacza.

Ale nie tylko tekst literacki był podstawą przekładu i nowych odczytań. Niemal każda dziedzina sztuki posiadała swoje wersje oryginalne i rozwinięte w formie interpretacji oraz dekonstrukcji warstwy ideowej owych dzieł. Teatr przeszedł znaczną ewolucję form artystycznych: od sztuki słowa do sztuk wizualnych, muzyka: od harmonii i zestroju dźwięków do sztuki aleotorycznej i ciszy jak u Johna Cage'a (por. Kwiatkowski, 2014), plastyka od sztuki mimetycznej do konceptualizmu i nowoczesnych form wizualizacji przestrzeni. Nowoczesne technologie informatyczne czynią dzieła sztuki coraz bardziej ulotnymi dla potencjalnych odbiorców. Obok warstwy formalnej, dotąd zakorzenionej w jakimś materialnym tworzywie pojawia się kreacja wirtualna ujmowana w wielostronne kody informatyczne. Dostępna jest dla osób wtajemniczonych, znających programy i język współczesnej informatyki. Sztuka przenika coraz bardziej do świata generowanego przez media elektroniczne. Maestria jej wytwarzania jest coraz bardziej tajemna, wymaga zupełnie nowych kompetencji, ale efekt tej aktywności, wykreowane przez człowieka i nowoczesne urządzenia dzieło wprost olśniewa swoich odbiorców.

Przejawy postkultury – nowość za nowość

Każde istotne wydarzenie historyczne określa swoje granice nowej kulturze. Przełom tysiącleci był takim wyrazistym wydarzeniem w życiu ludzi. Podobnie rok 2022, w którym doszło do krwawej wojny – napaści Federacji Rosyjskiej na Ukrainę. Te dwie daty przełomowe będą wyznaczać pola refleksji w nauce i sztuce. W obszarze nauk społecznych pojawia się pytanie o kondycję poszczególnych społeczeństw we współczesnej rzeczywistości, o naturę człowieka, który zdolny jest w trzeciej dekadzie XXI wieku

do ludobójstwa, do kradzieży mienia zabitych cywilnych ofiar konfliktu, do wywożenia cennych przedmiotów, w tym dzieł sztuki, nowoczesnych urządzeń elektronicznych, czy też modnych ubrań, jako łupów wojennych zapakowanych w skradziony samochód dobrej marki zachodniej.

Wojna i jej ofiary będą treścią różnych manifestacji artystycznych w wielu dziedzinach sztuki. Już wyłania się nowa estetyka, na razie nieco zgrubna, ale zapewne powstające dzieła będą już reprezentować kolejny nurt twórczości. Krytycy i teoretycy sztuki nadadzą nową nazwę dla nowej kultury.

Każda epoka historyczna ma swoją kulturę, swoje symbole i znaki, każde wydarzenie niesie w sobie także pierwiastki zmiany, nowe idee, nowy język, nowe środki wyrazu artystycznego, nowego twórcę i nowego odbiorcę owych idei zawartych w poszczególnych manifestach estetycznych.

Od co najmniej 150 ostatnich lat w kulturze światowej dostrzega się kult nowości. Co kilka lat powstają nowe nurty. Artyści w ciągu swojego życia zmieniają swoje estetyczne upodobania co najmniej kilka razy. Ich biografowie zapiszą w swoich opracowaniach szczegółowe okresy i przełomowe wydarzenia, dzieła, wystawy, spektakle, czy inne rodzaje manifestów artystycznych. Marc Chagall został uznany za przedstawiciela aż siedmiu nurtów w kulturze współczesnej, a Pablo Picasso jako czołowy przedstawiciel sztuk plastycznych w XX wieku stworzył co najmniej sześć nurtów, prądów artystycznych nowej sztuki, a zapewne kolejni biografowie jego życia i twórczości odnajdą pierwiastki estetyczne innych nurtów, czy odłamów „visual arts” (Fedor, 2010).

Nowość wytworu intelektu i rąk, bycie nowoczesnym artystą i naukowcem stały się dogmatami. Być może jest to jedyny trwały element w kreacji artystycznej wielu autorów i tych, którzy dokonują oceny i klasyfikacji dzieł do poszczególnych szkół artystycznych, czy naukowych, nurtów, czy epok w dziejach kultury.

Już od początków XX wieku nowość gonila nowość. Manifesty artystyczne, ale także nowe nurty w filozofii, czy naukach humanistyczno-społecznych wyłaniały się w przestrzeni społecznego świata. Kreowały nową rzeczywistość, a potem negowały te dokonania i wkraczały w świat nowy, nieznanym i przez to atrakcyjnym dla kreatywnych artystów oraz badaczy zjawisk i działań społecznych. Zanim krytycy, teoretycy i historycy kultury opisali i sklasyfikowali nowe dzieła, bohaterowie ich opowieści byli już w zupełnie innej rzeczywistości. Pojawiały się kolejne przełomowe i zwyczajne dzieła, powstawała sztuka wielka i sztuka mała. Sami artyści stali się wyrazicielami społeczności kreatywnej, oceniali dokonania własne i swoich kolegów w branży. Wcielali się w role dotąd im nienależne. Stawali się idolami spychając swoich dotąd utytułowanych kolegów z piedestału sztuki wzniosłej.

Nadawali sobie moc nadzwyczajną. Sprawowali rząd dusz nad odbiorcami ich sztuki, czy też tych, którzy próbowali ich naśladować, czy podążać podobną ścieżką sukcesu.

Liderzy rockowych zespołów jak Freddie Mercury, wielcy bardowie jak Bob Dylan, czy kreatorzy „wielosztuki” jak David Bowie, jednym gestem uciszali, bądź pobudzali tłumy ludzi na wielkich wydarzeniach muzycznych. Pojawiała się obok muzyki popularnej także swoista otoczka wizualna. D. Bowie został uznany za wielkiego twórcę kiedy stworzył „wielosztukę” w postaci muzyki popularnej, wizualnej otoczki koncertowej, różnobarwnych i wielostrumieniowych świateł scenicznych, ruchu tanecznego, kostiumów nieustannie zmienianych w zależności od warstwy tekstu wygłaszanego i wyśpiewywanego na koncercie, czy też ujawniania różnobarwnych wideofilmów wzmacniających przekaz ideowy dla mas ludzi uczestniczących w tym wydarzeniu (por. Tryszka, 2013).

Nowość zakłada odrzucenie przeszłości. Ta zaś stanowi jedynie niepotrzebny balans w życiu twórcy. Jest swoistą blokadą dla mocy kreatywnej wyobraźni. To, co przeżyte, co zamknięte w pamięci, co trwałe i pewne, obciąża artystę i nowoczesnego uczonego w swobodnej wypowiedzi. Ale co ma zrobić ze swoją przeszłością uznany już artysta, czy filozof? Każde jego dzieło było dotąd nowe i oryginalne. Ale po serii takich nowości, to, co dotąd wydawało się atrakcyjne i powabne, traciło te walory wobec dzieła kolejnego i przełomowego w jego twórczości. Zaczynał nowy rozdział, kreował nowy nurt, poddając samokrytyce dotychczasowe osiągnięcia. Sam negocjował swoją przeszłą twórczość, bo musiał być ciągle nowy, interesujący dla odbiorcy, wiecznie młody i pełen nadziei na kolejne sukcesy w swojej byłej i aktualnej dziedzinie kreacji. Zresztą przechodzenie z jednego obszaru aktywności na inny, z jednej dyscypliny naukowej do drugiej, jest dosyć powszechnym zjawiskiem w świecie kultury i nauki.

Postkultura – aktywność w mediach

Współczesna kultura jest w istocie zdominowana przez media masowe i społecznościowe. Każde wydarzenie na globie ziemskim i w kosmosie jest natychmiast ukazywane na ekranie. Nie stosuje się tutaj żadnego dystansu, ani komentarza objaśniającego oglądane właśnie fakty. Obraz przekazu jest silniejszy od słowa. Odbiorca kultury niejako chłonie różnorodne elementy przekazu, stosowane środki komunikacji.

Każdy konflikt na świecie, wojna, zbrodnia, czy sukces w olimpiadzie, staje się od razu własnością wszystkich odbiorców funkcjonujących w sferze mediów oraz w Internecie. Odbiorca odczuwa niemal fizyczną obecność

olimpijskiego zwycięzcy w swoim domu. Wzrusza się losem ludzi biednych i przerażają go widoki zabitych mieszkańców różnych miast i zbiorowisk ludzkich – widzi ich martwe ciała, opuszczone i płaczące dzieci, ludzi udzielających pomocy, nacierające wojska i zniszczony sprzęt wojenny. Wszystkie te obrazy są przekazywane w mediach w momencie ich powstania, w tym samym czasie i w danym miejscu na Ziemi. Ale te fakty są umieszczane w politycznych komentarzach. Nadaje się im określone warstwy znaczeniowe i buduje się obraz wroga i przyjaciela, swojego i obcego, tego, kogo należy wspierać i tego z kim trzeba walczyć, pozbawiać wartości humanistycznych, odrzucać, czy wręcz niszczyć.

Media elektroniczne stosują różnorodne manipulacje w zakresie ukazania istoty danego przekazu i jego formalnej strony. Nowoczesne urządzenia przenikają obraz wieloma płaszczyznami utrwalonego już zdarzenia. Podmienia się elementy z wielu akcji społecznych konstruując zupełnie nową jakość zgodną z życzeniem jakiegoś centrum decyzyjnego, politycznego, czy związanego z polityką danej stacji telewizyjnej, bądź portalu internetowego.

Nowe media oparte na manipulacji obrazami spychają słowo i jego nośność komunikacyjną na margines zasadniczego nurtu przekazu kulturowego. Niegdyś słowo w tekście było podstawowym nośnikiem informacji, edukacji i kultury. Dzisiaj straciło swoją pozycję w debacie publicznej. Kultura oralna została zastąpiona przez kulturę obrazu. Słowa są zbyt uwikłane w konflikt międzyludzki, niosą zarówno prawdę, jak i kłamstwo. Słowo jest zawsze ujęte na jakimś emocjonalnym tle. Nie ma słów obojętnych dla słuchacza. Słowo pobudza, ale też zniewala, słowo nakazuje, albo odstrasza, słowo rani, albo pobudza. Jednak współczesna rzeczywistość społeczna i komunikacja między ludźmi redukuje słowo do hasła, zapisu w telefonie komórkowym, prostej instrukcji w liście elektronicznym. Także wykłady akademickie opierają się bardziej na obrazie treści zamieszczonych w nowych technologiach informatycznych, a nie na potocznej mowie wykładowcy zarażającego niegdyś swoich słuchaczy pięknym i klarownym wywodem intelektualnym.

Krytycy nowej kultury dostrzegają jeszcze jeden element w komunikowaniu odbiorcom mediów różnych przekazów – kontekstualność owego wytworu człowieka. Każda sprawa ujęta jest w kilku perspektywach, a te z kolei odzwierciedlają zarówno gusty estetyczne, schematy poznawcze odbiorców, jak i systemy wartości, które należy wzmacniać bądź osłabiać. Nie ma tutaj niczego pewnego. Wszystko wydaje się względne. Także zawartość merytoryczna przekazu bywa niuansowana, niejako rozmywana co do swojej istotowości. Wartość prawdy jako ocena faktu zostaje zdewaluowana.

W takim przekazie zburzona jest też logika wypowiedzi. Układ linearny został zastąpiony przez mozaikowy. Do odbiorcy treści emitowanych w mediach elektronicznych docierają naraz różnorodne bodźce, połączony obraz z dźwiękiem, obraz zdeformowany, z nakładanymi jedna na drugą migawkami jakiegoś wydarzenia, faktu, skomentowany w określony sposób, zgodny z polityką informacyjną stacji telewizyjnej, czy portalu internetowego. Dynamiczny slajd z nałożoną szatą dźwiękową wręcz atakuje widza zarówno atrakcyjnym obrazem, jak i burzliwą dawką dźwięków, wytrącając go z przyzwyczajenia wynikającego z dotychczasowych form uczestnictwa w życiu społecznym.

Sztuka obecna w mediach jest atrakcyjna i hałaśliwa. Same media, urządzenia przekazujące informacje, stają się też generatorami nowych obrazów. Odbiorca może uruchamiać różnorodne funkcje urządzenia zmieniając tok narracji, podmieniać tło, barwy i dźwięki w emitorze treści. Przekaznik staje się źródłem nowego obrazu, spersonalizowanego produktu mass mediów. Człowiek uzyskuje dostęp do własnego repertuaru spośród milionów propozycji artystycznych obecnych w systemie światowym kultury.

Nowe platformy *streamingowe* umożliwiają dostępność do tysięcy oferowanych tam filmów. Każdy potencjalny odbiorca dokonuje osobistego wyboru dzieł do percepcji. Znaczna część repertuaru filmowego i muzycznego jest już dostępna w sieci dla każdego użytkownika urządzeń elektronicznych. Różnorodne nakładki stosowane przez emitentów danych obrazów i dźwięków pełnią funkcję operatora finansowego, a niekiedy cenzora treści, jeśli te przeznaczane są dla dzieci jako odbiorców kultury. Poszerza się pole aktywności biznesowej w obrębie działalności twórczej. Nowe media są dostępne za niewielkie środki, ale masowy odbiorca czyni tę formę aktywności ekonomicznej niezwykle dochodową.

Nową i atrakcyjną formą uczestnictwa w kulturze stały się gry komputerowe. Pojawiła się nowa oferta biznesowa, nowy rynek konsumenta. Gry komputerowe są tak skonstruowane, że użytkownik może kreować rzeczywistość wirtualną według własnego uznania aksjologicznego i przyjętych zasad działania. Stały się one kolejną formą uzależnienia człowieka. Obok klasycznych używek: alkoholu, narkotyków czy seksu, także gry komputerowe zawłaszczają ludzkim umysłem, odrywając go od rzeczywistości, zaspakajania potrzeb podstawowych lub zrywając jego dotychczasowe kontakty społeczne.

Pedagodzy mają możliwość oceny treści zawartych w poszczególnych dziełach określając ich walory artystyczne, jak i wychowawcze jeszcze przed umieszczeniem na platformie. Właściciele stacji powołują komitety

programowe zapraszając do pracy znawców mediów, psychologów, pedagogów i artystów, aby ci wypracowali jakiś model przekazu kulturowego i określili ramy aprobowanych przez recenzentów treści.

Kody postkultury, zanikające autorytety i wartości

Jedną z właściwości postkultury jest nieustanne przełamywanie kodu kulturowego. W literaturze naukowej kodem kulturowym nazywa się zestaw znaków i symboli, które są charakterystyczne dla danej epoki, dla wszystkich użytkowników konkretnego języka. Kod kulturowy jest uniwersalny i otwarty dla danego obszaru zamieszkałego przez jakąś grupę ludzi. Składa się z wielu elementów spójnych pod względem aksjologicznym – tak zwanych subkodów. Są one jednak wyraziście uformowane i zhierarchizowane. Istnieją kody nadrzędne oparte na wartościach uniwersalnych i kody podporządkowane, kody otwarte i zamknięte w procesie reprodukcji znaków i symboli (Szahaj, 2005; Rapaille, 2019).

Ważnym elementem kodu kulturowego jest zestaw znaków i symboli występujących w danym społeczeństwie, czy w zbiorze społeczeństw narodowych przejawiających wspólne wartości, jak Unia Europejska, czy Stany Zjednoczone Ameryki, Australia, bądź Singapur. Znaki są obrazową reprezentacją pewnych idei i ludzkich zachowań, symbole zaś zastępują jakąś duchową rzeczywistość. Na przykład symbol krzyża posiada głębokie pokłady możliwych duchowych treści i ich interpretacji. Jest nośnikiem określonych idei, treści i tradycji kulturowej sięgającej ponad dwa tysiąclecia.

W postkulturze owe kody kulturowe są zrywane poprzez powszechną ideę prymatu nowości. To, co nowe wykracza poza utrwalone już formy opisu rzeczywistości, poza horyzont wyobraźni odbiorców tych idei. Wymyka się bowiem poza jakoś obeznany świat. Nowe idee wymagają nowych znaków i symboli – te zaś pojawiają się jako wytwory artystyczne i naukowe kolejnego pokolenia twórców. Zresztą te wyznaczniki kodu kulturowego podlegają nieustannej interpretacji. Nic nie jest stałe, żadna wartość kulturowa nie jest już trwałą jakością w przestrzeni życia społecznego. Każdą umowę między ludźmi, także tę dotyczącą rozumienia sztuki, można podważyć, unieważnić, zakwestionować i wręcz obalić – nie tylko w trakcie dyskursu między znawcami danej problematyki, ale także w procesie sądowym. Dzisiaj sąd często decyduje, co jest dziełem oryginalnym, kto jest pierwotnym twórcą danej idei, kto może uzyskać stopień, czy tytuł naukowy i podejmuje często decyzje w sprawach dotąd zastrzeżonych dla świata sztuki i nauki.

W postkulturze zanikają autorytety. Uznany twórca bywa zakrzyczany przez początkującego artystę, profesor bywa znieważany przez studentów,

kiedy prezentuje treści, które nie mieszczą się w schemacie poznawczym i swoistym guście słuchaczy. Autorytet jako podstawy element w procesie edukacji został zakwestionowany w czasach współczesnych. Postkultura nie uznaje dawnych wartości i ludzi je podzielających. Znaczenie i powaga osoby nauczyciela, myśliciela, kreatora zostały pomniejszone w mass mediach. Ludzie nauki i sztuki i głoszone przez nich sądy służą niemal wyłącznie jako argument w innej zupełnie sprawie, niż ta, o którą spierają się zaproszeni goście. Ich wypowiedzi zostaną pokawałkowane i przedstawione do zobrazowania jakiejś linii politycznej podzielanej przez właścicieli danej stacji telewizyjnej, czy innego medium. Zresztą ludzie sztuki i naukowcy sami chętnie pozbywają się swojego autorytetu ochoczo podejmując się rolę „gadających głów” w mediach elektronicznych. Nie tyle istotna jest treść wypowiedzi, ile bycie zauważalnym w szerokim gremium ludzi stanowiących opinię publiczną. Istnieją jednak enklawy wolności wypowiedzi także w mediach, specjalistyczne audycje przeznaczone dla określonego typu odbiorcy owych przekazów kulturowych.

Zanik autorytetu na poziomie społecznym wynika poniekąd z zakwestionowania wartości religijnych. Filozofia od ponad dwóch stuleci kwestionuje Boga. Istnieje tylko świat człowieka. Nie ma Boga, nie ma też autorytetu najwyższego. Nie ma hierarchii wartości. Wszystko jest relatywne. Każda wartość może służyć jako argument do budowania twierdzeń kwestionujących fakty i opinie o tychże faktach. Prawdę ustala się dzisiaj na posiedzeniach ekspertów w wyniku głosowania. Podstawą tych twierdzeń jest ich ogólna atrakcyjność dla uczestników spotkania, zbieżność z ich interesami, albo interesami jakichś organów władzy. Wieloinstancyjne sądy decydują dzisiaj o przyjmowaniu kryterium prawdy w działalności naukowej, edukacyjnej, czy artystycznej. Spór o prawa autorskie, plagiaty dzieł naukowych i artystycznych, ustala się w wyniku dociekań organów ścigania, a nie dyskursu naukowego bądź kreacji w jakimś obszarze sztuki.

Jest jeszcze kwestia wartości moralnych. Współczesny człowiek odszedł zarówno od Boga, jak i od idei grzechu, jakie obecne były w narracjach teologicznych. Grzech zyskał na znaczeniu (Kořakowski, 1987; Filipowicz, 1992). Życie w grzechu obserwowane przez miliony użytkowników mediów społecznościowych jest w pewien sposób bardziej atrakcyjne. Celebryci dostarczają codziennej dawki przekraczania granic moralnych. Grzech stał się powszechnym doświadczeniem w życiu społecznym. Został oswojony i włączony do repertuaru przejawianych form zachowania się w relacjach z innymi osobami. Wszyscy są ludźmi grzesznymi, ale nie ma już instancji rozgrzeszającej ich z tego odium społecznego. Kościół stracił swój autorytet

moralny, nie zastąpiła go ani sztuka, ani poszczególne dyscypliny naukowe. Zresztą obrazy docierające dzisiaj do miliardów obserwatorów z frontu działań wojennych na polach i w miastach Ukrainy dowodzą upadku wszystkich wartości i dziedzin generujących normy moralne i kryteria estetyczne. Zawiodła polityka, bo doprowadziła do wojny, zawiodła nauka, bo stworzyła technologię, która służy zabijaniu ludzi, zawiodła edukacja, bo wychowano oprawców, zawiodła wreszcie sztuka, bo nie uchroniła ludzi od koszmaru konfliktu zbrojnego. Dzisiaj sztuka wprzęgnięta jest w narrację uzasadniającą napaść jednego kraju na inny. Zarówno najeźdźcy, jak i ich ofiary oglądali te same filmy, zachwycali się lub smucili losami bohaterów, czytali te same wielkie dzieła literatury, oglądali liczne spektakle teatralne, uczestniczyli w wielkich wydarzeniach muzycznych, rozwiązywali podobne problemy ujęte w grach komputerowych. Te same wartości osadzone w formie artystycznej były przedmiotem namysłu, przeżycia i wzbogacenia własnego doświadczenia odbiorcy. Ale chwytliwa idea polityczna może w jednej chwili znieść wszystkie te jakości i uczynić z człowieka świadomego swoich działań – oprawcę wojennego.

Zakończenie

Ta nowa kultura, czyli postkultura, relatywizuje wartości moralne, estetyczne, społeczne, ideowe. Tworzy nowego człowieka pozbawiającego się granic akceptowalnych zachowań społecznych, wkraczającego na nowe terytoria nie tyle geograficzne, ile społeczne i mentalne. Człowieka nieustannie przekraczającego horyzonty poznawcze i aksjologiczne, człowieka zrywającego z przeszłością, człowieka ..., właśnie jakiego?

Bibliografia:

- Banasiak, B. (1997). *Filozofia końca filozofii. Dekonstrukcjonizm J. Derrida*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Bauman, Z. (2006). *Globalizacja: I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman, Z. (1992). *Nowoczesność i Zagłada*. Warszawa: Wydawnictwo Masuda.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne czasy – życie w epoce niepewności*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z., Kubicki, R., Zeidler-Janiszewska, A. (1997). *Humanista w nowoczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1997). Interpretacje interpretacji: semiotyka a dekonstrukcjonizm, *Toruński Przegląd Filozoficzny*, 1.
- Dehnel, P. (2006). *Dekonstrukcja – rozumienie – interpretacja. Studia z filozofii współczesnej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Derrida, J. (2011). *O gramatologii*. Łódź: Oficyna.
- Derrida, J. (1992). *Pismo filozofii*. Kraków: Wydawnictwo Inter esse.
- Derrida, J. (2014). *Uniwersytet bezwarunkowy*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Fedor, D. (red.) (2010). *Historia sztuki*. Warszawa: Agora.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gore, A. (2018). *Prawda nadal niewygodna*. Katowice: Post Factum – Wydawnictwo Sonia Draga.
- Gore, A. (1994). *Przedmowa, do: Internet i okolice – przewodnik po światowych sieciach komputerowych* (T. LoQuey, J. C. Ryer). Warszawa: Wydawnictwo Biznes.
- Górniewicz, J. (2020). *Postkultura – zjawiska i działania nie tylko artystyczne*. W: J. Górniewicz (red.), *Pedagogika szkoły wyższej w drugiej dekadzie XXI wieku – drogi od klasycznej ortodoksji do postkultury*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Habermas, J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kwiatkowski, K. (2014). John Cage – muzyk czy filozof? W: M. Chołoniewski, B. Bogunia (red.), *John Cage – człowiek – dzieło – paradoks*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
- Koczanowicz, L. (2011). *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kołąkowski, L. (1987). *Religia: jeśli Bóg nie istnieje... O Bogu, Diabie, Grzechu i innych zmartwieniach tak zwanej Filozofii Religii*. Kraków: Wydawnictwo X.
- Piotrowski, P. (2021). Dystans czy dysonans społeczny albo partykularyzacja wszystkiego w racjonalności neomodernistycznej, W: J. Górniewicz (red.), *Pomiędzy dysonansem a konsonansem społecznym. Studia i szkice pedagogiczne*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Rapaille, G. C. (2019). *Kod kulturowy: jako rozumieć preferencje współczesnego konsumenta, motywacje wyborców, czy zachowania tłumu*. Warszawa: MT Biznes.
- Rorty, R. (1999). *Dekonstrukcja*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schoenebeck, von H. (2009). *Postpedagogika: od antypedagogiki do Amication*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schoenebeck, von H. (1999). *Po tamtej stronie wychowania: życie w wolności od psychicznej przemocy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schoenebeck, von H. (2008). *Wolność od wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schoenebeck, von H. (2009). *Wsparcie zamiast wychowania. Podstawy Edukacji, 2*.
- Steiner, G. H. (2000). *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Steiner, G. H. (2007). *Przekładając nieprzekładalne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szahaj, A. (2005). *Kod tożsamości. Odra, 2*.
- Tryszka, P. (2013). *David Bowie – Starman – człowiek, który spadł na ziemię*. Kraków: Wydawnictwo Sine Qua Non.
- Welsch, W. (1998). *Nasza postmodernistyczna moderna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ziębliński, A., Pobodziński, M. (red.) (2012). *Idee: sztuka, design, intermedia*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych.



Jarosław Gara

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0001-6251-5972

Metafora granicy i heurystyka doświadczeń (po)granicznych oraz ich znaczenie dla myślenia i działania pedagogicznego

**The metaphor of border and the heuristics of borderline experiences
and their significance for pedagogical thought and activity**

Abstract: The main thesis of this text is expressed in the statement that man is a „borderline being” – who lives within specific boundaries, and his adaptation and development are based on the dialectics of the borderline experience of various specific worlds and their regularities. A metaphor as such always possesses a certain „epistemological surplus” in the layer of its meanings, which may reveal the nature and specificity of that which is complex or ambiguous in its forms of existence. Therefore, the metaphor of border should be considered one of the most important clues in an attempt to bring human existence closer together. A border is something that separates, closes or opens a specific horizon of human experience. In this sense, reaching a border means approaching a particular end – where something can no longer have a simple continuation. Therefore, the objective existence of certain borders and their subjective impression give people an identity or induce them to commit acts of transgression (both constructive and destructive) that constitute an element of their ontological allocation in the surrounding material and natural, and socio-cultural worlds around them. Preserving or transcending specific borders is always experienced by

man as something that brings both possibilities and threats to pedagogical impact and related human development.

Keywords: The metaphor of border, heuristics of borderline experiences, preserving/transcending borders, pedagogy of borderline experience, pedagogy of „weak thought”.

„Czynności umysłowe, dla których język jest jedyną formą przejawiania się, sięgają po metaforę do dziedzin różnych zmysłów, a jej siła przekonująca zależy od wewnętrznego pokrewności między danymi umysłu i danymi zmysłowymi” (Arendt, 1991, s. 162).

„Tylko dekretem legendy można twierdzić, że rozcięcie węzła gordyjskiego jest czymś lepszym od jego rozwiązania (...) Racjonalność jest moralnością myślenia, czyli po prostu częścią etyki” (Heller, 2015, s. 20, 42).

Natura myślenia metaforycznego i jego egzystencjalne znaczenie

Na wstępie wypada uzasadnić znaczenie sformułowanego w tytule zagadnienia jako przedmiotu analiz, namysłu i refleksji¹. Uargumentowania takiego, jak się wydaje, wymaga zarówno heurystyczna rola i znaczenie samej metafory jako takiej, jak i tej konkretnej, przywoływanej metafory granicy, w ramach rozjaśniania „świata ludzkich spraw” oraz ludzkich doświadczeń, które wyłaniają się z świata życia codziennego².

Zgodnie z greckim źródłosłowem pojęcie „metafora” jako figura stylistycznego wyrazu pozwala przenieść sposób myślenia o jednym przedmiocie poznawczym na zupełnie inny przedmiot poznawczy i w tym właśnie znaczeniu jest przenośnią (gr. *μεταφορά* – przeniesienie, przenośnia). W tym znaczeniu metafora reprezentuje „wyrażenie językowe, w którym zastosowany został mechanizm przekształceń semantycznych” (Stępnik, 1988, s. 36). Tak więc metaforę należy ujmować „nie jako obiekt, ile trop, pewien układ znaczeń” (Stępnik, 1988, s. 37). Metafora, w swym potencjale semantycznym, jako językowy środek stylistyczny tworzy zatem związek frazeologiczny o innym znaczeniu, niż dosłowny sens przywoływanych wyrazów. Dlatego metafora „występuje tam, gdzie coś wskazuje poza siebie, aby przedstawić to, czym ono

¹ W rozważaniach swych, z metodologicznego punktu widzenia, nawiązywać będę do fenomenologicznej tradycji postępowania badawczego – analizy fenomenologicznej (analizy ejdetycznej, analizy refleksyjnej). Samo pojęcie analizy fenomenologicznej stosuję zaś w znaczeniu metodycznego obserwowania sensów ujawniających się w doświadczeniu podmiotu poznającego (zob.: Depraz, 2010, s. 15. Zob. także: Embree, 2006).

² W kwestii fenomenologicznej kategorii „świata życia codziennego”, w jej różnych kontekstach i zakresach znaczeniowych, heurystycznym potencjale oraz implikacjach pedagogicznych, można skorzystać z publikacji, które wprost problematyce tej zostały poświęcone (zob.: Gara, 2009b, s. 5-19; Gara, 2016, s. 131-154; Gara, 2017, s. 145-167; Gara, 2019a, s. 181-202).

samo nie jest” (Konersmann, 2009, s. 7). Metaforyczność określonych pojęć wskazuje tym samym na sensory i znaczenia inne niż te bezpośrednio rozpoznawane i związane z ich zastosowaniem w codziennym życiu. W ten sposób metafory ujawniają „intuicyjną percepcję podobieństwa w różnorodności” i – zgodnie z twierdzeniem Arystotelesa – są wyrazem geniuszu (Arendt, 1991, s. 153). Metafora jako „przeniesienie” – na co zwraca uwagę Hannah Arendt – polega więc na przejściu „od jednego stanu egzystencjalnego, jakim jest myślenie, do innego, jakim jest bycie zjawiskiem wśród zjawisk, a to może się dokonać jedynie przez analogie” (tamże, s. 154). Tym samym metafora stwarza swoisty „pomost nad przepaścią pomiędzy wewnętrznymi i niewidocznymi czynnościami umysłowymi a światem, jest niewątpliwie największym darem, jaki język może ofiarować myśleniu, a zatem i filozofii” (tamże, s. 157). Dlatego też analogie, metafory i symbole są swoistymi „nićmi, za pomocą których umysł trzyma się świata nawet wtedy, gdy w roztargnieniu traci z nim bezpośredni kontakt, i które zapewniają jedność ludzkiemu doświadczeniu” (tamże, s. 161).

W tym znaczeniu określona metafora, w warstwie swych charakterystyk, sensory oraz znaczeń posiada zawsze pewną epistemologiczną nadwyżkę oraz kognitywną głębię³, która może przybliżyć lub odsłonić naturę i specyfikę zupełnie czegoś innego, o wiele bardziej złożonego lub niejednoznacznego w formach i sposobach swego przejawiania się i bycia. „Metafory przerzucają mosty między dwiema stronami, między różnymi i pozostawionymi w swojej odmienności kontekstami” (Konersmann, 2009, s. 6), które zarazem mogą być łączone i rozdzielane, uwydatniane i zakłócano w swej jednoznaczności i wyrazistości (tamże, s. 7). Dlatego myślenie metaforyczne – „myślenie z wnętrza metafory” – pozwala ujmować, odsłaniać i naświetlać ważne, subtelne, ukryte oraz niejednoznaczne wymiary ludzkiego życia i ludzkich spraw; złożoność i niejednoznaczność form istnienia człowieka, jego przyrodniczego, społecznego oraz kulturowego przystosowania i rozwoju, a także jego wzloty (przejawy siły i wielkości) oraz potknięcia (przejawy słabości i upadku) (Tischner, 2002, s. 462-468). Wszystko to nie daje się bowiem w pełni wyrazić i ująć w zobiektywizowanej racjonalności rozumowania empirycznego, czy też w prostym i powtarzalnym behawioralnym skrypcie,

³ „Metafora – argumentuje również autorka *Myślenia* – wyposaża myśl abstrakcyjną pozbawioną danych naocznych, w intuicje pochodzące ze świata zjawisk, których funkcją jest <zapewnienie realności naszym pojęciom>, więc tym samym jakby niweczy owo wycofanie się ze świata zjawisk, które jest wstępnym warunkiem aktywności umysłowej” (Arendt, 1991, s. 153-154).

wyrażonym w schemacie „bodziec-reakcja”. Dlatego myślenie „jako proces lub akt intencjonalny nie może się pozbyć metaforyczności” (Tischner, 2002, s. 468). W „myśleniu z wnętrza metafory” człowiek szuka więc możliwości ujęcia tego, co nie daje się ująć wprost, ponieważ myślenie – jak ujmuje to Józef Tischner – „to otwieranie horyzontów możliwości dla tego, co jest dane jako istniejące. Każdy akt otwarcia nowego horyzontu pragnie się wyrazić metaforą. Dzięki temu «symbol może dawać do myślenia»” (Tischner, 2002, s. 475-476).

Metafora granicy i jej semantyczny potencjał w rozjaśnianiu ludzkiej egzystencji

Metaforę granicy należy uznać za jeden z najbardziej doniosłych tropów pod względem swego sensotwórczego i heurystycznego potencjału znaczeniowego. W szczególności zaś w odniesieniu do próby przybliżania i naświetlania egzystencji człowieka oraz jego form istnienia, tak w obrębie *mondo naturale* (świata natury), jak i *mondo civile* (świata społecznego). Życie człowieka rozpatrywane zarówno w swych jednostkowych przejawach i specyficznym indywiduum, jak i różnych formach życia zbiorowego, od narodzin aż po śmierć rozgrywa się bowiem w obrębie różnych specyficznie lub dosłownie rozumianych granic. Cały bieg ludzkiego życia, jego przyrodnicze, społeczne oraz kulturowe przejawy przystosowania i rozwoju – jak można założyć, rozpatrując rzecz z tej perspektywy – polegają zaś właśnie na nieustannym zachowywaniu jednych granic lub też przekraczaniu innych. Tak więc granice mogą być doświadczane przez człowieka zarówno jako limity, jak i wyzwania. Granice jako limity zamykają jakąś perspektywę, zaś granice jako wyzwania perspektywę tę otwierają.

Samo przekraczanie granic, na co wskazuje Michał Heller, można rozpatrywać w sensie horyzontalnym lub wertykalnym i może ono przebiegać zarówno w kierunku epistemologicznym, jak i ontologicznym. Co więcej to, co lokujemy wewnątrz określonych granic będzie miało charakter immanencji, a to, co będziemy lokować poza tymi granicami – jako mniej lub bardziej rozpoznane – będzie miało charakter transcendencji (Heller, 2011, s. 103-105). I tak przykładem horyzontalnego przekraczania granic może być zdobywanie nowych gruntów uprawnych przez osuszanie terenów podmokłych i mokradel, a wertykalnego – budowanie coraz wyższych wieżowców mieszkalnych lub biurowych dzięki nowym technologiom budowlanym. Egzemplifikacją epistemologicznego kierunku przekraczania granic można zaś uczynić poszerzanie wiedzy o głębokim wszechświecie i niewidocznych dotąd z Ziemi słońcach, księżycach, planetach, układach planetarnych, czy

całych galaktykach za pomocą nowoczesnych teleskopów umieszczonych na orbicie Ziemi. Z kolei ontologiczny kierunek przekraczania granic może być związany z nowymi sposobami bytowania człowieka ze względu na hipotetycznie możliwą ingerencję na poziomie inżynierii genetycznej w strukturę ludzkiego genotypu (np. powielania lub eliminowania poszczególnych genów) lub długotrwałe przebywanie człowieka poza naturalnym środowiskiem swego życia, do którego jest przystosowany biologicznie (np. plany tworzenia przez NASA stacjonarnych baz dla pobytu człowieka na Księżycu w celu eksploracji dalszych części kosmosu).

Obiektywne istnienie pewnych granic lub ich subiektywne odczucie nadaje zatem człowiekowi tożsamość lub skłania go do aktów transgresji, stanowiąc zarazem swoiste składowe jego ontologicznej alokacji w otaczającym świecie materialno-przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Tym samym owe, jakkolwiek rozumiane granice, określają limity egzystencji ludzkiej lub jej specyficzne wyzwania. Przekraczanie jednych granic może stać u podstaw określonych przejawów dehumanizujących doświadczeń ludzkości oraz związanych z nimi traum (np. doświadczenie Holokaustu, aktów ludobójstwa, eksterminacji i zbrodni, czy unicestwienie artefaktów dziedzictwa kulturowego). Z kolei przekroczenie innych granic może stać się przyczynkiem do dumy i chluby ludzkości oraz związanych z tym nadziei na przyszłość (np. wynalazki naukowe i innowacje technologiczne, postęp medycyny w leczeniu lub eliminowaniu dotychczas nieuleczalnych chorób, czy stała obecność kosmonautów na stacji orbitalnej w przestrzeni kosmicznej).

W tym właśnie znaczeniu – zgodnie z przyjętą w tym miejscu optyką poznawczą – człowiek jest istotą graniczną, ponieważ zawsze żyje w obrębie jakichś specyficznych granic, a jego przystosowanie i rozwój właściwie opierają się na dialektyce doświadczania⁴ pogranicza różnych specyficznych światów i ich prawidłowości, np. natury i kultury, faktyczności i potencjalności, czy konieczności i możliwości. Owa dialektyka doświadczenia przede wszystkim polega zaś na tym, że natura stawia wyzwania kulturze, a kultura stawia granice naturze i na odwrót, kultura stawia wyzwania naturze, a natura stawia granice kulturze. Co więcej kultura może się stać substytutem natury,

⁴ W miejscu tym można nawiązać do ustaleń Stagiryty, który tak charakteryzował problem natury dialektycznej w jego najbardziej podstawowych koneksjach znaczeniowych: „Problem dialektyczny jest zagadnieniem (*θεώρημα*) przyczyniającym się bądź do wyboru i odrzucenia, bądź do prawdy i poznania, i albo sam w sobie jest zagadnieniem, albo pomaga do rozwiązania jakiegoś innego zagadnienia” (Arystoteles, 1990, s. 352).

a natura może być wczytana w kulturę. Doświadczenie granic i pogranicza tych światów wyłania tym samym określone jakości i nastawienia egzystencjalne, których nie sposób odnaleźć w pełni w żadnym z nich z osobna. Co więcej ekspansja świata społeczno-kulturowego odbywa się zasadniczo kosztem kurczenia się naturalnych granic przestrzeni przyrody, a nasilanie się zjawisk, które są przejawem niekontrolowanych procesów przyrodniczych (geologicznych, atmosferycznych), takich jak zmiana klimatu, erupcje wulkanów, czy podniesienie się poziomu mórz zazwyczaj zagraża formom życia społecznego i kulturowego, przykładem czego może być zagłada Pompei, czy domniemanej Atlantydy.

Podobnie jest z tym, co można określić mianem świata faktyczności i potencjalności, konieczności i możliwości. Faktyczność ze swej natury jest zaprzeczeniem potencjalności, ta zaś może przeradzać się w faktyczność. Aktualizacja potencjalności jest też negacją statusu faktyczności, choć potencjalność zaktualizowana sama staje się faktycznością i stanowi konieczny kontrapunkt dla kolejnych aktów urzeczywistniania niezaktualizowanych jeszcze potencji. Dialektyczne znoszenie i przenikanie się konieczności i możliwości dostrzec można zaś w tym, że to, co konieczne odwraca naszą uwagę od tego, co możliwe, a to co możliwe urzeczywistnione jest tylko poprzez wykroczenie poza to, co bezpośrednio konieczne. To, co konieczne, może jednak uruchamiać myślenie o tym, co możliwe, a to, co możliwe może zmieniać myślenie o tym, co uznajemy za konieczne. Urzeczywistnianie możliwości staje się też koniecznością przystosowania i rozwoju, a sprostanie różnym przejawom tego, co konieczne staje się problemem poszukiwania nowych, potencjalnych możliwości optymalizowania zasobów i metod w realizacji tego, co niezbędne.

Egzystencjalne doświadczenie pogranicza i granic

Granica to coś, co rozdziela, zamyka lub otwiera określony horyzont doświadczenia. Dotrzeć do granicy to znaczy dojść do jakiegoś kresu, a zatem tam, gdzie coś nie może mieć już swojej prostej kontynuacji, odzwierciedlanej w logice linearności, i w tym znaczeniu kończy się lub ulega zasadniczym przekształceniom w formach swego istnienia. Przekroczyć granicę to zostawić to, co znane i pewne, ale zarazem zetknąć się z tym, co nieznanie i nieoswojone, to wystawić się/być wystawionym na wstrząs tego, co inne. Przekroczenie granicy to doświadczenie potencjalnie otwierające nowe horyzonty lub odcinające od horyzontów dotychczas niekwestionowanych. To koniec i początek, a właściwie faktyczność lub hipotetyczność końca i początku zarazem. W tym znaczeniu doświadczenia graniczne (pogranicza i granic)

zarazem mogą być źródłem nadziei i beznadziei, szczęścia i tragizmu, otuchy optymizmu i mroków pesymizmu; egzystencjalnej progresji i regresji⁵. Co więcej, nie tylko mogą one być źródłem jednego lub drugiego, ale również, paradoksalnie, w tym samym czasie, choć w różnych sferach/dziedzinach życia, i jednego, i drugiego (np. w państwie hitlerowskim nadzwyczajnej progresji rozwiązań technicznych i inżynierskich, podyktowanej presją, by zdobyć militarną przewagę na frontach drugiej wojny światowej towarzyszył równie nadzwyczajny/zatrważający regres szacunku wobec ludzkiego życia i humanitaryzmu, a co za tym idzie metodycznie dokonywanych zbrodni, bestialstwa i barbarzyństwa).

Doświadczenie graniczne można zatem rozumieć zarówno jako znalezienie się w miejscu/sytuacji, gdzie definitywnie kończą się nasze podmiotowe możliwości, jak i znalezienie się w miejscu/sytuacji, która lokuje nas pomiędzy tym, co znane i nieznanne. W tym właśnie znaczeniu, w pierwszym przypadku, możemy mieć do czynienia z egzystencjalnym doświadczeniem jakichś granic (zewnętrznych względem podmiotu doświadczenia limitów i ograniczeń oraz przeżywanych przez niego determinacji i niemożności). Z kolei w drugim przypadku, z doświadczeniem jakiegoś pogranicza, które implikuje rozmycie konturów określonych zjawisk, stanów rzeczy i tendencji. Zatarcie jednoznaczności ich postrzegania i ocen, a co za tym idzie konieczność balansowania na granicy odmiennych lub niemożliwych wprost do pogodzenia sposobów myślenia, bycia i działania potencjalnie stwarza jednak szanse dla odkrycia nowych, dotychczas nieznanych horyzontów owego myślenia, bycia i działania. W tej samej mierze jednak zarówno doświadczenie jakiejś granicy, jak i pogranicza może mieć dezorganizujący i traumatyczny charakter, rodząc napięcia, dysonanse i ostatecznie kryzysy w życiu jednostek oraz całych zbiorowości, albo też z całą wyrazistością owe kryzysy odsłaniać i wydobywać. Każda „sytuacja graniczna”, która staje się udziałem doświadczenia człowieka jako sytuacja egzystencjalnie prymarna, ujawnia zarazem „problematyczność bytu” otaczającego świata, jak i problematyczność ludzkiego bycia w tymże świecie (Jaspers, 1978, s. 198; Jaspers, 1999, s. 407). Jednak tam – jak stwierdza filozof – „gdzie zagubiono powagę” samo doświadczenia tragiczności otwiera niejako drogę do przeżywania „powagi pozornej” (Jaspers, 1990b, s. 376).

⁵ W tym znaczeniu pojęcie granicy i pogranicza należy traktować również jako fundamentalne pojęcie kultury oraz próby uogólnionej/rozumiejącej refleksji nad nią, a zatem swoiście wytyczanego przedmiotu zainteresowania filozofii kultury (zob. Konersmann, 2009, s. 11, 15. Zob. także: Radomski, Bomba, red. 2010).

Same kryzysy mogą bezpowrotnie wikłać i pogrążyć ludzkie życie lub je dynamizować i mobilizować. Owe kryzysy, jak się wydaje, są też czymś, co w sposób nieunikniony wpisuje się w bieg ludzkiego życia oraz trajektorii jego zwycięstw i porażek, progresji i regresji. Należy traktować je zatem jako integralną część życia człowieka, ponieważ wynikają one z dynamicznej konstytucji jego istnienia. Rozbicie, dysonans – wstrząs doświadczenia granicy i pogranicza jako źródło kryzysu jednoznaczności i stabilności określają tym samym najbardziej prymarne doświadczenie egzystencjalne człowieka. Statyczność egzystencjalnych form istnienia człowieka oznaczałaby stabilność – a zatem brak groźby regresji, ale również brak możliwości progresji. Dlatego też różne przejawy zarówno ludzkiego progresu, jak i regresu można traktować jako dowód dynamicznej i niedookreślonej w formach swego istnienia konstytucji egzystencji człowieka, a ostatecznie jako efekt doświadczenia przez niego określonych granic i pogranicza, a co za tym idzie konfrontacji z tym, co stanowi jakies ograniczenie lub wyzwanie. Zarówno więc indywidualny rozwój człowieka, jak i formy jego przystosowania przyrodniczego i społecznego opierają się na dialektyce doświadczenia tego, co znane i nieznanne, stare i nowe, zarazem niosące zagrożenie, jak i nadzieję. Przestrzenią doświadczenia jednostkowych, społecznych, kulturowych, czy cywilizacyjnych kryzysów zazwyczaj są zaś właśnie swoiste „miejsca styku”, a zatem granice pomiędzy tym, co znane i nieznanne, stare i nowe, zagrażające i budzące nadzieję oraz towarzyszące im pogranicza.

Owe „miejsca styku”, w zależności od specyficznego miejsca i czasu jako sytuacyjnego kontekstu egzystencji człowieka, paradoksalnie – zgodnie z przyjętą w tym miejscu optyką poznawczą – mogą też pełnić zarówno destruktywną, jak i konstruktywną rolę w codziennym doświadczeniu człowieka. Przy czym z poznawczego punktu widzenia adekwatne uwyrażnienie konstruktywnej roli – przyjmując w tym względzie podstawowe założenia teorii sądów negatywnych⁶ – poprzedzone powinno być właściwym rozpoznaniem destruktywnej roli rzeczonych doświadczeń. Taki sposób postępowania pozwala bowiem rozpoznać już na wstępie to, co destruktywne jako upozorowaną (fikcyjną) postać tego, co konstruktywne.

⁶ Zgodnie z tą teorią niepowątpiewalne rozpoznanie negatywności określonego stanu rzeczy opiera się na zaprzeczeniu zachodzenia pozytywnego stanu rzeczy, ponieważ „w wypadku, gdy jakiś stan rzeczy nie zachodzi, z konieczności zachodzi stan rzeczy kontradyktorycznie mu przeciwstawny” (Reinach, 1987, s. 71). Tym samym zakładana jest tu nie tylko ontologiczna pierwotność pozytywnych sanów rzeczy, ale również konieczność uświadomienia i znajomości negatywnych sanów rzeczy w celu rzeczywistego ujmowania przejawów, roli i znaczenia pozytywnych stanów rzeczy (Reinach, 1987, s. 76).

Destruktywne wymiary doświadczenia pogranicza i granic

Mówiąc o negatywnej stronie doświadczeń (po)granicznych, wskazać należy na to, że w ich wyniku w życiu człowieka bezpowrotnie coś się kończy lub też coś zostaje utracone. W tym znaczeniu powiemy więc o doświadczeniu jakichś granic np. własnych możliwości i sprawczości lub utracie kontroli nad zmiennymi otaczającej i warunkującej nasz byt rzeczywistości; doświadczeniu traumy uwarunkowanej obiektywnymi okolicznościami lub subiektywnie przeżywanym dramacie. Doświadczenie związane z naruszeniem lub przekroczeniem określonych granic może być zatem nieuniknioną zapowiedzią jakiejś dramaturgii określonych wydarzeń lub stanów rzeczy, a jej przekroczenie może wytyczać specyficzną przestrzeń ludzkiego dramatu⁷. Granice przekraczane stają się zaś granicami już na zawsze możliwymi do przekroczenia. W tym znaczeniu raz sforsowane granice, w wyniku czego naruszone zostaje określone tabu (np. kanibalizmu i bezczeszczenia zwłok, kazirodczych lub pedofilskich kontaktów seksualnych, masowych mordów i czystek etnicznych) stają się niezatartym stygmatem doświadczenia ludzkiego i świadomości zbiorowej.

Doświadczenia określające trajektoria ludzkiego cierpienia można powiązać z wyodrębnioną przez Karla Jaspersa kategorią „sytuacji granicznych” (*Grenzsituatinen*), takich jak: śmierć, cierpienie, wypadek, wina, czy walka (Jaspers, 1993, s. 33)⁸. Człowiek według Jaspersa zawsze jest bowiem „bytem-w-sytuacji”⁹, uwarunkowanym w sposobach swojego istnienia okolicznościami, których sam ostatecznie nie wykreował, ani nie wybierał. A poszukując pewności i absolutnych punktów podparcia w swoim „byciu-w-sytuacji” doświadcza tego, że absolutne i pewne są tylko owe fundamentalne sytuacje graniczne. „Przeżywać sytuacje graniczne i egzystować – stwierdza niemiecki egzystencjalista – to jedno i to samo” (Jaspers, 1978, s. 189)¹⁰. Człowiek,

⁷ „Wiedza tragiczna – zauważa K. Jaspers – nie jest tylko poznającym przypatrywaniem się czemuś, co mnie nie dotyczy. Jest poznaniem, w którym staję się sobą poprzez sposób, w jaki coś – jak miemam – poznaję, dostrzegam i czuję. W wiedzy tej zachodzi przemiana człowieka” (Jaspers, 1990b, s. 342).

⁸ Wskazać można również inne próby dookreślania i katalogowania „sytuacji granicznych” (zob.: Trzcieniecka-Schneider, 2007; Breczko, 2007).

⁹ „Sytuacja – stwierdza Czesława Piecuch w odniesieniu do myśli K. Jaspersa – stanowi dla niego nieodłączny moment istnienia ludzkiego, wyznacza bowiem człowiekowi zakres i sens działania, w niej nabierają też znaczenia działania i cele innych ludzi, w niej przeprowadza się ocenianie i wartościowanie” (Piecuch, 2001, s. 141. Zob. także: Krakowiak, 2005, s. 141).

¹⁰ Warto odnotować w tym miejscu możliwe dymensje znaczeniowe Jasperowskich „sytuacji granicznych”, które uwidaczniają się w szerszych kontekstach analizy owej kategorii

w swym sytuacyjnym, egzystencjalnym uwikłaniu doświadcza i rozpoznaje zatem świat w jego „antynomicznej strukturze” jako miejsce, gdzie absolutne i pewne są tylko śmierć, cierpienie, przypadek, wina i walka (Jaspers, 1999, s. 37; Piecuch, 2001, s. 142). „Sytuacjami granicznymi nazywam to – stwierdza K. Jaspers – że stale znajduję się w jakichś sytuacjach, że nie mogę żyć bez walki i cierpienia, że biorę na siebie winę i nie mogę tego uniknąć, wreszcie, że muszę umrzeć. Sytuacje graniczne nie zmieniają się, różnią się jedynie sposobem, w jaki się przejawiają; są one w odniesieniu do naszego bytu empirycznego ostateczne. Nie da ich się przeniknąć poznawczo: empirycznie nie widzimy już poza nimi nic innego. Są jak mur, o który uderzamy, o który się rozbijamy. Nie potrafimy ich zmienić, lecz jedynie naświetlić, nie mogąc ich wywieść i wyjaśnić przez odniesienie do czego innego. Nie da się ich oddzielić od samego istnienia empirycznego” (Jaspers, 1978, s. 188). W tym znaczeniu owe fundamentalne sytuacje ludzkiego życia to „określone negatywne układy” jakich doświadcza człowiek w ich subiektywnych i obiektywnych wymiarach. Subiektywne aspekty doświadczenia sytuacji granicznych przez człowieka wyrażają się w tym, że towarzyszy mu świadomość ich zachodzenia w jego życiu oraz to, że osobiście je przeżywa. Natomiast obiektywne aspekty doświadczenia sytuacji granicznych wiążą się z tym, że ukazują one człowiekowi ograniczoność własnych sił i możliwości oraz to, że przeżywa je jako nieuniknione (nie można ich bowiem ani ominąć, ani uciec przed nimi). Człowiek nie jest zatem w stanie ani uniknąć ani przekroczyć „sytuacji granicznych”. Dopiero „wstrząs, którego doznajemy, gdy „sytuacje graniczne” stają się naszym doświadczeniem – jak dowodzi tego Jaspers – przywodzi nas jako możliwą egzystencję do nas samych” (Jaspers, 1999, s. 407). Dlatego też „wielkość człowieka” wyraża się w „tym, czym staje się on w doświadczeniu sytuacji granicznych” (Jaspers, 1999, s. 407).

W obliczu „sytuacji granicznych” człowiek doświadcza swojej bezsilności i bezradności, ponieważ jest konfrontowany z tym, co go przerasta, bierze w posiadanie, determinuje jego los i bieg życia (Piszkalski, 1978, s. 100-102. Zob. także: Piecuch, 2007). Nieuniknioność każdej z tych sytuacji granicznych sprawia, że człowiek zostaje pogrążony w bezradności. Musi stanąć naprzeciw i zmierzyć się osobiście z tym, co go przerasta i bierze w posiadanie, doświadczać własnych limitów i ograniczeń oraz podjąć próbę odnalezienia się w tejże sytuacji bez zastępstwa i protekcji oraz bez gwarancji lub szansy na definitywne rozwiązania. „Wiedza tragiczna

filozoficznej, mianowicie znaczenie graniczności w sensie: 1. ontologicznym, 2. egzystencjalnym, 3. empirycznym oraz 4. etycznym (Stachowska, 2015, s. 38-39).

– stwierdza filozof – potęguje się w sprzecznościach, których nie rozwiązuje, lecz i nie utrwała jako rozwiązanych” (Jaspers, 1990b, s. 376). W ten sposób człowiek doświadcza radykalnego wstrząsu, rozdarcia i zachwiania podstaw swej egzystencji, a graniczność fundamentalnej sytuacji w jakiej się znalazł „jest zarazem podstawowym rysem jego istoty” (Jaspers, 1990a, s. 27) oraz dramatycznych wymiarów życia, naznaczonych widmem porażki i cierpienia. Zmiana życiowego położenia człowieka, który doświadcza sytuacji granicznych jest zatem uwarunkowana obiektywną zmianą określonego biegu rzeczy i stanów rzeczy (tj. koniec wojny, powrót do zdrowia po przebytej chorobie, czy oczyszczenie z zarzutów w postępowaniu sądowym), które determinują ludzkie bycie oraz same sposoby doświadczenia i przeżywania tego, co składa się na otaczającą rzeczywistość.

Konstruktywne wymiary doświadczenia pogranicza i granic

Rozważając pozytywną stronę doświadczeń (po)granicznych, wskazać należy na to, że w ich wyniku aktywowany może zostać nieznany dotąd potencjał oraz zasoby witalne tych, których życie naznaczone zostało owym doświadczeniem przesunięcia, naruszenia lub zniesienia dotychczas niekwestionowanych granic oraz związaną z tym sytuacją zachwiania określonych podstaw i pewników. Kryzys egzystencjalny, związany z nową sytuacją oraz doświadczeniem przez człowieka w jej kontekście określonego dysonansu poznawczego, jak i dezorganizacji form stabilności własnej alokacji w świecie może się zatem przyczynić do odkrycia nowych możliwości i nieznanego dotąd świata lub nieznanych wymiarów tego świata, który wydawał się być już dobrze oswojony lub zapoznany. Próba odpowiedzi na kryzys oraz wypracowania rozwiązań celem jego zażegnania zawsze bowiem wiąże się zarówno z poszukiwaniem nowych dróg, jak i sposobów odpowiedzi na wyzwania i zagrożenia zastanej rzeczywistości. A nowe rozwiązania i nastawienia, które są odpowiedzią na kryzys często przede wszystkim są wyrazem heurystycznej zmiany naszego sposobu postrzegania i rozumienia określonych rzeczy, związków, zależności i powiązań jakie między nimi zachodzą¹¹. Dlatego

¹¹ W taki też sposób Thomas Kuhn wyjaśniał rewolucje naukowe i postęp naukowy jako historię kryzysów, w wyniku których dochodziło do zmiany paradygmatu uprawiania określonych nauk oraz przewyciężany był ich dotychczasowy impas – słabość obowiązujących założeń epistemologicznych i metodologicznych (Kuhn, 2009, s. 201). W tym też kontekście znamieną jest uwaga Michała Hellera: „Nic dziwnego, że myśl o drugiej stronie granicy często bywa siłą napędową nauki. Co więcej, nawet jeśli nie myśli się o niej, tkwi ona niejako w horyzoncie prac badawczych i samym swoim istnieniem wyzwala takie czy inne postawy” (Heller, 2011, s. 102).

zmiana sytuacji człowieka zazwyczaj jest też pochodną redefinicji dotychczasowych konieczności i możliwości, a także zmiany nastawień percepcyjnych i preferencyjnych podmiotu wobec otaczającej rzeczywistości. Każda granica decydując o pewnych limitach lub wyzwaniach może być zatem swoistą obietnicą, a co za tym idzie może rodzić nadzieję¹², że po jej przekroczeniu jest jeszcze coś, co nadaje sens i znaczenie samej granicy, która oddziela i rozdziela określone miejsca, perspektywy i związane z nimi doświadczenia. W tym znaczeniu doświadczenie pogranicza i granic, rozpatrywane w kategoriach heurystyk dywergencyjnych ma walor egzystencjalnie sensotwórczy, ponieważ pozwala odkryć nowe sensory i znaczenia lub usytuować je w nowych konfiguracjach, powiązaniach i odsłonach.

Tym samym doświadczenie pogranicza i granic w swym konstruktywnym wymiarze posiada potencjał uruchamiania ludzkich transgresji. Z doświadczeń tych rodzi się bowiem potrzeba lub konieczność transgresji. Natura samych aktów transgresji polega zaś na twórczym zagospodarowywaniu dotychczas nierozpoznanych doświadczeń pogranicza oraz na przekraczaniu określonych granic. Człowiek w intencjonalnych aktach transgresji wykracza bowiem poza wszystko to, co zastane – zarówno to, czym jest, jak i to, co posiada – poza to, co wie, co umie, co go warunkuje i czym dysponuje. W tym znaczeniu akty transgresji polegają na przekroczeniu granic zastanych niemożliwości. Ich charakterystyczny rys uwidacznia się tym samym w ukierunkowaniu na czynności „poza” – poza to, co jest ku temu, co możliwe; poza to, co zastane ku temu, co potencjalne. Dzięki działaniom transgresyjnym człowiek przekracza granice materialne, społeczne i symboliczne, granice przestrzeni i czasu – granice własnych doświadczeń. Dlatego efekt końcowy aktów transgresji nigdy nie jest odzwierciedleniem czegoś, co już było wcześniej (Kozielecki, 1987, s. 11, 14; Kozielecki, 1997, s. 43). Zawsze dochodzi tu do przesunięcia, zniesienia lub oswojenia jakichś granic, i niezależnie od tego, czy rozgrywa się to w przestrzeni psychologicznej (subiektywnie, o zasięgu

¹² Samo pojęcie nadziei używam tu w znaczeniu struktury poznawczej, a nie emocji, zgodnie z definicją jaką w swoich studiach nad psychologią nadziei zaproponował Józef Kozielecki. Przyjąć można więc, że nadzieja to wielowymiarowa struktura poznawcza, której „centralnym składnikiem jest przekonanie, że w przyszłości człowiek otrzyma dobro (osiągnie ważny cel) z określonym stopniem pewności, czyli z określonym prawdopodobieństwem”. Tak rozumiana nadzieja otwiera „przed człowiekiem przyszłość, ułatwia formułowanie odległych celów, zwiększa wiarę w zdobycie nowych wartości. Ponadto pobudza do działania, pozwala pokonać zakłócenia czynności i spotkane przeszkody, pozwala dokonać korekty błędów. Bez niej potrzeba samorealizacji straciłaby swoje znaczenie” (Kozielecki, 2006, s. 37, 36).

osobistym), czy też historycznej (obiektywnie, o zasięgu ogólnoludzkim)¹³. W ten sposób doświadczenie pogranicza i granic, ukazując w innym świetle określone sprawy, znosi fikcyjne problemy i bezproduktywny banał, w który często samoistnie wciąga rutyna codziennego życia pod pozorem sfabrykowanych i upozorowanych sensów. Doświadczenie to odkrywa tym samym przed człowiekiem to, co rzeczywiście ważne lub istotne w obliczu faktyczności indywidualnych oraz zbiorowych możliwości lub konieczności, rodząc zarazem przełomy i transformacje – redefinicje i zwroty lub nowe początki i metamorfozy. Myśl tę można przedstawić w sposób liryczny sięgając zarazem do samej „mowy z wnętrza metafory”:

Nadziei zmartwychwstań z popiołów powroty
Podnoszą życie z omdlenia i codziennej prozy;
Nadziei zmartwychwstań z popiołów powroty
Nadają sens wysiłkom w nierównym życia biegu;
Nadziei zmartwychwstań z popiołów powroty
Jak wiatru podmuchy poruszają rdzeń życia w duszy;
Nadziei zmartwychwstań z popiołów powroty
Dopóki są, zradzają metamorfozy, nowe początki i przełomy (Gara, zbiory niepublikowane).

Miejsca jako katalizatory powstawania i znoszenia istniejących realnie lub nominalnie granic

Człowiek jako „byt-w-sytuacji” uwarunkowany jest w sposobach swojego istnienia dwoma zasadniczymi zmiennymi: czasem i miejscem. Każda sytuacja dookreślana jest bowiem przez określony czas i określone miejsce. W tym znaczeniu dana sytuacja zawsze ulokowana jest w granicach (ramach) czasoprzestrzennych, a sam człowiek jest zarazem „bytem-w-czasie” i „bytem-w-miejscu”. Tylko ogólną ideę człowieka możemy umiejscowić poza konkretnym czasem i poza konkretnym miejscem, jednostkowy byt człowieka zawsze bowiem usytuowany jest w „jakimś” czasie i miejscu, które warunkują formy jego istnienia tu i teraz, *hic et nunc*.

¹³ Nawiązuję w tym miejscu do dystynkcji, zgodnie z którą można wyróżnić dwa podstawowe typy transgresji: transgresje psychologiczne i transgresje historyczne. W pierwszym przypadku człowiek przekracza określone granice, które poszarzają jego osobiste doświadczenie lub mają znaczenie dla jego własnego rozwoju, np. opanowuje zdolność posługiwania się obcym językiem, który znany jest już innym ludziom. W drugim przypadku człowiek jako jednostka przekracza określone granice, których nikt z ludzi dotychczas jeszcze nie przekroczył, a co za tym idzie stanowi to *novum* i przełom w skali historycznej, np. lądowanie człowieka na Księżycu (Kozielecki, 1997, s. 52-54).

Człowiek jako „byt-w-czasie” uwarunkowany jest zatem określonym czasem jako specyficznym kontekstem swojego życia. Zawsze doświadcza siebie i otaczający świat przez pryzmat czasu, np. jak jest młody – czasu swojej młodości, a jak jest stary – czasu swojej starości; jak żyje w czasie pokoju/wojny – przez pryzmat czasu pokoju/wojny i wszystkiego, co czas ten ze sobą niesie; jak żyje w okresie recesji i kryzysu gospodarczego – przez pryzmat czasu kryzysu i recesji. Co więcej, człowiek doświadczać siebie i otaczający świat z pozycji określonego czasu, doświadcza tego w określonym miejscu, a zatem również z perspektywy swojego usytuowania w świecie jako „byt-w-miejscu”. Człowiek jak drzewo zawsze wyrasta w jakimś miejscu, a jego życie uwarunkowane jest topografią tego miejsca (np. inaczej wygląda życie człowieka w klimacie tropikalnym i mroźnym, inaczej na terenie równinnym i górskim) oraz jego uwarunkowaniami geopolitycznymi (np. inaczej wygląda życie człowieka w społeczeństwie totalitarnym i demokratycznym) oraz społeczno-kulturowymi (np. inaczej wygląda życie człowieka w społeczeństwach tradycjonalistyczno-konserwatywnych i postępowo-liberalnych).

Determinanty miejsc, z którymi związany jest człowiek mogą mieć zatem charakter materialny (np. gdy związane są z uwarunkowaniami geograficznymi albo uwarunkowaniami gospodarczymi) lub mentalny (np. gdy związane są z dominacją takiej a nie innej tradycji, zwyczajów, religii – słowem jakiegoś etosu społeczno-kulturowego). W ten sposób człowiek doświadczać swojej egzystencji zawsze przeżywa ją w czasie i miejscu. Jego doświadczenie nigdy nie jest pozbawione odniesienia czasowego i przestrzennego, nadto, czas i miejsce zawsze konfrontują go z jakimiś specyficznymi granicami (zarówno materialnymi, jak i symbolicznymi – fizyczno-przyrodniczymi i psycho-socjo-kulturowymi) na miarę siebie samych (tzn. miejsca i czasu właśnie). Z tego też względu, wcześniej czy później, człowiek w aktach retrospekcji powraca do różnych epizodów swojego „bycia-w-czasie” i „bycia-w-miejscu”. Te powroty odgrywają kluczową rolę dla jego samoświadomości i tożsamości, co więcej są również swoistymi punktami granicznymi doświadczenia człowieka. W reminiscencjach własnych doświadczeń, osadzonych w konkretnym miejscu i czasie człowiek odnajduje bowiem własną genealogię i źródła siebie obecnego.

Miejsca, które odgrywają jakąś rolę w doświadczeniu człowieka, warunkując jego formy i sposoby istnienia, przystosowania i rozwoju, związane są zatem tak z *mondo naturale* (światem natury i jego porządkiem), jak i *mondo civile* (światem społecznym i jego porządkiem). Zarówno w obrębie świata natury (materialno-przyrodniczego), jak i świata specyficznego ludzkiego (społeczno-kulturowego) napotykamy też na różne – widoczne i niewidoczne

– granice. W odniesieniu do świata natury, przykładem widocznych granic mogą być geologicznie ukształtowane miejsca styku, wytyczone przez zeksternizację się mórz i lądów, a tych wprost niewidocznych – granice związane z prawami fizyki, którym podlega powstawanie, przemiana i zanik wszelkiej materii. Z kolei w odniesieniu do świata specyficznie ludzkiego (przestrzeni specyficznie ludzkich) egemplifikacją granic widocznych i uwyraźnianych *expressis verbis*, są granice określone przez prawo stanowione, a tych niewidocznych wprost – granice wytyczone przez niepisane zwyczaje i kodeksy środowiskowe, wyrażane w tzw. „wiedzy milczącej”. Oba typy granic (widoczne i niewidoczne), które występują zarówno w obrębie *mondo naturale*, jak i *mondo civile* mogą być również w tej samej mierze zachowywane i chronione lub naruszane i znoszone. Co więcej, można również przyjąć, że określone miejsca, rozpatrywane zarówno z perspektywy swych przyrodniczych, jak i społecznych właściwości, sprzyjają, by jakieś specyficzne granice były ustanawiane lub znoszone.

Podważanie konieczności istnienia określonych granic zasadniczo też powodowane będzie odmiennymi typami dążeń ludzkich w odniesieniu do *mondo naturale* oraz *mondo civile*. W pierwszym wypadku znoszenie lub przekraczanie takich granic zasadniczo związane będzie z ekspansją człowieka w świecie przyrodniczym i chęcią eksploracji jego zasobów, a w drugim przypadku, z dążeniem do emancypacji i samorealizacji w obrębie form życia społeczno-kulturowego. Jeśli jednak chodzi o działania na rzecz zachowywania i podtrzymywania określonych granic, to zarówno w odniesieniu do świata materialno-przyrodniczego, jak i świata społeczno-kulturowego, jak się wydaje, spotykamy się z podobnym kierunkiem motywacji i uzasadnień, mianowicie, by ocalić i ochronić coś, co wydaje się być nieodzownym warunkiem istnienia i trwania tychże światów oraz utrwalonych w ich obrębie porządków.

Oczywiście, miejsca rozpatrywane tak z perspektywy swych właściwości materialno-przyrodniczych, jak i funkcji społeczno-kulturowych mogą graniczyć ze sobą, nachodzić na siebie lub całkowicie się pokrywać swym zakresem. Truizmem wręcz jest stwierdzenie, że przestrzenie społeczno-kulturowe zawsze ulokowane są w obrębie jakichś przestrzeni materialno-przyrodniczych. Dodać należy jednak, że współczesne czasy wyłoniły nowy typ przestrzeni społeczno-kulturowej, która może być całkowicie oderwana od przestrzeni materialno-przyrodniczej, z pominięciem niewielkiego miejsca, gdzie stoją same serwery owego „świata” od realnych przestrzeni całkowicie niezależnego – przestrzeni wirtualnej. Trzymanie się takiego podziału ma jednak swoje uzasadnienia i pozwala porządkować określone miejsca

ze względu na kryterium czynnika sprawczego zaistnienia tychże miejsc (natura i procesy przyrodnicze *versus* człowiek i jego akty sprawczości). I tak w ramach *mondo naturale* możemy wyróżnić takie typy miejsc, jak: obszary o potencjale rolnym lub wydobywczym (np. pola uprawne, kopalnie węgla), obszary o potencjale przyrodniczym i krajobrazowym (np. lasy, łąki, jeziora, góry, bagna i mokradła), czy obszary posiadające naturalne warunki do tworzenia na nich dużych aglomeracji miejskich o gęstym zasiedleniu (np. przestrzenie umożliwiające tworzenie infrastruktury wodno-kanalizacyjnej, komunikacyjnej i energetycznej). Z kolei w ramach *mondo civile* możemy wyróżnić takie specyficzne rodzaje miejsc, jak: miejsca użyteczności publicznej (np. żłobki, szkoły, szpitale, domy kultury), miejsca pracy lub zamieszkania (zakłady pracy, powierzchnie handlowe, domy i osiedla mieszkalne), miejsca zabawy i relaksu (np. miejsca rekreacji i sportu, miejsca rozrywki oraz imprez okolicznościowych, ośrodki wypoczynkowe i strefy turystyczne), czy miejsca kultu i pamięci (np. świątynie, miejsca uznane za święte lub uświęcone tradycją, muzea i domy pamięci).

„Bycie-w-miejscu” konfrontuje człowieka z istnieniem specyficznych limitów/ograniczeń lub też od limitów/ograniczeń takich, istniejących w określonych miejscach niejako zwalnia i nie poddaje go ich wymogowi (unormowaniom prawnej, społecznej lub kulturowej obligatoryjności). W tym też kontekście możemy wskazać na miejsca, których granice określane są jakąś terytorialnością – regionalną, czy państwową oraz jej integralnością (np. to, co w jednym kraju jest uznane za przejaw wolności obywatelskiej, w innym kraju może być przestępstwem i podlegać sankcjom prawnym). A z drugiej strony miejsca, których granice określane są ich funkcjonalnością i przeznaczeniem (np. to, co będzie naturalne w miejscu rozrywki, zarazem może być aktem profanacji w miejscu kultu religijnego).

Możemy również wskazać na różne reakcje człowieka na istnienie/nieistnienie określonych granic w świecie zewnętrznym. I tak człowiek jako „byt-w-miejscu” może naruszać granice, które zabrania się mu przekraczać lub też sam może sobie wytyczać pewne granice, których nikt w sposób zewnętrzny (prawny, społeczny, kulturowy) mu nie wyznacza. Przykładem może być kierowca, który nie respektuje limitu prędkości poruszania się pojazdów w obszarze zabudowanym w danym kraju, lub, odwrotnie, pomimo braku takich limitów prędkości kierowca sam z siebie kieruje się zasadą, że ze względu na bezpieczeństwo nie rozwija prędkości większej niż ta, którą sam uznaje za odpowiednią. Możemy jednak mieć również do czynienia z sytuacją, gdzie istnienie zewnętrznych limitów skłania człowieka do dostosowania się, pomimo, że nie uznaje ich zasadności lub nie utożsamia się

z nimi. A z drugiej strony, można wskazać sytuację, gdzie brak zewnętrznych limitów ośmiela, usprawiedliwia, czy inspiruje człowieka do przekroczenia własnych, utrwalonych w społeczno-kulturowym doświadczeniu granic, których zasadność dotychczas uznawał.

Kategoria granicy i (po)graniczności jako pryzmat egzystencjalnego doświadczenia miejsca i czasu oraz ich znaczenie dla myślenia i działania pedagogicznego

Problem granic, jak już zostało to powiedziane, ściśle wiąże się z problem określonych miejsc (specyficznych przestrzeni), ponieważ granice rozdzielają miejsca, a miejsca nadają sens, cel i funkcje granicom. Tak miejsca, jak i granice, które je rozdzielają mogą dawać zarówno poczucie bezpieczeństwa i możliwości, jak i zagrożenia i ograniczeń. O tyle też, o ile konstytuująca się tożsamość jednostek ściśle związana jest z jakimiś miejscami (dom, dzielnica, miasto, kraj, kontynent, ziemia), o tyle też określone granice tożsamość tę sytuują i dookreślają, eksponując jej specyficzne wymiary i odróżniając ją od tego, czym nie jest. Określone miejsca dają poczucie horyzontu, zaś granice dają poczucie jednoznaczności, ale i limitów. Miejsca, ich pogranicza i granice, które miejsca te rozdzielają są źródłem konstytuowania się lub dewaluacji, odkrywania lub znoszenia określonych sensów oraz ich egzystencjalnych, społecznych i kulturowych wymiarów.

Problem doświadczenia pogranicza i granic, które rozdzielają określone miejsca implikuje zatem jedną z najbardziej doniosłych kategorii humanistycznych: sens. Sensy i znaczenia ostatecznie zawsze bowiem związane są z określonymi miejscami i uwarunkowane są swoistymi granicami, które są zachowywane i wzmacniane lub znoszone i dekomponowane (np. granice płci, wieku, narodowości, obywatelstwa, języka, kultury). I choć problem egzystencjalnych sensów w empirycznej optyce może być uznany za niewymierny czy też sentymentalny, to jednak w humanistycznej optyce jest kategorią fundamentalną, określającą jakościowe postacie „świata ludzkich spraw” i tego, co specyficznie ludzkie. Postrzeganie i odczuwanie sensu własnego życia, otaczającego świata i własnego w nim miejsca jest bowiem swoistym pryzmatem tego, co ludzkie. Brak sensu jest tym samym miarą tego, co deformuje i degraduje to, co ludzkie. Sens ostatecznie tworzy bowiem podwaliny tego, co racjonalne, tak jak bezsens stanowi podstawę tego, co absurdalne. Racjonalność lub absurdalność zaś tak czy inaczej przekłada się na to, co empirycznie wymierne i namacalne. Jednak samą wymierność i namacalność uznać należy ostatecznie za coś wtórnej i pochodnego względem sensu, który jako fenomen pierwotny jest źródłem racjonalności. Tak

więc deficyty sensu rodzą zapaść racjonalności, uwidaczniając tym samym absurdalność i groteskowość tego, co bezsensowne, ponieważ oparte są na zatarciu jednych granic, które jawią się jako konieczne lub bezzasadnym podtrzymywaniu innych granic, które jawią się jako zbędne.

Tym samym egzystencjalnym pryzmatem doświadczania określonych sytuacji, ustrukturyzowanych specyficznymi ramami określonego miejsca i czasu, zawsze są jakieś granice, niezależnie od tego czy przybierają one postać materialną lub symboliczną, obiektywną lub subiektywną, bezwzględną lub względną oraz czy są one przeżywane przez pryzmat „scjentywnej” świadomości podmiotu doświadczenia, czy też „konscjentywnej” świadomości podmiotu doświadczenia¹⁴.

Samą specyfikę procesów rozwojowych człowieka – w tym tych związanych z nabywaniem dzięki oddziaływaniom pedagogicznym (wychowaniu i kształceniu) określonych kompetencji osobowych i interpersonalnych, społecznych i kulturowych – w tej samej mierze można rozpatrywać poprzez odwołanie się do heurystycznych i sensotwórczych zasobów znaczeniowych metafor granicy oraz graniczności. Rozwój człowieka wymaga bowiem – w różnym stopniu i w różnym znaczeniu – zarówno przekraczania jednych, jak i zachowywania innych granic oraz wkraczania w jedne sfery doświadczenia granicznego (określanego przez różne pogranicza), a zarazem wykraczania poza inne sfery doświadczenia, związane z określonymi pograniczami. W tym znaczeniu myślenie i działanie pedagogiczne można traktować jako szczególnego rodzaju umiejętność: 1. w warstwie poznawczej – rozjaśniania sensu i znaczenia doświadczania granic oraz samych doświadczeń (po)granicznych, 2. w warstwie aplikacyjnej – inicjowania „ruchu”, ukierunkowanego na osvajanie jednych, zachowanie drugich, czy przekraczanie innych granic

¹⁴ Przywołując pojęcia „scjentywności”, jak i „konscjentywności” odwołuję się do znaczeń, które terminom tym nadawał Józef Tischner. Zgodnie z tym dookreśleniem znaczenia tych terminów, należy je wiązać z przedmiotowymi lub nieprzedmiotowymi aktami świadomości ludzkiej. Przykładem świadomości „konscjentywnej” może być zatem, np. ogólne uświadamianie sobie własnego bólu, bez przedmiotowo jasnej świadomości w czym tkwi problem, który wywołuje nasz ból. W odróżnieniu od tego świadomość „scjentywna” będzie miała charakter przedmiotowy i będzie wyrażać się w poznawczej klaryfikacji przyczyn, źródeł i przejawów określonego stanu rzeczy w postaci organicznego (somatycznego) bólu. Z tego punktu widzenia podmiot doświadczenia może więc uświadamiać sobie/przeżywać swoją własną sytuację oraz immanentne jej granice zarówno w sposób przedmiotowo sprecyzowany („scjentywny”), jak i przedmiotowo niedookreślony („konscjentywny”) (Tischner, 2014, s. 181-182).

oraz wkraczania w sferę doświadczeń (po)granicznych, osvajania z nimi lub ich poszerzania.

Z tego też względu metafory doświadczania granic oraz doświadczenia (po)granicznego przede wszystkim rozpatrywać należy w ich konstruktywnych – prorozwojowych i perspektywnych, transmisyjnych i zarazem transformacyjnych – sensach, rangach i znaczeniach. Wychowanie i kształcenie w swych heurystycznych funkcjach zawsze bowiem polega na jakimś – takim lub innym – wytyczeniu granic, doprowadzeniu do granic, zachowywaniu granic, przesuwaniu granic, konfrontowaniu z granicami, czy przekraczaniu takich lub innych granic oraz sytuowaniu się na określonych (po)granicznych.

Myślenie i działanie pedagogiczne wyrażając się w tak rozumianym rozjaśnianiu sensu i znaczenia doświadczania granic oraz samych doświadczeń (po)granicznych przede wszystkim odsyła nas do problemu rzeczywistych i autentycznych reprezentacji poznawczych, w oparciu o które postrzegamy (ujmujemy i rozumiemy) siebie samych, otaczający świat oraz własne relacje i powiązania z tymże światem. Staję się to tym bardziej istotne, gdy uzmysłowimy sobie określone tendencje współczesnego świata, zgodnie z którymi afirmacja „surogatów doświadczenia” oraz koniunktury na to, „co fikcyjne” (Marquard, 1994, s. 86, 87) nie tylko jawi się jako coś nieuniknionego w „społecznych rytuałach interakcyjnych”, wyrażających się w „teatralizacji form życia codziennego”, ale również jako coś, co w ogóle przestaje zwracać na siebie uwagę oraz kogokolwiek już dziwić, wyznaczając jakby nowego rodzaju poczucie normalności oraz przynależnej jej rzeczywistości. Zgodnie z tak utrwalanym społecznym „porządkiem rytualnym”¹⁵ „każde kontynuowanie działań zmusza do fikcji” (Marquard, 1994, s. 87).

Pedagogiczna dialektyka doświadczenia „zgodności i niezgodności” na drodze podmiotowego „samo-odnajdywania”

W tym kontekście bezsprzeczne wydaje się twierdzenie, zgodnie z którym istotę własnej egzystencji „człowiek uświadamia sobie w sytuacjach granicznych” (Jaspers, 1993, s. 122). I choć wypowiedź tą w pierwszym rzędzie odnieść należy w sposób ścisły do kategorii „sytuacji granicznych” oraz ich

¹⁵ Przywołując pojęcia „społecznych rytuałów interakcyjnych”, „teatralizacji życia codziennego” oraz „porządku rytualnego” odwołuję się do ogólnych znaczeń przypisywanych tym formułom przez Ervinga Goffmana oraz do samej metody przy pomocy której – jak ostatecznie zakładał – można ujmować tego typu zjawiska (Goffman, 2012; Goffman, 2008; Goffman, 2010).

podstawowych odmian (śmierci, cierpienia, walki, winy) (Jaspers, 1978, s. 237) w takim znaczeniu jakie przypisywał im Karl Jaspers¹⁶, to jednak analogicznie można powiedzieć w kontekście szerzej ujmowanej w tym miejscu roli i znaczeniu kategorii doświadczania granic oraz doświadczania (po)granicznego. Doświadczenia te zawsze bowiem konfrontują z koniecznością poznania „siebie samego jako innego”¹⁷, a zatem siebie samego jako dotychczas nieznanego (nieodkrytego, nierozpoznanego, nieurzeczywistnionego), ponieważ nigdy dotychczas nie konfrontowanego w uwarunkowaniach i strukturą sytuacji, które zmieniają same uwarunkowania i samą strukturę ludzkiego doświadczenia. Są to sytuacje, w których: 1. człowiek doświadcza jakichś granic (np. dotychczasowych ram działania, przyzwolenia środowiskowego lub społecznego, obowiązywalności norm prawnych, relacji interpersonalnych, własnych możliwości, wyczerpania się dalszych perspektyw podmiotowego rozwoju itp.) oraz 2. koniecznością styczności lub przystosowania się do myślenia i działania, związanego z doświadczeniem jakiegoś pogranicza (np. różnych praktyk kulturowych, odmiennych tradycji społecznych, niesprowadzalnych do siebie perspektyw poznawczych, odmiennych rozwiązań organizacyjnych, czy światopoglądowo odmiennych ideałów wychowania itp.).

Tak więc myślenie i działanie pedagogiczne z natury swej, w mniejszym lub większym stopniu, konfrontuje człowieka z koniecznością poznania „siebie samego jako innego” – jako kogoś „w oddaleniu od siebie” i dlatego też „w drodze” do realizacji siebie samego jako kogoś samemu jeszcze nieznanego. Tak więc człowiek – jak konstatuje to Martin Buber – „osiadły w zgotowanej mu uprzednio siedzibie zostaje posłany w drogę, w swoją drogą, w drogę człowieczą” (Buber, 2017, s. 54, 74), a to

¹⁶ „Sytuacje graniczne”, zgodnie z ujęciem K. Jaspersa należy traktować jako nieuniknione i nieprzekraczalne, doświadczane są też jako swoistego rodzaju destabilizacja podstaw dotychczas wydarzającej się egzystencji („wstrząs”, pozbawienie „gruntu pod nogami”). Ostatecznie „situacje graniczne” pozwalają jednak na doświadczanie autentycznych wymiarów własnego „bycia-w-świecie” oraz rozjaśnianie własnej, przesłoniętej (zacienionej) różnymi formami nieautentyczności (fikcyjności i upozorowania) egzystencji (Jaspers, 1999, s. 407; Jaspers, 1978, s. 236, 240).

¹⁷ Przywołując w tym miejscu heurystyczną formułę „siebie samego jako innego” odwołuję się do perspektywy poznawczej pracy, która problematyzuje tak artykułowaną językowo intencję. „Bycie sobą” – jak stwierdza to bowiem francuski filozof – „nie jest byciem tym samym”. (Ricoeur, 2003, s. 192). W logice tak formułowanej intencji znaczeniowej mieści się także inna figura stylistyczna, wyrażona w formule „kryzysu *wewnątrz* bycia sobą”, którą czynię przedmiotem odniesienia w innym miejscu (Ricoeur, 2003, s. 230; zob. także: Gara, 2021, s. 125-134).

związane jest z odkryciem lub odrzuceniem możliwości wyboru „siebie samego jako innego”. W ten sposób człowiek dokonując określonego wyboru tak lub inaczej zawsze rozstrzyga przyszłość samego siebie (Buber, 2017, s. 54, 74). Swoista dialektyka doświadczenia „zgodności i niezgodności” siebie samego ukazuje też nierozzerwalny i zarazem paradoksalny związek pomiędzy podmiotowym „samo-odnajdywaniem” i podmiotowym „samo-gubieniem” (Ricoeur, 1992, s. 35, 41). Innymi słowy, by do czegoś się zbliżyć, od czegoś innego trzeba się oddalić; by ku czemuś się zwrócić, od czegoś innego trzeba się odwrócić; by po coś sięgnąć, coś innego trzeba pozostawić. Odkrywanie w sobie samym – w swych wewnętrznych wymiarach bycia sobą – *innego siebie* oraz odnajdywanie siebie *tam-gdzie-mnie-nie-ma* często odbywa się też w paradoksalnym trybie „oduczenia (się)” (Sławek, 2021, s. 103).

Myślenie i działanie pedagogiczne przybierające postać ukierunkowania na osvajanie jednych, zachowanie drugich, czy przekraczanie innych granic oraz wkraczanie w sferę doświadczeń (po)granicznych, osvajania z nimi lub ich poszerzania można uwyraźnić poprzez odwołanie do samej dynamiki życia, która przybiera postać „ruchu”. „Ruch” jako taki z założenia jest zaś przeciwieństwem wszelkich form statycznego znieruchomienia w obrębie jakichś nienaruszalnych obszarów doświadczenia oraz petryfikacji nienaruszalnych pewników, związanych z dotychczas utrwalonym *status quo*. „Ruch” – jak dobitnie wyeksponował to Jan Patočka, i co znalazło również odzwierciedlenie w jego filozofii wychowania (zob.: Pelcová, 2014, s. 176-181; zob. także: Stolárik, 2009, s. 65-148) – zawsze „jest urzeczywistnieniem możliwości”. Dlatego też ludzkie „bycie w świecie jest nieustanną *drogą*” (Patočka, 2019, s. 99); drogą, która przemierzana jest w określonym czasie i określonej przestrzeni, i która warunkuje określoną dynamikę samego „ruchu” przemieszczania się. Pojęcia „przestrzeni, czasu, ruchu” są więc nieodłącznymi kategoriami przy pomocy których wyrażana jest idea ludzkiego życia *jako dynamis* – ludzkiej drogi jako urzeczywistniającej się możliwości ruchu *skądś dokądś* (Patočka, 2019, s. 94-95). Tym samym „ruch” czyni ludzkie działanie czymś „otwartym”, wytyczając jakiś kierunek *skądś dokądś*, ponieważ egzystencja zawsze jest wciąż ponawianą i niekończącą się „modyfikacją życia” (Patočka, 2019, s. 97). „Ruch” jest kwintesencją egzystencji, ponieważ egzystencja nie wyraża się w żaden inny sposób jak tylko poprzez „ruch”. Życie – a analogicznie do niego myślenie i działanie pedagogiczne – dopóki jest życiem wyraża się w nieustającym „ruchu” (Patočka, 2019, s. 98-99). Zgodnie z intencją czeskiego filozofa życiowy „ruch” wyraża się też w potrójnym ukierunkowaniu, przybierając

tym samym trzy podstawowe postacie: „ruchu zakorzenia”, „ruchu samoprzedłużenia” oraz „ruchu przełomu” w świecie życia codziennego (Patočka, 2019, s. 100-119).

Myślenie i działanie pedagogiczne jako nieustający „ruch”, np. związany z bieżącym rozpoznaniem i oceną zastanej sytuacji (myśleniem i działaniem diagnostycznym), weryfikacją i aktualizacją sposobów i strategii działania (myśleniem i działaniem ewaluacyjnym), sytuacyjnym lub etapowym doбором i różnicowaniem celów i zadań (myśleniem i działaniem projektującym/prognostycznym) zawsze z natury rzeczy – co podkreśla Reinhart Koselleck – zawiera „w sobie twórcze napięcie” (Koselleck, 2012a, s. 411). Sensotwórcza rola tegoż „napięcia” pozwala zaś na to, by edukację jako przedmiot zainteresowania myślenia i działania pedagogicznego postrzegać w kategoriach składowej „takiego prowadzenia życia, które wciąż jest na drodze samoodnajdywania” (Koselleck, 2012a, s. 431). „Samoodnajdywanie” przybierając różne postacie (np. samowychowania, samokształcenia, samorealizacji, transgresji, autoafirmacji, transcendowania) dokonuje się jako życiowy „ruch” zaangażowania, rewizji, przemiany, urzeczywistniania, odnowy, czy też redefiniowania nowych możliwości, wyzwań i zagrożeń, itp. Co więcej, edukacja jako „ruch” podmiotowego „samoodnajdywania” ukazuje specyficzne wymiary nadmienionego „napięcia”, ponieważ rozgrywa się ono pomiędzy aktualnie oswojonymi sposobami bycia w świecie a antycypowanymi edukacyjnie stanami rzeczy, a zatem „między doświadczeniem a oczekiwaniem”. Tak eksplikowane „napięcie” nieustannie i za każdym razem „w odmienny sposób prowokuje nowe rozwiązania”. Tym samym „otwarta ku przyszłości przestrzeń doświadczenia rozszerza horyzont oczekiwania” (Koselleck, 2012b, s. 368), w tym ten horyzont, który towarzyszy myśleniu i działaniu pedagogicznemu.

Zakończenie

Biorąc pod uwagę konstytutywną „złożoność i zagadkowość – jak ujmuje to Christoph Wulf – ludzkiego życia” oraz samą przesłankę antropologii historyczno-kulturowej, zgodnie z którą w im większym stopniu dysponujemy wiedzą „o człowieku, tym bardziej trwale rośnie nasza niewiedza” (Wulf, 2016, s. 29) o nim, przyjąć należy, że podjęty w tym miejscu problem oscyluje właśnie między próbą rozjaśnienia owej „złożoności i zagadkowości” świata ludzkich spraw a – z natury rzeczy – samym uwidacznianiem kruchości i niejednoznaczności sensów określonych fenomenów, które w świecie życia codziennego przybierają postać określonych

imponderabiliów¹⁸. W tym też kontekście w pełni należy uznać zasadność racji, zgodnie z którymi sama niepewność, kruchość i „słabość oddziaływań edukacyjnych wcale nie oznacza, że należy dążyć do ich wzmocnienia”. Edukacja nie rozgrywa się bowiem „jak technologia i nie należy oczekiwać zgodności pedagogicznego wkładu (*input*) z edukacyjnym rezultatem (*output*)” (Maliszewski, 2021, s. 78).

Problem metaforycznych sensów i znaczeń kategorii granicy oraz samej heurystyki doświadczeń (po)granicznych nie tylko więc taką optykę poznawczą zakłada, ale również w pełni w takiej właśnie perspektywie poznawczej lokuje racjonalność toku swojego rozumowania oraz towarzyszących jej argumentów, egzemplifikacji i uzasadnień. I choć praktykę życia codziennego, a co za tym idzie również praktykę myślenia i działania pedagogicznego, „ustanawiają powtórzenia i doświadczenia, które wytwarzają społeczną ciągłość” (Wulf, 2016, s. 107), to jednak integralnym składnikiem egzystencjalnego „ruchu” (dynamiki, otwartości, ewoluowania) rewidowania obszarów doświadczenia, które jest już utrwalone lub wkraczania w sferę doświadczeń tego, co nowe i nieznanne jest również to, co w tym miejscu określane jest mianem sensotwórczej roli doświadczania granicy oraz samej heurystyki doświadczeń (po)granicznych.

Tak artykułowana problematyczność świata ludzkich spraw w pełni wpisuje się też w kwestię swoistych rudymetów, które eksponują humanistyczne intencje edukacji, a zatem takiej edukacji, która z założenia odwołuje się do rzeczowej „złożoności i zagadkowości” istnienia człowieka, i to jakby na przekór temu, że tendencje współczesnego świata w sposób niedwuznaczny wiążą się z marginalizacją lub wręcz klęską pryncypiów, wyrażanych w humanistycznych intencjach edukacji (Wojnar, 2000, s. 31-34). Tak rozumiane intencje edukacji wyrażają się bowiem w „myśli słabej”, a współczesne tendencje i procesy „to, co słabe”, a zatem nie dające się sprowadzić do tego, co wymierne oraz przybierające postać nieskomplikowanego i bezpośrednio

¹⁸ Perspektywę wskazanej w tym miejscu optyki konstytutywnej „złożoności i zagadkowości ludzkiego życia” w sposób ścisły powiązać można również z ideą „myśli słabej”/ „słabej edukacji”, zgodnie z którą określone sprzeczności biegunów doświadczenia ludzkiego nie rozstrzygają o tym, że któryś z nich „przestaje być ważny i potrzebny”. Zgodnie z tym podejściem „słabość” (niejednoznaczność, niepewność, nierozstrzygalność) nie jest czymś negatywnym/niepożądanym, a co za tym idzie, nie jest też czymś co należałoby „przezwyżyć i ostatecznie rozwiązać”, lecz czymś, co stanowi jej immanentny składnik ludzkiej egzystencji/edukacji człowieka, na tyle istotny, że dążenie do jego neutralizacji w gruncie rzeczy eliminuje sam sens i znaczenie doświadczenia tego, co specyficznie ludzkie, czy edukacyjne (Maliszewski, 2021, s. 71, 78-79).

dającego się wdrożyć algorytmu, po prostu pozostawiają na marginesie ważności, związanej z *praxis* różnych sfer życia społecznego, w tym sfery praktyk instytucji edukacyjnych. Problem sensotwórczej roli i znaczenia doświadczania granic oraz samej heurystyki doświadczeń (po)granicznych również i w tym kontekście pozwala jednak ujmować, rozjaśniać i projektować strukturę doświadczeń ludzkich oraz związanych z tym nowych wyzwań, możliwości i zagrożeń¹⁹.

Bibliografia:

- Arendt, H. (1991). *Myślenie*, tłum. Hanna Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Czytelnik.
- Breczko J. (2007). Cztery sytuacje graniczne w Myślach Pascala i bezsilność Boga filozofów. W: D. Prabuca (red.), *Etyka wobec sytuacji granicznych* (275-288). Kraków: Oficyna Wydawnictwo „Impuls”.
- Buber, M. (2017). *Obrazy dobra i zła*, tłum. M. Masny. Gliwice: Fundacja Instytut Globalizacji.
- Depraz, N. (2010). *Zrozumieć fenomenologię*, tłum. A. Czarnecka. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Embree, L. (2006). *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łagodzka. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Gara, J. (2016). Husserlowski świat życia codziennego i jego znaczenie pedagogiczne. *Studia Edukacyjne*, 42, 131-154.
- Gara, J. (2017). Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacji. *Forum Pedagogiczne*, 2, 145-167.
- Gara, J. (2019a). Jana Patočki doświadczenie „jedności pierwotnego świata” jako przesłanka myślenia i działania pedagogicznego – rekonstrukcje (część pierwsza). *Forum Pedagogiczne*, 1, 181-202.
- Gara, J. (zbiory niepublikowane). Echo Nadziei Feniksa. W: tenże, *Liryczne okruchy egzystencji*.
- Gara, J. (2019b). „Świat życia codziennego” jako źródło wiedzy pedagogicznej. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 5-19.

¹⁹ Egzemplifikacją tak artykułowanej kwestii można uczynić, np. zjawisko tzw. „luki ludzkiej”, opisywanej jako „rozbieżność między współczesnym człowiekiem a stworzonym przez niego światem cywilizacji”. Zjawisko to również może być przeżywane oraz ujmowane zarówno w kategoriach doświadczania określonych granic, jak i doświadczeń (po)granicznych (por. Wojnar, 2002, s. 21-22).

- Gara J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 2008.
- Goffman, E. (2010). *Analiza ramowa*, tłum. S. Burdziej. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Goffman, E. (2012). *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heller, M. (2011). *Filozofia nauki. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Heller, M. (2015). *Moralność myślenia*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Jaspers, K. (1978). Sytuacje graniczne, tłum. M. Skwierciński. W: R. Rudziński, *Jaspers (186-242)*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jaspers, K. (1990a). Człowiek, tłum. Dorota Lachowska. W: tenże, *Filozofia egzystencji (25-45)*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jaspers, K. (1990b) O tragiczności, tłum. A. Wołkowicz. W: tenże, *Filozofia egzystencji (319-377)*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jaspers, K. (1993). *Autobiografia filozoficzna*, tłum. Stanisław Turowicz. Warszawa: Wydawnictwo Comer.
- Jaspers, K. (1999). *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, tłum. G. Sowiński. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Konersmann, R. (2009). *Filozofia kultury. Wprowadzenie*, tłum. Krystyna Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Koselleck, R. (2012a). O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji, tłum. W. Kunicki. W: tenże, *Semantyka historyczna (411-464)*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Koselleck, R. (2012b). „Przestrzeń doświadczenia” i „horyzont oczekiwania” – dwie kategorie historyczne, tłum. W. Kunicki. W: tenże, *Semantyka historyczna (357-386)*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krakowiak, J. L. (2005). *Tragizm egzystencji ludzkiej jako problem filozoficzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

- Kuhn, T. S. (2009). *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. Helena Ostromecka. Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Maliszewski, K. (2021). *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Marquard, O. (1994). *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Patočka, J. (2019). „Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach, tłum. A. Bystrzycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Pelcová, N. (2014). *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*, tłum. A. Bystrzycka. Warszawa: Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Piecuch, Cz. (2001). *Człowiek metafizyczny*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piecuch, Cz. (2007), Doniosłość egzystencjalna i etyczna doświadczenia sytuacji granicznych w ujęciu Karla Jaspersa. W: D. Prabucka (red.), *Etyka wobec sytuacji granicznych (37-46)*. Kraków: Oficyna Wydawnictwo „Impuls”.
- Piszkalski, H. (1978). Problem „sytuacji granicznych” w ujęciu Karla Jaspersa. *Analecta Cracoviensia*, X, 99-116.
- Radomski, A., Bomba, R. (red.) (2010). *Granice w kulturze*. Lublin: Polskie Towarzystwo Kulturoznawcze. Portal Wiedza i Edukacja: www.wiedzaiedukacja.eu.
- Reinach, A. (1987). Przyczynek do teorii sądu negatywnego. W: W. Stróżowski (red.), *Od Husserla do Levinasa. Wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie.
- Ricoeur P. (2003). *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławek, T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stachowska, I. (2015). „Na granicy” ograniczenia. Etyczne tło uwikłania w sytuacje graniczne. W: S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne (36-45)*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Stępnik, K. (1988). *Filozofia metafory*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.

- Stolárik, S. (2009). *Życie jako ruch egzystencjalny w filozofii Jana Patočki*, tłum. A. Grzeszczyk. Ząbki: Apostolicum.
- Tischner, J. (2002). *Myślenie z wnętrza metafory*. W: tenże, *Myślenie według wartości* (462-476). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2014). *Impresje aksjologiczne*. W: tenże, *Świat ludzkiej nadziei* (179-202). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Trzcieniecka-Schneider, I. (2007). *Pojęcie granicy krańcowość. Uwagi definicyjne*. W: D. Prabucka (red.) (2007). *Etyka wobec sytuacji granicznych* (407-412). Kraków: Oficyna Wydawnictwo „Impuls”.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wulf, C. (2016). *Antropologia. Historia–kultura–filozofia*, tłum. P. Domański. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.



Adam Bobryk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

ORCID 0000-0001-5876-4685

Izabela Kochan

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0002-0462-684X

Wychowawczy aspekt funkcjonowania pomników. Przykład Wilna

Educational aspect of the functioning of monuments. The example of Vilnius

Abstract: Vilnius is traditionally a multicultural city. History, especially in the 20th century, brought many radical changes to this place in terms of nationality and systemic transformation. This was reflected in monumental politics. The article analyzes exemplary Vilnius monuments, which were intended by the initiators of their construction to be an instrument of fundamental social change, but did not turn out to be an effective mechanism of influence, and those which gained importance due to the meaning assigned to them by the recipients. The main perspective of the analyzes was the educational impact.

Keywords: education, monuments, historical politics, Vilnius.

Wprowadzenie

Wilno jest stolicą Republiki Litewskiej i największym miastem tego kraju. Zamieszkuje je 595 517 osób (według danych na 2021 r.) (Vilniaus, 2021). Stanowi to 21,3% ogółu mieszkańców państwa (Gyventojai, 2021). W republice 84,6% ludności to Litwini, 6,5% Polacy, 5% Rosjanie, 1% Białorusini, 2,9% pozostali (Pilietybė, 2022). W stolicy kraju Litwini stanowią 67,1%, Polacy 15,4%, Rosjanie 9,7%, Białorusini 2,7%, pozostali 5,1% (Palyginimas, 2022). Wilno tradycyjnie było miastem wielokulturowym (Szostakowski,

2020). Jednocześnie był to zawsze znaczący ośrodek życia społeczno-politycznego, kulturowego i oświatowego. Jego funkcjonowanie trwale miało ponadlokalny charakter (Kosman, 1993). Zmienna państwowa przynależność Wilna w XX wieku związana była z zasadniczymi konsekwencjami, przekształcającymi niejednokrotnie radykalnie życie społeczności lokalnej, czy nawet jej skład. Miało to wyraz w zmianach języka urzędowego, statusu społecznego poszczególnych grup, systemu polityczno-gospodarczego, dominujących wartości kultury, edukacji i wychowania.

Litewski publicysta, Tomas Venclova, w następujący sposób opisywał specyfikę tego wielokulturowego miejsca „Stolica Litwy zawsze była miastem przygranicznym, tyle że ta granica przez wieki kapryśnie się przemieszczała: Wilno okazywało się czasem prawie że u ziem Zakonu Krzyżackiego, czasem w trzydziestu kilometrach od niepodległej Litwy (tzw. Kowieńskiej), na koniec w stu pięćdziesięciu kilometrach od Polski, za to tylko w trzydziestu kilometrach od Białorusi Łukaszenki, to jest od rubieży Unii Europejskiej. Granica zwykle odcinała naród, który odczuwał nostalgię za miastem uważanym za <<swoje>> – przed ostatnią wojną byli to Litwini, teraz Polacy i Białorusini, a także Żydzi mieszkający w Izraelu” (Venclova, 2011, s. 126). Konsekwencją tego była nieustanna konkurencja o dominację polityczną, kulturową czy językową. Elementem tych działań było zaznaczanie swej obecności w przestrzeni miejskiej. Dotyczyło to różnych sfer. Jednym z elementów rywalizacji w wielokulturowym środowisku było wznoszenie pomników. Miało to na celu nie tylko upamiętnienie osób czy wydarzeń, ale także wskazanie znaczenia społeczności, której symbolizacją była obecność monumentów, a przez to odgrywało to także funkcję wychowawczą dla obecnych i przyszłych pokoleń. Jak bowiem słusznie wskazuje Dariusz Wadowski, jeśli dana społeczność oddaje szczególną cześć jakiejś postaci to traktuje ją jako wzorzec do naśladowania i inspirację dla potomków (Wadowski, 2019, s. 118-132).

Istotnym celem wychowania jest kształtowanie postaw społecznie uznanych za pożądane. Treść oddziaływań uwarunkowana jest różnorodnymi czynnikami w zależności od ukierunkowania na określoną sferę rzeczywistości. Dotyczyć to może np. wychowania obywatelskiego, patriotycznego czy narodowego. Odnosi się to więc do formowania sprofilowanego wymiaru osobowości. Istotne trudności mogą pojawić się jednakże w przypadku występowania sporów ideowych oraz różnych napięć społecznych (Olbrycht, 2012, s. 90-91). Tym bardziej więc wówczas następuje intensyfikacja i wielokierunkowość wpływów. Dlatego też jednym z instrumentów oddziaływania, związanych z procesem wychowania, jest podkreślanie znaczenia

poszczególnych osób, wydarzeń lub idei przez ich symbolizację w postaci pomników lub ich usuwanie dla oznaczenia lub wzmocnienia zmiany społecznej, a przez to osiągnięcia również efektów wychowawczych.

Należy się zgodzić z Lechem N. Nijakowskim, iż „Pomnik w nowoczesnym państwie narodowym stał się ważnym narzędziem oficjalnej propagandy i kształtowania homogenicznego środowiska kulturowego. Można, jak sądzę powiedzieć, że <<oficjalne>> pomniki tworzyły – jako sieć powiązanych ze sobą elementów – ważny podsystem społeczny, który zapewniał masową komunikację, gdzie nadawaną treścią była pożądana przez władze interpretacja historii, wzory osobowe itd. (...) Obecność pomników jako stałych elementów krajobrazu sprawia, że wzrastające pokolenie włącza je w swój świat codzienności. I jeżeli nie towarzyszy temu narzucanie przez znaczących Innych negatywnego stosunku do pomnika i jego treści, to młody człowiek internalizuje przynajmniej obecność danej interpretacji historii, jeżeli nie samą interpretację” (Nijakowski, 2001, s. 82-83).

Pomniki zawsze związane są z określoną interpretacją przeszłości, osób czy idei. Ich obecność zasadniczo ma wspierać dominujący system wartości. Mają więc przyczyniać się do integracji społecznej i wpływać na tożsamość. Poprzez to stają się więc elementem oddziaływań wychowawczych. To zarówno przekaz, który zawierają, znaczenie, które przypisuje się im w życiu publicznym, schematy interpretacyjne, uosobienie postaw lub sposobów postępowania, czy postaci godnych naśladowania. Stają się one miejscami znaczącymi wokół których organizowane jest życie społeczne, odbywają się uroczystości, czy stają się punktami odniesienia w przestrzeni miejskiej. Nie tyle istotna jest ich forma architektoniczna, co treść którą wyrażają. Mogą być wyrazem powszechnej akceptacji dla osób lub wydarzeń lub próbą narzucenia określonych wzorów czy też idei. Wilno jest przykładem radykalnych zmian społecznych i transformacji państwowo-ustrojowych, które dokonywały się w okresie XIX-XXI wieków. Znajdowało to swoje odbicie także w sferze pomników. Każda istotna zmiana przynależności państwowej wyrażała się w znoszeniu starych obiektów, lub nadawaniu im nowych interpretacji, wznoszeniu nowych, a pośrednio oddziaływaniu przez to również na procesy wychowawcze. W niniejszym tekście nie analizowano całego zasobu pomników wileńskich. Wskazano tylko te, które były szczególnie charakterystyczne dla danego okresu (w trakcie jego trwania lub nabrały znaczenia już po jego zakończeniu).

W XX wieku Wilno wchodziło w skład Imperium Rosyjskiego, Litwy Środkowej, II Rzeczypospolitej, Republiki Litewskiej, Litewskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej będącej częścią Związku Socjalistycznych Republik

Radzieckich i ponownie Republiki Litewskiej. W czasie I i II wojny światowej było okupowane przez wojska niemieckie. W trakcie działań zbrojnych dochodziło też do przejęcia kontroli nad miastem przez inne siły. Było to przesłanką do usuwania śladów przeszłości w postaci pomników pozostawionych przez poprzednie władze i stawiania nowych dla symbolizacji zmiany społecznej i oddziaływania na procesy wychowawcze.

Pomniki Imperium Rosyjskiego

Niewątpliwie najbardziej budzącym emocje pomnikiem wystawionym w carskiej Rosji na terenie Wilna był postument poświęcony Michaiłowi Murawiiowowi (1796-1866). Był on generał-gubernatorem Kraju Północno-Zachodniego w okresie powstania styczniowego. Zasłynął wówczas z ogromnego okrucieństwa skierowanego wobec Polaków. Sposób w jaki sprawował władzę dobrze oddaje nieformalny przydomek, który stosowano wobec niego – „Wieszatiel”. Jego działania były nie tylko bezwzględne w zakresie tłumienia jakichkolwiek przejawów oporów czy patriotyzmu ze strony Polaków, ale przede wszystkim miały prowadzić do marginalizacji tej społeczności i rusyfikacji Ziemi Wileńskiej. Pomnik mu poświęcony odsłonięto 8 listopada 1898 r. Miał on stanowić symbol panowania rosyjskiego wskazując wzór do naśladowania. Jednocześnie próbowano oddziaływać na młodzież ukazując Murawiiowa jako żołnierza i urzędnika posiadającego liczne zasługi, co jak wynika z zachowanych źródeł spotykało się ze sprzeciwem. Interesujące, iż zarówno odsłonięcie pomnika jak i związane z nim wydarzenia były bojkotowane również przez znaczącą część lokalnej społeczności rosyjskiej, nieakceptującej brutalnej formy rządów realizowanych przez Murawiiowa (Jaśkiewicz, 1996, s. 531-539). Jego pomnik, po kilkunastu latach, został ewakuowany w głąb Rosji, w czasie I wojny światowej, przed wkroczeniem do miasta wojsk niemieckich, które zajęły Wilno 18 września 1915 roku (Wojtasik, 2021). W późniejszych latach władze polskie w miejscu, gdzie wcześniej był umiejscowiony postument wybudowały toalety publiczne, co nie było działaniem przypadkowym (Askidov, 1994, s. 75).

Podobną rolę pomnika, ukierunkowaną na umacnianie rosyjskości, odgrywał monument wystawiony carycy Katarzynie II (1729-1796). Osoby odpowiedzialnej za trzy rozbiory Polski i utratę jej niepodległości. Jak uzasadniano miał on być symbolem pojednania z narodem polskim. Faktycznie był znakiem dominacji Imperium i panowania rosyjskiego. Odsłonięty został w jednym z najbardziej reprezentacyjnych miejsc Wilna na placu obok katedry. Uroczystości z tym związane odbyły się 10 listopada 1904 r. Miały one charakter pompacyjny i wiernopoddańczy. Różnego rodzaju

zachętami i szantażem zmuszono do udziału w nim wielu mieszkańców Wileńszczyzny, w tym 63 polskich arystokratów, którzy powszechnie złośliwie określani byli później „kataryniarzami”. Ich uczestnictwo zostało bardzo krytycznie ocenione przez społeczność polską. W 1915 r. pomnik przed zajęciem przez wojska niemieckie Wilna został wywieziony przez Rosjan w głąb kraju (Głósy, 1904; Jackiewicz, 2013, s. 17-21). Niewątpliwie zarówno Pomnik Murawiowa jak i Katarzyny II nie przyczynił się do spełnienia oczekiwanych celów. Upamiętnienia były odbierane w kategoriach przymuszenia, upokorzenia, czy nawet przemocy, a to nie przyczynia się do zaspokajania dążeń, a niejednokrotnie prowadzi do przeciwnych od zamierzonych skutków. Jedynie wobec społeczności dominującej politycznie, ale stanowiącej środowisko mniejszościowe w strukturze ludności, czyli Rosjan, pomniki te zapewne w pewnym stopniu odgrywały rolę umacniając wielkoruskie postawy, czyli w tym zakresie można byłoby stwierdzić o wpływie czynników wychowawczych.

Polskie pomniki

W okresie II Rzeczypospolitej, nie budowano w Wilnie pomników, które miałyby odgrywać szczególną rolę w zakresie podkreślenia polskości tych ziem czy mających na celu swoiste oddziaływania wychowawcze. Wznoszone pomniki nie zawierały specjalnego przesłania, a odnosiły się zasadniczo do naturalnych upamiętnień związanych z osobami zasłużonymi dla Wilna bądź też wydarzeniami historycznymi. Nie stanowiły one nośników idei czy przekazu treści mających wykraczać poza tradycyjny aspekt wychowawczy, czyli ukazywanie wzorów do naśladowania. Nie kształtowały one nowej rzeczywistości lub też nie kreowały mitologizacji przeszłości.

W trakcie II wojny światowej, jak i w okresie późniejszym część pomników wystawionych w okresie państwa polskiego została zniszczona (aczkolwiek proces ten dotyczył w zdecydowanie większym zakresie tablic pamiątkowych, które też były bardziej powszechnie wyeksponowane). Wynikało to z przyczyn ideologicznych i narodowych, co miało wspierać proces przekształcania przestrzeni miejskiej, pozbawiając jej elementów świadczących o polskiej przeszłości. Proces usuwania polskich pomników był dokonywany zarówno w wyniku decyzji administracyjnych jak i indywidualnych działań. Pewne incydenty zdarzały się również po odzyskaniu niepodległości przez Litwę. Przykładem może być zniszczenie w 1994 r. pomnika Mieczysława Dordzika, który zginął w 1931 r. ratując podczas powodzi żydowskie dziecko. W wyniku działań mniejszości polskiej po roku pomnik został odbudowany (Bobryk, 2005, s. 443).

Jak wspomniano, w okresie II Rzeczypospolitej nie podejmowano działań mających na celu nasycenie przestrzeni miejskiej pomnikami podkreślającymi polski charakter Wilna i mającymi oddziaływać w sposób szczególny na kształtowanie postaw i proces wychowania. Niemniej w perspektywie długiego trwania zwrócić należy uwagę na monument poświęcony Stanisławowi Moniuszce (1819-1872), który w latach 1840-1858 mieszkał i tworzył w Wilnie (Narkowicz, 2014). Został on odsłonięty 19 września 1922 r. Interesujące, iż posadowiony został na postumencie, który wcześniej, przed ewakuacją przez Rosjan w 1915 r., zwieńczony był popiersiem Aleksandra Puszkina. Przetrwał on do obecnych czasów. Umiejscowiony jest w centrum, w pobliżu kościoła pw. św. Katarzyny, ale jest to miejsce nieco uboczne. Jak oceniano po odsłonięciu pomnika, był mało reprezentacyjny, skromny i jak zakładano tymczasowy, który miał być zastąpiony bardziej okazałym monumentem (Pomnik, brak daty publikacji).

Z czasem jednak pomnik Moniuszki zyskiwał na znaczeniu dla społeczności polskiej. Ukazywał on jej obecność w Wilnie i symbolizował osiągnięcia tego środowiska. Uosabiał, zwłaszcza dla młodych pokoleń, znaczenie pielęgnowania przeszłości, rozwoju kultury i edukacji związanej ze swoim środowiskiem narodowym. W procesach asymilacji w kierunku lituanizacji i rusyfikacji oraz indoktrynacji ideologicznej w duchu marksizmu-leninizmu stanowił symbol obecności polskości, jej prestiżu i dokonań. Budziło to jednocześnie obawy ze strony środowiska litewskiego. Dlatego też odnotowano kilka przypadków dewastacji pomnika. Miało to miejsce zarówno w okresie funkcjonowania w systemie radzieckim, jak też i już w niepodległym kraju (Bobryk, 2005, s. 439). Niewątpliwie związane to było ze zrozumieniem znaczenia tego pomnika dla społeczności polskiej i oddziaływania jego również na proces wychowania nowych pokoleń. Dewastacje nie umniejszały znaczenia obiektu. Wręcz przeciwnie lokalna społeczność zawsze podejmowała działania na rzecz jego odnowy i ochrony. Oddziaływanie edukacyjne pomnika zwiększyło się też od 2019 r., gdy w 200 rocznicę urodzin kompozytora postument mu poświęcony, jako 16., włączono do realizowanego od 2015 r., z inicjatywy Muzeum Sztuki Nowoczesnej „MO”, projektu „Mówiące pomniki”. Dzięki aplikacji osoby zainteresowane mogą uzyskać informację dźwiękową o życiu i twórczości Moniuszki (Andrijauskas, 2019). Została ona przygotowana w języku litewskim i angielskim, a w wyniku starań Ambasady RP i Instytutu Polskiego została dodana również polska wersja (Pomniki, 2019).

Pomniki z okresu radzieckiego

Okres władzy radzieckiej w Wilnie charakteryzował się zasadniczą przebudową życia społeczno-politycznego. Rozwój miasta wyrażał się również w istotnych przemianach architektonicznych z dążeniem do oznaczania w przestrzeni publicznej dominacji ideologicznej władz komunistycznych. Jednym z elementów tego była propaganda monumentalna. Stawiano nie tylko pomniki osobom i wydarzeniom związanym z historią ZSRR, ale także inne rzeźby, które miały symbolizować elementy polityki radzieckiej. Było to ściśle związane z procesem wychowania pokoleń młodzieży, które miały wzrastać w nowych warunkach systemowych, zgodnie z przyjętymi przez partię rządzącą założeniami. Wszechobecne pomniki winny były tworzyć warunki do systemowego kształtowania postaw poprzez mniej lub bardziej obowiązkowe uczestnictwo w uroczystościach odbywających się przy monumentach oraz wzmacniać przekaz ideologiczny. Symbolizowały pożądane postawy, wzory zachowań i dominujący opis świata.

Po odzyskaniu suwerenności przez Litwę w 1991 r. masowo i w krótkim czasie były one usuwane, by w warstwie architektonicznej zaznaczyć istotną zmianę społeczną, która została dokonana w wyniku dążeń niepodległościowych społeczeństwa litewskiego. Wiele z nich zostało później wyeksponowanych w zorganizowanej przez spółkę „Hesonos klubas” specjalnej ekspozycji w miejscowości Grūtas nieopodal Druskiennik. Odpowiedziało ono na konkurs Ministerstwa Kultury, które szukało rozwiązania, dotyczącego zagospodarowania pomników radzieckich, usuniętych z miejsc publicznych. Zespół zawierający pomniki, sale muzealne, infrastrukturę towarzyszącą wraz z adnotacjami o charakterze informacyjno-historycznym otwarty został oficjalnie 1 kwietnia 2001 r. Jak wynika z założeń ekspozycja ta ma się przyczynić do ukazania negatywnych treści radzieckiej ideologii i oddziaływania na system wartości, również w aspekcie wychowawczym (Karpenko, 2014, s. 272-294).

Interesujące, iż usunięcie pomników związanych bezpośrednio z osobami i wydarzeniami dotyczącymi funkcjonowania systemu radzieckiego przebiegało szybko i bez znaczących sporów. Ukazywało to także dość mało efektywne oddziaływanie tych obiektów na świadomość społeczną i niewielkie ich faktyczne znaczenie dla długookresowych efektów procesów wychowawczych. Co więcej ich demontaż był odbierany niejednokrotnie jako bieżący element oddziaływania wychowawczego. Niemniej, jednocześnie pewnym wyjątkiem są rzeźby z „Zielonego Mostu”. Przedstawiały one żołnierzy, robotników, kolchoźników i studentów. Zostały posadowione, w latach pięćdziesiątych, jako element ozdobny infrastruktury drogowej

przy wjazdach na most. Stanowiły swoisty dokument orientacji sztuki minionego okresu. Niemniej po odrodzeniu niepodległej Litwy coraz częściej postrzegano je w kategoriach świadectwa przypominającego czas władzy radzieckiej. Oceniano także, iż oddziaływało to negatywnie, zwłaszcza na młode pokolenia, poprzez osvajanie się z określonymi elementami wizualnymi jako stałym elementem przestrzeni. Należy stwierdzić, iż oceny dotyczące ich znaczenia nie były jednoznaczne, a za ich pozostawieniem wypowiadali się także niektórzy przedstawiciele młodego pokolenia (Mokrzecka, 2015; Andrijauskas, 2021). Interesujące, iż jak wynika z sondażu RAIT, w 2010 r., 15,4% mieszkańców Litwy popierało postulat usunięcia rzeźb, 59,2% było przeciwnych, a 25,4% nie wyraziło opinii. W samym Wilnie było jeszcze więcej zwolenników ich pozostawienia, gdyż 78,4%, a tylko 14% oczekiwało ich usunięcia (BNS, 2010). Ostatecznie w 2015 r. zostały zdjęte, jak uzasadniano z przyczyn technicznych, i przeniesione na skład, a w 2021 r. przekazano je do zasobów Muzeum Narodowego (Grigaliūnaitė, 2015; Andrijauskas 2021). Według powszechnej opinii głównym czynnikiem, który wpłynął na ich usunięcie był wzrost napięcia w relacjach z Federacją Rosyjską, po aneksji przez nią Krymu.

Pomnik okresu transformacji

Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych przyniósł zasadnicze zmiany społeczne, polityczne i gospodarcze. Proces transformacji zainicjowany w ZSRR przez sekretarza generalnego KPZR Michaiła Gorbaczowa, który swoją nową politykę określał mianem pierestrojki (przebudowy), co było ukierunkowane na wzmocnienie władzy radzieckiej, społeczeństwo litewskie wykorzystało do osłabiania systemu i działań na rzecz odzyskania niepodległości. Zaowocowało to jednostronnym aktem odrodzenia Republiki Litewskiej 11 marca 1990 r., spowodowało konflikt z władzami centralnymi i represje z ich strony, ale przyniosło po kilkunastu miesiącach międzynarodowe uznanie suwerenności w sierpniu 1991 r. oraz zaakceptowanie niepodległości Litwy przez ZSRR w dniu 6 września (Gorbatschow, 1988; Anušauskas, Bartkevičius, Čepaitis, 2010). Należy zwrócić uwagę, iż działania na rzecz niepodległości były obciążone także licznymi sporami o charakterze narodowym z mniejszościami zamieszkującymi Litwę, a zwłaszcza Polakami (Sirutavičius, 2013, s. 120-148; Bobryk, 2017, s. 233-270; Jundo-Kaliszewska, 2019).

Interesujące, iż symbolicznie początek działań niepodległościowych związany jest z wileńskim pomnikiem Adama Mickiewicza (1798-1855). Pierwsza inicjatywa wystawienia monumentu upamiętniającego wieszczka podjęta została w Wilnie, jeszcze w 1932 r., w okresie II Rzeczypospolitej

(Weeks, 2014, s. 87-88). Do wybuchu wojny udało się jednak wykonać tylko część płaskorzeźb, które bez zabezpieczenia były przechowywane następnie przez kilkadziesiąt lat. Decyzję o budowie pomnika w 1978 r. podjęły władze LSRR. Prace zakończone zostały jednak dopiero po sześciu latach, gdy istotnie zmieniły się uwarunkowania polityczne spowodowane powstaniem „Solidarności” w Polsce i percepcją jej działań na Litwie. To wpłynęło niewątpliwie na modyfikację interpretacji twórczości wieszcz. Gdy więc 18 kwietnia 1984 r. dokonywano odsłonięcia pomnika, w pobliżu kościołów św. Anny i Bernardynów, zabroniono podczas uroczystości jakichkolwiek wystąpień i relacjonowania tego wydarzenia w mediach. Jedynym czasopiśmie, który zamieścił relację był dziennik „Czerwony Sztandar” wydawany w języku polskim. Należy też zwrócić uwagę, iż na obelisku umieszczono tylko litewską wersję imienia i nazwiska wieszcz. Jak twierdzono ówczesne władze zabroniły umieszczania polskiej wersji danych osobowych (Surwiło, 1993, s. 88-93). Niemniej po odzyskaniu niepodległości przez Litwę nie pojawiło się na pomniku polskie imię i nazwisko wieszcz. Wpisywało się to w proces lituanizacji historii.

Na terenie Wilna zachowanych zostało sześć płaskorzeźb z przygotowywanego przedwojennego pomnika. Nie umieszczono ich jednak w pobliżu nowego obelisku gdyż jak stwierdzały ówczesne władze partyjne, znajdowały się tam wątki religijne, co w nawiązaniu do ówczesnych wydarzeń w Polsce wywoływało niepokoje organów kierowniczych, chcących uniknąć negatywnego oddziaływania przekazu, w tym wpływu wychowawczego na młode pokolenia (Surwiło, 1993, s. 93). Dopiero kilka lat po odzyskaniu niepodległości, 3 lutego 1994 r., zostały one wkomponowane w otoczenie posągu (Bobryk, 2005, s. 441). Niewątpliwie pomnik Mickiewicza odegrał w Wilnie symboliczną rolę w procesie transformacji społeczno-politycznej. Pod nim, 23 sierpnia 1987 r., odbyła się pierwsza masowa manifestacja (uczestniczyło w niej ok. 1000 osób) narodowej opozycji litewskiej wyrażająca dążenia do niepodległości. Znamienne, że nie została ona rozegnana przez milicję, tylko poddano ją krytycznym ocenom w mediach. Argumentem dotyczącym wyboru pomnika przez opozycjonistów było to, że Mickiewicz jawił się jako „piewca wolności”. Powszechnie w historiografii litewskiej przyjmuje się, że to wydarzenie można uznać za początek przemian, których dalszą konsekwencją było powstanie 5 czerwca 1988 r. Ruchu „Sajudis”, a następnie uzyskanie niepodległości (Gudaitis, Rybelis, Rupšytė, 2008). Dla kolejnych pokoleń, zarówno Litwinów jak i Polaków, pomnik ten ma znaczenie nie tylko historyczne jak i wychowawcze symbolizując wartości edukacyjne oraz patriotyczne, które należy internalizować.

Pomniki odrodzonej Republiki Litewskiej

W stolicy niepodległej republiki, Wilnie, miejsce usuwanych pomników z okresu radzieckiego zagospodarowywano upamiętniając osoby i wydarzenia związane z litewskim, narodowym nurtem. Był to jeden z elementów polityki zmiany krajobrazu kulturowego, który miał ugruntować litewskie oblicze miasta, wpływać mobilizująco na środowisko narodowe społeczności dominującej oraz w sposób wychowawczy oddziaływać na postawy, zwłaszcza młodego pokolenia, nie tylko litewskiego, poprzez określenie bohaterów i wydarzeń godnych naśladowania. Należy tu wskazać zwłaszcza dwa pomniki – wzniesiony Jonasa Basanavičiusa (1851-1927) i projektowany Antanasa Smetony (1874-1944).

Pierwszy odsłonięty został 23 listopada 2018 r. przez prezydent Litwy Dalię Grybauskaitė. Posadowiony został blisko Filharmonii Narodowej, Miejsca, które było związane w początkach XX wieku z działaniami na rzecz odbudowy państwowości. Bardziej prawdopodobną motywacją wydaje się jednak, iż było to podkreślenie litewskiego charakteru centrum miasta. Ulokowane jest bowiem na jednym z najważniejszych szlaków turystycznych, w pobliżu Ostrej Bramy. To miejsce bardzo uczęszczane m.in. przez wielu Polaków. Obok przez wiele lat była siedziba Zarządu Głównego Związku Polaków na Litwie i szeregu innych instytucji. W sposób symboliczny pomnik ten ukazuje więc dominację litewkości na tym terenie. Tym bardziej, iż jak wynika z opinii Neriji Putinaitė, Basanavičius był twórcą mitu narodu litewskiego, opartego na etnonacjonalizmie (Argustas, 2017). Umieszczenie pomnika było niejednoznacznie przyjęte zarówno w środowisku polskim jak i litewskim. Tym bardziej, że obok jest tablica pamiątkowa Basanavičiusa, a naprzeciwko na terenie filharmonii ustawiono jego popiersie. Poza tym plac, na którym ustawiono pomnik nazwano jego imieniem (Andrzejewski, 2016). To niewątpliwie potwierdza tezę o podstawowym celu jakim była manifestacyjna lituanizacja przestrzeni, co miało oddziaływać na społeczną świadomość i postawy zarówno obywateli kraju jak i zwiedzających stolicę kraju turystów.

Drugim, do początku 2022 r., nadal nie zrealizowanym projektem, była budowa pomnika prezydenta Antanasa Smetony. W historiografii oceniany jest on jako bardzo kontrowersyjna postać. Miał bardzo znaczący wpływ na kształtowanie się państwowości litewskiej. Jego rządy były jednak dyktatorskie, o charakterze nacjonalistycznym, z silnym pierwiastkiem antypolskim. Jednocześnie w 1940 r., w obliczu aneksji Litwy przez ZSRR uciekł z kraju (Krajewski, 2007; Vaskela, 2014; Eidintas, 2015). Plany jego upamiętnienia były snute od trzydziestu lat. Najbardziej realistycznymi wydawały się

działania rządu podjęte w związku z obchodami stulecia państwa litewskiego, obchodzonymi w 2018 r. Rozpisano konkurs, wyłoniono projekt i wskazano miejsce w centrum Wilna. Lokalizacji sprzeciwił się jednak samorząd. Rozgorzało też szereg sporów związanych z osobą Smetony (Smentona, 2021; Jurčenkaitė, Tracevičiūtė, 2021). W konsekwencji pomnik do 31 marca 2022 r. nie został zrealizowany. Sama jednak dyskusja i zaangażowanie realizacyjne było istotną zmianą w dotychczasowej dość krytycznej, zwłaszcza w Wilnie ocenie roli byłego prezydenta i służyło umacnianiu jego pozycji w pamięci historycznej. Tym bardziej, iż jeszcze dekadę temu jako prowokacyjne określano dywagacje zawarte w pytaniu „Czy odważymy się postawić pomnik Antanasowi Smetonie w Wilnie” (Andrzejewski, 2013). Niewątpliwie wiele osób, zwłaszcza przedstawiciele mniejszości narodowych, uznawało, iż nie jest to właściwy wzór wychowawczy, zwłaszcza w warunkach demokratycznego państwa.

Podsumowanie

Wznoszenie lub usuwanie pomników jest ważnym aspektem wychowania w wymiarze intelektualnym, estetycznym, moralnym, religijnym, obywatelskim i narodowym. W artykule przedstawiono przykłady pomników, które przede wszystkim, z założenia, ukierunkowane były na tą ostatnią sferę lub poprzez interpretację zyskiwały znaczenie w tym zakresie. Wpisywały się więc w procesy wychowawcze rozumiane jako ukierunkowane kształtowanie osobowości. Związane jest to z rozwojem jednostki jako członka określonej społeczności. Z tego wynika transmisja pożądanych z punktu widzenia danej grupy czy większych zbiorowości wyobrażeń zbiorowych. Ma to wykształcić przymioty osobowe, które są pożądane w perspektywie interesów grupowych. Są to więc działania celowe, świadome oraz intencjonalne. Co charakterystyczne obejmuje to w znaczącym stopniu płaszczyznę emocjonalno-motywacyjną (Leszniewski i Wasilewski, 2013, s. 21-22).

Przytoczone w tekście przykłady wykraczają poza standardowy aspekt oddziaływań sfery pomnikowej. Przypisywano im bowiem cel nie tylko ukazywania przeszłości, ale też oddziaływanie na współczesnych w zakresie reinterpretacji przeszłości lub umocnienia własnej grupy. W pewnym sensie wpisuje się to w politykę historyczną (szerzej na temat polityki historycznej zob. Chwedoruk, 2018). Przy tym należy zauważyć, iż „Kto ma władzę nad pamięcią, ten decyduje, jak interpretowana jest terażniejszość” (Napiórkowski, 2019). Można więc tworzyć bohaterów lub zrzucać ich z cokołów, kreować idee i nadawać interpretacje znaczeniom, gdzie głównym kierunkiem działań nie tyle jest upamiętnienie, co osiągnięcie bieżącego efektu. Może on być

ukierunkowany na transformację tożsamości, wspierać procesy narodowo-twórcze, czy asymilacyjne lub umacniać tożsamość grupy. Nierozzerwalnie wiązało się to z aspektem wychowawczym poprzez ukazywanie pewnej wizji świata, bohaterów czy idei godnych naśladowania i oddziaływania otoczki społeczno-kulturowej związanej z funkcjonowaniem monumentów. Jak wynika z przedstawionych przykładów, pomniki, które w sposób radykalny odbiegały od dominujących ocen społecznych, a były ukierunkowane na tworzenie nowej rzeczywistości, bardziej umacniały własną grupę niż wpływały na innych. Kluczowym okazało się społeczne nadawanie interpretacji i przypisywanie znaczenia. Niewątpliwie w każdym zaś przypadku prowadziły do refleksji i wzrostu samoświadomości odbiorców, niezależnie czy akceptowali lub odrzucali oni osoby lub symbole wyrażane w formie pomników.

Bibliografia:

- Andrijauskas, D. (2019, 26 czerwiec). *Kompozitoriaus Moniuškos biustas prabils maestro Katkaus balsu*. Pobrano z: <https://madeinvilnius.lt/naujienos/miestas/kompozitoriaus-moniuskos-biustas-prabils-maestro-katkaus-balsu/>
- Andrijauskas, D. (2021, 10 kwiecień). *Ant Žaliojo tilto vėl iškilis meninė instaliacija*. Pobrano z: <https://madeinvilnius.lt/naujienos/miestas/ant-zaliojo-tilto-vel-iskils-menine-instaliacija/> (dostęp: 05.03.2022).
- Andrzejewski, T. (2013, 23 lipiec). *Wilno. Pomnik. Smetona. Gęsi*. Pobrano z: <http://l24.lt/pl/opinie-i-komentarze/item/14876-wilno-pomnik-smetona-gesi> (dostęp: 05.03.2022).
- Andrzejewski, T. (2016, 17 luty). *Pomnik Patriarsze: „Filharmonia i kropka”*. Pobrane z: <http://l24.lt/pl/opinie-i-komentarze/item/114453-pomnik-patriarsze-filharmonia-i-kropka> (dostęp: 05.03.2022).
- Anušauskas, A., Bartkevičius, K., Čepaitis V. [et al.] (2010). *Kelias į Nepriklausomybę. Lietuvos Sąjūdis 1988-1991*. Kaunas: Šviesa.
- Argustas, J. (2017, 18 luty). *Nerija Putinaitė: „Jonas Basanavičius nebėra aktualus“*. Pobrane z: <http://www.tiesos.lt/index.php/tinklarastis/straipsnis/sankirtos.-ka-rinksimes-jono-basanaviciaus-lietuva-ar-spausdinti> (dostęp: 05.03.2022).
- Askidov, F. (1994). «Za vašu i našusvobodu!». *Hronika bor'by za nezavisimost' Pol'si. Rodina, 12*.
- BNS (2010, 7 lipiec). *Dauguma Lietuvos gyventojų nepritarę sovietmečio skulptūrų nukėlimui nuo Žaliojo tilto Vilniuje*. Pobrano z: <https://www.delfi.lt/news/daily/lithuania/>

- dauguma-lietuvos-gyventoju-neparitartu-sovietmecio-skulpturu-nukelimui-nuo-zaliojo-tilto-vilniuje.d?id=34222125 (dostęp: 05.03.2022).
- Bobryk, A. (2017). *Litewskie środowiska niepodległościowe wobec polskiej mniejszości narodowej u progu odzyskania suwerenności przez Litwę*. W: A. Srebrakowski, G. Strauchold, *Nie tylko Litwa. Geneza i przebieg upadku ZSRR w roku 1991. Tom I*. Łomianki: Wydawnictwo LTW, 233-270.
- Bobryk, A. (2005). *Odrodzenie narodowe Polaków w Republice Litewskiej 1987-1997*. Toruń: Dom Wydawniczy Duet.
- Chwedoruk, R. (2018). *Polityka historyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eidintas, A. (2015). *Antanas Smetona and his Lithuania. From the national liberation movement to an authoritarian regime (1893-1940)*. Leiden: Brill.
- Głosy prasy polskiej. O udziale sześćdziesięciu szlachciców litewskich w uroczystości odsłonięcia pomnika Katarzyny w Wilnie (1904)*. Lwów: Nakładem Komitetu Wydawniczego we Lwowie 1904 r. z Drukarni „Słowa Polskiego” pod zarządem J. Ziemińskiego.
- Grigaliūnaitė, V. (2015, 17 lipiec). *Žaliojo tilto skulptūros gali virsti nuo smarkesnio vėjo, jos bus nukeltos artimiausiu metu*. Pobrano z: <https://www.15min.lt/naujiena/aktualu/lietuva/zaliojo-tilto-skulpturos-gali-virsti-nuo-smarkesnio-vejo-jos-bus-nukeltos-artimiausiu-metu-56-516318?copied> (dostęp: 05.03.2022).
- Gorbatschow, M. (1988). *Perestroika. Die zweite russische Revolution. Eine neue Politik für Europa und die Welt*. Wien: Buchgemeinschaft Donauland u.a.
- Gudaitis, R., Rybelis, A., Rupšytė, A. (red.) (2008). *Sąjūdis ateina iš toli. Sąjūdzio Inicjatyvinės grupės ir Sąjūdzio Seimo Tarybos narių kalbos, atsiminimai, apmąstymai*. Kaunas: Aušra.
- Gyventojai: demografinė padėtis, kalbos ir religijos* (2021, 1 grudzień). Pobrane z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-44_lt (dostęp: 05.03.2022).
- Jackiewicz, M. (2013). *Pomnik carycy Katarzyny II w Wilnie*. *Znad Wilii*, 3, 17-21.
- Jaśkiewicz, L. (1996). *Sprawa pomnika Murawiowa „Wieszatiela” w Wilnie*. *Przegląd Historyczny*, 3, 531-539.
- Jundo-Kaliszewska, B. (2019). *Zakładnicy historii. Mniejszość polska w postradzieckiej Litwie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Jurčėnkaitė, I., Tracevičiūtė, R. (2021, 12 marzec). *Pasikeitus valdžioms, pristabdomas paminklo A.Smetonai igyvendinimas*. Pobrane z: <https://www.15min.lt/naujiena/aktualu/lietuva/pasikeitus-valdzioms-stabdomas-paminklo-a-smetonai-igyvendinimas-56-1469090> (dostęp: 05.03.2022).
- Karpenko, J. (2014). Paminklo „natūralizavimas”: sovietinio paveldo įsisavinimo praktikos Grūto parke. W: R. Čepaitienė, *Vietos dvasios beieškant*. Vilnius: Lietuvos istorijos institutas, 272-294.
- Kosman, M. (1993). *Wilno dawniej i dziś*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krajewski, Z. (2007). *Polacy w Republice Litewskiej 1918-1940*. Lublin: Lubelskie Centrum Marketingu Sp. z o.o.
- Leszniewski, T., Wasilewski, K. (2013). Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny. *Studia Socjologiczne*, 2, 9-29.
- Mokrzecka, E. (2015, 20 lipiec). *Wileńscy Polacy: Najpierw usuniemy rzeźby, a później Karolinki*. Pobrano z: <https://zw.lt/wilno-wilenszczyzna/wilenscy-polacy-najpierw-usuniemy-rzezby-pozniej-karolinki/> (dostęp: 05.03.2022).
- Napiórkowski, M. (2019, 26 sierpień-1 wrzesień 2019). Turbopatrioci i spory o pamięć (wywiad przeprowadzony przez J. Dymka). *Tygodnik „Przegląd”*.
- Narkowicz, L. (2014). *Stanisław Moniuszko w Wilnie*. Wilno: Wydawnictwo Polskie w Wilnie.
- Nijakowski, L. M. (2001). Domeny symboliczne. O znaczeniu pomników w przestrzeni dominacji symbolicznej na przykładzie Śląska. *Kultura i Społeczeństwo*, 3-4, 81-104.
- Olbrycht, K. (2012). Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji. *Pedagogica Christiana*, 1, 89-104.
- Palyginimas pagal tautybę* (2022, 15 marzec). Dane otrzymane od Tadeusza Andrzejewskiego.
- Pilietybė, tautybė, religinė bendruomenė* (2022, 10 marzec). [Portal statystyczny]. Pobrane z: <https://storymaps.arcgis.com/stories/d7ac6efa-3e99480992e956f440a1b3ec> (dostęp: 05.03.2022).
- Pomniki Stanisława Moniuszki i Vytautasa Kernagisa „przemówią”* (2019, 20 czerwiec). Pobrane z: <http://www.wilnoteka.lt/artykul/pomniki-stanislawa-moniuszki-i-vytautasa-kernagisa-przemowia> (dostęp: 05.03.2022).

- Pomnik Stanisława Moniuszki w Wilnie* (brak daty publikacji). Pobrane z: <https://polonika.pl/polonik-tygodnia/pomnik-stanislaw-moniuszki-w-wilnie> (dostęp: 05.03.2022).
- Sirutavičius, V. (2013). Etniškumo politizacija Lietuvoje: lenkų autonomistų judėjimas, Sąjūdis ir Lietuvos valdžios politika 1988 m. – 1990 m. pradžioje. *Etniškumo studijos*, 2, 120-148.
- Smetona, R. (2021, 2 luty). *Sujaudino paminklas Antanui Smetonai Vilniuje: tik toks?*. Pobrane z: <https://www.delfi.lt/pilietis/naujienos/sujaudino-paminklas-antanui-smetonai-vilniuje-tik-toks.d?id=85538999> (dostęp: 05.03.2022).
- Surwiło, J. (1993). *Wileńskimi śladami Adama Mickiewicza*. Wilno: Biblioteka Magazynu Wileńskiego.
- Szostakowski, J. (2020). *Dawne Wilno w tyglu kultur*. Wilno: Instytut Polski w Wilnie.
- Vaskela, G. (2014). *Tautiniai aspektai Lietuvos ūkio politikoje 1919-1940 metais*. Vilnius: Lietuvos istorijos institutas.
- Venclova, T. (2011). Wilno jako przedmiot nostalgii. *Krakowskie Pismo Kresowe*, 3, 123-137.
- Vilniaus miesto gyventojų duomenys* (2021, brak daty dziennej). Pobrano z: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojOTE2Mzk5MjEtZGU5Yi00MTU1LWVkOGEtYmQ2M2ZiM2RmYzQxIiwidCI6ImFmZj-M2MzMXLTNlNWUtNDdlOC1hZjZkLTE4NTFkNmQxZmUzYiIsImMiOjh9> (dostęp: 05.03.2022).
- Wadowski, D. (2019). Aksjologia komunikacji medialnej w świetle życia św. Joanny Beretty Molli. W: R. Nęcek, J. Sobczyk-Pająk, Św. Joanna Beretta Molla. *Komunikacja i oddziaływanie społeczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, 118-132.
- Weeks, T. R. (2014). Creating Polish Wilno 1010-1939. W: J. C. Behrends, M. Kohlrausch, *Races to Modernity. Metropolitan Aspirations in Eastern Europe, 1890-1940*. Budapest-New York: Central European University Press, 73-100.
- Wojtasik, B. (2021, 2 lipiec). *Rosyjskie pomniki w polskich miejscach pamięci*. Pobrane z: <http://ompio.pl/2021/07/rosyjskie-pomniki-w-polskich-miejscach-pamieci/> (dostęp: 05.03.2022).



Małgorzata Kosiorek

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-8093-6279

International education programmes as an element of educational change in the Polish education system

Międzynarodowe programy kształcenia jako element zmiany edukacyjnej w polskim systemie oświaty

Abstract: The main aim of the article is to present selected international education programmes implemented in Poland (International Baccalaureate, Advanced Placement, International General Certificate of Secondary Education) in the context of educational change. The background of the analyses is the metamorphoses in the Polish education system after the period of political transformation. Literature in the field of education policy, theory of educational systems, normative documents of educational law, European Union directives and programme documents of international organizations conducting and accrediting IB, AP, and IGCSE programmes were used for the research. The author argues that the educational change that took place after 1989 in the organization and structure of the education system made it possible to implement international education programmes and contributed to the democratization and socialization of the Polish education system. Currently, international education programmes constitute an attractive educational offer that provides a chance for continuing education at renowned foreign universities, makes it possible to efficiently find oneself on the global labour market, and also prepares young people to be active members of civil

society, guided by such values of political and social life as respect for human rights, democracy, solidarity, freedom of speech, and tolerance.

Keywords: international education programmes, educational change, education system, civil society.

Introduction

Change as a dynamic category is a complex and multifaceted process, difficult to implement because, apart from its structure, elements, and stages, the key role is played by the conditions in which it is implemented. Before it is introduced, it is necessary to consider its need, purpose, scope, and addressees. The role of a leader and methods of motivating and initiating change, and, after the implementation of planned activities, consolidation and evaluation, are also important issues. Despite careful planning, change may be unpredictable; it may bring about various events and complications (Elsner, 2005, p. 24). After the political transformation in Poland, an important element of educational change was the possibility of establishing private schools and educational establishments run and maintained by social and educational organizations, private persons, etc. In the wake of these transformations, the first international schools and establishments implementing international education programmes began to appear. The changes concerning the functioning of schools in the new conditions were reflected in the legal provisions, first contained in the Act of September 7, 1991 on the education system (Journal of Laws 1991 No. 95, item 425), and then in the Act of December 14, 2016 – the Law on School Education (Journal of Laws No. 2017, item 59).

Currently, international schools in Poland usually have the status of private schools operating on the basis of international accreditations, which ensure a high level of education. Their number is growing owing to the influx of more and more foreigners. Most often these are educational establishments gathering children of diplomats, investors, and employees of companies that have opened their offices in Poland. In international schools neither the Polish core curriculum, nor the Polish assessment system are in force (the curriculum is compiled in accordance with the requirements of a foreign ministry of education). Science subjects are taught in a foreign language according to a selected foreign programme.

International divisions can be established in both state and private schools. Under art. 21 of the Act of December 14, 2016 – the Law on School Education (Journal of Laws of 2021, item 1082), launching such a division

requires a permit from the minister responsible for education. The application for permission to establish an international division is submitted by the body running the school in which an international division is to be established, and the permit is granted, if the curriculum established by a foreign educational institution makes it possible for students to obtain knowledge and skills enabling them to take the exam. In addition, the following documents must be submitted with the application: consent of a foreign educational institution for the school to enter education in accordance with the curriculum established by this institution, consent of the teachers council to establish an international division, and the opinion of the education superintendent containing an assessment of the organizational and human resources making possible the implementation of the curriculum set by a foreign educational institution in a given school. Students attending international divisions fulfil their compulsory schooling and compulsory education obligation. At each stage of their education, they have the option of transferring to the Polish education system.

In Poland, both international schools and international divisions most often run programmes such as International Baccalaureate (IB), Advanced Placement (AP), and International General Certificate of Secondary Education (IGCSE). As part of the IB programme, the most popular is the International Baccalaureate programme (IB DP) at the general secondary school level, fully implemented in English, French, or Spanish.

The main aim of considerations presented in this paper is to present selected international education programmes implemented in Poland. The educational change and transitions resulting from the systemic transformation provide background of the analysis. The research was exploratory in nature and was performed using a desk research methodology. The literature on education policy, education systems theory, normative documents on education-related legislation and the European Union directives were the main sources. Additionally, metadata and programming documents of international organisations which run and accredit international education programmes in Poland were used for the analysis as well as helped to identify the three most frequently implemented programmes. The initial phase of the research involved collection and selection of the documents as well as acquisition of the metadata. They lasted from September till December 2021, while the following months covered the stage of their analysis and description. Due to the subject, the time horizon covered the documents that were binding between 1989 and 2021. The adopted research procedure made it possible to consider and better understand the historical context of educational changes in Poland. The knowledge gathered may inspire deeper reflection on the

role of the structure, content and functions of the international education programmes with the purpose of preparing educated, active and civically engaged generations of Poles. It may also contribute to taking specific actions aimed at the process of education democratisation and socialisation.

International education programmes implemented in Poland

Currently, the most popular international education programmes in Poland are the International Baccalaureate (IB), Advanced Placement (AP), and the International General Certificate of Secondary Education (IGCSE), of which the International Baccalaureate (IB) programme has been implemented the longest. The IB programme was created by the International Baccalaureate Organization, which was established in 1968 in Geneva. The initiators of the idea of international teaching were teachers and experts from various countries. The organization has the status of a foundation and offers four international education programmes known as IB programmes. These are: the Primary Years Program (PYP), the Middle Years Program (MYP), the Diploma Program (DP), and the Career-related Program (CP). The IB programme focuses on the individual needs of each student, develops critical thinking and a sense of responsibility. The status of an IB school is obtained through a 2-3-year authorization process which consists of several phases with distinct goals and timeframes. Authorization is an international seal of quality, therefore, it is separate for each IB programme. Schools that have obtained a certificate are subject to regular checks because authorization guarantees the world standards of education (International Baccalaureate, 2022). According to the data from the International Baccalaureate Organization, currently there are over 5,000 IB schools in the world, and the programme is implemented in over 140 countries. Most establishments are located in the Scandinavian countries, Central and Eastern Europe, Great Britain, the Netherlands, Spain, and the United States. In Poland, the first school with the IB programme was launched in 1993. Since then, the number of accredited establishments has increased significantly. Currently, one or more of the four IB programmes are offered by 63 schools in Poland (PYP – 13, MYP – 15, DP – 55) (International Baccalaureate, 2022). The implementation of the programme at the diploma level (DP) provides the opportunity to continue education at universities around the world.

Another popular education programme is Advanced Placement (AP) created by the College Board, the American organization of schools in the United States. Since 1955, the College Board has been responsible for developing guidelines for the courses, supported teachers involved in the creation

and implementation of the programme, and verified its compliance with the assumptions. The AP programme is addressed to high school students and makes it possible to gain directional knowledge in various areas. It currently includes 38 subjects to choose from. The programme makes it possible for Polish students to master the English language and other issues at a very high level. In contrast to the IB, which puts an emphasis on inquiry-based and skill-based learning, in the AP programme it is most important to learn the content of the curriculum. AP courses are less interdisciplinary, they delve into the content of a specific scientific discipline, which is reflected in the methods of knowledge verification. Each AP course ends with an exam (answers are classified as correct or incorrect). Assessment criteria are developed by the people who designed the course (Advanced Placement Central, 2022). AP exams are held every May worldwide.

Unlike other programmes, in Advanced Placement teachers develop their own curriculum taking into account the standards of education at the academic level. The organization encourages the use, modification, or adaptation of existing, approved and released documents. Each new project is subject to authorization in the process of the AP Course Audit. If the curriculum is approved, the school can use the AP designation and is included in the official list of all courses – the AP Course Ledger, and the teacher has access to numerous materials and resources prepared by the organization (Advanced Placement Central, 2022).

Next to the IB DP, AP is an exam recognized by many universities around the world, which makes it one of the most popular English-language exams. The programme is in high demand in high schools in the United States and Canada. In Poland, it is implemented mainly by international schools (in the school year 2020/2021 – 6 schools). In practice, completing an AP programme is often associated with the preparation for the international baccalaureate (IB).

The third programme is the International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) which was developed over 30 years ago by University of Cambridge International Examinations. As a result of internal changes and transformations in the organization, three examination committees were established in 1998: Cambridge Assessment International Education, which runs international education programmes for students aged 5 to 19; Cambridge Assessment English, which deals with English language certification; and OCR, which recognizes and confirms students' achievements (Cambridge Assessment International Education, 2022). Currently, it is an internationally recognized curriculum for students aged 14-16. As part

of the IGCSE there are over 70 subjects, including as many as 30 languages. Most schools require students to take exams in at least 5 or 6 subjects, each of which is certified separately. The main feature of the programme is its flexibility, i.e. the programme is not a package that must be implemented in its entirety. Schools may combine programme elements with local education programmes, many of them using the IGCSE as the English language element of the bilingual educational programme (Cambridge IGCSE standards and GCSE, 2019) The IGCSE places emphasis on building subject knowledge, but also on developing the skills of critical thinking, independent research, problem solving, and collaboration. Students are credited for subjects throughout the duration of a course, by means of written, oral, and practical tests, and assessed on the basis of exams organized by Cambridge International Examinations (Cambridge Assessment International Education, 2022). Each subject is assessed separately, examinations are held twice a year, in June and November (the results are published in August and January). Thanks to the holistic approach to education, the IGCSE programme prepares students for international diploma programmes such as the IB.

It is worth mentioning that Cambridge Assessment International Education provides access to source documents for each IGCSE subject. (Cambridge Assessment International Education, 2022), and also guarantees comprehensive methodological support for teachers. In addition to syllabi for individual subjects, they may use teaching materials and textbooks, as well as make familiar with question sheets from previous exams, results statistics, examiners' reports, and sample lesson plans. In addition, they have access to information on the preparation of students for exams, discussion forums and consultations with subject experts and other teachers. They can also participate in regularly organized trainings.

The IGCSE programme is becoming more and more popular all over the world. Currently, it is being implemented by almost 5,000 schools in over 145 countries. In Great Britain itself the number of institutions offering education in accordance with the IGCSE is constantly increasing. Currently, there are over 200 schools in the state sector and 438 in the private sector (Cambridge Assessment International Education, 2022). In Poland, in the school year 2020/2021, the programme was implemented by 10 schools.

International education programmes have numerous advantages. First of all, they are constructed in such a way that they instil in students enthusiasm for learning, arouse curiosity, build self-confidence, and teach independence and responsibility. They develop skills necessary for both good academic performance and professional success.

International education programmes as an example of educational change in the Polish education system

The concept of „change” may have many meanings and contexts. It refers both to the introduction of new solutions based on the social, economic, and demographic situation of a given community, as well as to the effects of undertaken actions. In the context of education, the term is most often identified with a process and refers to such concepts as reform, innovation, and novelty. Maria Kocór (2006) divides educational changes into planned and gradual. Gradual changes are a slow, natural, sometimes difficult to grasp and observe, transition from the old to the new. On the other hand, planned changes destroy the old order and introduce a new quality. They include:

- educational reforms;
 - changes resulting from the application of research results;
 - changes resulting from social inspiration or pressure;
 - changes initiated by educational authorities;
 - changes inspired by the activity of teachers, students, or parents.
- Referring to the above classification, in Poland, thanks to the systemic transformation, there has been a fundamental educational change, the elements of which are reflected in the types and kinds of reforms. Taking into account the essence, scope, and quality of educational changes, Bogusław Śliwerski (2019, pp. 796-802) distinguishes between:
- remedial reforms, removing or repairing individual elements of the education system which had a negative impact on its functioning;
 - modernization reforms, aimed at modernizing the content and methods of teaching itself, teaching aids, and textbooks;
 - structural reforms, related to the change of the types of schools, the change of the financing system, the change of the status of teachers, pedagogical superintendence, etc.;
 - systemic reforms, concerning paradigm changes – these are the so-called „deep” reforms, involving change in the relationship between the educational system and the social system; they cover institutional and organizational changes, and lead to a radical change in the quality and effectiveness of education.

For many years, Polish education was centralized. The high degree of centralization was associated with the influence of politics on most spheres of life. Educational management was the responsibility of central institutions and schools were under special control and supervision. Over the years,

it was the central government that decided the content of the main subjects, and the textbooks were reviewed and approved by the ministry. Along with the political transformation, attempts were made to decentralize the education system. However, despite the lapse of over 30 years and numerous efforts made, education still remains a largely centralized structure, and the dominant entity in terms of decision-making is the minister for education. Nevertheless, it should be emphasized that, as a result of the reforms, many changes took place in the field of education after 1989. The most important ones include the possibility of establishing non-state (private) educational establishments, introducing the right to pedagogical innovation, including the establishment of original programme classes and schools. Another important factor proving the changes taking place was the process of socialization of education by transferring the running of kindergartens and schools to local self-governments (in accordance with the Act of 24 July 1998 on the introduction of the basic three-tier territorial division of the state). This, in turn, brought about an increase in the financial, organizational, and curricular autonomy of schools. Partial decentralization related to the process of managing the establishments (in terms of administration and content) was also of great importance. The above circumstances made it possible to initiate the accreditation process and to open schools with international education programmes.

The consequences in the form of educational change were also caused by Poland's accession to the European Union and the need to adapt to common priorities. From that moment on, as part of European cooperation Polish education was to pursue the following objectives:

1. to make lifelong learning and learning mobility a reality,
2. to improve the quality and efficiency of education and training,
3. to promote equality, social cohesion, and active citizenship,
4. to enhance creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training (Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020”, pp. 2-9).

This process was to be carried out, inter alia, by disseminating foreign languages, supporting the mobility of students and teachers, the possibility of continuing education abroad by students from Poland, and the recognition of qualifications and comparability of diplomas. Decisions and desiderata were regulated by relevant laws and regulations.

On the wave of the above changes, there was the talk of building a civil society in Poland, the members of which would actively participate in matters

creating the democratic order. The element that was to help in the implementation of these assumptions was the shift of education towards openness and mobilization to participation in the public sphere. The implementation of this strategy required the „budding« of local initiatives, establishing communities, mobilizing care, and creating fragments of the public sphere wherever possible” (Witkowski, 2000, p. 166). Preparation for life in an open society, based on respect for the freedom and dignity of every human being and concern for the common good, could be achieved thanks to the fundamental changes in the education programme. After the educational change, the school was to be a space conducive to the building of a community, developing pro-social and civic attitudes, the indicator of which is the involvement and participation of students in public life. International schools and international education programmes, which put emphasis not only on knowledge, but above all on the development of practical skills, also in the field of social and civic competences, turned out to be the answer to preparing young people for active life in a democratic society.

In connection with the above, it should be emphasized that the establishment of international schools and the implementation of international education programmes has been an important element of the educational change in the Polish education system after 1989. These transformations fit into both the scale of the macrosystem (changes in the structure of education and legal regulations governing the functioning of the education system) and the microsystem (the level of functioning of specific educational establishments, activities of coordinators of international education programmes, teachers, and school principals). The implementation and realization of programmes such as the IB, AP, IGCSE contributes to the activation and socialization of students, develops their critical thinking, prompts them to make independent decisions (e.g. selection of subjects), teaches responsibility (e.g. voluntary service, pro-social activities at school and in the local milieu). Achieving the above assumptions is possible thanks to cooperation between institutions in which experts develop education programmes implemented in schools in different countries, including in Poland.

Conclusions

In the recent history of Poland, the most important educational change had a socio-economic background and was related to political transformation. This process caused a breakthrough in education, which for many years had been highly centralized and subject to supervision and permanent control. Central authorities played a key role in the organization of the

education system. Schools were run by the state, and teachers were the passive executors of orders and assigned tasks. Therefore, one of the most important achievements of the process of democratization of education after 1989 was the possibility of opening non-state (private) educational establishments, as well as the changes that took place in the scope of creating education programmes. In 1999, the place of one curriculum obligatory in all schools was replaced by the so-called core curriculum for general education (regulated by the Regulation of the Minister for National Education of February 15, 1999 on the core curriculum for general education). Since then, teachers have been able to prepare their own, original programmes. The above changes made the implementation of international education programmes in state and private schools possible. It was also not without significance that together with the accession to the European Union, Poland undertook to introduce the changes in education postulated by the European Council. These issues concerned the so-called „European dimension of education”, which was to be present in the curricula and concerned such issues as educating society in the various fields related to the history, present, and future of united Europe; ensuring adequate preparation of society for professional work in the situation of the free European market and market economy; changes in mentality and lifestyle thanks to the promotion of education for democracy and through democracy, and thanks to the presentation of the specificity of the processes of European integration; and emphasis on learning foreign languages (Kość, 2006, pp. 323-324).

The above requirements could be met, *inter alia*, through the teaching process based on international education programmes such as the IB, AP, IGCSE. These programmes have become an attractive educational offer because they guarantee not only a high level of education, but also comprehensive development. Moreover, they provide an opportunity to continue education at renowned foreign universities, make it possible to efficiently find oneself on the global labour market, and prepare a young person to be an active member of the civil society, guided by such values of political and social life as the respect for human rights, democracy, solidarity, freedom of speech, and tolerance.

References:

Advanced Placement Central. Retrieved 22 February 2022 from: <https://apcentral.collegeboard.org/>

Cambridge Assessment International Education. Retrieved 22 February 2022 from: <https://www.cambridgeinternational.org/>

- Cambridge IGCSE standards and GCSE (2019). Retrieved 22 February 2022 from: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/476025-cambridge-igcse-standards-and-gcse.pdf>
- Elsner, D. (2005). *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*. [Managing change at school. A new way of thinking and acting]. Warsaw: Wydawnictwo CODN.
- International Baccalaureate. Retrieved 22 February 2022 from: <https://ibo.org/>
- Kocór, M. (2006). *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*. [Teachers in the face of educational changes in Poland]. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”)*, Dz. U. C 119 z 28.05.2009 [Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training, Official Journal of the European Union C 119 of 28 May 2009]. Retrieved 16 February 2022 from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)
- Kość, I. (2006). Europeizacja polskiej oświaty realizowana poprzez urzeczywistnianie europejskiego wymiaru edukacji. [The Europeanization of Polish education through the implementation of the European dimension of education.] [in:] A. Kusztelak, A. Zduniak (eds.). *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. [Vocational training in educational theory and practice]. Vol 2. Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dz. U. 1999 nr 14, poz. 129 [Regulation of the Minister for National Education of February 15, 1999 on the core curriculum for general education, Journal of Laws of 1999 No. 14, item 129]. Retrieved 16 February 2022 from: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140129>
- Śliwerski, B. (2019). Reformowanie oświaty w Polsce. [Reforming education in Poland.] [in:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. [Education. An academic textbook] (791-814). Warsaw: PWN.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 [Act of 14 December 2016 – the Law on School Education, Journal of Laws of 2021, item 1082]. Retrieved 16 February 2022 from: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082>

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe*, Dz. U. 2017, poz. 59 [Act of 14 December 2016 – the Law on School Education, Journal of Laws of 2017, item 59]. Retrieved 16 February 2022 from: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>
- Ustawa z dnia 24 lipca 1998 roku o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa*, Dz. U. 1998 nr 96, poz. 603 [Act of 24 July 1998 on the introduction of the basic three-tier territorial division of the state, Journal of Laws of 1998, No. 96, item 603]. Retrieved 16 February 2022 from: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19980960603>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425) [Act of September 7, 1991 – on the education system, Journal of Laws of 1991 No. 95, item 425]. Retrieved 16 February 2022 from: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDUI9910950425>
- Witkowski, L. (2000). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. [Education and the humanities. New humanistic contexts for modern teachers]. Warsaw: IBE.



Renata Michalak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0002-6578-3822

Teresa Parczewska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0001-7651-5519

Outdoor education: perspective of Polish primary school teachers

Kształcenie w plenerze: perspektywa polskich nauczycieli edukacji elementarnej

Abstract: The paper presents and discusses the results of studies examining views and experiences of Polish primary school teachers (I-III grades) regarding outdoor education. The studies focused on the way in which the teachers define the essence of outdoor education, where they acquire their knowledge about it, whether they take into account other places than the school building in the educational process, and if so, what and how often they use them, and what kind of working methods and forms they prefer, which factors make it easier and which more difficult for them to practice outdoor education. The relationship between the selected aspects of the teachers' practice of outdoor education and the location of the school was also examined. Empirical data indicated that outdoor education is very rarely practiced in Polish schools and its frequency is mainly related to the location of the school. According to the declarations of the respondents, when organizing an educational process outside the classroom, they most often use methods of free and direct observation, and rarely use structured research methods, such as experimentation. The respondents indicate that the absence of outdoor education in the teaching process results mainly from the lack of cooperation with the headmaster and parents of learners, as well as from the lack of expertise and examples of good practice. The study is significant due to its unique character, in the context of empirical research

conducted so far in Poland. It also shows directions of change in the ways of teacher education, in the context of increasing the frequency of outdoor education in Polish schools.

Keywords: teacher, school, outdoor education, primary education.

Introduction

Education in the open air (outdoor, field or adventure education) has become a form of educating students around the world, appreciated especially by creative teachers looking for innovative and attractive methodological solutions. Some researchers (Stanisavljević et al., 2014, p. 53), bearing in mind the ongoing socio-cultural transpositions, point to the need of including partnerships with the local community and nature in school curricula. Due to its numerous advantages, outdoor education may not only be an attractive and effective alternative for educating students at all levels of education, but also a necessary one. This postulate acquires exceptional value in the context of empirical data obtained by Valerie Michaelson and her team (2020), on 23,920 students, which show the fear of being outdoors, in the fresh air, and a much more comfortable and safe students' feeling of being in the digital world. Therefore, teaching children how to safely and attractively spend time outdoors and deliberately provide them with the opportunity to „disconnect” from technology, in order to promote time in the open air, becomes a priority for modern schools.

Unfortunately, outdoor education understood as planned, intentional creation of conditions for learning in direct contact with the natural and social environment in practice is a new phenomenon in Polish schools and is, basically, non-existent. Despite the many benefits and pedagogical values that come with it, initiatives in this field are incidental. Some, though not very meaningful, movements in this regard can be observed in preschool education. In the last five years, several nursery schools carrying out outdoor education have been established. This may result, inter alia, from the fact that outdoor education is not included in the core curriculum. The voices of criticism of the model of education detached from the everyday life in which pupils function, gain even more strength in the context of the advantages of outdoor education.

The advantages of education outside the school are described by many researchers (Gilbertson, et al., 2006; Dahlberg, et al., 2007; Dillon & Dickie, 2012; Ernest, 2014; Harun & Salamuddin, 2014; Malone & Waite, 2016), pointing to the key developmental achievements of students. They turn their

special attention to the improvement of cognitive effects in areas such as geography, natural sciences and history, maths and language skills, reading and writing, cooperation and civil responsibility, conflict resolution skills, self-esteem, and motivation to learn and follow the rules of behaviour (Nundy, 1999; Scott & Boyd, 2014; Harun & Salamuddin, 2014; California Student Assessment, 2005; Effects of Outdoor Education, 2005). The research clearly shows that the activities conducted in the open air promote health, shape psychophysical immunity and well-being and also develop extra-cognitive skills constituting the basis of educational achievements, such as: self-esteem, self-control, persistence and endurance, resistance to stress and risk (Gutman & Schoon, 2013; Little & Wyver, 2008; Antonelli et al., 2019; Simonienko, 2021; Lee et al, 2011; Dymont & Bell, 2008; Hansen et al., 2017; Kotte et al., 2019; Kuo & Faber, 2004; Tiplely & Menter, 2021; Brown, 2008; Louv, 2010; Niklasson & Sandberg, 2010; Maynard & Waters, 2007; Smith, 2010; Waite, 2011; Wattchow & Brown, 2011; Melhuus, 2012; Prince, 2018; Tuuling et. al, 2019; Wells, 2000). Activities in the natural environment facilitate acquirement and development of many „soft skills” – e.g. a sense of autonomy, responsibility, agency, cooperation, coping with failure, empathy, leadership skills (Blair, 2009) – which are ignored in formal curricula. Children have many opportunities to reach sources of knowledge, test personal beliefs and judgments about reality, discover laws, truths and dependencies, construct, deconstruct, and reconstruct meanings. Direct contact with reality makes them realise that knowledge is not deposited in the mind of the teacher, book or databases on the Internet, and having that knowledge allows them to work effectively. Moreover, the active involvement in the process of personal learning allows the teacher to penetrate the child’s way of thinking and recognise what characterises the student’s process of reaching certain beliefs or conclusions. Outdoor education creates particularly favourable conditions for dialogical learning which has the research and mediation nature, leading to innovative and creative changes (Hakkarainen & Paavola, 2009).

Outdoor education is important for acquiring pro-ecological attitudes. Direct contact with nature becomes an effective context for the development of cognitive and emotional-volitional spheres, which are the basis of activities aimed at the rational use of natural resources, as well as protection and revitalisation of nature (Carrier et al., 2014; Collado et al., 2015; Larson et al., 2014; Davis, 2015). It should be noted that outdoor education supports the cognitive, socio-emotional and motor functioning of students with special educational needs (Kuo & Faber-Taylor, 2004; Taylor et. al., 2002; Wells & Evans, 2003). In the context of the presented arguments showing the educational

potential of the concept of learning outdoors, the studies undertaken by the authors are important because they diagnose the condition of that concept in the practice of Polish primary education teachers, identify its selected determinants and show the direction of desired changes.

Method

The research project used the diagnostic survey method and the poll technique (Stupnicki, 2015). In order to obtain empirical material, a questionnaire was prepared for primary education teachers who disclosed their knowledge and their own views. They described their own activities related to the practice of outdoor education. The questionnaire, apart from closed questions and semi-open ones, also contained questions requiring a descriptive answer. The obtained results were analysed statistically. The values of the measurable parameters were presented by means of the mean value, median, standard deviation and mean rank, and for non-measurable ones – by count and percentage. To check the dependency of the way of organising outdoor education and the location of the school, a chi-square test was used. Assessment of differences in frequency of the use of this concept, due to the location of the institution, was performed using the Mann-Whitney U test. The significance level was assumed $p < 0.05$ indicating the presence of statistically significant differences or relationships. The database and statistical research were carried out on the basis of the Statistica 9.1 StatSoft, Poland. The content analysis method (Strauss & Corbin, 1998; Miles & Huberman, 1994; Krzystek, 2018) was used in the analysis of data collected through open-ended questions. The thematic analysis was carried out in the ATLAS.ti. After drawing up a list of the most frequent thematic threads, an attempt was made to interpret their shared meaning.

Attempt

The survey included 276 primary education teachers (2.17% – men, and 97.83% – women), employed in Polish schools, located in rural (44.93%) and urban areas (55.07%), in the Lublin and Greater Poland Provinces. The age of the respondents ranged from 25 to 66 years. 40.22% of them belonged to the group of 41-50 years; 23.19% to the 31-40; in the group of 25-30, 21.01% was recorded; in the 51-60 group – 13.41%; people aged 61-66 accounted for 2.17%. All the respondents had a university degree in education. Professional experience ranged from 1 to 45 years. The teachers with work experience up to 5 years constituted 22.83% of the respondents, those with experience from 6 to 20 years constituted 31.88% of the respondents, and

over 21 years – 45.29%. The respondents had different degrees of professional promotion. The most numerous group consisted of chartered teachers (49.64%), followed by appointed teachers (29.35%) and contract teachers (13.41%). 7.60% were probationary teachers. 79.35% of them undertook activities related to professional development.

Ethical issues

The respondents were assured that they would not be identified and that participation in the study was voluntary and could be withdrawn without any consequences. They obtained information that the results of the study would be used only for scientific purposes.

The selection of the research method and procedure does not have the potential to threaten the interests and infringement of their personal rights.

Results and discussion

A. The meaning attributed to outdoor education by primary school teachers

The analysis of the respondents' statements aimed at getting to know the meanings they give to outdoor education, allowed the identification of six categories of components which have some common features that distinguish them from other elements which do not have these features (Krzystek, 2018). The defined categories are: educational space; activating method; source of sensory stimuli; physical activity, tourism and adventure; environmental education; personal development.

The data showed that the meaning of outdoor education is identified by the responders mainly with the educational space, learning and teaching outdoors, in a natural environment. The surveyed teachers mentioned institutions: museums, libraries, culture and education centres where it may take place. In their attempts to define outdoor education, many respondents narrowed its essence to activating methods as ways of making the education more attractive. A significant part of the research sample found that outdoor education is a source of sensory stimuli. More than half of the surveyed teachers combined it with physical activity, adventure education and tourism, and a 25% of the subjects with ecological education – ecosystem interdependencies, nature protection and human relations with the environment. Few teachers related the essence of outdoor education mainly to the personal development of a child. Generally, all the respondents considered conducting education in the natural environment as important, mainly due to the

exploratory capacity and cognitive development of their pupils. On the other hand, only a small number of respondents noticed that external education is conducive to the implementation of the curriculum content of integrated education and positively influences the child's well-being, the sense of joy, happiness and satisfaction with life. The benefits related to building the child's identity, shaping their personality, social and emotional development were occasionally emphasised.

The analysis shows that the main source of obtaining information about outdoor education is the Internet. The vast majority of the respondents use descriptions posted on blogs and Facebook, as well as tourist guides, folders, magazines and methodological books, and advice of other teachers. It is worth adding that the responders feel deficit of sources of knowledge and good practices in this field.

It should be emphasised that in attempts to define outdoor education and grasping its sense, meaning and essence, the surveyed teachers used a language characterised by a positivist, and mainly behavioural approach to their role and to the pupil. Curriculum-centrism and largely conservative and uncritical attitude dominated in the statements. The teachers did not notice, or noticed to a minimum extent, the educational value of the concept discussed here. They did not treat it as an effective alternative to the traditional concept, which is limited to school walls and isolated from the natural environment. They hardly noticed its extraordinary potential for the implementation of any educational issues, and basically limited its value to the occasional opportunity to make classes more attractive.

B. Factors that support and hinder the implementation of outdoor education in the experience of primary education teachers

An important aspect of the research was obtaining information on the factors facilitating and hindering the responders to practise outdoor education. The contributing factors included: an appropriate amount of knowledge and competence, positive contacts between the school and the social environment, teachers' motivation and commitment, the ability to recognise pupils' needs, and a rich and varied physical space around the school building. Almost all responders emphasised that a necessary condition for conducting classes outside the classroom is a properly equipped space, and mentioned ready-made elements of the arrangement (e.g. climbing walls, trampolines, a fountain, a traffic town), which in their opinion, decide about their usefulness, effectiveness and attractiveness. The teachers completely ignored the role of their pupils in it and the possibility of arranging space

compliant with their needs and interests. They did not see the educational potential in a changing organisation, spontaneously constructed from materials currently available, naturally occurring in the environment and adapted to the subject and objectives of the classes in the situation of changing expectations of pupils.

The analysis of the data on infrastructure, which, in the opinion of the respondents, is conducive to the implementation of outdoor activities, shows that they indicated two main groups of facilities: traditional (common at schools) and atypical, created for outdoor education. The traditional ones include: sports fields, playgrounds, trees, shrubs, flowerbeds and lawns. According to the teachers, the group of atypical facilities and places includes: huts, weather stations, vegetable gardens, ponds, thematic playhouses, harbours and an amphitheatre. The respondents most often mentioned traditional facilities and places located around the school. The greatest number of responses – both in the city and in rural areas – referred to recreation ground and school playgrounds – 100% each. Subsequently, in the case of teachers from country schools, lawns (90.32%) as well as flowerbeds (89.47%) were mentioned. Flowerbeds (74.19%) were also very popular in urban institutions, followed by trees and bushes (70.97%). Much less indications were recorded for atypical facilities. In the rural environment, ponds (9.68%), an amphitheatre (11.84%) and sheds (13.82%) were the least frequently mentioned, and most often playhouses (65.13%) and meteorological stations (54.61%). In the urban environment, the least popular facility was the amphitheatre (3.23%), and the most popular – playhouses (54.03%), vegetable gardens (38.71%) and huts (37.1%).

The data show that the factors that make it difficult for the respondents to educate outside are primarily the lack of the so-called good practices and ready-made methodological solutions, as well as inadequate weather and problems related to ensuring children's safety, lack of cooperation with parents and school management. The respondents would expect from parents: greater involvement and interest in their child's education; assistance in caring during activities conducted in the field; acceptance and trust in the teacher and what they do; readiness for substantive cooperation. On the part of the headmaster, they would expect: consent to outdoor education; acceptance for classes without textbooks and worksheets; substantive support in organising field activities; retrofitting the area around the school; motivating and appreciating efforts and financing and organising training to improve the teachers' skills in this area; as well as consent to give up encyclopaedism in favour of self-constructing knowledge.

C. The frequency of organising outdoor activities by the teachers surveyed in core subject areas

As one could expect, teachers from both village and urban schools organise outdoor education most often in nature during physical education classes. Learning outside is the least often practised during computer science lessons. Meanwhile, as the research by Deborah J. Chavez (2009) indicates, technology can support children's involvement in experiencing the world in the open air. Equally rarely, this form of education is used by teachers working in village schools on mathematics and technical classes, and by teachers from urban environments during music classes. A detailed distribution of the respondents' answers is presented in Table 1. A statistically significant difference between the empirical data from the study of village and urban teachers regarding the frequency of using outdoor education in individual classes was revealed in: mathematical education ($p < 0.001$) and art education ($p < 0.001$), as shown in Table 2.

Table 1. The frequency of outdoor education, in particular thematic areas, conducted by the teachers surveyed working in village and urban schools

Thematic areas	School location	Frequency of using outdoor education												
		Less often / not applied		Applies		P	Once a month		2-3 times a month		1-2 times a week		3 times per week	
		N	%	N	%		N	%	N	%	N	%	N	%
Language education	Village	6	4.84	118	95.16	0.949 ^y	38	30.65	40	32.26	28	22.58	12	9.68
	Town/city	6	3.95	146	96.05		48	31.58	48	31.58	31	20.39	19	12.50
Mathematical education	Village	41	33.06	83	66.94	<0.001	42	33.87	28	22.58	8	6.45	5	4.03
	Town/city	9	5.92	143	94.08		81	53.29	36	23.68	14	9.21	12	7.89
Nature education	Village	0	0.00	124	100.00	0.113 ^y	6	4.84	30	24.19	49	39.52	39	31.45
	Town/city	5	3.29	147	96.71		29	19.08	44	28.95	52	34.21	22	14.47
Art education	Village	3	2.42	121	97.58	<0.001	55	44.35	47	37.90	11	8.87	8	6.45
	Town/city	30	19.74	122	80.26		67	44.08	41	26.97	9	5.92	5	3.29
Technical education	Village	37	29.84	87	70.16	0.070	38	30.65	38	30.65	8	6.45	3	2.42
	Town/city	31	20.39	121	79.61		64	42.11	53	34.87	4	2.63	0	0.00
IT education	Village	75	60.48	49	39.52	0.426	31	25.00	18	14.52	0	0.00	0	0.00
	Town/city	99	65.13	53	34.87		30	19.74	19	12.50	4	2.63	0	0.00
Music education	Village	17	13.71	107	86.29	0.086	29	23.39	52	41.94	22	17.74	4	3.23
	Town/city	33	21.71	119	78.29		63	41.45	40	26.32	10	6.58	6	3.95
Physical education	Village	0	0.00	124	100.00	-	5	4.03	40	32.26	21	16.94	58	46.77
	Town/city	0	0.00	152	100.00		23	15.13	36	23.68	46	30.26	47	30.92

Y – Chi-square test analysis with Yates correction

Table 2. Descriptive statistics for use of outdoor education in the analysed thematic areas by the responders working in schools in rural and urban areas

Thematic areas	Village				Town/city				P
	M.	Me	SD	Mean rank	M.	Me	SD	Mean rank	
Language education	3.02	3	1.06	137.3	3.06	3	1.09	139.5	0.819
Mathematical education	2.15	2	1.08	119.6	2.60	2	1.01	153.9	<0.001
Nature education	3.98	4	0.87	162.4	3.38	3	1.05	119.0	<0.001
Art education	2.73	3	0.90	157.9	2.29	2	0.96	122.7	<0.001
Technical education	2.21	2	1.02	137.0	2.20	2	0.79	139.7	0.770
IT education	1.54	1	0.74	141.0	1.53	1	0.81	136.4	0.578
Music education	2.73	3	1.01	158.3	2.30	2	1.01	122.3	<0.001
Physical education	4.06	4	0.98	150.2	3.77	4	1.05	129.0	<0.021

D. The frequency of organising outdoor education by the responders and preferred places

Certain spaces may, to a greater or lesser extent, serve given forms of learning, achieving specific goals and teaching content, motivating and arousing students' cognitive curiosity, etc. (Moore, Marcus, 2008; White, 2004). Therefore, due to their specificity, they perform definite functions in relation to the education process based on the multilateral involvement of learners. The experience gained outside the classroom seems „more genuine” and rooted in a „reality” that is known and understood by students. Therefore, it has become an interesting research issue to identify the spaces and places preferred by the responders where they most often educate outside. Teachers most often organise outdoor education in the park, around the school and on the playground (Table 3). At the same time, there is no statistically significant relationship between the variables (Table 4). The respondents' preference for places in the immediate vicinity of the school is consistent with the idea that the organisation of outdoor education, as a fundamental

concept of education, cannot generate additional time and material costs and is available at any time in the teaching-learning process.

Table 3. Frequency of using outdoor education in places selected by the responders working in schools in rural and urban areas

Place	School location	Frequency of using outdoor education												
		Less often / not used		P	Applies		Once a month		2-3 times a month		1-2 times a week		3 times per week	
		N	%		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
School Garden	Village	12	9.68	112	90.32	<0.001	19	15.32	47	37.90	39	31.45	7	5.65
	Town/City	68	44.74	84	55.26		42	27.63	34	22.37	6	3.95	2	1.32
Playground	Village	0	0.00	124	100.00	0.002 ^y	12	9.68	35	28.23	46	37.10	31	25.00
	Town/City	13	8.55	139	91.45		19	12.50	68	44.74	41	26.97	11	7.24
The Area around the School	Village	1	0.81	123	99.19	0.570 ^y	19	15.32	60	48.39	31	25.00	13	10.48
	Town/City	1	0.66	151	99.34		42	27.63	88	57.89	21	13.82	0	0.00
Park	Village	1	0.81	123	99.19	0.919	15	12.10	66	53.23	38	30.65	4	3.23
	Town/City	0	0.00	152	100.00		21	13.82	122	80.26	8	5.26	1	0.66
Forest	Village	24	19.35	100	80.65	0.003	69	55.65	14	11.29	17	13.71	0	0.00
	Town/City	54	35.53	98	64.47		75	49.34	22	14.47	1	0.66	0	0.00
Meadow	Village	77	62.10	47	37.90	0.965	43	34.68	4	3.23	0	0.00	0	0.00
	Town/City	94	61.84	58	38.16		55	36.18	3	1.97	0	0.00	0	0.00
Field	Village	105	84.68	19	15.32	<0.001 ^y	19	15.32	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Town/City	151	99.34	1	0.66		1	0.66	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Orchard	Village	121	97.58	3	2.42	0.179 ^y	3	2.42	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Town/City	152	100.00	0	0.00		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Cemetery	Village	121	97.58	3	2.42	0.179 ^y	3	2.42	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Town/City	152	100.00	0	0.00		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Institutions	Village	113	91.13	11	8.87	<0.001	11	8.87	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	Town/City	64	42.11	88	57.89		87	57.24	1	0.66	0	0.00	0	0.00

Y - Chi-square analysis with Yates correction

Table 4. Descriptive statistics for the use of outdoor education in places preferred by the responders working in the village and in the town/city

Place	Village				Town/City				p
	M	Me	SD	Mean rank	M	Me	SD	Mean rank	
School garden	3.08	3	1.04	182.3	1.89	2	0.97	102.8	<0.001
Playground	3.77	4	0.94	164.6	3.12	3	1.01	117.2	<0.001
The area around the school	3.29	3	0.88	159.3	2.85	3	0.65	121.5	<0.001
Park	3.23	3	0.73	157.4	2.93	3	0.46	123.1	<0.001
Forest	2.19	2	0.91	155.2	1.80	2	0.70	124.9	0.001
Meadow	1.41	1	0.56	138.7	1.40	1	0.53	138.4	0.970
Field	1.15	1	0.36	149.6	1.01	1	0.08	129.4	<0.001
Orchard	1.02	1	0.15	140.3	1.00	1	0.00	137.0	0.055
Cemetery	1.02	1	0.15	140.3	1.00	1	0.00	137.0	0.055
Institutions	1.09	1	0.29	101.2	1.59	2	0.51	168.9	<0.001

F. The frequency of using outdoor education methods and techniques preferred by the responders

The properly understood essence of outdoor education, in which the learner acts as a researcher and constructor of personal knowledge, favours the use of methods based on the multilateral involvement of the student and attractive forms of their work. The range of these methods and forms is huge and it is distinguished by the creation of conditions for students to gain direct, first-hand, and collaborative experiences.

The material obtained from the study of teachers' preferences regarding methods and forms of conducting activities outside the classroom showed that at least 3 times a week teachers use book work, conversations and discussions. Educational trips and experiments are the least frequently used during outdoor activities. The analysis of the data (Table 5) revealed differences between the responses of teachers working in village schools versus urban schools. A statistically significant difference was revealed in the preference for such methods as: „experiments” ($p = 0.049$), „exploration” ($p = 0.042$), „educational trips” ($p = 0.005$), “spontaneous wandering” ($p = 0.002$) in favour of teachers from village schools. This means that these teachers more often use research methods that favour independent search and discovery of knowledge than teachers from urban schools (Table 6).

All the respondents stated that they use all of the forms of organisation of students' work although with different frequency. Statistically significant

differences between the preferences of the teachers from village and urban schools concern working in pairs and small groups of pupils. Those working in village schools much more often use these forms of organising the educational process. The location of the school may therefore influence the choice of methods and forms.

Table 5. Frequency of using outdoor education methods and techniques by teachers working in village and urban schools

Work methods and techniques	Workplace	Frequency of using outdoor education												
		Less often / not used		Applies		p	Once a month		2-3 times a month		1-2 times a week		3 times per week	
		N	%	N	%		N	%	N	%	N	%	N	%
Experiments	Village	45	36.29	79	63.71	0.049	43	34.68	25	20.16	7	5.65	4	3.23
	Town/City	73	48.03	79	51.97		64	42.11	14	9.21	1	0.66	0	0.00
Conversation	Village	0	0.00	124	100.00	-	0	0.00	16	12.90	47	37.90	61	49.19
	Town/City	0	0.00	152	100.00		0	0.00	8	5.26	40	26.32	104	68.42
Work with a book	Village	0	0.00	124	100.00	-	0	0.00	1	0.81	54	43.55	69	55.65
	Town/City	0	0.00	152	100.00		0	0.00	1	0.66	21	13.82	130	85.53
Discussion	Village	0	0.00	124	100.00	-	1	0.81	28	22.58	70	56.45	25	20.16
	Town/City	0	0.00	152	100.00		2	1.32	45	29.61	86	56.58	19	12.50
Observation	Village	0	0.00	124	100.00	-	3	2.42	8	6.45	62	50.00	51	41.13
	Town/City	0	0.00	152	100.00		39	25.66	62	40.79	25	16.45	26	17.11
Exploration	Village	16	12.90	108	87.10	0.042	45	36.29	46	37.10	17	13.71	0	0.00
	Town/City	34	22.37	118	77.63		54	35.53	44	28.95	20	13.16	0	0.00
Educational games	Village	12	9.68	112	90.32	0.157Y	41	33.06	50	40.32	19	15.32	2	1.61
	Town/City	7	4.61	145	95.39		55	36.18	78	51.32	12	7.89	0	0.00
Teaching trips	Village	56	45.16	68	54.84	0.005	62	50.00	6	4.84	0	0.00	0	0.00
	Town/City	44	28.95	108	71.05		48	31.58	46	30.26	14	9.21	0	0.00
Spontaneous wandering	Village	2	1.61	122	98.39	0.002Y	40	32.26	48	38.71	34	27.42	0	0.00
	Town/City	19	12.50	133	87.50		71	46.71	40	26.32	21	13.82	1	0.66
Individual work	Village	0	0.00	124	100.00	-	5	4.03	67	54.03	42	33.87	10	8.06
	Town/City	0	0.00	152	100.00		8	5.26	67	44.08	59	38.82	18	11.84
Work in pairs	Village	0	0.00	124	100.00	-	0	0.00	9	7.26	55	44.35	60	48.39
	Town/City	0	0.00	152	100.00		3	1.97	53	34.87	64	42.11	32	21.05
Working with a small group	Village	0	0.00	124	100.00	-	2	1.61	29	23.39	73	58.87	20	16.13
	Town/City	0	0.00	152	100.00		4	2.63	62	40.79	71	46.71	15	9.87
Work with the whole group	Village	0	0.00	124	100.00	-	0	0.00	0	0.00	0	0.00	124	100.00
	Town/City	0	0.00	152	100.00		0	0.00	0	0.00	0	0.00	152	100.00

Table 6. Descriptive statistics of outdoor education methods and techniques used by teachers working in schools in the village and in the town/city

Work methods and techniques	Village				Town/city				P
	M	Me	SD	Mean rank	M	Me	SD	Mean rank	
Experiments	2.05	2	1.04	154.6	1.63	2	0.68	125.3	0.001
Conversations	4.36	4	0.70	122.8	4.63	5	0.58	151.3	0.001
Work with a book	4.55	5	0.52	115.9	4.85	5	0.38	156.9	<0.001
Discussion	3.96	4	0.68	147.6	3.80	4	0.66	131.1	0.056
Observation	4.30	4	0.70	181.4	3.25	3	1.02	103.5	<0.001
Exploration	2.52	3	0.89	147.1	2.33	2	0.97	131.5	0.090
Educational games	2.66	3	0.91	139.8	2.63	3	0.70	137.4	0.793
Science trips	1.60	2	0.58	112.0	2.20	2	0.96	160.1	<0.001
Spontaneous wandering	2.92	3	0.81	161.3	2.43	2	0.90	119.9	<0.001
Individual work	3.46	3	0.70	132.0	3.57	4	0.77	143.8	0.182
Work in pairs	4.41	4	0.62	169.5	3.82	4	0.78	113.2	<0.001
Working with a small group	3.90	4	0.67	153.8	3.64	4	0.70	126.0	0.002
Work with the whole group	5.00	5	0.00	138.5	5.00	5	0.00	138.5	-

Discussion and conclusions

The research material allows to conclude that outdoor education is not present in the everyday work of the Polish school at the primary stage and thus does not facilitate the construction of knowledge by pupils. The research shows the need for transformation, modification of the concept of education so that they become closely related to the everyday problems and experiences of children. Despite the undoubted advantages, noticed to a greater or lesser extent by the surveyed primary education teachers, outdoor education is applied by them incidentally and usually in a trivial, inflexible way and to a small extent consistent with the pupils' development mechanisms, their needs and interests. The surveyed teachers rarely use the methods of activating in the organisation of field activities, of an exploratory nature, and much more often use reproductive methods, strengthening the cognitive passivity of students. The study revealed some differences between teachers working in village schools and those working in urban schools. As it turned out, the location of the school influences the frequency of teachers

using research methods and forms of work in pairs and small teams to the benefit of the rural environment. Moreover, the differences also concerned the topics covered within outdoor education. The data showed that teachers do not feel prepared to conduct this type of education and indicate the lack of appropriate training as well as a deficit of support from the headmaster and parents. Other frequently mentioned factors that make education difficult outside school are poor weather conditions and safety concerns. Similar problems are also noticed by researchers from other countries (Tuuling, et al., 2019; Carrier et al., 2014; Ernst, 2014). In the context of the research results, the potential of the environment seems to be wasted, underestimated by the majority of the teachers and rarely seen as a source of information, cognitive conflicts and means of learning or a context of educational interactions that lead to the accumulation of experiences valuable for the pupils' development. Therefore, outdoor education practised by Polish teachers does not exemplify the concepts embedded in the assumptions of socio-cognitive constructivism and paidocentrism.

Identification and description of variables appears to be an essential factor in initiating a meaningful change in student and teacher education strategies. To achieve a high-quality educational experience, it should be ensured that every child has the opportunity to experience the world and construct knowledge outside the classroom as an essential part of the educational process and personal development. In the process of teacher professionalization, as well as educating future teachers, more emphasis should be placed on creating conditions for them to acquire competences in organising outdoor education. An important factor supporting the popularisation of outdoor education and its presence in the space of children's education is well-conducted cooperation with parents.

References:

- Antonelli, M., Barbieri, G., Donelli, D. (2019). Effects of forest bathing (shinrin-yoku) on levels of cortisol as a stress biomarker: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Biometeorology*, 63, 1117–1134. <https://doi.org/10.1007/s00484-019-01717-x> (access: 08.08.2021).
- Blair, D. (2009). The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38. <https://doi.org/10.3200/JOEE.40.2> (access:11.10.2020).
- Brown, M. (2008). Comfort zone: model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12.

- California Student Assessment Project Phase Two: The Effects of Environment-Based Education on Student Achievement*. SEER: Poway, CA, 2005. <http://www.seer.org/pages/research/CSAPII2005.pdf> (access: 12.10.2021).
- Carrier, S. J., Thomson, M. M., Tugurian, L. P., Stevenson, K. T. (2014). Elementary Science Education in Classrooms and Outdoors: Stakeholder views, gender, ethnicity, and testing. *International Journal of Science Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2014.917342> 9 (access: 02.03.2021).
- Chavez, D. J. (2009). Youth day in Los Angeles: evaluating the role in technology in children's nature activities. *Children, Youth and Environments*, 19(1), 102-124. <http://www.colorado.edu/journals/cye> (access: 15.11.2020).
- Collado, S., Corraliza, J. A., Sorrel, M. A, Evans, G. W. (2015). Spanish version of the Children's Ecological Behavior (CEB) scale. *Psicothema*, 27 (1), 82-87.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Routledge.
- Davis, J. (Ed.) (2015). *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability* (2 nd edition). Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press
- Dillon, J., Dickie, I. (2012). *Learning in the Natural Environment: Review of Social and Economic Benefits and Barriers*. *Natural England Commissioned Reports*, Number 092.
- Dyment, J. E., Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952-962. <https://doi.org/10.1093/her/cym059> (access: 20.02.2020).
- Effects of Outdoor Education Programs for Children in California*. American Institutes for Research: Palo Alto, CA: 2005. <http://www.seer.org/pages/research/AIROOutdoorSchool2005.pdf> (access: 10.10.2021).
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20, 6, 735-752. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596> (access: 12.03.2020).
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., Ewert, A. (2006). *Outdoor education: Methods and strategies*. United States: Human Kinetics.
- Gutman, L. M., Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review*. London: Institute of Education.

- <https://helmtraining.co.uk/wp-content/uploads/2017/03/Gutman-and-Schoon-Impact-of-non-cognitive-skills-on-outcomes-for-young-people-1.pdf> (access: 10.03.2020).
- Hakkarainen, K., Paavola, S., (2009). Toward a dialogical approach to learning. In: B. Schwarz, T. Dreyfus, R. Hershkowitz (Eds.) *Transformation of Knowledge Through Classroom Interaction* (pp. 65-80). London: Routledge.
- Hansen, M. M., Jones, R., Tocchini, K. (2017). Shinrin-Yoku (Forest Bath) and Nature Therapy: A State of the Art Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph14080851> (access: 11.11.2021).
- Harun, M. T., Salamuddin, N. (2014). Promoting Social Skills through Outdoor Education and Assessing Its' Effects. *Asian Social Science*, Vol. 10, 5, 71-78. http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/about_ajec.html (access: 05.10.2017).
- Kotte, D., Li, Q., Shin, W. S., Michalsen, A. (2019). *International Handbook of Forest Therapy*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Krzystek, M. (2018). *Analiza tematyczna w badaniach jakościowych*. Kraków: Fundacja Rozwoju Badań Społecznych.
- Kuo, F. E., Faber-Taylor, A. F. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1580–1586.
- Larson, L. R., Green, G. T., Castleberry, S. B. (2014). Construction and Validation of an Instrument to Measure Environmental Orientations in a Diverse Group of Children. *Environment and Behavior*, 43(1), 72-89.
- Lee, J., Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Ohira, T., Kagawa, T., Miyazaki, Y. (2011). Effect of forest bathing on physiological and psychological responses in young Japanese male subjects. *Public Health*, 125, 93–100.
- Little, H., Wyver, S. (2008). Outdoor play – does avoiding the risks reduce the benefits? *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40. <https://doi.org/10.1177/183693910803300206> (access: 12.12.2020).
- Louv, R. (2010). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. London: Atlantic Books.
- Malone, K., Waite, S. (2016). *Student Outcomes and Natural Schooling report*. Plymouth, Devon: Plymouth University.
- Maynard, T., Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 27(3), 255–265.

- Melhuus, L. C. (2012). Outdoor day-care centers – acculturation of nature: how do children relate to nature as educational practice? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, 455-467.
- Michaelson, V., King, M. V, Janssen, N. I, Lawal, S., Pickett, W. (2020). Electronic screening technology use and connection to nature in Canadian adolescents: a mixed methods study. *Canadian Journal of Public Health*: <https://link.springer.com/content/pdf/10.17269/s41997-019-00289-y.pdf>, (access: 24.02.2020).
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Moore, R. C., Cooper Marcus, C. (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. In: S. Kellert, J. Heerwagen, M. Mador (Eds.), *Biophilic design: Theory, science and practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. http://www.naturalearning.org/docs/MooreCooperMarcus_Healthy.pdf (access: 3.02.2010).
- Niklasson, L., Sandberg, A. (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 485-496. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525945> (access: 11.12.2021).
- Nundy, S. (1999). The fieldwork effect: the role and impact of fieldwork in the upper primary school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(2), 190-198.
- Prince, H. E. (2018). Changes in outdoor learning in primary schools in England, 1995 and 2017: lessons for good practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19, 329-342. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1548363> (access: 10.12.2020).
- Simonienko, K. (2021). *Terapia lasem w badaniach i praktyce*. Poznań: Silva Rerum.
- Scott, G. W., Boyd M. (2014). A potential value of familiarity and experience: can informal Fieldwork have a lasting impact upon literacy? Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(5), 517-527.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Stanisavljević Petrović, Z., Marković, M. (2014). Partnership between the school and the environment – teaching outside the classroom. *Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 13 (2), 53-64
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Stupnicki, R. (2015). *Analiza i interpretacja danych ankietowych*. Warszawa: Wydawnictwo Wychowania Fizycznego.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., Sullivan, W. C. (2002). Views of Nature and Self-Discipline: Evidence from Inner City Children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 49-63. <https://doi.org/10.1006/jev.2001.0241> (access: 15.10.2018).
- Tipledy Lucy, S. E., Menter, H. (2021). Forest School for wellbeing: an environment in which young people can „take what they need”. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 99-114.
- Tuuling, L., Õun, T., Ugaste, A. (2019). Teachers’ opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358-370.
https://www.researchgate.net/publication/329446170_Teachers%27_opinions_on_utilizing_outdoor_learning_in_the_preschools_of_Estonia (access: 12.03.2020).
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. Education 3–13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39 (1), 65–82.
- Wattchow, B., Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place*. Monash: University Publishing.
- Wells, N. M. (2000). At Home with Nature: Effects of ‘Greenness’ on Children’s Cognitive Functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Wells, N. M., Evans, G.W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- White, R. (2004). *Young Children’s Relationship with Nature: Its Importance to Children’s Development & the Earth’s Future*. http://www.cnaturenet.org/02_rsrch_studies/PDFs/White_YoungChildren.pdf (access: 12.03.2020).



Jolanta Bonar

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0003-4167-3976

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-4088-626X

Children's experience of distance learning – the everyday life of first graders

**Dziecięce doświadczanie edukacji zdalnej
- codzienność pierwszoklasistów**

Abstract: The purpose of this paper is to present the everyday school life of younger pupils in pandemic times. The rationale behind the study (conducted from the child's perspective) lies in the conviction that minors are active actors who understand and interpret the social reality around them and, therefore, are the most reliable source of information (for adults) on the meaning of everyday situations for them. It is validated by a new sociology of childhood that treats children as active agents who play a major part in creating their own childhood (Corsaro, 2015). The research material was collected through a focus group interview with first grade pupils from selected primary schools in Poland. This helped the authors understand children's experience of distance learning. Analysis of the collected material reveals the many and diverse experiences children have regarding e-learning. The study makes it possible to identify the main categories impacting their daily school-related activities, the tangible environment that constitutes the physical space behind these activities, and the accompanying emotions. It shows that the peculiar nature of distance learning (resulting from changes in social relationships, level of competences – especially digital – and the different degree of support from family and teachers) meant that pupils' education in the pandemic provoked very strong, diverse emotions. Negative

feelings predominated, including the fear and sadness typical for dangerous situations.

Keywords: early education, everyday school, pandemic.

Introduction

The pandemic of the SARS-CoV-2 virus imposed a new model of education upon society. Where it was previously a little used option, distance learning became a necessity, posing new challenges for teachers, educational institutions, and above all, for pupils and their families. Even though it may often be perceived as a threat, evoking a number of negative emotions, it can also be seen as an opportunity for new educational solutions which may become a source of positive and valuable changes.

The initial experiences we had have already revealed an ambiguous picture of the effects of the actions taken. We have encountered difficulties, experienced failures, and made mistakes, but at the same time there has been a sense of impact, pedagogical successes and positive feedback from pupils and their families (Pyżalski, 2020, p. 3).

The COVID-19 epidemic marked a period of unique experiences, not only for adults, but also (or perhaps primarily) for children. Analysis of their daily school life is validated by a new sociology of childhood that treats minors as active players, whose perception of the world is relevant not because they are future adults, but because of their current position. It considers them as acting purposefully and being actors who collect knowledge that may result from their own reflection on their educational experiences (Corsaro, 2015).

The concept of everyday life as a research subject in the social sciences

Everyday life is a realm of natural, spontaneous, and genuine experiences. Being an intuitive concept, its meaning appears to be self-explanatory. However, it needs clarification, especially when it is the subject of research. Therefore, one should dismiss „everyday” life as a concept detached from the subject and considered only in the context of specific personal experiences. When understood in this manner, everyday life is always somebody’s, and it always has a temporal parameter” (Sulima, 2019, p. 102).

Although everyday life is considered synonymous with ordinary life – undisturbed, going on unnoticed and thus leaving few traces in the memory – it may sometimes take place in an exceptional period.

But then again, war has its everyday life, plague has its everyday life, flood has its everyday life (...). Even if it is then violently transformed. But let us imagine – if a flood lasts many days, a certain rhythm of activities is established, a rhythm of provisioning, waiting for help. And this also becomes an everyday life (Brzostek, 2019, p. 113).

An interesting field of research regarding the concept of everyday life are the educational practices of young pupils during the coronavirus pandemic. To help understand how children process their everyday life, what meanings they give to reality, and how they construct a mental map of the world in which they live, it is vital for researchers to understand children as actors of social life, active members of the community, imaginative creators of reality and cultural meanings (Zwiernik, 2009).

Research methodology

The conducted research¹ was an empirical qualitative study, focusing on children's experiences during the coronavirus pandemic, and located in the constructivist paradigm which assumes that the world is as people represent it. Social realities are constantly being constructed and reconstructed, and the only way to identify them is to understand people's opinions, experiences and beliefs.

The aim of the study was to describe children's school-related experiences during the pandemic. By employing concepts that describe the analysed state of affairs and have specific meanings, one can reach an understanding that is recognised by social sciences also as interpretation (Urbaniak-Zajac, 2009). In this study, this interpretation concerned individuals and their opinions, including those attributed to distance learning. The research involved first graders (6-person cohorts from selected primary schools in Białystok, Kielce, Łódź, Toruń and Warsaw) and was conducted on the assumption that children, being active subjects who understand, interpret and process the social reality around them, are the most reliable source of information (for adults) on the meaning that everyday situations have for them (Corsaro, 2005).

When one adopts the approach applied by Wilhelm von Humboldt and Leo Weisgerber (who argue that cognitive content, knowledge, experience

¹ The study was conducted by the research group as part of the Elementary Education Team operating at the Elementary Education Section within the Committee of Pedagogical Sciences (Polish Academy of Sciences).

and valuation of the perceived reality are revealed in the linguistic image of the world)

(...) through the mutual correlation of thought and word, it becomes clear that languages are not actually means of depicting already known truths, but something significantly broader, namely – means of discovering previously unrecognised truths. Their diversity is not only the diversity of sounds and signs, but actually the diversity of the very ways of perceiving the world (Wasilewska, 2009, p. 97).

On this basis, the following research question was formulated: What picture of distance learning emerges from the children's statements?

The research material was collected during focus group interviews, which helped determine how children experience e-learning. This method does not only allow the respondents to articulate opinions and assessments, but also to hear what others have to say. Moreover, it provides conditions for a mutual exchange of ideas, comparing one's own views with the opinions of others (Kubiak, 2007), and creating an opportunity to delve into the emotional states that lie behind verbalised beliefs (Dukaczewska-Nałęcz, 1999).

Analysis of collected material

The analysis of the data from open-ended questions was grounded on the theory by Glaser and Strauss, taking into account the concept of theoretical sensitivity (Strauss, Corbin), which resulted from the recognition of various theoretical approaches, and from a consistent implementation of the principle of openness (Urbaniak-Zajac, 2009). The children's responses allowed the authors to distinguish three categories by which they structured their experience of distance learning. These are the respondents' everyday activities, the tangible environment that constituted the physical space where these activities are performed, and the accompanying emotions that remain inextricably linked to the realm of daily life.

Pupils' activities

The process of education is a set of interdependent activities performed by the teacher and pupils, designed to achieve a specific goal and performed under purposefully construed conditions. The study reveals many of the children's small, routine school-related activities, undertaken individually or jointly.

Learning would begin with preparatory activities that involved turning on the electronic equipment:

We tried to connect and it didn't work. Eventually, we stopped trying and I just missed that lesson.

The connection was poor and we weren't always able to join the class. Sometimes you couldn't hear everything and you couldn't see everything.

While in-person learning mainly relies on teachers (whose knowledge, skills and attitudes are the driving force behind education), during distance learning, the involvement of parents increased considerably:

I didn't know how to log on to Teams, so I asked dad for help.

I didn't know what some of the buttons did. My dad would press something and it would unlock or turn on something, and it would install something for me, and when it froze, dad would do all sorts of things that I couldn't do.

I would ask mum because dad was busy working, but he knows more about computers than mum.

These statements indicate that pupils often lacked the digital competences which are necessary to participate in online lessons. Some students were able to operate the equipment and overcome technical difficulties on their own, while others relied on the support of adults, or were even unable to participate when challenged by issues beyond their digital competence.

Activities during lessons

Integrated education involves many spheres and requires diverse and varied activities for children (tailored to individual needs and abilities):

We listened to the teacher, we sat in front of the computer, we did tasks that she had prepared for us, we solved puzzles, we wrote in line and grid notebooks, we did math exercises, we read instructions from the textbook, we practiced, but I guess what we did the most was sit on our chairs.

In their statements, pupils recall activities from the majority of educational subjects in the curriculum, predominantly languages (Polish and foreign), mathematics, visual arts and physical education:

We had maths. If we had to put it in our notebook, the teacher would turn on the whiteboard, and show us what to write. And if it was in textbooks, the teacher would go into some books, apps, something like that, and she would choose and tell us what to do, and we'd do it.

We also did a lot of Polish. We wrote in notebooks and read.

We had art and we did some artwork, we made different paper mosaics.

It is not fun during languages, because the teacher would play some weird videos all the time, from which we don't remember anything, and then she says: 'Ok, darlings, now repeat everything'. Every single word.

The individualisation is virtually non-existent. On only one occasion did pupils recall activities in different rooms that encouraged individualised work, even if they only served the purpose of doing the same activities in smaller groups:

Only in drama classes were we in 4 different rooms. We performed some scenes or told some stories. Very cool stuff.

There were also numerous difficulties related to learning and the implementation of teaching activities. These were, for instance, due to the unique nature of a given area of knowledge. The children either appreciated the reason behind these difficulties (as was the case with music lessons), or they only acknowledged the fact, which can be illustrated with the example of physical education classes which require space and safety measures, or natural science lessons which are based on observation and experience:

We didn't have real PE. The lessons were lame because the teacher records videos of exercises that we then have to do on our own at home.

We didn't sing because there's too much noise online.

If everyone sang at the same time, it would never work, it's just impossible.

When online, I don't remember learning anything about nature. Nothing at all.

Difficulties were also due to the presence of other people (family members, neighbours, etc.):

I live in a block of flats and I couldn't jump because this lady came to complain.

My lessons looked like this: first I'd log on, then I'd read a text in the textbook, then my brother would come and bang on my door, then I'd have to mute myself and yell to my parents to take him away, but he'd soon come back, and so on for, like, 57 times.

Sometimes my sister would say: turn off Teams because I am losing my signal, and she wanted me to turn off the computer, but I also had lessons at that time, so what was I supposed to do? Leave class and get a bad mark?

Problems not only stemmed from unreliable electronic equipment, but also from the inability of both pupils and teachers to use it effectively. The children's statements corroborate the results of studies into the computer literacy of early school education teachers, and indicate the problems they experience with regard to natural sciences, technology and computers (Czaja-Chudyba and Muchacka, 2016):

During maths, it sometimes freezes and we don't know how to do the task, and then we have to ask our classmates, but they don't always know either.

There were also times when the priest said that he had sent us various things, but these things were not there at all.

There were also surprising difficulties caused by pets, an additional distraction during distance learning:

I associate online learning with my cat's constant scratching when I had her in my arms during lessons. Or with her climbing onto the keyboard. I had to chase her away and she wouldn't go and eventually I had to log out and I lost almost the whole lesson because of that.

Once I had this situation with my dog. When I took him on my lap, he climbed onto the desk and walked around the keyboard, and everything switched off.

The difficulties reported by pupils also included having a different relationship with classmates and the teacher due to a lack of direct contact. After all, not feeling alone can help people to cope with problems. This impaired communication between the participants of the teaching process was compounded by limited non-verbal communication: no eye contact, no facial expressions, no gestures, no touch:

You can't see the teacher, your friends. You would like to play, do something, but you can't.

*You can't tell a secret because everyone would hear it right away.
You can finally hug the teacher, she is finally real now.*

During lessons, the children also had parental support (more often mum's). This included help with learning, proper nutrition and the equally important hydration of the children:

I would ask Mum to help me, she would enlarge the picture for me so that I could see better.

Sometimes mum would come and give me a drink or something to eat.

Pupils developed different ideas to facilitate e-learning, various strategies to cope, more or less successfully, with the issues encountered. They would often use a sense of humour, which can be particularly vital at times of stress. All these reactions can be seen as a defensive posture induced by unusual circumstances:

*During online lessons you could sit in your pyjamas.
I usually ate sandwiches, or snacked secretly during the lesson.*

And you could also turn off the webcam and read cheat sheets.

Sometimes pupils just keep staring at one spot, holding their hand still and not moving, so it looks like everything has frozen and the teacher thinks your net is laggy.

During recess time, children would also do various activities initiated by themselves or the teacher:

*I could play with my younger sister during the breaks.
I could then talk to my girlfriends and we could play games together.
During the breaks, the teacher would put on some music or we would do jumping jacks.*

After lessons, the pupils would still have to do their homework:

After school, the first thing I did was my homework.

We had to send homework to the teacher, different artwork, photos, but during lessons we wouldn't show our work, which was a bit strange...

Tangible environment – space and objects

The educational environment, including the physical, tangible space, has the potential to foster activity where the child can acquire experience in different fields and broaden their knowledge (Bałachowicz, 2018/2019). Everyday activities are possible because objects serve people as tools to perform ordinary tasks, and also because every tool serves a specific purpose, which, through its presence, enables us to perform and repeat the said activity. Objects make everyday life safe and known; we know exactly what we should do and how we should do it (Gołębiowski, 2019).

When learning online, the respondents used different areas of the home/apartment, with it only sometimes being a private space especially for the child:

I would go to my room. My dad had installed the net in my room and I had Teams on my tablet.

I study in my room. I have books on my desk and there is a lamp.

More often it was a shared space, accessible to all household members, which required adaptation to their different needs:

I worked on the sofa in the living room.

I had this place at home, a kind of study, it had lots of books on the shelf. And sometimes I was in the green room, because that's our computer room.

I studied in the kitchen because I didn't have my own room.

At times, children also joined e-lessons from outside the home. They would join classes while at their parents' workplace, in the car, or even at the doctor's:

Sometimes I also joined classes from my dad's work. I would log in and have a desk there.

Sometimes you were in the car too!!! (laughs) I had my computer with me and then there was a religion class.

I also happened to be at the doctor's when I got connected.

The objects that children associate with e-learning are mainly the electronic equipment: computers, laptops, tablets, phones, printers. In addition to the items typical for online learning, children also mentioned books, pencil cases, and chairs, which, apparently, they find crucial. This may be so because an ergonomic chair is the most important element of a well-equipped work/learning station:

I had a chair when I was studying, obviously! (laughs) A desk, lots of books I had to have, and of course the computer which was at an angle so I couldn't see everything clearly on the screen. And I had something to drink in my favourite cup with a unicorn.

I had my printer, books, notebooks. And of course a chair. I kept my books on the bed. I used my dad's old computer from work.

A comfortable armchair/chair was a great asset, facilitating studying, while its absence caused discomfort, impeding the learning process:

I had this awesome gaming chair, it's super modern, cool and you can spin on it. You can press the button and just lay back there.

I would lie on the chair. Sometimes I would bring another one to make myself more comfortable.

Well ... when my back hurt from sitting, I would lie down.

I kept leaning back in my chair and swaying until once I even fell.

Emotions accompanying learning

When looking at everyday practices, the emotional component cannot be overlooked. Emotions accompany our thinking processes and actions, they are an element of narration, introspection, retrospection, self-analysis, self-definition, and creation (Konecki, 2014).

The young respondents reported mainly negative emotions accompanying e-learning. These emotions are associated with constant stress, and inhibit the brain receptors responsible for learning. Pupils highlighted their

unease related to the coronavirus pandemic (an obvious reaction to the reality, of a specific threat):

I was afraid that my whole family would get infected and I would have to go to an orphanage instead of being with my parents.

I was also scared when I found out what the disease was... I even cried.

Children also talked about sadness resulting from isolation, loneliness, lack of peer-to-peer contact (a common consequence of extreme experiences, unfortunate events, fear):

I felt bad, we couldn't meet anyone. It was sad, we couldn't play with friends, there was no one at home. We were separated from each other and lessons were different to those at school. We couldn't meet anyone. Sadness, crying and all that's worst in the world.

I felt isolated, disconnected from the whole world. Locked in a cage. Oh! Nicely said. I feel locked in a cage.

They also mentioned sadness at the loss of loved ones:

And I am still sad because my grandfather died of coronavirus.

They reported feeling concerned about the difficulties (mostly technical) associated with online learning:

I also got upset when I couldn't connect and attend a lesson, even when it was for a few minutes.

I was annoyed because the connection was hopeless and I couldn't hear the teacher.

I was annoyed because the computer was malfunctioning... It kept kicked me out... Like it was possessed.

This annoyance was sometimes quite intense, transforming into anger, which was expressed in various ways:

I would get frustrated and bang on the keyboard.

I shouted at my dad, banged on the computer and kept moving the mouse and trying to log on all the time. I tried so, so hard to log on, and when it took forever, I got so angry that I almost broke the window.

To manage their anger, the children applied different solutions, sometimes suggested by their teachers:

The teacher says that instead of hitting something, it is better to kick it, but not too hard so as not to break your leg, or kick a wall, or to make a paper ball.

For example, I would scream into a pillow.

I prefer to shout it out at the wall.

Some were able to look at the difficulties with humour, displaying a non-schematic interpretation of reality. Importantly, this attitude facilitates cognitive development and promotes learning:

If I couldn't log on, I'd call in mum, but most often my dad would then come, and anyway I felt like throwing this computer through the balcony door.

Children emphasised boredom, a feeling of inner emptiness, a state of discomfort related to inactivity accompanying distance learning. After all, it is cognitive curiosity that best stimulates the learning process:

It was so boring that it was impossible to sit still for three hours.

If I got lost in thought, the teacher wouldn't ask me, because I didn't volunteer to answer.

The young respondents also pointed to constant fatigue:

You're tired of staring at the screen all the time, and you're in tears because you can't switch off at all because you've got to see everything, and your ears can't rest because you've got to listen, and your hands can't relax either because they've got to write, and that's why you're tired all the time, and during the breaks you'd just feel like going back to bed.

Whenever we finished lessons, my eyes would close I was so sleepy and drowsy after class.

Children did recall positive emotions, although considerably less frequently:

I felt good because we didn't have too many lessons and because there was a break that lasted an hour.

It was nice when there was a break sometimes, because we could text each other on the chat.

Studying at home is nice because you can go downstairs, eat something and you can also talk to your parents.

Summary

Analysis of the collected material reveal children's diverse experiences regarding e-learning. The study enabled the identification of the issues that dominated the children's daily school activities, their tangible environment, and the accompanying emotions for online lessons.

The survey of first graders indicates that specific preparation for such lessons is required. Although children at this age have a great deal of experience with electronic equipment, the need to use a specified learning platform was a challenge for them, often requiring adult support. The statements about the actual lessons are also dominated by stories on the technical aspect of the classes, including limitations of the family's electronic devices and their unreliability. The young respondents also experienced the disruptive presence of others – siblings, neighbours, or even pets. They reported a noticeable change in relationships, a lack of direct contact with classmates and teachers, which they found difficult to accept. At the same time, they seem significantly less concerned about the educational content, although they realise that such subjects as music lessons, natural sciences or physical education were considerably impaired and difficult for the teacher to conduct.

The way E-learning at home was experienced was a result of many, mostly tangible, conditions. Some pupils had both separate space and equipment at their disposal, while others were forced to share with other family members. The peculiar nature of distance learning (resulting from changes in social relationships, level of competences – especially digital – and the different degree of support from family and teachers) meant that pupils' education in the pandemic provoked very strong, diverse emotions. Negative feelings predominated, including the fear and sadness typical for dangerous situations. These were coupled with specific reactions (of the body, behaviour

and thoughts), including despondency, inertia, but also with anger, which actually spurred pupils into action. This ire urged the respondents to 'fight, shout, and say what you do not like' and also motivated them to search for new ways of coping with the adverse circumstances. It induced children's creativity, allowing them to devise original solutions to 'survive'.

After normal school I'm sometimes sad and sometimes happy, but after e-learning I'm always glad it's over.

The results of the study call for an in-depth pedagogical reflection on not only the actions taken by the pupils and the teacher, but also on the emotional and social development of younger pupils – learning ourselves in complex relationships with others and the world within which we operate (Klus-Stańska, 2018, p. 22-23). It is difficult to relate them to the children's experience of everyday education in other countries affected by the pandemic due to the lack of such publications. However, they are in line with the reflections of Davide Parmigiani – President of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) expressed during the international scientific conference held in Kielce² concerning the emotional costs of the remote learning process. They also confirm the validity of the guidelines included in the UNESCO report entitled *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic* (2020), which emphasise the importance of flexibility in planning the educational process. This flexibility is necessary given the diverse resources both in terms of pupils' skills and physical environment, showing this is not a time for a unilateral, top-down approach to education.

References:

- Bałachowicz, J. (2018/2019). Poznawcze i społeczne wymiary projektowania środowiska skutecznego uczenia się dzieci. *Edukacja Wczesnoszkolna*, 4, 7–20.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles: Sage.
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Doucet, A. i in. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic*. Pobrano z: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/2020_Research_COVID-19.pdf (dostęp 24.03.2022).

² International Scientific Conference: *Changes in the Learning Environment in Early Childhood Education during (and after) a Pandemic – Research, Dialogue, Developmental Resources and Everyday Practices*. Kielce, 13-14 May 2022.

- Dukaczewska-Nałęcz, A. (1999). Zogniskowane wywiady grupowe – jakościowa technika badawcza. W: H. Domański i in. (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych* (149-160). Warszawa: IFiS PAN.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Konecki, K. T. (2014). *Socjologia emocji według Thomasa Scheffa*. Pobrano z: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/7065> (dostęp 24.03.2022).
- Kubiak, A. (2007). Zastosowanie zogniskowanego wywiadu grupowego do badań nad korupcją. W: J. Lisek-Michalska, Paweł Daniłowicz (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy: studia nad metodą* (197-232). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Mateja-Jaworska, B., Zawodna-Stephan, M. (2019). *Badania życia codziennego w Polsce. Rozmowy (nie)codzienne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mościcka-Teske, A. (2022). *Co się kryje za złością*. Pobrano z: <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/19840-co-sie-kryje-za-zloscia/> (dostęp 24.03.2022).
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Urbaniak-Zajac, D. (2009). O problemach towarzyszących badaniom jakościowym. *Problemy Wczesnej Edukacji* 2 (10), 20-35.
- Wasilewska, A. (2009). Narracje dziecięce – ujęcia metodologiczne. *Problemy Wczesnej Edukacji* 2 (10), 92-99.
- Zwiernik, J. (2009). Zabawa jako medium dziecięcej codzienności: etnografia w przedszkolu. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2 (10), 109-122.



Renata Górska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-0794-8609

**The (un)expected consequences of the teacher's
(emotional) labor.
Inspirations from politically and critically oriented
affect theories**

**(Nie)oczekiwane konsekwencje pracy (emocjonalnej) nauczyciela.
Inspiracje politycznie i krytycznie zorientowanymi teoriami afektu**

Abstract: The aim of the article is to describe the teacher's (emotional) labor and its relationships with the formation of the teacher's subjectivity. This relationship is especially visible when the relations between the teacher's emotions and professional work are shown from the perspective of theoretical analyses and research in the field of the affective turn, especially the so-called „affective economies”. Based on selected critical and political theories of emotions (i.a. Brian Massumi, Sarah Ahmed, and Teresa Brennan), the teacher's (emotional) labor is presented here as a tool of auto-(trans) formations and (auto-)reflection and, at the same time, as a place of the affective marginalization of the teacher's subjectivity and impoverishment of his or her agency. The presented way of conceptualizing emotional labor is a new look at the teacher's emotions. It provides educational theorists and pedeutologists with analytical tools for empirical research and is also a voice in the discussion, an argument for considering affect in teacher education.

Keywords: emotions, affect, politicality of affect, affective economies, teacher's work, teacher's emotional labor.

*„Affect holds a key to rethinking postmodern power after ideology”
Brian Massumi, 2013, p. 132.*

Introduction

In the philosophical tradition of the West, emotions and affects¹ were long ignored and devalued, shared the fate of the body, and were treated as a threat to the conceptual purity of rationalist systems establishing a dualistic division into and hierarchy of (better) reason and (worse) body. Starting from antiquity, traditional philosophical thought treated emotions as destroying balance, under the influence of which we act irrationally; „affects were considered as contamination of human nature and a factor preventing the development of virtue” (Burzyńska, 2015, p. 115). Once emotions appeared, they had to be controlled, restrained and, according to ancient philosophers, the greatest advantage was to free oneself completely from their control. This disqualification of emotions was related to the desire to maintain the conceptual purity of philosophical systems, and to the dominant concept of a disembodied, senseless, and asexual (implicitly male) subject, in which „there was no room for anything else but reason” (Burzyńska, 2015, p. 129). This model, the establishment of which was largely contributed to by Descartes, effectively removed emotions from the field of view in the humanities and social sciences, including in educational studies. However, starting from the 1990s, an increased interest in the affective side of human functioning can be noticed, which some call „a turn towards emotions”, „the affective turn”, or „affective studies”, and it seems that emotions and affects, which in Western philosophy played the role of a „full-time outcast” (Burzyńska, 2015, p. 115), will not be just a temporary fashion, but they will stay in the humanities for longer (Nycz, 2014, p. 9). However, despite this „appreciation” of emotions and an increasing number of theoretical works in the field of research on affects by neurobiologists, psychologists, philosophers, historians, sociologists, and cultural scientists, the affective turn still seems to have little impact on the contemporary theory of education and reflection on education (Boler and Zembylas 2016; Starego, 2016); there is definitely no interdisciplinary conversation between researchers in the field of education theory and

¹ I am aware that the terms „affect” and „emotion” and „emotional labor” and „affective labor” are fundamentally different. The discussions on „affective labor” in philosophy and „emotional labor” in social sciences are separate disciplinary traditions and research schools. Distinguishing between these conceptual categories is beyond the scope of this text, therefore, the terms „affect” and „emotion” and „emotional labor” and „affective labor” are used interchangeably in this article.

those disciplines that are currently popularizing the latest research on affect, which is the case, for example, in Polish literary studies (cf. Burzyńska, 2015; Dauksza, 2016, 2017; Tabaszewska, 2018).

Research on teachers' emotions undertaken by educators over the last three decades most frequently concerned the following issues: emotional aspects of teacher-student interactions (Hargreaves, 2000); emotional aspects of the teacher-parent relationship (Lasky, 2000); and experiencing various emotions (positive and negative) while teaching. Numerous studies also dealt with the issues of stress, anxiety, and professional burnout of teachers (Pyżalski and Merecz, 2010; Kirenko and Zubrzycka-Maciąg, 2011; Kocór, 2019).

Important research on teachers' emotional experiences was carried out by Jennifer Nias (1996), who emphasizes the inextricable relationships between teachers' work and their personal lives. Nias notes that teachers engage and invest in their work (and in the values associated with it) as it is linked to the development of their personal and professional identities. Professional work is therefore an important source of self-evaluation for teachers (Kwiatkowska, 2005).

Regarding the „political dimension” of teachers' emotions, Michalinos Zembylas (2003, 2004, 2011, 2014, 2020, 2021) carried out interesting studies. His analyses show how the emotional experiences of teachers are integrated into the culture of an educational establishment and how they are involved in the **power relations and ideologies** (bolded by R.G.) which are in force on the school premises. Zembylas consistently emphasizes the socio-political and cultural dimension of the teacher's emotional experiences. He proves that emotions are „controlled” at all levels of education, especially on its institutional level and shows how cultural factors, present e.g. in school rules, education programmes, and ministerial regulations, define what the teacher should feel and how he or she should express emotions while performing his or her professional duties. In this sense, it is politicians who determine and indicate what is, and what is not acceptable in the teacher's behaviour, and who „order” teachers how to express emotions in everyday school life, which to suppress, and which to ignore. Emotional rules are, therefore, a kind of „disciplining techniques” for the teacher's emotional expression (Zembylas, 2004, 2020) because they divide the teacher's emotions into right and wrong, normal and deviant. They oblige the teacher to demonstrate specific behaviours and take particular actions, not only in contacts with students, but also with colleagues, the authorities, and school administration. The emotional experiences of teachers are, thus, clearly linked to ideological and institutional regulations and are undoubtedly **political** (bolded by R.G.) in nature.

This article draws on the above research and continues analyses on how socio-political and cultural aspects (power and ideology) define and control teachers' experience of emotions, allowing them (teachers) to feel and express certain emotions and/or, at the same time, inducing them to suppress and/or ignore others. The aim of the article is to describe the teacher's affective labor and its consequences for the development of subjectivity², (self-)awareness, (self-)knowledge, and sense of agency. Based on selected critical and political theories of affect, the teacher's (emotional) labor is presented here as a tool for (self-)reflection and auto(trans)formation, but also as a source of exhaustion, anxiety, inauthenticity, and (self-)alienation.

The politicality of affect and affective economies

Baruch Spinoza (2010) is considered to be one of the important precursors of research into affects and, at the same time, a clear inspirer of the contemporary theory of affects. The reading of his concept by, among others, Gilles Deleuze and Félix Guattari or Brian Massumi constitutes today the basis of a large part of the concepts concerning affects. It is in the concepts

² In this article, I am interested in the socio-cultural dimension of the subject, showing, on the one hand, the factors determining the „conditions of the possibility” of a specific structure of the subject, and, on the other hand, offering (or imposing) a specific reservoir of resources available to individuals and communities in educational creation and self-creation processes (Szkudlarek, 2012a, p. 304). Therefore, I adopt Tomasz Szkudlarek's understanding of subjectivity, who defines the subject in two ways: (1) as an effect (object) of external determinants (e.g. cultural, linguistic, educational, or political) defining the framework of its functioning, which, in turn, may be recognized subjectively as objects of their own *episteme* and take a specific „subjective” position towards them, creating the basis for autonomous action; (2) the subject can also be understood as the „subject of action”, consciousness, agency, as a „locus of control”. This dimension of subjectivity is very often referred to using a separate term, i.e. *agency*. Then, what we act on or towards, including the very person who takes the action, if it is directed „at himself/herself”, becomes the „object”. Recognizing subjectivity in terms of agency is related to examining the conditions of human freedom and responsibility. Between the subject in the second sense (subject as an efficient „agent”) and the subject in the first sense („constructed” in relations with external structures: social groups, ideologies, myths, roles, etc.), there is often tension expressed in the form of the *structure* vs. *agency* opposition, which is one of the most frequently discussed issues by researchers into subjectivity (Męczkowska, 2006; Szkudlarek: 2012a, 2012b).

In the socio-cultural approach to subjectivity adopted here, important are those dimensions that are susceptible to the work of culture, that place the individual in a relationship with what is social and make it a subject formable to some extent. In other words, in this text I am interested in the subject „constructed in power relations”, which, at the same time, may/must develop a position in these relations that makes efficient action possible.

of these philosophers that the political dimension of affect is clearly visible. In the works of these philosophers, emotions are not treated as individual, psychological reactions or states, but as **social and cultural practices** (bolded by R.G.). As Brian Massumi says, „the concept of affect is politically oriented from the get go” (2015, p. ix), although noticing the political aspects of affect is neither obvious nor easy. According to Massumi, the political dimension is inscribed in Spinoza’s very definition of affect, who says: „By affect I mean the stimulation of the body, which by the power of this body’s action increases or decreases, is sustained or inhibited, and, at the same time, the ideas of these stimulations” (2010, p. 129). Massumi adds that emotion and affect are two separate categories, „they are governed by different logic and belong to different orders” (2013, p. 117). Affect is „irreducibly corporeal and autonomous”, and Sara Ahmed adds that „we must understand how emotions work rather than treat them” *a priori* as mental states, as „intermediaries” between the mental and social, individual and collective, and states: „emotions play a key role in the surfacing of individual and collective bodies because they circulate between bodies and signs”. Such an argument clearly undermines the assumption that emotions come down to the private sphere of our lives and belong only to individuals, and the claim that they come from within and only then „shift” towards others. This would suggest that emotions are not simply „inside” or „outside”, but act on the surface or on the interface between bodies and worlds (Ahmed, 2013, p. 17).

The key and most important aspect of Ahmed’s theory for our considerations is the answer to the question „What do emotions do?” According to Ahmed, emotions have the power to bind or „separate”, emotions are always involved in our everyday practices (including educational), thus forming social relations. Ahmed proposes the theory of „affective economies”, which speaks about forming individuals, communities, and culture thanks to the circulation between the guided psycho-corporeal systems and signs. In this approach, affects are understood not as psychological states, but as fields of affective tensions created, emitted, transported, and felt by various (family, institutional, political, ideological, etc.) communities. Thus, emotions have the power to form subjects and collectives, and have „the potential to bind and divide subjects entering into various arrangements” (Glosowitz, 2013, p. 27).

For our deliberations, it is also worth recalling the research and analyses of Arlie Hochschild (2009) and Eva Illouz (2010, 2016), which show that nowadays emotions have transformed into a tool of producing value, they have been commercialized, commodified, they are capitalized in virtually

every branch of the market and move freely from private space to public space. „Emotions are deeply internalized and unreflexive aspects of action, not because they do not contain sufficient culture and society, but because they contain too much of them” (Illouz, 2010, p. 9). „Emotion is not action but the inner energy that propels us toward an act, just as it endows a particular ‘mood’ or ‘coloration’ to that act. Emotion can thus be defined as the ‘energy-laden’ side of action, where that energy is understood to simultaneously implicate cognition, affect, evaluation, motivation, and the body” (Illouz, 2010, p. 8). Illouz also emphasizes that public discourse has now been „therapeutized” and that our emotionality has been commodified, normalized, and mystified, in a word – instrumentalized.

Studies in which emotional (affective) work is one of the types (manifestations) of the so-called immaterial work – a form of work that occupies a dominant position in the current global economy and which is an activity that produces intangible goods, i.e. services, knowledge, and communication, are important for the analyses of affective/emotional work (Hardt and Negri, 2000). Emotional work in this approach is the work of interpersonal contacts and interactions related to the real (or virtual) presence of someone else. It consists in producing emotions and manipulating them, while its products include well-being, commitment, and satisfaction. Affective work constitutes the most important link in immaterial work, because it „produces” agency, builds subjectivity, and contributes to socialization and building community.

We find an interesting position in Teresa Brennan’s theory of affect (2004). For Brennan, affect is transindividual and energetic, it circulates between bodies and enables or disables their abilities. She writes: „[in] the encounter between domestic workers and their employers there is more than an exchange of reproductive tasks or emotional work. In fact, what forms these encounters is the transmission of affects” (2004, p. 6). For Brennan, the most important thing about affects is that they can be transferred. Affect is always experienced in a social situation and is expressed in „body language”. Transmission is thus at the heart of the affect theory. For Brennan, affects are not only constituted (or co-constituted) in interpersonal relations, but are produced in affective economies that not only constitute affective meaning but also separate affective power. According to Brennan, affect is primarily a negative force that permeates us and affects our body. While affects can make us stronger when we project them onto others, they most often exhaust us when we become „containers for the projection of unwanted affects”. Affects can also contribute to oppression, exploitation, marginalization, and other devastating forms of affective injustice.

The teacher's (emotional) work as a tool of auto-(trans)formation

As Zembylas rightly argues, emotions are political and they are a place of socio-political control. The teacher's (emotional) work is also significant for his or her disposition and resources, for his or her subjectivity and identity. It is finally an important element of the teacher's self-assessment and (self-) understanding (Kelchtermans, 2005). Emotions always „speak” about what is important for our well-being and/or for our personal development, they are an important manifestation of self-awareness and play a significant role in self-understanding and (self-)reflection. Megan Boler (1999) was one of the first not only to reveal these mechanisms in the context of working in educational establishments, but also proposed that emotional work should become an educational tool that makes it possible for teachers to use their discomfort to change their personal beliefs and to undergo (auto-)transformation. Emotional teacher experiences are seen as an element of the teacher's (auto-)reflection and a tool for personal auto-(trans)formation. Boler claims that by doing emotional work one can re-evaluate one's own assumptions, beliefs, and even habits (Boler, 1999). The teacher may become involved in the critical thinking process and work on his or her own emotions to change them. In other words, emotional work makes it possible to redefine the adopted (often not realized before) values and beliefs. This is because emotional work is an immanent component of reflective and critical thinking (Góralaska and Kosiorek, 2021). The relationships between emotional work and critical thinking were investigated by the American sociologist Morris Rosenberg in the so-called reflexive theory of emotions (Rosenberg, 1990). Rosenberg's main thesis is that reflexivity often results from emotional reactions and, at the same time, interestingly, reflexivity may change the nature of human emotions (Rosenberg 1990, p. 3).

Megan Boler claims that the teacher may also question the emotional rules that form individual and group privileges, especially those that are imposed, oppressive, and inconsistent with their system of values. The teacher's (emotional) work may, therefore, on the one hand, be a tool of transformation, but it may also be an expression of (political) resistance to the rules that are imposed on the teacher (e.g. by the education authorities), and with which he or she does not agree (Boler, 1999; Zembylas, 2003, 2004).

Emotional exhaustion: the toxic consequences of an affective economy

However, if the emotional rules in force in educational establishments differ from what the teacher really feels, the teacher's daily work involves huge costs, e.g. emotional self-alienation, shame, embarrassment, a sense

of compulsion, inauthenticity, a sense of being manipulated and exploited (Szanto, 2017). In this way, they marginalize his or her subjectivity and impoverish his or her agency. The emotions with which the teacher works do not leave him or her even after the end of work, because they constitute its (i.e. emotional work's) permanent „by-productive labour” (Whitney, 2018a, 2018b, 2021). According to Shiloh Whitney, the conceptualization of affective work as *by-production*, uncovers the forms of exploitation characteristic of it and reveals that the teacher must take on all the negative affective burden rooted in the work, absorbing negative and exhausting feelings related to stress, fatigue, sometimes to humiliation and contempt, and sometimes to the devalued status. The teacher is forced in his or her work to metabolize these „excesses” and „waste”, and to „absorb them”. This causes anxiety, fear, stress, fatigue, humiliation, contempt, guilt, disengagement, and exhaustion. If such emotions last for a long time and are strongly formed and modulated from the outside, often without the teacher's consent and against his or her system of values, the emotional patterns and rules in force at a place may even lead to the so-called „hack” of the teacher's subjectivity (Slaby, 2016).

Conclusion

In this article the concept of the teacher's (emotional) work is presented from the perspective of the (political) economies of affect and it was pointed out that the teacher's work entails numerous consequences for the development of his or her subjectivity, both positive – edifying, and negative – hurting, alienating, degrading, in a word – toxic. It has also been shown that teachers' emotions may be/become places of auto-(trans)formation, but they may also contribute to the marginalization of their subjectivity and impoverish their agency.

I see great potential in the theorizing of teachers' work from the perspective of the political theories of affect. I agree with Shiloh Whitney (2018a), who says that this way of conceptualizing it reflects its „uniqueness”, i.e. it demonstrates and explains how affective work is closely related to power and status, and shows how hard this work is, what emotional costs the teacher bears when he or she has to „absorb” and metabolize its effects. It is only when we understand the teacher's affective work as a by-product that we discover its true burden and how much effort the teacher must make „absorbing negative feelings” related to stress, devalued status, domination and oppression, or other forms of affective injustice.

Such an „expanded” view of the teacher's work may inspire a study of the emotional dimension of the teacher's activity in order to, as Sarah

Amsler (2011) says, create conditions for the development of „affective sensitivity”; or, what Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2020) calls for, to build an educational culture of recognition; or, as proposed by Brian Massumi (2017), to promote and practise the „politics of care”. Martha Nussbaum (2013, 2016) speaks similarly, calling for positive „relational” emotions by strengthening cooperation, self-control, generosity, care, and social justice.

Questions about the affective consequences of the teacher's work are certainly worth asking, especially today, in times of a huge „deficit of sensitivity in interpersonal relations and in the public sphere” (Szpunar, 2018, p. 21); in the world of domination of the „atmosphere and culture of hatred” (Krajewski, 2020), in which „hurting others, humiliation, and cruelty are becoming a normal practice, and aversion felt and expressed towards each other the basic form of interpersonal relations” (Krajewski, 2020, p. 29).

References:

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge.
- Ahmed, S. (2013). *Ekonomie afektywne [Affective economies]*. *Opcje*, 2, 16-23.
- Amsler, S. S.(2011). From ‘therapeutic’ to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy. *Critical Studies in Education*, 52 (1), 47-63. DOI: 10.1080/17508487.2011.536512.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York, London, Routledge.
- Boler, M., Zembylas, M. (2016). Interview with Megan Boler: From ‘feminist politics of emotions’ to the ‘affective turn’. In: M. Zembylas, P.A. Schutz (eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, (pp. 17–30). New York: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-29049-2_2.
- Brennan, T. (2004). *The Transmission of Affect*. Ithaca: Cornell University Press.
- Burzyńska, A. (2015). *Afekt – podejrzany i pożądaný*. [Affect – the suspect and the desired.] In: R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (eds.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*. [The Culture of Affect – Affects in Culture. The Humanities After the Affective Turn.] (115-134). Warsaw: Instytut Badań Literackich PAN.
- Dauksza, A. (2016). *Znaczenie odczuwane: projekt interpretacji relacyjnej*. [The Felt Meaning: Relational Interpretation Project.] *Teksty Drugie*, 4, 265-281. <http://journals.openedition.org/td/4693>.

- Dauksza, A. (2017). *Afektywny modernizm. Nowoczesna literatura polska w interpretacji relacyjnej*. [Affective Modernism. Modern Polish Literature in a Relational Interpretation.]. Warsaw: IBL PAN.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1999). Percept, afekt i pojęcie. [Percept, Affect, and Concept.] *Sztuka i Filozofia*, 17, 10-26.
- Glosowitz, M. (2013). Zwrot afektywny [The Affective Turn]. *Opcje*, 2, 24-27.
- Górska, R., Kosiorek, M. (2021). Instrumentalizacja myślenia. O iluzji refleksyjności w kształceniu nauczycieli. [The Instrumentalization of Thinking. On the Illusion of Reflexivity in Teacher Education.], *Kwartalnik Pedagogiczny*, 66 (3 (261)), 103-123. doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-3.6.
- Hardt, M. (2007). Foreword: What Affect Are Good For. In: P. T. Clough & J. Halley (Eds.), *The Affective Turn: Theorizing the Social* (pp. ix-xiii). Durham: Duke University Press.
- Hardt, M., Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0.
- Hochschild A.R. (2009). *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. [The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Illouz, E. (2010). *Uczucia w dobie kapitalizmu*. [Cold Intimacies. The Making of Emotional Capitalism]. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Illouz, E. (2016). *Dlaczego miłość rani. Studium socjologiczne*. [Why does love hurt. A sociological study]. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Kelchtermans, G. (2005), Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. [A contemporary teacher. A study of professional burnout]. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kocór, M. (2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. [Teacher burnout. Diagnosis, support, prevention]. Kraków: Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana.
- Krajewski, M. (2020). *(Nie)nawidzenia. Świat przez nienawiść*. [(Not) Hating. The World Through Hatred]. Krakow: Universitas.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. [Identity of teachers]. Gdańsk: GWP.

- Leys, R. (2011). The Turn to Affect: A Critique. *Critical Inquiry*, 3 (37), 434-472. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/659353>.
- Massumi, B. (2013). Autonomia afektu. [The Autonomy of Affect.] *Teksty Drugie*, 6, 112-135.
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Oxford: Polity Press.
- Massumi, B. (2017). *The Principle of Unrest: Activist Philosophy in the Expanded Field*. London: Open Humanities Press. DOI: 10.26530/oapen_630732.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku postkrytycznej dekonstrukcji*. [Subject and Pedagogy. From the Enlightenment Utopia to Post-Critical Deconstruction]. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. doi.org/10.1080/0305764960260301.
- Nussbaum M. C. (2016), *Gniew i wybaczenie. Uraza, wielkoduszność, sprawiedliwość*. [Anger and Forgiveness. Resentment, Generosity, Justice]. Wydawnictwo Zielone Drzewo. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa.
- Nussbaum M.C (2013), *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511840715.
- Nycz, R. (2015). Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń) [The Humanities Yesterday and Today (Briefly and not Without Simplifications)]. In: R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (eds.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*. [The Culture of Affect – Affects in Culture. The Humanities After the Affective Turn] (7-24). Warsaw: Instytut Badań Literackich PAN.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (2010) (eds.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. [Psychosocial working conditions of Polish teachers. Between burnout and commitment]. Kraków: Impuls.
- Slaby, J. (2016). Mind Invasion: Situated Affectivity and the Corporate Life Hack. *Frontiers in Psychology*, 7, 266. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00266.
- Spinoza, B. (2010). *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*. [Ethics: Demonstrated in Geometrical Order]. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Starego, K. (2016). Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji. [Anger, Compassion,

- Solidarity – Towards a Politically and Critically Oriented Pedagogy of Emotions]. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4, 64-75.
- Szkudlarek, T. (2012a), Tożsamość [Identity]. In: Szkudlarek T. Cackowska G., Kopciewicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego, K. (eds). *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. [The Discursive Structure of the Subject. A Contribution to the Reconstruction of Cultural Pedagogy] (303-356). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek, T. (2012b). Wstęp. O założeniach projektu badawczego „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”. [Introduction. On the Assumptions of the Research Project „The Discursive Construction of the Subject in Selected Areas of Contemporary Culture”.] In: Szkudlarek T. Cackowska G., Kopciewicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego, K. (eds). *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. [The Discursive Structure of the Subject. A Contribution to the Reconstruction of Cultural Pedagogy] (7-25). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek, T., Starego, K. (2018). Ontologie polityczności, polityki utożsamienia. Profesor Tomasz Szkudlarek w rozmowie z doktor Karoliną Starego. [The Ontologies of Politicality, Politics of Identification. Professor Tomasz Szkudlarek in an interview with doctor Karolina Stary] *Parezja*, 1 (9), 97-131. DOI: 10.15290/parezja.2018.09.07
- Szpunar, M. (2018). Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie. [Insensitive Culture. About the Chronic Need for Sensitivity in the Modern World.] *Kultura Współczesna*, 4(103), 13-23.
- Tabaszewska, J. (2018). Między afektami i emocjami. [Between Affects and Emotions]. *Przegląd Kulturoznawczy*, 2 (36), 262–275. DOI: 10.4467/20843860PK.18.017.972.
- Whitney, S. (2018a), Byproductive labor: A feminist theory of affective labor beyond the productive–reproductive distinction. *Philosophy and Social Criticism*, 44(6), 637–660. DOI: 10.1177/0191453717741934.
- Whitney, S. (2018b). Affective Intentionality and Affective Injustice: Merleau-Ponty and Fanon on the Body Schema as a Theory of Affect. *The Southern Journal of Philosophy*, 4(56), 488–515. DOI: 10.1111/sjp.12307.
- Whitney, S. (2021). Emotional Labor and Affective Injustice. *Women in Philosophy*. <https://blog.apaonline.org/2021/09/22/emotional-labor-and-affective-injustice/>

- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2), 103–125. DOI: 10.1023/A:1022293304065.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185–201.
- Zembylas, M. (2011). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 151-159, DOI:10.1016/j.emospa.2010.03.003.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing „Difficult Knowledge” in the Aftermath of the „Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. DOI: 10.1111/curi.1205.
- Zembylas, M. (2020). Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre. *Research in Education*, 106(1), 59–76. doi.org/10.1177/0034523719890367.
- Zembylas, M. (2021). Transforming habits of inattention to structural racial injustice in educational settings: A pedagogical framework that pays attention to the affective politics of habit. *Emotion, Space and Society*, 40, 1-7, doi.org/10.1016/j.emospa.2021.100817.



Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

Minoo Bohatkiewicz

VIII Liceum Ogólnokształcące w Łodzi

Co młodemu człowiekowi w XXI wieku może dać harcerstwo?

What can scouting do for a young man in the 21st century?

Abstract: The global scouting movement is over 100 years old, therefore the reason for conducting preliminary research among scouts was to search for an answer to the question: What can scouting give to a young person today? The authors reconstructed the key values from the beginning of the scouting movement in the world, and then compared their evolution in Polish scouting in the period of People's Republic of Poland. The researchers were interested in whether the period of political transformation in Poland and the programmatic and methodological changes in the scout movement are present in the consciousness of its current members as still valid in relation to the fundamental principles of scouting. The results of Aleksander Kamiński's research from the 1970s, which sought an answer to the above question, were compared. The results obtained in 2022 from research conducted in the qualitative paradigm are surprising.

Keywords: scouting, values, Robert Baden-Powell, Aleksander Kamiński, morality, free time, socialization.

Wprowadzenie

Nikt już nie ma wątpliwości, że wraz z przełomem XX i XXI wieku radykalnie zmieniły się warunki spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież. Socjolodzy zastanawiają się, czy aby nadal istnieje czas wolny,

skoro powszechne już zakorzenienie w naszej codzienności nowych mediów, dzięki którym człowiek uzyskał dostęp do wielu danych z niemalże wszystkich dziedzin życia i funkcjonowania państw, społeczeństw, związków wyznaniowych, instytucji publicznych i niepublicznych, a nawet przestrzeni kosmicznej (Polkowska, 2020). Dzięki możliwości niemalże ustawicznego komunikowania się, wymiany informacji z innymi osobami za pośrednictwem telefonii komórkowej, narzędzi komputerowych czas na rekreację, zajęcia relaksacyjne, sportowe, kulturalne i oświatowe też może być monitorowany, a w wielu przypadkach nawet stymulowany przez personalnie sprofilowane komunikaty, bodźce czy elektroniczne organizery zajęć (smartfon, laptop, PC, smartwatch itp.).

W ramach programu Uniwersytetu Łódzkiego „Zdolny uczeń – świetny student” podjęliśmy badania diagnostyczne w paradygmacie jakościowym, by wstępnie znaleźć odpowiedź na nurtujące nas pytanie, jakie przed kilkudziesięciu laty zadał swoim respondentom pedagog społeczny, harcmistrz, profesor UŁ, pisarz oraz historyk ruchów młodzieżowych na ziemiach polskich Aleksander Kamiński (1978c). Pytanie brzmiało: Co młodemu człowiekowi może dać harcerstwo?

Syntetyczna rekonstrukcja walorów skautingu/harcerstwa

Powstały na początku XX wieku ruch skautowy, który na będących pod zaborami ziemiach Polski przybrał narodowy charakter i własną nazwę – harcerstwo, istnieje do dzisiaj. Doświadczał jednak w swoich ponad stuletnich dziejach zmian w zakresie metod, form i środków działania, organizacyjno-prawnych, programowych, a także aksjonormatywnych i demograficznych. Od swojego powstania polska odmiana skautingu cieszyła się ogromną popularnością, toteż z każdym rokiem aż do 1989 roku społeczność harcerska w naszym kraju powiększała się liczbowo, wyłączwszy okres tajnego harcerstwa w okresie II wojny światowej i czasy stalinizmu (likwidacja ZHP). Transformacja ustrojowa w 1989 roku zapoczątkowała głęboki spadek liczby członków Związku Harcerstwa Polskiego z 2 mln do kilkuset tysięcy oraz utrwaliła zapoczątkowany w okresie I fali rewolucji „Solidarności” w latach 1980-1981 podział harcerstwa najpierw na niezależne od ZHP harcerstwa alternatywne (ZHR, ZHP-1918, Zawiszacy, Polska Organizacja Harcerska), a z biegiem lat 90. XX wieku już zarejestrowane w Krajowej Radzie Sądowniczej odmienne ustrojowo i programowo-metodycznie organizacje harcerskie.

Zaczęliśmy zatem przygotowania do badań od analizy pierwotnych przesłanek ruchu skautowego, jego fundamentalnych źródeł dla założycieli polskiego harcerstwa. Braliśmy pod uwagę tylko te kwestie, które dotyczyły

zakładanych przez twórcę walorów skautingu/harcerstwa dla młodego człowieka. Istotne zatem było ustalenie tych wartości i umiejętności, które miały być w nim przekazywane i kształtowane, czyniąc go zarazem atrakcyjnym dla kandydatów ruchem społecznym.

Skauting miał na celu od początku swojego istnienia przede wszystkim holistyczne (samo-)wychowanie młodzieży: fizyczne, intelektualne, kulturowe i moralne. Celem tego wychowania było ukształtowanie oddanych służbie Bogu lub wartościom wyższym zdrowych i cieszących się życiem, a zatem szczęśliwych obywateli (Baden-Powell, 2014). Idea służby miała na celu wyrobienie u młodego człowieka zaangażowanego społecznie obywatela. Cel ten miał szczególne znaczenie dla Polski, tym bardziej w pierwszych latach istnienia ruchu harcerskiego, bowiem kraj znajdował się wtedy pod zaborami od ponad wieku, a naród potrzebował pokolenia, które odbudowałoby Polskę spod obcej władzy (Małkowski, 2018a).

Z potrzebą wychowania nowego pokolenia na wzorowych obywateli wiązał się imperatyw krzewienia w skautingu patriotyzmu. Harcerze mieli być pokoleniem nowoczesnego rycerstwa (tamże, s. 11) na co wskazywał punkt 5 zarówno prawa skautowego, jak i prawa harcerskiego. Harcerz miał być wytrwały, odważny, bezinteresowny i zdolny do poświęceń, zarówno dla ojczyzny, jak i dla bliźniego. Z gotowością służenia ojczyźnie wiązano umiejętności formowane w „pierwotnym” harcerstwie, takie jak służba sanitarna, umiejętność obchodzenia się z bronią i ogólne wyszkolenie żołnierskie. Warto zaznaczyć, że ruch harcerski nie był ruchem militarnym, jednakże, według Roberta Baden-Powella, jednym z jego celów było wychowanie przyszłych żołnierzy (Małkowski, 2018a, s. 5).

Ruch harcerski nie skupiał się jedynie na wychowaniu młodzieży na patriotów czy wzorowych obywateli, gdyż najważniejszym celem było wspomaganie wszechstronnego rozwoju młodych ludzi, przygotowanie ich do pracy i życia w społeczeństwie. Jak pisał Robert Baden-Powell (2014, s. 18), skauting miało polegać na wzbudzeniu ambicji i chęci do uczenia się dla siebie – rozwój skautów miał być motywowany przez nich samych, a zasadą było samowychowanie (Philipps, 2014, s.21), czyli praca nad wyrobieniem własnego charakteru i pogłębieniem wiedzy. Według implementującego skauting na ziemiach Polski Andrzeja Małkowskiego harcerstwo miało wspierać rozwój młodzieży skuteczniej niż na przykład szkoła ze względu na używanie metod doświadczalnych i praktycznych zamiast encyklopedycznych i teoretycznych (Małkowski, 2018a, s. 55).

Harcerzy uczono również moralności odwołując się do Prawa i Przyrzeczenia Harcerskiego oraz służby rozumianej jako pomoc potrzebującym

i wszystkim bliźnim. Skauting rozpowszechniał ideę czystości moralnej; harcerz miał być wolny od nałogów, nie pić alkoholu i nie palić tytoniu, miał również przeciwstawiać się pokusom. Miało to przeciwdziałać szerzącym się wśród ówczesnej młodzieży uzależnień, przede wszystkim alkoholizmowi. Poza abstynencją od używek skautów uczono również czystości słowa, czego przejawem miały być takie cechy wzorowego harcerza jak: szczerłość, bezpośredniość, dobre obyczaje i udzielanie konstruktywnej, braterskiej krytyki.

Jedną z podstawowych wartości skautingu miała być miłość do natury, toteż harcerz miał umieć się z nią obchodzić i ją obserwować. Harcerze mieli utożsamiać przyrodę z Bogiem, jak pisał Ludwiga Bara „(...) obcując z przyrodą (harcerz) podnosi swą myśl do Boga; poznając ją, widzi celowość i doskonałość dzieł Stwórcy” (Bar, Olbromska, Wasilewski, Kempisty i Kwiatkowski, 1939, s. 16). Kontakt z naturą miał również pobudzać wyobraźnię i intelekt, dając też możliwość oceny piękna przyrody.

Harcerstwo zakładało wspieranie młodego człowieka w poszukiwaniu prawdy i sensu bytu, co wiązało się między innymi z wychowaniem religijnym. Wzorowy skaut miał stale się kształcić, czytać wiele książek i pobierać wiedzę z różnych źródeł. Nieoczywistym, a jednak niezwykle skutecznym sposobem poszukiwania prawdy było obcowanie ze sztuką poprzez wycieczki do teatrów, kin, muzeów i na wystawy. Jak napisał A. Wasilewski, „Piękno przez wielkie P jest pokrewne z Prawdą przez wielkie P” (tamże, s. 32). Rozwój poprzez sztukę polegał również na czytaniu, omawianiu książek i pism harcerskich.

Ważną metodą wychowawczą był system zastępów, który rozwijał odpowiedzialność oraz posłuszeństwo i szacunek wobec przełożonych. Niezwykle potrzebna była rola zastępowego, który kierował i organizował resztę harcerzy w swoim zastępie oraz wspierał ich rozwój. Uczył on się o tym, jak być dobrym liderem, co często jest przydatne w późniejszej pracy i życiu społecznym, jednocześnie przekazując harcerzom posiadaną wiedzę. System zastępów uczył też współpracy poprzez różne gry czy konkursy między zastępami. Te zaś miały wyrabiać także wytrwałość, dyscyplinę, uczciwość, opanowanie i umiejętność pogodnego przyjmowania porażki.

Jak wspomniano powyżej, skauting przygotowywał młodzież także do przyszłej pracy, nie tylko poprzez naukę przydatnych w różnych zawodach umiejętności, ale też przez rozwój różnych cech wśród młodzieży. Jak pisał profesor Stanisław Pigoń: „Podstawą dla (systemu wychowania) jest wpojenie w harcerza przeświadczenia: «wszystko, co robię, mam zrobić jak najlepiej»” (Grochowski, 2014, s. 7). Harcerz miał stale dążyć do wzorowości i rozwijać w sobie takie cechy jak sumienność, rzetelność w spełnianiu obowiązków, punktualność i ambitność. Skauting miał także wspierać wykształcenie

chłopców, między innymi poprzez wskazywanie, jak można rozwinąć swoje zainteresowania w rzemiosłach, jak dostać się do szkoły lub do terminu i jak kształcić się do poszczególnych zawodów (Baden-Powell, 2014, s. 104-105).

Ówczesne wychowanie harcerskie dziewcząt różniło się znacznie od współczesnego. Ruch skautowy powstawał na długo przed wprowadzeniem równouprawnienia kobiet i mężczyzn, a rolą kobiet w tamtym okresie było głównie prowadzenie domu, rodzenie i opiekowanie się dziećmi. Jak pisał Andrzej Małkowski, celem organizacji harcerki miało być wychowanie ich na wychowawczynie przyszłego pokolenia (Małkowski, 2018b, s. 3). Poza „typowymi” harcerskimi zajęciami, jak gry i zabawy, harcerki uczyły się również prac domowych – gotowania, prowadzenia gospodarstwa, szycia oraz pielęgnowania chorych i dzieci. Różnica między skautami a skautkami polegała na tym, że organizacje dziewcząt nie naśladowały militarystyki i nie organizowały ćwiczeń polowych jak organizacje chłopców. Nie można jednak powiedzieć, że harcerki nie były wcale przygotowywane do wojny, skoro miały one skupiać się głównie na służbie samarytańskiej.

Konkludując, harcerstwo u swoich początków miało dawać młodemu człowiekowi przede wszystkim wszechstronne pole do indywidualnego a zarazem uspołecznionego rozwoju. Przez zajęcia, zbiórki, biwaki i obozy przekazywało różne wartości i umiejętności, wychowując do samowychowania i ucząc poprzez zabawę do samokształcenia. Harcerstwo miało być jednym z najlepszych sposobów na wsparcie rozwoju zarówno intelektualnego, moralnego, duchowego oraz fizycznego dzieci i młodzieży.

Co dawało harcerstwo młodemu człowiekowi w czasach „homo sovieticus”?

W lutym 1978 roku, a więc na niespełna miesiąc przed śmiercią, Aleksander Kamiński oddał do druku monografię „Studia i szkice pedagogiczne”, w której zawarł pedagogiczne credo swojej życiowej aktywności harcerskiej, opozycyjnej, oświatowej i naukowej. Są w niej bowiem wybrane artykuły, które ukazywały się wcześniej na łamach różnych czasopism czy w pracach zbiorowych, natomiast w nowym układzie treści miały stanowić swoistego rodzaju potwierdzenie ich aktualności, ponadczasowości. Już w pierwszych zdaniach wstępu określił swoje podejście do pedagogiki pisząc: „Pedagogikę pojmuję – zgodnie z wieloma znakomitymi poprzednikami – jako naukę o wychowaniu. Z czego wynika, że pedagog to ktoś, kto bada i analizuje sprawy wychowawcze, kto teoretyzuje na tematy wychowawcze” (Kamiński, 1978b, s. 5). Zwracamy uwagę na to, że spośród kilkuset rozpraw „Kamyk” przywołał szkic pt. „Co młodemu człowiekowi może dać harcerstwo?”

wyrażając zarazem nadzieję, że treścią jego szkiców oświatowych i naukowych esejów zainteresują się refleksyjni nauczyciele i wychowawcy, którzy „(...) stanowią sól intelektualną swych kręgów koleżeńskich” (tamże).

Harcerstwo jednak nie cieszyło się w okresie PRL szczególną estymą w środowiskach naukowej pedagogiki, mimo powołanego z końcem lat 60. XX w. przy Głównej Kwaterze ZHP Ośrodka Badań Psychologiczno-Pedagogicznych ZHP, skierowania miesięcznika „Harcerstwo” do nauczycieli akademickich, by prowadzący w II poł. lat 70. XX w. na kierunku pedagogika obowiązkowe zajęcia z „Metodyki wychowania w ZHP”, pogłębiali ich treść o wyniki własnych badań naukowych w tym środowisku czy organizowania konkursów na najlepsze prace magisterskie i doktorskie o tematyce harcerskiej (Śliwerski, 2016, 2018). Kamiński był przeciwny masowości harcerstwa, a więc traktowaniu go przez polityków jako środka do realizacji celów partii władzy, czemu dał wyraz w swoich artykułach na łamach wspomnianego powyżej periodyku (Kamiński, 1978a).

Dlatego konsekwentnie potwierdził w swoim ostatnim dziele konieczność myślenia kategoriami jakościowymi, a nie ilościowymi, skoro poszukujemy wskaźników efektywności oddziaływań pedagogicznych, gdyż „(...) wychowanie rozrasta się nie tylko «wszerz i w dal», lecz także «w głąb». Mam tu na myśli proces dopełniający od dawna ugruntowane pojmowanie wychowania jako swoistego stosunku łączącego dwie osoby: wychowawcę i wychowanka oraz postrzeganie procesów wychowawczych w sioście inspirowanej aktywności zespołu – przez trzeci sposób ujmowania procesu wychowawczego, w postaci tzw. wychowania środowiskowego. Polega ono na penetrowaniu środowiskowych przyczyn (bodźców, uwarunkowań) trudności i niepowodzeń rozwojowych i kulturalnych, społecznych oraz na poszukiwaniu i aktywizowaniu sił środowiska mogących wesprzeć wychowawcze naprostowywanie spaczeń, inicjowanie sytuacji sprzyjających pomyślności we wszechstronnym rozwoju jednostek, grup, społeczności sąsiedzkich” (Kamiński, 1978b, s. 6).

Właśnie tę myśl uczyniliśmy sensem powtórzenia diagnozy Kamińskiego z połowy lat 60. XX wieku tych cech charakteru harcerzy, które były wówczas nie tylko swoiste dla nich jako członków związku, ale zarazem wpisywały się w ich poczucie wartości przynależenia do niego. Dla „Kamyka” istotne było napisanie wówczas o tym, „(...) co harcerstwo dać może, a nie o tym, co daje. Nie należy bowiem pobytu w harcerstwie traktować jako swego rodzaju magicznego wcielania się we wzorzec harcerza – w grę wchodzi określona socjotechnika oddziaływań wielkiej organizacji ideowo-wychowawczej na swych członków, efektywna tylko w stosunku do niektórych

z nich” (Kamiński, 1978a, s. 189-190). Tożsamość harcerską nabywa się tylko w dobrze prowadzonej, podstawowej jednostce organizacyjnej ZHP (drużyna, szczerp harcerski), która jest nasycona harcerskimi wartościami i harcerskim sposobem/stylem życia, a działa się w niej przez dłuższy okres. „A to znaczy, iż harcerstwo nie oddziałuje wedle założonego modelu na wszystkich swoich członków – może tak oddziaływać tylko na niektórych” (tamże, s. 191).

Proces nabywania harcerskiej tożsamości przez osoby, dla których harcerstwo stanowiło istotną egzystencjalnie wartość, A. Kamiński określił mianem „uharcerczowienia” (tamże). Na podstawie badań przyczynkarskich oraz pozaźródłowej wiedzy własnej opracował hipotetyczny model cech uharcerczowienia członków ZHP jako skutek autentycznych wpływów na nich tej organizacji. Liczył na to, że ktoś podejmie kiedyś badania empiryczne na reprezentatywnej próbie respondentów, by w bardziej przekonujący sposób potwierdzi jego powyższe przypuszczenia. Tak się jednak nie stało. Natomiast mając do dyspozycji zaledwie kilka miesięcy na diagnozę tego zjawiska w interesującym pedagoga powyższym zakresie, podjęliśmy decyzję o zastosowaniu techniki „swobodnej wypowiedzi”, by spróbować uchwycić tak ważną dla Kamińskiego „głębię” walorów uharcerczowienia w trzeciej dekadzie XXI wieku na próbie harcerek, harcerzy i instruktorów różnych organizacji harcerskich.

Co zatem zdaniem A. Kamińskiego wyróżniało harcerstwo od innych środowisk wychowawczych w okresie poprzedzającym I falę rewolucji „Solidarności”? Jest to siedem walorów, będących wskaźnikiem najbardziej widocznych składników wzorca harcerza: 1) patriotyzm, 2) uspołecznienie, 3) samodzielność, 4) uczynność, 5) kontakt z przyrodą, wędrownictwo, „traperski” styl wczasów, 6) antyalkoholizm i 7) kultura zabawy (Kamiński, 1978c, s. 194-211). Staż przynależności do drużyny czy szczytu harcerskiego ma istotne znaczenie dla stopnia „uharcerczowienia” (zmienna niezależna), a tym samym introjekcji powyższych wartości wyznaczających harcerski styl życia. Metodolodzy badań jakościowych potwierdzają powyższą tezę pisząc: „(...) dojrzałszemu statusowi tożsamości towarzyszy większa złożoność refleksji nad znaczeniem” (Żurko, 2016, s. 89).

Założenia metodologiczne badań

Postanowiliśmy zbadać, czy rzeczywiście wystąpią w badaniu tematycznym pisemnej wypowiedzi młodego pokolenia należącego do różnych organizacji harcerskich kluczowe dla harcerstwa wartości „uharcerczowienia” jako walor jego szczególnej odrębności. Okres gwałtownego wzrostu liczby zachorowań na COVID-19 i zamknięcia szkół oraz ograniczenia w związku

z pandemią działalności także organizacji harcerskich sprawił, że musieliśmy wykorzystać do badań sieć internetową, by na zasadzie pełnej dobrowolności pozyskać respondentów do nadesłania w wyznaczonym terminie swobodnej wypowiedzi na temat: „Co według Ciebie może dać harcerstwo młodemu człowiekowi?”. Mieliśmy nadzieję, że badani uwzględnią w swojej wypowiedzi względy osobiste relacje w szkole/miejscu pracy, pracę/służbę społeczną, obowiązujące w harcerstwie prawo i przyrzeczenie czy np. powody historyczne lub ideowe. Nie sugerowaliśmy formalnych ram wypowiedzi w formie liczby znaków, z jakimi młodzież spotykała się w czasie egzaminów zewnętrznych. Uważaliśmy, że podzielenie się refleksją musi mieć dla badanych swobodny charakter.

Poprosiliśmy respondentów także o dane pozwalające na określenie cech mających znaczenie dla rozpoznania stanu ich „uharcierzowania”, poziomem tożsamości harcerskiej, a więc stopniem identyfikacji z harcerskim stylem życia. Były to, oprócz instrumentalnych cech osobistych jak płeć i wiek, wskazania na rodzaj organizacji harcerskiej, pion działania harcerskiego (zuchowy, harcerski, starszoharcerski, instruktorski), posiadany stopień harcerski, pełnioną funkcję, złożenie przyrzeczenia harcerskiego i staż harcerski (czas przynależności do harcerstwa). Do diagnozy zarejestrowało się 57 osób. Apel o swobodną wypowiedź został zamieszczony na facebookowej grupie „Harcerze – poznajmy się” oraz udostępniony drogą elektroniczną członkom Szczepu Harcerskiego im. Cichociemnych w Łodzi z prośbą o zwrotne przesłanie własnej refleksji na pytanie. Badania zostały przeprowadzone w dniach 25 stycznia – 6 marca 2022 roku. Do analizy jakościowej danych tekstowych wykorzystaliśmy narzędzie ATLAS.ti, które pozwoliło na wyszukanie najczęściej pojawiających się w wypowiedziach harcerzy wartości oraz pozwoliło na stworzenie chmury słów ilustrujących częstotliwość ich występowania we wszystkich tekstach.

Charakterystyka respondentów

Ankiety odesłało 48 kobiet, 7 mężczyzn, zaś 2 osoby wskazały płeć inną. W grupie nastolatków w wieku od 10 do 16 roku życia były 36 osób, w grupie wiekowej 16-21 r.ż ankiety przekazały nam 19 osób, zaś w wieku powyżej 21 r.ż. były 2 osoby. Badanymi było zatem młode pokolenie określane kategorią młodzież (*adolescents*), młodzi dorośli (*young adults: kids, adulscents*) oraz wczesnej, dojrzałej dorosłości (*emerging adults, early adults, late adulthood*) (Wysocka, 2019, s. 12). Większość respondentów, bo 41 należy do Związku Harcerstwa Polskiego, zaś 15 do Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej. Jedna osoba wskazała przynależność do innej organizacji

harcerskiej. Tylko jedna osoba z całej populacji nie złożyła przyrzeczenia harcerskiego. Istotne dla analizy treści było rozpoznanie pełnionych przez badane osoby funkcji w drużynie lub szczepie. Wśród podzastępowych było 9 osób, zastępowymi było 10 harcerzy, 20 było przybocznymi, zaś 13 osób nie pełniło żadnej funkcji, będąc w harcerstwie szeregowymi. W tym przypadku dane nie sumują się do ogólnej liczby respondentów, gdyż niektóre osoby wymieniły dwie funkcje. Funkcję drużynowych pełni 6 osób badanych.

W grupie harcerzy należących do związku od roku do czterech lat było 18 osób, w grupie wiekowej 5-9 lat było 31 harcerzy, w grupie od 10 do 14 lat członkostwa było 7 harcerzy zaś w grupie stażowej powyżej 15 lat stażu była tylko jedna osoba. Czas przynależności do harcerstwa nie jest tą zmienną, która rozstrzyga o powyższym procesie w przypadku pierwszej grupy respondentów, natomiast można zakładać, że osoby działające w związku powyżej 5 lat co najmniej się z nim identyfikują.

Badania online nie mogą spełniać warunki reprezentatywności objętej nimi próby, natomiast podobnie jak w przypadku diagnozy A. Kamińskiego, możemy odczytać w tak zróżnicowanej pod powyższym względem cech instrumentalnych harcerzy pewne preferencje wartości, które ich zdaniem mogą świadczyć o szczególnych walorach związku. Przesłane wypowiedzi harcerzy zostały poddane analizie treści, która zmierzała do ustalenia symbolicznego przekazu obecnego „pokolenia Z” czy jeszcze inaczej określane go mianem *screen generation* (tamże, s. 14) na temat wartości harcerstwa. Interesowały nas nie tyle osoby badane, ile treść ich wypowiedzi. Co zatem odkryli przed nami zapytani harcerze? Jakie wartości wpisali do swoich treści, które wiązałyby się z ich przeżywaniem i uznawaniem jako znaczące tak dla nich samych, jak i dla innych. Większość respondentów pełni w harcerstwie jakąś funkcję, a zatem są nie tylko zaangażowani społecznie, ale i być może wykraczają w refleksji nad związkiem poza własną egzystencjalną perspektywę.

Opracowanie materiałów polegało na realizacji następujących kroków badawczych: 1) uważne i empatyczne czytanie każdej wypowiedzi, żeby stwierdzić, czy jest ona na temat, a więc czy spełnia wymagania celów badawczych, 2) uchwycenie poziomu refleksyjności (*meaning-making*), czyli złożoności rozumowania lub chęci jego eksternalizacji w zakresie nadawania sensu harcerstwu; 3) indeksacja tekstu polegająca na analizie logicznej wypowiedzi pod kątem sądów oznajmujących, oceniających i normatywnych. Byliśmy ciekawi, które z nich przeważają w myśleniu o sensotwórczej roli harcerstwa oraz którym wypowiedziom towarzyszyła większa złożoność refleksji nad znaczeniem harcerstwa w 2022 roku; 4) wynotowanie pojęć

kluczowych, jakimi są idee, wartości harcerstwa w przekazie osób badanych; 5) porównanie trzech perspektyw nadawania znaczenia harcerstwu, a więc tę z początku ruchu skautowego/harcerskiego, następnie tę z badań A. Kamińskiego i wreszcie współczesną, bo przekazaną przez harcerzy w 2022 roku.

Wszystkie wypowiedzi były na temat, jednak musimy odnotować, że poziom refleksyjności był wśród badanych zróżnicowany. Na podstawie analizy tekstów wyróżniliśmy 3 poziomy refleksyjności:

I poziom – niski, zdawkowy, sprowadzający się do wymienienia jednej cechy jako wartości harcerstwa;

II poziom – średni, przeciętny – co najmniej jednozdaniowa wypowiedź, sprowadzająca się także do wymienienia kilku cech/wartości harcerstwa;

III poziom – wysoki – złożona, pogłębiona refleksja.

U prawie wszystkich respondentów występowała zgodność treści wypowiedzi z problemem badawczym, bowiem tylko dwie osoby potraktowały zadanie bardzo lakonicznie, udzielając jednoprzymiotnikowej wypowiedzi. W dalsze części analizy nie uwzględniamy płci jako zmiennej pośredniczącej ze względu na nierównomierny jej rozkład, skoro aż 48 osób badanych było płci żeńskiej.

Tabela 1. Poziom refleksyjności harcerzy ze względu na płeć, staż członkowski i pełnienie funkcji (źródło: opracowanie własne)

	Płeć			Staż				funkcyjny
	K	M	inna	0-4	5-9	10-14	pow.15	
I poziom ¹	6	0	1	4	3	0	0	4
II poziom ²	30	6	1	13	19	2	3	29
III poziom ³	12	1	0	1	9	3	0	11
Razem	48	7	2	16	31	5	3	44 ⁴

W wypowiedziach pisemnych na wskazany temat istnieje systematyczna tendencja do stałego używania wyrażen indeksalnych (okazjonalnych), czyli wyrażen odnoszących się do konkretnej sytuacji i rozumiały w jej kontekście, takich jak role osób, nazwy wydarzeń, miejsc oraz zaimki i osobowe formy czasowników. Interesowało nas też to, czego dotyczyła wypowiedź harcerzy, a mianowicie, jaki był zakres sądów normatywnych, postulatywnych, np. wskazanie na zobowiązanie wynikające ze złożenia przyrzeczenia przestrzegania prawa harcerskiego, na to, czego można spodziewać

się po harcerstwie, na sądy oznajmujące dotyczące aktywności własnej lub jednostki organizacyjnej, dziedzin aktywności, relacji międzyludzkich oraz to jak wartość harcerstwa przejawia się w sądach opisujących stan postrzegania jego „wpływu”. Jest to najbardziej zintegrowany sposób analizy danych jakościowych (słownych)

Tabela 2. Natężenie rodzaju sądów o harcerstwie w zależności od poziomu głębi refleksyjności badanych (źródło: opracowanie własne)

	I poziom Refleksyjności (N=7)	II poziom Refleksyjności (N=37)	III poziom Refleksyjności (N=13)	Razem
Sądy oznajmujące	6	50	43	99
Sądy normatywne	0	20	11	31
Sądy wartościujące	4	27	29	60

Sądy opisujące odzwierciedlają w wypowiedziach harcerzy stan faktyczny realizowanych w związku wartości, celów, norm postępowania. Jedni większą uwagę koncentrowali na osobistych korzyściach, intrapersonalnym rozwoju (*Miłe wspomnienia, długotrwałe relacje, możliwość sprawdzenia się jako lider, samozadowolenie z siebie i dokonywanych osiągnięć* – nr 3M), inni zaś na uspołecznieniu (*Harcerstwo dało mi przyjaźń z starszą kadrą* – nr 22K). W większości uwzględniano obie sfery doświadczeń:

- *Według mnie harcerstwo do życia wnosi bardzo wiele, dzięki temu możesz lepiej się dogadać z osobami młodszymi jak i starszymi od siebie. Zdobywasz nowe przyjaźnie i nawet jeśli siedzisz w zamkniętych czterech ścianach to wiesz że zawsze masz na kogo liczyć. Wspaniałe przygody, nowe talenty i super zabawa. Większe poczucie własnej wartości przez zaakceptowanie przez dużą ilość osób. Większą wiedzę o świecie, znajomość szerokiej listy utworów do słuchania i śpiewania [nr 14K].*

- *Harcerstwo jest domem dla człowieka. Kadra harcerska wychowuje młodych harcerzy, aby mogli prowadzić wędrówkę poprzez życie dobrą ścieżką. Harcerze zyskują wiele przyjaciół, którzy mogą okazać się wsparciem w trudnych momentach. Jednoczy ono ludzi różnego wieku oraz o różnych zainteresowaniach. Większość ludzi, którzy dołącza do harcerstwa zostają tam na długo, ponieważ jest to miejsce, w którym mogą być sobą [nr 23-I].*

Sądy normatywne dotyczyły tego, jakie powinności stoją przez każdą osobą po złożeniu przyrzeczenia harcerskiego. Wskaźnikiem takich sądów są wypowiedzi typu:

- *Według mnie harcerstwo daje światopogląd na dorosłe życie, daje wartości którymi człowiek powinien się kierować i drogowskaz na dorosłe życie [nr 11K];*
- *Mają również prawo, którego muszą przestrzegać [nr 27K]; (...) kierując się prawem harcerskim będziemy dobrymi ludźmi [nr 32K];*
- *Trzeba też pamiętać, że harcerzem nie jest się przez jakiś czas, harcerzem jest się przez całe życie i przez całe życie ten niegdyś młody człowiek będzie szedł z myślą z tyłu głowy, że kiedyś był harcerzem i to właśnie dzięki tym doświadczeniom, które mógł przeżyć i odczuć na własnej skórze jest w tym miejscu, w którym jest, umie, to co umie [nr 31K].*

Natomiast sądy oceniające eksponowały cenność harcerskich doświadczeń, dokonań, zdobytej wiedzy i umiejętności. Egzemplifikacją sądów wartościujących są m.in.:

- *Przede wszystkim jest to miejsce poznawania nowych ludzi które buduje dość mocne relację, z umiejętności buduje umiejętności fizyczne i ogólna zaradność umiejętność radzenia sobie w nietypowy sposób i dostosowania się do sytuacji [nr 7M];*
- *Stabilny system wartości [nr 10K];*
- *Niestety dużo młodych osób nie ma chęci na harcerstwo, a jak dobrze każdy wie harcerstwo to przygoda i dobre wspomnienia [nr 18K];*
- *Oprócz tego do harcerstwa dołączają zwykle normalni i fajni (nietoksyczni) ludzie więc jest świetna atmosfera [nr 25K];*
- *Przede wszystkim może go wychować, na dziś jako kadra mogą obserwować rozwój i zmianę młodych harcerzy. Przychodzą do drużyny „rozbrykani” i już po pół roku widać, że stali się spokojniejsi nie skaczą już wszędzie, są bardziej rolgarnięci itp. [nr 30K];*
- *Harcerstwo sprawiło, że jestem lepszym człowiekiem i chcę trwać w tej służbie dalej, by przekazywać to, co najcenniejsze kolejnym pokoleniom harcerzy [nr 5K].*

Pojawił się też aspekt instrumentalnych, wymiernych korzyści, jakie daje harcerstwo swoim członkom, a mianowicie:

- *Dodatkowym aspektem jest to, że harcerstwo może dać uczniowi z klasy 8 dodatkowe punkty za wolontariat, które przydadzą się przy wyborze szkoły średniej. U mnie w szkole ja jako uczennica, i Harcerka jestem postrzegana przez nauczycieli i dyrekcje jako*

osoba odpowiedzialna, co ułatwia mi niektóre sytuacje [nr 17K]; daje doświadczenie mogące się przydać w tworzeniu CV, poszukiwaniu pracy i wykonywaniu jej – np. opieka nad młodzieżą, organizacja wyjazdów, prowadzenie księgowości itp. [nr 1M].

Nie dostrzegamy różnicy jakościowej wyrażanych sądów przez badanych harcerzy, poza głębią ich wypowiedzi i szerszym zakresem, wspomaganym przykładami z praktyk czy dokonań własnej aktywności. Młody wiek respondentów jest zapewne powodem mniejszej liczby sądów normatywnych, które częściej formułowane są przez osoby o dłuższym stażu pracy i pełnieniu znaczących funkcji w harcerstwie. W wypowiedziach silniejszy akcent został położony na to, co jest faktycznie osiągalne, realne do zdobycia, zaś sądy wartościujące potwierdzały szczególną ich przydatność w obecnym czy nawet czekającej ich w przyszłości aktywności edukacyjnej, społecznej i/lub zawodowej.



Schemat 1. Najczęściej pojawiające się w tekstach harcerzy pojęcia świadczące o przydatności harcerstwa w świetle ich refleksji (źródło: autorzy).

W analizie wypowiedzi badanych harcerzy użyliśmy programu Atlas.ti, wyszukującego najczęściej używanych przez badanych słów i przedstawiającego je w postaci graficznej. Wyniki naszej analizy przy użyciu tego programu zostały przedstawione na powyższej grafice, im większy rozmiar słowa, tym częściej było ono używane w badanych wypowiedziach. Z analizy w programie Atlas.ti wynika, że, odpowiadając na pytanie „Co młodemu człowiekowi może dać dziś harcerstwo”, ankietowani wskazywali w niskim stopniu przede wszystkim takie wartości i cechy, które powinny być rozwijane

przez harcerstwo jak: historia, patriotyzm, odpowiedzialność, samodzielność, prawo czy rozwój. Zdecydowanie większy akcent harcerze położyli na sposób doświadczania wartości, co uwidocznione jest w odniesieniu do takich form aktywności jak: praca, zabawa, poznawanie, wolontariat, pomoc, dyscyplina i organizacja. Natomiast nie ulega wątpliwości, że harcerstwo najbardziej jest cenione za stwarzanie znaczących relacji społecznych, o czym świadczą kategorie: braterstwo, znajomości, przyjaźnie, przykład, rodzice.

Analiza porównawcza uznawanych i preferowanych wartości harcerstwa

W pierwszej kolejności dokonaliśmy analizy ilościowej występowania kategorii pojęciowych, które wystąpiły w badaniach A. Kamińskiego. Przyjeliśmy, że im wyższy jest wskaźnik wymieniania w wypowiedzi wartości harcerstwa, tym bardziej świadczy to o jej aktualności, ciągłości, kontynuacji międzypokoleniowego ich przekazu, aczkolwiek trzeba wziąć pod uwagę zupełnie inny motyw towarzyszący takim wyborom aniżeli zawarty w funkcji założonej organizacji. Wskazanie na istotne znaczenie preferowanej wartości nie jest przecież w narracjach osób badanych podyktowany ich troską o historyczną ciągłość, trwałość tych wartości w harcerskiej aktywności. Natomiast w żadnej wypowiedzi nie pojawiło się nawiązanie do genezy ruchu skautowego, harcerskiego i zachodzących w nim przemian.

Wartość przynależności do harcerstwa jest w zdecydowanej większości wypowiedzi badanych harcerzy efektem ich osobistych doświadczeń, przeżyć, uczestnictwa w harcerskich akcjach, zadaniach, nawiązywanych dzięki nim relacji społecznych, kulturowych. Jak napisały harcerki:

- *Na pewno wzmacnia umiejętność pracy w grupie, daje drogowskazy, poczucie siebie, umiejętność przetrwania w lesie itd. [nr 8K]. Jeśli chodzi o prawo harcerskie, to pomaga ono w kształtowaniu się mentalności młodego człowieka, który zajmuje się swoją pasją jak i przyjaciółmi [nr 38K];*

- *Rozwój tak na prawdę w każdej dziedzinie naukowej i umiejętności. Pole do rozwoju społecznego, umiejętności rozwiązywania konfliktów, prowadzenia i pracy w grupie, rozumienia siebie i swoich potrzeb. Masę przygód i chęć do wychodzenia ze swojej strefy komfortu. Grono znajomych, które rywalizuje ze sobą w zdrowszy sposób niż „kto wypali więcej szlągów w godzinę”. Możliwość pełnienia służby i pomocy innym co uwarściwia na potrzeby ludzi dookoła nas i pozwala na lepsze zrozumienie cudzych i swoich problemów [nr 9K];*

- *Harcerstwo uczy pracy zespołowej jak i indywidualnej. Wyciągamy również podstawy i nie tylko pierwszej pomocy, dzięki której możemy*

ratować życia. Uczy nas również zaradności, kreatywności i dyscypliny często potrzebnej później w zawodzie. Dzięki Prawu i Przymierzeniu wynosimy wiele zasad, których możemy się trzymać nawet jak odejdzie się z harcerstwa (szanuj przyrodę, pomoc innym itp.) [nr 45K].

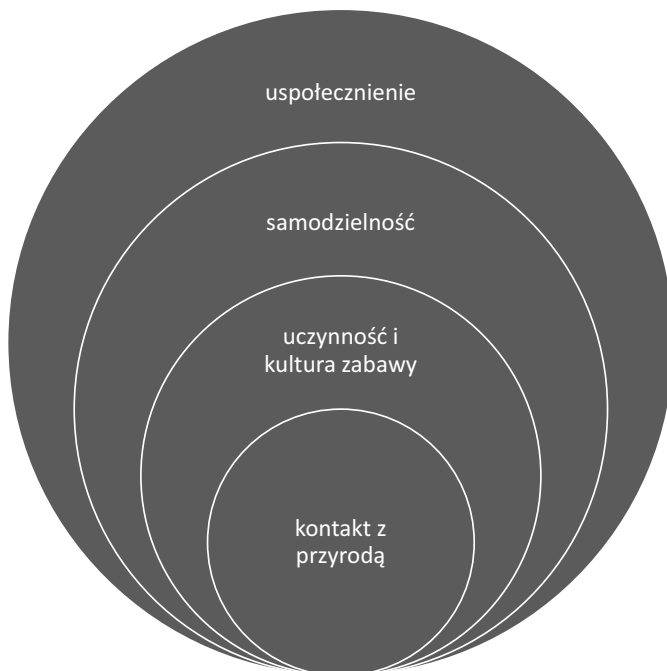
Na pierwszym miejscu badani wskazali wartość harcerstwa w uspołecznieniu ich samych, ale i jego członków (13 wskazań z wyraźną dominantą w grupie badanych o wysokim poziomie refleksyjności), na drugim miejscu jest znaczenie harcerstwa dla emancypacji jego członków, uzyskania (większej) samodzielności, zdolności do kierowania własnym rozwojem, dbania o siebie, większe poczucie odwagi, itp., natomiast na trzecim miejscu lokuje się wartość uczynności i kultury zabawy.

Szczególnie szerokie, pogłębione wypowiedzi badanych świadczą o introjekcji naczelnych dla nich wartości, jak:

1. **uspołecznienie** – *Na pewno wzmacnia umiejętność pracy w grupie* [nr 8K]; *Pole do rozwoju społecznego, umiejętności rozwiązywania konfliktów, prowadzenia i pracy w grupie, rozumienia siebie i swoich potrzeb. Masę przygód i chęć do wychodzenia ze swojej strefy komfortu. Grono znajomych, które rywalizuje ze sobą w zdrowszy sposób niż „kto wypali więcej szlugów w godzinę”* [nr 9K].
2. **samodzielność** – *Wspomaga ono też usamodzielnienie-na biwakach, czy obozach dzieci są w końcu bez rodziców* [nr 24K]; *Bycie harcerzem może przynieść młodemu człowiekowi dużo korzyści: 1) „wprowadza” go w świat dorosłych – w świat podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za siebie i innych* [nr 1M];
3. **uczynność** – (...) *uczymy się (...) kontaktu z rówieśnikami, współpracy, ale co najważniejsze uczymy się pomagać innym tzn. gdy jest jakaś akcja społeczna typu zbieranie żywności dla osób potrzebujących, to bierzemy w tym udział i potrafimy poświęcić swój czas, w którym moglibyśmy np. poleżeć w łóżku czy pójść gdzie na dobre jedzenie do restauracji, to my dzielnie stoimy w różnych sklepach i rozbieramy żywność, i chociaż że czasami jest negatywny odbiór tego, to my się nie zrażamy* [nr 41K]; (...) *poprzez wolontariat daje poczucie sensu i pomaga spełniać się w służbie innym* [nr 1M];
4. **kultura zabawy**: *Harcerstwo (...) jest świetnym sposobem na aktywne spędzanie czasu w gronie przyjaciół, jest też przygodą, którą będziemy mogli kiedyś opowiadać* [nr 21K]; (...) *może dać zabawę, wspomnienia, niesamowity styl życia* [nr 26K]; *Harcerstwo*

jest dla mnie czymś co towarzyszy mi prawie codziennie od 6 roku życia. Jest nie tylko hobby ale również stylem życia [nr 37K].

5. **kontakt z przyrodą** – Nauczyłam się tam więcej niż w szkole np. turystyka, krajoznawstwo, samarytanka, pionierka (...). Można przeżyć wiele przygód na obozach, biwakach i zimowiskach [nr 54K]; Daje też możliwość spędzenia przyjemnego czasu na łonie natury [nr 4K].



Schemat 2. Czworomian uznawanych i preferowanych wartości przez badanych harcerzy (źródło: opracowanie własne)

Dane w tabeli nr 3 odzwierciedlają hierarchię wartości uznawanych przez badanych harcerzy. Zaskakuje w niej śladowa obecność wartości patriotyzmu i antyalkoholizmu. O patriotyzmie tak napisały tylko trzy harcerki:

- (...) we mnie wzbudza miłość do ojczyzny i patriotyzm [nr 33K],
- (...) rozbudowujemy w sobie patriotyzm poprzez służby przy pomniku nieznanego żołnierza, albo służbie przy grobach żołnierzy [nr 47K].

Natomiast o potrzebie troski o zdrowy styl życia tak wyraziła się inna z badanych harcerzek:

- Jeśli chodzi o prawo harcerskie ciężko jest znaleźć osoby, które faktycznie o nim pamiętają w codziennym życiu. Niestety staje się to coraz cięższe im starsi się stajemy. Mimo wszystko nawet te parę chwil w takim towarzystwie może nam pomóc nie wpaść w nałogi i/lub odmienić nasz pogląd na świat i otaczające nas społeczeństwo [nr 20K].

Tabela 3. Preferowane wartości przez harcerzy o różnym poziomie głębi refleksyjności w porównaniu z septetem wartości harcerstwa wg Aleksandra Kamińskiego (źródło: opracowanie własne)

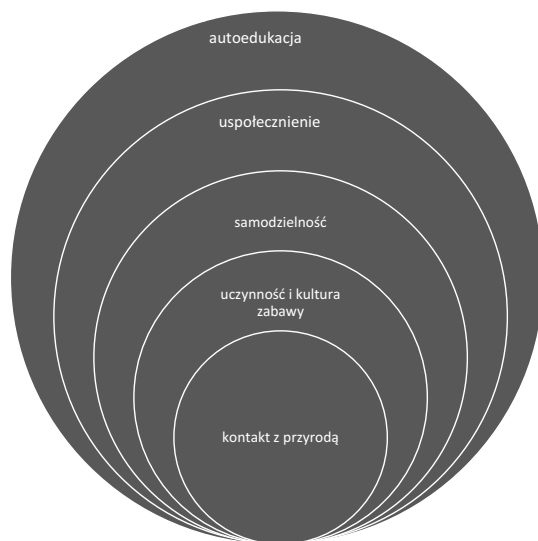
	I poziom Refleksyjności (N=7)	II poziom Refleksyjności (N=37)	III poziom Refleksyjności (N=13)	Razem N=57
patriotyzm	0	3	0	3
uspołecznienie	2	2	9	13
samodzielność	0	2	8	10
uczynność	1	2	6	9
kontakt z przyrodą, wędrownictwo, „traperski” styl wczasów	0	0	7	7
antyalkoholizm	0	0	1	1
kultura zabawy	0	1	8	9

Badania były przeprowadzone w okresie piątej fali pandemii Covid-19, toteż trwające od dwóch lat ograniczenia w relacjach międzyludzkich, fazy lockdownu, zamknięcia szkół mogły wyostrzyć potrzebę, a nawet i tęsknotę do bycia z innymi, radowania się czyjąś obecnością, współdziałania, realizowania zadań w grupach odniesienia społecznego, wśród których jedną z nich jest także drużyna harcerska. Niezwykle dynamiczny rozwój nowej technologii komunikacji społecznej w równoległym świecie także mógł być czynnikiem sprzyjającym potrzebie powrotu do świata bezpośrednich relacji i do natury. Jak pisał Zygmunt Bauman (2017), młodzież jest uzależniona od relacji społecznych w sieci internetowej i w naturalnym środowisku życia. Zaspokajanie przez młodzież potrzeby spędzania z telefonem komórkowym ponad 9 godzin dziennie na skutek opanowanej umiejętności tzw. „multitasking”, a więc równoczesnego bycia w obu światach (np. jedzenie i czytanie informacji na Instagramie czy Facebooku) sprawia, że nastolatki są uzależnieni od komunikacji z innymi, ale do tego dochodzi jeszcze poczucie lęku przed samotnością, bycia odizolowanym w realnych społecznościach np. w klasie szkolnej, szkole, grupie lokalnej w miejscu zamieszkania itp.

poszukują środowisk autentycznego braterstwa. Takim jest właśnie harcerstwo, na co zwracali uwagę nasi respondenci.

Warto zauważyć, że w żadnej z wypowiedzi badanych harcerzy nie pojawia się transcendencja (duchowość, religijność, wiara w Boga, służba Bogu) oraz śladowo przejawia się rola harcerstwa w przeciwdziałaniu uzależnieniu od alkoholu (troska o czystość moralną). To znaczy, że od czasów PRL nie zmieniło się formułowanie przez młodzież celów i dążeń życiowych, skoro nadal kieruje się perspektywą dnia dzisiejszego, przetrwania, przeżycia, survivalu w rywalizacyjnej codzienności (Przeclawska i Rowicki, 1997). Być może coraz bardziej widoczny także w Polsce proces sekularyzacji prowadzi do osłabienia religijności kościelnej, ale – jak pisze Janusz Mariański – „(...) nie oznacza, że religijność rozumiana szerzej (jako duchowość, subiektywne poszukiwanie Transcendencji) traci w tym samym stopniu na znaczeniu” (Mariański, 2020, s. 199). Jedyną z fundamentalnych w składanym przyrzeczeniu wartości, która przetrwała wiek istnienia polskiego harcerstwa, jest zatem idea służby drugiemu człowiekowi (uczynności, pomocniczości) i w dość wysokim stopniu została utrzymana wartość więzi młodego człowieka z naturą, umiejętności życia w środowisku przyrodniczym. Jak napisała jedna z harcerek: *Harcerstwo pokazuje drogę, po której można iść przez życie tak żeby się nie zgubić, uczy życia dla innych, ale też dbania o siebie, daje wiele przygód, rozrywki i adrenaliny tak przecież potrzebnej młodym ludziom.*

Ciekawe, że w hierarchii korzyści harcerskiej przynależności, którą wyróżnił na podstawie własnych badań w PRL Aleksander Kamiński nie znalazła się praca nad własnym charakterem, samowychowanie, samokształcenie, a zatem aktywność skierowana wprost lub pośrednio na siebie. Tymczasem z naszej diagnozy wynika, że to właśnie ta wartość jest najczęściej wymieniana przez członków harcerstwa. Jak się okazuje dla badanych niezwykle cennym walorem harcerstwa jest jego współsprawcza moc w poszerzaniu własnej wiedzy, lepszym poznawaniu i rozumieniu siebie oraz innych, zdobywaniu nowych umiejętności, których nie rozwinię się w szkole czy środowisku rodzinnym. Z tego też powodu poszerzylibyśmy sektet wartości harcerstwa A. Kamińskiego o jeszcze jedną jaką jest wpływanie na własny rozwój dzięki temu, że jest się w tej organizacji, a tym bardziej, gdy pełni się w niej jakąś funkcję.



Schemat 3. Oktet naczelnych wartości badanych harcerzy (źródło: opracowanie własne).

Zakończenie

Harcerstwo zawsze będzie „modne”, choć już nie w tak masowym zakresie, jak oczekiwały tego władze PRL wywierając presję na stworzenie dla partii władzy światopoglądowo uformowanej młodzieżówki w następstwie „uszkolnienia” harcerstwa (Wołoszyn, 2015). Przeciwwstawiał się tej aksjonormatywnej inwazji A. Kamiński (1978a). Nie ulega jednak wątpliwości, że wiek młodzieńczy jest fazą życia, w której ma miejsce naturalny zanik „(...) bezpośrednich relacji pionowych: rodzice i dzieci, dorośli i młodzi, a więc też brak wsparcia społecznego oraz ideologicznego, które płynęło z sieci społecznych powiązań, dostępnych młodemu pokoleniu bezpośrednio w rodzinie i w szkole (bazujących na kulturze słowa). Formalne sieci społeczne przestają mieć znaczenie, co opisywane jest jako doświadczenie zapośredniczone lub przesunięcie socjalizacyjne” (Wysocka, 2019, s. 13).

Natomiast nie zastąpiły formalnych sieci portale społecznościowe, tylko poszerzyły możliwości pośredniego nawiązywania i utrzymywania stosunków społecznych, które bazując na kulturze wizualnej generują zarazem potrzebę jej naturalnego doświadczania w środowiskach zaangażowanej pomocniczości, służby, braterstwa. To zaś zapewnia dobrze prowadzona harcerska drużyna. Nie jest zatem prawdą, że generacja kultury ekranowej, traktuje przestrzeń medialną i nowe technologie informacyjno-komunikacyjne jako świat niezastępowalny, najważniejszy, jedyny godzien istnienia w nim. Nadal ważny jest dla młodzieży świat naturalny, a w oczekiwaniach

i postawach młodego pokolenia dominuje dążenie do normalności. Krótko wyraziła to jedna z harcerek, że harcerstwo daje jej (...) *szczerłość i wierność*¹.

Bibliografia:

- Baden-Powell, R. (2014). *Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik dla drużynowych zawierający teorię skautingu*, tłum. S. Sedlaczek. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1930 r.
- Bar, L., Olbromska W., Wasilewski A., Kempisty H., Kwiatkowski T. (1939). *Wytyczne Starszoharcerskie*, Warszawa: b.d.
- Bauman, Z. (2017). O pokoleniu ani-ani i albo-albo. *Forum Oświatowe*, 29(1), 35–47.
- Grochowski, K. (2014). *Wartość harcerstwa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1939.
- Kamiński, A. (1978a). Niebezpieczeństwa i korzyści symbiozy szkolno-harcerskiej, *Harcerstwo*, 12.
- Kamiński, A. (1978b). *Wstęp*. W: A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN
- Kamiński, A. (1978c). Co młodemu człowiekowi może dać harcerstwo? W: A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne* (s. 189-218). Warszawa: PWN.
- Małkowski, A. (2018a). *O wychowanie skautowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1915.
- Małkowski, A. (2018b). *Polskie skautki. Zarys organizacyjny*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1913.
- Mariański, J. (2020). *Pluralizm społeczno-kulturowy jako megatrend a religijność i moralność. Studium socjologiczne*. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Lublinie.
- Phillipps, R. E. (2014). *System zastępowy dla dziewcząt*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1944.
- Polkowska, M. (2020). *Dyplomacja w przestrzeni powietrznej i kosmicznej. Aspekty prawne i organizacyjne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy EuroPrawo.
- Przeclawska, A, Rowicki, L. (1997). *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Sedlaczek, S. (2014). *Wytyczne metodyki harcerskiej. Prawa przyzwyczajania a harcerstwo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1931.

¹ Wypowiedź harcerki nr 49

- Śliwerski, B. (2016). *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2018). *Pedagogia harcerskiego wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wołoszyn, J. W. (2015). *Szkoła jako instrument politycznej legitymizacji władzy partii komunistycznej w Polsce (1944-1989)*. Lublin: IPN.
- Wysocka, E. (2019). Młode pokolenie w kulturze imagologicznej – wyzwania i zagrożenia rozwojowe, *Dydaktyka Informatyki*, 14, 11-29.
- Żurko, M. (2016). Wybrane psychologiczne metody jakościowe stosowane w badaniach nad tekstem pisany, *Forum Socjologiczne*, 7, 85-100.



Marta Wójcicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0002-9846-9776

Edyta Manasterska-Wiącek

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0003-4998-9668

Czego nie wolno? System aksjonormatywny dziecka w czasach pandemii (na podstawie wypowiedzi dzieci)

**What is not allowed? Axionormative system of a child in times
of a pandemic (based on children's statements)**

Abstract: The article is an attempt to analyze the reception of elements of axionormative order by children. Based on research conducted among school children and their answers to the questions: what is not allowed? and: what is not allowed during a pandemic, we try to reflect on the durability and changeability of the axionormative order in the eyes of children during a pandemic. We focus on the analysis of one act of speech, i.e. the prohibition, because it contains *expressis verbis* verbalized anti-values, and at the same time presupposed values and social expectations towards a child. The study was conducted at the turn of 2020/21 (December-April), it was carried out using the snowball method, consisting in the accumulation process. The interview questionnaire consisted of 20 open-ended questions. As a result of the study, we have assembled a research body consisting of 106 interviews. The analysis showed that the statements of children are dominated by two subsystems of the axiological system: general, concerning all members of the society and binding regardless of changes and time conditions, and propagated by the family, school and media, binding in a specific period of a child's

life (preschool, school age) or at a specific time of socio-political transformations (e.g. during a pandemic or a women's strike in Poland).

Keywords: children, axionormative system: general, propagated, perceived, verbalization, pandemic.

Wprowadzenie

System, lub inaczej ład, aksjonormatywny obejmuje wartości i normy mające na celu regulację wzajemnych interakcji, zachowań, dążeń do realizacji różnych celów. Jest elementem ładu kulturowego, w obrębie którego znajdują się podzielane w danym społeczeństwie normy, zasady i wartości (Dyczewski, 1993, s. 37). Są one przekazywane w procesie socjalizacji bezpośrednio w postaci nakazów, zakazów, instrukcji lub pośrednio – poprzez różnego rodzaju teksty kultury, które ukazują i utrwalają określony obraz świata oraz wzorce zachowań przyjętych i akceptowanych w danej kulturze lub przeciwnie – odrzucanych i krytykowanych przez daną grupę społeczną. W niniejszym artykule skupiamy się na kwestii recepcji elementów ładu aksjonormatywnego przez dzieci, stawiając pytanie: czego nie wolno? Oraz: czego nie wolno w czasie pandemii, próbując zastanowić się nad trwałością i zmiennością ładu aksjonormatywnego w czasie pandemii w oczach samych dzieci. Skupiamy się na analizie jednego aktu mowy, czyli zakazu, ponieważ zawiera on werbalizowane *expressis verbis* antywartości, a jednocześnie presuponowane wartości oraz oczekiwania społeczne wobec dziecka. Zanim przejdziemy do analizy wypowiedzi dzieci na temat zakazów społecznych przekazywanych w tzw. normalnych czasach i w czasie pandemii Covid-19, przybliżymy ujęcia teoretyczne, które przyświecały naszym badaniom.

Struktura ładu aksjonormatywnego

Strukturę ładu aksjonormatywnego w postaci trójstopniowego, zhierarchizowanego systemu – na podstawie koncepcji Floriana Znaneckiego – przedstawia Ewa Budzyńska. Na ład ten „składają się:

a) nadrzędny **instytucjonalny** system (ład) etyczny (ideologiczny), powiązany z obowiązującym w danym społeczeństwie systemem etycznym (np. religijnym – islamskim, katolickim, itp.),

b) aksjonormatywny system społecznie uznawany za **obowiązujący** (podzielany, świadomościowy), na który składają się elementy systemu etycznego (ideologicznego), ale i zinstytucjonalizowane w danym społeczeństwie wzory wartości i norm (także obyczajowych),

c) aksjonormatywny system realizowany, czyli układ wartości i norm odczuwanych (jeśliby zastosować ujęcie Ossowskiego) i faktycznie realizowanych w życiu codziennym. O ile pierwsza sfera przynależy do etyki, o tyle druga i trzecia – do moralności (Budzyńska, 2012, s. 12-13).

Przedmiotem naszej analizy są dwa pierwsze systemy – instytucjonalny oraz obowiązujący, które zauważają i podkreślają w swoich wypowiedziach dzieci, jest on deklaracyjny. System realizowany nie jest możliwy do rekonstruowania na podstawie wypowiedzi dzieci, a więc pozostaje poza polem naszych zainteresowań w tym artykule.

Koncepcja powyższa została uzupełniona przez Janusza Mariańskiego, który zaproponował normatywno-instytucjonalny model badania moralności (Mariański, 2006, s. 258–262). Obejmuje on kilka powiązanych ze sobą submodeli: ogólny, propagowany, percypowany, akceptowany oraz realizowany. **Model ogólny** charakteryzuje się trwałością i względną niezmiennością, powiązany jest z określonym systemem aksjologicznym. **Model propagowany** rozpowszechniany jest przez „oficjalne i sformalizowane kanały informacyjno-komunikacyjne w formie konkretnej, dostosowanej do potrzeb o aktualnej sytuacji społecznej, w formie szczegółowych ideałów wychowawczych i wzorów osobowych” (Mariański, 2006, s. 261). **Model percypowany** zawiera te elementy modelu propagowanego, które są przez ludzi odbierane i uświadamiane w mniej lub bardziej wyraźny sposób. Treści przyjęte mogą być z kolei zaakceptowane lub odrzucone. **Akceptowany model** moralności dotyczy treści przekazywanych, z którymi jednostka zgadza się i które przyjmuje za swoje jako normy regulujące jej codzienne postawy. **Realizowany model** moralności wyraża się w formie powtarzających się zachowań ludzkich. (Mariański, 2006, s. 262).

Który z powyższych modeli odnaleźć można w wypowiedziach dzieci? Czy ulegają one zmianie w czasach pandemii? Na te pytania spróbujemy odpowiedzieć na podstawie przeprowadzonych przez nas badań.

Opis badania

Badanie na temat świadomości dzieci na temat pandemii COVID-19 zostało przeprowadzone na przełomie 2020/21 roku (grudzień-kwiecień). Badaniami zostały objęte dzieci od 6. do 13. roku życia. Badanie było anonimowe, udział w nim był dobrowolny. Zostało przeprowadzone z wykorzystaniem metody kuli śnieżnej, polegającej na procesie akumulacji. Zdecydowaliśmy się na zastosowanie jej, ponieważ zależało nam na tym, by badania przeprowadzili sami rodzice. Kilkanaścioro wyłonionych losowo rodziców zostało więc poproszonych o przekazanie prośby o przeprowadzenie wywiadu

kolejnym znajomym rodzicom. Wszyscy otrzymali od nas krótką instrukcję przeprowadzenia wywiadu z dzieckiem z prośbą o nagranie audio lub video albo spisanie odpowiedzi dziecka. Przygotowany przez nas kwestionariusz wywiadu składał się z 20 pytań otwartych, dotyczących zarówno wiedzy dziecka o koronawirusie, pandemii, epidemii, zakazów sanitarnych, jak i jego oceny ostatniego roku życia, a także samopoczucia w czasie pandemii covid-19. Z tego względu ważne było dla nas, by badania przeprowadzili sami rodzice, którzy – zakładamy – mają najlepszy wgląd w emocje dziecka, a ponadto badanie mogło przebiegać przy pełnej otwartości dzieci. W wyniku badania zgromadziliśmy korpus badawczy składający się ze 106 wywiadów.

System aksjonormatywny dziecka rekonstruujemy na podstawie odpowiedzi dzieci na pytanie: Czego nie wolno robić? Pytanie było już *a priori* prowokacyjne. Pytając o to, czego nie wolno robić, chcieliśmy sprawdzić, czy bez nakierowania skojarzeń na koronawirus, dzieci będą mówiły o obostrzeniach, które w dobie pandemii dotyczą ich na co dzień, czy raczej skupią się na zakazach typowych dla dzieci w takim wieku (respondenci w wieku 6-13 lat). W odpowiedzi na nasze pytanie, które, jak zaznaczono, nie sugerowało odniesienia do pandemii czy koronawirusa, mniej więcej połowa dzieci wymieniała rozmaite zakazy, niewłaściwe zachowania, towarzyszące rozwojowi człowieka. Zebrane odpowiedzi są istotne również w kontekście wirusa COVID-19, dotyczą bowiem rozumienia przez dzieci w obecnej dobie „zakazu”. Ogłoszenie pandemii wiązało się automatycznie z wieloma ograniczeniami. Sam fakt, że połowa dzieci predyktyw „nie wolno” kojarzyła jednoznacznie – z pandemią – świadczy o przeniesieniu ciężaru poczucia obowiązku i działania w określonym rygorze związanym głównie z koronawirusem. Przegląd wymienianych przez dzieci niemoralnych czy niekulturalnych zachowań pokazuje też, jak młodzi ludzie, którzy mają się podporządkować nowym obowiązkom w dobie pandemii, spostrzegają naruszenie norm, na co zwracają uwagę i jak w taką świadomość mogą się wpisywać „nietypowe”, nowe obostrzenia.

System aksjonormatywny dzieci

Zgromadzona na podstawie wypowiedzi dzieci lista nienormatywnych zachowań, jest imponująca. Dzieci to baczni obserwatorzy, świadomi uczestnicy kultury, którzy dobrze wiedzą, czego nie należy robić. Dokonałyśmy syntezy wymienianych przez dzieci czynów zakazanych i „antywartości”. Odpowiedzi zostały ułożone w kolejności występowania, pojedyncze zaś – alfabetycznie.

¹ Badania mają charakter jakościowy, nie ilościowy.

Pytanie: Czego nie wolno robić?

- bić (13 odpowiedzi²),
- kraść (+ niszczyć cudzą prywatność) (10),
- przeklinać (+³ mówić brzydkich słów, używać wulgarnych słów poniżej 18 lat, odnosić się wulgarnie do innych osób) (10),
- zabijać (+ mordować) (7),
- kłamać (+ okłamywać bliskich i przyjaciół) (6),
- spożywać alkoholu (5),
- wrzeszczeć (+ krzyczeć) (4),
- grozić (3),
- palić papierosów (+ palić papierosów w miejscach publicznych) (3),
- przezywać (3),
- przeszkadzać (2),
- szarpać (2),
- ściągać na lekcji (2),
- popełniać samobójstwa (2),
- długo grać na komputerze (2),
- znęcać się nad zwierzętami (2),
- wagarować (2),
- źle się zachowywać (2),
- łamać prawa (2),
- bawić się w piłkę na dachu,
- bez pytania otwierać kominka, gdzie pali się ogień,
- hejtować,
- brać narkotyków,
- brać używek,
- ciągnąć za włosy,
- dłubać w nosie,
- dotykać piekarnika i ognia,
- dzieci nie mogą rozwalać poduszek,
- grać za długo na telefonie,
- gwałcić,
- jeść za dużo słodczy,
- jeździć po alkoholu,

² Dalej w nawiasie podajemy tylko ilość odpowiedzi.

³ Dodawane są konstrukcje w danym polu znaczeniowym, są to pojedyncze wypowiedzi. Komentarz do różnic semantycznych lub stylistycznych poniżej.

- kłócić się,
- marnować prądu,
- buntować się za bardzo,
- nie dbać o kondycję,
- nie modlić się,
- nie uważać podczas przejścia przez pasy,
- nie słuchać się mamy i innych ludzi,
- niszczyć,
- obnażać się w miejscach publicznych,
- obrażać innych,
- parkować na miejscu dla inwalidów,
- pluć,
- podłączać kabla do prądu,
- podpalać łąki,
- podpalać rzeczy w sposób niekontrolowany,
- posiadać broń bez pozwolenia,
- pouczać,
- prowadzić bez prawa jazdy,
- przechodzić na czerwonym świetle,
- przestępstw,
- pyskować,
- ranić innych nie tylko fizycznie, ale i psychicznie,
- robić czegoś bez zgody rodziców,
- robić głupich rzeczy,
- rzucać śmieci na ulicy,
- słuchać obcych,
- szantażować,
- szczypać,
- uciekać z domu,
- używać broni,
- wchodzić na czyjąś posesję bez pozwolenia,
- włamywać się,
- wyśmiewać się z innych,
- zaczepiać psa,
- zaśmieczać całej planety,
- złościć się,
- złych rzeczy.

Spróbujmy, podsumowując tę część, odpowiedzieć na pytanie, na który z poziomów aksjonormatywnych wskazują wypowiedzi dzieci. Zastosujemy w tym celu typologię zaproponowaną przez Janusza Mariańskiego.

System ogólny

Jak pisał Mariański, jest to system trwały, zawiera zasady i normy, które obowiązują niezależnie od zmiennego kontekstu społeczno-politycznego. Do systemu tego zaliczymy zatem te wartości deklarowane przez dzieci, które dotyczą zasad życia społecznego, obowiązujących także w czasie pandemii – w tym bowiem czasie zadałyśmy pytanie: Czego nie wolno⁴? Odpowiedzi dzieci podzielić tu można na kilka grup, obejmujących zasady:

- obowiązujące w społeczeństwie jako całości i dotyczące wszystkich członków danej grupy społecznej: *nie wolno kraść, zabijać, grozić, gwałcić*;
- obowiązujące głównie dorosłych członków społeczeństwa, związane z przestrzeganiem prawa: *nie wolno łamać prawa, przestępstw, używać broni, wchodzić na czyjąś posesję bez zezwolenia, włamywać się, posiadać broni bez zezwolenia*, w tym głównie obowiązujące na drodze: *nie wolno jeździć po alkoholu, nie uważać podczas przejścia przez pasy, parkować na miejscu dla inwalidów, prowadzić bez prawa jazdy, przechodzić na czerwonym świetle*;
- obowiązujące katolików, wynikające z dekalogu i zasad religijnych: *nie wolno kraść, zabijać, popełniać samobójstwa, nie modlić się*;
- obowiązujące uczniów, ustanowione przez szkołę jako instytucję zarządzającą tą sferą życia dziecka: *nie wolno ściągać, wagarować*;

Wymienione zasady dotyczą poziomu instytucjonalnego systemu aksjonormatywnego, regulowane są przez instytucje prawa, religii, nauki. Większość dotyczy wszystkich, głównie dorosłych, stanowią element socjalizacji dzieci do życia w społeczeństwie.

⁴ Wśród naszych respondentów były też dzieci, które nie były pewne, czego dotyczy pytanie:

- *Nie wiem, w jakim kontekście? Nie wolno bić, przeklinać, łamać prawa, przezywać, krzyczeć, bić się, przeszkadzać, używać broni.*
- *Przy czym? Zabijać, dużo rzeczy nie można robić, więcej niż można.*
- *Nie wiem, w jakiej dziedzinie.*

Prawdopodobnie to właśnie nowa rzeczywistość i związane z nią obowiązki i ograniczenia wpłynęły na możliwość dwukierunkowego rozumienia zakazu. Najpewniej, gdyby nie czas pandemii, dzieci potraktowałyby pytanie jednoznacznie. Ten istotny kontekst spowodował jednak wyraźne rozdzielenie zakazów na te znane dzieciom sprzed pandemii i związane z tym szczególnym dla ludzkości czasem.

System propagowany

W jego obrębie znajdują się te zasady, które dotyczą aktualnej sytuacji społecznej i jest przekazywany przez oficjalne kanały komunikacji społecznej. Zasady znajdujące się w nim można podzielić na dwie grupy: zakazy związane z wiekiem dziecka oraz z sytuacją pandemiczną.

1) Zakazy związane z aktualnym etapem życia dziecka, dostosowane do jest rozwoju, przekazywane przez rodziców i opiekunów prawnych: Grać za długo na telefonie, jeść za dużo słodczy, w tym:

a) chroniące go przez niebezpieczeństwem nie wolno: *bawić się w piłkę na dachu, bez pytania otwierać kominka, gdzie pali się ogień, dotykać piekarnika i ognia, brać narkotyków, brać używek*

b) dotyczące zachowań uznawanych za niekulturalne: *źle się zachowywać, ciągnąć za włosy, dłubać w nosie, przeklinać, bić się, wrzeszczeć/krzyczeć, przezywać, przeszkadzać, szarpać*

c) zakazy „domowe” dotyczące użytkowania wspólnej przestrzeni: *dzieci nie mogą rozwalać poduszek*

Wskazywane przez dzieci zakazy świadczą o ich niezwykle wnikliwej obserwacji rzeczywistości. Dzieci stworzyły swoisty katalog zachowań, wśród których najczęstszą odpowiedzią okazała się przemoc. Dzieci wdają się często w konfrontacje siłowe między sobą, w związku z czym są najpewniej za to często karcone przez opiekunów. Możliwe jest jednak wytłumaczenie dominowania takiej odpowiedzi warunkowane zupełnie inną perspektywą. Dzieci jako fizycznie słabsze od dorosłych boją się przemocy i nie chcą jej doświadczać. Wiedzą, że jest złem i krzywdą drugiego człowieka.

Gdybyśmy chcieli przyporządkować podane przez respondentów zakazy określonym kategoriom, znajdują się wśród nich chyba wszystkie z antropologicznego punktu widzenia – zarówno moralne, praktyczne, jak i religijne ([http://encyklopedia.naukowy.pl/Zakaz_\(antropologia\)](http://encyklopedia.naukowy.pl/Zakaz_(antropologia))).

Wymieniony „katalog przewinień” można również rozdzielić na trzy inne grupy:

- *Zalecenia i zakazy, wynikające z obserwacji dorosłych przez dzieci.*
- *Zalecenia i zakazy kierowane do dzieci.*
- *Zalecenia i zakazy funkcjonujące w danej kulturze niezależnie od grupy społecznej.*

Na bazie wypowiedzi naszych respondentów otrzymujemy sygnały o drobnych występkach, typowych dla zachowania dzieci (np. podchodzeniu do ognia w kominku, wejściu na posesję sąsiada czy plac zabaw w blokach z terenem prywatnym, graniu na telefonie, zbyt długie korzystanie z komputera, zaczepianie psa, robienie głupich rzeczy, dłubanie w nosie), kolejne są

pokłosiem rad i chęci ochrony swoich dzieci przez rodziców (ostrzeżenia przed rozmową ze starszymi, uważne przechodzenie przez przejścia, reagowanie na krzyki dziecka, buntowanie się). Następne „grzechy” należą już do świata dorosłych, choć niektóre z nich mogą wynikać z uważnej i świadomej obserwacji rzeczywistości (parkowanie na miejscach dla inwalidów, jazda pod wpływem alkoholu, stosowanie używek, palenie papierosów, prowadzenie auta pod wpływem alkoholu, posiadanie broni bez pozwolenia). Lista zakazów ma z jednej strony charakter ogólnospołeczny i jest pokłosiem procesu socjalizacji najmłodszych, z drugiej zaś wiążą się one z indywidualnymi doświadczeniami poszczególnych respondentów. Część z nich może być zatem przedmiotem dyskusji w przestrzeni publicznej, część – udziałem osób z otoczenia dziecka. Co istotne, słuchając dzieci, niekiedy otrzymujemy dosyć jasne przekazy dotyczące światopoglądu rodziców. Kiedy dziecko mówi „nie wolno się nie modlić”, oczywiste jest, że pochodzi z wierzącej rodziny, która modlitwę czyni obowiązkiem. Jeśli dziecko uznaje za zakaz niedbanie o kondycję, może być to znak, że w jego rodzinie ogromną wagę przywiązuje się do aktywności fizycznej. Z wypowiedzi dzieci wnioskujemy, że nieobce im są problemy ekologiczne, na przykład zaśmiecanie planety. Zauważmy, że zakazy wymienione przez dzieci mają rangę wielkiej miary przewinień, inne banalnych, acz istotnych z perspektywy dziecka.

Czytając wypowiedzi badanych dzieci, możemy ponadto powiedzieć, za co w swoim życiu dzieci bywały karcone. Wymieniane przez nie naruszenia norm, zachowania dalekie od oczekiwań opiekunów czy akceptacji społecznej mają charakter bardzo indywidualny, różnorodność odpowiedzi nie powinna zatem zaskakiwać.

2) Zakazy związane z aktualną sytuacją społeczną (pandemią koronawirusa), przekazywane w głównie formie komunikatów medialnych. Pojawiają się one jako część systemu ogólnego, dzieci scalają rozmaite zakazy ogólne z tymi, które pojawiły się wraz z pandemią:

- *Bić, przeklinać, kraść, źle się zachowywać, popełniać samobójstwa, grozić, szantażować, gwałcić... to nie, no... tak, nie można gwałcić, **nie można nie nosić maseczki, nie dezynfekować rąk, nie modlić się, niszczyć, psuć.***
- ***Nie wolno chodzić tam, gdzie są duże skupiska ludzi, przeklinać, robić krzywdy, urażać innych, krzywdzić zwierząt, nie wolno dużo jeść fast foodów.***
- *Źle zachowywać się w stosunku do innych, **nie stosować się do ogólnych ustanowień, nie dbać o zdrowie (nie dbać o to, co się je),***

nie uważać podczas przechodzenia przez pasy, nie dbać o kondycję, nie przestrzegać zasad higieny.

- ***Wychodzić bez maseczki, zgromadzeń, na święta poza pięć osób, które przychodzą nie można mieć, imprezować, do szkoły chodzić, grać na lekcjach.***

Ostatnia grupa to wypowiedzi dzieci, które znaczenie „nie wolno” jednoznacznie skojarzyły z pandemią. To prawie połowa odpowiedzi w wywiadach. W tym odniesieniu pogrupowałyśmy wymienione przez dzieci zakazy.

Zdecydowanie najczęściej wymienianym zakazem okazało się chodzenie bez maseczki. Na konieczność jej noszenia zwróciło uwagę aż 31 dzieci. Spójrzmy na przykładowe wypowiedzi na nasze pytanie: Czego nie wolno robić?:

- *Nie można chodzić po mieście bez maseczki.*
- *Nie nosić maseczki.*
- *Nie można wychodzić bez maseczki na dwór.*
- *Nie wolno przybliżać się do ludzi bez maseczek.*
- *Zdejmować maseczki w miejscach publicznych.*

W dziesięciu odpowiedziach odnotowano doskwierający dzieciom zakaz spotykania się. Niektóre dzieci uszczegóławiają ten zakaz, jednak, co istotne, głównie o grono swoich znajomych, kolegów, rówieśników, rzadziej na członków rodziny:

- *Nie wolno spotykać się z rówieśnikami.*
- *Nie mogę spotkać się z koleżankami w szkole.*
- *Spotykać się z przyjaciółmi.*
- *Nie można spotykać się z kolegami.*
- *Spotykać się.*
- *Nie mogę spędzić świąt z dziadkami.*

Podobna liczba odpowiedzi wiąże zakazy z poczuciem straty co do spotkań w gronie bliskich. Dzieci uwypuklają zakaz organizowania zgromadzeń, skupisk ludzi, jedno z nich mówi o dozwolonej liczbie w skupiskach – do pięciu osób:

- ***Wychodzić bez maseczki, zgromadzeń, na święta poza pięć osób, które przychodzą nie można mieć, imprezować, do szkoły chodzić, grać na lekcjach.***
- *Nie można robić dużych zgromadzeń.*
- *Zakaz zgromadzeń.*
- *W czasie pandemii nie wolno brać udziału w zgromadzeniach i nie nosić maseczek.*
- *Zgromadzeń, skupisk, wyjazdów, kontaktów.*

- *Koronawirus, maseczka, 2 metry odstęp, zgromadzenie.*

Nawet hasłowe odpowiedzi, których udzielały dzieci, świadczą o ich świadomości istnienia określonych obostrzeń. Być może powodem takiego formułowania myśli jest fakt, że, zwłaszcza na początku pandemii, komunikaty o tym, jak się zachowywać w obliczu tej nietypowej sytuacji, docierały do nas zewsząd, a dominowały w nich powtarzające się hasła, których celem było w lapidarnym, zwartym przekazie zobligowanie społeczeństw do podporządkowania się im. Zewnętrzne działania równie silnie jak na dorosłych, oddziałują na młodszych członków wspólnoty – dzieci. O tym, jaki wpływ na dzieci mają komunikaty związane z pandemią, świadczą też poniższe wypowiedzi:

- *Jak przepis mówi w telewizji, to nie wolno na dworze zdejmować maseczki.*
- *Nie wolno robić zgromadzeń w przestrzeni publicznej.*
- *Nie wolno dotykać okolic twarzy, a zwłaszcza ust, nosa, oczu. Nie wolno funkcjonować bez maseczki w przestrzeni publicznej.*
- *Zdejmować maseczki w miejscach publicznych.*
- *Nie wolno nie nosić maseczek, nie wolno łamać zasad bezpieczeństwa.*
- *Zakaz zgromadzeń, noszenie masek.*
- *Wszystkiego. Trzeba siedzieć w domu, tak jak rząd każe.*

Najmłodszy obywatel naszego państwa wykazują zatem sporo uwagi w związku z apelami dotyczącymi postępowania w dobie pandemii. Nieprzypadkowo zostały tu tak oficjalnie, urzędowo określone, mówią bowiem „przykładni obywatele”. Dzieci wypowiadające się w ten sposób czują się zobligowane do szanowania prawa. Doskonale, wręcz na pamięć, opanowały zasady funkcjonowania społecznego, czując respekt do władzy oraz do odgórnych ustaleń. Poważne traktowanie zasad ma niewątpliwie charakter powielania schematów – dzieci odtwarzają w zasadzie na co dzień słyszane wyrażenia – *przestrzeń publiczna, miejsca publiczne, zakaz zgromadzeń, łamać zasady bezpieczeństwa*. Można mieć obawy, czy dzieci w pełni rozumieją ich znaczenia, czy raczej „cytują” obostrzenia. Niezależnie od głębi ich rozumienia, nie ignorują ich. Znamienne jest też – w ostatniej wypowiedzi – słowo *wszystkiego*. Zakres ograniczeń jest w recepcji dziecka na tyle rozległy, że w zasadzie dotyka wszystkich obszarów życia, a w ten sposób rozumieć go można jako zakaz „wszystkiego”.

W wypowiedziach powyższych można było zauważyć, że respondenci zwracali uwagę nie tylko na obowiązek noszenia maseczek i zakaz

organizowania spotkań czy zgromadzeń. Dzieci mówiły też o ograniczeniach związanych z bliskością:

- *Nie można całować innych.*
- *Nie wolno się ciumać i przytulać.*

We wcześniej przytaczanej wypowiedzi dziecko zaznaczyło też zalecany dwumetrowy dystans społeczny, ściśle związany z ograniczeniem bliskości w rozumieniu relacji społecznych.

Wśród ograniczeń w odpowiedziach znalazł się też dotyk:

- *Nie dotykamy oczu, nosa, ust.*
- *Dotykać nosa, oczu, buzi, brać ręk do buzi.*
- *Nie wolno dotykać okolic twarzy, a zwłaszcza ust, nosa, oczu.*
- *Nie można brać ręk do buzi, rzeczy; nie wolno zdejmować maseczki.*
- *I nie można na kogoś kaszleć. Nie można dotykać maseczki. Nie można dotykać twarzy, jak się kaszle.*

Zauważmy – respondenci zostali w czasie pandemii uwrażliwieni na niebezpieczeństwo dotyku wielokierunkowo. Dostrzegają zagrożenie w dotykaniu ust, nosa, oczu – wskazywanych w informacjach o koronawirusie dróg zakażenia, wymieniają ponadto dotykanie maseczki. Znamienna jest też odpowiedź jednego z dzieci – *nie można brać ręk do buzi, rzeczy*. To wymowna informacja o „niedorosłości” respondenta, ale i o typowym zachowaniu dzieci, które znacznie częściej niż dorośli zbliżają do ust różne rzeczy. Ostatnia przytoczona wypowiedź kieruje naszą uwagę na kolejny aspekt, o którym mówią dzieci, a są to zasady:

- *[nie wolno] nie przestrzegać zasad higieny.*
- *Łamać zasad bezpieczeństwa.*
- *Nie stosować się do zasad.*
- *Nie stosować się do ogólnych ustanowień.*

Za prawdopodobne można uznać, że to właśnie pandemia zdecydowała o tym, że dzieci zwróciły uwagę na obostrzenia czy regulacje dotyczące całego społeczeństwa.

Kilkoro respondentów mówi też o tym, że nie wolno chodzić do szkoły. Odniesienie takiego zakazu do czasu pandemii jest oczywiste, jeśli dziecko odniosło zakaz do czasu pandemii:

- *Nie wolno robić... chodzić do ludzi, do kina, do szkoły.*
- *Nie chodzi się do szkoły.*
- *Chodzić do szkoły.*

Pierwsza wypowiedź kieruje naszą uwagę na kolejne ograniczenie – szeroko rozumianą rozrywkę. Zgromadzony korpus badawczy pozwala ponadto dostrzec, że dzieciom zabrakło w pandemii wychodzenia z domu,

wyść do kina, wyjazdów za granicę, imprez. Dwoje respondentów zwróciło nawet uwagę na strajki. Na kształtowanie takiej świadomości mogły wpłynąć przekazy medialne, wydaje się jednak, że dobór wyświetlanych i wysłuchiwanych treści jest ściśle związany z otoczeniem, w którym wychowuje się dziecko, a to w sposób zdecydowany wpływa na wyostanie konkretnych problemów (choćby pamiętne strajki kobiet).

Podsumowanie

Podsumowując, możemy stwierdzić, że na pytanie: Czego nie wolno robić? dzieci najczęściej odpowiadają albo wymieniając rozmaite – jakże różnorodne – naruszenia norm, albo w odniesieniu do pandemii i koronawirusa. Tylko troje dzieci połączyło zakazy związane ze szczególnym czasem pandemii z ogólnymi, kilkoro natomiast poprosiło, jak przytoczono wyżej, o doprecyzowanie, na czym mają się skupić. Logiczne jest zatem, że dzieci rozróżniają zakazy znane do momentu ogłoszenia pandemii i po nim. Moment ogłoszenia pandemii stał się cezurą w identyfikacji **zakazów ogólnych**, dotyczących różnych płaszczyzn życia oraz **zakazów propagowanych** w określonym czasie, czyli stricte związanych z pandemią.

Dzieci zwracają uwagę na rozmaite ograniczenia, które przytoczone w pełnym wypisie tworzą pełny obraz istniejących zakazów. Oczywiście jest jednak, że nie każde dziecko mówi o licznych zakazach. Można przypuszczać, że mimo zwracania uwagi na wybrane zakazy, dzieci wiedzą o tym, czego nie wolno robić, znacznie więcej niż mówią i mają świadomość wachlarza istniejących ograniczeń. Wiąże się to niewątpliwie z wrażliwością konkretnego dziecka, jego emocjonalnością, ale też z działaniem otoczenia, docieraniem do umysłu dziecka głosu mediów, stanowi ponadto pokłosie bieżących doświadczeń oraz szczegółowości obserwacji. To, na co pierwszoplanowo zwracają uwagę poszczególni respondenci, ma zatem charakter subiektywny i bardzo zindywidualizowany. W jakościowym spojrzeniu na wyniki przeprowadzonego badania można stwierdzić, że:

- dzieci mają świadomość ograniczeń w życiu społecznym,
- precyzyjnie odróżniają dobro od zła, postawy moralne od niemoralnych, zachowanie poprawne czy normatywne od niepoprawnego/nienormatywnego,
- pandemia narzuciła rozumienie zakazu jako osobnego systemu ograniczeń związanych z nią związanych, czyniąc jednocześnie patrzeć na zakaz jako na dotyczący życia codziennego, pozapandemicznego oraz zakaz związany z samą pandemią.

W wypowiedziach dzieci dominują dwa podsystemy systemu aksjologicznego: **ogólny**, dotyczący wszystkich członków społeczeństwa i obowiązujący niezależnie od przemian i warunków czasowych, oraz **propagowany** przez rodzinę, szkołę oraz media, obowiązujący w określonym okresie życia dziecka (w wieku przedszkolnym, szkolnym) lub w konkretnym czasie przemian społeczno-politycznych (np. w okresie pandemii albo strajku kobiet w Polsce). Ponieważ wszystkie przywołane powyżej wartości i antywartości zostały przez dzieci zwerbalizowane, to można je zaliczyć do systemu **percypowanego**, czyli uświadamianego przez dzieci. Werbalizacja jest świadectwem tejże świadomości dotyczącej zasad życia społecznego, zarówno etycznych, jak i moralnych oraz kulturalnych. Przeprowadzone przez nas badanie nie daje wglądu w system wartości akceptowanych i realizowanych, ponieważ jego celem było zbadanie świadomości dzieci, a nie ich opinii na temat danych zasad.

Bibliografia:

- Dyczewski, L. (1993). *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Budzyńska, E. (2012). Rząd czy nierząd? Socjologiczna refleksja nad kondycją moralną społeczeństwa polskiego. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 40, 11-31.
- Mariański, J. (2006). *Socjologia moralności*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Znaniński, F. (1992). *Nauki o kulturze*. Warszawa: PWN.
- [http://encyklopedia.naukowy.pl/Zakaz_\(antropologia\)](http://encyklopedia.naukowy.pl/Zakaz_(antropologia)) (dostęp: 10.10.2021).



Elżbieta Strutyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-1129-6316

Maciej Karwowski

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0001-6974-1673

Nauczycielskie poczucie skuteczności: źródła i znaczenie wzorów realizowanej roli zawodowej

Teachers' self-efficacy: sources and the role of the fulfilled professional role

Abstract: Self-efficacy is a vital factor that makes achieving goals more likely. That applies to teachers' activity as well. The aim of the study presented in this article was to examine whether teachers who differ in the dominant pattern of their professional role perceive themselves as more or less self-efficacious, and whether they see the sources of their self-efficacy differently. We were interested in testing the hypothetical mechanism by which the dominant professional role moderates the relationship between the sources of self-efficacy and the level of self-efficacy. A cross-sectional study on a large sample of Polish teachers (N = 946), demonstrated differences in the perceived sources of self-efficacy among teachers who defined their roles differently. Although the level of teachers' self-efficacy was similar in the groups of teachers with different dominant professional roles, we noted the moderating effect of the professional role for the relationship between the four sources of self-efficacy and self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, sources of self-efficacy, professional role, teacher.

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich 35 lat jesteśmy świadkami rosnącego zainteresowania przekonaniem dotyczącym poczucia własnej skuteczności jednostki¹, które są ważnymi predyktorami efektywności ludzkich działań – zdaniem niektórych nawet lepszymi niż faktycznie posiadany poziom zdolności (Zee i Koomen, 2016). Znaczenie samoskuteczności jest też kolosalne w przypadku pracy nauczycieli i polityki oświatowej w ogóle. Jeśli chcemy efektywnie zapobiegać odchodzeniu najlepszych nauczycieli z zawodu, musimy wspierać ich poczucie samoskuteczności i sprawczość. To jednak wymaga zrozumienia jej uwarunkowań. Dziesiątki badań do tej pory pokazały, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest czynnikiem determinującym jego efektywność (Klassen i Tze, 2014), chęć angażowania się w rozwój zawodowy (Watson, 2006), zwiększającym zaangażowanie w pracę (Granziera i Perera, 2019), wreszcie zaś budującym satysfakcję z pracy i przywiązanie do zawodu (Klassen i Chiu, 2010, 2011). Choć wiele badań do tej pory miało korelacyjny charakter, który nie pozwala na silne przyczynowo-skutkowe wnioski, to już studia longitudinalne dostarczają przekonujących argumentów potwierdzających znaną tezę Alberta Bandury (1997): poczucie skuteczności jest budowane przez sukcesy, ale i do nich prowadzi.

Niskie poczucie własnej skuteczności może zatem wyjaśniać, dlaczego niektórzy nauczyciele nie są zaangażowani w pracę, stają się niezadowoleni, ostatecznie zaś porzucają zawód (Granziera i Perera, 2019). Biorąc pod uwagę korzyści, jakie wiążą się z wysokim (ale i adekwatnym) poczuciem skuteczności nauczyciela, badacze skierowali uwagę na źródła leżące u podstaw tych przekonań. W szczególności interesowało ich jakie doświadczenia i procesy psychologiczne różnicują przekonanie nauczycieli o poczuciu własnej skuteczności zawodowej? Nie bez znaczenia są też oczywiście czynniki społeczne – relacje w szkole, szacunek, jakim cieszy się (bądź nie) nauczycielska profesja, wreszcie – czynniki materialne. Jednak dotychczasowe badania poszukujące źródeł samoskuteczności, za Bandurą (1997) skupiały się na czterech głównych grupach czynników. Są nimi: wcześniejsze sukcesy, doświadczenia zastępcze, perswazja społeczna i doświadczenia fizjologiczne / emocjonalne (zob. np. Bandura, 1997; Pfitzner-Eden, 2016). Warto też zauważyć, że większość dotychczasowych badań analizowała przekonania

¹ Pomimo, że w literaturze anglojęzycznej badacze posługują się za Bandurą (2003) terminem *beliefs of self-efficacy* – przekonania o własnej skuteczności, to w polskiej literaturze stosuje się raczej pojęcie – „poczucie własnej skuteczności” (Oleś, 2003) bądź „samoskuteczność”. W tym artykule używamy ich wymiennie.

o własnej skuteczności przede wszystkim nauczycieli na początkowym etapie pracy (Klassen i Chiu, 2011; Hoy i Spero, 2005; por. Kwiatkowski, 2018).

Ze społeczno-poznawczego punktu widzenia sposób funkcjonowanie w konkretnych odsłonach roli nauczyciela – na przykład jako „wychowawcy”, „inspiratora” czy też „urzędnika” (zob. Strutyńska i Karwowski, 2019) może mieć wpływ na jego przekonania o własnej skuteczności. Nauczyciele różnie definiujący swoje role mają bowiem zapewne inne kryteria i definicje sukcesu w swojej pracy, inne rzeczy zaprzętają ich uwagę i wyznaczają działania. Jednocześnie jednak nieznanne są nam badania eksplorujące relacje między dominującym wzorem i sposobem realizacji roli zawodowej nauczyciela a postrzeganymi źródłami i poziomem samoskuteczności. To istotna luka, wydaje się bowiem, że lepsze zrozumienie relacji między rolą zawodową, poczuciem skuteczności i znaczeniem różnych źródeł tegoż poczucia jest ważne nie tylko dla samych nauczycieli, ale także dla szkoły i jej społecznego otoczenia.

Teoretyczny kontekst badań: rola zawodowa nauczyciela i teoria sprawstwa

Podstawę badań prezentowanych w dalszej części tego artykułu stanowią dwa konstrukty teoretyczne. Po pierwsze, odwołujemy się do dwóch komplementarnych perspektyw badawczych dotyczących roli zawodowej nauczyciela w świetle wybranych teorii, szczególnie koncentrując się na zaproponowanej w innym miejscu conceptualizacji (Strutyńska i Karwowski, 2019). Po drugie, czerpiemy z ram dostarczonych przez teorię społeczno-poznawczą A. Bandury (1997).

W literaturze pedeutologicznej można wyróżnić dwie komplementarne perspektywy badawcze dotyczące roli nauczyciela. Pierwsza wyprowadza ujmowanie roli na podstawie założeń określonego nurtu teoretycznego i jego implikacji pedeutologicznych, natomiast druga bazuje na określonej koncepcji roli zawodowej i jej badaniu w wybranych obszarach pracy nauczycielskiej. Tytułem przykładu, inne role czy funkcje wobec zawodu spełnia „nauczyciel humanista” – interpretator rzeczywistości, wspierający ucznia przy poszukiwaniu wiedzy i odpowiedzialny za pozyskiwane przez ucznia sposoby samorozumienia (Gajda, 2006), a inne nauczyciel – „transformatywny intelektualista”, aktywny działacz edukacyjny, (re)konstruuje porządek społeczny oraz pomagający uczniom w takiej interpretacji świata, która umożliwi jego zmianę w kierunku społecznej emancypacji (Kwieciński, 2000; Witkowski, 2010). Z perspektywy pragmatyzmu nauczyciel jest przewodnikiem w otwartym procesie edukacyjnym (Dewey, 2005).

Druga perspektywa koncentruje się na opisanu roli za pomocą zróżnicowanych modusów pracy nauczycielskiej. Rolę nauczyciela opisywano sięgając po bogactwo metafor – mówiono o nauczycielu jako o organizatorze, mediatorze, stymulatorze, menedżerze, innowatorze, konsultancie, współpracowniku, obserwatorze, refleksyjnym praktyku, badaczu (McIntyre i O’Hair, 1996; Schön, 1993). W rodzimej literaturze pedeutologicznej wymieniony repertuar ról jest na przykład uzupełniony o rolę przewodnika czy rolę tłumacza (Kwieciński, 1998).

W badaniach własnych (Strutyńska i Karwowski, 2019) wyłoniliśmy trzy zróżnicowane role w zawodzie nauczyciela – inspiratora, wychowawcę i urzędnika. Pierwsza z nich wiąże się z humanistyczną orientacją eksponującą konstruktywistyczną aktywność poznawczą i koncentrację na uczniu. Nauczyciel-inspirator motywuje uczniów do samodoskonalenia, systematycznej pracy i rozbudza aspiracje edukacyjne, jednocześnie jednak cechuje go prakseologiczne nastawienie na pomoc uczniom w realizacji ich dalszej drogi kształcenia bądź pracy zawodowej. Taki nauczyciel wspiera ucznia w procesie samorozwoju i poszukuje możliwych dróg samorealizacji, wprowadzając uczniów w świat samodzielności poznawczej i egzystencjalnej oraz współuczestnicząc w „stawaniu się ucznia”. Druga z wyróżnionych ról: nauczyciela-urzędnika, opisuje kogoś, kto z jednej strony dba o dobry wizerunek szkoły czy jej wysoki poziom w rankingach, z drugiej zaś skupia się na obowiązkach związanych z własnym awansem zawodowym. Tym samym w roli tej akcentuje się sprawność realizacyjną nauczyciela i kontrolę osiąganych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Trzecia wyróżniona przez nas rola: nauczyciela-wychowawcy sprowadza się do skupienia na kształtowaniu rozwoju społecznego i moralnego uczniów, wspierania ich w rozwiązywaniu problemów, a także wychowania uczniów na świadomych obywateli i propagowanie uniwersalnych wartości. Ta rola czy też wariant roli nauczyciela wpisuje się więc zarówno w postulaty orientacji krytycznej, jak i humanistyczne perspektywy eksponujące takie kategorie pedagogiczne, jak dojrzałość moralna czy autonomia.

Drugą perspektywę teoretyczną naszych badań stanowi społeczno-poznawcza teoria A. Bandury (1997). Wyrasta ona z teorii sprawstwa (*human agency*) jako zdolności człowieka mającego wpływ na to, co robi. W teorii sprawstwa jednostka jest aktywna w działaniach, refleksyjna, sama organizuje i kieruje własnymi zachowaniami, a jej wiara w siebie kształtuje sposoby dążenia do celu i szanse na realizację zadań (Bandura, 2000). Poczucie samoskuteczności determinuje zachowania jednostki poprzez określenie jakie

cele i wyzwania stawia przed sobą, ile wkłada wysiłku w ich realizację, jak zachowuje się w konfrontacji z przeszkodami i wyzwaniami (Pajares, 1997).

Poczucie własnej skuteczności nauczyciela (*teacher efficacy beliefs*) jest rozumiane jako przekonanie nauczycieli o posiadaniu wiedzy i zdolności do wpływania na osiągnięcia uczniów i ich motywację do uczenia się (Tschannen-Moran i Hoy, 2001). Jednostki o wysokim poczuciu własnej skuteczności postrzegają trudności jako szansę rozwoju własnych możliwości, przypisując porażkę niedostatecznym wysiłkom czy umiejętnościom. To poczucie sprawowania kontroli nad trudnymi sytuacjami pozwala osobom uważającym się za skuteczne radzić sobie nawet w obliczu porażek (Bandura, 1997).

A. Bandura (1997) wyróżnia cztery główne źródła poczucia własnej skuteczności. Są nimi: doświadczenia mistrzostwa (sukcesów) w działaniu, doświadczenie zastępcze (obserwacje innych i porównanie się z nimi), perswazja społeczna (informacje zwrotne i wsparcie ze strony innych osób), a także doświadczenia fizjologiczne / emocjonalne. Doświadczenie mistrzostwa, to interpretacja przeszłych działań jako sukcesów lub porażek w pracy zawodowej. Sukcesy budują samoskuteczność, porażka ją zaś osłabiają przyczyniając się do utraty wiary we własne możliwości (por. Rubacha, 2013). Jednak nie każde powodzenie jest doświadczeniem mistrzostwa – Bandura (2000) podkreśla znaczenie indywidualnej interpretacji różnych doświadczeń. Sukces, który przyszedł zbyt łatwo nie musi być doświadczeniem mistrzostwa i przekładać się na samoskuteczność.

Doświadczenie zastępcze jest formą doświadczenia pośredniego, zdobywanego na bazie obserwacji działań innych osób (modeli), ich osiągnięć i kompetencji. Dostarcza ono punktu odniesienia dla społecznych porównań i jest podstawą dokonywanych identyfikacji oraz ocen. Perswazja społeczna jako kolejne źródło samoskuteczności odnosi się do informacji zwrotnych (pochwał lub krytyki) uzyskiwanych od znaczących innych (nauczyciele, rodzice, mentorzy). Pozytywne komunikaty i informacje zwrotne poprawiają przekonania dotyczące skuteczności, podczas gdy negatywne na ogół je osłabiają (Hattie i Timperley, 2007). Perswazja społeczna jest najbardziej efektywna wówczas, gdy osoby przekazujące informacje (wyrażające aprobatę lub dezaprobatę) są postrzegane jako kompetentne i rzetelne. Wiadomo również, że krytyka skuteczniej obniża samoskuteczność niż buduje ją pochwałą (Bandura, 1997). Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne to ostatnia grupa czynników odpowiadających za poziom samoskuteczności. Uważa się, że to nie sama intensywność doświadczeń fizjologicznych i emocjonalnych jest ważna, lecz to, jak są one postrzegane i interpretowane przez

jednostkę (Bandura, 1993). W sytuacjach stresowych, związanych z przeżywaniem niepokoju, zmęczenia itp., ludzie mają skłonność do odczytywania takich doświadczeń jako wskaźnika dysfunkcji, co zwrótnie negatywnie oddziałuje na ich samoskuteczność. Innymi słowy osoby, które interpretują swoje odczucia fizjologiczne i emocjonalne jako wskazujące na stres bądź zagrożenie są mniej pewne posiadanych zdolności niż te, które odczytują sygnały płynące z organizmu jako świadectwo wyzwania i mobilizacji do działania. W przeglądzie literatury, Dawid Morris, Ellen Usher i Jason Chen (2017) zwrócili uwagę, że negatywne stany fizjologiczne i emocjonalne są częściej badane właśnie w tym negatywnym kontekście, pomimo, iż stany pozytywne (np. poczucie ekscytacji) mogą przyczyniać się do zwiększenia poczucia własnej skuteczności.

Relacje między samoskutecznością, jej źródłami a rolą nauczyciela

Przegląd badań dotyczących źródeł samoskuteczności nauczycieli pokazuje, że większość z nich wykorzystywała metody jakościowe lub mieszane (Klassen, Al-Dhafri, Hannok i Betts, 2011; Morris, Usher i Chen, 2017). Co więcej, badania przeprowadzone w krajach anglosaskich dawały niejednoznaczne wnioski dotyczące znaczenia poszczególnych postulowanych źródeł samoskuteczności. Niektóre z badań pokazują, że doświadczenie mistrzostwa w działaniu jest najbardziej istotnym źródłem kształującym poczucie własnej skuteczności nauczycieli (Tschannen-Moran i Hoy, 2007; Usher i Pajares, 2008), podczas gdy inne, że większa jest rola perswazji społecznej (Klassen i Durksen, 2014; Poulou, 2007), która jest co najmniej równie istotna, jak doświadczenie mistrzostwa (Cheung, 2008; Mulholland i Wallace, 2001). Z kolei, Bruce i Ross (2008) pokazują podobne znaczenie wszystkich czterech źródeł samoskuteczności wskazanych przez A. Bandurę, w wyjaśnianiu samoskuteczności nauczycieli.

Nie bez znaczenia dla zrozumienia poczucia skuteczności nauczycieli są też zmiany związane z wiekiem i kondycją psychofizyczną. Rosnące doświadczenie powinno być czynnikiem pozytywnie kształującym samoskuteczność. Z drugiej jednak strony, wykazano, że gorsza kondycja psychofizyczna związana z wiekiem obniża poziom przekonań na temat własnych możliwości w realizowaniu potencjalnych wyzwań zawodowych (por. Klassen i Chiu, 2010).

Wcześniejsze badania pokazały, że poczucie samoskuteczności wydaje się być związane ze sposobem postrzegania przez nauczyciela swojej roli zawodowej, sposobem prowadzenia przez niego lekcji i interakcji z uczniami (np. Gibson i Dembo, 1984; Woolfolk i Hoy, 1990). Tytułem przykładu,

wykazano, że nauczyciele, którzy są bardziej przekonani o posiadaniu możliwości do nauczania są bardziej otwarci wobec innowacyjnych metod i zmian edukacyjnych (Fuchs, Fuchs i Bishop, 1992; Guskey, 1988; Tschannen-Moran i McMaster, 2009), bardziej entuzjastycznie nastawieni do nauczania i różnicowanych strategii nauczania (Allinder, 1994), a także mniej krytyczni wobec uczniów robiących błędy (Ashton i Webb, 1986). Inne badanie pokazało, że tacy nauczyciele lepiej radzą sobie z emocjonalno-behawioralnymi trudnościami uczniów (Poulou i Norwich, 2002). Dlatego przypuszczamy, że czynnikiem różnicującym poziom samoskuteczności nauczycieli oraz potencjalnie moderującym relacje pomiędzy jej źródłami a obserwowanym poziomem może być dominujący sposób realizowania roli zawodowej przez nauczycieli.

Badanie własne

Celem badania była analiza relacji między dominującym aspektem roli zawodowej nauczycieli a ich poczuciem skuteczności w działalności zawodowej oraz źródłami tejże skuteczności. Innymi słowy, po pierwsze chodziło nam o sprawdzenie, czy typy nauczycieli wyróżnione ze względu na rolę zawodową różnią się nasileniem poczucia skuteczności i czy przypisują różne znaczenie jej źródłom. Po drugie, interesowało nas również przetestowanie hipotetycznego mechanizmu, według którego dominująca rola zawodowa zmienia (moderuje) charakter relacji między źródłami samoskuteczności a samoskutecznością.

Naszemu badaniu towarzyszyły trzy hipotezy:

H1. Poczucie własnej skuteczności różni się w zależności od dominującej roli zawodowej badanych nauczycieli. W szczególności oczekiwaliśmy, że nauczyciele inspiratorzy oraz wychowawcy będą się charakteryzowali wyższym poziomem samoskuteczności niż nauczyciele-urzędnicy.

H2: Występują różnice w nasileniu postrzegania źródeł poczucia skuteczności w zależności od dominującej roli zawodowej badanych nauczycieli. W tym przypadku spodziewaliśmy się, że znaczenie perswazji będzie większe w przypadku nauczycieli-urzędników, zaś doświadczeń mistrzowskich i zastępczych w pozostałych grupach. Nie oczekiwaliśmy różnic w zakresie znaczenia doświadczeń emocjonalnych i fizjologicznych.

H3: Relacje między źródłami samoskuteczności a skutecznością nauczycieli są moderowane przez dominującą rolę zawodową. Innymi słowy spodziewaliśmy się, że związki pomiędzy poszczególnymi źródłami samoskuteczności a jej poziomem mogą być różne w zależności od dominującego wzorca roli zawodowej.

Metoda

Osoby badane

W badaniach uczestniczyło 946 nauczycieli w wieku od 25 do 69 lat ($M = 48,08$, $SD = 9,26$). Zdecydowaną większość stanowiły kobiety (82%). Połowa badanych ($n = 475$) uczyła w szkołach podstawowych, pozostali w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Zdecydowaną większość ($n = 675$, 72%) stanowili nauczyciele dyplomowani, przy mniejszym udziale nauczycieli mianowanych (19%), kontraktowych (8%) i niemal całkowitym braku nauczycieli-stażystów (1%). Staż badanych wynosił od roku do 42 lat ze średnią $M = 22,92$ i odchyleniem standardowym $SD = 9,69$.

Narzędzia badawcze

Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli (*Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*) autorstwa Skalvików (2007). Polska adaptacja narzędzia nie odtworzyła 6-czynnikowej struktury narzędzia, sugerując strukturę 3-czynnikową (Baka, 2017). Skala jest rzetelna ($\alpha = 0,94$ dla całej skali) i trafna teoretycznie (Baka, 2017). Wyodrębnione 3 czynniki odnoszą się do: (1) motywowania uczniów i dopasowania programu do potrzeb uczniów, (2) utrzymania dyscypliny i kooperacji z rodzicami, (3) nauczania uczniów i kooperacji ze współpracownikami. Badani ustosunkowują się do 24 stwierdzeń na 7-stopniowych skalach (od 1 – „zdecydowanie nie jestem w stanie” do 7 – „zdecydowanie jestem w stanie”) w jakim stopniu zgadzają się z nimi. W badaniu zastosowaliśmy zagregowany wskaźnik. W naszym badaniu cała skala okazała się wysoce rzetelna ($\alpha = 0,95$).

Źródła Poczucia Własnej Skuteczności Nauczyciela (*Sources of Teacher Efficacy Questionnaire*) autorstwa Hoi i współpracowników (2017) w adaptacji E. Strutyńskiej i M. Karwowskiego (w przygotowaniu). Skala złożona jest z 26-itemów z 7-stopniową skalą odpowiedzi (od 1 – „zdecydowanie się nie zgadza” do 7 – „zdecydowanie się zgadza”). Wyniki analiz CFA potwierdziły strukturę czteroczynnikową skali i akceptowalne dopasowanie modelu: (1) doświadczenie mistrzostwa (np. „Mam doskonałe wyniki w nauczaniu”), (2) doświadczenie zastępcze (np. „Poszukuję takich nauczycieli, którzy mogą stanowić dla mnie wzór tego, jak uczyć”), (3) perswazja społeczna (np. „Dyrekcja mojej szkoły powiedziała mi, że mam talent do nauczania”) oraz (4) doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne (np. „Gdy nauczam, dostaję zastrzyk energii”). Rzetelność poszczególnych skal wyniosła $\alpha = 0,79$ do $\alpha = 0,87$.

Kwestionariusz roli zawodowej nauczyciela (KRZN) autorstwa E. Strutyńskiej i M. Karwowskiego (2019) zawiera 36 pozycji odnoszących się do 6 (po 6 pozycji) obszarów roli nauczyciela: (1) wychowawca nie tylko w szkole (np. „Wspieranie wychowania uczniów”), (2) dydaktyka-motywacja-pasja (np. „Rozbudzanie u uczniów aspiracji edukacyjnych”), (3) rozwój i specjalizacja (np. „Udział nauczycieli w różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego”), (4) moralność i prospołeczność (np. „Podejmowanie i realizowanie inicjatyw prospołecznych na rzecz środowiska lokalnego”), (5) orientacja prakseologiczna na ucznia (np. „Przygotowanie uczniów do realizacji dalszej drogi kształcenia bądź pracy zawodowej”), (6) orientacja prakseologiczna na szkołę (np. „Praca w zespołach przedmiotowych i innych gremiach nauczycielskich”). Zastosowana w badaniu wersja KRZN składa się z dwóch części. W pierwszej z nich uczestnicy, posługując się ośmiostopniową skalą (gdzie 0 – zupełnie nieważne, a 7 – najważniejsze lub prawie najważniejsze) oceniali istotność każdego z zachowań dla pełnienia roli nauczyciela, zaś w części drugiej, ponownie sięgając po ośmiostopniową skalę określali swoje zaangażowanie w realizację każdego z celów (0 – zupełnie się w to nie angażuję, 7 – angażuję się w to całkowicie). Analiza sieci pozwoliła na wyodrębnienie 3 meta-ról nauczyciela: inspiratora, wychowawcy i urzędnika. Miary rzetelności dla poszczególnych skal były wysokie lub bardzo wysokie ($\alpha = 0,76$ do $0,89$). Trafność kryterialna KRZN mierzona kwestionariuszem pełnienia roli nauczyciela (Rubacha, 2000) była odpowiednia.

Wyniki

Logikę naszych analiz wyznaczało ogólne pytanie o zróżnicowanie źródeł i poczucia samoskuteczności pomiędzy typami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na rolę zawodową oraz – bardziej szczegółowa kwestia – ewentualnego moderacyjnego znaczenia roli zawodowej dla relacji pomiędzy źródłami samoskuteczności a samoskutecznością.

Przed właściwą prezentacją wyników konieczna jest jedna uwaga o charakterze porządkowym. Otóż, jak uzasadniano to w innym miejscu (Strutyńska i Karwowski, 2019), wzory pełnienia ról zawodowych nauczycieli traktować należy jako charakterystyki ciągłe i współwystępujące ze sobą – niekoniecznie więc w kategoriach odrębnych typów, bardziej zaś jako interindywidualnie zróżnicowane nasilenie postrzeganej ważności i stopnia wykonania różnych zadań obecnych w codziennej pracy nauczycielskiej. Wstępne analizy Kwestionariusza Roli Zawodowej Nauczyciela (KRZN) pokazały istnienie sześciu takich czynników, określonych jako: (1) wychowawca nie tylko w szkole, (2) dydaktyka-motywacja-pasja, (3) rozwój i specjalizacja,

(4) moralność i prospołeczność, (5) orientacja prakseologiczna na ucznia i (6) orientacja prakseologiczna na szkołę, możliwych następnie do zredukowania do trzech meta-ról: nauczyciel-inspirator, nauczyciel-wychowawca i nauczyciel-urzędnik. Choć role te ze sobą współwystępują i okazują się być stosunkowo silnie skorelowane, to zwykle jednak, któraś z nich dominuje. Daje to argument, aby nie zarzucać analizy typologicznej, zorientowanej bardziej idiograficznie. Dlatego też w analizach przedstawionych niżej, zdecydowaliśmy się posłużyć typologiczną zmienną opisującą dominującą rolę zawodową badanych nauczycieli. Grupę nauczycieli-wychowawców stanowiło w naszym badaniu 300 osób (32%), nauczycieli-inspiratorów znalazło się w nim 456 osób (48%), zaś urzędników 106 osób (11%). Osobną grupę ($n = 84$, 9%), stanowił typ „zbalansowany”, w przypadku którego poziom wartościowania i realizacji każdej z ról był zbliżony i wysoki.

W pierwszym kroku dane poddaliśmy wielokrotnej analizie wariancji (MANOVA), w której zmiennymi zależnymi były źródła samoskuteczności oraz poczucie samoskuteczności, zaś czynnikiem rola zawodowa. Odnotowaliśmy istotne efekty główne dla roli zawodowej, λ Wilksa = 0,924, $F(15, 2554) = 4,95$, $p < 0,001$.

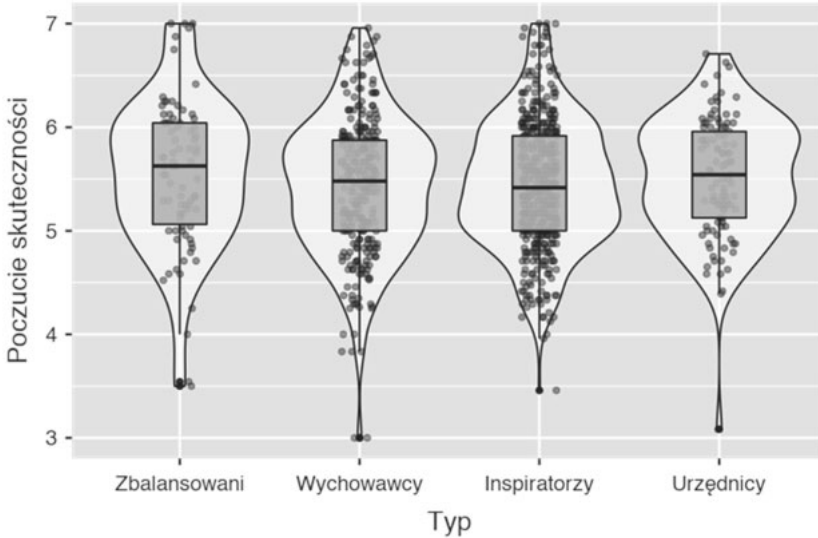
Bardziej szczegółowa seria dwuczynnikowych analiz wariancji w schemacie ANOVA (zob. Tabela 1), pokazała istotne statystycznie efekty roli zawodowej w odniesieniu do postrzegania źródeł samoskuteczności w doświadczeniach zastępczych oraz emocjonalnych i fizjologicznych, przy jednoczesnym braku różnic w zakresie postrzeganego znaczenia doświadczeń mistrzostwa, perswazji społecznej i podobnym poziomie postrzeganej samoskuteczności pomiędzy grupami.

Tabela 1. Podsumowanie rezultatów analiz wariancji ze źródłami samoskuteczności i samoskutecznością przewidywanymi przez dominującą rolę zawodową badanych nauczycieli.

Czynnik	Zmienne zależne	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	p
Rola zawodowa	Doświadczenia mistrzostwa	2,859	3	0,953	2,098	0,099
	Doświadczenia zastępcze	13,956	3	4,652	7,859	< 0,001
	Perswazja społeczna	2,696	3	0,899	1,799	0,146
	Doświadczenia emocjonalne i fizjologiczne	14,080	3	4,693	6,779	< 0,001
	Poczucie skuteczności	1,073	3	0,358	0,874	0,454

Graficzną prezentację porównania nasilenia postrzeganej skuteczności w grupach nauczycieli o różnej dominującej roli zawodowej prezentuje rycina 1. Podkreśliśmy, że obserwowany poziom samoskuteczności pomiędzy grupami nie różnił się istotnie ($p = 0,45$), tak więc nasza pierwsza hipoteza nie znalazła potwierdzenia.

Rycina 1. Nasilenie poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli o różnej dominującej roli zawodowej

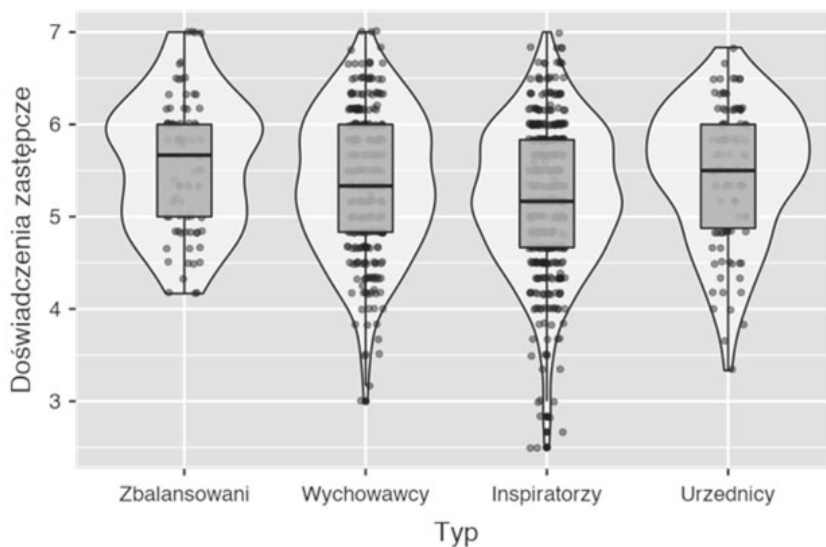


Rycina 2. prezentuje odnotowane różnice w zakresie dwóch grup źródeł poczucia samoskuteczności: doświadczeń zastępczych oraz doświadczeń emocjonalnych i fizjologicznych. W odniesieniu do doświadczeń zastępczych (zob. panel A), analiza *post hoc* z poprawką Tukeya pokazała, że z istotnymi statystycznie różnicami mamy do czynienia pomiędzy grupami nauczycieli o zbalansowanej roli zawodowej i nauczycielami o dominującej roli inspiratora ($p < 0,001$), oraz pomiędzy wychowawcami a inspiratorami ($p = 0,008$) i urzędnikami a inspiratorami ($p = 0,036$).

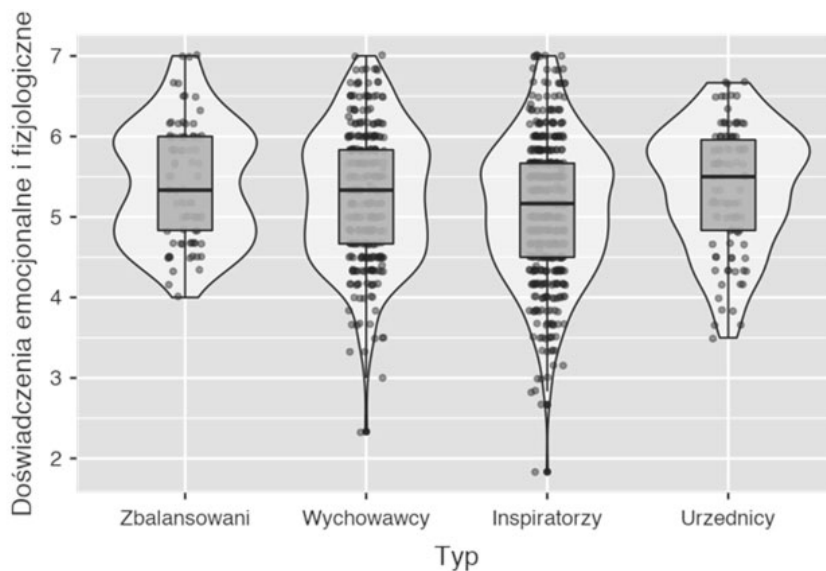
W przypadku doświadczeń emocjonalnych i fizjologicznych (panel B), również nauczyciele inspiratorzy cechowali się niższym nasileniem tego wymiaru niż nauczyciele zbalansowani ($p = 0,026$) oraz wychowawcy ($p = 0,018$). Mimo zaobserwowanych różnic, nasza druga hipoteza również nie znalazła potwierdzenia, oczekiwaliśmy bowiem różnic w zakresie subiektywnie odczuwanych doświadczeń mistrzostwa oraz roli perswazji społecznej – te czynniki jednak nie różnicowały naszych grup.

Rycina 2. Deklarowane doświadczenia zastępcze (panel A) oraz doświadczenia emocjonalne i fizjologiczne (panel B) nauczycieli o różnej dominującej roli zawodowej.

A: Doświadczenia zastępcze w zależności od roli zawodowej nauczycieli



B: Doświadczenie emocjonalne i fizjologiczne w zależności od roli zawodowej nauczycieli



Ostatnim krokiem analiz było sprawdzenie, czy i w jakiej mierze relacje pomiędzy czterema źródłami samoskuteczności nauczycieli a ich

samoskutecznością są moderowane przez dominującą rolę zawodową. Początkowy model regresji testujący znaczenie źródeł samoskuteczności okazał się być dobrze dopasowany do danych: $F(4, 936) = 154,19, p < 0,001$ i wyjaśniał 40% wariancji poczucia samoskuteczności. Istotnymi predyktorami samoskuteczności były doświadczenia mistrzostwa: $\beta = 0,29, p < 0,001$, doświadczenia emocjonalne i fizjologiczne: $\beta = 0,27, p < 0,001$ oraz doświadczenia zastępcze: $\beta = 0,10, p = 0,029$. Przy kontroli pozostałych źródeł samoskuteczności nieistotne natomiast okazało się znaczenie perswazji społecznej: $\beta = 0,04, p = 0,48$.

Co najistotniejsze, odnotowaliśmy efekty moderacyjne roli zawodowej. Ich ilustrację zawiera rycina 3, pokazując każdorazowo istotnie, lecz nieznacznie silniejsze relacje pomiędzy kolejnymi źródłami samoskuteczności a jej poziomem w grupie nauczycieli przypisanych do grupy „zbalansowanej” w porównaniu do nauczycieli-inspiratorów. Co potencjalnie interesujące, rzut oka na wykresu rozrzutu zawarty na rycinie 3, pokazuje, że w przypadku nauczycieli inspiratorów relatywnie wysokie poczucie skuteczności obecne było nawet przy niewielkim nasileniu doświadczeń mistrzowskich, zastępczych, perswazji społecznej oraz doświadczeń emocjonalnych i fizjologicznych. Mamy więc powody, aby zakładać, że poczucie samoskuteczności w grupie nauczycieli inspiratorów budowane może być również przez inne, nieuwzględnione w teorii A. Bandury elementy. Aby je jednak odkryć i opisać niezbędne wydaje się badanie jakościowe.

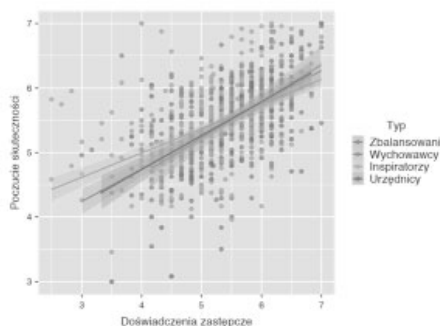
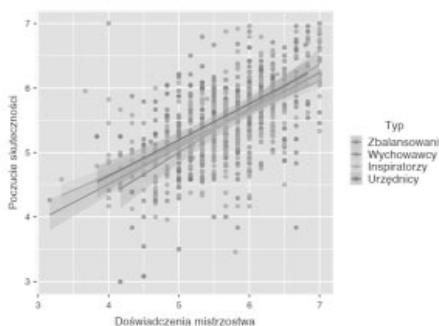
Rycina 3. Relacje pomiędzy źródłami samoskuteczności a samoskutecznością w zależności od dominującej roli zawodowej.

A: Doświadczenia mistrzostwa a poczucie skuteczności

B: Doświadczenia zastępcze a poczucie skuteczności

Efekt wśród zbalansowanych istotnie silniejszy niż wśród inspiratorów (B = -0,20, p = 0,02).

Efekt wśród zbalansowanych istotnie silniejszy niż wśród inspiratorów (B = -0,19, p = 0,03)

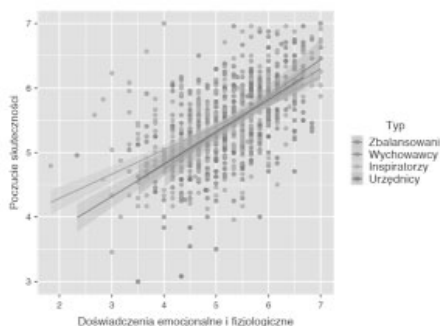
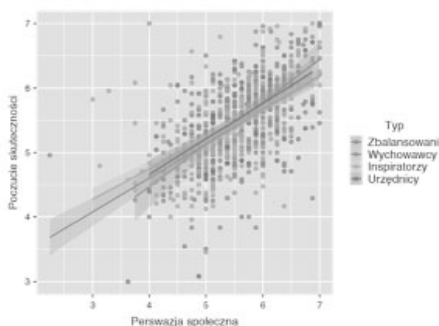


C: Perswazja społeczna a poczucie skuteczności

D: Doświadczenia emocjonalne i fizjologiczne a poczucie skuteczności

Efekt wśród zbalansowanych istotnie silniejszy niż wśród inspiratorów (B = -0,18, p = 0,047)

Efekt wśród zbalansowanych istotnie silniejszy niż wśród inspiratorów (B = -0,19, p = 0,02)



Dyskusja

Przypomnijmy, że ramy teoretyczne naszych badań stanowiła społeczno-poznawcza teoria A. Bandury i autorska konceptualizacja roli zawodowej nauczyciela. Pierwsza hipoteza naszego studium dotyczyła nasilenia poczucia

własnej skuteczności wśród nauczycieli o dominującej roli zawodowej. Nie została ona potwierdzona, okazało się bowiem, że niezależnie od tego, czy nauczyciele postrzegali siebie bardziej w roli wychowawców, inspiratorów czy urzędników, byli tak samo przekonani o własnej skuteczności. Ponieważ nauczyciele pełnią wiele tych samych ról (bezpośrednie interakcje z uczniami na temat zachowania lub problemy z dyscypliną, bezpośrednie instrukcje dotyczące nauczania), to ich przekonania dotyczące zdolności do wykonywania zadań związanych z rolą mogą być podobne. Być może jest to też związane z nieprzewidywalnym charakterem zachowań i sytuacji w zawodzie nauczyciela. Istota pracy nauczyciela ma charakter „tworzenia” pojmowanego jako wykraczanie poza to, co się już wie i umie, wymaga bowiem namysłu, refleksji z jego strony, a nie z góry ustalonych zachowań instrumentalnych (Kwiatkowska, 2008). Co więcej, o ile zachowania/działania w innych zawodach są przewidywalne i mechaniczne, o tyle zachowania/działania nauczyciela są ściśle zindywidualizowane, nauczyciel bowiem oddziałuje na częściowo tajemniczą/e osobę/y – ucznia/uczniów, a nie rzecz/y (Kotusiewicz, 2000).

Druga hipoteza dotyczyła deklarowanych źródeł poczucia skuteczności w zależności od sposobu, w jaki nauczyciel pełni rolę zawodową. Wbrew naszym oczekiwaniom, odnotowaliśmy istotne efekty roli zawodowej jedynie w odniesieniu do dwóch źródeł samoskuteczności. Zarówno doświadczenia zastępcze, jak i doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne były najrzadziej udziałem nauczycieli skupionych na inspirowaniu uczniów w porównaniu do pozostałych grup nauczycieli. Nie jest to wynik bardzo zaskakujący, jeśli weźmiemy pod uwagę, że modelowanie, w trakcie którego obserwacja innych osób i porównywanie się z nimi (np. jak uczą trudnych rzeczy czy jak nauczają danego tematu) służy integracji własnych zachowań czy kompetencji z zachowaniem osoby obserwowanej i jest szczególnie istotne wówczas, gdy jednostka nie jest pewna swoich możliwości, a do takich z pewnością nie możemy zaliczyć nauczyciela-inspiratora. Co więcej, zazwyczaj nauczyciele nie mają zbyt wielu okazji do obserwowania doświadczeń kolegów (Mulholland i Wallace, 2001). Nauczyciele nazbyt często pracują w faktycznej izolacji. W odróżnieniu od zawodów, które wymagają natychmiastowej i bezpośredniej interakcji z kolegami w pracy, nauczyciele wykonują swoją codzienną pracę w małych, autonomicznych klasach. Nauczyciel zatem może być postrzegany jako „monarcha własnego, małego królestwa”, często bowiem działa w izolacji od innych nauczycieli (por. Hargreaves, 1994). Ponadto, nauczyciele inspiratorzy, wspierając uczniów i ich motywację do uczenia się mogą odczuwać przyjemność z nauczania. Jest więc wysoce prawdopodobne, że nauczyciele inspiratorzy interpretują ewentualne napięcia fizjologiczne

i emocjonalne jako czynnik pobudzający innowacje pedagogiczne (por. Śliwerski, 2009). Ciekawą perspektywą dla analizy wyników drugiej hipotezy mogą być typy racjonalności wyróżnione przez Czerepaniak-Walczak (1997) – a mianowicie instrumentalna, praktyczna i emancypacyjna. Racjonalność instrumentalna przygotowuje osoby do efektywnej produkcji i konsumpcji dóbr/usług. Nauczyciel sprowadza kompetencje zawodowe do efektywnego posługiwania się środkami w celu osiągnięcia wysokich efektów kształcenia poprzez wystandaryzowane wyniki i testowanie. Wiedza typu „co i jak” jest podporządkowana dominującej ideologii i dobierana w taki sposób, aby kontrolować zachowania ucznia w rzeczywistości społecznej. Z kolei racjonalność praktyczna wiąże się z podejmowaniem przez nauczyciela działań, które są uzasadnione w ramach norm i reguł umożliwiających zrozumienie rzeczywistości. Nauczyciel respektuje więc odgórnie narzucone reguły poprawności i konwencje oraz dostosowuje ucznia do istniejącego porządku społecznego. Wiedza jest podawana jako pewna matryca do rozumienia i interpretacji rzeczywistości. Ostatnia, racjonalność emancypacyjna akcentuje znaczenie bycia krytycznym i refleksyjnym uczestnikiem procesu edukacyjnego oraz konieczność wychodzenia poza określone przepisem roli zawodowej sytuacji edukacyjne, uwalnianie się od stereotypów w myśleniu i działaniu. Emancypacja umożliwia podmiotową transgresję i krytyczny osąd rzeczywistości w kierunku jej zmiany. Bycie nauczycielem wedle tej właśnie racjonalności wiąże się z samodzielnym odkrywaniem, konstruowaniem i dekonstruowaniem wiedzy w warunkach dialogu, podmiotowej wolności i innowacji (Czerepaniak-Walczak, 1997). Wydaje się, że prakseologiczne nastawienie nauczyciela-inspiratora na przygotowanie ucznia do przyszłych ról w społeczeństwie można wpisać w praktyczny typ racjonalności. Co więcej, rola zaangażowanego w dydaktykę i inspirującego nauczyciela skłania się ku racjonalności emancypacyjnej, która wyraża się w naszych badaniach byciem na bieżąco z najnowszymi trendami w nauczanej dziedzinie, co wiąże się z konstruowaniem wiedzy nieustannie aktualizowanej. Nie trudno zauważyć, że w przypadku tego rodzaju racjonalności nauczyciel-inspirator motywuje uczniów do systematycznej pracy i rozbudza u nich aspiracje edukacyjne.

Zastanawia fakt, dlaczego nie odnotowaliśmy podobnych efektów roli zawodowej w odniesieniu do doświadczeń mistrzostwa i perswazji społecznej. Trudno spekulować nad powodami, które mogłyby stać za zaobserwowanym brakiem efektu. Być może wynika to z samej definicji doświadczania sukcesów w działaniu i ważności zachęty do działania ze strony innych osób. Skoro doświadczenia mistrzostwa w nauczaniu są związane z przekonaniem o dobrym przygotowaniu do zawodu – „byciem specjalistą” – perswazja

społeczna zaś bezpośrednio odnosi się do oddziaływań otoczenia, to czynniki te wydają się być uniwersalne – ważne dla każdego nauczyciela, niezależnie od dominującej roli zawodowej. Co więcej, działania nauczyciela określa się jako „sytuację o tzw. problematyczności głębokiej” (Kwiatkowska, 2008), nawet bowiem najbogatsze doświadczenia mogą okazać się niewystarczające do rozwiązywania złożonych sytuacji/czynności pedagogicznych, które wykazują dużą zmienność i wysoki stopień niedookreśloności poprzez warunki pracy, jak i program działania. Brak algorytmów jak działać w konkretnej sytuacji jest zatem istotną właściwością pracy nauczycielskiej (Rubacha, 2000).

Kluczowa dla naszego studium hipoteza zakładała, że rola zawodowa będzie buforowała relacje między źródłami samoskuteczności a samoskutecznością. Oczekiwany efekt interakcyjny znalazł częściowo swoje potwierdzenie. Odnotowaliśmy nieznacznie silniejsze relacje w grupie nauczycieli przypisanych do grupy „zbalansowanej” w porównaniu do nauczycieli określonych mianem inspiratorów. Jak wspominaliśmy, w literaturze przedmiotu brak empirycznych studiów, które testowałyby predyktory samoskuteczności wśród nauczycieli w zależności od dominującej wśród nich roli zawodowej. Możemy jedynie spekulować, że powyższe ustalenia należy tłumaczyć odmiennością wyróżnionych przez nas typów (Strutyńska i Karwowski, 2019). Przypomnijmy, że nauczyciele należący do typu „zbalansowanego” cechują się zbliżonym i wysokim poziomem wartościowania i realizacji każdego z aspektów nauczycielskiej roli – tj. nauczyciel przypisany do typu zbalansowanego nie tylko powinien, ale jest i bywa w zależności od sytuacji motywatorem swoich uczniów, ich wychowawcą, czasem zaś także i biurokratą. W pracy nauczyciela występują różnego rodzaju napięcia, kwestionowanie oczywistości, odsłanianie niejednoznaczności faktów, zdarzeń, zachowań i problemów dydaktyczno-wychowawczych (Kwiatkowska, 2008). Nie bez znaczenia jest więc to, jak nauczyciel radzi sobie z pracą, którą trudno sformalizować i zoeracjonalizować. Co więcej, wydaje się, że ten sposób traktowania roli zawodowej (a przynajmniej deklaracji) jako zbalansowanej może powodować swoistą trudność w wypełnianiu wielu ról.

Bibliografia:

- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Ashton, P. T., Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.

- Baka, Ł. (2017). Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli. Psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743-755.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. W: W. J. Per-rig, A. Grob (red.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flamm-mer* (s. 17–33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bruce, C., Ross, J. A. (2008). A Model for Increasing Reform Implementa-tion and Teacher Efficacy: Teacher Peer Coaching in Grades 3 and 6 Mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346-370. <https://doi.org/10.2307/20466705>
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai Primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 103–123. <https://doi.org/10.1007/BF03216877>
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: „Edytor”.
- Dewey, J. (2005). *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *The Journal of Educational Research*, 86(2), 70–84. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941143>
- Gajda, J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct valida-tion. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Granziera, H., Perera, H. N. (2019). Relations among teachers’ self-effi-cacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58(4), 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Guskey, T. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Edu-cation*, 4(1), 63-69. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)

- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, A. W, Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hoi, C. K. W., Zhou, M., Teo, T., Nie, Y. (2017). Measuring Efficacy Sources: Development and Validation of the Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ) for Chinese Teachers. *Psychology in the Schools*, 54(7), 756-769. <https://doi.org/10.1002/pits.22025>
- Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., Durksen, T. (2014). Weekly self-efficacy and work stress of pre-service teachers during the final teaching practicum: a mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012>
- Kotusiewicz, A. A. (2000). Wprowadzenie, W: A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela (7-14)*. Białystok: Trans Humana.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.

- Kwieciński, Z. (1998): Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tyli-kowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy–ślady–próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Edytor.
- McIntyre, J. D., O’Hair, M. J. (1996). *The reflective roles of the classroom teacher*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Morris, D. B., Usher, E. L., Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Mulholland, J., Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243–261. doi:10.1016/S0742-051X(00)00054-8
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. W: M. Maehr, P. R. Pintrich (red.), *Advances in Motivation and Achievement* (1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why Do I Feel More Confident? Bandura’s Sources Predict Preservice Teachers’ Latent Changes in Teacher Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers’ perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Poulou, M., Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111–138. <https://doi.org/10.1080/01411920120109784>
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Mikołaja Kopernika.
- Rubacha, K. (2013). Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej, *Studia Edukacyjne*, 25, 75-83.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and

- teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Strutyńska, E., Karwowski, M. (w przygotowaniu). Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji narzędzia Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ).
- Strutyńska, E., Karwowski, M. (2019). Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne wstępnej wersji narzędzia. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 29(2), 177-208.
- Śliwerski, B. (2009). O wymierności pracy nauczyciela. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, 31-48.
- Tschannen-Moran, M., McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. doi:10.1086/605771
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Usher, E. L., Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Watson, G. (2006). Technology Professional Development: Long-Term Effects on Teacher Self-Efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 151-166. <https://www.learntechlib.org/primary/p/5320/>.
- Witkowski, L. (2010). Szkoła i walka o sferę publiczną, W: H. A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (329-336). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Zee, M., Kooman, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustments, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>



Justyna Ratkowska-Pasikowska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-7318-3923

Gabriela Dobińska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0003-3629-5210

Experience of Mothers of Adult Alcoholics – A Report from Studies

Doświadczenia matek dorosłych alkoholików – Raport z badań

Abstract: The aim of the article is to describe the situation of mothers who face the alcohol problems of their adult children. We are primarily interested in female narratives, which are a reflection on the situation of mothers connected with adult children addicted to alcohol. We are trying to touch upon the essence of maternal experience. The inspiration for this presentation of the problem was a visible gap in the research carried out in the field of social sciences, which would concern directly the parents of harmful drinkers. The stage of designing and conducting the research, as well as the process of analyzing the collected empirical data, allowed for in-depth reflection on the experiences of the narrators in the context of femininity and motherhood. Our research was qualitative in nature, placed in an interpretative paradigm (symbolic interactionism) with the use of the grounded theory methodology.

Keywords: qualitative research, family, motherhood, alcoholism, biographical studies.

Initiatory Non-Places – An Attempt at Exemplifying a Term

We shall begin our considerations by putting forward the thesis that each *non-place* is initiatory, if through nothing else than the lack of its *identification*. There is no epistemological premise to become involved in its history (i.e. place). We shall first attempt to explain the category of *non-place*, and then show its initiatory character, as well as the reason for this.

When referring to classic source literature devoted to *non-places*, i.e. the works of Marc Augé, we read: „If a place can be defined as identity, relational and historical, a space that cannot be defined as identity, relational or historical will define a *non place*” (Augé, 2010, p. 53). Therefore, a lack of epistemological premises to enter the story and the *I*, a lack of a certain type of internalisation in a place makes it a *non-place*. Augé believes that responsibility for this lies in supermodernity, which „creates non-places which are not themselves anthropological places, which [...] do not integrate earlier places: instead these are listed, classified and promoted to the status of a place of memory, and assigned to a circumscribed and specific position” (Augé, 2010, p. 53). On the other hand, M. Bogusławski writes that „non-spaces are zones of excessive space, which shape narcissistic and lonely individuals. Loneliness is the result of acceleration and constant flow, and of the fact that non-places, through enabling constant transit, prohibit any type of binding commitment” (Bogusławski, 2019) (TN: own translation). M. Bogusławski stresses that non-places create „people without characteristics who live in a state of constant tension and fear of being unmasked. For it is the the mask or image, as it is now called, that is the only thing they possess and want to have full control over. The subjects of our research were very often forced to wear different metaphorical masks in order to survive. In some places they appear as mothers of people who are drinking problematically or, in other places, as codependents. No stranger can know that the their tinfoil (position, financial success, erudition) conceals emptiness. „The life of a narcissist” – according to Eichelberger – „consists in maintaining an illusion”, on making sure that the image appears constant, i.e. on controlling the environment – „the mirrors of other people’s eyes, hearts and minds”. Controlling the environment also means excluding love or friendship, for they assume rooting, authenticity and reciprocity. „A narcissist has to dominate, extending and air of mythical radiance surrounding their I” (Bogusławski, 2019) (TN: own translation). What is more, a *non-place* is „a very subjective term, heavily influenced by an individuals relationship with a place” (Uhl, 2018, p. 213) (TN: own translation). As Augé observes: „Places and *non-places* are fleeting poles: the place never disappears entirely and the *non-place*

is never fully created – they are palimpsests onto which the muddled play of identity and relation is constantly reflected anew. However, *non-places* are the real measure of our time; one that could be quantified – with the aid of a few conversions between area, volume and distance – by totalling all the air, rail and motorway routes, the mobile cabins called means of transport (aircraft, trains and road vehicles), the airports and railway stations, hotel chains, leisure parks, large retail outlets, and finally the complex skein of cable and wireless networks that mobilise extra-terrestrial space for the purposes of communication so peculiar that it often puts the individual in contact only with another image of himself” (Augé, 2008, p. 129). Therefore the category of *non-space* is a marvellous tool to describe women-mothers in the role of those who coexist with adult children with alcohol problems. For the purpose of the article we treat the category of *non-place* as a metaphor, for they are „fundamental to our method of conceptualising and understanding of social and organisational life, which is alien and unknown to all” (Costas, 2013). In such a configuration we perceive this category as *anthropological spaces* (Bauder, 2016, p. 1). This in turn leads to what Augé refers to the *non-place* paradox: The same place can be an anthropological space and a *non-place* at the same time (Bauder, 2016).

„A Labyrinthine Testing of Oneself. She Has to Enter to Know What She Thinks”

(Jaworska-Witkowska, 2016, p. 36)

The labyrinth category is significant in describing the situation in which mothers of adult alcoholics find themselves. A labyrinth is a metaphor of individual entanglement in the spectrum of emotions as „a symbol of existence which, by way of successive attempts, moves towards its own centre, its own I [...]” (Czapiga, 2013, p. 10). Moreover, according to Małgorzata Czapiga, the labyrinth is also a „structure which stores traces of cultural changes” (2013, p. 9) (TN: own translation). This includes the role of woman-mother. This specific category uncovers the dimension of a world entangled in stereotypes and in „paradoxical space of cognition” (2011, p. 211) (TN: own translation).

A very good illustration of entanglement in labyrinthine spaces are stories included in the collection *Obsoletki* by Justyna Bargielska. The author „creates or opens a zone of focus common to the stories and invites one to participate in this united space of thought and reflection by parents, pedagogues, psychologists, husbands, *living-children*. Although Bargielska seems to be saying that one cannot prepare oneself for such situations, her prose

implicitly depicts a potential of educational hope, which brings reflection and motivates one to rethink the entire system of introducing men and women to cross successive thresholds of intimate initiation” (Jaworska-Witkowska, 2011, p. 191) (TN: own translation). Hence, the situation of losing a child (also symbolically), which is buried in the abyss of a „graveyard of buried hopes” (Walley-Beckett, 2017). That is why sometimes „a sense of struggle – attempting to work out sanctity in one’s life” (Estès, 2016, p. 215) (TN: own translation) reminds one of „a great rubbish dump” (Estès, 2016, p. 215). This is how, in the narratives of women-mothers, the situation of coping with adult alcoholic children looks. The above theoretical presentations provided the framework in which we analysed the collected material.

The Theoretical and Methodological Perspective of Realised Empirical Studies

Our considerations were focused on the situations of women-mothers entangled in the alcohol problems of their adult children. In our analysis of the narratives of women we want to reconstruct the process of becoming a parent of an adult alcoholic, from the point of view of maternal experience. The subject of the presented considerations constitutes a small part of the research project titled *Rodzina w systemie wsparcia społecznego i pomocy osobom z problemem alkoholowym. Badania biograficzne z udziałem rodziców (dorosłych) dzieci uzależnionych od alkoholu [Family in the System of Social Support and Aid For People with Alcohol Problems. Biographical Studies Conducted with Parents of (Adult) Children Addicted to Alcohol]*¹ (TN: own translation), as part of the task „Wspieranie badań naukowych w obszarze problemów wynikających z używania alkoholu”, financed by the Fund for Solving Gambling Problems within the framework of the National Health Programme for 2016-2020.

The project was centred on the experiences of parents of adult alcoholic children, connected with the offer of institutional support, social reaction and coping strategies for problematic drinking in adult children. The fundamental objective of the research as part of the project was to reconstruct the process of „becoming” a parent of an adult alcoholic (see Szczepanik 2020).

¹ Members of the Research Team at the Special Pedagogy Laboratory: Renata Szczepanik PhD, profesor of UŁ, Magdalena Staniaszek PhD, Agnieszka Jaros PhD, Diana Müller-Siekierska PhD, Justyna Ratkowska-Pasikowska PhD, Karolina Walczak-Człapińska PhD, Angelika Cieślukowska-Ryczko MA, Gabriela Dobińska MA, Paweł Leśniewski MA, and Katarzyna Okólska, doctoral student of pedagogy and psychology.

As a consequence gathering and then analysing empirical data was embedded in Grounded Theory Methodology (see: Glaser and Strauss, 2009; Konecki, 2000). The conducted studies were maintained in the interpretative paradigm, in which role is subject to the process of reflective and constant interpretation. It is dynamically and permanently constructed and it is created by the subject itself, while its content cannot be defined beforehand (the process of role construction ensues) (Konecki, 2016). „The researcher who ‘discovers grounded theory’, having to choose between two perspectives on social reality, i.e. the mechanical and humanistic approach, chooses the later one. The mechanical vision of social reality only allows us to explain the existence of social forms, independently of the definition of a situation. The humanistic or interpretative perspective focuses primarily on symbolically shaped human cognitive processes and sees in them a key to explaining and understanding human reality” (Konecki, 2000, p. 14). The grounded theory methodology is applied particularly when studies focus on embarrassing, difficult, emotional or unaccepted human relationships, along with their determinants (see: Wuest, Merrit-Grey and Ford-Gilboe, 2004; Ashby, Hoog, Kerr, Brooks, Nicholls and Forrest, 2005; Chomczyński, 2008; Konecki, 2000). Resorting to the methodology of grounded theory allows the researcher to grasp the perception of the respondents and to become familiar with the perception matrix of the actors, which is based on their definition of social situations. Skillful collection of empirical data makes it possible to explain these methods of defining situations (Ashby et. al., 2005). Building a theory based on collected empirical data is grounded in searching for specific patterns of activities between actors in the social world, context and consequence (Strauss and Corbin, 1990; 1994). Thus, the methodology of grounded theory can be understood as an analytical and research strategy that builds on building a medium-range theory based on systematic and careful collection of empirical material (Konecki, 2000).

In focusing our attention on experience and relationships in which the mother and the adult alcoholic child find themselves, the theoretical perspective of symbolic interactionism, which perceives people as active subjects capable of generating meanings, as well as defining, analyzing and learning social situations in which they find themselves and reacting to them (i.e. taking action) was of great significance (see: Turner, 1994; Blumer, 2009). According to Turner interactions can be defined as „a process of a mutual exchange of gestures, their interpretation and tailoring one’s action on this basis” (Turner, 1998, p. 255). Techniques of collecting empirical data include narrative interviews with parents of adult alcoholics, a focus interview and

unstructured interviews with representatives of institutions offering support for families facing alcohol problems. The collected empirical material consisting of 60 interviews allowed us to establish analytical categories necessary for the research process. For the purpose of this article we selected 8 interviews with women. A consciously applied triangulation of data and researchers involved in activities connected with the project was meant to increase the value of the collected empirical material.

We decided to focus on a selected analytical category connected with maternity and contexts of femininity, which appeared in the emotional narratives of mothers who experienced alcohol abuse in their adult children. Entangled in the life situations of their sons or daughters and in extreme experiences they presented different faces of parental roles. The aim of the article is to try to describe the situation of mothers in the face of the alcohol problem of their own, grown-up, child. We are mainly interested in women's narratives, which are a reflection on the situation of mothers of alcoholics. We try to touch the essence of a difficult maternal experience. The collected material enabled the generation of analytical categories and the creation of a typology of mothers in the context of the relationship to their grown-up child and motherhood. It is worth emphasising that mothers in social discourse are required to stand by their own child regardless of his age for good and for bad. Unlike life partners (Asher, 2018), mothers do not receive understanding when they make the decision to stop rescuing a grown-up child at all costs, even if it is marked by the label of deviant (Szczepanik, 2020).

These were difficult and very emotional interviews, for some women it was the first conversation with a stranger about their life story. Therefore, during the collection of the material, we experienced that women sometimes refused to participate in the study, despite previous declarations, postponed established meetings or, they signalled a preference for completing survey questionnaires. Despite their commitment and the confirmation of their willingness to participate in the study several times, the women postponed the conversation, which was proof that these conversations were very difficult for mothers of alcoholics. On the other hand, they emphasised that they need this conversation and can contribute to the support of other parents of alcoholics.

Personal Narratives of Women – An Analysis

In the biographical experience reconstructed by the studied women we can see pronounced threads connected with parental roles, maternity and

femininity. In the narratives the women we uncovered images of mothers who were coherent with the experienced situations. Analysis allowed us to distinguish several types of women-mothers and their relationships with their children. These are presented below.

Mothers as Fighters and Rescuers

The first type of mothers appears in the context of fighting for one's adult child, often with institutional support. They believe the recommendations put forward by the institutions, creating the perspective of a faithful recipient. The first trait of these mothers is the will to fight connected with the need of maternal action. At certain times they display impotence and suffering. In their narratives we often see a peculiar construction of presented experiences, intertwined with extreme emotions dictated by the current situation of the adult alcoholic child. Despite having one objective, i.e. saving the child, they applied various strategies, which is why we distinguished several variants of this model, in which women presented different tactics. Paradoxically, helplessness and suffering generate the need to fight, which assumes different forms: active, oriented towards seeking help, and passive, focused on the life and current situation of the child. Both variants are focused on the child, situating oneself and other family members in the background:

*he would go to therapy several times, so the first time, God, I ... [pause]
The thing that stuck with me was the last time ... when he went to therapy,
because I kicked him out then (M_3)²*

*Hmm, I have this sense, certainly, like any mother would, how can you
not have it, to do something when you know that the worst is coming, but what
can I do? (M_2)*

The fighter-mother often confronts her husband, i.e. the father. Taking an offensive stance towards the fathers' opinions of their adult children excludes the fathers from activities oriented towards helping the child. These relationships were usually presented by women who rejected pragmatic but pitiless solutions suggested by their husbands. Assuming protective strategies towards their adult children they excluded the fathers, depriving them of parental agency, and defining them as non-allies (opponents) to rescue responses.

² M_1 means First interview, studied mother

I said, remember, you have one mother, father won't help you (M_7)

If he could be firm but consistent, not aggressive, I wouldn't defend Dominik, if he had said listen Dominik, you did this and that, this is your punishment, or something like that [pause] I wouldn't say a word, but he was aggressive, so I [pause] [hits the table] defended him (M_3)

There were interviews and there was this interview and there were [hesitation] questions for him, about his future plans, and he spoke about mum, so I was so proud. Because his mum was the authority, he was raised [sigh] so that he had everything he needed, without a father, but [pause] he has contact with his father, but he had [sigh] he had everything and he went so astray. He took the blame, said he did wrong, that mum worked hard.(M_4)

The next variant of the fighter-mother is the mother who orders the life of adult alcoholics. Seeing the helplessness of their sons or daughters these women decide to save their lives, they assume responsibilities at work, they mend relationships (with wives, children, friends, managers), they contact professionals, clean the house, pay the bills, arrange sick-leave. They set themselves up as extensions of their adult children's voices.

Piotrek doesn't want to go? He doesn't want to go, because he won't ..., he doesn't want to drink and he won't [pause] So, so, so ..., his friend says, he doesn't have to get drunk, ... I say ... I say he doesn't want to go, because he can't drink, and ..., [pause] and I know that you'll make him drink, and he doesn't want to. [pause] So I said that to the neighbor, and he says, I didn't know. (M_1)

Mother as Therapist and Expert (Learning)

These women represent the professionalization process. They gather knowledge about their son's or daughter's problem. They become *learning*, action-oriented mothers. Their knowledge is applied in strategies used to tackle harmful drinking in their adult children.

Mothers fulfilling the role of experts try to take control of their family's life situation. The process of becoming an expert, dictated by previous experience, unsuccessful attempts and lack of effectiveness of systemic solutions, was particularly interesting during analysis. In their narratives the mothers described strategies of creating contact networks with representatives of various social and medical professions. They presented ways

of initiating conversations with specialists, depending on the preferred trend, and referred to situations in which they obtained expert knowledge.

So I called, because I didn't even have the address at the time, and had no idea ... only to this friend, [pause] and ask her where to go (M_1)

he stopped a long therapy and just [pause], then I didn't know what to do, but I knew he had to go to therapy. So I regularly attended meetings with her and she just [pause] directed me, step by step, what to do, she said it in such a way that ... [pause] She explained how this works [knocks on table] this addiction and everything, [pause] I just understood this deeply, why he acts the way he does (M_3)

The Guilty Mother

These mothers try to find the cause for their children's alcohol problems in themselves. In their narratives the women refer to the way in which they raised their children, critically analysing small remembered details, which could have influenced their children's present life situation. They search for causes and justifications which would explain their children's 'illness' while trying to rationalise, inventing arguments protecting their flawless motherhood, entangled in complex unforeseeable events independent of the narrators, for example violent partners, single motherhood, difficult financial situation, etc.

Contrary to all feelings [laughter], which screamed in me, don't do this or he'll die somewhere, something will happen to him, someone will beat him up or kill him. I don't know [pause] you don't know where he'll end up. I felt that I was helping him all the time, because I felt guilty, that [pause] I didn't give him something, that he had it difficult, that he was raised in difficult conditions [pause] meaning that there were two and then three children at home, and he was still little and had problems, and I had three little children (M_3)

He was brought up the same way as the youngest one, [pause] fed the same, spoken to the same, I did everything the same way [sigh] And later I stopped feeling guilty that he was born different, right? If I did everything the same way, and one went one way and the other didn't (M_4)

Maybe I made a mistake raising him, because I didn't raise my daughter, my parents did. [pause] And they spoilt her [pause] because they loved her, because they had one granddaughter [pause] That is I tried, made sure

she had the right clothes [pause] that she was fed, but I didn't tell her enough about life. I didn't have time because of the shifts and the extra hours I took at the hospital, to have everything [pause] and maybe this need for money, this relationship was not very good, between me and my daughter [pause] (M_8)

The Devoted Mother

These women are entangled in cultural patterns and stereotypes which accompany exemplary, flawless mothers, who always focus on the well-being of their children. Fear of being judged by society determined the way in which they present their life situations as 'oppressed motherhood' which can be compared to fulfilling a mission. Despite many difficult situations and complicated relationships with their adult children, powerless in the face of alcohol problems, they tried to hold on to the ideal mother – a strong and impeccable woman.

You love your child no matter what, a least good mothers do. [pause] That's why it hurts so much (M_8)

Only he couldn't drink for 24 hours, so we kept an eye on him ..., I didn't sleep all night [pause] and watched him. [pause] He couldn't sleep, couldn't find a place for himself. When he sobered up I ... he went out, though I shut the door, he went out, you know, ... I didn't sleep all night to keep an eye on him [pause] So that he wouldn't go somewhere and drink (M_1)

Anguished Mothers

In the narratives of these women we could see the helplessness and suffering caused by the turning points in the lives of their adult alcoholic children. Anguished mothers are often women who used to display a fighter attitude, but in the face of various life situations they now present a different face of motherhood, implicated in the alcohol problems of their adult children. Experiencing numerous failures and unsuccessful struggles, these women decided to seek help from institutions, expecting support and suggestions on how to solve their problem. Unfortunately the narrators frequently experienced rejection and secondary victimization. Judged as failed mothers they retreated, becoming resigned to the present state.

because he stole from me, he took a lot of things from me, I went to the police, it was supposed to go to court and make up or it. Earlier, when he was 16 and had, from the bank, it was the same thing, police came, said he was a minor, not even 17, because from the age of 17 he would answer for it, told me to call it off, so that he doesn't do time (M_7)

Mothers in trajectory are women who experience strong emotional pain. Experiencing helplessness they seek help from specialists and are told to throw their children out of their homes, so that their alcoholic children can ‘rebound’ (see: Cieślukowska-Ryczko and Dobińska 2020). Making such a decision and facing one's feelings, the reaction of an adult child and the social stigma, heavily embedded in the „Polish mother” stereotype, is immensely difficult and sometimes impossible.

This was the most difficult thing, as I remember, really [pause] I can honestly say that it was easier to give birth to 5 children than to throw one out [pause] he came one day, and I said to him [pause] I packed your things and until you agree [pause] to go therapy, you can't come home, and I put his things out the door and I said, [pause] he was shocked of course, and I said I have no other choice, I have to do this [pause] Maybe it was a good thing that it was winter [pause] he had no place to go, because he came back two days later [pause] ill, of course, he had a cold, he slept for two nights in staircases [pause]. And he said he'll go, and he called me names, said what kind of mother are you, he tried to play on my emotions ... it was horrible, I tell you, to throw him out [pause] it just sounds good but it's most difficult thing I ever had to do (M_3)

Because, you know, I explain to myself, that's fate [pause] I have to live with it, I have other choice. I really don't, I have to keep living to pay the instalments (M_8)

Conclusions

Using the procedures of grounded theory methodology and inspired by the concept of symbolic interactionism, as well as definitions of places and non-places, we made an attempt to identify and interpret the situations of mothers entangled in their adult children's alcohol issues. The collected empirical material allowed us to generate analytical categories and to conduct a typology of mothers in the context of their relationships with their adult children and motherhood.

On the one hand our analysis showed a multitude of individualised types of mothers, who assume different strategies of coping with their children's alcohol problems. However, we can see that the narrators did not limit themselves to one presented type – on the contrary, the mothers entangled in their children's alcohol abuse undergo transformation and evolution. Influenced by their children's numerous experiences and struggles the mothers assume various types, representing behaviours and coping methods adequate to each type of behaviour. Thus, femininity and motherhood experienced

by the narrators is fluid and undergoes change. Transformation and change is a natural resultant of numerous experiences, emotions and enterprises taken up over the years.

References:

- Asher, R.M. (2018). *Women with alcoholic husbands: Ambivalence and the trap of codependency*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Ashby, M., Hoog, C., Kerr, P., Brooks, D., Nicholls, K., Forrest, M. (2005). Renal dialysis abatement: lessons from a social study. *Palliative Medicine*, 19, 389-396.
- Augé, M. (2008). Nie-Miejsca: wprowadzenie do antropologii nadnowoczesności: fragmenty. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 4 (112), 127-140.
- Bauder, M. (2016). Thinking about measuring Augé's non-places with Big Data. *Big Data & Society*, 3/2, 1-5.
- Blumer, H. (2009). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bogusławski, M. M. (2019, styczeń 31). *Projekt Transwersalny*. Pobrano z lokalizacji NIE-MIEJSCA I HETEROTOPIE: <http://marcinboguslawski.blogspot.com/2012/09/prawdziwemu-architektowi-i-innym.html>
- Cieślikowska-Ryczko, A., Dobińska, G. (2020) Strategie pracy z rodzicami osób uzależnionych od alkoholu. Perspektywa profesjonalistów. In: D. Muller-Siekierska, J. Ratkowska-Pasikowska, K. Walczak-Człapińska (eds.), *Rodzina w systemie wsparcia społecznego i pomocy osobom z problemem alkoholowym* (97-117). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Corbin, J., Strauss A., (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin, J., Strauss A., (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview. In: N. Denzin, Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (273-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 273-285.
- Costas, J. (2013). Problematizing Mobility: A Metaphor of Stickiness, Non-Places and the Kinetic Elite. *Organization Studies*, 34(10), 1467-1485.
- Chomczyński, P. (2008) *Mobbing w pracy z perspektywy interakcyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czapiga, M. (2013). *Labirynt: inicjacja, podróż, zbłądzenie. Figura ludzkiego losu w kulturze europejskiej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Galant, A. (2001). Matka w „Dziennikach” Zofii Nałkowskiej. *Ruch Literacki*, (5), 555-567.

- Gawron, A. (2016). *Macierzyństwo. Współczesna literatura, kultura, etyka*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Glaser, B., Strauss, A. L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Jaworska-Witkowska, M. (2011). Obsolete Justyny Bargielskiej, czyli „jestem w ciąży czy gram w horrorze”? Czego pedagogika naukowa może dowiedzieć się od kobiety-pisarki o „analizie straty”, bo „jest żywotne zapotrzebowanie na taką publikację”. In: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński (eds.), *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe* (s. 191-194). Kraków: Impuls.
- Jaworska-Witkowska, M. (2016). *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*. Bydgoszcz: KPSW.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konecki, K. (2016). O socjologii jakościowej. *Roczniki Nauk Społecznych*, 8/44, 4, 7-34.
- Putnam, T. R. (2002). *Mysł feministyczna. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepanik, R. (2020). *Rodzice osób pijących alkohol problemowo. O ambiwalencji pomocy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepanik, R., & Okólska, K. (2018). Forgotten parents of alcohol dependent adults. *Alcohol Drug Addict*, 31 (4), 273-300.
- Turner, J. H. (1994). *Sociology: concepts and uses*. Michigan: McGraw-Hill.
- Turner, J. H. (1998). *Socjologia: podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka, przekł. Ewa Różalska.
- Walley-Beckett, M. (Reżyser). (2017). *Ania, nie Anna (Anne with an "E")* [Film].
- Wuest, J., Merrit-Gray, M., Ford-Gilboe, M. (2004). Regenerating family strengthening the emotional health of mothers and children in the context of intimate partner violence. *Advances in Nursing Science*, 27(4), 257-274.



Angelika Cieřlikowska-Ryczko

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-5270-2739

Współpraca rodziców „zdemoralizowanych synów” z instytucjami edukacyjnymi. Perspektywa interakcyjna

Cooperation between Parents of „demoralized sons” and educational institutions. A symbolic interactionist perspective

Abstract: The subject of the article is part of a study on the problem of the penitentiary crisis of families. The study of biographical experiences of mothers and fathers of prisoners allowed to trace the trajectory of parenthood in relation to crime and demoralization of the (adult)child. Parents reconstructed the stages of escalating difficulties, described their experiences of time in prison isolation, and most importantly, presented the process of „reaching” the moment of incarceration of their adult sons. One of the elements of these reconstructions is a specific (self)diagnosis made by the parents, concerning the sources of criminal behavior and the dynamics of the accumulation of educational problems resulting in imprisonment. Respondents revealed a variety of remedial strategies aimed at stopping their children’s criminal careers. In this paper I focused on one selected area of these interactions, i.e. ways of creating and organizing cooperation between parents and educational institutions. In the main part of the study, I discussed three key directions of activities revealed by parents. The characteristics of these areas allow us to answer the question – what are the characteristics of the interaction between parents and teachers in the situation of the threat of demoralization of a teenager, and what preventive and remedial measures against problematic students are taken by schools from the perspective of parents? I have

framed the presented observations within the theoretical and methodological framework of the Symbolic Interactionism perspective.

Keywords: narrative research, experiences of prisoners' families, educational problems, demoralization of juveniles, role of educational institutions.

Wprowadzenie

Wywołując do tablicy szkołę, a dokładnie – pedagogów i nauczycieli współtworzących środowisko edukacyjne, zapewne pierwszym i intuicyjnie nasuwającym się rymem jest uczeń. Umownie ci dwaj partnerzy interakcji – podążając za myślą Herberta Blumera (2007) – świadomie działają, interpretują, a zarazem wytwarzają znaczenia w ciągłym procesie wzajemnych oddziaływań. Komunikacja (interakcja) istotnie komplikuje się w momencie, gdy uczeń uzyska lub też „zapracuje sobie” na – z wielu względów – niepożądaną etykietę (Becker 2009) ucznia problematycznego, trudnego, zdemoralizowanego. Renata Szczepanik (2019) zgłębiając biografie wielokrotnych sprawców przestępstw przeanalizowała relacje w jakie wchodziły recydywiści z nauczycielami. Osadzeni powracając do wspomnień sprzed lat, wywołując *ja* w roli ucznia zwrócili uwagę na dwa ważne typy, czy też style działania pedagogów. Mowa więc o pracy tzw. nauczycieli – „Rzeczników” i „Kolaborantów” (Szczepanik, 2019, s. 78). Rzecznicy w relacji z problematycznymi uczniami – jak charakteryzuje Szczepanik (2019) – postrzegani byli jako ci, którzy okazują życzliwość, zainteresowanie i troskę. To sojusznicy stroniący od stereotypowego szufladkowania podopiecznych. Ich przeciwieństwem są wspomniani Kolaboranci. Oni, choć sprawiają wrażenie przyjaznych lub nieszkodliwych, w rzeczywistości zatajają swoje autentyczne intencje, uciekają się do oszustw, manipulacji i fałszywej lojalności. Jak opisuje autorka

w przebiegu negocjacji z tymi partnerami interakcyjnymi uczniowie z etykietą demoralizacji lokują się na pozycji uczestników gry z góry skazanych na porażkę, ponieważ byli za mali i niedoświadczeni na tyle, aby poprawnie odczytać rzeczywiste intencje nauczycieli i chronić się przed nimi (Szczepanik, 2019, s. 81).

Zgłębianie perspektywy różnych stron interakcji poszerza wiedzę na temat jakości oraz skuteczności rozmaitych oddziaływań, tutaj szczególnie odsłaniając repertuar błędów i porażek wychowawczych poniesionych przez placówki. W tym uczniowsko-nauczycielskim duecie pojawia się jednak jeszcze jedna, istotna strona wymiany znaczeń, którą reprezentują rodzice. W proponowanym artykule skoncentrowałam się właśnie na tym

obszarze, uwzględniając punkt widzenia i sposób działania matek oraz ojców karanych mężczyzn. W interpretatywnej perspektywie przyjrzałam się zrekonstruowanym biografiom rodziców, którzy doświadczyli izolacji penitencjarnej syna, zaś w okresie jego adolescencji dążyli do wyhamowania postępujących problemów wychowawczych. W zaprezentowanych biografiach badani wiele uwagi poświęcili szkole, nauczycielom i wychowawcom współdziałającym i uczestniczącym w staraniach na rzecz poprawy funkcjonowania ich dziecka. Ten obszar problemowy zrodził pytania o zakres i jakość „sojuszu” między placówką edukacyjną a rodzicami. Głównym celem analiz uczyniłam więc identyfikację (diagnozę) obszarów tej współpracy oraz rozpoznanie i zgłębienie perspektywy rodziców wchodzących w interakcję z nauczycielami. W zasadniczej części opracowania omówiłam trzy wzory sytuacyjne (swoiste modele rozwiązań), w oparciu o które rodzice podejmowali współpracę z placówkami oświaty. Szerzej przyjrzałam się strategii zorientowanej na usuwanie napotkanych trudności; pomniejszanie przeszkód oraz negowanie zaistniałych problemów.

Placówki edukacyjne. Uczeń zdemoralizowany. Rodzic (wymiana, działania i interakcje)

Litera prawa wyznacza ramy w obrębie których porusza się nauczyciel w sytuacji zagrożenia niedostosowaniem społecznym dzieci i młodzieży, zarazem nakreśla kierunek pracy edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej odpowiadający zdiagnozowanym problemom. Ustawodawca mówi więc o konieczności podejmowania oddziaływań o charakterze uniwersalnym (orientacja na wszystkich uczniów celem ograniczenia zachowań ryzykownych), selektywnym (orientacja na uczniów w wyższym stopniu zagrożonych niedostosowaniem) oraz wskazującym (orientacja na uczniów i wychowanków, u których rozpoznano pierwsze sygnały demoralizacji) (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 18 sierpnia 2015 r., § 5. 1.). Podobny, a wręcz synonimiczny (zarazem dość ogólny) zapis widnieje w dokumencie opatrzonym tytułem „Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przeszłości wśród Dzieci i Młodzieży” opracowanym przez tzw. Zespół Międzyresortowy powstały w tym celu (PZNSiPwDiM, 2004). W założeniach programu czytamy o konieczności organizowania działań (1) uprzedzających o charakterze edukacyjnym, kierowanych do ogółu społeczeństwa, (2) powstrzymujących zorientowanych głównie na dzieci i młodzież z grupy ryzyka oraz (3) interwencyjnych zdefiniowanych jako działania „resocjalizacyjne, lecznicze kierowane do środowisk zagrożonych patologią społeczną i dzieci niedostosowanych

społecznie, popełniających czyny karalne” (PZNSiPwDiM, 2004, s. 29). Ponadto prawo stanowi jasno:

Każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych, ma społeczny obowiązek odpowiedniego przeciwdziałania temu, a przede wszystkim zawiadomienia o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkoły, sądu rodzinnego, Policji lub innego właściwego organu (Ustawa z dnia 26 października 1982r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Art. 4. § 1.).

Znając przepisy, czyli zakres obowiązkowych lub sugerowanych sposobów reagowania, istotne jest aby ustalić nie tylko co wpisuje się w katalog obowiązków nauczyciela, ale także to jakimi narzędziami operuje. Pedagodzy poszukujący wiedzy, czy też jasnych modeli rozwiązań pracy z uczniem problematycznym potykają się o – po pierwsze ustawy i rozporządzenia, głównie obowiązujące zapisy Ministra Edukacji Narodowej lub też Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, po wtóre dysponują ofertami – ogólnie rzecz ujmując – ogólnokrajowych programów i strategii działania. Wymieniając jedynie kilka wybranych pomysłów można w tym miejscu przywołać wspomniany już „Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępności wśród Dzieci i Młodzieży”, Rządowy Program na lata 2008–2013 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, działania podjęte w 2013r. opatrzone tytułem „Wzmacnianie bezpieczeństwa w szkołach i placówkach oświatowych”, Rządowy Program „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła” realizowany w latach 2014–2016, czy też jedna z najnowszych ofert, tj. Rządowy program na lata 2015–2018 „Bezpieczna szkoła +” (źródło: men.gov.pl; ore.edu.pl). Ostatecznie pewnym drogowskazem w pracy pedagogicznej i wychowawczej stają się poradniki zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji. Jedna z udostępnionych broszur informacyjnych zawiera prezentację procedur postępowania nauczycieli w sytuacjach zagrożenia dzieci i młodzieży demoralizacją i przestępczością (Macander, 2016). Autorzy wypunktowują jasno – nauczyciel obserwując zachowania świadczące o demoralizacji ucznia zobowiązany jest by pierwszoplanowo poinformować

o tym fakcie wychowawcę klasy, pedagoga szkolnego oraz dyrekcję, a zaraz za tym upoważniona do tego osoba

„wzywa do szkoły rodziców (prawnych opiekunów) ucznia i przekazuje im uzyskaną informację [...] Jeżeli rodzice odmawiają współpracy lub nie stawiają się do szkoły, a nadal z wiarygodnych źródeł napływają informacje o przejawach demoralizacji ich dziecka, dyrektor szkoły pisemnie powiadamia o zaistniałej sytuacji sąd rodzinny lub policję (specjalistę ds. nieletnich)” (Macander, 2016, s. 4).

Warto zauważyć, że rodzic w tej sytuacji nie tylko odpowiada prawnie za dziecko, ale więcej – staje się buforem, negocjatorem, czy też (metaforycznie) mediatorem, który pozostając w sojuszu z placówką edukacyjną może zapobiec lub odroczyć dalsze postępowanie prawne względem dziecka.

Beata Czarnecka-Działuk i Katarzyna Drapała (2015) analizując opinie pracowników oświaty na temat użyteczności dostępnych strategii działania stawiają ważne pytanie o to w jakim punkcie zbiega się teoria z praktyką? Autorki zauważyły, że istotnym problemem obniżającym jakość pracy szkół są niejasne i podzielone zdania kadry na temat współpracy międzyinstytucjonalnej, a także brak określonych procedur wyznaczających zakres wzajemnego wsparcia. Niektórzy z badanych pedagogów przyznali, że szkoła kieruje się nadmierną potrzebą samodzielnej pracy nad problemem, a dyrekcja – celem zachowania dobrego wizerunku placówki – zachęca do nieupubliczniania informacji na temat przejawów demoralizacji wśród uczniów. W konsekwencji nauczycielom pozostaje niewielkie pole działania, ograniczone do zasobów wewnątrzszkolnych. Ponownie niebagatelną rolę odgrywa w tym zakresie kontakt z rodziną.

Mam problem ze zdemoralizowanym uczniem. Kontakt z opiekunem jest, ale nic to nie daje (lekceważy sprawę, zresztą rodzina chłopca to też bardzo trudne środowisko, łagodnie mówiąc). Chłopak (klasa VI) zafascynowany środowiskiem przestępczym, bardzo wulgarnym (swoim zachowaniem obraża głównie dziewczęta, jeśli chodzi o chłopców-prowokuje bójki). Ma orzeczenie o lekkim [tj. niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim – przypis własny], nic nie robi na lekcjach, trudno go zmusić do czegokolwiek, jest coraz gorzej. Pedagog nic nie poradził (choć oczywiście rozmowy, jakieś zeszyty obesrwacyjne, kontrakty...). Ktoś mi doradzał, abym sprawę zgłosiła policji. Ale co ja mogę powiedzieć...? Że zaczepia dzieci? Że się bije na przerwach? Że jest zbyt- jak na swój wiek- pobudzony seksualnie...? Nikogo jeszcze nie okradł, nie zabił ani nie „uszkodził”. więc nie

wiem, czy policję to w ogóle zainteresuje... Ostatnio napisałam opinię do sądu rodzinnego(negatywną), ale wciąż te opinie piszę, a nadal jest, jak było(dzieciak jest w rodzinie zastępczej- dziadkowie, rodzice są pozbawieni praw rodzicielskich). Co -jako wychowawca- mogę zrobić? Dzieciak niedługo pójdzie do gimnazjum i boję się jakiegoś nieszczęścia...A jak już do czegoś dojdzie, to zaraz media powiedzą, że nauczyciele nic nie zrobili... Doradźcie coś, proszę... [...] Problem w tym, że chłopaka już niczym „zastraszyć się nie da” a o tym, że pójdzie do poprawczaka albo domu dziecka słyszy codziennie od swoich bliskich, którzy nadużywają tego „straszaka”. Policja już z nim rozmawiała, niewiele to dało. Chyba już nic więcej nie mogę zrobić. Modlę się tylko, żeby niczego złego nie zrobił, szczególnie w tym okresie, kiedy ja jestem jego wychowawczynią. Wiem, że to brzmi orkopnie, co napisałam, ale ja mam własne dzieci i mam dla kogo żyć, nie chcę być ciągnana po sądach i odsądzana od czci i wiary przez media. Po prostu się boję. No, nic. Pozostaje już tylko modlitwa. Moim zdaniem najlepiej by było, gdyby chłopak trafił do jakiejś normalnej rodziny zastępczej i zmienił środowisko. Ale to moje pobożne życzenie (wpis na Forum 45min, zamieszczono: 12 grudnia 2008).

Powyższa wypowiedź pochodzi z jednego z ogólnopolskich forów internetowych dla nauczycieli. Zdaje się, że opisany dylemat doskonale obrazuje punkt styczny między wspomnianą teorią a praktyką. Mimo jasnych wykładni prawnych problematyczne jest już samo zdefiniowanie i zaklasyfikowanie ucznia jako zdemoralizowanego. Na tym tle ujawnia się obraz nauczyciela obwarowanego przepisami prawnymi oraz wyposażonego w szereg krajowych programów profilaktycznych i naprawczych, jednocześnie stojącego w potrzasku oczekiwań przełożonych (dyrekcji), pozostającego w kontakcie z mniej lub bardziej „opornymi rodzicami”, o zróżnicowanych kompetencjach wychowawczych.

Odwołując się do zamieszczonego wyżej cytatu, nauczyciel jako anonimowy uczestnik internetowego forum precyzuje swoje „życzeniowe myślenie”. Dezorientacja, bezsilność, zapętlające się rozwiązania, wszystko to sprawia, że pedagog chętnie usunąłby problematycznego ucznia z szeregu szkoły. Tak wyrażone dążenia pokrywają się z obserwacjami Szczepanik (2019). Autorka w odpowiedzi na pytanie o to – w jakie relacje ze zdemoralizowanymi uczniami wchodzi nauczyciele, zauważa, że

dominującym sposobem autodefiniowania recydywisty – ucznia zdemoralizowanego w okresie dorastania było opisywanie

doświadczeń szkolnych przez pryzmat determinacji środowiska, tj. otwartych i konsekwentnych działań kadry pedagogicznej na rzecz usunięcia go ze swoich szeregów [...]. Pracownicy szkoły (nauczyciele, pedagodzy, dyrektorzy) stali na straży „normalnego społeczeństwa”, które eliminuje tych, którzy stwarzają mu kłopoty i nie przystają do obowiązujących standardów. Ta specyficzna nieprzystawalność i odrzucenie (poprzez usunięcie) towarzyszyć będzie recydywistom przez całą ich karierę dewiacyjną (Szczepanik, 2019, s. 71).

Szczepanik (2019) dodaje, że oddziaływania szkolne odbijają się echem w całości kariery dewiacyjnej badanych. Szkoła eliminująca problematycznych nastolatków staje się dla recydywistów pierwszą przestrzenią polaryzacji społecznej, dzielącą ludzi na tych „normalnych” i tych, którzy „mają siedzieć w zamkniętych placówkach”. Natomiast Agnieszka Jaros (2021, s. 77) w badaniu byłych wychowanek młodzieżowych ośrodków wychowawczych (dalej: MOW) zauważa, że szkoła, a w szczególności: przyjazny stosunek do nauczycieli oraz dobre relacje z wychowawcami, obecność kompetentnej, wyszkolonej i wspierającej kadry, brak trudności w nauce oraz przekonanie, że nauka pomaga w osiągnięciu celów życiowych, mogą stanowić istotny czynnik chroniący w sytuacji gdy, dziecko doświadcza dysfunkcyjności domu rodzinnego. Przede wszystkim pozytywny stosunek do środowiska edukacyjnego wzmacnia odporność dziecka oraz jego poczucie kompetencji.

Znów – nieobojętnym ogniwem w tej relacji jest przestrzeń wychowawcza i przede wszystkim wola współpracy rodziny. Z punktu widzenia nauczycieli ta gotowość do współdziałania matek i ojców przyjmuje zróżnicowane oblicza. Można więc mówić o rodzicach 1) współpracujących, działających na rzecz dobra dziecka; 2) zaprzeczających sytuacji; 3) stających w obronie, a zarazem pozostających w opozycji względem wykluczającej szkoły; 4) zobojętniałych i ostatecznie 5) zdemoralizowanych, problemowych i niewydolnych wychowawczo (Czarnecka-Działuk i Drapała, 2015, s. 327-328).

Co decyduje o stylu i chęci zaangażowania rodziców w pomoc zdemoralizowanemu nastolatkowi? Co sprawia, że rodzice podejmują/odrzucają możliwość współpracy z placówkami edukacyjnymi i wychowawczymi? W tym miejscu warto sięgnąć po punkt widzenia samych matek i ojców. Badacze (np. Arditti, 2005; Holt, 2010; Condry, 2006, 2013) podkreślają, że rodzice posiadający zdemoralizowane dziecko, zwłaszcza jeśli popełniło ono przestępstwo, odczuwają silne obciążenie swojej roli potęgowane przez proces naznaczenia społecznego oraz specyficzne przypisywanie im winy za

działalność kryminalną synów/córek. Zmianie ulega zarówno nastawienie społeczeństwa, jak i sposób postrzegania siebie samych. Rodzice oceniają własną skuteczność, analizują popełnione błędy wychowawcze lub uparcie poszukują winy w czynnikach pozarodzinnych, a co najważniejsze mierzą się z poczuciem bycia „nieidealną matką lub nieidealnym ojcem” (Cieślukowska-Ryczko, w druku). Utrata akceptowalnego wizerunku, zostaje zastąpiona przez wizję siebie jako niekompetentnych, niezaradnych oraz współwinnych (Howarth i Rock, 2000). Negatywnym odczuciom dodatkowo towarzyszy specyficzne doświadczenie ambiwalencji powodowanej sprzecznymi oczekiwaniami i potrzebami (Birditt, Fingerman i Zarit, 2010). Z jednej strony rodzice pozostają pod naciskiem społeczeństwa, szkół, instytucji dążących do wymierzenia kary i wyciągnięcia konsekwencji, z drugiej zaś ojcowska i matczyzna troska zmusza wewnątrz rodzica do stałego otaczania dziecka opieką oraz wsparciem (chronienia przed tymi konsekwencjami) (Condry, 2006, 2013; Szczepanik, 2021; Cieślukowska-Ryczko, w druku).

Ostatecznie rodzice zdemoralizowanych dzieci narażani są na zintensyfikowane kontakty z różnymi instytucjami nadzorczymi i kontrolnymi, a to zaś sprawia, że pozostają oni pod ciągłą presją „przyglądania im się” i upubliczniania sfery prywatnej (Barczykowska, 2015; Sturges i Hanrahan, 2011). Specjaliści, eksperci (m.in. kuratorzy, terapeuci, wychowawcy, pedagodzy) nierzadko stawiają wymagania przerastające zasoby rodziców. Rodziny najzwyczajniej nie dysponują pewnymi umiejętnościami, możliwościami lub wiedzą by skutecznie pomagać swoim dzieciom, jednocześnie pozostają pod stałym ostrzałem oczekiwań. Opiekunowie odczuwają dyskomfort w przebiegu kontaktów interpersonalnych, mają poczucie bycia niższym na drabieniu relacji, podległym oraz pozbawionym decyzyjności. W tym kontekście przyjmuje się, że rodziny reprezentujące tzw. klasę średnią, legitymizujące się wyższym wykształceniem, ze względu na swoją pozycję społeczną, nie odczuwają tak dotkliwie hierarchizowania, a zarazem dzięki posiadanym kompetencjom są w stanie aktywniej zaangażować się w pomoc dziecku (Cutler, 2000). A zatem głównym czynnikiem decydującym o aktywnej postawie rodziców jest ich status społeczny, poczucie partnerstwa i bezpieczeństwa w relacji z przedstawicielami instytucjonalnymi, aniżeli zła wola i lekceważąca lub zobojętniała postawa względem problemów wychowawczych dziecka (Karp, 1993 za: Barczykowska 2015; Sturges i Hanrahan, 2011).

Perspektywa teoretyczno-metodologiczna badań własnych

W najogólniejszym ujęciu Elżbieta Hałas (2012, s. 43) podkreśla, że „interakcjonizm symboliczny jest orientacją, którą wyznacza triada koncepcji:

jaźń, interakcja, społeczeństwo”. Kierunek symbolicznego interakcjonizmu stanowi jedną z dostępnych dróg uprawiania paradygmatu interpretacyjnego i właśnie z pomocą tej perspektywy teoretyczno-metodologicznej zdecydowałam się przyrzeć narracjom biograficznym matek i ojców inkarcerowanych synów. Zgodnie z obranym paradygmatem sięgam po interpretacje znaczeń jakie jednostka przypisuje przeżywanym i doświadczanym zdarzeniom. Koncentruję się na wszystkich elementach wytwarzania znaczenia począwszy od odczytywania, poprzez wyrażanie, dekodowanie, aż po rozumienie i nadawanie sensów (Ziółkowski, 1981; Blumer, 2007). Co istotne interakcjonisci skupiają się nie tyle na osobowości (tożsamości) samej w sobie, lecz szczególnie zwracają uwagę na społeczne mechanizmy procesu jej tworzenia. Kluczowe zatem są pytania o to – jak powstają, jak kształtują się, jak „dzieją się” mechanizmy nabywania osobowości przez jednostkę? To zaś sprawia, że dużą uwagę przywiązuje się do specyfiki kontaktów bezpośrednich – kluczowych z punktu widzenia podjętego tematu interakcji między partnerami wymiany (Ziółkowski, 1981).

Zaprezentowane analizy stanowią część szerszego projektu badawczego poświęconego problematyce kryzysu penitencjarnego rodzin¹. W projekcie tym zastosowałam jakościową strategię analiz, a dokładnie – podejście biograficzne oparte na założeniach Fritza Schützego (2012a, 2012b; Kaźmierska i Waniek, 2020). Zasadniczą metodą analizy, a zarazem techniką pozyskiwania danych, w myśl tej koncepcji, jest tzw. autobiograficzny wywiad narracyjny (Schütze, 2012a). Propozycja Schützego (2012a, 2012b) obejmuje sprecyzowane instrumentarium pojęć oraz zaplecze procedur niezbędne do realizacji, opracowywania i analizy materiału empirycznego. Kluczowe w realizacji strategii jest pozyskanie nieskrępowanej narracji obejmującej możliwie szczegółową historię życia opowiadaczy. Badacz za pomocą pytania inicjującego niejako wywołuje i uruchamia w narratorze spontaniczną opowieść, następnie bez jakichkolwiek ingerencji w postaci dopowiedzeń czy komentarzy wysłuchuje narracji, tak by wraz z zakończeniem opowieści przejść do fazy pytań uzupełniających (Schütze, 2012a). Całość przebiegu wywiadu podlega transkrypcji, a przeniesiony na papier zapis rozmowy (opowieści) zostaje poddany wielowarstwowej pracy analitycznej. Kluczowa dla obranej metody jest owa wielowarstwowość analiz. Badacz nie tylko rekonstruuje bieg

¹ Projekt doktorski realizowany w Katedrze Socjologii Kultury UŁ pod kierunkiem dr hab. prof. UŁ Kai Kaźmierskiej oraz projekt badawczy finansowany w ramach konkursu Narodowego Centrum Nauki, Grant numer: 2017/27/N/HS6/00501, realizowany w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ.

biografii (porządkuje i charakteryzuje zrelacjonowane wydarzenia), ale także przygląda się i poddaje interpretacji sposób opowiadania o doświadczeniach (Kaźmierska i Waniek, 2020). Istotne jest więc nie tylko co, ale także w jaki sposób interpretują i charakteryzują narratorzy,

jaką opinię na temat wydarzeń, tematów i etapów swojego życia chcą w nas wywołać? Jak się nam prezentują? Jaki morał opowieści biograficznej chcą nakreślić? [...] Jakie znaczenie mają zmiany podjętych decyzji i przerwanie [opowieści] w toku podejmowanych przez improwizującego [narratora] prób kontrolowania przebiegu swojej improwizacji? (Wengraf, 2012, s. 353).

Obrana metoda stanowiła istotną, a zarazem szczególnie przydatną drogę poznania doświadczeń rodzin więźniów. W podjętym artykule ograniczyłam się do przeanalizowania wybranych fragmentów opowieści dotyczących problematyki zawiązywania współpracy między rodzicami synów przejawiających problemy wychowawcze, a środowiskiem szkolnym. Z całej kolekcji zgromadzonych wywiadów (łącznie 61 rozmów realizowanych z członkami rodzin więźniów) wybrałam 10 narracji pochodzących od 7 matek oraz 3 ojców między 50. a 75. rokiem życia, którzy doświadczyli lub wciąż doświadczają izolacji penitencjarnej swojego dorosłego dziecka. Część badanych opiekunów nie obserwowała żadnych trudności w okresie adolescencji, a uwięzienie zdarzyło się zupełnie nagle i nieprzewidziane, kiedy syn był już osobą dojrzałą/pełnoletnią. Do analizy problemu wybrałam więc te historie, w których to badani rekonstruując rodzicielską biografię scharakteryzowali rozmaite procesy narastania bezładu i popadania synów w przestępczy styl życia w trakcie dorastania. Uzyskując pewną perspektywę czasową rodzice ci dokonywali specyficznych ocen, komentarzy i interpretacji podejmowanych w tamtym czasie oddziaływań (starań) służących zapobieganiu lub wyhamowywaniu kariery przestępczej dzieci (nastolatków). Jednym z kluczowych elementów tej pracy wychowawczej było środowisko szkolne, a dokładnie reakcje na przejawiane trudności dziecka oraz oferty wsparcia i obszary współdziałania proponowane przez nauczycieli, wychowawców i pedagogów.

Należy zaznaczyć, że przebadani rodzice sami nigdy nie doświadczyli kary pozbawienia wolności. W większości (poza dwoma przypadkami) byli to rodzice o stabilnej sytuacji finansowej i mieszkaniowej. Zwykle reprezentowali średni lub wysoki status społeczny, posiadali wyższe wykształcenie, podejmowali stałą pracę zarobkową oraz nie doświadczali problemu uzależnienia.

Przejawy demoralizacji synów, a zwłaszcza ich przyszłe umieszczenie w zakładzie karnym stanowiło wyjątek na tle biografii rodziny. Rodzice ci nie wpisują się zatem w „typową” charakterystykę rodzin wieloproblemowych lub rodzin z dysfunkcjonalnością (Karwacki, 2006; Kantowicz, 2008; Cudak, 2011).

Uwzględniając charakter próby badawczej (specyfikę rodziców), przedmiotem analiz uczyniłam reprezentowane strategie wychowawcze zorientowane na wyhamowywanie przestępczego stylu życia dzieci. Przede wszystkim skoncentrowałam się na współdziałaniu w tym zakresie rodziców oraz nauczycieli. Kluczowe pytania problemowe na jakie odpowiadam to – w jaki sposób rodzice z perspektywy czasu postrzegają oddziaływania proponowane przez przedstawicieli oświaty? Jaką rolę przypisują placówkom edukacyjnym, a także jakie kierunki współpracy z nauczycielami i pedagogami obierali w tamtym czasie?

Wyniki badań własnych

Analiza materiału empirycznego pozwoliła mi wyodrębnić trzy zasadnicze wymiary oddziaływania wychowawczego matek/ojców w powiązaniu ze środowiskiem szkolnym. Wszystkie zaobserwowane obszary (współ)działania inicjowano w momencie, gdy synowie badanych już przejawiali wyraźne trudności wychowawcze (wagarowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, udział w bójkach, dopuszczanie się drobnych kradzieży) i były one dostrzeżone zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli. Co ciekawe opowiadanie o początkach trudności wychowawczych synów zwykle rozpoczynało się na tle doświadczeń edukacyjnych/szkolnych. Była to nie tylko próba ulokowania historii w danym przedziale czasowym, ale także sposób wskazywania pierwszego dostrzeżonego symptomu świadczącego o zagrożeniu. Wagary, pogorszenie rezultatów szkolnych oraz spadek ocen – to trzy główne punkty alarmowe skłaniające rodziców do namysłu nad podjęciem środków zaradczych.

N1: W szkole podstawowej zaczęło się od wagarów później, później były problemy ze szkołą, z niechodzeniem do szkoły [...].

N6: Szkoła zasadnicza [...] szła zupełnie nieźle. W trzecim roku się zaczęła tragedia. Zaczęło się wszystko, no przestał chodzić [...] On od początku miał problemy z nauką, tak. To nie był człowiek, który łapał w lot wszystko. [...] Zaczęły się imprezy, czyli właściwie wracał coraz później, właściwie to już nad ranem zaczął wracać, to już było prawie dzień w dzień. [...].

Jednocześnie opisywane dalej działania organizowane były w sytuacji, w której problemy synów nie zostały jeszcze „upublicznione”, czy też zgłoszone innym organom nadzorczym, takim jak policja, sąd, kurator rodzinny. Była to więc trudność obciążająca wyłącznie rodzica i włączającej się w pracę wychowawczą szkoły. W tym obszarze wyróżniłam trzy zasadnicze kierunki reagowania rodziców zorientowane na – usuwanie, pomniejszanie lub przekakiwanie oraz negowanie różnorodnych problemów.

Usuwanie kamieni z drogi. Środowisko szkolne odsłania przed rodzicem swoją wiedzę na temat trudności dziecka, informuje o zagrożeniach i konsekwencjach (głównie związanych z zablokowaniem promocji do następnej klasy ze względu na zbyt niską frekwencję), zaś ojcowie i matki świadomi problemów, dyplomatycznie wycofują się i nie wchodzą w dialog z placówką edukacyjną. Zwykle rodzice eliminujący przeszkody wcześniej niż szkoły dostrzegają trudności, posiadają wiedzę na temat występów dziecka, lecz niechętnie dzielą się informacjami z pedagogiem/nauczycielem. Innymi słowy – opiekunowie kierujący się tą strategią mieli świadomość narastania bezładu (widzieli trudności, a nawet niekiedy byli świadkami popełniania przestępstw przez dziecko), jednak za wszelką cenę gasili pożary, rozwiązywali problemy samodzielnie, bez wsparcia zewnętrznych instytucji, w tym także szkoły. Główną taktyką usuwania przeszkód było przenoszenie dziecka do innej placówki w momencie, gdy wychowawcy zaczęli sygnalizować i diagnozować trudności synów.

N1: Wszystko mieli. Wyjeżdżało się zimą w góry, latem nad morze. Jak nie tu, to Bułgaria, Rumunia. Trzy razy po cztery miesiące Saint-Tropez, bo tam znajoma moja taka została na stałe i tam nam załatwiała pobyt. Mieli wszystko. Kłopoty tam trochę były. Ten młodszy trochę w koszykówkę grał, też się za bardzo nie chciał uczyć. Jednego musiałem przenosić z liceum do liceum, drugiego też musiałem, żeby tylko zrobili maturę, bo nic więcej. [...].

Rodzice wprost przyznawali, że szkoły publiczne, które zaczynały stawiać warunki, dyscyplinować, czy też ingerować w życie rodziny zamieniali na mniej wymagające – w ich opinii – szkoły prywatne. W dużej mierze rozwiązanie to było dla nich dostępne ze względu na wysoki status materialny, którym dysponowali w tamtym czasie.

B: A szkoła właśnie, jakoś wpierała nie wiem, pani pedagog, szkolny psycholog?

N1: Nie, nie.

B: Nauczyciele, coś tam kierowali, pomagali cokolwiek?

N1: Nie, nie.

B: Była jakaś próba nawiązania takiego sojuszu?

N1: Karol chodził w ogóle do szkoły prywatnej. Do liceum, wiadomo z jakich względów. Tam jest łatwiej. No co tam można wspierać jeżeli dziecko nie chodzi do szkoły, na zajęcia no to frekwencja jest żadna. No to jest niekwalifikowane, tak nieklasyfikowane. Pani pedagog [w szkole prywatnej] no po prostu była z urzędu osobą. No ja wiem... nadzorująca, tak jak urząd przysługuje taka po prostu była.

Można przyjąć, że rodzice zorientowani na usuwanie kamieni pożąдали pewnej biernej postawy nauczycieli/pedagogów. Szkoła wymagająca, egzekwująca, angażująca rodzica, który tkwił w swoistym poczuciu bezradności i napięcia stawiała się nie sojusznikiem, lecz jedną z przeszkód, które trzeba było pokonać.

Sytuacja matki (N1) doskonale obrazuje ten proces pokonywania i eliminowania trudności. Syn przed zmianą placówki przede wszystkim unikał obowiązku szkolnego. Matka znając główne zarzuty i wymagania jakie stawiali nauczyciele zdecydowała się na dosyć nieskuteczne, a zarazem bardzo wyczerpujące starania kontrolne.

N1: No cóż przy dwójce dzieci, zawsze to jedno jest bardziej problematyczne i tym problematycznym dzieckiem był zawsze Karol. No szkołę podstawową minęliśmy jakoś tam w porządku. Problemy zaczęły się w gimnazjum, wagiary no palenie papierosów to było rzeczą normalną, więc w pewnym etapie życia to już ciężko to wyeliminować. W szkole podstawowej zaczęło się od wagarów... później, później były problemy ze szkołą, z niechodzeniem do szkoły, tak no co. Rozmowa z pedagogiem, wożenie dziecka do szkoły. Nie pomagało to, wychodził sobie drugą stroną. No ale jakoś to gimnazjum przebrnęliśmy, skończył szkołę.

Narratorka przyznaje, że odpowiadała na trudności w sposób doraźny i interwencyjny (przywożenie nastoletniego syna pod budynek szkoły, fizyczne, dosłowne monitorowanie jego wejścia do placówki). Warto zauważyć, że preferowane strategie nie są w tym wypadku zorientowane na źródło problemu, wręcz przeciwnie, mają charakter fasadowy, dotyczą umownego „tu i teraz”, a przede wszystkim ograniczają się do kontekstu sytuacji szkolnej.

Zdaje się, że głównym celem rodzica jest przywrócenie i utrzymanie syna w roli ucznia, tymczasem ten przejawia już szereg innych trudności takich jak używanie substancji psychoaktywnych i dopuszczanie się kradzieży. Szkoła jednak nie jest informowana o pozostałych obserwacjach rodzica, nie czyni się z niej partnera i sojusznika, lecz egzekutora pewnych standardów funkcjonowania dziecka. Tymczasem rodzice nie wzmacniają relacji, nie poszukują źródeł niepowodzeń, lecz przede wszystkim stają się tymi, którzy przejmują kontrolę, dysponują wiedzą, a co najważniejsze nie dopuszczają do ujawnienia problemów i jednoczesnego potwierdzenia oraz upublicznienia demoralizacji dziecka.

N7: U Norberta też oczywiście, jeszcze wrócę do jego tych, tego wkraczania w dorosłość. Też dreptałam po piętach, żeby wagary nie były, bo by też nie zrobił matury. Ale widział, że jeżeli coś chce to nie dostanie jak będą zaległości w ocenach. Jak będą wagary no to nie dostanie.

Rodzice przede wszystkim kontrolują wypełnianie zobowiązań edukacyjnych i za wszelką cenę bronią wizerunku, chroniąc dziecko przed prawnymi i normatywnymi konsekwencjami. Co istotne z perspektywy czasu interpretują swoje starania w kategorii błędów wychowawczych. Dostrzegają daremność i powierzchowność podejmowanych w tamtym czasie działań.

N1: Również mnie kiedyś zginął samochód, okazało się, że właśnie była w nim maryha. No broniąc swoje dziecko wiadomo no, że nie składałam żadnych doniesień o tym, że ukradziono mi auto, tak. Może to był mój błąd. No ale Karolowi tak się zbierało, zbierało przez kilkanaście miesięcy aż się tak uzbierało, że został pierwszy raz aresztowany.

Pomniejszanie lub przeskakiwanie przeszkód. Szkoła w tym kontekście prezentuje się jako ta, która po zaobserwowaniu problemów wychowawczych dziecka znacząco egzekwuje dyscyplinę, wymaga dostosowania do obowiązującego poziomu kształcenia, przypomina o normatywnych regulacjach oraz sankcjach za nieprzestrzeganie zasad, lecz nie proponuje żadnych dodatkowych rozwiązań. Rodzice pomniejszający lub przeskakujący przeszkody o trudnościach dziecka dowiadują się na ogół od nauczycieli/wychowawców (inaczej niż w przypadku poprzedniego typu). Aktywnie odpowiadają na zaproszenie pedagogów, wchodzą w dialog z placówkami, a na nawet więcej – przejmują inicjatywę w swoistych negocjacjach.

N7: Ja tam [do szkoły] prawie co dwa tygodnie dreptałam, bo tam chodził do szkoły. I oczywiście kontakt z wychowawczynią. Ja już się nawet obawiałam, czy jak ona mnie zobaczy to powiem – Boże znowu! Ale niestety tylko na to byłam skazana. No ale jakoś trzecia klasa powiedzmy sobie przeszła, w czwartej też, ale piąta, kiedy przyszła matura.... [...].

O ile rodzice usuwający kamienie starali się przemilczeć trudności wychowawcze dziecka (np. poprzez stwarzanie szansy w nowej szkole lub nieinformowanie nauczycieli o popełnianiu przestępstw), tak rodzice pomniejszający problemy przyznają przed edukatorami, że dziecko jest w pewnych sferach problematyczne, pozyskują informacje, ale zarazem starają się zminimalizować straty wizerunkowe. W tym celu podejmują wszelkich starań by przekonać nauczycieli do wyrozumiałości, obniżenia wymagań, udzielania „taryfy ulgowej”, dążąc do tego by przyjęli oni postawę „Rzeczników-protektorów” (Szczepanik, 2019, s. 80). Jak charakteryzuje Szczepanik (2019, s. 80) ten typ pedagogów „wspiera ucznia w jego działaniach na rzecz opóźnienia otrzymania legitymacji zdemoralizowanego nieletniego poprzez stawianie mu niskich wymagań i pomoc w wypracowywaniu taktyki «bycia mało widocznym», (nieprzeszkadzającym) w relacjach z nauczycielami-niesojusznikami”. Rodzice całe swoje wysiłki koncentrują na tym by wynegocjować dla swojego dziecka promocję do kolejnej klasy, możliwość przebrnięcia przez system edukacji, wzniesienia syna na możliwie wysoki pułap sformalizowanych osiągnięć, takich jak ukończenie szkoły zawodowej i otrzymanie dyplomu lub ukończenie szkoły średniej i dopuszczenie do matury.

N6: Chwilę przed osiemnastymi urodzinami porzucił zupełnie szkołę. Ja jeszcze z nim ostatni raz byłem chwilę przed końcem roku i uzgodniłem z wychowawcą jego, przy nim z resztą, że jeżeli będzie chodził naprawdę codziennie przez dwa miesiące do końca roku to go przepuszczą. Czyli skończy szkołę. Następnego dnia już nie przyszedł, już nigdy nie przyszedł, nie skończył szkoły choć było bardzo blisko.

Co istotne w tym kontekście żaden z rodziców nie wspominał o innych formach współpracy ze szkołą, a pracę nauczycieli/pedagogów oceniali głównie przez pryzmat wynegocjowanych przywilejów (dobry, zaangażowany nauczyciel to ten, który dopuszcza do matury, daje świadectwo ukończenia szkoły, dostrzega potencjały dziecka etc.). Podobnie jak w przypadku pierwszej strategii brakuje tutaj zgłębiania źródeł problemu, a sojusz między rodzicem i szkołą, choć wydaje się zintensyfikowany, głównie opiera się na pewnej grze pozorów.

NM_7: No w końcu faktycznie ukończył szkołę z dyplomem, bo to było technikum zawodowe i matura też pozaliczał. No oczywiście na propozycję studiów pan wychowawca miał już łzy w oczach [łzy wzruszenia, ponieważ – zdaniem matki – wierzył w potencjał swojego ucznia]. On się faktycznie kwalifikuje do pójścia na polibudę. [...] Nie skorzystał z tej oferty naszej. No i zdecydował, że nie będzie studiował.

Warto zauważyć, że nadrzędnym celem rodziców jest uzyskanie znormatywizowanego statusu przez dziecko. „Etykieta dobrego ucznia” lub absolwenta liceum – w odczuciu badanych – zapobiega ugruntowaniu dewiacyjnej łatki. Osiągnięcia edukacyjne w pewnym sensie przysłaniają trudności wychowawcze i stanowią argument przemawiający za poprawą dziecka i jego odstępowaniem od przestępczości.

Negowanie przeszkód. Ostatecznie wyodrębniłam tych rodziców, którzy nie pozorują sojuszu lub nie unikają go, lecz ostentacyjnie i jednoznacznie odrzucają przeszkody, w tym również placówki edukacyjne. W ujęciu tych narratorów nauczyciele/pedagodzy postrzegani są jako ci, którzy naznaczają, kategoryzują, a przede wszystkim starają się pozbyć problematycznego ucznia poprzez nadanie mu negatywnej etykiety i upublicznienie trudności. Rodzice zorientowani na negowanie przeszkód zaprzeczają zarówno trudnościom dziecka, jak i propozycjom i obserwacjom placówek edukacyjnych.

Jedna z matek relacjonuje zakres swojego zaangażowania w proces kształcenia. Jak zaznacza – była obecna w szkole niemal każdego dnia, ze względu na problematyczne zachowanie dwóch synów. Badana uznaje jednak, że było to nadużycie ze strony nauczycieli, którzy wydawali się niezadani w swojej pracy wychowawczej. Jak wspomina narratorka – problemy synów były „typowe, nastoletnie, młodzieńcze, przejściowe”. Na potwierdzenie swoich słów wspomina, że starszy syn wyrósł z tego „młodzieńczego butny”, a obecnie jest zaradnym mężem, ojcem i właścicielem dobrze prosperującej firmy.

N13: On [karany syn] ma jeszcze starszego brata o rok, tak. U nich to było tak. Jeden rok zaczął Tomek [sprawiać problemy], drugi rok Wiktor. I to tak było na zmianę. To się ze mnie śmiali: pani Elżbieto, pani sobie zbuduje namiot pod szkołą [śmiech]. No tak kazali zrobić, bo ja dzień w dzień byłam w szkole. A później tak z czasem, z czasem, bo im to zaczęło przechodzić, tak. Tomkowi przeszło w ogóle, a Wiktorowi to... [...].

Zupełnie inaczej potoczyły się losy młodszego syna, który w chwili udzielania wywiadu odbywał po raz trzeci karę pozbawienia wolności. Narratorka dopytywana o zakres współdziałania z placówką edukacyjną przede wszystkim ma poczucie niekompetencji nauczycieli, którzy za wszelką cenę starali się „zdiagnozować i zaszufladkować ucznia” (przypisać mu i nazwać jego problem).

N13: W gimnazjum to chłopak jak chłopak. Rozrabiał. Mama dam radę, mama to. A mama codziennie w szkole, bo Wiktor tamto, bo Wiktor dyrektorkę opluł. Bo Wiktor to. Ale on był dobre dziecko, on gimnazjum zdał z czerwonym paskiem. A poszedł w jaką.../ jaki kierunek.

B: Czy szkoła próbowała jakoś pomóc, poradzić?

N13: Tak, był u psychiatry dwa razy, co mu przepisał leki i gdzie siedział na lekcji, spał. Co stwierdziłam, że sami niech sobie biorą te leki, bo mówię dziecko to nie jest chory psychicznie. Stwierdzili, że mój syn ma ADHD. Byłam z nim na badaniach, wszędzie. Nie ma ADHD bo... zmienił się po prostu. To było tak.

Zdaje się, że szkoła słusznie poszukuje źródeł problemów, jednak w opinii matki jest to działanie szkodliwe dla jej syna. Stymulowanie zachowania poprzez farmakoterapię lub wystawienie diagnozy o nadpobudliwości psychoruchowej to niezmiennie środki tymczasowe, usprawniające funkcjonowanie dziecka w roli ucznia, wyłącznie na terenie placówki. Co ciekawe, matka (N13) podobnie jak poprzedni rodzice posługuje się argumentem opartym na normatywnych „poświadczeniach i dowodach”, w tym przypadku – niezdemoralizowany uczeń to ten, który otrzymał świadectwo z wyróżnieniem (dobre wyniki edukacyjne traktowane jako dowód, czy też „symptom przystosowania”).

Uwagi zebrane i podsumowanie

Specyfika próby badawczej, tj. pochodzenie i kompetencje społeczne rodziców – tak jak zaznaczałam wcześniej – istotnie oddziałują na wybierane przez nich strategie działania. W badaniu wzięli udział rodzice posiadający znaczące zasoby, co bez wątplenia przekłada się na aktywne i zaangażowane przejmowanie kontroli nad procesem naprawczym dziecka. Z narracji wyłania się obraz matek i ojców obecnych w środowisku edukacyjnym, aktywizujących się, gotowych na konfrontację, a także rodziców negocjujących lub taktycznie lawirujących w kontaktach z nauczycielami i pedagogami.

Mimo wszystko aktywność ta nie przekłada się na jakość współdziałania stron interakcji. Wręcz przeciwnie, w żadnym z opisanych wymiarów współpracy w rzeczywistości nie można mówić o zawiązywaniu wspólnego frontu i autentycznego sojuszu między rodzicami a wychowawcami. Modele pracy z rodziną realizowane przez placówki edukacyjne zdecydowanie bazowały na tzw. profesjonalnym kierownictwie (*professional-directed*) zorientowanym na działania doraźne, fasadowe, interwencyjne, priorytetowo traktujące swoistą normalizację zachowań, czy też unifikację funkcjonowania dziecka. Jak zaznacza Agnieszka Barczykowska (2021) w modelu tym rodzina postrzegana jest głównie jako źródło niepowodzeń (czynnik ryzyka), a zatem trudno mówić o projektowaniu współpracy i działaniu partnerskim. Podobnie dzieje się w przypadku realizacji modelu zwanego sojuszem pro-rodzinnym (*family-allied*), który ujawnił się w narracjach badanych. Choć ten kierunek działania pozwala na dostrzeżenie potencjałów (zasobów) tkwiących w rodzinie, nadal pedagogzy/wychowawcy w sposób arbitralny projektują zakres oddziaływań odbierając rodzicom decyzyjność i podmiotowość. Rodzina jako narzędzie zmiany staje się wyłącznie przedmiotem oddziaływania profesjonalnego (Rhoades 2010, s. 172 za: Barczykowska 2021, s. 52). Kluczowe zatem wydają się trzy aspekty istotnie oddziałujące na jakość pracy wychowawczej, tj. 1) sięganie po adekwatne modele pracy z rodziną, oparte na jawnym i autentycznym sojuszu, bazujące na podmiotowości, angażujące zasoby i uwzględniające ograniczenia (czynniki ryzyka); 2) prawidłowa i rzetelna diagnoza niepowodzeń dziecka; 3) uwspólnianie celu i kierunku działania placówek edukacyjnych oraz rodziców.

Szczególnie ostatni czynniki, a dokładnie pozorność wspólnoty celów ujawnia się w toku narracji badanych. Relacje rodziców pokazują, że szkoły (nauczyciele) dążą głównie do „przepchnięcia problematycznego ucznia” (czyli oddalenia i zatuszowania problemu) lub też „wyciszenia i usadzenia” problematycznego ucznia (usprawnienia, zunifikowania lub zneutralizowania sposobu jego funkcjonowania w sytuacji szkolnej). Tymczasem rodzice pierwszoplanowo są zorientowani na osiągnięcie formalnych i znomartywizowanych statusów przez ich dziecko (uzyskanie świadectwa lub promocji do kolejnej klasy, zdobycie dyplomu zawodowego etc.), co z jednej strony ma zaprzeczyć statusowi dewianta, z drugiej zaś – w ich ocenie – dowodzi „normalności” i prawidłowemu przystosowaniu synów. Szkoła staje się więc nie tyle sojusznikiem i partnerem interakcji, lecz dysponentem informacji odgórnie zarządzającym niepożądanymi etykietami. Z narracji wyłania się obraz opiekunów pokonujących szkołę, takich którzy muszą wraz z dzieckiem

przebrnąć, przejść, odhaczyć, zdać, ugrać, wynegocjować etc. Paradoksalnie wynegocjowane warunki „dalszego uczestnictwa dziecka w życiu placówki” to jedyny w tych okolicznościach dostępny rodzicom cel działania, z drugiej zaś jego osiągnięcie dawało im złudne poczucie skuteczności. Uzyskanie świadectwa czy promocji do kolejnej klasy stanowiło dla badanych dowód osiągnięcia sukcesu. Ukończenie szkół lub zdobycie czerwonego paska na świadectwie nie miało jednak przełożenia na zaprzestanie działalności przestępczej synów.

Co istotne rodzice zafiksowani na tych wysiłkach w konsekwencji nie zapobiegają demoralizacji, nie penetrują przyczyn niepowodzeń, nie podejmują innych pozaszkolnych prób wyhamowywania przestępczości. Podobnie szkoły w tym ujęciu całkowicie odstępują od wdrażania działań profilaktycznych ukierunkowanych na źródła problemów. Matki i ojcowie nadrzędnie traktują cel związany z unikaniem legitymizacji etykiety, obroną wizerunku, czy też neutralizacją odczuwanych szkód. Warto zauważyć, że cele te mogą wynikać z aktualnego położenia rodziców, bowiem w momencie podejmowania działań zaradczych problemy ich dzieci nie zostały jeszcze „upublicznione”, zgłoszone innym organom nadzorczym, takim jak policja, sąd, kurator rodzinny, a zatem rozgrywka o dalsze losy dziecka toczy się między rodzicem a nauczycielami. Ta obrona wizerunku być może nie jest bezzasadna. Powracając do obserwacji Szczepanik (2019), w opinii badanych przez autorkę recydywistów, szkoła odgrywała niebagatelną rolę w zapoczątkowywaniu ich kariery przestępczej. Zinstytucjonalizowane kroki pozwoliły na przyjęcie i ugruntowanie etykiety, (wtłoczenie w rolę zdemoralizowanego) niemal przesądzając o dalszych ścieżkach życiowych wielokrotnych sprawców przestępstw.

Ostatecznie warto podkreślić, że rodzice nie przypisują winy za niepowodzenia dziecka pracownikom szkół (nie przenoszą odpowiedzialności, nie stosują oskarżycielskich strategii językowych). Mówią o wąskim zakresie oddziaływań, lecz nie ukazują placówek edukacyjnych w jednoznacznie negatywnym świetle. Wręcz przeciwnie – rodzice w toku trwania całości wywiadu dzielą się pewną autorefleksją, w której wielokrotnie wskazują siebie jako winnych niepowodzeniom dziecka skutkującym umieszczeniem synów w ZK. Z perspektywy czasu krytycznie oceniają swoje dominujące i nadmierne zaangażowanie oraz dostrzegają daremność podejmowanych prób w „gaszeniu pożarów”. Krytyka ta wykracza jednak poza kontekst środowiska szkolnego i odnosi się do całości doświadczeń rodzicielskich (zob. Cieślíkowska-Ryczko, w druku).

Bibliografia:

- Arditti, J. (2005). Families and Incarceration: An Ecological Approach. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 86(2), s. 251–260. DOI: 10.1606/1044-3894.2460
- Barczykowska, A. (2015). (Nie)obecni – o roli rodziców w procesie resocjalizacji. *Studia Edukacyjne*, 35, s. 275–298. DOI: 10.14746/se.2015.35.15
- Barczykowska, A. (2021). Od izolacji ku partnerstwu resocjalizacyjnemu – w poszukiwaniu optymalnego modelu współpracy z rodzinami w procesie resocjalizacji nieletnich. *Resocjalizacja Polska*, 21, 51–68. DOI: <https://doi.org/10.22432/pjsr.2021.21.04>
- Becker, H. (2009.) *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Birditt, K., Fingerman, K., Zarit, S. (2010). Adult children's problems and successes: implications for intergenerational ambivalence. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65B(2), 145–153. DOI: 10.1093/geronb/gbp125
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Cieślukowska-Ryczko, A. (w druku). *Rodzice więźniów. Studium doświadczeń*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Condry, R. (2006). Stigmatised women: relatives of serious offenders and the broader impact of crime. W: F. Heidensohn (red.), *Gender and Justice New concepts and approaches*. London: Willan Publishing.
- Condry, R. (2013). *Families shamed: The consequences of crime for relatives of serious offenders*. London–New York: Routledge.
- Cudak, H. (2011). Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze. *Pedagogika rodziny*, (1-2), s. 7–14.
- Cutler, W. W. (2000). *Parents and Schools: The 150-Year Struggle for Control in American Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Czarnecka-Działuk, B., Drapała, K. (2015). Kontrowersje wokół reagowania na przejawy demoralizacji nieletnich. Opinie praktyków. *Prawo w Działaniu Sprawy Karne*, 23, 313–344.
- Forum 45minut.pl Problem ze zdemoralizowanym uczniem [Wpis na forum internetowym]. Pobrane z: <http://www.45minut.pl/forum/viewtopic.php?t=3698> (dostęp 20.12.2021).
- Hałas, E. (2012). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo „Znak”.

- Holt, A. (2010). Managing „spoiled identities”: Parents’ experiences of compulsory parenting support programs. *Children and Society*, 24(5), 413–442.
- Howarth, G., Rock, P. (2000). Aftermath and the construction of victimisation: ‘The other victims of crime’. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 39(1), 58–77.
- Jaros, A. (2021). Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w środowisku szkolnym. Studium przypadków dwóch byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7, 68–81. DOI: 10.5604/01.3001.0015.2554
- Kantowicz, E. (2008). Rodzina ryzyka jako przedmiot zainteresowań naukowo-profesjonalnych pracy socjalnej. W: W. Muszyński, E. Sikorska (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karwacki, A. (2006). *Błędne koło. Reprodukacja kultury podklas społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kaźmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Macander, D. (2016). *Procedury postępowania nauczycieli w sytuacji zagrożenia dzieci i młodzieży demoralizacją i przestępczością*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z: www.ore.edu.pl (dostęp 20.12.2021).
- Międzyresortowy Zespół ds. Opracowywania Programu (2004). *Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży*. Pobrano z: <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/dyrektor-i-nauczyciel/szkoly-promujace-zdrowi/6527,Lista-programow-rzadowych-z-zakresu-profilaktyki-do-realizacji-w-szkolach-i-plac.html> (dostęp 20.12.2021).
- Opis Krajowego programu Bezpieczna szkoła + [strona informacyjna]. Pobrane z: <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/> (dostęp 20.12.2021).
- Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii. Pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150001249> (dostęp 20.12.2021).
- Schütze, F. (2012). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

- Schütze, F. (2012a). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Sturges, J. E., Hanrahan, K. J. (2011). The Effects of Children's Criminality on Mothers of Offenders. *Journal of Family Issues*, 32(8), 985–1006.
- Szczepanik, R. (2019). Legitymizowanie etykiety demoralizacji ucznia. Doświadczenia biograficzne dorosłych przestępców powrotnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(85), 65–87.
- Szczepanik, R. (2021). Na mapie rodzicielskich doświadczeń: matki i ojcowie osób z etykietą dewianta. *Resocjalizacja Polska*, 21, 79–97.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU19820350228> (dostęp 20.12.2021).
- Wengraf, T. (2012). Interpretacja historii życiowych, sytuacji życiowych i doświadczeń osobistych: biograficzno-narracyjna metoda interpretacyjna. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Ziółkowski, M. (1981). *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-3875-8154

Edukacja między polityką spowalniania globalizacji a redukcją norm i praktyk demokracji liberalnej

W książce izraelskiego dziennikarza Nadava Eyala pt. „Rewolta” (2021) odnajdziemy odniesienia do edukacji, polityki oświatowej w kontekście kryzysu globalizacji i liberalnej demokracji w wysoko rozwiniętych krajach świata. Nie ma w niej mowy o polskim szkolnictwie, natomiast autor zwraca uwagę na zjawiska, których doświadczamy także w naszym kraju. Mam tu na uwadze nie tylko kryzys państwa prawa, demokracji liberalnej, ale także konserwatywny zwrot w polityce władzy, która uzyskuje poparcie coraz większych części społeczeństwa państw zachodnich. Sięgając do treści tej monografii możemy odnieść zawarte w niej diagnozy i prognozy do sytuacji w Polsce, mimo iż autor nie poświęcił jej uwagi.

W Polsce doszło do kontrrewolucji politycznej i oświatowej w 2015 roku wraz z wygranymi wyborami parlamentarnymi przez największą pravicową partię polityczną, jaką jest Prawo i Sprawiedliwość (Paradysz, 2022; Śliwerski, 2021). Nawoływanie do radykalnych rozwiązań kontestacyjnych przez część obywateli skupionych w lub przy opozycji parlamentarnej i pozaparlamentarnej, którzy rzeczywiście nie mogą pogodzić się z wielokrotną przegraną ich przedstawicieli nie tylko w wyborach do Sejmu RP, ale także w wyborach samorządowych i w wyborach prezydenta RP, muszą być odczytywane także w tym kontekście, a nie tylko popełnianych błędów w zarządzaniu państwem, nieprzestrzeganiu Konstytucji w części dotyczącej podwalin dla demokracji liberalnej czy niszczeniu wiarygodności władz w wyniku korupcji, wspieraniu działalności przestępczej części kadr resortowych, skandali natury moralnej, woluntarystycznej i nietransparentnej redystrybucji środków finansowych itp.

Zarejestrowane przez autora książki obserwacje w różnych regionach świata są wielce pouczające. Jak on przyznaje: „Jest coś okrutnego w spojrzeniu dziennikarza. Widzi rysujący się obraz z dystansu, który daje mu perspektywę. Widzi rozczarowanie, które rozchodzi się w tłumie, słyszy okrzyki wstrząśniętych ludzi, widzi łzy i rozpacz, wszystkie banalne ludzkie reakcje – wyparcie, zawód, rozpaczliwą nadzieję, która wciąż sący się wśród wyznawców” (Eyal, 2021, s. 14). Rzeczywiście, spór partii władzy w Polsce z podmiotami prowadzącymi prywatne media telewizyjne, internetowe i prasowe potwierdza jej obawy nie tylko o zbyt natarczywe ujawnianie przez tzw. niezależnych dziennikarzy patologii w jej strukturach i następstwach wadliwego zarządzania państwem, ale także wyraża lęk przed zmianą nastrojów społecznych w Polsce, która może obrócić się przeciwko niej.

Jak pisze Eyal (s. 172): „Politycy głównego nurtu powinni zawsze zakładać, że w razie pogorszenia się warunków materialnych ludzie pokażą swoje najgorsze cechy. Jeżeli demokracje nie zapewnią obywatelom sprawiedliwych instytucji, systemu edukacji i wsparcia społecznego, nie przetrwają poważnego kryzysu militarnego lub ekonomicznego. Jednak nawet te środki zaradcze mogą jedynie kupić im nieco czasu, a nacjonaści i inni zwolennicy rządów autorytarnych i tak wygrają, jeżeli kryzys będzie się pogłębiał i utrzymywał”. Nie można się zatem dziwić, że także w III RP dochodziły do władzy skrajne prawicowo siły polityczne, gdyż liberalne rządy, podobnie jak lewicowe nie gwarantowały obywatelom praw ignorując ich potrzeby, aspiracje i okazując im arogancję. To jest autoimmunologiczna choroba władz, które zlekceważyły uprawianie polityki w kategoriach racjonalnej troski o dobro wspólne na rzecz zatroszczenia się o dobro własnej formacji i elektoratu.

Eyal koncentruje swoją uwagę na wydarzeniach politycznych na świecie po II wojnie światowej aż do upadku prezydentury Donalda Trumpa w USA. Podsumowuje epokę minionym stuleciu, która miała sprzyjać zwycięstwu dobra nad złem, poszerzaniu się sfer wolności jako warunku koniecznego dla dobrobytu, odrzuceniem bigoterii, a przede wszystkim wierze w nadrzędną wartość postępu. Koniec drugiej dekady XXI wieku cechuje nasilenie się populizmu i nacjonalizmu, radykalna krytyka globalizacji w wyniku zwiększania się nierówności społecznych niż równości w zakresie m.in. wyrównywania także szans edukacyjnych młodych pokoleń, odchodzeniem od narodowych kultur, ale i wspierania przez globalne korporacje ośrodków wyzysku ludzi pracy itp. Mimo, iż globalizacja poprawiła warunki życia ludzi w wielu regionach i krajach świata, skoro w latach 1990-2015 zostało o połowę zredukowane skrajne ubóstwo na świecie. Skutkiem tego procesu są różnego rodzaju i w odmiennym stopniu nasilenia rewolty

społeczne a nawet rewolucje, które skierowane są przeciwko elitom władzy oraz antropocentrycznej, oświeceniowej idei postępu. Spada zaufanie do nauki i systemów sprawiedliwości.

„Buntownicy widzą, jak ich dzieci porzucają swoją kulturę i jak rozbijające się coraz szerzej wymogi poprawności politycznej nie pozwalają im na wyartykułowanie zrozumiałej frustracji. Buntują się, bo zagrożone jest ich bezpieczeństwo osobiste, tożsamości i miejsca pracy. W każdej chwili mogą paść ofiarą ataku terrorystycznego, imigranci wpychają się wszędzie, a pracodawcy bezustannie planują zwolnienia. Pandemia COVID-19, która w 2020 roku objęła zasięgiem cały glob, ujawniła degenerację polityki w stylu XX wieku i jej niezdolność do radzenia sobie ze współczesnymi wyzwaniem, jak rozprzestrzenianie się nowych chorób w tak ściśle połączonym ze sobą świecie. (...) COVID-19 to kolejny katalizator powstania przeciwko pękającemu porządkowi świata” (tamże, s. 18).

Można zastanawiać się nad tym, jak to jest możliwe, że chylił się ustroj demokratyczny w angloamerykańskich krajach, w których zyskiwał on ponad 70 proc. poparcia wśród Amerykanów i Brytyjczyków urodzonych w latach 30.-40. XX wieku. Okazuje się, że pokolenie urodzone w latach 80. XX wieku w obu krajach jest rzadziej przekonane do demokracji jako najlepszego ustroju politycznego. Wskaźnik poparcia zmalał aż do 30 proc. (tamże, s. 23). Zmniejsza się też liczba osób zawierających związek małżeński czy kontynuujących praktyki religijne. Zdaniem Eyal na zmniejszanie się liczby konfliktów zbrojnych między państwami może rzutować osiągnięcie w XXI wieku na świecie wysokiego wskaźnika alfabetyzacji (95%) na poziomie podstawowych umiejętności wśród piętnastolatków. W przywołanej przez niego bazie danych dotyczących m.in. uzyskania podstawowych kompetencji alfabetyzacyjnych znajdziemy potwierdzenie tej tezy.

Istotnie w ciągu przeszło 70 lat po II wojnie światowej doszło do znaczącego wzrostu liczby ludności o powyższych kompetencjach (<https://ourworldindata.org/literacy>), chociaż nadal globalnie utrzymują się duże nierówności w tej sferze, zwłaszcza między Afryką Subsaharyjską a resztą świata. W Nigerii i Sudanie Południowym, a więc w krajach afrykańskich wskaźnik alfabetyzacji wciąż wynosi poniżej 30%, toteż znajdują się one na samym dole rankingu. „Jutrzej si analfabeci” – powiedział psycholog Herbert Gerjuoy – „to nie ludzie potrafiący czytać, lecz ci, którzy nie potrafią się uczyć” (tamże, s. 64).

Najlepsze szkoły prowadzone są przez podmioty niepubliczne nie tylko w Wielkiej Brytanii, ale także w naszym kraju służąc tym samym bogatym elitom, które, w zależności od organu prowadzącego, chronią dzieci swoich

klientów przed wpływem uniwersalizmu wartości świeckich albo religijnych. Dobrze usytuowani finansowo rodzice będą wybierać takie szkoły dla swoich dzieci, żeby mieć kontrolę nad zakresem wychowania światopoglądowego, który powinien być tożsamy z socjalizacją w rodzinie. Globalna etyka nie ma bowiem granic wewnętrznych czy zewnętrznych, nie zna wrogów i obcych, gdyż moralne współobcowanie ludzi ze sobą odwołuje się do całej ludzkości. Uniwersalistyczna, globalna etyka jako etyka globalizacji uniwersalistycznej, dialektycznej, procesualnej i stosowanej może być tylko etyką globalną, czyli przekazem wartości partykularnych i uniwersalnych zarazem, indywidualnych i ogólnych. To dialektyczny proces etycznej refleksji nad równowagą pomiędzy lokalnością a globalizmem. W tym procesie przenikają o sprzecznych wektorach procesy, które pozostają ze sobą w ciągłej interakcji (Zirfast, 1999).

Niepokojąca jest teza izraelskiego dziennikarza, że dobiega końca epoka odpowiedzialności, z którą można się zgodzić biorąc pod uwagę wydarzenia związane z niezadowalającą transformacją Polski po 1989 roku. Wraz ze zmianami formacji rządzących i organów władzy ustawodawczej oraz sędowniczej narastał coraz bardziej widoczny kryzys władzy. Niektóre rządy wdrażają system ukrytego monitorowania zachowań obywateli, nadzorują dyskurs publiczny w mediach społecznościowych, które wytwarzają globalną świadomość. Z każdym rokiem staje się coraz bardziej widoczny niski poziom moralny elit politycznych, a tym samym także ich odpowiedzialności za dobro wspólne, jakim jest państwo, jego społeczeństwo i wszystkie dziedziny życia obecnych pokoleń. „Pośrodku znajduje się klasa średnia na całym świecie, szczególnie na Zachodzie, rozdarta niezdecydowanie między państwem narodowym a globalizacją, między tożsamością jednostki a uniwersalnymi wartościami” (Eyal, 2021, s. 24). Jesteśmy świadkami końca geografii, gdyż odległości przestają już mieć znaczenie. Świat skurczył się dla wszystkich, choć nie dla wszystkich jest w zasięgu ręki. Jednych globalizacja dzieli, a innych w czymś jednoczy.

Na początku lat 90. XX wieku mieliśmy nadzieję na istotny wkład szkolnictwa i jakości edukacji w zaistnienie, rozwój i umocnienie demokracji partycypacyjnej, tymczasem świat już zwalnia dynamikę przemian na skutek tak pandemii COVID-19, jak i zagrożeń klimatycznych na Ziemi dla cywilizacji ludzkiej. Nie powstrzyma się jednak procesów globalizacji, które stały się już ustawiczną rewolucją. „Każdy z nas ma na sobie lub używa rzeczy złożone z elementów wyprodukowanych lub zaprojektowanych w kilkunastu krajach, na rozmaitych kontynentach – od soczewek kontaktowych po biżuterię i rozruszniki serca. Nosimy dramaty i szczęśliwe szanse mieszkańców odległych miejsc, historie ludzi, których nigdy nie poznamy” (tamże, s. 38). Z jednej

strony, dzięki globalnej produkcji i wymianie towarów oraz usług mieszkańcy różnych regionów świata odczuwają zmiany w codziennym życiu, w dostępie do dóbr konsumpcyjnych, informacji (także zmanipulowanych, fałszywych), coraz więcej ludzi korzysta z dobrodziejstw przemieszczania się na duże odległości oraz ma możliwość dostępu do korzystniejszych usług medycznych, edukacyjnych, socjalnych itp., z drugiej zaś strony coraz bardziej swobodny przepływ kapitału, produkcji i siły roboczej stanowi ciemną stronę współczesnej globalizacji, bowiem sprzyja niszczeniu lokalnych ekosystemów oraz ukrytym formom kolonizacji, wyzysku i przemocy strukturalnej, a nawet fizycznej. „Koszty związane z opieką zdrowotną, środowiskiem i jakością życia są czymś, co ekonomiści nazywają «zewnątrznymi», a rynek jest na nie ślepy. Planeta i umarli płacą cenę detaliczną” (tamże, s. 75).

Słusznie autor tej analizy wypomina liberałom stosowanie otwartych kłamstw, które są powtarzane z bezczelnym przekonaniem, że manipulując opinią publiczną nie zostanie to zauważone przez siły opozycyjne i względnie obiektywne media. „Ekstremizm zawsze korzysta na obnażaniu hipokryzji” (tamże, s. 226). Kontestujący globalizację sami korzystają z jej dobrodziejstw, z wytworów postępu technologicznego, medycznego, a w niektórych krajach także edukacyjnego. Zbuntowani przyjmują postawy fundamentalistyczne, kiedy chcą je narzucić innym, zaś fundamentaliści przejawiają postawy częściowo anarchiczne, skoro chcąc innych wyzwolić z rozpoznanego jarzma, ucisku, niesprawiedliwości itp. Ci pierwsi przejawiają pogardę wobec przeszłości, tradycji, zaś ci drudzy wobec idei postępu. „Niepohamowana ekspansja globalizacji stworzyła warunki dla jej samodestrukcji», utrzymuje Baudrillard. Postrzega globalizację w całej rozciągłości jako antydemokratyczną i represyjną, choć trudno się z tym zgodzić, gdy wiemy, że w ostatnich dekadach globalizacji udało się wydzwignąć z ubóstwa setki milionów ludzi” (tamże, s. 154).

Przez wieki zmieniały się na świecie sposoby myślenia o kształceniu innych, idee i praktyki uczenia się, tylko nie w Polsce, by nie naruszyć fundamentów centralistycznego zarządzania szkolnictwem. Dzisiaj już nie wystarczy reformowanie szkół w strategii top-down, poprzez wykorzystywanie zależności służbowych, nie wystarczy też dla poprawy jakości kształcenia odgórnie określone kierunki działania czy racjonalna argumentacja o konieczności i sensowności przemian, jeśli o losach procesu kształcenia i wychowania w szkołach nadal będą decydować urzędnicy MEiN, a nie sami nauczyciele. Proces koniecznej rewolucji uczenia się i wychowania może się powieść wówczas, kiedy ci, których on dotyczy lub mieliby być weń zaangażowani, będą odpowiedzialnie go kształtować. Każdy z podmiotów edukacji

jest w jakimś zakresie i stopniu autorem swojej (nie-)obecności w szkole, która tylko wówczas pozostawia ślad w biografiach uczestników, kiedy mają oni poczucie rzeczywiście z niej dumy, radości czy satysfakcji, kiedy mogą realizować tak oczekiwania kulturowe własnego środowiska życia, jak i osobiste aspiracje w sposób adekwatny do własnego potencjału rozwojowego.

W systemie centralistycznie, odgórnie kreowanej polityki oświatowej szkoły będą poszerzać strefę korepetycji on-line, nie zmieniając dydaktyki i narzuconej jej mentalności administracyjnego władztwa. Podmiotowość nauczycieli i uczniów może jednak pojawić się w takich instytucjach, w których wolność zaistnieje lub przetrwa jako relacja społeczna. Wolność, odwaga nauczycieli do realizowania podstaw programowych kształcenia w sposób zgodny z osiągnięciami nauki, a nie doktryną partii władzy, zobowiązuje ich w kontakcie z uczniami do tego, by także proces uczenia się ich podopiecznych stawał się źródłem osobistego zaangażowania w dociekanie prawdy. Nie jest tu istotne poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy nieuchronność wolności pedagoga i jego uczniów nie godzi w interesy publiczne, gdyż podmioty edukacji bez względu na wiek i status społeczny są fundamentalnie wolne, toteż ich podejście do procesu uczenia się powinno być wyłącznie ich własnym projektem.

Bibliografia:

- Eyal, N. (2021). *Rewolta*, przeł. M. Sommer. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal.
- Literacy, <https://ourworldindata.org/literacy> (dostęp: 12.03.2022).
- Paradysz, A., (2022). *Śladami wojny polsko-(nie)polskiej 1989-2021*. Chomęcice: Wydawnictwo Naukowe FNCE.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zirfast, J. (1999). Globale Ethik als Glokale. *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, vol. 2.

AUTORZY

- Adam Bobryk**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
- Minoo Bohatkiewicz**, VIII Liceum Ogólnokształcące w Łodzi
- Jolanta Bonar**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Łódzki
- Angelika Cieślukowska-Ryczko**, mgr, Uniwersytet Łódzki
- Gabriela Dobińska**, mgr, Uniwersytet Łódzki
- Jarosław Gara**, dr hab., prof. ucz., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Renata Góralska**, dr, Uniwersytet Łódzki
- Józef Górniewicz**, prof. dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
- Maciej Karwowski**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Wrocławski
- Izabela Kochan**, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
- Małgorzata Kosiorek**, dr, Uniwersytet Łódzki
- Edyta Manasterska-Wiącek**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- Renata Michalak**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Teresa Parczewska**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- Justyna Ratkowska-Pasikowska**, dr, Uniwersytet Łódzki
- Elżbieta Strutyńska**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Bogusław Śliwerski**, prof. zw. dr hab., dr h.c. multi, Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Marta Wójcicka**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- Zuzanna Zbróg**, dr hab., prof. ucz., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach



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 100 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”