

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2013

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Redaktor tematyczny, sekretarz Redakcji

– dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Redaktor statystyczny – dr hab. BARBARA CIŻKOWICZ,

prof. nadzw. UKW

Redaktor językowy (język polski) – mgr EWA INDYKIEWICZ

Redaktor językowy (język angielski) – mgr MONIKA CHODYNA-
-SANTUS

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. DIETRICH BENNER

prof. dr hab. EWA FILIPIAK

prof. dr hab. PETER GAVORA

prof. dr hab. BLANKA KUDÁCOVÁ

prof. dr hab. BOGUSŁAW SŁUWERSKI

Recenzenci:

prof. dr hab. Andrzej Bałandynowicz, UPH Siedlce

prof. dr hab. Mariola Chomczyńska-Rubacha, UMK

prof. dr hab. Ewa Filipiak, UKW

dr hab. Tomasz Biernat, prof. nadzw. UMK

dr hab. Józef Binnebesel, prof. nadzw. UMK

dr hab. Jolanta Bonar, prof. nadzw. UŁ

dr hab. Katarzyna Krasoń, prof. nadzw. UŚ

dr hab. Ewa Kubiak-Szymborska, prof. nadzw. UKW

dr hab. Anna Murawska, prof. nadzw. USz

dr hab. Jacek Pyżalski, prof. nadzw. UAM

dr hab. Alicja Żywczok, prof. nadzw. UŚ

Komitet Redakcyjny:

Sławomir Kaczmarek (przewodniczący)

Grzegorz Kłosowski

Anna Dłużewska

Katarzyna Domańska

Andrzej Prószyński

Marlena Winnicka

Jacek Woźny

Ewa Zwolińska

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,

Bydgoszcz 2013

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

ISBN 978-83-7096-980-6

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogórnika 16, 85-092 Bydgoszcz,

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1547. Ark. wyd. 10,0 Nakład 150 egz.

Skład i druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Marta Wiatr: Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców	9
Urszula Dernowska: Kompetencja globalna w szkole	17
Emilia Wasilewska: Kary cielesne w kontekście paradygmatycznego przejścia w ujęciu celu wychowania	33

II. Z badań

Bartosz Atroszko, Paweł Atroszko: Sytuacja materialna studentów, zaangażowanie i samoskuteczność w zakresie nauki a kompulsja uczenia się	45
Maciej Łoś: Fetyszizm wśród uczniów jako zadanie dla pedagoga szkolnego	54
Błażej Przybylski: Autorytet w kryzysie czy brak zapotrzebowania na autorytety? Znaczenie autorytetu dla młodzieży zaangażowanej w życie polityczne Polski	62
Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz: Zderzenia: „oswajanie” różnicy przez sztukę współczesną	71
Iwona Cierkosz: Analiza prac plastycznych dzieci z perspektywy klasycznego postrzegania piękna	85

III. Dyskusje i polemiki

Marta Dora: Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce	101
Joanna Pacewicz-Biegańska: Przemiany seksualności nastolatków	108

IV. Esej naukowy

Aleksander Nalaskowski: Pedagogy or a woman in a male guise	121
---	-----

V. Debiuty naukowe

Anna Baruch: Choroba nowotworowa dziecka jako czynnik powodujący zmiany w funkcjonowaniu rodziny – wybrane aspekty	133
--	-----

O Autorach	149
------------------	-----

I. STUDIA I ROZPRAWY

Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców

Celem artykułu jest refleksja nad zjawiskiem wzmożonej aktywności niektórych rodziców w kształtowaniu edukacyjnych środowisk swoich dzieci. Autorka sięga po kategorię refleksyjności w celu teoretycznej analizy owego zjawiska. Aktywnych, poszukujących rodziców określa mianem rodziców refleksyjnych. Ich działania sytuuje w szerszym kontekście trzech współczesnych układów odniesienia dla kreowania roli rodzica i znaczenia rodzicielstwa: rynku pracy, rynku usług edukacyjnych i rynku wiedzy eksperckiej, a następnie stawia pytania o różnice w refleksyjności, ich podłoże i konsekwencje dla zachowań inkluzywnych lub ekskluzywnych.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, refleksyjność, środowisko, rodzina, uczenie się, edukacja

Celem artykułu jest refleksja nad zjawiskiem wzmożonej aktywności niektórych rodziców — ukierunkowanej na projektowanie, modelowanie edukacyjnych ścieżek swoich dzieci — oraz poszukiwanie odpowiedzi na pytania o jej uwarunkowania i społeczne konsekwencje. Interesują mnie te działania podejmowane przez rodziców, które mają na celu zapewnienie swoim dzieciom sukcesu w dorosłym życiu (niezależnie od sposobu interpretacji owego sukcesu). Przedmiotem mojego zainteresowania są więc rodzice, którzy w świecie zwielokrotnionych i konkurujących wyborów rezygnują z tradycyjnie wytyczonych ścieżek edukacyjnych i podejmują decyzje w sposób przemyślany, racjonalny, kształtując środowiska edukacyjne¹ od nowa, po swojemu.

Aktywność rodziców ma tutaj dwa oblicza. Jedno dotyczy operowania dostępnymi elementami rzeczywistości edukacyjnej (przede wszystkim formalnej), tak by z nich ułożyć dogodne, optymalne środowisko edukacyjne — sprofilowane przede wszystkim poznawczo, choć nie wyłącznie tak. Przejawem takich działań jest staranne, przemyślane dobieranie szkoły i zajęć pozalekcyjnych, a także selekcjonowanie grupy rówieśniczej i monitorowanie jej poczynąń. Działania te opisuje Witold Wrzesień w artykule „Czy pokoleniowość nam się przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży” (2007).

¹ Środowisko edukacyjne rozumiem jako zespół różnych uwarunkowań, w tym formalnych i nieformalnych oddziaływań różnych instytucji i podmiotów, w efekcie których dziecko nabywa różnorodną wiedzę, w tym formalne wykształcenie.

Drugie oblicze ujawniają te działania rodziców, które rozwijają odrębną rzeczywistość edukacyjną w opozycji do dominujących systemów eksperckich. Rzecznicy tego podejścia negatywnie oceniają gotowe rozwiązania oświatowe i decydują się na nauczanie domowe, unschooling² czy zakładają quasi-szkoły³. Tworzą oni formację oporu, nieposłuszeństwa wobec oficjalnej polityki oświatowej i kreują rzeczywistość edukacyjną według własnej intuicji i wyobrażenia. Dobrze orientują się w świecie prawa i skutecznie potrafią organizować się i działać. Są autonomiczni i zaangażowani w kreowanie swoich rodzicielskich ról. Tworzą coś na kształt beckowskiej sfery subpolityki, dążąc do zmiany reguł, do zmiany układów sił (Beck i in., 2009, s. 31-57).

Swoje przemyślenia na temat refleksyjnych rodziców sytuują w sferze środowiska rodzinnego traktowanego jako przestrzeń, która w swej unikatowości ma znaczenie dla rozwoju wzrastającej jednostki. Jest to przestrzeń dynamiczna, interakcyjna, „ugruntowana obiektywnie w kontekście warunków społeczno-kulturowych” (Lalak, 2007), ale utkana ze znaczeń i sensów, jakie nadają im działające jednostki. W niej osoby nieustająco podejmują wysiłek uczynienia swego życia sensownym, a swych relacji z innymi członkami rodziny – jakościowo znaczącymi. Definicja ta łączy wymiary obiektywny – strukturalny, statyczny i subiektywny – interakcyjny, procesualny, biograficzny. Tym samym daje pełnię odniesień dla prowadzonych rozważań.

Refleksyjność rozpatruję tu na dwóch poziomach. Na pierwszym to płaszczyzna działań podmiotów społecznych, jednostek – autorefleksyjność. Wpisuje się ona w obszar interpretacji własnej roli w wychowaniu dziecka (w odniesieniu do klimatu współcześnie towarzyszącemu rodzicielstwu), rozumienia siebie w roli rodzica, formułowania oczekiwań i powinności, konstruowania własnej pozycji w odniesieniu do dziecka. Zgodnie ze stanowiskiem Margaret Archer, traktuję refleksyjność jako umysłową zdolność do zastanawiania się nad sobą w odniesieniu do swojego społecznego kontekstu – kontekstu działania (Archer, 2007, s. 4, cyt. za: Dyke i Fuller, 2012, s. 835). Refleksyjność jest bowiem sytuacyjna. Działa jak konwertor pomiędzy społecznym kontekstem, czy inaczej strukturą a ludzką aktywnością (Dyke i Fuller, 2012, s. 836). Tym samym wypełnia obydwa wymiary środowiska.

Drugi poziom dotyczy refleksyjności jako formy modernizacji, jako właściwości struktury społecznej (Beck, Giddens, Lash, 2009). Tu odwołuję się do koncepcji modernizacji refleksyjnej zaproponowanej w trzech odsłonach przez Ulricha Becka, Anthony’ego Giddensa i Scotta Lascha. Tu refleksyjność jest właściwością rzeczywistości późnej nowoczesności, określanej przez Becka mianem społeczeństwa ryzyka (Beck, 2002). Wiąże się czy, może raczej wynika z takiej właściwości naszych czasów, jaką jest niezamierzone generowanie niekontrolowanego ryzyka na niespotykaną skalę (Beck, 2002) i wzrost niepewności (Beck, Giddens, Lash, 2009). W tej swojej postaci stanowi ona kontekst dla codziennych działań poszczególnych jednostek, tu – rodziców. Stanowi dla nich rodzaj ramy interpretacyjnej współczesnego rodzicielstwa.

² Unschooling to koncepcja odrzucająca instytucję szkoły i jej metody dydaktyczne jako podstawowego środowiska edukacyjnego, a kładąca nacisk na nauczanie naturalne, zgodne z potrzebą i zainteresowaniem uczącego się.

³ Mianem quasi-szkoły określam tutaj placówkę, która choć w jej nazwie pojawia się słowo szkoła, formalnie nie posiada statusu szkoły. Zwykle jej działanie opiera się na zasadach placówki oświatowo-wychowawczej. Dzieci uczęszczające do takiej quasi-szkoły formalnie, na wniosek rodziców, uczą się w systemie nauki domowej.

Wykorzenianie i zakorzenianie w społeczeństwie ryzyka – ku refleksyjności

W opisanym przez Ulricha Becka społeczeństwie ryzyka (Beck, 2002), ryzyko jest cechą immanentną wykorzenionego ze stabilnych kontekstów świata przemysłowego, życia późnonowoczesnego. Wykorzenianiu ze znanych kontekstów społecznych klasy, środowisk lokalnych, tradycyjnych środowisk społecznych towarzyszy jednocześnie zakorzenianie w nowych, przypadkowych lokalizacjach, takich jak rynek pracy, rynek edukacyjny, rynek konsumpcji, społeczno-prawne regulacje i zabezpieczania, infrastruktura itd. (Beck, 2002). One współtworzą dla indywiduum nowe ramy zależności. Towarzysząca procesom wykorzeniania indywidualizacja czyni pojedynczego człowieka odpowiedzialnym za własne decyzje podejmowane wobec nieprzewidywalnego ryzyka. Poszczególne jednostki stoją przed przymusem zarządzania własnym losem (Beck, 2002, s. 112-113).

Współcześnie, zarządzanie własnym losem jest ciągłym dokonywaniem niepewnych, niesprawdzonych wyborów w obliczu pokładów konkurującej wiedzy specjalistycznej i eksperckiej oraz generowania wymykającego się prostym kalkulacjom i tradycyjnym formom ubezpieczenia zagrożenia i ryzyka. Podejmowanie decyzji w ogóle wymaga zastanowienia się, rozpoznania oraz zrozumienia kontekstu działania oraz przewidzenia jego konsekwencji (Malewski, 2006, s. 68). Podejmowanie decyzji w późnej nowoczesności, tym bardziej wymaga rozpoznania i roztropności, wymaga refleksyjności, które Beck rozumie jako sposób ograniczenia lub rozkładania ryzyka (Beck, 2002, s. 46-48).

Nieodzownym elementem sytuacji wyboru czy podejmowania decyzji jest racjonalizacja. Jest ona zdolnością rozumienia założeń poprzedzających działanie (Malewski, 2006, s. 69) i razem z refleksyjnością tworzy kompetencje współcześnie nieodzowne. Podstawą refleksyjnego działania, jest zatem zdolność dokonywania przemyślanych wyborów oraz umiejętność wyciągania wniosków z dotychczasowych działań. Efektem zaś jest zdobywanie i restrukturyzacja wiedzy – wiedzy praktycznej (Szymczak, 2010, s. 70).

Nowe ramy zakorzeniania znaczeń rodzicielstwa – konteksty refleksyjności

W rzeczywistości modernizacji refleksyjnej, wraz z rozpadaniem się starych tradycyjnych instytucji, rozmywania ról, zadań i wzorów zachowań, pojawia się społeczne oczekiwanie, że wyzwolone z tradycyjnych układów jednostki będą same, od nowa je definiowały i wypełniały. Tymczasem wykorzenianiu z pokoleniowego przekazu wychowania dzieci, i postępującej utracie przekonania o przyrodzonych, naturalnych, instynktownych kompetencjach rodzicielskich towarzyszy zagubienie i niepokój (Lange, Xyländer, 2011, s. 36). Co więcej, spontanicznie dokonujące się jednocześnie zakorzenianie w nowych układach zależności, niekoniecznie prowadzi do redukcji owego niepokoju.

Wyróżniam co najmniej trzy układy, które istotne są z perspektywy refleksyjnego konstruowania roli rodzica i własnego rodzicielstwa. Są nimi: układ rynku pracy, układ rynku edukacyjnego oraz układ rynku wiedzy eksperckiej.

Układ rynku pracy, dotyczy obszaru wychowania dziecka z co najmniej dwóch powodów. Jednym jest rosnący udział pracujących i odnoszących zawodowy sukces kobiet. Pociąga on za sobą zmiany w sposobach realizacji rodzicielstwa, organizowania przestrzeni i doświadczeń rodzinnych, porządkowania codzienności

rodzinnej (Ostrouch-Kamińska, 2011). Zmiany dotyczą zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Zmienia się ich wzajemna pozycja i relacja, zmienia się ich relacja z dzieckiem (Beck, 2002, s. 157-165).

Drugi powód, dla którego rynek pracy nabrał mocy układu odniesienia dla współczesnego rodzicielstwa dotyczy ograniczonych szans zatrudnienia – rosnącego bezrobocia i zapotrzebowania na pracowników o szczególnych kompetencjach. Procesy te wiążą się z nasilającą się konkurencją na rynku pracy oraz świadomością konieczności dokonania odpowiednich wyborów zanim przyszły pracownik trafi na rynek pracy. Rośnie świadomość tego, że dyplom wyższej uczelni jest wprawdzie konieczny, ale nie wystarcza, dla zapewnienia zatrudnienia, na poziomie potwierdzonych tym dyplomem kompetencji. Konieczne staje się bieżące śledzenie tendencji i reagowanie zawczasu na pojawiające się trendy na rynku pracy, przewidywanie, planowanie, projektowanie.

Uwaga rodziców kieruje się tu na drugi układ zależności, jakim jest rynek edukacyjny i instytucje, poprzez udział w których możliwy jest awans społeczny lub utrzymanie społecznej pozycji. Logiką rządzącą tym układem jest dążenie do zapewnienia swojemu dziecku możliwości osiągnięcia sukcesu w przyszłym, dorosłym życiu, w tym przede wszystkim w życiu zawodowym. Aktywność rodziców obejmuje tu gotowość i czynny udział w projektowaniu, planowaniu i wspieraniu edukacji dziecka w szkole i poza nią (Wrzesień, 2007, s. 136-138). Wysilek rodziców skierowany na przemyślany wybór szkoły nierzadko przebiega według logiki: dobre przed-szkole, to zdany egzamin do wybranej szkoły podstawowej (nie rejonowej, a wybranej ze względu na domniemaną, optymalną formę środowiska edukacyjnego). Wysoki wynik na teście szóstoklasisty to pomyślne przejście selekcji do dobrego, wybranego gimnazjum. Dobrze zdany egzamin gimnazjalny to uczęszczanie do najlepszego liceum. Dobrze zdana matura otwiera drzwi na najlepsze kierunki i najlepsze uczelnie w Polsce i Europie.

Rodzice życzą sobie, żeby dzieci w świetlicy miały czas zorganizowany, a w cykl nauki wpasowanych miały możliwie wiele przedmiotów. Żeby się nie nudziły, a przynajmniej nie marnotrawiły owego szczególnego czasu w życiu człowieka, gdy z łatwością chłonie się wiedzę i nabywa nowe umiejętności. Pod presją wyników badań psychologicznych, neurologicznych rodzice chcą odpowiednio stymulować rozwój dziecka w jak najwcześniejszym wieku. Chcąc wykorzystać ów „ciasny korytarz”, czy zamykające się „okna rozwoju” dziecka dla przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym i rozwojowym, posyłają dzieci na zajęcia językowe, plastyczne, teatralne, baletowe, sportowe. Pozostająca do dyspozycji rodziców bogata oferta zajęć dodatkowych zdaniem Vincenta i Balla, ujawnia lęk, niepewność i obawy rodziców w ich wychowawczo-edukacyjnej relacji z dzieckiem (Vincent, Ball, 2007). Dodatkowe zajęcia zdaniem autorów służą obniżaniu tego lęku i są traktowane jako opieka zastępcza (Vincent, Ball, 2007), ale przy tym opieka zorganizowana, monitorowana i konstruktywna.

Cała ta krzątanina przy życiorysie edukacyjnym dziecka związana jest z pracą nad profilem dziecka (Büchner, 2006), nad tworzeniem całościowego także pozaformalno-instytucyjnego profilu przyszłego pracownika – osoby porządnie wykształconej, wysportowanej, o szerokich horyzontach, ciekawych zainteresowaniach, swobodnie posługującej się kilkoma językami oraz doceniającej i konsumującej owoce kultury wyższej. Precyzyjnie ułożona układanka z różnych szkolnych i pozaszkolnych elementów stwarza pozory kontroli nad wy-

mykającą się jej rzeczywistością późnej nowoczesności. Ma zwiększać szanse dziecka na to, że jako dorosły człowiek, uzyska dyplom, który da mu dobrą pracę, co w obliczu niepewnego rynku pracy i możliwości zatrudnienia, dewaluacji dyplomów wyższych uczelni, ma zasadniczą wagę już teraz.

Wreszcie trzecim bardzo ważnym układem odniesienia dla rodzicielskich konstrukcji, jest układ wiedzy eksperckiej. W tym przypadku wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Nowa wiedza ekspercka zaznajamia rodzica z różnymi zagadnieniami z zakresu pielęgnacji, troski o dziecko, wychowania, kształcenia, komunikacji, budowania relacji z dzieckiem. Pojawia się na miejscu wiedzy dotychczas przekazywanej z pokolenia na pokolenie i ma postać zmiennych, zmultiplikowanych i nierzadko sprzecznych systemów. I tak, świadomi najnowszych odkryć naukowych, badań i raportów i pod presją sugestii psychologów, pedagogów, lekarzy, rodzice uczą się poruszać w gęstwinie oczekiwań i rekomendacji (często ze sobą sprzecznych). Muszą sami, refleksyjinie poszukiwać argumentów przemawiających na rzecz proponowanych im, konkurencyjnych rozwiązań. Jako laicy, podejmują decyzje o tym, czy dzieci szczepić czy nie, karmić mięsem, pszenicą czy mlekiem krowim, czy tego nie robić, usypiać dziecko przy piersi, czy pozwolić mu zasnąć zmęczonemu płaczem i krzykiem w samotności. Każdorazowe dokonanie wyboru wiąże się z określaniem, definiowaniem siebie jako rodzica, jako określonego rodzica (Büchinger, 2001, s. 7).

Nowa wiedza ekspercka sprawia, że rodzic nabywa nowe kompetencje do bycia rodzicem, czy może raczej do bycia dobrym rodzicem. Współczesny rodzic jest zatem postrzegany jako właściciel pewnych kompetencji, które można uzupełniać i doskonalić. Skoro można je doskonalić, to tworzy się sposobności ku temu (Smith, 2010, s. 359). Rodzice mogą nabywać kompetencje na szkoleniach, warsztatach, konferencjach. Mogą radzić się u doradców rodzinnych i psychologów. Gdzieś niespostrzeżenie rodzicielstwo redukuje się do wymiaru technicznego.

Każdy z tych wyżej omówionych układów oprócz swego wpływu czy roli w kształtowaniu współczesnej wizji rodzica tworzy także podłoże do ocen moralnych działających jednostek i to ocen dokonywanych zarówno przez osoby z zewnątrz, jak i samych rodziców; do konstruowania nowych norm związanych z rodzicielstwem (Büchinger, 2001, s. 7). Normą naszych czasów stało się m.in. odpowiedzialne rodzicielstwo (Kaufmann, 1990, cyt. za: Lange i Xyländer 2011, s. 36), w którym decyzja na dziecko zapada wtedy, gdy rodzina ma warunki — przede wszystkim materialne — do zapewnienia bytu i bezpieczeństwa dziecku. Innymi słowy, gdy zwykła chęć posiadania dziecka przeistacza się w przemyślany, skalkulowany, skosztorysowany projekt dziecko (Lange i Xyländer, 2011, s. 39).

Różnica, edukacja i inkluzja w modernizacji refleksyjnej

W tym miejscu pojawiają się zasadnicze pytania o to, czy refleksyjność jako zdolność umysłowa do zastanawiania się nad własną sytuacją, jest równo rozłożona w populacji? Jeśli nie, to od czego jest zależny taki, a nie inny jej rozkład? Czy refleksyjność różnicuje społeczeństwo? Jakie są konsekwencje wzmożonej aktywności niektórych refleksyjnych rodziców? Czy refleksyjność rodziców można rozwijać? Czy jest ona zawsze z pożytkiem dla dziecka i jego relacji społecznych?

Jak zauważa Lash, odnosząc się do świata zawodowego, refleksyjność jest nierówno rozłożona w świecie (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 158). Są zawody wymagające jej i ją rozwijające. Są też zawody, całe sektory gospodarki, czy zdegradowane posady, gdzie refleksyjność nie występuje (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 158). Można zatem powtórzyć za Lashem, że obok zwycięzców, istnieją zastępy „przegraných refleksyjności” (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 158).

W poszukiwaniu podłoża owego różnicowania refleksyjności badacz dochodzi do wniosku, że ta zależy od lokalizacji jednostki w pajęczynie globalnych i lokalnych sieci struktur informacyjnych i komunikacyjnych (Beck i in., 2009, s. 159) i tym samym od zdolności jednostki do korzystania z informacji. Chodzi zatem nie tyle o dostęp do kapitału produkcyjnego lub struktur produkcji, ale do nowych struktur informacyjnych i komunikacyjnych oraz o jej położenie w nich (Beck i in., 2009, s. 159). Ulokowana w strukturze refleksyjność jest zdolnością różnie w populacji natężoną i różnie strukturalnie dostępną. Można zatem stwierdzić, że populacja rodziców różni się nie tyle ze względu na bycie lub nie refleksyjnym, ale ze względu na poziom owej refleksyjności, zależny od ulokowania w strukturach komunikacyjnych i informacyjnych. W zależności od owej pozycji niektórzy rodzice lepiej zdają sobie sprawę z kontekstu oraz okoliczności podejmowanych decyzji. Inni tego nie dostrzegają lub widzą niewielki wycinek, kompleksowego spłotu zjawisk. Jak wykazują niemieckie badania, to właśnie wykształceni rodzice artykułują potrzebę informacji, a pytania o szkołę są dla nich najważniejsze (Mühling i Smolka, 2007, s. 29-30). Ci właśnie rodzice wykazują potrzebę doinformowania się, by móc podejmować decyzje w sposób przemyślany, racjonalny, refleksyjny. Zgłaszają potrzebę lepszego informowania o dostępnych możliwościach, po które mogą sięgnąć.

Ralf-Thorsten Kramer twierdzi, że w niemieckiej literaturze dominuje tendencja wyjaśniania nierówności społecznych w badaniach edukacyjnych teorią racjonalnego wyboru; a więc poprzez odwołanie do kalkulacji kosztów i zysków (Kramer, 2011, s. 117). Stawia się ją w centrum rozważań o modelach zachowań edukacyjnych i mechanizmach powstawania reprodukcji nierówności edukacyjnych. Tymczasem przywołany przez Kramera Werner Georg wskazuje na to, że owa racjonalność w podejmowaniu decyzji wcale nie jest neutralnym społecznie czy kulturowo, czystym wynikiem kalkulacji, ale ma swoje podłoże w warunkującym ją habitusie klasowym i różnie rozwiniętym rozumieniu znaczenia inwestowania w system kształcenia (Georg 2006, s. 7, cyt. za: Kramer, 2011, s. 119).

Z twierdzeniem Georga współbrzmiały wyniki badań Romana Dolaty, który w książce pt. *Szkola – segregacje – nierówności* (Dolata, 2008) podkreśla, że zdolność racjonalnego wyboru placówki szkolnej (związana z problemem rozpoznawalności jakości usług edukacyjnych, i rozkładu kompetencji niezbędnych do właściwego rozpoznawania jakości szkół) koresponduje z kapitałem kulturowym rodziców (Dolata, 2008, s. 258). Można zatem podsumować, że refleksyjność i zdolność do zastanawiania się nad sytuacją działania, jest związana z ulokowaniem w sieci struktur komunikacyjnych i informacyjnych a umiejętność wykorzystania owego dostępu do racjonalnego oceniania przesłanek dla konkretnego działania, jest lub może być uprzednio warunkowane poziomem kapitału kulturowego, habitusem kulturowym.

Można postawić pytanie i pozostawić je otwartym, o konsekwencje wzmożonej aktywności w kształtowaniu środowisk edukacyjnych niektórych rodziców określonych tu przeze mnie rodzicami refleksyjnymi, jak

również o to, czy owa aktywność każdorazowo będzie miała wyłącznie pożądane skutki zarówno dla indywidualnego rozwoju dziecka, jak i dla jego społecznych relacji z dziećmi niskorefleksyjnych rodziców – o ile w ogóle te relacje zaistnieją w formie bezpośredniej.

Czy różny poziom refleksyjności rodziców może powiększać różnice społeczne? Jeśli refleksyjność miałaby pozytywne efekty dla rozwoju indywidualnego, czy warto i czy można rozwijać ją u tych, u których nie jest ona rozwinięta?

Zakończenie

Zaprezentowany powyżej zarys rozważań nad ujawniającym się w społecznej przestrzeni zjawiskiem wzmoczonej, proedukacyjnej aktywności rodziców, określonych przeze mnie mianem rodziców refleksyjnych, pokazuje konteksty, w których zakorzeniają się współczesne, refleksyjne konstrukcje rodzicielstwa. Konteksty owe wyrastają z pozbawionej tradycyjnych znaczeń późnej nowoczesności. Wysoka refleksyjność pewnej populacji, rozbudzona przez zewnętrzne warunki codziennych, różnorodnych, sprzecznych z dotychczasowymi doświadczeń, obejmuje różnego rodzaju zagadnienia związane zarówno z pozarodzinnymi przestrzeniami życia człowieka, jak i z wychowaniem dziecka i kształtowaniem jego edukacyjnych ścieżek i środowisk.

Nierówno w populacji rozłożona lub rozwinięta refleksyjność prowadzi do sytuacji, w której część rodziców w wyrozumowany sposób układa ścieżkę edukacyjną dziecka. Dążąc do jego indywidualnego, pełnego, harmonijnego rozwoju jednocześnie zmierza do zapewnienia mu już teraz dobrej pozycji w społeczno-zawodowej strukturze w przyszłości. Co zatem dzieje się z pozostałymi rodzicami? Czy ich refleksyjność można rozwijać? Czy to ma sens? Jeśli tak, to w jaki sposób?

Postawione w końcowej części pytania o uwarunkowania różnego poziomu refleksyjności w populacji, o możliwość rozwijania refleksyjności niektórych rodziców oraz o konsekwencje wzmoczonej aktywności proedukacyjnej niektórych tylko, rodziców otwierają nowy obszar badań i dociekań.

Bibliografia

- Archer M. (2007). *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U., Giddens A. & Lash S. (2009). *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Büchinger K. (2001). Zur Professionalisierung der Elternrolle. W: C. Bier-Fleite (Ed.), *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche* (pp. 1-13). Opladen: Leske+Budrich. Zaczepnięte 02.09.2013 r. strona internetowa http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-10036-2_2#page-2
- Büchner P. (2006). Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. W: P. Büchner & A. Brake (Eds.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (pp. 21-48). Wiesbaden.
- Dolata R. (2008). *Szkola – segregacja – nierówność*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dyke M. & Fuller A. (2012). Approaches to reflexivity: navigating educational and career pathways. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (6), 831-848.

- Georg W. (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Kaufmann F.-X. (1990). *Die Zukunft der Familie*. Monachium: Beck.
- Kramer R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lalak D. (2007). Środowisko. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* Warszawa: Żak Wydawnictwo Akademickie.
- Lange A. & Xyländer M. (Eds.). (2011). *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disciplinaere Perspektiven*. Weinheim Munchen: Juventa.
- Malewski M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 34 (2), 23-51.
- Mühling T. & Smolka A. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011). *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Kraków: Impuls.
- Smith R. (2010). Total Parenting. *Educational Theory*, 60 (3), 357-370.
- Szymczak J. (2010). Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 52 (4), 55-74.
- Vincent C. & Ball S. J. (2007). "Making Up" the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41 (6), 1061-1077.
- Wrzesień W. (2007). Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży. *Nauka*, (3), 131-152. Zaczepnięte 02.08.2011 r. strona internetowa http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_307_09_Wrzesien.pdf

Summary

The difference, education, inclusion in a family environment of reflective parents

The purpose of this article is to contemplate the phenomenon of an increased activeness some parents display in shaping their children's educational environments. The author uses the concept of contemplativeness in the process of theoretical analysis, labelling active and seeking parents as contemplative parents. The author places their actions in the broader context of three contemporary frames of reference for creating the role of parents and the significance of parenting. The three frames of reference are: labor market perspective, educational services market perspective and expert knowledge market perspective. The author proceeds to consider the differences in the contemplativeness in the parents' population, the causes of such differences and their consequences for subsequent inclusive and exclusive behavior.

Key words: social pedagogy, reflectivity, environment, family, learning, education

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Kompetencja globalna w szkole¹

Autorka artykułu — zainspirowana doświadczeniami dydaktycznymi Williama Powella i Ochan Kusumy-Powell, autorów książki *How to Teach Now* — podejmuje próbę określenia warunków sprzyjających kształtowaniu w uczniach kompetencji globalnej. Kompetencja ta umożliwia jednostkom funkcjonowanie w zglobalizowanym świecie, nawiązywanie efektywnych interakcji z „innymi”, z ludźmi wywodzącymi się z odmiennych kultur, nieco inaczej — przez pryzmat innych znaczeń, sensów, wartości — postrzegających rzeczywistość. Autorka nie tylko wyjaśnia pojęcie kompetencji globalnej oraz analizuje jej wymiary, ale także odwołuje się do pojęcia kompetencji kulturowej, przyjmując interdyscyplinarną perspektywę odpowiada na pytanie, *kim są inni*, by następnie skoncentrować się na szkole jako miejscu poznawania siebie, własnej kultury oraz „innych” wraz z tym, co ci „inni” przynoszą ze sobą zarówno do klasy, szkoły, jak i do rzeczywistości społecznej.

Słowa kluczowe: dydaktyka, edukacja, globalizacja, „inni”, kompetencja globalna, kompetencja kulturowa, program szkolny

Wprowadzenie

Współcześnie nie sposób już wyobrazić sobie funkcjonowania młodego pokolenia w globalnym świecie — w rzeczywistości, która „jest szybko”, w której śmierć dystansu stała się faktem, podobnie jak wielka migracja ludności doprowadziła do tego, że nawet homogeniczne dotąd społeczeństwa straciły swój pierwotny charakter i stały się tworem bogatym, pod względem kulturowym, językowym, religijnym, etnicznym, narodowym niejednorodnym — bez kompetencji globalnej. Jakkolwiek współczesne dyskursy teoretyczne nad edukacją szkolną prowadzą do przeświadczenia, że pedagogika musi pozbyć się kolonizującej jednowymiarowości, przywodzącej na myśl przemoc, indoktrynację, ideologiczne zawłaszczenie, jakkolwiek procesy zachodzące obecnie w społeczeństwach (również w społeczeństwie polskim) wydają się eksponować kategorię „różnicy” i kulturowej dyferencjacji, jakkolwiek wreszcie „inni” — wcześniej nielegalni i zepchnięci na margines kultury — dążą teraz do ekspresji swojej indywidualności i tożsamości, to jednak ów zauważalny ferment rozmaitych

¹ Tekst jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego podczas VIII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Gdańsk 19-21.09.2013.

„odmienności” wciąż jest zaniedbywany przez edukację w szkole, kurczowo trzymającą się nieaktualnego już, chociaż w pewnym sensie poręcznego drogowskazu, nakazującego odcinać to, co nie mieści się w oficjalnym nurcie kształcenia, reprodukującym treści znajomego porządku. W przypadku szkoły jako instytucji i miejsca interakcji pomiędzy aktorami procesów kształcenia i wychowania, mamy do czynienia ze swoistym rozbratem pomiędzy deklaracjami pedagogiki a praktyką edukacyjną, nadal silnie zakorzenioną w przekonaniu, że ci „inni” to tylko dodatkowy i całkowicie zbędny balast (Rusaczyk, 2008, s. 249).

Zasadniczym celem artykułu jest więc określenie warunków i zadań, jakie współczesnej szkole i nauczycielowi stawia nabywanie przez uczniów (czy może raczej kształtowanie w uczniach) kompetencji globalnej, z uwzględnieniem takich kategorii, jak rozwiązywanie programowe i relacje w klasie szkolnej.

Kim są *Inni*? Perspektywa interdyscyplinarna

„Koniec geografii”, jak pisze — odwołując się do słów Paula Virilio — Zygmunt Bauman, stał się faktem. Odległości nie mają już większego znaczenia, a koncepcję granicy geograficznej w tak zwanych warunkach realnych coraz trudniej obronić. Dostępność możliwości technicznych, stymulujących mobilność, rozpoczęła charakterystyczny dla nowoczesności proces erozji wszystkich, nawet tych głęboko dotąd okopanych w swojej lokalności, „całości” społecznych i kulturowych (Bauman, 2000, s. 18-20). Obecność w życiu społecznym *Innych* czy *Obcych* także stała się faktem, któremu nie można zaprzeczyć. Kategoryzacja społeczna sprzyja postrzeganiu grona osób jako grupy, jako pewnej całości, która odróżnia się od innych. Istotą tej kategoryzacji jest proces inkluzji, a więc włączania do pewnych kategorii osób spełniających te same kryteria i jednoczesny proces ekskluzji, czyli wyłączenia z tej kategorii tych osób, które nie spełniają kryteriów przynależności do niej. Rozpoznawanie podobieństw i różnic pomiędzy osobami, a także grupowanie ich w osobne kategorie jest psychologicznie korzystne, zwiększa bowiem sprawność ludzkiego poznania i działania. Kategoryzacja społeczna odpowiedzialna jest za zjawisko faworyzowania „swoich” i dyskryminowania „nie-swoich”, a więc tych „innych”, „obcych”. To zjawisko z jednej strony zwiększa spójność grupy, zwiększa poczucie wartości osobistej i wyraża się w nawiązywaniu częstych oraz bliskich kontaktów z członkami grupy własnej, z drugiej zaś strony, członkowie grupy obcej traktowani są niechętnie, podejrzliwie, są gorzej oceniani, pomijani czy wręcz izolowani (Tłuściak-Deliowska, w druku).

Robert Park w 1924 roku posłużył się pojęciem „dystans społeczny” na określenie stopnia bliskości i zażyłości w kontakcie społecznym z innymi jednostkami czy pewnymi zbiorowościami. Dystans społeczny, najogólniej rzecz ujmując, oznacza poczucie obcości względem jednostek i/lub grup społecznych odmiennych chociażby pod względem wyznania, pochodzenia etnicznego czy narodowości, stylu życia, miejsca w strukturze społecznej itp. Można przyjąć, że ów dystans jest miarą prawdopodobieństwa nawiązania kontaktów społecznych między dwiema jednostkami, wywodzącymi się z różnych grup społecznych. Negatywna lub wręcz wroga postawa wobec dającej się wyróżnić grupy jest wskaźnikiem uprzedzenia. Uprzedzenia to negatywne postawy wobec członków jakiejś grupy, postawy przyjmowane względem osób z powodu ich przynależności do tej grupy (Tłuściak-Deliowska, w druku).

Stereotypy i uprzedzenia oraz ich uwarunkowania (społeczno-kulturowe i psychologiczne), znajdują dziś ważne miejsce w badaniach psychologów, socjologów, językoznawców, antropologów społecznych czy chociażby historyków i politologów (zob. Kofta, Jasińska-Kania, 2001). Zarówno w teoriach, jak i w badaniach dotyczących uprzedzeń i stereotypów, często podkreśla się, że ludzie przejawiają tendencję do przypisywania cech odmiennych „typowym” przedstawicielom innej grupy niż dzieje się to w przypadku „typowych” przedstawicieli grupy własnej. Pojawia się tu jednak pytanie o teoretyczny status pojęcia „inne cechy”, albo – innymi słowy: co to właściwie znaczy, że „oni” są inni? Czy te „inne cechy” to cechy wprawdzie odmienne, ale należące do tego samego wymiaru, czy też może one są nie tylko inne, ale przynależą również do innych wymiarów? Jeśli bowiem przyjąć, że konstatacja własnej odmienności jest istotną przesłanką tożsamości indywidualnej, to można także uznać, że konstatacja odmienności typowego przedstawiciela grupy własnej i typowego przedstawiciela grupy innej stanowić może istotną przesłankę osiągania i obrony poczucia tożsamości społecznej, zwanej też tożsamością grupową. Przynależność do grupy może mieć różny charakter i wynikać może z całkowicie niezależnego od kogoś faktu urodzenia się jako członek określonego narodu, przedstawiciel określonej grupy etnicznej czy rasy, może być też pokłosiem czyichś życiowych decyzji i wyborów (np. ktoś jest politykiem, kapłanem, rodzicem, naukowcem). Ramy tożsamości społecznej mogą być także wyznaczone przez doświadczenie stygmatyzacji, charakterystycznej dla wąskiej grupy ludzi (np. taką grupę tworzą osoby otyłe, niewidome, sparaliżowane czy bardzo wysokie albo bardzo niskie) (Doliński, 2001, s. 131-133).

Poczucie tożsamości społecznej jest wyznacznikiem różnych zachowań społecznych człowieka. Dariusz Doliński, analizując zależność między treściami autostereotypu i stereotypów na temat innych a tendencjami dyskryminacyjnymi, formułuje pytanie o to, czy negatywne reakcje wobec innych są szczególnie prawdopodobne wtedy, kiedy tych innych spostrzegamy za pomocą tych samych wymiarów, za pomocą których określamy „typowych naszych” czy też może wtedy, kiedy opisujemy „swoich” i „nie-swoich”, wykorzystując głównie wymiary całkowicie odmienne. To, jak oceniamy siebie, wpływa zarówno na to, jak oceniamy innych i zależy od tego, jak tych innych widzimy. Wstępne wyniki badań własnych, na które powołuje się Doliński, zdają się wskazywać na istnienie związku między treścią społecznej tożsamości jednostki a jej stereotypowym widzeniem – przynajmniej niektórych – innych grup społecznych. Można także przyjąć, że relacja między treścią społecznej tożsamości podmiotu a widzeniem przez podmiot „typowych” przedstawicieli innej grupy może być predyktorem skłonności jednostki do szczególnie wyraźnego dyskryminowania przez podmiot osób należących do tej grupy (Doliński, 2001, s. 141-143).

Pytania o *Innego*, o *Innych*, o *Drugiego*, o relacje *Ja – Inny* to także pytania na wskroś filozoficzne, dotyczące antropologiczno-aksjologicznego wymiaru rzeczywistości. *Drugi* to ten „w pobliżu”. *Drugi* to ten „naprzeciw”. *Drugi* to ten „inny” (Gara, 2008, s. 69-85). Ten inny zawsze jednak pozostaje pewną tajemnicą.

Bliskość z innym nie potrzebuje mojej „intelektualnej intuicji”, porównań, rozważań, analizy, lecz wyostrzonego słuchu, gotowości na przyjęcie daru ekspresji, odsłaniającego się sensu. Ten inny jest zawsze w transcendencji, nigdy jego tajemnica nie odkrywa się w pełni, gdyż on sam nie potrafi jej przeniknąć, przed nim samym się skrywa. [...]. Bliskość rozumienia wymaga spotkania i ukazania się własnej jego twarzy. Ten dar każdy może otrzymać, gdy tylko inny się do niego zwróci, gdy tylko zapagnie się odstąpić (Skarga, 2004, s. 69-70).

Ten *Inny* to zatem ktoś absolutnie inny, heterogeniczny, niepojmowalny, bo zewnętrzny, inny innością faktyczną, a nie formalną. To inność absolutna, bo inny — będąc obok — jest zarazem całkowicie transcendentny (Gara, 2008, s. 86). Inny człowiek nie jest inny

innością względną jak porównywane gatunki, które, nawet kiedy się radykalnie różnią i wzajemnie wykluczają, należą jeszcze do wspólnoty rodzaju, to znaczy wykluczają się na mocy definicji, ale zakładają się wzajemnie za sprawą samego tego wykluczenia w ramach wspólnoty rodzaju. Inność innego człowieka nie zależy od jakiejś cechy, która odróżniałaby go ode mnie, bo odróżnienie tego typu zakładałoby właśnie wspólnotę rodzaju, która przekreśla prawdziwą odmienność (Lévinas, 1998, s. 227).

Jednak inny człowiek nie jest zwykłą negacją „Ja”. Charakter obecności *Innego* nie jest czymś, co opisać można w ten sposób. „Inny pozostaje nieskończenie transcendentny, nieskończenie obcy — ale jego twarz, wydarzająca się jako epifania i wzywająca mnie, odrywa się od świata, który może być nam wspólny i którego możliwości, rozwijające się w naszej egzystencji, zapisane są w naszej *naturze*” (Lévinas, 1998, s. 227-228). *Inny* jest *Obcym*, a więc kimś, kto narusza moje „u siebie”, narusza synoptyczną i totalizującą integralność *Wszystkiego* jako tego samego. Obcy jest tym, z którym nie ma się wspólnej ojczyzny, nad kim nie ma się żadnej władzy, to ktoś eksterytorialny — autonomiczny, wolny i samostanowiący. *Innego* nie można objąć ani przeniknąć na mocy uprzedmiotawiającego aktu poznawczego (Gara, 2008, s. 86). Jak zatem szukać śladów, które prowadziłyby do drugiego człowieka? Jak poznać, jak zrozumieć innego? Wydaje się, że tylko w rozmowie zawiązuje się wzajemna więź, pojawia się głębokie i trwałe porozumienie, a ta więź może okazać się nawet tak silna, że „obecność drugiego będzie trwała wciąż, nawet w jego nieobecności. Staje się ona nieraz istotnym elementem naszego bycia, czymś, co na tym byciu wywiera ślad nie do zatarcia” (Skarga, 2004, s. 71). Rozumienie „innego” to nie tylko wiedza o nim, nie jego tematyzacja, ale szacunek, uznanie, zniesienie anonimowości, otwartość i dar ekspresji, który uniemożliwia uprzedmiotowienie. Spotkanie twarzą w twarz z innym niesie ze sobą odpowiedzialność, a skoro tak, jest ono czymś znacznie więcej, niż tylko epizodem z życia osobistego (Skarga, 2004, s. 71-72). Inny — według Emmanuela Lévinasa — jest metafizyką. Drugi człowiek ukazuje się nam w swej twarzy, mówi do nas w ten sposób, jego twarz jest przeżywana jako „twarz *Innego*”. Twarz to „sposób, w jaki Inny ukazuje się, przewyższając *ideę Innego we mnie*” (Lévinas, 1998, s. 42). Drugi jest twarzą, w niej manifestuje siebie, twarzą wzywa i zobowiązuje. Epifania twarzy jest etyką. Twarz nie daje się zawłaszczyć, to byt, który stawia totalny opór ujmowaniu. Twarz przebija formę, która ją ogranicza, twarz „do mnie mówi, a tym samym zaprasza do relacji, która nie ma wspólnej miary ani z władzą rozkoszowania się, ani z władzą wiedzy” (Lévinas, 1998, s. 232). Uobecnianie się w twarzy nie odłania wewnętrznego świata, nie odkrywa obszaru, który można byłoby zrozumieć i zawłaszczyć. Ukazanie się twarzy jest początkiem relacji z bytem. „*Istnienie tego bytu* — nieredukowalne do zjawiskowości rozumianej jako nie-rzeczywista rzeczywistość — dokonuje się [...] w pilnej, nie dającej się odroczyć konieczności odpowiedzi, do której jestem wezwany” (Lévinas, 1998, s. 252). Owa odpowiedź nie jest jednak zwykłą „re-akcją” na wcześniejszą „akcję”. Jak bowiem wyjaśnia Lévinas:

w oczach drugiego człowieka patrzy na mnie trzeci — język jest sprawiedliwością. [...] Epifania twarzy jako twarzy otwiera na człowieczeństwo. Twarz w swym оголоczeniu ukazuje mi nagość biedaka i obcego, ale to ubóstwo i to wygnanie, choć odwołują się do mojej władzy, choć zwracają się do mnie, nie oddają mi się jak dane przedmioty, pozostają ekspresją twarzy. Biedak, obcy, ukazuje się jako równy. [...] Obecność twarzy — nieskończoność Innego — jest оголоceniem, obecnością trzeciego (to znaczy całej ludzkości, która na nas patrzy) i rozkazem, który każe mi rozkazywać. Dlatego relacja z innym człowiekiem, (roz)mowa, nie tylko kwestionuje moją wolność, nie tylko wzywa mnie przez Innego do odpowiedzialności, [...] — ale jest także kazaniem, upomnieniem, mową profetyczną” (Lévinas, 1998, s. 253).

Dla Levinasa w etyce, rozumianej jako odpowiedzialność właśnie, odpowiedzialność za Drugiego, „zawijuje się sam węzeł podmiotowości” (Lévinas, 1991, s. 54). Ta natomiast nie jest dla siebie, lecz właśnie i od samego początku dla *Innego*. Odpowiedzialność za Drugiego spada na nas, a nasza wola czy chęć wzięcia na siebie tej odpowiedzialności, ma tu znaczenie pomniejsze — od momentu bowiem, gdy *Inny* patrzy na nas, jesteśmy za niego odpowiedzialni i odpowiedzialni za jego odpowiedzialność (Lévinas, 1991, s. 54).

Inni w szkole

Określenie „inni uczniowie” przywodzi na myśl uczniów odmiennych językowo, kulturowo, narodowośćowo, etnicznie, wyznaniowo. W szkole, w której kompetencja globalna jest kształtowana i rozwijana, chodzi zasadniczo o tak właśnie pojętych „innych”, zasadniczo, bowiem należy pamiętać, że tak naprawdę *Innymi* są bezwzględnie wszyscy uczniowie. Choć teza ta jest dość oczywista, jej praktyczne konsekwencje dla systemu edukacyjnego i szkoły już takie nie są. Trzeba więc także wspomnieć o tych „innych”.

Ronald A. Wolk — krytyk szkoły w obecnym kształcie, zwłaszcza jej działań ukierunkowanych na odpowiedzialowanie ucznia, marmowanie jego umysłu wszechobecną standaryzacją i ciągłym testowaniem, które zdaje się wręcz być „wartością samą w sobie” — uważa, że wciąż jeszcze daleko do rozbicia tego monolitycznego systemu, który nie jest zorientowany na ucznia jako indywiduum (Wolk, 2011, s. 23 i nast.). Standaryzacja w szkole jest mocno ugruntowana, ponieważ niesie ze sobą określoną logikę: ustalenie, co każdy uczeń powinien wiedzieć bądź być w stanie zrobić; przygotowanie „rygorystycznego” programu, by mieć pewność, że każdy uczeń opanuje ów wymagany zakres wiedzy i pożądane umiejętności; raz w roku posłużenie się jednakoowymi dla wszystkich testami, by zyskać pewność, że uczniowie sprostali ustalonym wcześniej wymaganiom; ukaranie uczniów lub szkół, gdy okaże się, że tak jednak nie jest. Tego typu procedura może budzić pewne skojarzenia z cybernetycznym pojęciem sprzężenia zwrotnego, z produkcją aut czy komputerów, rozpoczynając się od ustalenia wysokiej jakości standardów, by następnie rozwijać procedury służące ich uzyskaniu, po wybiórce (bo obejmujące jedynie wybrane etapy produkcji) sprawdzenie jakości tworzonych produktów, oddziaływanie informacji wyjściowych na referencyjne, czyli uwzględnienie wyników kontroli i oceny produktów w procesie ich tworzenia, a w konsekwencji ewentualna poprawa tego procesu (Wolk, 2011, s. 24). Jeśli jednak przyjąć, że dzieci wykazują choćby daleko idące różnice w uczeniu się, wtedy obowiązujący, mechanistyczny model kształcenia — w którym wszyscy uczniowie myślą o tym samym, tak samo, w tym samym

dniu — traci jakikolwiek sens. Wprawdzie szkoły są zobowiązane prawnie do uwzględnienia „specjalnych potrzeb” uczniów, którzy z racji tak czy inaczej zdefiniowanej „inności” wymagają określonych warunków, by móc sprostać wymaganiom szkoły, kształcenia i nauczyciela, niemniej jednak *każde dziecko* jest inne, jest indywiduum i jako takie wymaga indywidualnego podejścia i planu uczenia się, wymaga edukacji spersonalizowanej, a więc takiej, która służy zarówno dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dzieciom z trudnościami czy wręcz już niepowodzeniami dydaktycznymi oraz tym wybitnie uzdolnionym, utalentowanym, jak również dzieciom wywodzącym się z odmiennych kultur. Taka edukacja implikuje tworzenie rozbudowanych i wielowymiarowych ścieżek prowadzących uczniów do sukcesów w uczeniu się, a w konsekwencji do ustanowionych celów (Wolk, 2011, s. 103).

Misją edukacji „ku przyszłości” jest stworzenie wszystkim, bez wyjątku, warunków do ujawnienia i wykorzystania talentów oraz twórczych możliwości, na co zwrócono uwagę w istotnym przecież dokumencie, jakim jest Raport Delorsa. Zmieniający się świat wymaga od jednostki ciągłego aktualizowania, pogłębiania i wzbogacania wiedzy, umiejętności oraz postaw, trzeba więc uczyć się nie tylko po to, by *wiedzieć*, ale także po to, by *działać*, jak również „współdziałać z Innym”, by żyć wspólnie. Trzeba też uczyć się, by *być*, by rozwijać się, poznać samego siebie, a następnie budować relację z innymi. Odkrywanie *Innego* zawsze dokonuje się poprzez poznanie siebie (Delors, 1998, s. 85 i nast.). „Jedynie, gdy jest Inny, możesz wiedzieć, kim jesteś. I nie ma takiej tożsamości bez dialogicznej relacji wobec Innego” (Giroux, 1994, s. 428). *Uczyć się, aby żyć wspólnie* to wciąż jedno z większych wyzwań edukacyjnych, chociaż należy pamiętać, że zasadniczym „powołaniem edukacji jest jednocześnie ukazywanie różnorodności gatunku ludzkiego i uświadomienie podobieństwa i współzależności wszystkich istot ludzkich naszej planety” (Delors, 1998, s. 94). Kształtowanie kompetencji globalnej w warunkach edukacji szkolnej to z pewnością jeden z możliwych, a zarazem ważniejszych, sposobów realizacji owego powołania. Jednocześnie kompetencja ta, obok kompetencji kluczowych, obok kompetencji kulturowej, będzie współdecydować o jakości funkcjonowania ucznia, a potem także (między innymi) pracownika w świecie, który wciąż zmienia się, maleje i w rzeczywistości, która „jest szybko”, coraz szybciej.

Pojęcie i wymiary kompetencji globalnej

Fernando Reimers z Uniwersytetu Harwarda zdefiniował kompetencję globalną jako zdolność do efektywnych interakcji z innymi ludźmi — ludźmi mówiącymi innymi językami, wyznającymi różne religie, kierującymi się odmiennymi wartościami. Globalna kompetencja oznacza nie tylko kumulowanie wiedzy na temat innych, ich kulturowych odmienności i charakterystyk. Chodzi także o umiejętność nawiązywania i podtrzymywania interakcji z *tymi innymi*, a także o etyczną dyspozycję i gotowość do wspólnego z innymi działania, „budowania mostów zamiast murów”, budowania produktywnych relacji z innymi w atmosferze wzajemnego poszanowania odmienności, bez wartościowania i uprzedzeń (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 154). Także stopniowa, wewnętrzna dyferencjacja społeczeństwa polskiego, będąca pokłosiem przemian ustrojowych i cywilizacyjnych oraz pogłębiająca się wraz z tymi zmianami, niesie ze sobą kwestię relacji z ludźmi, którzy,

z jakichś względów (nie zawsze zależnych od nich samych), są różni od nas, bądź swoją inność świadomie wybierają, eksponując w przestrzeni publicznej i gotowi są jej bronić, a także domagać się prawa do bycia traktowanym na równi z innymi (Stachyra, 1992, s. 97-111). Tego typu zmiany w szeroko pojętej kulturze nie pozostają bez wpływu na szkołę, na społeczność uczących się, która także staje się coraz bardziej heterogeniczna. Warto odwołać się do wyników badań podjętych przez Aleksandrę Tłuściak-Deliowską, badań dotyczących postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych oraz do prowadzonego przez Marzenę Rusaczyk badania szkoły jako przestrzeni stygmatyzacji mniejszości etnicznych, by na tak nakreślonym tle ukazać wielowymiarowość kompetencji globalnej i realną potrzebę jej kształtowania w szkole.

Prowadzone przez Tłuściak-Deliowską badania dystansów społecznych młodzieży gimnazjalnej i uczniów szkół ponadgimnazjalnych (badaniem objęto 690 osób) ujawniły, że największy dystans społeczny, a tym samym największe uprzedzenie, badana młodzież wyraża względem Żydów, Romów i Arabów. Największy stopień otwartości i zbliżenia deklarowano wobec Francuzów, Włochów i Hiszpanów. Ustalono także, że dziewczęta charakteryzują się mniejszymi niż chłopcy uprzedzeniami w stosunku do Żydów, Romów, Francuzów, Włochów oraz Hiszpanów. Najmniejszy dystans wyrażają uczniowie wobec przedstawicieli narodów należących do cywilizacji zachodniej, natomiast największy dystans, oznaczający niekiedy chęć wykluczenia danej grupy ze społeczeństwa, wyrażano wobec przedstawicieli bardzo odmiennych kulturowo grup (Tłuściak-Deliowska). Wnioski sformułowane na podstawie tych badań są zasadniczo zgodne z ustaleniami innych badaczy zajmujących się tą problematyką (zob. np. Weigl, 2008). Rusaczyk natomiast, za pomocą wywiadów przeprowadzanych z przedstawicielami mniejszości etnicznych i wyznaniowych zamieszkujących Białostocką, starała się ustalić konteksty stygmatyzowania tych „innych” w szkole. Przedmiotem badań były procesy stygmatyzacji w szkole w doświadczeniach badanych, co istotne – osób w różnym wieku. Wyłoniono cztery kluczowe konteksty stygmatyzacji, takie jak: język, religia, święta oraz imiona i nazwiska (Rusaczyk, 2008, s. 254-268). Badaczka zauważa, że stygmatyzacja „innych” w szkole ma zdecydowanie swoje miejsce w klasie szkolnej, można wręcz powiedzieć, że „stygmatyzacja rozpoczyna się właśnie od klasy, w której formalna rola nauczyciela miesza się z nieformalnymi interakcjami pomiędzy uczniami. To, co się dzieje w klasie szkolnej, z punktu widzenia teorii stygmatyzacji, może wywoływać stałe poczucie trudno definiowalnego zagrożenia, które odczuwa llny” (Rusaczyk, 2008, s. 268). Nauczyciele, często nieświadomie, swoim działaniem w klasie szkolnej przyczyniają się do narastającego w uczniach, tych chociażby pod względem etnicznym „innych”, niepokojącego poczucia „niedostrojenia” do całości, a przekazując niejednokrotnie treści w sposób „kolonizujący”, wywołując w „innych” obawy związane z „nieprzystawaniem” do tych treści (Rusaczyk, 2008, s. 268).

Kategoria stygmatu wylania pewne subtelności, które trudno ignorować, nawet z uwagi na samo powodzenie procesów dydaktyczno-wychowawczych. [...]. W warunkach niepewności wydaje się bowiem rozmywać ekspresja własnej indywidualności. Z drugiej strony system szkolny ukazuje się jako drugi świat dziecka, który ma moc, by istotnie rozszczepiać jego poczucie tożsamości (Rusaczyk, 2008, s. 268).

Brak pomostu między szkołą a etnicznością rodziny prowadzi do potrzeby redukcji dysonansów, wywołując jednocześnie poczucie lęku i różnorodne obawy (Rusaczyk, 2008, s. 268).

Z pewnością adaptacja poznawcza młodego pokolenia oznacza obecnie uczenie się nowego i bardziej skomplikowanego, wieloaspektowego sposobu myślenia o sprawach, które, z racji swojej inności i odmienności, mogą być początkowo uznane za zagrażające, a kształtowanie i rozwijanie kompetencji globalnej w procesie edukacyjnym wymaga niewątpliwie wyjścia poza „flagi”, „święta” i „kuchnie” poznawanych w klasie szkolnej „innych”. Uczniowie muszą nauczyć się, jak pokonać lęk przed obcością, odmiennością i zastąpić pierwotne uprzedzenie ciekawością oraz chęcią poznania (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 154 i nast.).

Bez kompetencji kulturowej nie ma jednak kompetencji globalnej. Kompetencja kulturowa łączy w sobie przede wszystkim wiedzę na temat własnej kultury, a tę możemy poznawać, poznając „inne światy”, a tych jest przecież wiele. Wszystkie one, „te inne światy, inne kultury to są zwierciadła, w których przeglądamy się my i nasza kultura. Dzięki którym lepiej rozumiemy samych siebie, jako że nie możemy określić swojej tożsamości, dopóki nie skonfrontujemy jej z innymi” (Kapuściński, 2004, s. 249). To właśnie w wyniku kontaktu z inną grupą, w wyniku doświadczania odmienności, odrębności, w wyniku funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo, kształtuje się świadomość tożsamości kulturowej jednostki. Odrębność może dotyczyć religii, języka, obyczajów, cech antropologicznych, trybu życia i tym podobnych. Człowiek buduje swoją tożsamość poprzez porównywanie i przeciwstawianie jej tożsamości innych. „Dzięki zdolności jednostki ludzkiej do przyjmowania roli Innego możliwe staje się konstruowanie znaczeń w procesie interakcji” (Nikitorowicz, 2005, s. 113). Światem kultury rządzi interakcja, uznanie i zrozumienie inności, tolerancja i ustawiczny dialog, dlatego tak ważne jest wzajemne stykanie się i przenikanie kultur. Drugi-Inny, Jego kultura — wartości, znaczenia, sensory, tradycje, przekonania, symbole — są niezbędne, by wciąż na nowo odkrywać siebie, własną kulturę (Nikitorowicz, 2005, s. 120). Kompetencja kulturowa to kompetencja umożliwiająca poznanie tej kultury poprzez zestawianie jej z innymi. Kompetencja globalna natomiast nadbudowuje się nad kompetencją kulturową, jest względem niej wtórna. Rozwinięcie umysłowości zdolnej do swobodnego poruszania się między odmiennością, rozumienia i akceptowania jej, wymaga od ucznia, by ten pierwotnie uświadomił sobie, że on także jest tworem otaczającej go kultury, że to ona go ukształtowała. Obok są jednak inni ludzie, definiujący siebie za pomocą innych wartości, uformowani w odmiennej przestrzeni znaczeń, a przez to w odmienny sposób postrzegający świat (zob. Demowska). Edukacja jest zarazem drogą do urzeczywistnienia kultury, jak i środkiem kreującym tożsamość kulturową (Nikitorowicz, 2005, s. 117). Pomaga zrozumieć siebie i świat, by lepiej zrozumieć Innego.

Kompetencja globalna łączy w sobie trzy wymiary: aspekt emocjonalno-moralny, aspekt praktyczny oraz poznawczy (akademicki). Pierwszy z nich obejmuje elementy etyczne i może być zdefiniowany jako „pozytywna dyspozycja do percepcji różnic kulturowych i fundament globalnych wartości umożliwiających zaangażowane poznawanie owych różnic” (Zhao, 2009, s. 166). Wymiar praktyczny, a więc ten związany z działaniem, obejmuje zdolność do mówienia i myślenia w innym języku, zdolność umożliwiającą wychwycenie subtelności i niuansów obecnych w innych kulturach. Aspekt poznawczy — akademicki natomiast implikuje wiedzę na temat świata, wiedzę nie tylko geograficzną czy historyczną, wiedzę faktograficzną czy nazewniczą, ale przede wszystkim kwestie i problemy o charakterze globalnym, jak chociażby zagadnienia związane z ochroną środowiska człowieka, ekonomią lub zdrowiem (por. Zhao, 2009). Kształtowanie w uczniach

kompetencji globalnej, wraz z wszystkimi jej wymiarami, służy kształtowaniu ludzi zdolnych efektywnie funkcjonować w rzeczywistości, która już dawno przestała być lokalna.

William Powell i Ochan Kusuma-Powell zauważają, że koncentracja w szkole na sprawach globalnych, nie powinna być traktowana przez dyrekcję i nauczycieli jak „coś”, co szkoła musi zrobić, jak „czyjś” kolejny mniej lub bardziej – w ich odczuciu – sensowny „pomysł na edukację” młodego pokolenia. Szkoły, dla których „globalność” jest wartością, muszą tę wartość implementować na grunt programu szkolnego, kształcenia, oceniań, wreszcie także wsparcia dla nauczycieli w taki sposób profilujących swoją pracę z uczniami. Natomiast narzędziem umożliwiającym uczniom mentalne poruszanie się w płaszczyźnie globalnej jest *Sieć Spraw Globalnych* (*Global Issues Network – GIN*), inspirowana książką *W samo południe. 20 globalnych problemów, 20 lat na ich rozwiązanie* (*High Noon: 20 Global Problems, 20 Years to Solve Them*) autorstwa byłego wiceprezesa Banku Światowego Jeana F. Rischarda. Organizacja ta powstała w 2003 roku, a jej zasadniczą misją jest pomoc uczniom w uprzytomnieniu sobie, że mogą przyczynić się do zmieniania świata na lepsze, podejmując współpracę z rówieśnikami z różnych jego części, współpracę zorientowaną na detekcję i poszukiwanie rozwiązań problemów o znaczeniu globalnym. Obecnie, dzięki staraniom GIN i łączności satelitarnej, współpracują ze sobą – podejmując za sprawą konferencji (zarówno tych twarzą-w-twarz, jak i tych w formie wideokonferencji) kwestie globalne, takie chociażby, jak: globalne ocieplenie, skutki wycinania lasów, zapobieganie konfliktom, prawa dziecka, rozprzestrzenianie się chorób zakaźnych – uczniowie z ponad 100 międzynarodowych szkół na całym świecie (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 163 i nast.).

Uwrażliwieniu uczniów na aktualne problemy, zarówno te o charakterze globalnym, jak i te o wymiarze lokalnym, służy w szczególności sposób edukacja dla zrównoważonego rozwoju, która jest zorientowana na zmianę postaw i zachowań ludzi jako konsumentów oraz obywateli, ekspozycję globalnych problemów natury ekonomicznej, społecznej i środowiskowej, a także na tworzenie dyspozycji do działania zarówno na rzecz lokalnej społeczności, jak i działania w przestrzeni globalnej. Celem edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jest budowa społeczeństwa partycypacyjnego, złożonego z obywateli zaangażowanych w podejmowanie decyzji o znaczeniu lokalnym, krajowym oraz globalnym. Dążenie do osiągnięcia równowagi pomiędzy społecznym i ekonomicznym dobrem a kulturą, tradycją i ochroną naturalnych zasobów Ziemi, któremu podporządkowana jest ta edukacja, ma także głęboki wymiar aksjologiczny, implikuje bowiem potrzebę respektowania godności ludzkiej, poszanowania każdej jednostki, poszanowania różnorodności, a także środowiska naturalnego i troski o zasoby naszej planety. Włączenie wartości do edukacji jest nie tylko odpowiedzią na kryzys wartości, z jakim mierzy się świat, ale także próbą rozwiązania problemów globalnych, jakich doświadcza ludzkość (Dzwonkowska, 2012, s. 174 i nast.).

Kompetencja globalna w perspektywie programu kształcenia

Program kształcenia zwykle się utożsamiać z treścią kształcenia, z materiałem nauczania. Tymczasem program to nie tylko materiał, to także podejmowane w procesie dydaktycznym czynności nauczającego oraz uczącego się. Są różne sposoby podejścia do programu, a w każdym z nich odzwierciedlony jest czyjś pogląd

na świat, czyjaś percepcja rzeczywistości wraz z wartościami uznanymi za najważniejsze czy zakresem wiedzy, uznanym za niezbędny dla zrozumienia tej rzeczywistości. Kompetencja globalna, jej kształtowanie i rozwijanie w szkole, wymaga wyjścia poza wiedzę faktograficzną, nazewniczą, poza kształcenie informacyjne. Kształtowanie kompetencji globalnej nie może obejmować tylko treści opisujących świat, a tym samym nauczania, którego zasadniczą oś stanowi zapoznanie ucznia z tradycyjną kuchnią jakiejś narodowości, wyglądem flagi państwowej czy kalendarzem ważniejszych świąt wraz ze sposobami ich celebrowania. Takie podejście do inności jest zbyt ograniczone i zbyt dla ucznia ograniczające. Te treści to jedynie wierzchnia warstwa w swojej głębi skrywająca gdzieś znaczące pojęcia czy ważne dla jakiejś tożsamości idee.

Pytanie o to, czego w szkole nauczać, jakie treści z różnorodnych dziedzin naukowych wybrać i jak je ustrukturyzować, jakie kompetencje uznać za znaczące i niezbędne do efektywnego funkcjonowania ucznia w zastanej, ale też szybko zmieniającej się rzeczywistości, jest jednym z kluczowych pytań w kanonie ważnych pytań dydaktycznych. Mnogość stanowisk i modeli programów, będących pokłosiem wysiłków wielu programistów, liczne teorie doboru i układu treści kształcenia, odzwierciedlają skalę trudności tego problemu i jego historię.

Spśród licznych stanowisk związanych z programem, z punktu widzenia podjętej problematyki, warto zwrócić uwagę na podejście humanistyczne oraz wybrane elementy stanowiska rekonstrukcjonistów (w całości bowiem to stanowisko zdaje się być dość jednak utopijne). Podejście humanistyczne eksponuje indywidualny i społeczny rozwój dziecka, poznawcze i afektywne teorie uczenia się, poczucie tożsamości i własnej wartości jednostki. Nauczyciel jest tym, który – zdaniem zwolenników tego podejścia – wspiera uczniów w procesie poznania, dostarcza im intelektualnej pożywki, gdy angażują się w różne interakcje, poszukują, rozwiązują problemy. Nadaje się więc pełniejsze znaczenie związkom i relacjom między uczniami i nauczycielami, których zasadniczym zadaniem jest wspieranie niezależności uczniów oraz doprowadzenie do zaakceptowania przez nich siebie oraz innych (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 209-210).

Rekonstrukcjoniści (np. M. Fantini, A. Tofler) opowiadają się za programami o charakterze perspektywnym, eksponującymi pluralizm, równość. Dzięki nim – a konkretnie dzięki możliwości krytycznego badania kulturowego dziedzictwa społeczeństwa i współczesnej cywilizacji, dzięki tworzonemu okazjom do konfrontacji z problemami i stawianiu kwestii spornych, niekiedy drażliwych, dzięki możliwościom uczestnictwa zarówno w dyskursie, jak również w konkretnych działaniach na rzecz odnowienia kultury i budowania porozumienia międzykulturowego – uczniowie nauczą się życia w świecie zróżnicowanym pod względem narodowościowym, religijnym, językowym. W treściach nie może zabraknąć *międzynarodowego składnika*, swoistego uniwersalnego trzonu programowego po to, by programy realizowane w różnych krajach miały części wspólne, elementy budujące wzajemne zrozumienie, poczucie wspólnoty i globalną współpracę (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 78-80). Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins, pisząc o modelu pracy nad programem, odwołują się do pojęcia wzorca programu. Wzorzec mieści w sobie cele, treść, metody i organizację, a także ocenę. Są wzorce ześrodkowane na materiale, ześrodkowane na uczniu czy też ześrodkowane na rozwiązywaniu problemów (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 228-241).

Z punktu widzenia podjętej problematyki na uwagę zasługują zarówno wzorce ześrodkowane na uczniu – jego aktywności w procesie kształcenia, jego doświadczeniach, odpowiednio zorganizowanym środowisku,

sprzyjającym wyrażeniu przez ucznia swoich wewnętrznych zasobów, jak również interesujące są te ześrodkowane na problemach.

W nurcie humanistycznym znajduje się model spraw uczniowskich Geralda Weinsteina i Mario Fantiniego – propozycja ześrodkowana na uczniu, dla której charakterystyczne są następujące segmenty działań w trakcie kreowania programu:

- zbieranie wiadomości o uczniach – jest to przecież model ześrodkowany na sprawach uczniowskich (co ich obchodzi, czym się przejmują, jakie mają problemy). Gromadzone są więc dane demograficzne i środowiskowe oraz te, które dotyczą rozwoju i cech psychicznych uczniów. Chodzi o dane charakteryzujące grupę;
- ustalenie spraw wspólnych uczniom w grupie. Mowa o różnych kategoriach spraw, np. obraz samego siebie, relacje z innymi, miejsce w świecie, percepcja rzeczywistości, wartości uznawane za ważne w życiu itp.;
- diagnoza: ustalenie przyczyn problemów i sposobów ich rozwiązywania;
- ustalenie elementów węzłowych treści – idei, pojęć, wartości, generalizacji, wokół których organizowany będzie materiał nauczania. Warto podkreślić, że te ogniwa czy elementy węzłowe pochodzą z analizy spraw uczniowskich, a nie ze struktury dyscyplin naukowych. Centralne idee i problemy, wokół których ustrukturyzowany będzie materiał kształcenia, łączą w sobie kilka dyscyplin, mają więc charakter interdyscyplinarny i dotyczą kilku uczniowskich problemów. Natomiast idee pozostające w granicach jednej dziedziny są mniej wartościowe dla programu;
- wybór nośników treści. Stosownie do społecznych i osobowościowych zagadnień autorzy wyróżniają trzy nośniki: pierwszy obejmuje treść wydobytą przez ucznia ze swoich doświadczeń. Dotyczy ona tożsamości ucznia, jego przynależności do grup i kultur, związków i relacji z innymi. Drugi nośnik obejmuje dziedzinę emocjonalną – uczucia, potrzeby, zainteresowania. Trzeci rodzaj treści obejmuje to, co uczeń opanował, lokując się w określonym kontekście społecznym. Treść ta dotyczy działań i ich efektów;
- określenie rodzaju umiejętności uczenia się. Jest on determinowany przez treść, jej rodzaj – jakich umiejętności potrzebuje uczeń, by opanować daną treść? Mogą to być chociażby umiejętności składające się na społeczną wrażliwość ucznia, umożliwiającą mu zrozumienie i opisanie siebie na tle innych. Umiejętności społeczne są równie ważne, jak te poznawcze;
- ustalenie procedur dydaktycznych, jakimi będzie posługiwał się nauczyciel, by – za ich pomocą – uczeń mógł opanować treść i umiejętności pozwalające mu kontrolować własne życie, panować nad nim. Procedury te winny być dostosowane do indywidualnego stylu uczenia się, zdolności i zainteresowań ucznia. Interakcje, które uczeń nawiązuje z innymi w klasie szkolnej, służą jego rozwojowi i umacniają poczucie własnej wartości;
- ocena efektów programu. Wymaga ona refleksji nad nośnikami treści, procedurami dydaktycznymi oraz umiejętnościami ucznia. Jej pokłosiem powinna być modyfikacja programu, ulepszenie tych jego obszarów, które okazały się zawodne (za: Orstein, Hunkins, 1998, s. 263-264).

Model Weinsteina i Fantiniego to, rzecz jasna, jedynie propozycja kreowania programu tworzącego dogodne warunki do kształtowania kompetencji globalnej. Kiedy nauczyciele w klasie szkolnej dostrzegają, rozumieją i eksponują indywidualne różnice kulturowe i językowe swoich uczniów, kiedy poznali różnice w zakresie ich zainteresowań, wartości, przekonań, talentów, określonych zdolności, wówczas tworzą w klasie klimat sprzyjający chęci wzajemnego poznawania się uczniów i uczenia się od siebie i ze sobą, klimat sprzyjający uczeniu się przekształcającemu (*transformational learning*) ich dotychczasowe poglądy na temat siebie samych i innych. Zadanie to nie należy jednak do łatwych i może stać się dla nauczycieli źródłem poważnych dydaktycznych dylematów. To spore wyzwanie, które (jeśli zostanie podjęte) wiedzie nauczycieli – według słów Michaela Fullana – „w stronę niebezpiecznego” (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 158-161).

Kompetencja globalna a uczenie się spersonalizowane

Powell i Kusuma-Powell wyrażają przekonanie, że droga do kształtowania w uczniach kompetencji globalnej wiedzie poprzez spersonalizowanie uczenia się w klasie szkolnej. Wyjście poza procedury obowiązujące w zakładach produkcyjnych, poza wystandaryzowane kształcenie informacyjne, uznanie, że metafora fabryki nie może już dłużej być przydatna do opisu tego, co dzieje się w klasie i w szkole, pozwoli nauczycielom zaszczerpić w uczniach umiejętność uczenia się oraz adekwatną samoocenę, pozwoli im także podążać do jednego celu wieloma różnymi drogami. Tym celem jest angażowanie uczniów do znaczących dla nich działań oraz komunikowanie im, że ich kulturowa, religijna, etniczna, językowa odmienność jest cenioną w klasie szkolnej wartością (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 56-58). Wartością jest także możliwość odkrywania siebie nawzajem, eksplorowania różnic, badania odmienności. I choć to, o czym mówią Powellowie, brzmi dobrze i warte jest urzeczywistnienia, jest też sporym wyzwaniem dla nauczyciela jako tego, który kreuje i wspiera określonego rodzaju interakcje w klasie szkolnej. Warto odwołać się do doświadczeń Kusumy-Powell i współpracujących z nią nauczycieli, które wprowadzie nie są (czy raczej: nie są *jeszcze*) silnie związane z polską rzeczywistością edukacyjną, niemniej warto po nie sięgnąć, by zilustrować istotę tych interakcji, a więc interakcji zorientowanych na eksponowanie różnic przy jednoczesnym budowaniu porozumienia między kulturami, między różnymi światami znaczeń oraz określić charakter trudności związanych z tego typu działaniami nauczycieli. Chociaż, jak uważa wspomniany już wcześniej Bauman, pełna „fuzja horyzontów”, która zdaniem Hansa Gadamera jest warunkiem koniecznym bezbłędnego porozumienia, jest perspektywą jednak odległą, a być może wręcz celem w pełni nieosiągalnym – komunikacja międzykulturowa bowiem w praktyce nie jest wolna od pułapek i błędów, nie ma przecież (na przykład) pary idiomów, które byłyby w pełni swoim ekwiwalentnym tłumaczeniem – dotąd, mimo wszystko, udawało się jakoś komunikować, co więcej, wysiłek na rzecz poprawy porozumienia między kulturami stał się zasobnym źródłem kulturowej i ludzkiej kreatywności (Bauman, 2012, s. 69-70).

Otóż Kusuma-Powell i współpracujący z nią nauczyciele wyruszyli „w stronę niebezpiecznego” – by raz jeszcze użyć słów Fullana – zapraszając swoich uczniów do wyrażenia oraz wyjaśnienia uczuć, takich jak złość i poczucie krzywdy. Intencją tych działań było umożliwienie nauczycielom wspierania swoich podopiecznych

w trakcie konfrontacji i pracy nad stworzeniem systemu sprzyjającego wspomnianemu już uczeniu się przekształcającemu dotychczasowe poglądy uczniów na temat własny i na temat innych — w tym konkretnym przypadku na temat uczuć, sposobów ich przeżywania, nazywania i wyrażania. Było to bardzo trudne zadanie, zważywszy na fakt, że *United Nations International School* w Nowym Yorku była miejscem, w którym stykało się ze sobą ponad osiemdziesiąt narodowości, włączając uczniów z Iraku, Arabów, Amerykanów, Brytyjczyków czy Żydów. Kierunek działań nauczycieli był więc w pewnym sensie „niebezpieczny”. Pozwolono jednak uczniom mówić o ich emocjach i uczuciach, o lękach, złości, dbając przy tym o redukcję napięcia, pojawiającego się w tej sytuacji w naturalny zupełnie sposób, oraz o wytworzenie atmosfery szacunku i tolerancji. W trakcie spotkania pojawiła się cała kombinacja głęboko odczuwanych emocji, ale — co istotne — wyrażonych w akceptowalnych terminach, z intencją zrozumienia perspektywy „innego”, przyjęcia, choćby na moment, „jego” optyki. Podobne spotkanie, tyle że w znacznie trudniejszych warunkach, zorganizowano w tym samym czasie w szkole w Jordanii. Był styczeń 1991 roku, sytuacja w regionie niezwykle złożona, a uczniowie — Jordańczycy i Palestyńczycy — w tej szkole stykali się z personelem, w skład którego wchodziło wielu Brytyjczyków i Amerykanów. Uczniowska niechęć do tych nauczycieli stała się bardzo wyraźna, istniała wręcz obawa, że uczniowie mogą podjąć względem nich działania nacechowane agresją. W zastanej sytuacji dyrektor tej szkoły także zdecydował się na ruch „w stronę niebezpiecznego” i zaprosił uczniów do debaty. Był to odważny akt, zorientowany na umożliwienie uczniom zrozumienia dwóch kwestii: po pierwsze, chciał, by uczniowie zrozumieli, że dorośli w tej szkole szanują ich uczucia i wiedzą, że są powody do odczuwania złości. Po drugie, chciał także, by uczniowie zrozumieli, że mają prawo do pełnego wyrażania emocji, ale w sposób, który nie narusza godności innych, toteż przeżywanie nawet bardzo silnych uczuć było akceptowane, natomiast destrukttywne zachowania już nie. Nie było to z pewnością ani łatwe, ani komfortowe spotkanie, ale jego pokłosiem była pierwsza uczniowska konferencja dotycząca spraw globalnych, której ta szkoła właśnie była organizatorem i gospodarzem. Kryzys stał się więc zaczynem porozumienia między tak bardzo różniącymi się od siebie ludźmi, tak odmiennymi kulturami (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 161 i nast.).

Kulturowe otoczenie, z którego wywodzi się uczeń, bez wątpienia wpływa na jego uczenie się i rozwój. To istotne uwarunkowanie procesu kształcenia musi uprzytomnić sobie każdy nauczyciel, jeśli nie chce być postrzegany jako ktoś arogancki bądź pozbawiony szacunku dla swoich uczniów, lub, co gorsza, jako ktoś, kto swoich uczniów wyobcowuje i niszczy ich poczucie przynależności do wspólnoty uczących się, jaką jest klasa. Spersonalizowanie uczenia się nie oznacza jednak, że nauczyciel tworzy każdemu uczniowi oddzielny plan lekcji. Oznacza natomiast, że nauczyciel jest w swoich działaniach dydaktycznych na tyle „elastyczny” i „reagujący”, by uchwycić różnicowanie grupy uczących się oraz dopasować nauczanie do ich potrzeb. Wymaga to wnikliwej obserwacji uczniów, empatycznego ich słuchania; wymaga uważnego monitorowania uczniowskich działań i interakcji; wymaga ciągłego i dynamicznego oceniania zastanych sytuacji i budowania na podstawie tych ocen dydaktycznego osądu. Strategie kształcenia, zarządzanie czasem, wykorzystanie środków dydaktycznych, podejście do treści, grupowanie uczniów i znaczenie oceniania — wszystko to musi być *elastyczne*. W klasie szkolnej elementy środowiska uczenia się spersonalizowanego są *celowe*, a podejmowane w tak zorganizowanym otoczeniu nauczycielskie działania są *respektujące*. Celowość implikuje namysł nad celami

uczenia się, precyzyjne ich wyrażenie oraz ustalenie wskaźników sukcesu. Nauczyciel zastanawia się więc nad organizacją zespołów uczniowskich, nad sposobem aranżacji przestrzeni w klasie. Jest architektem tego wnętrza – celowo wybiera i zestawia, harmonizuje ze sobą różne elementy środowiska, w którym przebiega uczenie się uczniów, w taki sposób i po to, by to uczenie się było efektywne. Respektowanie uczniów i uczenia się to istotny warunek konstruowania środowiska sprzyjającego uczeniu się spersonalizowanemu. „Respekt” – łacińskie *respectus* – to słowo składające się z cząstki „re” oznaczające „znowu”, „znów”, „ponownie”, „powtórnie”, „na nowo” i części *specere*, oznaczającej „patrzeć”, „spoglądać”. Znaczenie słowa *respekt* literalnie oznacza więc „patrzeć ponownie”, „przyglądać się znowu”, „obejrzeć się”, wskazując tym samym na coś, co jest tak wartościowe i ważne, że warto zwrócić się ku temu po raz wtóry czy kolejny. Nauczyciel, tworząc środowisko edukacyjne, respektujące uczniów i proces uczenia się, docenia i eksponuje wszelkie różnice, które uczniowie wnoszą ze sobą do klasy oraz kształcenia. Uczniowie różnią się kulturowo, znajdują się na różnych poziomach gotowości do podjęcia określonych zadań, różnią się pod względem kompetencji językowych, progu tolerancji na stres i frustrację czy pod względem zainteresowań, a *respektująca* pedagogia to taka, za pomocą której każde dziecko konfrontowane jest z takimi zadaniami, prowokowane do takich działań i podejmujące takie wyzwania, które – dzięki uwzględnieniu różnic i dostrzeżeniu indywidualnych cech i dyspozycji – tworzą przestrzeń dla jego rozwoju, ten rozwój stymulują i kontrolują (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 10; zob. także Winitzky, 1994, s. 145-181).

O edukację rozwijającą kompetencję globalną – kilka uwag końcowych

Szkoła nie tylko nie istnieje w izolacji od szeroko pojętej kultury, ale stanowi jej integralną część, dlatego zmiany zachodzące w tak pojętej kulturze nie pozostają siłą rzeczy, bez wpływu na jej obraz i zasadniczą misję. Niemniej jednak, jak zauważa Rusaczyk,

bycie innym w polskiej szkole w dalszym ciągu, pomimo obecności dyskursów wyzwolonych z postulatów narzucania jedynie prawdziwych wzorów „bycia” dla wszystkich, nadal jest wyzwaniem codzienności dla przedstawicieli rozmaitych mniejszości i odmienności, odbiegających od uznanego repertuaru znaczeń (Rusaczyk, 2008, s. 250).

Kompetencja globalna to nie intelektualna moda, kolejna „nowinka” edukacyjna, kaprys elit międzynarodowych czy kolejny pomysł decydentów oświatowych. To niewątpliwie jedna z ważniejszych kompetencji, które szkoła powinna kształtować i rozwijać. To realna potrzeba, realizowana na poziomie lokalnym, ale o ponadlokalnych konsekwencjach. Tymczasem szkoła często, mimo inicjatyw zmierzających do zmiany obowiązującego *status quo*, nadal zadowala się iluzją jednolitości i standaryzacją wpisaną w aktualny system edukacyjny.

Powell i Kusuma-Powell uważają, że obecnie nie ma sensownej edukacji bez postawienia takich oto pytań:

- w jaki sposób kultura, z jakiej wywodzi się dziecko, determinuje jego sposób myślenia?
- w jaki sposób nauczyciel może poznawać dziecko jako uczącą się jednostkę w zglobalizowanej klasie szkolnej?

- jak budować bogatą sieć relacji dydaktycznych z dziećmi odmiennymi kulturowo oraz z dziećmi o odmiennych stylach poznawczych i profilach inteligencji?
- w jakim stopniu wiedza nauczyciela i sposoby postrzegania przez niego różnych kultur wpływają na uczenie się uczniów?
- co powinien zawierać program nauczania, jaką treść kształcenia dobrać i jak ją zorganizować? czego w takiej klasie/szkole nauczać?
- jak pokonać podziały kulturowe, by podjąć współpracę z innymi? (Powell, Kusuma-Powell, 2011, s. 20).

Istotne są też inne pytania: „jak rozumieć kulturową inność bez redukcji jej do ram naszej kultury, jak zachować odmienność innych ludzi, odmienność, dzięki której inny pozostanie innym nie przechodząc przez »filtr« procesu rozumienia” (Burszta, 1995, s. 135). Jak zachować autonomię, a jednocześnie być we wspólnocie, jaką jest klasa, szkoła, społeczeństwo, i czerpać jak najwięcej z kontaktu z „innymi”, do którego jest się przygotowanym oraz gotowym. To dla edukacji i szkoły (także polskiej) wciąż ważne pytania.

Bibliografia

- Bauman Z. (2000). *Globalizacja*. Tłum. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Tłum. P. Poniatowska, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Burszta W. J. (1995). Postkolonializm i dekolonizacja umysłu. W: T. Szkudlarek (red.) *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków: Impuls.
- Delors J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Tłum. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dernowska U. (w przygotowaniu). *Edukacja spersonalizowana we współczesnej szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny”.
- Doliński D. (2001). Tożsamość społeczna jako generator stereotypowych sądów o innych. W: M. Kofta, A. Jasińska-Kania (red.) *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dzwonkowska D. (2012). Rola wartości w edukacji globalnej. W: H. Ciążela, W. Tyburski (red.) *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gara J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Giroux H. A. (1994). Wobec wyzwań tożsamości i różnicy. Tłum. L. Witkowski. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Kapuściński R. (2004). *Podróże z Herodotem*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.) (2001). *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lévinas E. (1991). *Etyka i nieskończony*. Tłum. B. Opolska-Kokoszka, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Akademii Teologicznej.
- Lévinas E. (1998). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Tłum. M. Kowalska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Powell W., Kusuma-Powell O. (2011). *How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Rusaczyk M. (2008). Szkolna płaszczyzna stygmatyzacji mniejszości etnicznych – problem edukacji. W: E. Czykwin, M. Rusaczyk (red.) *Gorsi – Inni. Badania*. Białystok: Trans Humana.
- Skarga B. (2004). *Ślad i obecność*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stachyra R. (1992). Stosunek do inności. Sondaż wśród licealistów. W: B. Karolczak-Biernacka (red.) *Tolerancja*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Thuściak-Deliowska A. (w druku). *Dystans społeczny wobec innych: analiza postaw młodzieży wobec wybranych grup narodowo-etnicznych*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”.
- Weigl B. (2008). Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży – istota zjawiska i przesłanki zmian. W: P. Dzieliński (red.) *Edukacja przeciw dyskryminacji*. Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Winitzky N. (1994). *Klasy wielokulturowe i klasy integrujące*. Tłum. K. Kruszewski. W: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wolk R. A. (2011). *Wasting Minds*. Alexandria: ASCD.
- Zhao Y. (2009). *Catching up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization*. Alexandria: ASCD.

Summary

Global competence at school

The author, inspired by the Powells' didactic experiences, attempts to identify circumstances in which students acquire global competence. Global competence is the ability to interact effectively with "others", with people who hold different values, make different senses and meanings. The author defines both *global competence*, as well as *cultural competence*, from many points of view, analyzes *who the others are*, and finally concentrates on school as a place where cultural and learning diversity offers the potential for rich and dynamic interaction, and where students come to know themselves, their own culture and "others", together with what they bring to class, school and social reality.

Key words: didactics, cultural competence, curriculum, education, global competence, globalization, others

Kary cielesne w kontekście paradygmatycznego przejścia w ujęciu celu wychowania

Celem podjętych rozważań będzie próba przeprowadzenia teoretycznej analizy uzasadnienia zakazu stosowania kar cielesnych wobec dziecka w praktyce wychowawczej rodziny. Z perspektywy teorii wychowania punktem wyjścia rozważań są humanistyczne i behawioralne źródła definiowania wychowania oraz ich metodologiczne konsekwencje. Prezentacja problemu służy zwiększeniu pedagogicznej świadomości społecznej oraz wzbudzeniu refleksji i wywołaniu dyskusji w środowisku pedagogicznym, podkreślając tym samym znaczenie formułowania celów działań podejmowanych w środowisku rodzinnym przez profesjonalistów w kierunku pedagogizacji.

Słowa kluczowe: badania jakościowe, kary cielesne, metodologia, nowe wychowanie, teoria wychowania, wychowanie autorytarne

Wstęp

Wyniki bieżących badań opinii Polaków na temat zakazu stosowania kar cielesnych składają się na kwestię, która nie powinna pozostawać długo bez rozwiązania, a w szczególności zasługuje na duże zainteresowanie ze strony środowiska pedagogicznego¹. Przy znacznym sprzeciwie wobec bicia dziecka pasem, bicia dziecka w twarz czy silnego bicia dziecka ręką² (za każdym z wariantów opowiedziało się ok. 90%), ujawniło się swoiste przyzwolenie na dawanie dziecku klapsa. Ok. 60% respondentów uznało, że taka forma zachowania rodzica zdecydowanie nie powinna i raczej nie powinna zostać zakazana prawnie (Sąjkowska, 2009, s. 7). Mimo wprowadzenia zakazu prawnego stosowania również klapsów, wciąż funkcjonują one w świadomości Polaków jako dopuszczalna forma przywołania do porządku najmłodszych czy jako jedna ze stosowanych metod wychowawczych. Przywołując jednak w tym miejscu ustawę o przeciwdziałaniu przemocy

¹ Por. np. postulaty E. Jarosz, Wstęp, *Chowanna* 2010, t. 1 (34), s. 5; M. Kamińska, Kocham, nie biję? – o zagrożeniu praw dziecka w rodzinie, *Nowa Szkoła* 2012, nr 10, 3-4.

² Wszystkie warianty odnoszą się do zachowań rodziców.

w rodzinie, nawet jednorazowy akt naruszenia nietykalności cielesnej stanowi przejaw przemocy. Powyższe założenie wzbudziło ogólnospołeczną dyskusję, a sankcje prawne budzą postrach wśród rodziców. Należy jednak mieć na uwadze, że prawne rozwiązania w tym zakresie mają charakter pedagogizujący, a nie represyjny. Nie stanowią one zagrożenia dla wolności sprawowania przez rodzinę funkcji opiekuńczo-wychowawczej, a wskazują wzór pożądaných społecznie postaw wychowawczych.

Karanie fizyczne dziecka w rodzinie kryje wiele znaczeń, zarówno w sferze psychicznej funkcjonowania człowieka w zakresie behawioralnym, jak również w sferze językowej, tworząc szczególne określenia, których zabarwienie oddaje przyjmowane postawy względem stosowania tego rodzaju metody wychowawczej. I tak powszechnie mówimy o kłapsie, dostawaniu w skórę, ale również, z perspektywy pedagogicznej, o biciu dziecka, krzywdzeniu dziecka, stosowaniu przemocy wobec dziecka, maltretowaniu, agresji. Każde z tych słów niesie potoczne znaczenie doświadczeń człowieka. Doświadczeń lat dziecięcych, które nie pozostają bez znaczenia dla jego dalszego, dorosłego życia z przełożeniem na świadomość wychowawczą. Złej sławy metoda stosowania kar cielesnych przeniknęła inną, równoległe podejmowaną, ale nietożsamą aksjologicznie, metodę świadczenia własnym przykładem, zapewniając transmisję karania cielesnego najmłodszych między pokoleniami w naszej kulturze. Dezorientacja, czasem brak świadomości pedagogicznej rodziców, może prowadzić do podjęcia oddziaływań pozornie tylko wychowawczych, zaprzeczających tym samym zasadzie celowości oddziaływań wychowawczych.

Celem niniejszego artykułu jest teoretyczna prezentacja uzasadnienia zakazu stosowania kar cielesnych wobec dziecka w praktyce wychowawczej rodziny. Prezentowane założenia znajdują swoje zastosowanie zarówno w dyskursie codziennym realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez rodzinę, jak i w dyskursie naukowym w odniesieniu do formułowania celów pedagogicznych projektów empirycznych w strategii badań jakościowych.

Historyczno-kulturowy kontekst

Konstatacje na temat wychowania są obecne w naszym kraju w dyskursach medialnym, naukowym, jak również w dyskursie życia codziennego. Media komercyjne produkują reality shows w postaci wychowawczych eksperymentów lub telewizyjnych porad z udziałem eksperta (np. *Superniania*, *I ty możesz mieć superdziecko*, *Świat według dziecka*, *Surowi rodzice*, itd.), siląc się na zaspokajanie potrzeb żądnych emocji widzów, być może nawet na zaspokojenie potrzeb społecznych w zakresie pedagogizacji. Badacze pedagogiczni mierzyli się do niedawna z podsumowaniem Stulecia Dziecka, a w 2012 roku z pedagogiczną schedą myśli Janusza Korczaka. Czyżby postulaty Korczaka zostały pomyślnie wdrożone w świadomość społeczną Polaków, a Stulecie Dziecka stało się realną kategorią sukcesu myśli oświeceniowej względem dziecka? Nic bardziej błędnego. Dyskurs codzienności wskazuje na niepewność ojców i matek w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej (Sikorska, 2009, s. 176), co uwzględnione zostało w analizach współczesnej rodziny.

Małgorzata Sikorska (2009, s. 176) w wyniku przeprowadzonych przez siebie analiz empirycznych wyróżniła nowe typy ojca i matki, obnażając ich zagubienie. Analiza ta uwzględniła postawę współczesnych

rodziców przyjętą względem obecnie społecznie akceptowanych wzorców rodzicielstwa. Są to właśnie: nowy ojciec – niepewny i zagubiony oraz nowa matka – niepewna i niedoskonała. Nowi rodzice stoją w obliczu współczesnych wyzwań dla funkcjonowania rodziny z bagażem własnych doświadczeń wychowawczych prezentowanych przez pokolenie ich rodziców, będącym powieleniem tradycyjnego wzorca wychowania, w którym kary cielesne stosowane wobec dziecka były metodą wychowawczą jedną z najczęściej stosowanych. Jednym z powodów zagubienia rodziców ma być uznanie podmiotowości dziecka, co w perspektywie *novum* relacji partnerskich w rodzinie ma wprowadzić dysonans w sensie *largo* między otrzymanym wzorem a obecnym sensem wychowania czy w sensie *stricte* dysonans między darzeniem dziecka miłością, dbałością o jego dobro a fizycznym karaniem, które konotuje z przemocą, gwałtem i upokorzeniem (Sajkowska, 2010, s. 81).

W odniesieniu do historycznych uwarunkowań uzasadnienia stosowania kar cielesnych w rodzinie chciałabym wskazać na ich źródło w instytucjonalnym charakterze rodziny preindustrialnej, kiedy kara fizyczna stanowiła przedłużenie autorytetu narzuconego patriarchalnie. Krytyka wydawanych jeszcze w XVIII wieku podręczników wychowania (Miller, 2007) sugerujących powinność dobitnego (tzn. przy użyciu siły) wypienienia nieposłuszeństwa dziecka, które pojmowane było jako zamach na autorytet rodzica, przyczyniła się do stworzenia perspektywy stanowiącej punkt odniesienia do konstruowania podmiotowości dziecka, popularyzacji idei praw dziecka, a w szczególności do wykluczenia kar cielesnych z uwarunkowanego historycznie kanonu metod.

Obraz kar cielesnych stosowanych wobec dziecka w rodzinie jak również w instytucjach utrwalał się w dziełach m.in. literackich i filmowych. Adaptacja filmowa książki *Pręgi* (Kuczok, 2003) pod tym samym tytułem ukazuje odległe skutki stosowania kar cielesnych w dzieciństwie. Sam obraz karzącego rodzica pozwala na wpisanie bicia dzieci pod pretekstem oddziaływania wychowawczego w zestaw społecznie akceptowanych zachowań. Fragment filmu *Psy*, ukazujący nauczyciela wymierzającego karę cielesną, wskazuje na jej instytucjonalny wymiar oraz przyzwolenie na jej stosowanie, przypisując tym samym biciu dziecka realizację celów wychowawczych np. szkoły. Sama scena w szkole ukazuje absolutny bezsens stosowania kary cielesnej jako metody wychowawczej. W tym miejscu zaznaczyć należy, że zakaz stosowania kar cielesnych w placówkach edukacyjno-wychowawczych wprowadzono w Polsce dopiero w 2001 roku³.

Historyczne uwarunkowania uzasadnienia stosowania kar cielesnych wskazują na wpisanie ich w instytucjonalne ramy funkcjonowania rodziny jak również opieki i edukacji dzieci w naszym społeczeństwie. Mimo uwolnienia się rodziny z instytucjonalnych ram jej funkcjonowania i możliwości realizowania celów indywidualnych każdego z członków rodziny w zakresie jednej struktury, przyzwolenie na stosowanie kar cielesnych wciąż funkcjonuje w świadomości rodziców. Kara cielesna staje się wątpliwym usprawiedliwieniem stosowania określonych zestawień kar i nagród w ramach systemu wychowawczego, a w efekcie klapsy zyskuje uzasadnienie wychowawcze. Zaprzeczenie użycia przemocy wobec dziecka odbywa się poprzez odwołanie się do zastosowania „tylko klapsa”, podkreślając tym samym społeczne przyzwolenie na podniesienie ręki na dziecko w kontekście wychowawczym.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624).

Kary cielesne w perspektywie celu wychowania autorytarnego

W reinterpretacjach historycznych można doszukać się źródeł założeń wychowania autorytarnego w ideologii totalitaryzmu. Ideologia regulująca życie polityczne społeczeństw inwazyjnie określiła koncepcję człowieka. Psychologicznie uzasadniona podstawami behawioryzmu wyznaczyła cele wychowania oraz ideał osobowości.

Granice funkcjonowania totalitaryzmu określa jego definicja jako formy władczego panowania, które nie ogranicza się tylko do kontrolowania sfery polityki, lecz dąży również do podporządkowania sobie życia prywatnego ludzi (Arendt, 1993, s. 18; cyt. za: Kosiorek, 2007, s. 12). Organizacja rządu państwa totalitarnego determinuje kształt pozostałych struktur funkcjonowania społecznego, jak na przykład rodziny. Hierarchizacja struktury wyznacza pozycję przywódcy o szczególnych atrybutach siły, mądrości i przenikliwości, konstruując autorytet. Celem wychowania staje się kształtowanie osobowości autorytarnej, której cechy mają charakter normatywny w odniesieniu do kreowania postawy akceptowanej względem władzy.

„Kształtowanie się osobowości autorytarnej jest uwarunkowane doświadczeniami dziecka wyniesionymi ze środowiska rodzinnego, a w szczególności surową dyscypliną, metodami wychowawczymi opartymi na bezwzględnym respekcie i permanentnym poczuciu zagrożenia” (Kosiorek, 2007, s. 74). Doświadczenia dziecka w ujęciu autorytarnym powstają w wyniku przeprowadzanej stymulacji polegającej na stosowaniu systemu kar i nagród, systemu wywodzącego się z behawiorystycznych założeń o zależności funkcjonowania człowieka od zewnętrznych mechanizmów regulacyjnych. W świadomości człowieka poprzez doświadczenia jawią się wzory zachowania odpowiadające wymogom sytuacji zewnętrznej.

Literatura przedmiotu wyróżnia teorie naukowe i potoczne wychowania autorytarnego, w których kary cielesne są atrybutem władzy wychowawczej. Teorie naukowe określają ramy wychowania zgodnego z potrzebami społecznymi, natomiast teorie potoczne określają realizację powyższego celu na płaszczyźnie wychowania rodzinnego.

Teorie naukowe charakteryzują się wnikliwym opracowaniem celów wychowania, ideału osobowości oraz cech wychowawcy, niezbędnych do wyposażenia ludzi w dyspozycję psychicznie funkcjonalnie podporządkowane naczelnym rołom społecznym. Na drodze do osiągnięcia swojego celu, osobowego ideału wychowawczego, wskazują na formy sterowania zachowaniem dziecka. Zalicza się do nich m.in. kary (w tym kary cielesne) i nagrody.

Nauczyciel-wychowawca stał się nośnikiem „takiego myślenia i działania, które pozostają w zgodzie z przepisami określonych ról obowiązujących w społeczeństwie” (Kosiorek, 2007, s. 169). Otrzymał władzę, która uprawomocnia go do kierowania procesem wychowawczym. Wyznaczona pozycja nauczyciela podtrzymuje postulat hierarchizacji społeczeństwa i wpisuje w ramy instytucjonalnego charakteru procesu wychowania.

Powyższe założenia przekładają się na funkcjonowanie środowiska rodzinnego; poddanie go regulacjom społecznym poprzez wyznaczenie pożądanых cech charakteru rodziców oraz modelu rodziny. Owe cechy to: racjonalna siła oparta na założeniu, że dziecko nie jest partnerem w procesie wychowania oraz niezaślepiona miłość (Konarzewski, 1988, s. 27). „Rodzina tradycyjnego typu, w której władza skoncentrowana jest w rękach ojca, rzadziej matki, ułatwia małemu dziecku zrozumienie i dostosowanie do obowiązujących w niej

reguł” (Kosiorek, 2007, s. 197). Poddanie rodziny zasadom funkcjonowania społecznego na podbudowie totalitaryzmu nadaje jej instytucjonalny charakter. Funkcją rodziny staje się reprodukcja porządku społecznego.

Potwierdzenie tych tez znajdziemy w potocznych teoriach wychowania autorytarnego, które stają się egzemplifikacją jego podbudowy filozoficznej na poziomie rodzinnym. Rodzina staje się kolejną instytucją sprawowania władzy wychowawczej o autorytecie nadanym rodzicom w sposób naturalny (Sławiński, 1991, s. 55-74). Rodzice dysponują wachlarzem kar i nagród, które mają na celu „pobudzenie i ukierunkowanie rozwoju dzieci, a nie wymierzanie im sprawiedliwości”. Według Stanisława Sławińskiego, celem wychowania ma być posłuszeństwo polegające na dobrowolnym podporządkowaniu się władzy, które wypływa z uznawania czyichś uprawnień decyzyjnych” (Sławiński, 1991, s. 95). W systemie kar i nagród, będących środkiem pomocniczym do realizacji powyższego celu, uzasadnienie dla stosowania kar cielesnych następuje w konotacji do założeń istoty komunikacji międzyludzkiej.

Kara fizyczna, tak samo jak każda inna kara stosowana w wychowaniu jest niczym innym, jak pewnego rodzaju komunikatem. Skoro jednak komunikacja poprzez kontakt cielesny jest jednym z naturalnych sposobów komunikowania się ludzi, to sam fakt, że pewne kary mają charakter komunikatów cielesnych nie może być podstawą do ich pedagogicznej lub moralnej dyskwalifikacji (sic!) (Sławiński, 1991, s. 55-74).

Założenia wychowania autorytarnego wywodzą się z systemu politycznego, który opierał się na powszechnej kontroli oraz na tezie o potrzebie hierarchizacji społecznej. Źródła ideologiczne wychowania autorytarnego stały się płaszczyzną uzasadnienia stosowania systemu kar i nagród, w tym kar cielesnych dla celów wychowawczych. Realizacja owych założeń wymagała centralnego regulowania kierunków oddziaływania wychowawczego, co pozostało nie bez znaczenia dla konstrukcji badań pedagogicznych. Indywidualne doświadczanie rzeczywistości w określonym ogólnie celu wychowania nie ma wartości empirycznej. Skonstruowany na tej podstawie przedmiot badań nałożył na pedagogikę brzemień nauki ideologicznej. Danuta Urbaniak-Zajęc (2013, s. 32-39) określiła powyższe okoliczności jako podporządkowanie się nauk społecznych pozytywistycznemu modelowi nauki. Podparty założeniami determinizmu realizuje cele badawcze w zakresie wskazywania związków przyczynowo-skutkowych (Urbaniak-Zajęc, 2013, s. 34).

Płaszczyzna przejścia paradygmatycznego w ujęciu celu wychowania

Wykorzystanie podstaw behawiorystycznych do celów ideologicznych zostało poddane powszechnej krytyce. Behawiorystyczna koncepcja człowieka z jej wychowawczymi konsekwencjami przybiera demoniczną postać postrachu dzieci⁴. Język opisu behawioryzmu przywodzi negatywne konotacje. Praktycy boją się zaklasyfikowania jako behawioryści (zob. Combs, Popham, Hosford, 1977, s. 57).

⁴ W. J. Popham przewrotnie uznał, że hasło behawioryzm w słowniku oxfordzkim zostało ujęte jako synonim słowa *bugbear* – goblin, ucieleśniającego przedwczesną, nieuzasadnioną śmierć, postrach i poskromienie nieposłusznych dzieci (zob. Combs, Popham, Hosford, 1977, s. 57).

Z perspektywy obecnej wiedzy o człowieku trudno jest nie rozważać koncepcji wychowania o podstawach behawioralnych w paradygmacie krytycznym. Relacje założeń behawioryzmu i humanizmu przedstawiane są w zestawieniach: konfliktu, dychotomii, ale również linearności i syntezy (Combs, Popham, Hosford, 1977, s. 52-63). Wejście jednak w „spór o wychowanie” i pedagogiczna amnezja filozoficzna nie sprzyja konstruktywnej dyskusji. Przecież behawioryzm i humanizm stanowią dwa różne podejścia wyjaśniające funkcjonowanie człowieka. W celu zrozumienia obu teorii należy założyć, że żadna z nich nigdy nie będzie jedynie prawdziwa czy fałszywa. „Teoria wskazuje jedynie drogę zbierania danych, która umożliwia rozwiązanie określonego problemu. Zarówno behawioryzm jak humanizm znajdują różne zastosowanie wobec różnych kwestii” (zob. Combs, Popham, Hosford, 1977, s. 53). Stąd też założenie o przejściu paradygmatycznym ujęcia celu wychowania, a w konsekwencji uznanie pluralizmu metodologicznego w zakresie przedmiotu badań pedagogiki.

Paradygmatyczne przejście w ujęciu celu wychowania polega na przemianie istoty nauk pedagogicznych:

od bycia instrumentem społecznego dziedziczenia — do stawiania się mechanizmem zabezpieczenia warunków twórczego oswajania teraźniejszości i tworzenia socjokulturowej wizji przyszłości. Cel wychowania nie jest już określany w granicach odgórnie wyznaczonych wartości. Człowiek sam stał się nadrzędną wartością, która nie podlega wymianie na inne (Konarzewski, 2000, s. 129).

Doświadczenie człowieka i nabywanie przez niego świadomości (Śliwowski, 2000, s. 51) zyskało nowe znaczenie. Konstytuowanie świadomości możliwe jest poprzez zdobywanie doświadczeń, w których uznaje się drugiego człowieka za podmiot (Śliwowski, 2000, s. 28-39). Wychowanie stało się jednym z doświadczeń, a niesie ze sobą podwójny wymiar: jest nim samym w sobie, doświadczeniem budującym świadomość, po czym przekłada się na podejmowane działanie o celach wychowawczych (Tyszkowa, 1985, s. 5). Realizacja celu wychowania w ujęciu szerokim następuje poprzez stosowanie metod wychowawczych. Każda z nich zapisuje się w świadomości człowieka, kształtując świadomość wychowawczą, stąd już na poziomie teoretycznym stosowanie kar cielesnych jako metody wychowawczej nie jest uzasadnione.

Koncepcja funkcjonowania społecznego człowieka i cele wychowania wynikające z perspektywy humanistycznej niosą ze sobą określone konsekwencje dla pedagogicznej empirii. Dostrzeżenie świadomości jednostki wymaga podjęcia badań w perspektywie, która umożliwi zrozumienie indywidualnych doświadczeń człowieka. Takie rozwiązanie daje szereg jakościowych możliwości. Celem badań o humanistycznym podłożu teoretycznym nie jest już katalogowanie wiedzy, systematyzowanie faktów czy tworzenie ogólnych praw. Nie znajdują więc zastosowania w tym kontekście metody pozytywistyczne.

W odpowiedzi na nową wizję postrzegania człowieka wzrosło znaczenie metod jakościowych z zakresu badań pedagogicznych, na polu uwzględniającym perspektywę poznawczego rozumienia i interpretacji faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych (por. Palka, 2000, s. 129). Współczesne postrzeganie człowieka oraz nowy cel wychowania wymaga badania w ujęciu jakościowym, ze szczególnym uwzględnieniem znaczeń, jakie nadały i nadają metodom wychowawczym osoby, które ich doświadczyły. Przedmiot badań w perspek-

tywie humanistycznej nie jest mierzalny, nie można go przyporządkować liczbom. Człowieka i jego doświadczeń w tym wymiarze nie można zmierzyć i nadać wartości. Stanowią wartość samą w sobie, którą należy i warto poznawać (Konarzewski, 2000, s. 129).

Zakończenie

Konsekwencje zmiany ujęcia celu wychowania widoczne są zarówno w potocznym myśleniu o wychowaniu, jak i w perspektywie naukowej praktyki badawczej pedagogiki.

Historycznie, ideologicznie i kulturowo uzasadniona kara cielesna nadal funkcjonuje w świadomości Polaków jako metoda wychowawcza, a zdawać by się mogło, że przemiany polityczno-społeczne w naszym kraju są żyznym podłożem dla rozwoju wychowania w duchu humanistycznym. Przemiany zachodzące w życiu społecznym, warunkujące poziom życia jednostki dotyczą sfery nie tylko politycznej, ale również jednostkowej i rodzinnej. Funkcja instytucjonalna rodziny straciła na znaczeniu, dając wyraz demokratyzacji życia codziennego, w konsekwencji zmieniając współczesny obraz wychowania. Pluralizm wychowawczy daje rodzicom swobodę wyboru spośród wielu form i metod, wprowadzając jednak niepewność rodziców względem swoich oddziaływań wychowawczych. Niezbędne jest zatem kontynuowanie dyskusji i wyjaśnianie postulatów zakazu stosowania kar cielesnych z perspektywy teorii pedagogiki. Wyznaczone przez perspektywę humanistyczną metody wychowawcze to celowe organizowanie doświadczeń, stworzenie przestrzeni rozwoju osobowości „ku”, a nie przystosowania „do”, czego narzędziem realizacji miały być kary cielesne.

Humanistyczna wizja człowieka to nie tylko pomysł na opisanie jego funkcjonowania w rzeczywistości, ale: sposób myślenia, postawy i zachowania wolne od przemocy na każdej płaszczyźnie życia społecznego. W perspektywie humanistycznej w szczególności nieuzasadnione jest stosowanie kar cielesnych w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny. Co prawda spotykają się one z deklaratywnym społecznym sprzeciwem, jednak fakt ten nie przekłada się na praktykę wychowawczą. Zmiana w tym zakresie w Polsce odbywa się zbyt wolno.

Ruch nowego wychowania pojawił się wraz z humanistyczną koncepcją człowieka, co znalazło przełożenie na zmianę celu wychowania, charakteru nauk społecznych a w konsekwencji ich przedmiotu badań. Opracowanie wybranego problemu badawczego w perspektywie jakościowej jest przejawem dostrzeżenia nowej wizji człowieka. Przedmiot badań pedagogicznych wcześniej uzasadniony perspektywą wychowania autorytarnego o podstawach behawioralnych, wynikał z nomotetycznego charakteru pedagogiki. Celem badań było systematyzowanie wiedzy — „układanie faktów w generalizację nomotetyczne lub mające charakter praw” (por. Paulston, 2000, s. 69). Obecnie pytamy o źródła wiedzy człowieka o świecie. Jednym z nich może być jego doświadczenie; co się stanie, jeśli celowo zorganizowanym przez rodzica doświadczeniem dziecka staje się kara cielesna? Niezbędne jest w tej kwestii podjęcie badań empirycznych zakładających: diagnozę i opis, ale i podejście hermeneutyczne i interpretatywne w celu potwierdzenia empirycznego teoretycznych podstaw krytyki stosowania kar cielesnych dla celów wychowawczych.

Bibliografia

- Arendt H. (1993). *Korzenie totalitaryzmu*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Combs A. W., Popham W. J., Hosford Ph. L. (1977). Behaviorism and humanism. A synthesis?, *Educational leadership*, October, vol. 35 (1).
- Górniewicz J. (2008). *Teoria wychowania (wybrane problemy)*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Jarosław E. (2010). Wstęp. *Chowanna*, t. 1 (34).
- Kamińska M. (2012). Kocham, nie biję? — o zagrożeniu praw dziecka w rodzinie. *Nowa Szkoła*, nr 10, 3-4.
- Konarzewski K., Szymańczak M. (red.) (1988). *Kiedy dziecko mówi nie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- Kosiorek M. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków: Impuls.
- Kuczek W. (2003). *Gnój*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Miller A. (2007). *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródło tyranii*. Poznań: Media Rodzina, Harbor Point Sp. z o. o.
- Palka S. (2000). Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Impuls.
- Paulston R. G. (2000). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii paradygmatów. W: Z. Kwieciński (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sajkowska M., *Bicie dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań*. Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2009, dostęp z dnia 8 sierpnia 2013 r. strona internetowa: http://www.dziecinstwobezprzemocy.pl/repository/media/raport_Bicie_dzieci.pdf
- Sajkowska M. (2010). Myślałam, że mi serce pęknie. *Chowanna*, t. 1 (34).
- Sikorska M. (2009). *Nowy ojciec, nowa matka, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ślawiński S. (1991). *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*. Warszawa: Agencja Wydawnicza TFD.
- Śliwerski B. (2000). Antypedagogika. W: T. Szkudlarek, B. Śliwerski (red.) *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tyszkowa M. (1985). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza nią*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Urbaniak-Zajęc D. (2013). Konsekwencje podporządkowania się nauk społecznych pozytywistycznemu modelowi nauki. W: E. Kos, D. Urbaniak-Zajęc (red.) *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Summary

Corporal punishment in the context of paradigmatic transition in view of the aim of education

The aim of the considerations will be an attempt to analyze the contexts of functioning of corporal punishment of children in the social consciousness as a form of educational influence. In terms of educational theory, the point of departure are humanistic and behavioural sources defining education and their methodological impli-

cations. The presentation of the problem aims at increasing social educational awareness and stimulating reflection and discussion in the field of education, at the same time emphasizing the importance of the goals of activities undertaken in a family environment by professionals aiming at pedagogisation.

Key words: theory of education, qualitative research, methodology, corporal punishment, authoritarian education, new education

II. Z BADAŃ

Bartosz Atroszko
PrePost Consulting

Paweł Atroszko
Uniwersytet Gdański

Sytuacja materialna studentów, zaangażowanie i samoskuteczność w zakresie nauki a kompulsja uczenia się

Jednym z poważnych problemów współczesnego społeczeństwa jest uzależnienie od pracy, które wiąże się z wyższym stresem, chorobami fizycznymi i symptomami psychicznymi, a także problemami w zakresie relacji społecznych. Sformułowano hipotezę, że zła sytuacja socjoekonomiczna może wiązać się z rozwojem kompulsji uczenia się wśród studentów. Analizy regresji liniowej wykonane na wynikach badania 1 359 studentów wykazały, że aspekty jakości życia związane z warunkami materialnymi są istotnym moderatorem związku między zaangażowaniem w uczenie się i samoskutecznością w zakresie nauki a kompulsją uczenia się.

Słowa kluczowe: andragogika, gospodarka oparta na wiedzy, kompulsja uczenia się, samoskuteczność w zakresie uczenia się, sytuacja materialna, uzależnienie od pracy, zaangażowanie w uczenie się

Wprowadzenie

Uzależnienie od pracy jest ważnym problemem psychologicznym i społecznym oraz potencjalną przeszkodą rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Istotą tego zjawiska jest kompulsja wykonywania czynności związanych z pracą (por. Atroszko, 2012). Pracoholizm wiąże się z wyższym poziomem stresu oraz gorszym funkcjonowaniem człowieka pod względem zdrowia fizycznego, psychicznego, a także w zakresie relacji społecznych, w tym z rozpadem więzi rodzinnych. Ponadto uzależnienie to prowadzić może do obniżenia efektywności zawodowej i wypalenia zawodowego (por. Atroszko, 2011). Zatem konsekwencją tego zjawiska może być utrata kapitału ludzkiego, najcenniejszego zasobu w gospodarce opartej na wiedzy. Kompulsja uczenia się jest ujmowana z perspektywy teorii i badań nad uzależnieniem od czynności o charakterze pracy i definiowana jako wewnętrzny przymus uczenia się. Niezdolność oparcia się potrzebie uczenia się prowadzić może do zaniedbywania innych obszarów życia, np. bliskich związków z ludźmi, nadmiernego obciążania się nauką i zaniedbywania zdrowia, a w związku z tym z doświadczaniem wyższego stresu. To wiązać się może z gorszą

efektywnością uczenia się, a także z pogorszeniem funkcjonowania psychospołecznego, co z kolei może dodatkowo negatywnie wpływać na proces edukacji.

Współcześni badacze stworzyli koncepcję gospodarki opartej na wiedzy, aby opisać sytuację gospodarczą krajów postindustrialnych, w których informacja i wiedza stały się czynnikiem rozwoju ważniejszym od tradycyjnych zasobów materialnych. Zgodnie z definicją OECD (1996) gospodarka oparta na wiedzy to jest taka gospodarka, która bezpośrednio bazuje na produkcji, dystrybucji i wykorzystaniu wiedzy oraz informacji. Jednym z kluczowych determinantów rozwoju tej gospodarki jest kapitał ludzki rozumiany jako wysoce wykwalifikowani pracownicy, zdolni do szybkiego uczenia się, przetwarzania informacji i wykorzystywania wiedzy w praktyce. W związku z tym szczególnie ważne są czynniki sprzyjające efektywnemu nabywaniu wiedzy i umiejętności, promowanie skutecznego uczenia się i zapobieganie negatywnym zjawiskom w obrębie edukacji, takim jak niskie zaangażowanie uczniów i studentów w naukę oraz uzależnienie od uczenia się (Atroszko, 2013).

W świetle dotychczasowych badań jednym z ważnych czynników związanych ze skuteczną edukacją jest status socjoekonomiczny. Istnieje wiele badań dotyczących związku między niskim statusem społecznym a niekorzystną sytuacją w zakresie edukacji, szczególnie dotyczących edukacji dzieci (np. Coley, 2002). Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych wskazują, że dzieci z domów i społeczności o niskim statusie społecznym rozwijają umiejętności szkolne wolniej w porównaniu do dzieci z grup o wysokim statusie socjoekonomicznym (Morgan i in., 2009). Czynniki odpowiedzialne za to są wielorakie, między innymi brak dostępu do odpowiednich zasobów edukacyjnych. Wyniki amerykańskich badań są zbieżne z ustaleniami polskich badaczy. Pochodzenie społeczne ma istotny wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci i młodzieży w Polsce (Kwieciński, 2002). Wywiera ono również znaczny wpływ na procesy selekcyjne i dostęp do pełnego średniego wykształcenia (Borowicz, 2000).

Niniejszy artykuł dotyczy obszaru dotychczas niebadanego, w świetle wiedzy autorów, mianowicie dotyczącego moderującego efektu sytuacji materialnej studentów na związek pomiędzy takimi pozytywnymi zjawiskami, jak zaangażowanie w uczenie się i samoskuteczność w zakresie uczenia się a kompulsją uczenia się. Zła sytuacja materialna studentów może generować silną potrzebę zmiany statusu społecznego, a tym samym przyczynić się do rozwoju, wśród osób wysoce zaangażowanych w naukę, wewnętrznego przymusu uczenia się. Presja zmiany warunków materialnych może być czynnikiem negatywnie wpływającym na formę zaangażowania studentów w uczenie się.

Czynnikiem, który należy kontrolować w badaniach związku między sytuacją materialną a kompulsją uczenia się jest jakość życia w zakresie domeny fizycznej. Gorsza sytuacja materialna wiąże się z gorszym stanem zdrowia fizycznego (Adler i Ostrove, 1999), a zły stan zdrowia może oddziaływać negatywnie na zaangażowanie w uczenie się i poczucie samoskuteczności w tym zakresie. Jednocześnie niska jakość życia w dziedzinie fizycznej może zwiększać – jako aspekt presji do zmiany sytuacji – wewnętrzny przymus uczenia się.

Postawiono następującą hipotezę: *Sytuacja materialna studentów jest moderatorem związku pomiędzy zaangażowaniem w uczenie się oraz samoskutecznością w zakresie uczenia się a kompulsją uczenia się.*

Metodyka badań

Uczestnicy

Badanie było częścią dużego projektu badawczego dotyczącego zachowań, postaw i przekonań związanych z uczeniem się studentów, jakości ich życia, poziomu stresu oraz mechanizmów radzenia sobie ze stresem. Na poszczególnych etapach badania osoby uczestniczące wypełniały różne narzędzia kwestionariuszowe. Dotychczas przebadano 1607 studentów różnych kierunków, trybów i lat studiów trójmiejskich wyższych uczelni publicznych i prywatnych w okresie od maja 2012 roku do stycznia 2013 roku. Wśród osób badanych znajdowali się studenci od 1 do 5 roku studiów. Badana grupa obejmowała zarówno studentów studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. W obecnym badaniu wykorzystane zostały wyniki 1359 osób, które w głównym badaniu wypełniły wszystkie narzędzia psychometryczne niezbędne do przeprowadzenia niniejszych analiz. Wśród osób badanych znajdowały się 844 kobiety i 515 mężczyzn. Średnia wieku wyniosła 20,06 lat ($SD = 2,70$).

Narzędzia badawcze

Wielowymiarowa Skala – Profil Osoby Uczącej się. Jednym z narzędzi psychometrycznych wykorzystanych w badaniu była autorska skala do oceny zachowań, postaw, odczuć i przekonań związanych z uczeniem się. Narzędzie to składa się z dziewięciu skal mierzących między innymi kompulsję uczenia się oraz samoskuteczność w zakresie uczenia się, wyniki, które zostały wykorzystane w niniejszym artykule. Kwestionariusz ten został stworzony jako narzędzie do pomiaru komponentów i czynników ryzyka uzależnienia od pracy. Badani udzielali odpowiedzi na pięciostopniowej skali częstości, od 1 – Bardzo rzadko do 5 – Bardzo często. Dotychczas uzyskane dane potwierdzają zadowalającą rzetelność tego narzędzia oraz jego trafność. Współczynniki rzetelności alfa Cronbacha dla poszczególnych skal wyniosły od 0,70 do 0,87 (Atroszko, 2013).

Zaangażowanie w uczenie się. Mierzono je za pomocą jednego pytania o to, jak bardzo osoba jest zaangażowana w uczenie się, gdzie odpowiedzi udzielano na siedmiostopniowej skali Likerta, od 1 – *W ogóle nie jestem zaangażowany/a* do 7 – *Jestem całkowicie zaangażowany/a*. Skala ma dobrą rzetelność mierzoną metodą test-retest, wynoszącą 0,77 (Atroszko, 2014).

Kwestionariusz Jakości Życia Światowej Organizacji Zdrowia (WHOQOL). WHOQOL – Bref to ogólny kwestionariusz bazujący na konceptualizacji jakości życia jako spostrzegania przez osobę swojej sytuacji w życiu w kontekście kultury i systemu wartości, w których dana osoba żyje, a także w odniesieniu do jej celów, standardów, oczekiwań i trosk (The WHOQOL Group, 1998). Narzędzie to składa się z 26 pozycji. Mierzy ono jakość życia w 4 obszarach: zdrowie fizyczne, psychologiczne funkcjonowanie, relacje społeczne i środowisko. Każdy obszar mierzony jest przez 3 do 8 pozycji. Kwestionariusz dostarcza również informacji na temat ogólnej jakości życia oraz zadowolenia ze zdrowia. Odpowiedzi są samoopisem na pięciopunktowych skalach. Uczestnicy badania są proszeni o udzielenie odpowiedzi w odniesieniu do ostatnich dwóch tygodni swojego życia. Polska wersja kwestionariusza ma zadowalającą rzetelność oraz trafność. W badaniach walidacyjnych współczynniki rzetelności alfa Cronbacha dla poszczególnych skal wyniosły od 0,69 do 0,84 (Jaracz i in., 2006). Na potrzeby badania przedstawionego w niniejszym artykule wykorzystano wyniki w zakresie domeny fizycznej jakości życia oraz trzech pozycji z obszaru środowiska. Obejmowały one zasoby finansowe, czyli to, na ile osoba ma

pieniądzę na zaspokojenie swoich potrzeb, warunki mieszkaniowe, dotyczące tego, na ile osoba jest zadowolona z warunków, w których mieszka oraz możliwości i uczestnictwa w rekreacji i wypoczynku, czyli możliwości spędzania wolnego czasu w taki sposób, w jaki osoba by chciała. Sumaryczny wynik uzyskany na podstawie trzech pytań potraktowano jako wskaźnik sytuacji materialnej danej osoby.

Dane demograficzne. W trakcie badania zebrano również informacje na temat płci, wieku, stanu cywilnego, miejsca zamieszkania oraz pracy zarobkowej osób badanych. W niniejszym artykule w analizach uwzględniono płeć osób badanych. Ze względu na homogeniczność grupy pod względem wieku, nie uwzględniano tej zmiennej w przeprowadzonych analizach.

Procedura

Udział w badaniu był dobrowolny. Przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariuszy osoby badane informowane były o tym, że badanie jest anonimowe, a jego wyniki posłużą wyłącznie celom naukowym. Kwestionariusze wypełniane były w czasie jednej sesji.

Analizy statystyczne

Obliczono statystyki opisowe. Współczynniki korelacji punktowo-dwuseryjnej obliczono dla związku płci z pozostałymi badanymi zmiennymi, przy czym kobietom przypisano wartość 0, a mężczyznom 1. W pozostałych przypadkach obliczono współczynniki korelacji Pearsona. W celu zbadania poszczególnych hipotez badawczych przeprowadzono dwie analizy regresji wielokrotnej. W celu uzyskania łatwo interpretowalnych punktów zerowych zmienne, pomiędzy którymi badano interakcję przed przystąpieniem do obliczeń wycenowano. Do wykonania analiz statystycznych użyto pakietu statystycznego IBM SPSS 20.PL.

W przypadku analizy regresji testującej interakcję między zmiennymi uzasadnione jest oczekiwanie małej lub bardzo małej wielkości efektu (por. Aguinis i in., 2005). W związku z tym założono, że oczekiwana wielkości efektu $f^2 = 0,01$. Przeprowadzona analiza mocy wykazała, że wielkość próby $N > 1350$ jest wystarczająca do wykrycia tej wielkości efektu przy przyjęciu poziomu istotności $\alpha = 0,05$ i mocy $(1-\beta) = 0,80$ (Faul i in., 2007).

Wyniki

Statystyki opisowe i korelacje znajdują się w tabeli 1. Płeć korelowała nisko ze wszystkimi badanymi zmiennymi, co sugeruje, że kobiety charakteryzują się wyższym poziomem kompulsji uczenia się, $r = -0,10$, $p < 0,001$, a także zaangażowania w uczenie się, $r = -0,12$, $p < 0,001$, natomiast niższym poziomem jakości życia w zakresie zdrowia fizycznego, $r = 0,11$, $p < 0,001$, gorszą sytuacją materialną, $r = 0,08$, $p < 0,01$, i niższą samoskutecznością w zakresie uczenia się, $r = 0,12$, $p < 0,001$. Kompulsja zgodnie z oczekiwaniami korelowała pozytywnie z zaangażowaniem w uczenie się, $r = 0,27$, $p < 0,001$, a także negatywnie z jakością życia w dziedzinie fizycznej, $r = -0,22$, $p < 0,001$, oraz z sytuacją materialną studentów, $r = -0,09$, $p < 0,001$. Zgodnie z poprzednimi badaniami kompulsja nie wykazała związku z samoskutecznością, $r = 0,05$, n.i (por. Atroszko, 2009). Dziedzina fizyczna jakości życia korelowała stosunkowo wysoko z sytuacją materialną studentów, $r = 0,52$, $p < 0,001$, a także niżej z samoskutecznością $r = 0,28$, $p < 0,001$ i zaangażowaniem w uczenie się, $r = 0,13$, $p < 0,001$.

Tabela 1. Średnie, odchylenia standardowe, procenty i korelacje między zmiennymi

	M (%)	SD	N	2	3	4	5	6
1. Płeć	(62,1% kobiet)		1359	-0,10**	0,11**	0,08*	-0,12**	0,12**
2. Kompulsja	10,96	4,11	1333		-0,22**	-0,09**	0,27**	0,05
3. Dziedzina fizyczna jakości życia	15,99	2,35	1355			0,52**	0,13**	0,28**
4. Warunki materialne	10,75	2,30	1358				0,10**	0,23**
5. Zaangażowanie	4,50	1,28	1349					0,31**
6. Samoskuteczność	16,39	3,60	1321					

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,001 (dwustronnie); * Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

Analiza regresji

Zastosowano hierarchiczną analizę regresji w celu zbadania, czy warunki materialne są moderatorem związku między samoskutecznością i zaangażowaniem w uczenie się a kompulsją uczenia się. W tym celu dla obu modeli zmienne wprowadzono w czterech blokach. W pierwszym bloku jako predyktor wprowadzono płeć jako zmienną demograficzną. W drugim bloku wprowadzono dziedzinę fizyczną jakości życia. W trzecim bloku wprowadzono warunki materialne oraz odpowiednio zaangażowanie w uczenie się dla modelu 1 oraz samoskuteczność w zakresie uczenia się dla modelu 2. W ostatnim bloku wprowadzono czynnik interakcji odpowiednio między warunkami materialnymi a zaangażowaniem w uczenie się dla modelu 1 i warunkami materialnymi a samoskutecznością uczenia się dla modelu 2. Przeprowadzono analizy regresji dla dwóch modeli. Szczegółowe dane dotyczące wyników: wagi Beta, wielkości R^2 oraz wartości testu F znajdują się w tabeli 2 i tabeli 3.

Tabela 2. Hierarchiczna analiza regresji. Zmienna wyjaśniana: Kompulsja uczenia się. Wagi Beta, wielkości R^2 oraz wartości testu F

Blok	Predyktory	Beta	ΔR^2	F
1	Płeć ^a	-0,10**	0,01	F(1, 1317) = 11,92**
	Płeć ^a	-0,07*	0,04	F(1, 1316) = 61,48**
2	Dziedzina fizyczna jakości życia	-0,21**		
	Płeć ^a	-0,03	0,09	F(2, 1314) = 65,49**
3	Dziedzina fizyczna jakości życia	-0,26**		
	Warunki materialne	0,02		
	Zaangażowanie w uczenie się	0,30**		
4	Płeć ^a	-0,03	0,01	F(1, 1313) = 8,85*
	Dziedzina fizyczna jakości życia	-0,26**		
	Warunki materialne	0,02		
	Zaangażowanie w uczenie się	0,30**		
	Interakcja Warunki materialne x Zaangażowanie		-0,08*	
	Całkowite R^2		0,15	F(5, 1313) = 44,46**

* $p < 0,01$, ** $p < ,001$; ^a0 = kobieta, 1 = mężczyzna; N = 1318

Tabela 3. Hierarchiczna analiza regresji. Zmienna wyjaśniana: Kompulsja uczenia się. Wagi Beta, wielkości R^2 oraz wartości testu F

Blok	Predyktory	Beta	ΔR^2	F
1	Płeć ^a	-0,11**	0,01	F(1, 1295) = 14,74**
	Płeć ^a	-0,07*	0,05	F(1, 1294) = 67,70**
2	Dziedzina fizyczna jakości życia	-0,22**		
	Płeć ^a	-0,09**	0,02	F(2, 1292) = 12,19**
3	Dziedzina fizyczna jakości życia	-0,27**		
	Warunki materialne	0,02		
	Samoskuteczność	0,14**		
4	Płeć ^a	-0,08*	0,003	F(1, 1291) = 4,58*
	Dziedzina fizyczna jakości życia	-0,27**		
	Warunki materialne	0,01		
	Samoskuteczność	0,14**		
	Interakcja Warunki materialne x Samoskuteczność	-0,06*		
	Całkowite R^2		0,08	F(5, 1291) = 22,78**

* $p < 0,5$, ** $p < ,001$; ^a0 = kobieta, 1 = mężczyzna; N = 1296

Analiza regresji dla modelu 1 wykazała, że w kroku 4 wszystkie zmienne wyjaśniające wyjaśniają łącznie 15% wariancji kompulsji uczenia się, $F(5, 1313) = 44,46$, $p < 0,001$. Istotnymi predyktorami kompulsji uczenia się okazały się płeć ($\beta = -0,09$), dziedzina fizyczna jakości życia ($\beta = -0,26$), zaangażowanie w uczenie się ($\beta = 0,30$), a także interakcja warunków materialnych oraz zaangażowania w uczenie się ($\beta = -0,08$).

Analiza regresji dla modelu 2 wykazała, że w kroku 4 wszystkie zmienne wyjaśniające wyjaśniają łącznie 8% wariancji kompulsji uczenia się, $F(5, 1291) = 22,78$, $p < 0,001$. Istotnymi predyktorami kompulsji uczenia się okazała się dziedzina fizyczna jakości życia ($\beta = -0,26$), samoskuteczność w zakresie uczenia się ($\beta = -0,14$), a także interakcja warunków materialnych oraz zaangażowania w uczenie się ($\beta = -0,06$).

Płeć, jakość życia w zakresie zdrowia fizycznego, zaangażowanie w uczenie się oraz samoskuteczność w zakresie uczenia się pozwalają przewidywać poziom kompulsji uczenia się. Jeżeli jednak kontroluje się w modelu poziom zaangażowania w uczenie się, to płeć przestaje być istotnym predyktorem kompulsji uczenia się. Ponadto wykazano, że interakcja pomiędzy sytuacją materialną a zaangażowaniem w uczenie się, a także interakcja między sytuacją materialną a samoskutecznością w zakresie uczenia się wyjaśniają kompulsję uczenia się.

Dyskusja

Wyniki przeprowadzonego badania były zgodne z oczekiwaniami. Im wyższe zaangażowanie w uczenie się, im wyższa samoskuteczność i im niższa jakość życia w domenie fizycznej, tym wyższy poziom kompulsji uczenia się. Ponadto kobiety w większym stopniu przejawiają kompulsję uczenia się niż mężczyźni. Kobiety charakteryzują się wyższym poziomem zaangażowania, niższym poziomem samoskuteczności w zakresie

uczenia się i niższym poziomem jakości życia w dziedzinie fizycznej. Uzyskane wyniki wskazują, że różnice między kobietami i mężczyznami w zakresie kompulsji uczenia się przypisać można różnicom w zakresie zaangażowania w uczenie się.

Potwierdzono hipotezę badawczą mówiącą o tym, że sytuacja materialna studentów jest moderatorem związku pomiędzy zaangażowaniem w uczenie się oraz samoskutecznością w zakresie uczenia się a kompulsją uczenia się. W przypadku osób o najgorszej sytuacji materialnej nie ma związku między zaangażowaniem a kompulsją. Natomiast im lepsza sytuacja materialna studentów tym silniejszy negatywny związek pomiędzy zaangażowaniem a kompulsją uczenia się, co oznacza, że osoby o najwyższym zaangażowaniu i najlepszej sytuacji materialnej mają niższy poziom kompulsji niż osoby o takim samym zaangażowaniu w uczenie się, ale znajdujące się w gorszej sytuacji materialnej. Jednocześnie wszystkie osoby w najgorszej sytuacji materialnej mają równie wysoki poziom kompulsji bez względu na poziom zaangażowania w uczenie się.

W odniesieniu do osób o najgorszej sytuacji materialnej nie ma również związku między samoskutecznością a kompulsją. Natomiast im lepsza sytuacja materialna studentów tym silniejszy negatywny związek pomiędzy samoskutecznością a kompulsją uczenia się, co oznacza, że osoby o najwyższej samoskuteczności i najlepszej sytuacji materialnej mają niższy poziom kompulsji niż osoby o takiej samej samoskuteczności w zakresie uczenia się, ale znajdujące się w gorszej sytuacji materialnej. Wyniki te wskazują, że im gorsza jest sytuacja materialna osób o wysokim zaangażowaniu w naukę i wysokim poczuciu samoskuteczności w zakresie uczenia się tym większe ryzyko, że ich stosunek do uczenia się przybierze formę kompulsji.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe badania wskazujące na związek kompulsji pracy z gorszym funkcjonowaniem w zakresie zdrowia fizycznego, psychicznego, jakości relacji rodzinnych i społecznych, wyższego poziomu stresu, ogólnej niższej jakości życia, a także niższej produktywności pracy (por. Atroszko, 2011), uzyskane wyniki są szczególnie niepokojące. Sugerują one, że zła sytuacja materialna studentów wysoko zaangażowanych w naukę i mających poczucie efektywności swojej nauki może sprawić, że skuteczność ich pracy będzie niższa niż potencjalnie mogłaby być, a także, że mogą oni być zagrożeni rozwojem syndromu uzależnienia od pracy ze wszystkimi jego negatywnymi konsekwencjami. Z perspektywy wyzwań rozwoju gospodarki opartej na wiedzy oznacza to utratę cennego kapitału ludzkiego i potencjalne generowanie kosztów związanych z problemami funkcjonowania pracobolików i osób wypalonych zawodowo oraz obniżenie zysków, jakich mogłaby dostarczyć praca zdrowych i wysoko wykwalifikowanych pracowników. W celu zapobiegania rozwojowi uzależnienia od uczenia się konieczne wydają się badania przesiewowe na potrzeby wczesnego wykrywania osób zagrożonych tym syndromem oraz opracowanie odpowiednich programów profilaktycznych. Programy te powinny uwzględniać zarówno edukacyjny aspekt dotyczący przekazywania informacji o uzależnieniu, jego przyczynach i potencjalnych skutkach, a także ewentualne oddziaływania terapeutyczne skoncentrowane na modyfikacji perfekcjonistycznych przekonań motywujących do nadmiernego, niekontrolowanego zaangażowania w uczenie się.

Mocną stroną tego badania jest duża i heterogeniczna grupa studentów różnych uczelni, prywatnych i publicznych, z różnych wydziałów, kierunków studiów, trybów i lat studiów. Wszystkie narzędzia zastosowane w tym badaniu wykazują dobrą rzetelność i trafność.

Przeprowadzone badanie było badaniem korelacyjnym, w związku z czym niemożliwe jest jednoznaczne wnioskowanie o zależnościach przyczynowo-skutkowych pomiędzy zmiennymi. Ponadto w badanej próbie wystąpiła nadreprezentacja kobiet. Dalsze badania powinny wykorzystać różne metody pomiaru zmiennych. Badania podłużne mogą dostarczyć dowodów na rzecz hipotezy o przyczynowej zależności pomiędzy sytuacją materialną studenta, jego poziomem zaangażowania w uczenie się oraz samoskuteczności w zakresie uczenia się a rozwojem kompulsji uczenia się. W świetle problematyki związanej z zaangażowaniem studentów w uczenie się z perspektywy gospodarki opartej na wiedzy wskazane jest zbadanie związku pomiędzy postawami, przekonaniami i zachowaniami związanymi z uczeniem się studentów a ich czasowym zaangażowaniem w naukę oraz skutecznością nabywania wiedzy i umiejętności.

Bibliografia

- Adler N.E. i Ostrove J.M. (1999). Socioeconomic Status and Health: What We Know and What We Don't. W: N. E. Adler, M. G. Marmot, B. S. McEwen and J. Stewart (red.) *Annals of New York Academy of Sciences, Volume 896: Socio-economic Status and Health in Industrial Nations: Social, Psychological, and Biological Pathways* (s. 3-15). New York: The New York Academy of Sciences.
- Aguinis H., Beaty J. C., Boik R. J., Pierce C. A. (2005). Effect Size and Power in Assessing Moderating Effects of Categorical Variables Using Multiple Regression: A 30-Year Review. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1, s. 94-107.
- Atroszko P. (2009). *Osobowościowe korelaty wysokiego i niskiego pracoholizmu hiszpańskich studentów i osób czynnych zawodowo*. Niepublikowana praca magisterska. Uniwersytet Gdański.
- Atroszko P. (2010). Uzależnienie od pracy – wynik „słabej woli” czy potrzeba doskonałości. *Studia Psychologica*, 10, s. 179-194.
- Atroszko P. (2011). Uzależnienie od pracy jako zakłócenie równowagi między pracą a czasem wolnym. W: J. Osiński (red.) *Praca, społeczeństwo, gospodarka. Między polityką a rynkiem* (s. 17-29). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
- Atroszko P. (2012). Research on Behavioural Addictions: Work Addiction. W: M. Baranowska-Szczepańska i M. Gołaszewski (red.) *Modern Research Trends of Young Scientists: Current Status, Problems and Prospects* (s. 11-24). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Handlu i Usług.
- Atroszko P. (2013, 20 kwietnia). Uzależnienia od uczenia się – związek między czynnikami ryzyka, komponentami uzależnienia oraz depresyjnością. *The Third International Postgraduate Conference Psychological Research Method Toolkit*, Ciqżeń, Polska. Referat zaprezentowany na konferencji.
- Atroszko P. (2013). Zachowania i postawy studentów związane z uczeniem się a determinanty rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. W: J. Osiński, M. Pachocka (red.) *Zmieniający się świat. Perspektywa demograficzna, społeczna i gospodarcza* (s. 185-197). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.
- Atroszko P. (2014). Developing Brief Scales for Educational Research: Reliability of Single-Item Self-Report Measures of Learning Engagement and Exam Stress. *Proceedings of International Scientific Conference for Ph.D. students of EU countries*. Londyn: Sciemcee Publishing, s. 172-175.
- Borowicz R. (2000). *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*. Olecko: Wszechnica Mazurska w Olecku.

- Coley R. J. (2002). *An uneven start: Indicators of inequality in school readiness*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Faul F., Erdfelder E., Lang A.G., Buchner A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 2, s. 175-191.
- Jaracz K., Kalfoss M., Górna K., Baczyk G. (2006). Quality of life in Polish respondents: psychometric properties of the Polish WHOQOL-Bref. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20, 3, s. 251-260.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczanie. Wydanie drugie poszerzone*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Morgan P. L., Farkas G., Hillemeier M. M., Maczuga S. (1996). Risk factors for learning-related behavior problems at 24 months of age: Population-based estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, s. 401-413.
- OECD. (1996). *The Knowledge-Based Economy*, Paris.
- THE WHOQOL GROUP. (1998). Development of the WHOQOL — Bref quality of life assessment. *Psychological Medicine*, 28, s. 551-558.

Finansowanie

Badanie było częściowo finansowane z grantu badawczego w ramach projektu młodych naukowców i uczestników studiów doktoranckich Uniwersytetu Gdańskiego na rok 2012. Tytuł: *Konstrukcja kwestionariusza do pomiaru uzależnienia od pracy wśród studentów oraz pomiar związku pracobolizmu studentów z poziomem doświadczanego stresu, zdrowia fizycznego, psychicznego oraz satysfakcji z życia*. Numer: 538-7400-0890-12.

Summary

Students' financial situation, commitment, self-efficacy in learning and the compulsion to study

Currently, one of the major problems of the society is work addiction, which is related to higher levels of stress, physical illnesses and psychological symptoms, as well as to problems in social relationships. It was hypothesized that negative socioeconomic situation may be associated with the development of compulsion to study among students. The data gathered in the survey among 1359 students were used to perform regression analyses. They demonstrated that aspects of the quality of life related to material situation are a significant moderator of the relationship between both learning involvement and learning self-efficacy and the compulsion to learn.

Key words: andragogy, knowledge based economy, learning compulsion, learning self-efficacy, material situation, work addiction, learning involment

Fetyszyzm wśród uczniów jako zadanie dla pedagoga szkolnego

Artykuł zwraca uwagę na problem nietypowych skłonności seksualnych, które ujawniają się u osób w młodym wieku. Opisuje stan wiedzy studentów pedagogiki resocjalizacyjnej o fetyszyzmie, ukazuje częstotliwość jego występowania w okresie nauki szkolnej w badanej grupie, a następnie poziom gotowości przyszłych pedagogów do podjęcia pracy z osobami potencjalnie nim zagrożonymi. Przedstawia wnioski z badań narracyjnych przeprowadzonych z osobami deklarującymi się jako fetyszyści, z uwzględnieniem wczesnej młodości jako okresu rodzenia się ich upodobań, i terytorium szkoły jako miejsca pierwszych doświadczeń w tym zakresie. Wybiórcza analiza dokumentów dostępnych w Internecie przynosi dowody na to, iż postęp technologiczny i powszechność narzędzi elektronicznych służących rejestracji obrazu skutkują zwiększeniem zainteresowania fetysyzmem i zintensyfikowaniu komunikacji pomiędzy osobami, które są nim dotknięte. Zjawisko to rodzi niebezpieczeństwo nadużyć w związku z upowszechnianiem wizerunków osób tego nieświadomych.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, fetysyzm, parafilia, seksualność, szkoła, pedagog szkolny, Internet

Wprowadzenie

Fetysyzm — jak wszelkie pragnienia, dążenia i zachowania człowieka związane z seksualnością — towarzyszy ludzkości prawdopodobnie od zarania dziejów (Foucault, 2010), lecz nadal stanowi swoisty temat tabu. Temat fetysyzmu rzadko poruszany jest w mediach w obiektywnym kontekście wolnym od wypaczeń. Brak jest rzeczowej i merytorycznej dyskusji o drobnych odchyleniach skłonności seksualnych, które dotyczą członków wszystkich społeczności, niezależnie od wieku. Granica pomiędzy typowymi a nietypowymi zachowaniami seksualnymi jest ponadto delikatna i umowna. Często to stereotypy decydują o tym, co w danym miejscu na świecie uznaje się dla ludzi w określonym wieku za normę, a co za patologię. Bogata literatura pokazuje, iż pewne skłonności dotyczące życia intymnego dotyczą również ludzi bardzo młodych (Beisert, 2006). Internet jest medium, które z jednej strony wspiera stopniową przemianę stereotypów postrzegania seksualności, ale jednocześnie sprzyja rozpowszechnieniu nietypowych zachowań, ułatwiając kontakt fety-

szystów i dostarczając im nowych materiałów stymulujących. W dobie szerokiej dostępności Sieni dla ludzi młodych – niezbędne wydaje się edukowanie pedagogów, którzy – dzięki wzmocnionym w tym zakresie kompetencjom – trafnie dostrzegą jednostki dotknięte fetysyzmem w środowisku podopiecznych, a przez to skuteczniej ochronią osoby potencjalnie zagrożone ich działaniami. Jednocześnie zwiększy się możliwość otrzymania pomocy przez młodych fetyszystów jej poszukujących. Z tego względu zdecydowano się na przeprowadzenie badań i napisanie wstępnej analizy fetysyzmu w jego szkolnym aspekcie, uwzględniającym wybiórczą diagnozę realnego i wirtualnego środowiska uczniów, oraz pożądane kompetencje przyszłych pedagogów z nimi pracujących. Artykuł koncentruje się na wybranych przykładach nietypowych skłonności seksualnych, których możliwość występowania w rzeczywistości szkolnej założono dzięki analizie materiałów dostępnych w Sieni. Treści te wyszukano zgodnie ze wskazaniami dotkniętych fetysyzmem osób, wyłonionych wcześniej w toku badań sondażowych i narracyjnych. Autor wyraża nadzieję, iż omawiane zagadnienia staną się inspiracją do prowadzenia dalszych eksploracji naukowych, ale przede wszystkim – zainicjują refleksję o konieczności postrzegania roli pedagoga szkolnego w nowym, poszerzonym wymiarze i będą miały pozytywne przełożenie na praktykę.

Metodologia badań

Badania, będące źródłem danych niniejszego tekstu, przeprowadzono w okresie od lutego do kwietnia 2012 roku na potrzeby pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem prof. UŚ Anny Nowak. Zaplanowano je jako diagnostyczne, oparte na paradygmatach ilościowym i jakościowym, z wykorzystaniem danych uzyskanych za pomocą metod sondażowych i narracyjnych oraz analizy dokumentów w ramach etnografii wirtualnej (Jemielniak, 2012). W ramach metody sondażu diagnostycznego korzystano z techniki ankiety (Łobocki, 2003). Kwestionariusz wypełniły 104 osoby (99 kobiet i 5 mężczyzn) z próby dobranej celowo, stanowiącej ogół studentów wszystkich lat kierunku pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną na Uniwersytecie Śląskim w roku akademickim 2011/2012. Celem niniejszego etapu badania było sprawdzenie poziomu wiedzy studentów w zakresie nietypowych potrzeb seksualnych. Jako punkt wyjścia autor przyjął spojrzenie na fetysyzm z perspektywy pedagoga szkolnego – zwróciwszy uwagę na brak wcześniejszych eksploracji tego typu w literaturze. Ze względu na etykę pracy pedagoga – nie było możliwe przeprowadzenie badań narracyjnych bezpośrednio z uczniami, dlatego zdecydowano się na wywiady pogłębione (Kubinowski, 2010) z osobami deklarującymi nietypowe skłonności – w badaniu udział wzięło 5 studentów i absolwentów Akademii Muzycznej w Katowicach w wieku 25-31 lat, dobranych w sposób celowy spośród znajomych autorowi mężczyzn, przejawiających zainteresowania fetyszystyczne. Celem tej części badania była konfrontacja wyników badań dostępnych w literaturze (Bonnet, 2006; Lew-Starowicz, 1999) z jednostkowymi doświadczeniami osób badanych – głównie w zakresie etiologii, symptomów, i indywidualnych przeżyć. W szczególności zwrócono uwagę na te wypowiedzi, które odnosiły się do etapu życia związanego z uczęszczaniem do szkół. Po przeprowadzeniu wymienionych elementów badania – dokonano analizy dokumentów w ramach zasobów Internetu, wskazanych przez osoby wcześniej badane. Materiały prezentowały

z jednej strony zainteresowania fetyszystyczne osób w młodym wieku, z drugiej zaś — osoby w wieku szkolnym będące nieświadomymi „ofiarami” zachowań wynikających z nietypowych upodobań seksualnych rówieśników.

Wiedza pedagogów o fetyszyzmie

Znajomość pojęcia i odmian fetyszyzmu w badanej grupie

Znajomość pojęcia fetyszyzm zadeklarowało 96,2% spośród 104 osób badanych w części sondażowej. 8,7% badanych przyznało się nie tylko do znajomości pojęcia, ale przede wszystkim do posiadania własnego fetyszu. Kolejne 20% badanych znało pojęcie oraz zetknęło się w różny sposób z przynajmniej jedną osobą dotkniętą taką przypadłością. Jako znane z doświadczenia przejawy fetyszyzmu wymieniano najczęściej podofilię — skłonność, w której fetyszem są stopy (47%). Nazwa tej skłonności nie wszystkim była jednak znana — włącznie z osobami deklarującymi jej posiadanie. W badanej grupie znalazła się także kobieta w wieku 21 lat, posiadająca skłonności sadomasochistyczne. Spośród 50 nazw rodzajów fetyszyzmu podanych językiem fachowym (ICD — 10, DSM — IV) studenci wskazywali tylko 8 stereotypowych jako znane i omawiane w ramach zajęć w ramach studiów pedagogicznych: transwestytyzm, pedofilia, sadyzm, masochizm, nekrofilia, narcyzm, kleptomania, ekshibicjonizm. Wskazania na znajomość innych skłonności były sporadyczne. Wyniki pozwoliły wysnuć wniosek, iż wiedza studentów pedagogiki nie okazała się współmierna do skali zjawiska, z jakim spotykają się oni w życiu osobistym i społecznym.

Przyczyny fetyszyzmu

Analiza odpowiedzi badanych na temat etiologii fetyszyzmu wskazała na wysoki poziom ich wiedzy bądź dobrą intuicję. W zależności od przyjętej teorii — jako przyczynę nietypowych skłonności sensualnych wskazuje się zarówno dziedziczenie, doświadczenie przemocy w dzieciństwie, choroby psychiczne, wpływ otoczenia, jak i doznanie porażki w życiu uczuciowym — zachowania nietypowe jako wyraz kompensacji (Leiblum, Rosen 2005). Badani sugerowali także „fetyszyzm z wyboru” — jako obszar poszukiwania ciekawych doznań a także zbieg okoliczności związany z przyjemnym doświadczeniem w przeszłości (Freud, 1999). Badani zwrócili uwagę na fakt, iż powszechność fetyszyzmu nie może zostać w pełni poznana, ponieważ jako przypadłość wstydliva, zostaje często tajemnicą jednostki nią dotkniętej, a przynosząca pozytywne przeżycia — z wyjątkiem sytuacji konfliktów z prawem — nie wymaga zgłoszenia się do lekarza. Dotknięte fetyszyzmem osoby udzielające wywiadu narracyjnego nie potrafiły wskazać przyczyny własnych nietypowych skłonności. Zwracały uwagę, że swoje zachowania zawsze traktowały jako świadomie odmienne od przyjętych wzorców — podejmowały fetyszystyczne działania ze świadomością ich „dziwności” nawet wówczas, gdy były na tyle jeszcze młode, że dysponowały zaledwie szczątkową wiedzą o zachowaniach postrzeganych jako „normalne”.

Fetyszyści w społeczeństwie — statystyka i funkcjonowanie — opinie pedagogów a rzeczywistość

Spośród wszystkich badanych, 32% stwierdziło, iż fetyszyzm dotyczy jedynie mężczyzn, natomiast 65% uznało, że nie ma zróżnicowania co do płci, co potwierdzają wyniki badań prowadzonych w krajach zachodnich

(Bonnet, 2006; Izquierdo, 2009). Spośród wypowiedzi ankietowanych warto przytoczyć słowa jednej ze studentek, które potwierdzają możliwość występowania skłonności nietypowych niezależnie od wieku: „Mam w rodzinie sześciolatek (chłopiec), które jest fetyszystą. Uwielbia masować, całować i pieścić moje nagie stopy i przy tej czynności to dziecko fizycznie się podnieca (jest to obserwowalne)”. Osoby udzielające wywiadu umiejscawiały pierwsze własne fetyszystyczne doznania w okresie młodzieńczym, opisując sytuacje wczesnych nietypowych zachowań seksualnych w wieku 7-12 lat. Mężczyźni wzmiankowali, iż pierwsze takie doświadczenia generujące ich podniecenie miały miejsce w szkole – podczas obserwacji nietypowych części ciała koleżanek, w sytuacjach przebijania się przed lekcjami wychowania fizycznego, w innych sytuacjach w szatni bądź w czasie zajęć. Zdaniem 90% studentów nietypowe skłonności przyczyniają się do pogorszenia jakości funkcjonowania w związkach. Cenna jest relacja jednej z osób badanych: „Fetyszyzm może przyczynić się do rozpadu związku. Sama spotykałam się z mężczyzną, który był dotknięty urofilii. Gdy przyznał, że chce, aby coś takiego miało miejsce w naszym związku – bez zastanowienia zrezygnowałam z tej znajomości. Ta osoba straciła w moich oczach szacunek, choć chciałam dowiedzieć się, co przyczyniło się do tego fetyszu, jak on to odbiera, i co mu to daje”. Zauważono jednak również potencjalnie pozytywne działanie jednostronnego fetysyzmu na związek: „Fetyszyzm jednego z małżonków może podbudowywać związek przez urozmaicenie życia seksualnego, a sytuacja w której tym samym fetyszem dotknięci są obaj małżonkowie – jakoś ich pożycia seksualnego może docelowo znacznie przewyższać jakość pożycia w tradycyjnej rodzinie”. Dostrzeżono pozytywny wpływ na seksualną sferę życia osoby o nietypowych upodobaniach, wyrażający się w „większej satysfakcji z aktów seksualnych” i przez to „pełniejszym rozładowaniu napięcia”. Zwrócono też uwagę, iż skłonności takie „umożliwiają podwyższenie własnej wartości przez bycie akceptowanym w gronie fetyszystów” i sprzyjają „podniesieniu samooceny, samozadowoleniu i autoakceptacji”. Fetyszyzm „zwiększa też otwartość na nowe doświadczenia, sprzyja pewności siebie”, jest „szansą na podwyższenie poczucia wartości partnera, który odpowiada fetyszom”, a także „gwarancją większej trwałości związku opartego na różnorodności doznań”. Wśród skutków negatywnych dla samej osoby dotkniętej tą przypadłością wymieniono między innymi problemy w sferze emocjonalnej i zdrowotnej (przerodzenie w niebezpieczną obsesję, fobie, depresję, choroby psychiczne, autoagresję, wstyd, brak akceptacji siebie samego, natrętne myśli, wstręt względem siebie, nieracjonalne myślenie, brak zahamowań, zamknięcie się w sobie, deprywacja emocjonalna, niemożność zaspokojenia własnych potrzeb, nieradzenie sobie z własnym popędem, brak możliwości osiągnięcia przyjemności seksualnej, blokada skłonności, zaburzenia seksualne, poczucie zmarnowanego życia, dezintegracja człowieka, spustoszenie emocjonalne). W opinii studentów negatywnym skutkiem fetysyzmu może być też brak akceptacji w społeczeństwie, trudności w nawiązywaniu relacji, życiu uczuciowym, trudności ze znalezieniem partnera, odizolowanie, rozpad rodzin, pogorszenie pożycia, izolacja, upokorzenie, wstyd, trudność ze znalezieniem pracy przez wykluczenie, napięcie małżeńskie, utrata rodziny, poczucie osamotnienia, stygmatyzacja, niedawanie właściwego wzoru zachowania, prowadzenie do zachowań społecznie nieakceptowanych, brak stałych więzi i zaangażowania uczuciowego, oziębłość, przenoszenie złych wzorców na kolejne pokolenie, poczucie odrady ze strony innych, zepsucie społeczne, rozpowszechnienie dziwactw seksualnych. Zwrócono też uwagę na możliwe ryzykowne zachowania seksualne i zachowania agresywne, szczególnie akcentowano możliwość konfliktu z prawem

w ich wyniku, i pobytu w więzieniu jako skutek powyższego. Wyróżniono również negatywne skutki dla osób z najbliższego otoczenia osoby zaburzonej: możliwość doznania poniżenia, krzywdy, prześladowania, przemocy i agresji ze strony fetyszysty, będące ich skutkiem urazy psychiczne, choroby, śmierć partnera, a w przypadkach mniej drastycznych — niechęć do bliskości, strach, bycie pod presją, uprzedmiotowienie. W dalszym ciągu badania studentów zapytano, czy w ich opinii fetyszyści są społecznie naznaczani. Zdecydowana większość badanych w swoich rozważaniach zwróciła uwagę, iż możliwe jest przede wszystkim „zepchnięcie na margines społeczny osób, których fetysz narusza prawo” oraz „piętnowanie w gronie rodziny i najbliższych, jeśli przedmiot fetyszu godzi w uczucia”. „Jak każda inność — fetyszyzm spycha na margines — stąd ukrywanie takich skłonności przez większość populacji”. Zwrócono uwagę, iż „społeczeństwo nie akceptuje fetyszystów, bo ich nie rozumie” oraz „marginalizuje się fetyszystów, ale to wynika z braku tolerancyjności i braku fachowej wiedzy w naszym społeczeństwie”. W czasie wywiadu opisywano nie tylko wspomnienie doznań wizualnych z okresu nauki w szkole, jak obserwowanie stóp (podofilia) i przypadki znęcania się fizycznego poprzez „przygniatanie innej osoby ławką przy odczuwaniu wyraźnej satysfakcji seksualnej” (sadyzm), ale też obcowania seksualnego z odzieżą (obuwie) koleżanek, pozostawioną w szkolnej szatni. Spośród pięciu rozmówców — aż czterech deklaroowało posiadanie kilku rodzajów fetyszyzmu. Wyniki badań narracyjnych wskazały na wstydlivość tej przypadłości w stopniu umiarkowanym — tylko jeden z badanych mężczyzn nie przyznał się nigdy żadnej partnerce do swoich skłonności, pozostali zradzali swoje upodobania po upływie pewnego czasu i doświadczeniu tradycyjnych zachowań seksualnych. Wszyscy jednak dzielili się upodobaniami ze swymi przyjaciółmi tej samej płci, co stanowiło dla nich mniejszy problem. Fetyszyści nie wypowiadali się jednoznacznie w kwestii utrudnień w życiu społecznym. Zapytani, czy kiedykolwiek pomyśleli o konsultacji z lekarzem — odpowiadali, iż nie chcieliby pozbyć się fetyszu, ponieważ ubogaca ich życie seksualne, choć trzech mężczyzn przyznało, że nietypowe zainteresowania osłabły lub „zweryfikowało je życie”, a jeden — iż „skłonności, które dotyczą go nadal, wydają się mieć podłoże raczej psychiczne niż fizyczne” — chodzi raczej o przyzwyczajenie, i podświadome nastawienie, że jakiś bodziec sprawia mu przyjemność, bo obiektywnie — nie czuje się nim zainteresowany. Wszyscy mężczyźni konstatowali, iż w zakresie fetyszyzmu „najlepszym czasem” był okres nauki w szkole podstawowej i średniej — co ukazuje słuszność podejmowanych badań.

Fetyszyzm a Internet i technologia

Mężczyźni, którzy na potrzeby niniejszej pracy udzielali wywiadów narracyjnych, rozpoczęli naukę w ośmioklasowej szkole podstawowej na przełomie lat '80 i '90 — nie mieli wówczas do dyspozycji urządzeń elektronicznych rejestrujących obraz — dwóch z pięciu mężczyzn próbowało utrwalać doznania za pomocą tradycyjnego aparatu fotograficznego, co ze względu na większe rozmiary i konieczność nakładów finansowych oraz konieczności jawnego wywołania zdjęć w zakładzie fotograficznym nie mogło być praktyką powszechną. Pozostali badani opierali się na własnej pamięci i wyobraźni. W toku wywiadów — wyrażali przypuszczenie, iż dzisiejsza młodzież szkolna ma dzięki Internetowi i powszechnie dostępnym telefonom komórkowym znacznie większe możliwości w zakresie rejestracji bodźców erogennych. Pojawiły się głosy „zazdrości” — żalu, że

nie przyszło im odbywać nauki szkolnej w dzisiejszych realiach technologicznych. Analiza materiałów dostępnych w Internecie pokazała, iż szkolne przeżywanie fetyszystycznych fantazji, które opisano podczas wywiadów narracyjnych, mają rzeczywiście miejsce, a powszechność ich przeżywania staje się większa dzięki zwiększeniu dostępności zaawansowanych urządzeń elektronicznych (możliwość rejestrowania obrazów i nagrywania filmów w sposób dyskretny) i rozwojowi elektronicznych środków przekazu, które umożliwiają dzielenie się zdobytymi materiałami w Sieci. Najwięcej przypadków „szkolnego fetyszyzmu” dotyczy podofilii. W zasobach serwisu You Tube znajdują się setki nagrań sporządzanych w czasie zajęć lekcyjnych. Kiluminutowe filmy przedstawiają widok spod ławki, w którym dostrzec można w pierwszym planie fragmenty nóg uczennic w obuwii lub bez. Sceneria wskazuje jednoznacznie na rzeczywistość szkolną, w tle słychać głos nauczyciela prowadzącego zajęcia — w wybranych filmach również w języku polskim. Filmy tego typu najłatwiej wyszukać jest po wpisaniu w oknie wyszukiwania jednej z fraz: „teen dangling”, „barefoot at school”, „candid shoeplay”, lub „classroom shoeplay” (w tłumaczeniu dosłownym „kuszące nastolatki”, „boso w szkole”, „zabawa butem ślicznej”, „zabawa butem w klasie”). Adresy wybranych filmów tego typu wymienione zostały w bibliografii. Wnikliwa kwerenda Sieci naprowadziła autora również na fora ogłoszeniowe, na których nietypowymi ofertami dzielą się osoby w wieku od 14 lat. Adresatami takich ofert są często dziewczęta w wieku gimnazjalnym. Ogłoszenia umożliwiają identyfikację oferenta ze względu na podany numer telefonu kontaktowego bądź numer w komunikatorze Gadu-gadu, które służą odpowiedzi na anonis i nawiązaniu kontaktu. Wśród ofert znajduje się przede wszystkim masowanie i lizanie stóp, prośby o sprzedaż używanej bielizny, ale także plucie i prośby o umożliwienie bycia poniżanym. W bibliografii zamieszczono adres jednego z forów internetowych, gdzie znaleźć można setki szokujących ogłoszeń. Trudno jednak oszacować, jaka jest skala udzielania odpowiedzi na te anonse oraz powszechność nawiązywania rzeczywistych kontaktów.

Wskazania dla praktyki pedagogicznej

Studenti pedagogiki resocjalizacyjnej z profilaktyką społeczną, zapytani o umiejętność wytypowania osób potencjalnie dotkniętych fetyszyzmem, reagowali w większości bezradnością, tłumacząc, że nie uczono ich takich rzeczy w toku studiów. Znalazło się jednak kilkanaście konstruktywnych pomysłów — pisano między innymi, iż „należy zwrócić uwagę na wszelkie zachowania odbiegające od normy”, „obserwować, jak zachowuje się uczeń, czy nie wykazuje nadmiernej afirmacji jakimś przedmiotem, albo czy nie jest wycofany”. Część badanych proponowała zwrócić uwagę na dziwne zachowania o podłożu seksualnym lub zachowania nieadekwatne. Zdaniem badanych — warto też słuchać rozmów uczniów podczas przerw i wycieczek oraz analizować różnego rodzaju wytwory swoich podopiecznych — rysunki na marginesach lub ostatnich stronach zeszytów. Zauważono, iż w zależności od typu osobowości młody fetyszysta może wycofywać się ze środowiska lub wykazywać obsesyjne tendencje w kierunku określonego przedmiotu — w związku z czym wszelkie działania, które wydają się nauczycielowi „podejrzane” — trzeba analizować dwutorowo, a w przypadku zauważenia nadmiernej koncentracji na treściach seksualnych — zwiększyć uwagę i wyczulenie na punkcie danego ucznia. „Niektórzy uczniowie dotykają siebie albo innych w miejsca intymne, zdarza się, że symulują ruchy sugerujące

zachowania seksualne — rówieśnicy często wychwytyją takie gesty i przypinają uczniowi łatkę zboczeńcy” — to kolejny argument, że warto przyglądać się wnikliwie uczniowskim relacjom i słuchać ich rozmów, a także „wyjaśniać wszystkie sytuacje, które niepokoją naszą intuicję”. Jeden ze studentów — świadom, że „uczniowie raczej ukrywają sprawy własnej seksualności, zwłaszcza jeśli wiedzą, że jest nietypowa” — proponuje „kontrolować profile uczniów w portalach społecznościowych — sprawdzać, jakie treści w nich umieszczają”. Wśród wskazań dla praktyki należy wymienić konieczność zwiększenia nacisku na zagadnienia nietypowych skłonności seksualnych w toku studiów pedagogicznych, uwrażliwienie pedagogów na potencjalność zaistnienia problemów związanych z fetysyzmem w miejscu ich pracy, a także ochronę dzieci i młodzieży przed nielegalnym wykorzystywaniem ich wizerunku do własnych potrzeb i przed publikacją w Internecie.

Zakończenie

Omówione wyniki badań przedstawiają z jednej strony stan wiedzy studentów pedagogiki resocjalizacyjnej na temat fetysyzmu, z drugiej — opis fragmentów osobistych zwierzeń fetyszystów, którzy deklarują posiadanie nietypowych skłonności od lat wczesnej młodości. Zwrócono uwagę na materiały, jakie dostępne są w Internecie, a które potwierdzają konieczność edukacji pedagogów świadomych w zakresie omawianego zagadnienia. Zestawienie pozytywnych i negatywnych aspektów fetysyzmu, jakiego dokonali badani, daje pewien obraz na temat tego, jak złożone jest funkcjonowanie fetyszysty wśród ludzi. Na każdym etapie badań prowadzonych na potrzeby niniejszego tekstu — w wyraźny sposób ukazywały się dowody na to, iż nietypowe skłonności seksualne towarzyszą człowiekowi od lat młodości i mają swoje apogeum w okresie nauki szkolnej, co powoduje zachowania nie zawsze zgodne z obyczajami, kulturą i normami obowiązującymi w instytucjach edukacyjnych i życiu społecznym. Autor wyraża opinię, iż choć w przeobrażającym się społeczeństwie zmienia się podejście do spraw ludzkiej seksualności i wiele zachowań uważanych dotąd za dewiacyjne ulega „rehabilitacji”, stając się domeną i atutem pewnych grup społecznych (Giddens, 2007) — trzeba mieć na uwadze fakt, iż brak zainteresowania pedagogów uczniem przejawiającym fetyszystyczne odstępstwa od normy na etapie nauki w szkole może skutkować narastaniem i potęgowaniem jego odchyleń w toku dalszego rozwoju, a w dorosłym życiu — prowadzić do patologii i w konsekwencji — nie tylko poważnych konfliktów z prawem, ale i niebezpieczeństwa zdrowia i życia dla potencjalnych ofiar przemocy seksualnej.

Bibliografia

- Beisert M. (2006). *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bonnet G. (2006). *Perwersje seksualne: historia pojęcia, opis objawów i przyczyny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Foucault M. (2010). *Historia seksualności*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Freud S. (1999). *Życie seksualne*. Warszawa: KR.
- Giddens A. (2007). *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Izquierdo P. (2009). *Kobiety namiętne: od Elżbiety I do Janis Joplin* (tłum. Teresa Tomczyńska). Warszawa: Świat Książki.
- Jemielniak D. (2012). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewolucja*. Lublin: UMCS.
- Leiblum S., Rosen R. (2005). *Terapia zaburzeń seksualnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lew-Starowicz Z. (1988). *Seks nietypowy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Lew-Starowicz Z. (1999). *Miłość i seks: słownik encyklopedyczny*. Wrocław: Europa.
- Łobocki M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- http://www.youtube.com/watch?v=G5_iZZHS-Lo (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <http://www.youtube.com/watch?v=hBqTyKRuk4w> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <http://www.youtube.com/watch?v=fZG7Ejv8KFY> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <http://www.youtube.com/watch?v=C0gRShrXuKI> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- http://www.youtube.com/watch?v=AA-E_E0bW6Q (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=FKxgOnzHkFO> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=8V2VhM5Qt1I> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=tW25QYZLUG4> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <http://zapytaj.onet.pl/rudy213003> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <http://www.e-mlodzi.com/fetysz-stop-vt25132.htm> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)
- <http://ksiegi.emix.net.pl/wyswietl.php?user=zaza1125> (przeglądano w dniu 14 maja 2014 r.)

Summary

Fetishism among students as a task for a school counsellor

The text draws attention to the problem of unusual sexual proclivities, which are manifested in individuals at a young age. The survey, led in University of Silesia, describes the students' knowledge about fetishism, its incidence and their readiness to work with people potentially at risk of fetishism. It shows the conclusions from the narrative study among declared fetishists including young adolescence as the period of arising inclinations and a school as the place of their first experiences in that field. The selected analysis of Internet resources generates assumption, that development of electronic devices and new media are the reason of increased interest in fetishism and better communication between people affected by it. This phenomenon causes the risk of abuse related to publishing images of people who are unaware of it.

Key words: social pedagogy, fetishism, paraphilia, sexuality, school, school counsellor, Internet

Błażej Przybylski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Autorytet w kryzysie czy brak zapotrzebowania na autorytety? Znaczenie autorytetu dla młodzieży zaangażowanej w życie polityczne Polski

Autor w tekście podjął refleksję nad współczesnym kryzysem autorytetów. Artykuł oparty jest na przeprowadzonych wywiadach narracyjnych z młodymi ludźmi zaangażowanymi w politykę, którzy aktywnie wspierają bądź odrzucają system polityczny. Celem artykułu jest opisanie pozycji autorytetu oraz wyjaśnienie jego znaczenia w procesie socjalizacji politycznej. Autor skonstruował cztery główne typy autorytetów, do których młodzi badani najczęściej odnosili się w swoich narracjach. Wyróżnił oraz opisał autorytety: religijne, szkolne, rodzinne i polityczne.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, aktywista polityczny, autorytet, polityka, socjalizacja, szkoła, zaangażowanie

Wprowadzenie

Artykuł, oparty na przeprowadzonych badaniach metodą biograficzną, opisuje autorytet i jego wpływ na proces socjalizacji politycznej. Badania prowadziłem wśród młodzieży, aktywnie zaangażowanej w życie polityczne Polski. Głównym celem badania było wyjaśnienie fenomenu aktywnego zaangażowania politycznego młodzieży. Zamierzałem poznać przyczyny oraz zidentyfikować warunki, które pomagają w stawianiu się osobą aktywną politycznie oraz przedstawić charakterystyki młodych osób, zaangażowanych politycznie. Przeprowadziłem 19 wywiadów biograficznych z młodymi aktywistami (w przedziale wiekowym 18-26 lat) z różnych stron sceny politycznej (od skrajnie lewicowych poprzez polityczne centrum aż do skrajnych prawicowców). W dalszej części artykułu systematycznie będę podkreślał orientacje ideologiczne badanych. Dla nich samych, ich polityczne autoidentyfikacje stanowiły chyba najważniejszy wyróżnik zaangażowania. Pokazują one również pewne, raczej mało zaskakujące korelacje; np. prawicowi badani częściej wskazują na rodziców i duchowych, podczas gdy lewicowi znacznie krytyczniej postrzegają znaczenie autorytetów.

W artykule postawiłem przed sobą dwa cele. Pierwszym jest diagnoza; chciałbym opisać pozycję autorytetu wśród młodych aktywistów politycznych. Na podstawie deklaracji badanych przedstawię osoby, które określane

są mianem „autorytetów”. Drugi cel ma charakter wyjaśniający; zamierzam (roz)poznać znaczenie „autorytetu” w procesie stawania się zaangażowanym politycznie. Poszukam odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób osoba obdarzona autorytetem wpłynęła na polityczne poglądy i postawy badanych?

Poza głównymi agendami socjalizacji, do których zalicza się głównie szkołę, rodzinę, media czy rówieśników, na dalszym miejscu wymienia się również „autorytet”. Interesuje mnie sens i znaczenie autorytetu w socjalizacji politycznej, którą należy uznać za specjalną formę socjalizacji. Przymiotnik „polityczna”, każe zwrócić się w stronę obszaru szeroko rozumianej polityki. Poszczególne definicje socjalizacji politycznej, niezależne od systemu politycznego, w którym są zakorzenione, odwołują się do:

- nabywania poglądów politycznych;
- uczenia się wartości, postaw i innych zachowań, mogących uchodzić za polityczne i mających wpływ na nie;
- przekazywania stanowisk politycznych z pokolenia na pokolenie;
- nabywania norm i wartości akceptowalnych przez bieżący system
- oraz politycznego dojrzewania obywateli (Ichilov, 1990, s. 11).

„Dyskusje o postmodernizmie skupiają się na zniknięciu wielkich narracji i autorytetów, na których można polegać” (Salecl, 2013, s. 95). Zatem czy dziś, w świecie postideologicznego konsensusu, kiedy słyszymy ciągle utyskiwania na zanik czy też kryzys autorytetów, odgrywają one jeszcze jakąkolwiek rolę w budowaniu aktywnej postawy i zaangażowania politycznego? Z tym pytaniem przyszło mi się zmierzyć podczas analizy wypowiedzi i narracji badanych aktywistów politycznych. Komentując i rekonstruując znaczenie autorytetów, dokonam również jego podziału — jednego z wielu możliwych — odnoszącego się przede wszystkim do konkretnych sfer życia każdego człowieka. Konkretnie „typy” autorytetu zajmują inne miejsca w życiu młodych ludzi, różnią się specyfiką, częstotliwością i siłą relacji.

Stworzenie ogólnej definicji autorytetu może wzbudzać uzasadnione wątpliwości i kontrowersje. Anna Mikołajko podkreśla, iż „rozważając sposoby pojmowania autorytetu mamy, wręcz do czynienia z wielością przekonań, perspektyw badawczych i języków, wielością, która nie ułatwia bynajmniej porównań. Trudność dodatkowo potęguje fakt, iż termin ten wydaje się należeć do równie nieuchwytnych jak pojęcie wolności, sprawiedliwości, dobra, zła” (Mikołajko, 1991, s. 12). Celem tego artykułu nie jest analiza wieloznaczności pojęcia „autorytetu”, dlatego też rozważaniom natury teoretycznej na ten temat nie poświęcam więcej miejsca.

Wnioski z badania

Rekonstruując rzeczywisty sens i znaczenie autorytetu dla młodych zaangażowanych, posłużę się definicją Kazimierza Sońskiego, który pisał:

Głównym trzonem terminu autorytet jest taki stosunek między dwiema osobami, w którym jedna z nich uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej a nawet stara się ją uprzedzić. W takim razie pierwsza posiada autorytet, druga jest posłuszna jej autorytetowi (Soński, 1958, s. 29).

W artykule, z którego pochodzi powyższy cytat, autor wyróżnia trzy rodzaje autorytetu: zewnętrzny, wewnętrzny oraz idei. W analizie zajmę się tylko pierwszą z wymienianych odmian autorytetu. Wydaje się bowiem, że badani aktywiści polityczni właśnie w tym znaczeniu posługują się terminem „autorytet”.

Narratorzy, co w świetle ogłaszanego kryzysu autorytetu mnie nie zaskakuje, bardzo rzadko wspominają o autorytetach. Większość z nich w ogóle o autorytetach nie mówi. Jeśli już pojęcie to pojawia się w wypowiedziach badanych, używane jest bez głębszego zastanowienia i refleksji, raczej w obiegowym i popularnym znaczeniu odnoszącym się do autorytetu zewnętrznego w postaci drugiej osoby. Silnie zarysowuje się odbiór i rozumienie autorytetu jako kogoś o wybitnych kompetencjach, ponadprzeciętnej inteligencji, a przy tym będącego wzorem etycznym i moralnym. Nie wszystkie komponenty jednak muszą współgrać ze sobą; najczęściej wystarczy jeden element, by uznać daną osobę za autorytet.

Niektórzy wręcz wykluczają możliwość posiadania jakichkolwiek autorytetów, a nawet negują samą koncepcję i istotę autorytetu. Jeden z badanych zapewnia: „Na szczęście z autorytetów wyzwoliłem się”. Zapewne mój rozmówca istotę autorytetu wiąże z presją pewnych schematów myślenia, zamknięciem umysłu i brakiem refleksyjności. Posiadanie autorytetu grozi redukcją własnego „ja”, rezygnacją z autonomii i ograniczeniem krytycznego myślenia. Autorytet miałby oznaczać narzucenie norm kulturowych, obyczajowych i politycznych. Z mechanizmem transmisji i reprodukcji systemowej badany anarchista zdecydowanie się nie zgadza, dlatego też sama instytucja autorytetu wydaje mu się mało atrakcyjna i na ogół szkodliwa.

Stosunek nadrzędności, a także przymusu i presji wywieranej przez autorytet na jednostkę budzi również wątpliwości badanego, który należy do niewielkiej komunistycznej organizacji. Zauważa on: „Nie podchodzę do autorytetów w sposób absolutny, to nie jest wódz, za którym będę ślepo podążał. Autorytetem jest osoba, która ma jakąś cechę, lub w czymś jest godna do naśladowania”. Młody komunista zaznacza, iż autorytet powinien posiadać jakąś specyficzną cechę, która czyni go kimś godnym zaufania i naśladowania. Nie musi to być konstelacja wielu umiejętności, zdolności i odpowiedniej postawy moralnej, wystarczy pojedynczy element, pozwalający na pozytywne definiowanie podmiotu w wymiarze osobowościowym.

Obawa przed zbytnią wiarą w nieomyślność autorytetów budzi powściągliwość badanego konserwatywnego liberała: „Nie, nigdy nie miałem autorytetów. Nigdy nie miałem i do dziś nie mam. Jest parę osób, które uważam, że postępują w sposób, taki, nie nazwałbym tego autorytetem, bo to zobowiązuje do czegoś więcej, ale jest parę osób, które mają słuszne z mojego punktu widzenia poglądy i ciekawe, natomiast nie mogę powiedzieć, żeby jakkolwiek autorytet przez A duże w moim życiu był”. Badany zwraca uwagę na jeszcze inny element postrzegania autorytetów. Dziś wydaje się, iż często ich znaczenie jest dewaluowane, utożsamiane z kolejnymi pop idolami i celebrytami. „Mistrzów” zastępują gwiazdy muzyki i sportu. Kultura popularna kolonizuje sferę publiczną, wyznacza nowe, coraz to mniej ambitne standardy postępowania i zachowania. Przestrzeń publiczna jawi się jako miejsce roztrząsania prywatnych rozterek czy intymnych problemów. Jednostka szuka przykładów i autorytetów wśród osób występujących w znanych talk-show i teleturniejach. Oglądając prywatne zwierzenia celebrytów, intuicyjnie stara się w swoim życiu postępować na wzór „gwiazd” telewizji, podobnie jak one radzić sobie z podobnymi problemami, podobnie je rozwiązywać i podobnie im zapobiegać. Celebryci uczą życia; wskazują co jednostki powinny czynić same dla siebie i jak

rozwiązywać indywidualne problemy. Zastępują tradycyjnie rozumiany autorytet, stając się niejako ucieleśnieniem poszukiwanych i społecznie cenionych cech i wartości. Nader często słowo idol traktowane jest dziś jako synonim autorytetu.

Również moja rozmówczyni należąca do lewicowej partii nie posiada autorytetów. Wzbrania się przed wymienieniem konkretnych osób, które odegrały w jej życiu szczególne znaczenie: „Ja nie wierzę w autorytety. Ja wierzę w dobrych ludzi. Zakładam, że jeżeli ktoś robi coś, stara się zmieniać rzeczywistość, pomaga ludziom, to zasługuje na szacunek. Może wtedy być autorytetem. Może to być na przykład, pamiętam, że w liceum był taki temat. To 3/4 pisała, że jest nim Jan Paweł II a reszta, że Jerzy Owsiak. Jeżeli ludzie potrafią się przyznać do własnych błędów, to mogą być autorytetami”. W opinii badanej wielka wartość tkwi w umiejętności przyznania się do błędów. Wartość nadrzędną stanowi dobro, w tym przypadku krytyczne podejście do własnej osoby. Badana protestuje przeciwko posługiwaniu się terminem „autorytet”, niemniej mówi, że są ludzie, którzy budzą jej szacunek i są godni naśladowania. Zwraca uwagę na wysoki poziom deklaratywnego uznania dla kilku osób, powszechnie uważanych za autorytety, co nie zawsze musi znajdować odbicie w codziennym życiu. Ludzie na ogół wyznając swoje preferencje, wskazują na osobę Jana Pawła II jako główny autorytet moralny. Pytaniem otwartym pozostaje kwestia rzeczywistej mocy sprawczej i tego, w jakim stopniu osoba zmarłego Papieża kształtowała i kształtuje poglądy, postawy i wiarę Polaków.

Kilku badanych odwoływało się do osób, które, ich zdaniem, zasługują na miano autorytetów. Na tej podstawie mogę wyszczególnić co najmniej cztery rodzaje autorytetów.

1) rodzinne

Najczęściej wskazywanym autorytetem wśród badanych aktywistów politycznych jest członek rodziny. Osoby prywatne, z którymi badani mają stały, systematyczny kontakt wydaje się, odgrywają kluczową rolę w ich życiu. Kilku badanych jednoznacznie wskazywało na jednego z członków rodziny jako swój autorytet.

Jedna z aktywistek bez wahania wskazuje na mamę: „Na pewno największym autorytetem w moim życiu jest moja mama. To jest niesamowita kobieta. Moja mama ma chyba największy wpływ na mnie. Uważam ją i za mamę i za przyjaciółkę. I za autorytet i za wszystko inne, co w moim życiu jest najważniejsze”. Także i wielu innych badanych składa podobne deklaracje. Mama, tata czy dziadkowie należą do najczęściej wspomnianych autorytetów w życiu badanych.

Inny polityczny działacz wskazuje na dziadka, zaangażowanego społecznika: „Na pewno, jeśli chodzi o rodzinę to mój dziadek ze strony mojego taty. Jak już wspominałem był kiedyś w PSL-u, ale to się wiąże z tym, że przez dziesiątki lat był szefem wspólnoty mieszkańców tutaj na Pl. Konstytucji i zanim jeszcze tutaj się przeprowadziliśmy, to jak przyjeżdżałem tutaj, to jak on się zaangażował w to wszystko, w remonty, w jakieś tam pomoc biednym mieszkańcom. To on był dla mnie jakimś takim autorytetem”. Dziadek stanowi wzór postępowania; z jednej strony działacz partyjny, z drugiej, prawdziwy społecznik, który swoją misję wykonywał w imię bezinteresownej pomocy dla społeczności lokalnej. Odegrał istotną rolę również w samym zaangażowaniu politycznym badanego. Podobnie było w przypadku dwóch innych badanych, którzy dorastali w rodzinach działaczy politycznych. Tradycje zaangażowania zachęcały do aktywności.

Autorytet rodziny może także odgrywać rolę pierwszorzędną i nadrzędną w procesach socjalizacji politycznej. Mechanizmy przekazywania światopoglądu i wartości w przypadku trzech badanych o skrajnie prawicowych przekonaniach są jasne i jednoznaczne, zarówno dla badanych, jak i dla mnie – badacza. Wszyscy trzech zdecydowanie wskazują na rodzinę, w tym szczególnie na ojca, jako głównego aktora ich socjalizacji politycznej. Przypadki tych badanych pokazują, iż rodzina może być i w wielu przypadkach nadal jest kluczową instytucją życia społeczno-politycznego. W środowisku rodzinnym, a więc pierwotnym i najwcześniejszym, młodzi dorastają w otoczeniu konkretnych wartości i światopoglądów, stosunków władzy, relacji między członkami rodziny, które rzutują na dalsze postrzeganie otaczającego świata. Często młodzi znajdują się też pod bezpośrednim wpływem dominującej ideologii, ograniczanej do popierania konkretnej partii politycznej, ideologii uznawanej, wspieranej i otwarcie szerzonej lub nawet drastycznie narzucanej przez środowisko rodzinne. Silny i bezpośredni wpływ rodziny widoczny jest na całej dotychczasowej drodze politycznej badanych; zaważył na ich dalszych wyborach i zdefiniował działania oraz podejście do świata oraz polityki. Wszyscy trzech rozmówcy wskazują na ojców, którzy stanowili drogowskazy moralne i polityczne, byli przewodnikami światopoglądowymi i ideologicznymi w świecie post-politycznej obojętności. Oni stanowią autorytet dla badanych, za którym młodzi podążali od samego początku. Ojcowie bezpośrednio i intencjonalnie przekazywali nie tylko normy i wartości, ale także budowali poparcie dla konkretnych sił politycznych.

Wskazuje to z jednej strony na nadrzędność autorytetu rodziny, która przekazując poglądy nieakceptowane w demokratycznej polityce i wychodzące poza normy liberalno-demokratyczne, stanowiła agendę o najsilniejszym zasięgu i barierę, chociażby dla treści przekazywanych w edukacji szkolnej. Z drugiej strony, możemy zauważyć i zdiagnozować ewentualne negatywne konsekwencje istnienia i funkcjonowania silnych autorytetów. Zdolne są one manipulować innymi, przeszkadzać w samodzielnym i krytycznym myśleniu, narzucając jednowymiarowy obraz świata, w którym nie ma miejsca na pluralizm, równość czy tolerancję. Oczywiście podobne zarzuty mogą dotyczyć także i innych autorytetów. W żadnym wypadku nie jest to specyfika rodzin czy osób o prawicowych poglądach. Na podstawie analizy wywiadów narracyjnych z politycznymi aktywistami widoczne są negatywne skutki działania rodziców, negatywne, z punktu widzenia polityki aprobowanej i wspieranej przez dzisiejszy system polityczno-prawny. Pozytywne, z punktu widzenia prawicowych rodziców, których lekcje nie poszły na marne.

2) polityczne

Kolejnym „rodzajem” autorytetów mogą być osoby bezpośrednio związane z polityką. Wydawać by się mogło, że dla samych aktywistów politycznych powinny one stanowić wzory postępowania, ucieleśniające cnoty i moralną wyższość. Wypowiedzi młodych zaangażowanych wskazują jednak na to, iż posiadanie autorytetów politycznych należy do rzadkości.

Najczęściej pojawiającym się nazwiskiem w narracjach moich rozmówców jest Władysław Bartoszewski, którego zresztą nie można rozpatrywać w sensie stricte politycznym. Może być kojarzony z latami wojny i PRL-u, w których dał się poznać jako niezłomny i odważny człowiek. Młody działacz PSL-u wspomina o nim w kontekście autorytetu: „Jeśli chodzi o autorytety polityczne, to myślę, że tu trzeba wskazać Władysława

Bartoszewskiego, no i oprócz tego, myślę, że jest spora taka pustka, żeby to tymi autorytetami wypełnić". Badany dostrzega deficyt autorytetów w dzisiejszym świecie. Poza Władysławem Bartoszewskim trudno mu wymienić inne osoby, które swoją postawą, inteligencją i kulturą osobistą zasługiwałyby na takie miano.

Bardzo rzadko w kontekście rozważań nad autorytetami padają nazwiska polityków, szczególnie tych dzisiaj funkcjonujących. Wielu badanych lubi i ceni konkretne osobistości z życia publicznego w Polsce, jednak niechętnie i z dużą rezerwą podchodzi do ich moralnego, kulturowego bądź intelektualnego potencjału. Młody prawnik, silnie związany z PiS-em, wskazuje na polityków tej partii: „Moje autorytety [...] z polityków to Mariusz Kamiński, no i oczywiście Jarek i Lech. Nie zawsze się z nimi zgadzam, to muszę powiedzieć. Na przykład zeszłoroczna kampania wyborcza, która została przeprowadzona w strasznie beznadziejny sposób". Badany podkreśla jednak, iż nie jest bezrefleksyjnie zapatrzony w braci Kaczyńskich i potrafi dostrzec też błędy, które popełniają.

Niewielki szacunek, jakim darzony jest zawód polityka, znajduje potwierdzenie w wypowiedziach badanych, którzy w polityce nie odnajdują osób godnych podziwu i najwyższego uznania. Mimo iż sami uważają się w większości już za polityków, to wśród starszych kolegów nie dostrzegają osób, które spełniają wymagane kryteria. Od polityków wymagana jest charyzma. Może również brak wyrazistych przywódców wpływa na zanik autorytetów w dziedzinie polityki. Kolejni liderzy są tylko lepszymi bądź gorszymi ekspertami w konkretnych dziedzinach lub też jedynie medialnymi aktorami, nieprezentującymi całościowych wizji i urzekających programów. Nie stoją za nimi żadne większe ideologie ani utopie; są za to kolejnymi „zarządcami", którzy starają się o poparcie w kolejnych wyborach.

Z drugiej strony, brak politycznych autorytetów może być rozpatrywany jako pozytywny symptom. Częstokroć za ich legitymizacją stoi państwowy przymus i aparat represji i przemocy. Uznanie władców może wiązać się z budowaniem poczucia lęku, zagrożenia i wszechobecnego niebezpieczeństwa. Przy wykorzystaniu monopolu politycznego i medialnego, całego systemu indoktrynacji oraz propagandy, polityk staje się jedynym, słusznym i obowiązującym autorytetem. Jacek Ziółkowski ubolewa nad tym, iż

Działalność większości agend zmierza w kierunku negatywnej stereotypizacji autorytetu politycznego. Celują w tym zwłaszcza masowe media, lecz nie tylko. Także rodzina, Kościół, grupy rówieśnicze w podobnym duchu socjalizują członków społeczeństwa. Preferowane są tu wzory nieufności, bierności, łatwego krytykanctwa. Miejsca na autorytety polityczne w zasadzie nie ma. Nie widać też przesłanek do wniosków, aby taki trend miał się odwrócić (Ziółkowski, 2012, s. 171).

Z diagnozą Autora nie sposób się nie zgodzić. Prowadzone wywiady narracyjne potwierdzają tezę o braku politycznych autorytetów. Nawet wśród politycznych elit młodzieżowych rzadko pojawiają się w kontekście autorytetów nazwiska polityków. Dziś redukowanie autorytetów politycznych do tylko tych związanych z tradycyjną, parlamentarną, rządową czy partyjną polityką, może uchodzić za anachroniczne. Politycznych autorytetów należałoby też szukać na uniwersytetach, w ośrodkach badawczych, gazetach czy ruchach społecznych. Zdaję sobie sprawę, że klasyfikacja zaproponowana przeze mnie, mimo iż jest dosyć czytelna i przejrzysta, utrzuca klasyczne i przestarzałe podziały. Nie widzę jednak „podobnego ducha" socjalizacji w przypadku

Kościółów czy grup rówieśniczych. Uczą one zupełnie innej polityki, wzmacniają różne jej wymiary. Kościół upomina się o konserwatywne ideały, promuje hierarchiczną wizję świata i postuluje dbałość o konkretne wartości i cele. Wzywa do posłuszeństwa wobec autorytetów moralnych i duchowych, widząc w sobie instytucję, bez której świat zatonałby w nihilizmie, anomii i moralnej zgniliznie. Grupy rówieśnicze sprzeciwiają się „narzucanym” autorytetom i wzorcom, przy czym są nastawione bardziej idealistycznie i radykalnie.

3) religijne

Wśród badanych są osoby, które uważają siebie za ludzi głęboko wierzących. Dla nich już sama instytucja Kościoła katolickiego jest autorytetem. Oczywiście w narracjach badanych najczęściej pojawiała się postać Jana Pawła II, który uchodzi za najwybitniejszego i najbardziej moralnego Polaka. Były działacz młodzieżówki PO zapytany o autorytet, odpowiada: „Jak dla większości osób, osoba Jana Pawła II, który jest zaprzeczeniem tego, co się dziś w świecie dzieje. Jest ewenementem”.

Również i inni badani identyfikujący się z konserwatywnym liberalizmem wymienia Papieża jako autorytet: „Tym autorytetem był i jest Jan Paweł II, natomiast po jego śmierci, uważam że nie ma, moim zdaniem, autorytetów na tyle silnych, aby kreować społeczeństwo i rzeczywistość. Dzisiaj, moim zdaniem, obserwujemy taki krzyk pseudoautorytetów, ludzi, którzy rzeczywiście coś ważnego zrobili w historii, ale mają na tyle słabe poglądy albo poglądy, które bardzo łatwo zmanipulować albo poglądy, które mi nie odpowiadają. Uważam, że oni bardziej szkodzą społeczeństwu niż gdziekolwiek społeczeństwo prowadzą, czyli wprowadzają podziały między społeczeństwo, albo też są przekupni, interesowni. Ich poglądy zależą od tego, gdzie widzą korzyść”. Badani zauważa, że współcześnie mamy do czynienia z wyraźnym kryzysem autorytetów. Brakuje ludzi o wyrazistych poglądach bliskich badanemu. „Dawne” autorytety szkodzą „obecnemu” społeczeństwu. Można jedynie domyślać się kogo, zwolennik PiS-u, ma na myśli. Z jego perspektywy, brakuje osób nieskazitelnych, silnych i zdecydowanych, które wygłaszałyby jednoznaczne sądy, nie licząc się z reakcją liberalnej opinii publicznej. Papież bez wątpienia – zdaniem wielu badanych – spełnia kryteria moralne i może uchodzić za wzór osobowy. Jego całe życie daje jasne świadectwo, jak należy godnie żyć. W świecie bez autorytetów pozostaje ostatnim etycznym drogowskazem.

Trójka badanych o skrajnie prawicowych poglądach, w instytucji Kościoła katolickiego widzi organizację, która niezwykle silnie zdeterminowała ich podejście do spraw publicznych. Wszyscy wskazują również na Kościół, który ma być oparciem w trudnych chwilach i symbolem polskości. Najdobitniej określił to jeden ze skrajnych prawicowców: „Też podtrzymywana jest we mnie taka wiara, katolicyzm, chrześcijaństwo. Bo to jednak jedno z drugim jest bardzo połączone. Wiara z patriotyzmem”. Badani stawiają znaki równości pomiędzy patriotyzmem, katolicyzmem i prawicowością. Autorytet Kościoła znacznie wykracza poza sprawy duchowe i wiary. Jest również wiązany z poparciem konkretnych ideologii politycznych, a często nawet partii.

4) uniwersyteckie i szkolne

Badana feministka wspomina o kobietach w nauce: „Panie doktor, które prowadziły te zajęcia, też mi imponowały, gdyż były takie bardzo silne, pewne siebie kobiety, a zwykle do tego jeszcze bardzo piękne.

l inteligentne". Dla badanej są one symbolem sukcesu, podmiotowości i niezależności. W znacznej mierze wpłynęły na jej podejście do życia i wizerunek własnej osoby. Pozwoliły zdekonstruować obraz kobiety i jej roli w życiu społecznym. Badana wiele zawdzięcza wspomnianym nauczycielkom akademickim.

Członkini lewicowej partii wymienia Magdalenę Środę: „Zawsze bardzo lubiłam Magdalenę Środę, zawsze ceniłam jej pracę”. W tym przypadku niezwykle jaskrawa staje się umowność i sztywność kryteriów odnoszących się do powyższego podziału autorytetów. Wspomnianą filozofkę możemy zaliczyć także do autorytetów politycznych, gdyż coraz częściej łączy się ją z konkretną ideologią czy też partią.

Badani opisują również sympatycznych, inteligentnych, pracowitych i otwartych nauczycieli, których w pewnej mierze uważają za swoje autorytety. Wśród wielu przypadków nauczycieli mało kompetentnych, zawistnych o nie najwyższym poziomie intelektualnym, badani wymieniają równie licznych intelektualistów i pasjonatów, zaangażowanych w swoją pracę.

Jeden z prawicowych radykałów mówi o nauczycielu historii: „To nie był zwykły nauczyciel, co robi magistra, czy doktora i potem idzie nauczać do zwykłej szkoły. Tylko to był człowiek pełen pasji. On zarażał tą swoją pasją”. Zarażał badanego prawicowca nie tylko pasją do historii, ale też ideologią polityczną, którą otwarcie przekazywał i wspierał. Badany wymienia poglądy nauczyciela historii jako te, które między innymi zaprowadziły go w stronę ruchów skrajnie prawicowych

Lewicowa badana z kolei, wypowiada się z pełnym uznaniem o nauczyciel geografii, który jest „cudownym człowiekiem”. Podkreśla: „Nigdy wcześniej nie miałam takiego nauczyciela, bo potrafił właśnie podejść do ucznia jak do jednostki i się przejąć problemami, z drugiej jednak strony, jeśli chodziło o naukę, to wszystkich nas bardzo dobrze nauczył”. Nie odegrał on bezpośredniej roli w kształtowaniu poglądów politycznych badanej, przyczynił się jedynie do rozbudzenia ciekawości podróźniczej i zwrócenia większej uwagi na różnorodność i wielokulturowość otaczającego świata. Wypowiedź badanej, ale także innych moich rozmówców świadczą o zapotrzebowaniu na autorytety w procesie edukacji. Oczywiście autorytet nie jest i nie może być przypisany nikomu wyłącznie ze względu na rolę i funkcję, jaką pełni w społeczeństwie. Jednak to właśnie nauczyciele szkolni i akademicy, posiadający pozycję i wiedzę potwierdzaną przez szereg dyplomów i tytułów, należą do najbardziej naturalnych kandydatów do miana „autorytetów”. Mimo iż współcześnie znaczenie nauczycieli i intelektualistów maleje, to nadal ich potencjał i prestiż predysponuje do zajmowania szczególnej pozycji względem innych kategorii zawodowych.

Zakończenie

Narracje badanych aktywistów politycznych świadczą o tym, że autorytety w zdecydowanej większości przypadków nie odgrywały dominującej roli w ich socjalizacji politycznej. Poza postaciami ojców w przypadkach prawicowych badanych, ich znaczenie w życiu młodych zaangażowanych politycznie było raczej peryferyjne. Nieliczni tylko wspominają o autorytetach, jeszcze rzadziej wiążą je bezpośrednio z polityką. Niektórzy nie odczuwają potrzeby czy konieczności posiadania autorytetów, inni ich najzwyczajniej w świecie nie znajdują. Jeszcze inni są przekonani o tym, że autorytety są niebezpieczne, gdyż mogą tłumić suwerenne myślenie i stać na przeszkodzie indywidualnemu procesowi dochodzenia do „prawdy”.

Na zakończenie stosunkowo zwięzłej relacji o autorytetach i ich stosunkowo niewielkim znaczeniu w życiu młodzieży politycznie zaangażowanej, przytoczę słowa Lecha Witkowskiego, który w książce *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji* pisze:

Najważniejsze co mnie przejmuję: zanik zapotrzebowania na autorytety (w ważnym kulturowo sensie) i zanik postawy zdolnej do wyróżnienia kogoś uznaniem, ze względu na spełnianie wysokich kryteriów kulturowych, a nie towarzyskich, środowiskowych, układowych, dotyczy także kręgów akademickich, w niektórych dyscyplinach humanistycznych, z których autorytety mogłyby się normalnie rekrutować (Witkowski, 2011, s. 41).

Narracje części badanych potwierdzają tezę o „zaniku zapotrzebowania na autorytety”. Można też powątpiewać w „zdolność wyróżnienia kogoś uznaniem”. Ostatnią ewentualnością jest brak takich osób w środowiskach politycznych, akademickich czy religijnych. Pytanie dotyczy źródła kryzysu autorytetów. Czy leży ono po stronie jednostek, które nie chcą lub nie szukają osób godnych zaufania, czy też w instytucjach państwowych, religijnych i szkolnych, które nie „wytwarzają” osób o wybitnym i niekwestionowanym autorytecie?

Bibliografia

- Ichilov O. (red.) (1990). *Political Socialization, Citizenship*. New York-London: Education and Democracy.
- Mikołajko A. (1991). *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*. Warszawa: Wydawnictwo „KeyTex”.
- Salecl R. (2013). *Tyrania wyboru*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Sośnicki K. (1958). Autorytet a wychowanie. *Nowa Szkoła*, (10), 29-31.
- Witkowski L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Ziółkowski J. (2012). *Autorytet polityczny*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Summary

Authority in a crisis or lack of need for authorities?

The meaning of authority for young people engaged in political life in Poland

The Author in his text reflects on contemporary crisis of authorities. The article is based on narrative interviews conducted with young people engaged in politics who actively support or reject political system. The aim of the article is to present the position of authority and to explain its role in a process of political socialization. Based on the narration of the young people taking part in the research, the Author constructs four main types of authorities they related to. He points out and describes the following: religious, school, family and political authority.

Key words: social pedagogy, political activist, authority, politics, socialization, school, engagement

Zderzenia: „oswajanie” różnicy przez sztukę współczesną

Sztuka współczesna jest ważnym partnerem dla pedagogiki w dyskusji zarówno na temat szeroko ujmowanych problemów współczesnego świata, jak i wiedzy dotyczącej człowieka. Jednym z tematów, łączących oba wymienione obszary zainteresowania współczesnych artystów i pedagogów jest różnica. W artykule zaprezentowane zostaną wybrane projekty artystyczne, które wpisują się w pedagogiczną akceptację różnicy jako nowego wzorca wychowawczego. Sztuka współczesna, eksponująca różnice, zadaje pytanie: czy różnica jest dla nas zagrożeniem, czy twórczym potencjałem? Jacy jesteśmy wobec Innych? Czy uznajemy ich podmiotowość? Czy wykluczamy, wyrzucamy poza nawias, odbieramy głos? Analizując wybrane projekty artystyczne z perspektywy pedagogicznej (na bazie założeń teorii wychowania estetycznego), ukazany zostanie ich wychowawczy potencjał, dzięki któremu sztuka i pedagogika będą mogły wspólnie zabrać głos w dyskusji na temat relacji „różnica-edukacja-inkluzja”.

Słowa kluczowe: Teoria Wychowania Estetycznego, inny, różnica, sztuka współczesna, wychowanie, wychowanie przez sztukę

Przez kolejne wieki sztuka dostarczała człowiekowi różnych przeżyć i była tematem wielu filozoficznych rozważań. Zagadnienie wpływu, jaki dzieła artystyczne wywierają na odbiorców, budziło zainteresowanie ludzkości od starożytności. To, iż taki wpływ istnieje nie było rzeczą sporną. Problematyczny pozostawał wynik owego oddziaływania: pozytywny, czy raczej negatywny? Sztuka jest ważnym terenem badań także dla środowiska pedagogicznego. Głównym zadaniem wychowania przez sztukę ma być rozszerzenie i wzbogacenie form ludzkiego myślenia, dzięki wykorzystaniu wartości wyobraźni, języka wizualnego, a także otwarcie na drugiego człowieka, zachęcenie do interakcji i twórczego kreowania własnej przestrzeni. Nauka zaspokaja potrzeby intelektualne, sztuka zaś bardzo skomplikowane potrzeby uczuciowe i wyobrażeniowe człowieka. Stara się odpowiadać na pytania o sens życia, rolę człowieka w świecie, możliwość rozwiązywania sytuacji życiowych. Bogdan Suchodolski ujmuje rolę wychowawczą sztuki w trzech zakresach: poznawczym (poznanie rzeczywistości przez sztukę, umiejętność komunikowania się ludzi między sobą); drugim, opierającym się na rekompensacie (sztuka przynosi w jakimś stopniu wynagrodzenie za braki rzeczywistości, przenosi w inny świat, pozwala zapomnieć o codzienności, przez co następuje u odbiorcy regeneracja sił, oczyszczenie –

eskapistyczna rola sztuki); wreszcie trzecim — sztuka wyraża i pogłębia niepokoje nowoczesnego człowieka, związane z konfliktem między człowiekiem a stworzonym przez niego światem. Pobudza tym samym do myślenia i szukania rozwiązań (Wojnar, 1976, s. 300). Sztukę można więc traktować jednocześnie jako środek wychowania — kształtuje postawy oraz środek nauczania — wzbogaca zasób wiedzy i mechanizmy poznawcze.

Oddziaływanie sztuki jest ogromne: buduje zintegrowany obraz człowieka, stwarza możliwość ożywiania tradycji, broni wartości humanistycznych, tak lekceważonych we współczesnym świecie, pogłębia plastyczność umysłu i wrażliwość uczuciową, ma wpływ na kształtowanie osobowości w zakresie moralnym i intelektualnym, inspirowanie postawy i dyspozycje twórcze, wyzwala ekspresję i wyobraźnię, ćwiczy w krytycznym myśleniu. „Życie wśród sztuki potwierdza bogactwo ludzkiej inwencji, uczy bystrości spojrzenia, uwrażliwia na rzeczy nowe, nieznane, nieoczekiwane bliskie. Życie wśród sztuki staje się pewnym sojusznikiem idei wychowania otwartego umysłu, bogatej wyobraźni” (Suchodolski i Wojnar, 1972, s. 251). Jednocześnie dostarcza informacji o ludziach współczesnych i życiu w przeszłości, o rozwoju świata, obyczajach, potrzebach i niepokojach w dziejach.

Jakie i czy w ogóle wartości wychowawcze niesie sztuka współczesna? Platon stwierdził już, że „sztuka ma zadanie wzniosłe i pożyteczne, ale w praktyce błędzi i szkodzi”, „piękno jest własnością bytu, a nie ludzkich przeżyć” (Tatarkiewicz, 1962, s. 151). Dziś jednak nastąpiło przesunięcie akcentu z wychowawczego wpływu piękna na wychowawczą rolę sztuki, różnych jej kategorii i wartości. Jak twierdzi Suchodolski,

Nie sądzimy dziś, iż postawa moralna musi być identyczna z postawą estetyczną, to znaczy mianem sztuki dobrej nie określamy jedynie tego, co działa pozytywnie z punktu widzenia moralnego. Zawsze zresztą w historii można było odnaleźć sztukę afirmującą, a więc działającą „pozytywnie” i optymistycznie, oraz sztukę akcentującą zagubienie i konflikty człowieka w bezsensownym świecie (jak to potwierdza choćby sztuka Szekspira). Negatywny obraz rzeczywistości, odpowiednio przeżywany i komentowany, może spełniać ważną rolę wychowawczo-poznawczą (Suchodolski i Wojnar, 1972, s. 9).

Wychowanie przez sztukę bardzo często dokonuje się w sposób niezamierzony, bo człowiek żyje w świecie, w którym sztuka jest wszędzie: w Internecie, radiu, telewizji, kinie, na ulicznych plakatach, w przestrzeni miejskiej. Niestety często zdarza się, iż nieprzygotowany odbiorca opacznie rozumie intencje artysty. Problem w tym, że dawniej tzw. trudna sztuka dostępna była tylko dla wtajemniczonych, dziś zaś każdy odbiorca, często nieposiadający odpowiedniej wiedzy i obycia artystycznego, „bombardowany jest” eksperymentami twórczymi, obecnymi w przestrzeni miejskiej. Nie należy jednak zapominać o znikomej wiedzy i obyciu estetycznym człowieka współczesnego, którego znajomość sztuki ogranicza się do podstawowych informacji na temat dzieł uznanych, kanonicznych. Niezrozumiała i skomplikowana sztuka współczesna wymaga od widza przygotowania artystycznego, odpowiedniej edukacji i obycia z nowymi formami wyrazu, albo przynajmniej tolerancji i otwartości na inny porządek, inne formy, inne tematy.

Sz szczególnie interesujące z pedagogicznego punktu widzenia są te projekty, w których twórcy poruszają problem różnicy. Chciałabym w tym kontekście przyrzeć się pracy Joanny Rajkowskiej i Artura Żmijewskiego, polskich artystów związanych z nurtem sztuki krytycznej. Różnica jako nowy wzorzec wychowania, stała się

ważną kategorią pedagogiczną. Podobnie dzieje się w sztuce współczesnej, w której artyści zwracają uwagę na problemy tolerancji, inkluzji oraz szerzej na obecność Innego w naszej przestrzeni, na różnorodność i wielość, otwartość i dialog. Sztuka krytyczna, której bujny rozkwit obserwowaliśmy w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, stawia sobie za cel wytwarzanie form wiedzy kwestionujących istniejący porządek. Ten rodzaj sztuki doczekał się już pewnej klasyfikacji. Dostrzegając zbieżność sztuki ze współczesną myślą społeczną, mówimy dziś o dwóch rodzajach sztuki krytycznej odpowiadających konkretnym nurtom myśli filozoficzno-społecznej: sztuka krytyczna mierząca się z uspołecznieniem (i odpowiadająca jej myśl społeczna np. Pierre Bourdieu, Slavoj Žižek) oraz z kompozycją (Ernesto Laclau, Michel Foucault, Bruno Latour) (por. Gdula, 2011, s. 27).

Pierwszy rodzaj sztuki krytycznej analizuje współczesne mechanizmy uspołecznienia jako kategorię ambiwalentną: z jednej strony ważną dla kształtowania się tożsamości, budowania porządku i odnajdywania się w świecie, ale z drugiej strony wdrukującą wiedzę i sposób myślenia, przez który człowiek uczy się akceptować jako oczywiste, naturalne i niepodlegające zmianie nierówności, dominację i istniejące w społeczeństwie podziały. Świat jawi się zatem, jako samozrozumiały, uporządkowany, w którym każdy element ma swoje, związane w panującym porządku, niekwestionowane miejsce. Podstawowym problemem wynikającym z takiego stanu rzeczy staje się (według współczesnych artystów) trudność zaistnienia jakiegokolwiek zmiany społecznej. Aby zmiana społeczna mogła się dokonać, potrzebne jest rozchwianie porządków uznanych za naturalne, stałe i niepodlegające dyskusjom. Twórcy starają się więc kreować takie sytuacje artystyczne, w których uczestniczący odbiorcy mogliby zderzyć się z zupełnie innym porządkiem, wydarzeniem wymagającym od nich porzucenia dotychczasowych, przyswojonych wcześniej sposobów myślenia i interpretowania rzeczywistości, nabytych w procesie wychowania i socjalizacji przyzwyczajęń i odruchów. Tylko tego typu nowe wydarzenie może doprowadzić do porzucenia ustalonych porządków i dostrzeżenia w danej sytuacji zupełnie nowych możliwości działania.

Artystą, którego twórczość wpisuje się w opisywany przeze mnie pierwszy nurt sztuki krytycznej, jest Artur Żmijewski. Jego działalność artystyczna skupia się na ukazywaniu niepełnosprawności, różnorodności sposobów interpretowania świata, patriarchalnych mechanizmach budowania relacji społecznych, dominacji i obecności Innego wokół nas. Żmijewski opowiada o rzeczywistości w sposób ciekawy, niekonwencjonalny. Próbuje ścierać się ze światem i ukazywać tkwiące w tkance społecznej antagonizmy i różnice. Artysta traktuje sztukę jako działalność poznawczą, przestrzeń na styku kultury, nauki i polityki, która obok innych dziedzin jest w stanie wytwarzać wiedzę, skutecznie pobudzać dyskusję dzięki posługiwaniu się odmiennymi strategiami poznawczymi: wyobraźnią, intuicją i przeczuciem. Niestety wiedza, pojawiająca się jako efekt działania sztuki, jest przez przedstawicieli innych dyscyplin redukowana do propozycji estetycznej. „Mimo że sztuka dosłownie »pokazuje« co wie, i jest to wiedza dyskursywna, poddająca się wnioskowaniu, to siła »sposobu widzenia« sztuki jako producenta estetyki jest całkowicie zniewalająca i powoduje »efekt obojętności« wśród ekspertów innych dziedzin. Wytworzona przez sztukę wiedza pozostaje dla nich niewidzialna — nie potrafią jej czytać” (Żmijewski, 2011, s. 86). Sztuka akumuluje wiedzę na temat technik plastycznego działania: barwy, kompozycji, formy, ale także jest bardzo ważnym głosem werbalizującym aktualne problemy społeczne. Stosowane przez nią procedury poznawcze i krytyczne są według Żmijewskiego równie wartościowe i poważne, jak strategie

innych dziedzin naukowych. Co więcej, sztuka jest w stanie przekazać nam wiedzę o tym, co dla innych dziedzin pozostaje niewidoczne. Z jej pomocą społeczeństwo może na poziomie nieświadomym przepracować te problemy, których jeszcze nie umie przepracować świadomie. Sztuka świetnie odnajduje się w miejscach „ryzykownych”, jest swoistym „ćwiczeniem się w myśleniu” i rozpoznawaniu rzeczywistości, wymaga interakcji, aktywności, porzucenia wyuczonych sposobów działania. Nie odrzuca wyobraźni, intuicji, uczuć i pragnień. Angażuje odbiorcę zarówno od strony intelektu, jak też ciała i emocji. To przestrzeń, która staje się bardzo pomocna współczesnej pedagogice, odchodzącej od urabiania wychowanka, a podkreślającej rozwój krytycznej osobowości, aktywnie działającej na rzecz zmiany rzeczywistości. Sztuka jest dyskursywna i stanowi wielokoloniową dyskusję, bazującą na formach, gestach, sytuacjach i postawach. To specyficzny sposób mówienia, performatywna forma języka, aktywność penetrująca rzeczywistość, wystawiająca ją na próbę, pozwalająca sprawdzać, testować alternatywne warianty sytuacji społecznych.

Ważne miejsce w artystycznej działalności Żmijewskiego zajmuje różnica jako niezbywalna wartość wielokulturowego i pluralistycznego społeczeństwa: różnica między ludźmi, światopoglądem, postawami, rozwiązaniami, interpretowaniem rzeczywistości i projektowaniem przyszłości. Według artysty różnicę trzeba nieustannie negocjować, rozgrywać. Jest ona stale obecna w tkance społecznej i jakiegokolwiek próby jej „wymazania” stają się jedynie wepchnięciem jej w strefę „niewidzialności”. Artysta dokonuje rekonfiguracji społecznego pola widzialności, swoimi artystycznymi poczynaniami generuje pewną wiedzę na temat niewidocznych obszarów rzeczywistości. Wydobywa różnicę ze sfery wygładzonej, zhomogenizowanej przezroczystości. Sztuka Żmijewskiego staje się w pewien sposób artykulacją odmienności, jest czynnym uczestnictwem w niepewności, wystrzegającym wątpliwości, podważającym oczywistości i demaskującym pozory. Problem współczesnego życia społecznego polega na mówieniu i byciu słyszany tylko przez „już przekonanych”. Niestety syndrom ten dotyka także współczesnej sztuki. Artyście zależy na zderzeniu różnych podmiotów, wyrażających różne poglądy, będących dla siebie Innymi. Dla niego sztuka może być tą przestrzenią, w której można bezpiecznie „grać” z różnicą:

Dyskusja grup ludzi o różnych poglądach przypomina demonstrację uliczną, na której dwa zantagonizowane obozy pokazują sobie nawzajem flagi i transparenty. Co zrobić, by uczestnicy sporu nie wyszli utwierdzeni tylko we własnych, „jedynie słusznych” przekonaniach? Jakże można dać ludziom do rąk narzędzia politycznej ekspresji, inne niż strajk, karta do głosowania i transparent na demonstrację? [Sztuka] jest nieograniczoną etycznie, międzysystemową, interdyscyplinarną, nieodpowiedzialną inwentyką. I jest przykładem ryzyka zmiany (Żmijewski, 2011, s. 24).

Żmijewski w projektach artystycznych dotyka takich tematów, jak choroba, starość, śmierć, praca, wykluczenie itp. Wydobywa na wierzch różnicę, daje jej możliwość zaistnienia, zaprasza ją do sfery widzialności, nie upiększa, nie dostosowuje do znanych współczesnemu widzowi estetyk. Zderza odbiorcę z ekstremalną codziennością. Tak jest w przypadku filmu *Na spacer* (2001) ukazującego niepełnosprawnego mężczyznę „wyprowadzanego” na spacer w ośrodku rehabilitacyjnym, podobnie w *Lekcji śpiewu* (2001), gdzie artysta filmuje chór uczniów z Instytutu Głuchoniemych w Warszawie, wykonujący „Polską mszę” Jana Maklakiewicza,

śpiewających w kościele ewangelicko-augsburskim św. Trójcy w Warszawie oraz w *Lekcji śpiewu 2* (2003), w której głusi śpiewają utwór Jana Sebastiana Bacha *Herz und Mund und Tat und Leben* (Serce, usta, czyn i życie) w kościele św. Tomasza w Lipsku. Wielokrotnie filmy te były interpretowane jako poruszająca wizja przełamywania barier, przeciwności, własnej niepełnosprawności. Żmijewski pokazuje zaś proces wyrównywania różnic jako fizyczną opresję, swoisty „terror sprawnych”. To nie są filmy o przełamywaniu bariery przez słabszych, ale o nieudolności prób dorównania sprawnym i sensie takiego działania. To filmy raczej o niepowodzeniu. Spacer mężczyzny jest spacerem tylko z nazwy, śpiew głuchych jest kaleki, zdeformowany, w kategoriach muzycznych staje się prawdziwą klęską. Głusi uczynili wielki wysiłek, aby swoim śpiewem upodobnić się do słyszących, ale ta próba się nie udała – tym samym tylko potwierdzili swoje kalektwo. Artysta zaznacza, iż to może być przyczyną częstego odbierania filmu przez pełnosprawnych odbiorców jako wzruszającego:

Zazwyczaj jest tak, że sprawni akceptują inwalidów, jeśli tamci swoim wysiłkiem starają się imitować ich własne zachowania. Stąd takie powodzenie filmów dokumentalnych o malarzach malujących stopami czy o beznogiach alpinistach. Ale to jest terror sprawnych: spróbuj upodobnić się do nas kaleko, a będziemy cię chwalić. Tymczasem rzeczywista akceptacja odmienności jest piekielnie trudna. Jeśli udział głuchych w *Lekcji śpiewu* traktować jak przełamywanie barier, to w ramach zniechęcania ich do podlizywania się słyszącym i zachęcania do tworzenia własnych hierarchii, także estetycznych (Żmijewski, 2011, s. 166).

Artysta pokazuje zatem skazaną na porażkę próbę przełamania ułomności ciała i wymaga od widza akceptacji Innego w całej tej inności, akceptacji różnicy bez prób dopasowania jej do większościowych standardów normalności. Poprawność dąży do fundamentalnego niwelowania różnicy, standaryzacji potrzeb i ujednolicania marzeń i pragnień. Szczególnie w drugiej *Lekcji śpiewu*, wykonywanej w miejscu gdzie pracował i gdzie złożone zostały szczątki Jana Sebastiana Bacha (miejscu kultu muzyki postrzeganej jako wzniosła i doskonała), ta różnica między „normalnością” uniwersalnej kultury wysokiej oraz ułomnością kondycji ludzkiej, niedoskonałością śpiewu niepełnosprawnych jest szczególnie symptomatyczna. Ułomność jest w codzienności zazwyczaj kamuflowana, ukrywana lub omijana. U Żmijewskiego staje się w pełni widoczna, różnicująca, ukazująca „Innego niż ja”, ale nie „Innego-gorszego”. Ten Inny wnosi nową jakość: różną od mojej, ale jednocześnie nie gorszą niż moja. Tutaj różnica nie jest wartościująca. Podobnie interpretować można film *Na ślepo* (2010), pokazywany podczas ostatniego Biennale sztuki w Wenecji (2013), będący zapisem warsztatów z trzema niewidomymi osobami, które za namową artysty starają się namalować świat tak, jak go sobie wyobrażają (lub pamiętają sprzed utraty wzroku).

We wcześniejszych pracach *Oko za oko* (1998) czy *140 cm* (1999) możemy dostrzec podobny problem. *Oko za oko* to praca składająca się z filmu wideo oraz barwnych fotografii, do których pozuja ludzie niepełnosprawni i pełnosprawni. Kompozycja zaaranżowana jest w ten sposób, iż ludzie pełnosprawni wydają się „używać” swe kończyny osobom niepełnosprawnym. Film natomiast pokazuje mężczyznę pozbawionego nogi, któremu drugi mężczyzna pomaga w czynności chodzenia. Widzimy ich próby przemieszczania się zarówno w przestrzeni domowej, jak i na spacerze w lesie. Inna sekwencja pokazuje młodego niepełnosprawnego mężczyznę, który pozbawiony nóg, oraz dłoni próbuje się umyć, a pomaga mu w tym młoda kobieta. Film

przedstawia pełno- i niepełnosprawnych ludzi w idealnym współdziałaniu: ręce pełnosprawnej kobiety stają się przedłużeniem rąk niepełnosprawnego, pełnosprawne nogi mężczyzny zastępują choremu jego kończyny. Proste gesty pomocy stają się tym samym współdzieleniem czynności, współdzieleniem przestrzeni. Ciało niepełnosprawne zostaje pokazane w sytuacjach codziennych, znanym nam (pełnosprawnym) z codziennej egzystencji. Jednak przyglądanie się ciału, które staje się barierą, uświadamia nam nieoczywistość tych podstawowych czynności: mycie się, spacerowanie, czyli aktywności, nad którymi zupełnie się nie zastanawiamy, które wykonujemy mechanicznie, powtarzalnie stają się problematyczne, skomplikowane, wymagające zdwojonego wysiłku. Pomoc drugiej osoby jest zatem niezbędna i ona właśnie ukazana została w filmie artysty. Na fotografiach wchodzących w skład projektu Żmijewski przedstawił spłot nagich ciał osób zdrowych i utomnych. Ukazał je w taki sposób, iż na pierwszy rzut oka odbiorca ma problem z rozpoznaniem, która osoba jest pozbawiona kończyny, a która ma wszystkie członki. Widzimy na zdjęciach zbiorowe wizerunki, na których jedne osoby „używają” swoich kończyn innym w taki sposób, iż w pierwszym momencie niepełnosprawność nie jest tutaj widoczna. Artyście udało się stworzyć tak niesamowite wizje symbiozy osób sprawnych i niepełnosprawnych, że różnice między nagim ciałem jednych i drugich są płynne, nieczytelne, gdzie nie wiadomo tak naprawdę, kto komu pomaga, kto jest czyją podporą.

140 cm to fotografie przedstawiające nagie postaci pełno- i niepełnosprawne, zdrowe i z zaburzeniami, których wzrost nie przekracza tytułowych 140 centymetrów. Artysta wyjaśnia:

Roboczy tytuł pracy brzmiał Wolność, Równość i Braterstwo — trzy pojęcia ze sobą związane, czy wzajemnie się wykluczające? Moim zamiarem było *morfologiczne* porównanie różnych ludzi: starego z młodym, sprawnego z kalekim, karła z osobą normalnego wzrostu. Ich ciała się różnią, skóra dziecka jest gładka, starej kobiety zmarszczona, jeden z mężczyzn nie ma nóg od kolan w dół, drugi jest kompletny, ale w wyniku choroby kości zminiaturyzowany. Karzeł ma penisa w brązowe plamy, wygięte na zewnątrz krótkie nóżki i niewydarzone ręce o pulchnych palcach, ale już stojący obok niego dzieciak ma wszystkie członki w porządku. Rzucając się w oczy wspólną cechą wszystkich moich modeli miał być wzrost: około 140 cm [...] Chciałem, by dzieci, chorzy, starcy, kaleki [...] oraz ludzie normalni byli na fotografii równi sobie. Dosłownie równi (Żwirblis i Pietrzak, 1999, s. 67).

Prawdziwego zderzenia z różnicą poglądów Artur Żmijewski dokonał podczas projektu *Oni* z 2007 roku. Artysta zaprosił na organizowane przez siebie warsztaty przedstawicieli czterech grup, reprezentujących skrajnie odmienne światopoglądy: starsze panie silnie identyfikujące się z wartościami głoszonymi przez Kościół katolicki, członków Młodzieży Wszechpolskiej, przedstawicieli młodej lewicy oraz młodych polskich Żydów. Podczas warsztatów przedstawiciele każdej grupy, pracując we wspólnej przestrzeni, mieli do wykonania kilka zadań.

Ten specyficzny zaaranżowany przez artystę eksperyment społeczny rozpoczynał się stworzeniem przez każdą grupę graficznego symbolu Polski, najlepiej ilustrującego ważne dla nich treści. Panie skupione wokół Kościoła katolickiego przedstawiły klasyczny budynek świątyni, Młodzież Wszechpolska namalowała szczerbiec, symbol polskości, uzupełniony elementami biało-czerwonej szarfy, przedstawiciele mniejszości żydowskiej

umieścili hebrajski napis POLSKA w zarysie naszego kraju, lewicowa młodzież zaś w kolorowych granicach polskich umieściła duży napis WOLNOŚĆ. Przed rozpoczęciem drugiego etapu warsztatów każdy z uczestników otrzymał koszulkę w określonym kolorze z wydrukowanym własnym symbolem: starsze panie otrzymały koszulki czarne z wydrukowanym wizerunkiem świętyni, Młodzież Wszechpolska białe ze szczerbce, Żydzi błękitne z hebrajskim napisem Polska, a młodzież lewicowa czerwone z Wolnością.

Podczas kolejnego etapu warsztatów, każda grupa miała możliwość modyfikacji, ingerencji w znaki stworzone przez przedstawicieli pozostałych grup. Nawiązał się więc specyficzny rodzaj dialogu: wymiana poglądów bazująca nie na słowie, a gestie, ingerencji, transformacji tego, co wcześniej stworzyli inni. Oglądając film, będący zapisem prowadzonych przez artystę warsztatów, możemy zaobserwować, w jaki sposób uczestnicy oddziałują na artystyczną przestrzeń pozostałych, komunikując w ten sposób niezgodę na niektóre obecne w niej treści. Operacja na stworzonych symbolach rozpoczyna się bardzo delikatnie. Przedstawiciele środowisk wolnościowych postanawiają otworzyć drzwi w świętyni narysowanej przez panie katoliczki, co spotyka się z aprobatą samych autorek znaku. Młodzi Żydzi dokleją kolorową tęczę do biało-czerwonej szarfy opasującej szczerbec Młodzieży Wszechpolskiej, a ci zaś dopisują nad hebrajskim napisem słowo POLSKA w ojczytym języku i domalowują szczerbec. Stopniowo ingerencje w znaki stają się coraz mocniejsze. Lewica wycina szczerbec z planszy Wszechpolaków i umieszcza na podłodze w zaimprowizowanym śmietniku historii. Młodzi pravicowcy natychmiast dokleją go i jednocześnie w symbolu lewicy zamalowują słowo WOLNOŚĆ, mówiąc o nietolerancji młodych lewicujących wobec ich poglądów. Jedna z uczestniczek komentuje to słowami: „To jest straszne, co się teraz dzieje. Nie rozumiem, jak można zamalowywać wolność”. Nie poprzestają jednak na zamalowaniu – w powstałym po „wolności” miejscu wpisują „Bóg, Honor, Ojczyzna” i tłumaczą, iż właśnie „odbudowali Polskę taką, jaka powinna być, z najważniejszymi wartościami”. Młodzi Żydzi dopisują jeszcze do tego hasła: „Każdy inny, wszyscy równi. W Polsce też”. Panie katoliczki w miejsce szczerbca Młodzieży Wszechpolskiej malują krzyż z czerwonym sercem.

Stopniowo pojawiają się odniesienia do aborcji, podporządkowania kobiet, mordów, inności, nietolerancji, przemocy, nawet nazizmu i faszyzmu. Ukazują się symbole martwych płodów. Padają pytania: „Czy pan jest homoseksualistą? A czy pani jest heteroseksualistką? Ja jestem normalna”. Coraz więcej miejsca zajmują słowne komentarze uczestników do tego, co robią inni. Słyszymy słowa: „to głupie i jeszcze raz głupie”, „to jest bez sensu”, „to szczucie”, „nie dotykaj mnie”, jedna z pań katoliczek oburza się, że dziewczyna nadepnęła na karton z wyciętym hasłem „Bóg, honor, ojczyzna” i podnosi karton ze słowami „Boga deptać nie należy”. Na szczerbcu domalowana zostaje swastyka. Młodzież Wszechpolska dopisuje na swoim znaku: „Walczyliśmy z nazizmem” tłumacząc, że wcale się z nazizmem nie identyfikują. Pojawiają się hasła: za wolność naszą i waszą, Wielka Polska Katolicka, Nie mordować kobiet. Stopniowo ingerencja w znaki na planszach przenosi się na symbole na koszulkach noszonych przez uczestników. Bliskość ingerencji nie wszystkim się podoba. Symbole na koszulkach zaczynają być zamalowywane farbą, przecinane nożyczkami. Widać wzrastające u niektórych napięcie. Pocięte, zamalowane plansze z symbolami wyrzucane są przez okna. Kulminacją całego przedsięwzięcia staje się podpalenie planszy przez jedną z uczestniczek. Wówczas wszyscy opuszczają zadymione pomieszczenie, a artysta gasi płonący obiekt.

Bardzo interesująca z pedagogicznego punktu widzenia jest zaaranżowana przez Żmijewskiego sytuacja zderzenia ze sobą tak antagonistycznie nastawionych osób i stworzenia swoistego laboratorium konfliktów i sporów obecnych w przestrzeni współczesnej Polski. Intrygujący jest sposób, w jaki uczestnicy prezentują swoje stanowiska oraz ich reakcje na działania twórcze przedstawicieli pozostałych grup. Artysty udało się zderzyć ze sobą osoby, które rzadko mają okazję spotkać się i zaprezentować własne stanowisko wobec idei ważnej dla innej grupy. Do tego forma, jaką artysta zaproponował, wymagała od uczestników przemyślenia własnej ingerencji w pracę innych, a także twórczą odpowiedź na operacje dokonane na własnych symbolach. To, co od razu rzuca się w oczy podczas obserwacji działań warsztatowych, to konwencjonalność sporów. Uczestnicy bazują na podstawowych znakach i rozpoznawalnych symbolach, używają utwalonych już w debacie publicznej argumentów, podkreślają różnicę między stanowiskami. Po pierwszym geście otwarcia kościoła, który został pozytywnie przyjęty przez autorki znaku, każda kolejna interwencja spotykała się z coraz większym oporem i mocniejszą reakcją zwrotną. Częściej także pojawiały się negatywne komentarze i coraz mocniejsze (choć coraz bardziej typowe) gesty i symbole (martwe płody, martwe kobiety, tęcza, swastyka, krzyż, zamykanie, wycinanie, deptanie itp.). Cała sytuacja, ideologiczny spór zaczynał przebiegać w przewidywalny sposób. Podstawą okazało się pokazywanie nieprzekraczalnej różnicy między poszczególnymi grupami i granie negatywnymi konsekwencjami prezentowanego przez oponentów stanowiska. Granica między graficznym symbolem Polski na planszy a uczestnikami została przekroczona, a interwencja przeniosła się stopniowo poza planszę (podłoga), budynek (wyrzucanie elementów przez okno) i dotarła do ciała uczestników (przecinanie noszonych koszulek). Mieliśmy przed sobą więc spektakl gotowych tożsamości i zrytualizowanego sporu.

Warto zatem w tym momencie zapytać, na czym polegała tutaj komunikacja? Czy artysta liczył na spokojny dialog między uczestnikami, poszukiwanie pozytywów, miejsc wspólnych, spokojnej artystycznej interwencji? Obserwując zmagania uczestników warsztatów, łatwo dojść do wniosku, że zamiast porozumienia mieliśmy do czynienia z utwierdzaniem się we własnych poglądach, niesłuchaniem innego stanowiska (o próbie zrozumienia już nie wspominając). Czy zatem ów artystyczny eksperyment się nie udał? Żmijewski tłumaczy, iż w żadnym razie nie było jego celem stworzenie „centrum dialogu”, gdzie każdy po kolei spokojnie prezentuje własne stanowisko, a efektem jest banalnie brzmiące stwierdzenie o równości Żydów, katolików, lewaków i wszechpolaków. Byłaby to nic nieznacząca wyuczona poprawność, skrywająca faktycznie tkwiące w ludziach emocje i punkty widzenia. Podczas warsztatów ważniejsza okazała się gotowość do sporu, chęć zaprezentowania własnego stanowiska, wyartykułowania poglądów. W miarę trwania akcji, uczestnicy „rozkręcali się” i coraz wyraźniej polaryzowali stanowiska. Artysta podkreśla:

Była ideologiczna gra między uczestnikami, ostra, twarda. Wszyscy się „wysypali”: Żydzi gadali najpierw jak adwokaci diabła i bronili katoliczek, choć tamte były zszokowane samym faktem obecności Żydów w ich pobliżu. Jak już przestali mówić językiem strachu, przebranych w racjonalne argumenty o poczciwości pań z Akcji Katolickiej, to pojechali pogromem kieleckim i już nie dali się zjeść w kaszy. Wszechpolscy na każdym spotkaniu odbudowywali swoje zniszczone symbole i coraz bardziej wkręcali się w fantazję o „Wielkiej Polsce Katolickiej”. Akcja katolicka co rusz się obrażała i chciała wychodzić [...]. Radykalna lewica była zszokowana

twardością rozgrywki, ale jak się już rozpędziła, to puściła wszystko z dymem. Wszyscy uciekli z sali, a przez okna walił czarny dym (Żmijewski, 2011, s. 149).

Ważne zatem okazało się porzucenie wyuczonych, racjonalnych i bezbarwnych argumentów i pozwolenie sobie na działanie w sposób, który w tradycyjnej debacie „nie przystoi”. Dzięki temu uczestnicy mogli zobaczyć, do jakiej granicy są w stanie się posunąć, jakich środków użyć, by bronić (?) własnego zdania. Artysta podkreśla, iż całe zaaranżowane warsztaty były rozmową z obrazem, działaniem, akcją jako środkiem wyrażania się, podczas którego uczestnicy opowiadali, co sądzą o innych i odpowiadali na opinie innych o sobie samych. Wszystko kręciło się wokół akcji i reakcji – wymiany opinii i argumentów. Ważne było także to, iż podczas warsztatów uczestnicy zaczęli prowadzić rzeczywisty, niezapośredniczony medialnie spór, w którym definiowali siebie i innych, formułowali własne postulaty, żądania, wizje przyszłości. Kiedy typowych argumentów zabrakło, a sytuacja zaczynała być ciężka i nieprzyjemna – zaczęło się niszczenie symboli, wszystko pochłonął ogień i tak pole ideologiczne się wyżyściło.

Mnie nie dziwi, że ci ludzie to wszystko w efekcie swoich działań wyżyścili. Zresetowali. I obudzili się w pustym pejzażu. Ten film jest właśnie o tym, o potrzebie nowych identyfikacji i nowych idei, o produktywności sporu. Nie jest zaś o naiwnie pojmowanym „dialogu czterech kultur” (Żmijewski, 2011, s. 150).

Żmijewski, aranżując warsztaty – eksperyment, nie poddaje uczestników żadnej „próbie”, ale pomaga im stworzyć przestrzeń, w której w swobodny sposób mogą artykułować własne interesy, potrzeby, tożsamości, wykorzystując narzędzia sztuki. Nie ma tutaj potrzeby utrzymywania „sztucznej formy” i akceptowalnej postawy. Dzięki przestrzeni artystycznej można dojść do granicy własnej „wytrzymałości” i dobrego smaku. Zobaczyć, na co nas faktycznie stać. Czasami ta wiedza potrafi wzbudzić dreszcz, obudzić namysł nad dysproporcją między wyobrażeniem na temat tego, jacy jesteśmy a faktyczną naszą postawą. Między „naszymi” poglądami a sposobem, w jaki bronimy własnego zdania. Między oskarżaniem innych o agresywność a naszymi faktycznymi reakcjami. Ta wiedza o sobie, jak i zdolność samodzielnego artykułowania własnych racji, staje się tutaj bardzo ważnym elementem. Dla Żmijewskiego sztuka ma mieć wyraźny społeczny skutek. Ma doprowadzać do zmiany. Podstawowym warunkiem zmian społecznych jest doprowadzenie do sytuacji, kiedy rozchwianiu ulegają naturalne ludzkie kategorie poznawcze i typowe sposoby reagowania. Zderzenie się z sytuacją nietypową, w której nie możemy posłużyć się znanymi i wykonywanymi automatycznie odruchami jest tym momentem, kiedy może pojawić się pierwsza myśl o zmianie. Musi zaistnieć gotowość ludzi do porzucenia swoich przyzwyczajeń, lęków, tożsamości. Stworzona przez artystę sytuacja w *Onych* takie możliwości dawała. Radykalne zerwanie, oczyszczenie pola gry przez spalenie dotychczasowego znaku, na którym dokonano już wielokrotnych zmian, może być odebrane jako ten moment, w którym nastąpiło przesycenie zrytualizowanymi gestami, niemożność posunięcia się dalej znanymi dotychczas krokami. Wszystko co znajome zostało wykorzystane i nie doprowadziło do oczekiwanego skutku. Moment „resetu” był symbolicznym zerwaniem z takim rodzajem sporu i manifestacją potrzeby decydowania o sobie poza ofertą gotowych protez znaturalizowanych tożsamości.

Do podobnego spotkania różnych osobowości doprowadziła Joanna Rajkowska, tworząc na Placu Grzybowskim w Warszawie, w centrum stolicy, miejscu — soczewce, skupiającym różnorodne opowieści miejskie, przestrzeń specyficzną, niezwykłą, „nie-miejską” — czyli *Dotleniacz* (2007). Artystyczna działalność Rajkowskiej wpisuje się w drugi nurt sztuki krytycznej, o którym wspominałam wcześniej, a mianowicie sztuce odwołującej się do kompozycji. Tutaj, w przeciwieństwie do sztuki krytycznej mierzącej się z uspołecznieniem, artyści wskazują na wielość aktorów-elementów, połączonych różnorodnymi zależnościami, tworzącymi specyficzną i złożoną kompozycję społeczną. Ważnym elementem tej kompozycji staje się „widzialność” aktorów, dopuszczenie ich do wspólnej przestrzeni, budowanie między nimi relacji, współistnienie. Tutaj strategia artystyczna wymaga tworzenia nowych miejsc, w których może dojść do spotkania, współuczestniczenia różnych aktorów we wspólnej przestrzeni. Nie wymaga się od uczestników konfrontowania własnych poglądów, prezentowania stanowisk, sporów i debat. Na plan pierwszy wysuwa się jedynie „bycie razem”, stworzenie możliwości spotkania. Takie współbycie może doprowadzić do powstania nowych połączeń, relacji i zależności między aktorami, zmiany układu sił, poznania się i stworzenia nowych sojuszków.

Plac Grzybowski w Warszawie, na którym Rajkowska zrealizowała *Dotleniacz*, to szczególny teren, gdzie krzyżują się najróżniejsze narracje. Obok siebie istnieją Kościół Wszystkich Świętych projektu Henryka Marciniego, w podziemiach którego do 2006 roku działała księgarnia patriotyczna, oferująca między innymi wydawnictwa antysemitki (w tych samych podziemiach w czasie II wojny światowej ukrywano Żydów), w pobliżu kościoła znajduje się gmach gminy żydowskiej, synagoga oraz Teatr Żydowski, a nieopodal bank i nowoczesne, szklane wieżowce-biurowce sąsiadujące z klasycznymi blokami z lat 70., pobliskimi wielkimi socjalistycznymi molochami osiedla „Za żelazną bramą” oraz starymi, niewielkimi XIX-wiecznymi kamienicami, małymi sklepikami ze sznurkami i śrubkami i nowoczesnymi apartamentowcami. To bardzo intensywny misz-masz osobowości, mijających się niezauważalnie (ale nigdy się nie spotykających) we wspólnej przestrzeni, w drodze do domu, do pracy, do sklepu, na lunch: starsze panie z pieskami, bezdomni, artyści, pracownicy pobliskich biur, wycieczki żydowskie itp. W sercu tej różnorodności Rajkowska stworzyła miejsce do wspólnego przebywania, zatrzymania się, bycia: staw otoczony krzewami i zieloną trawą, ozdobiony nenufarami, z dna którego wydobywały się bąbelki tlenu, odświeżające zanieczyszczone miejskie powietrze — *Dotleniacz*. W centrum różnorodności powstało więc spokojne miejsce spotkań, które przypominało o istniejących napięciach, ale bez przykrej konfrontacji. W przeciwieństwie do eksperymentalnych warsztatów Żmijewskiego, w czasie których uczestnicy mieli za zadanie zaprezentowanie własnych poglądów, przy stawie Rajkowskiej się po prostu „jest”, uderza bezinteresowność tego miejsca. Roch Sulima porównuje *Dotleniacz* z tradycyjnym spotkaniem „przy źródle”.

W tradycji wszystkich znanych mi kultur miejsce przy źródle jest święte, jest wyłączone z wszelkich kolizji i konfliktów. To jest taka komunia dokonująca się za sprawą „świętej” wody [...] To jest po prostu miejsce neutralne, wyłączone, przy którym mogą spotkać się nawet dwaj najwięksi wrogowie (Sulima, 2010, s. 197).

Artystka wchodzi na terytorium z pozoru oswojone, zdefiniowane, określone. Po czym, nie narzucając żadnych sposobów działania i interpretacji, uruchamia proces deterytorializacji, aktywuje możliwość wyjścia,

odkodowania znajomej przestrzeni, „rozpuszcza tożsamość miejsca” (Deleuze, Guattari, 2000, za: Raczyńska, 2010, s. 216). Dostrzeżona na nowo przestrzeń daje możliwość bycia obok siebie ludzi o różnych tożsamościach i światopoglądach. W kontekście tego typu artystycznych działań przywoływane jest pojęcie „zdarzenia” Jacques’a Derridy, czegoś, co było niemożliwe do pomyślenia, ale jednak się wydarzyło. Artystyczny staw styka ze sobą ludzi (wzajemnie dla siebie niewidzialnych), czyniąc ich użytkownikami tej samej przestrzeni. Tym samym pozbawia ich bezpiecznych punktów odniesienia, utartych formuł językowych i wypróbowanych sposobów działania. Tutaj jest jedynie namacalna bezpośredniość istnienia innych, ludzie mają ze sobą niemalże cielesny kontakt, są obok siebie bardzo blisko, fizyczna obecność staje się odczuwalna. Taki sposób współistnienia jest zachętą do wytworzenia nowych form współbycia, przezwycięzania a nie zastaniania wcześniejszych napięć. *Dotleniacz* staje się zatem pretekstem do zadania pytania, jakiego rodzaju wspólnoty w dzisiejszym pluralistycznym społeczeństwie tworzymy, co może stanowić spoiwo różnych osobowości i grup? Czy różnica wyklucza współistnienie? Czy można żyć ze sobą, a nie tylko obok siebie? Odpowiadając na tego rodzaju pytania, można odwołać się do koncepcji przestrzeni agonicznej Chantall Mouffe i Ernesto Laclau (por. Rajkowska, 2010, s. 244), w której pożądana jest nie tyle harmonia, ile możliwość wielości, przygotowanie i gotowość na trudną obecność innych ludzi, których nie rozumiemy, ale którzy żyją razem z nami we wspólnej przestrzeni. Dla Rajkowskiej to właśnie sztuka jest tym medium, które ma moc stwarzania sytuacji takiej gotowości na różnorodność. Podobnie jak u Żmijewskiego, nie chodzi tu o werbalne negocjacje, ale zupełnie inne metody, którymi w przestrzeni artystycznej prowadzi się działania — niewerbalne. Jak zauważa artystka:

Jestem przekonana, że ludzie nie muszą ani negocjować, ani rozumieć natury różnicy między sobą. Nie wierzę w konsensus ani w celowość użycia języka werbalnego w ustanawianiu relacji. Sądzę, że droga do współistnienia prowadzi przez ciało, przez porzucenie rytualnych formuł, zniekształcających nasz wzajemny stosunek (Rajkowska, 2010, s. 247).

Na tego typu działalność artystki można spojrzeć także jak na pola sytuacyjnej zabawy, w której możliwe jest jednocześnie uczestnictwo, współtwórstwo danej sytuacji, wyjście poza codzienność i doznanie wyjątkowości. To w pewien sposób realizacja schillerowskiego państwa estetycznego (por. Szreder, 2010, s. 152).

Gotowość do stworzenia relacji bazujących na akceptacji różnicy może więc zrodzić się podczas uczestnictwa w artystycznych projektach. Nie zawsze jednak artystyczny obiekt wzbudza tak pozytywne reakcję, jak było w przypadku *Dotleniacza*. Inność czasami wprowadzana jest do przestrzeni publicznej celowo, aby zderzyć przypadkowych przechodniów z tkwiącymi w ich świadomości stereotypami. Artysta tym samym dokonuje dekonstrukcji znanej (a tym samym bezpiecznej) przestrzeni, wprowadzając w jej obręb element obcy. Takim obcym kulturowo elementem miał być *Minaret* (2009-2010), do tej pory niezrealizowany projekt przeobrażenia nieczynnego przemysłowego komina w śródmieściu Poznania (na rogu ulic Estkowskiego i Garbary) na minaret. Propozycja artystki wzbudziła wiele kontrowersji, zarówno natury artystycznej, jak i antropologiczno-społecznej. Minaret jest wieżą stojącą przy meczecie, z której muezin pięć razy w ciągu doby nawołuje wiernych do modlitwy (jego odpowiednikiem w architekturze katolickiej może być dzwonnica). Rajkowska, tłumacząc swoją decyzję, przekonywała, iż minaret będzie zwracał uwagę na problemy, na temat których

milczymy, a które istnieją w naszym otoczeniu. Islam jest coraz silniej obecny w kulturze Europy, jego wpływ wzrasta, powinniśmy więc oswoić się z tym, iż jest tak niedaleko naszej kultury i przygotować na zmiany, jakie mogą z tego wyniknąć (Kozerska w: Arteon, 2009, s. 8). Wizja obecności w przestrzeni miasta obiektu, tak mocno związanego z obcą kulturą, wywołała wiele negatywnych reakcji. Poznański oddział Stowarzyszenia Architektów Polskich wyraził negatywne stanowisko wobec zamiarów wykonania formy minaretu, argumentując je tym, iż projekt dotyczy obiektu obcego kulturowo, który może być odebrany jako obraza uczuć religijnych i nieodpowiednio wpłynąć na oś widokową tej części miasta (Kozerska w: Arteon, 2009, s. 7). Dyskusje wokół projektu artystki pozwalają zastanowić się nie tylko nad naszą otwartością na Innych, akceptacją obcych kulturowo elementów w naszej przestrzeni, ale także sposobami zwracania uwagi opinii publicznej na samą Inność. Piotr Bernatowicz wyraził to w następujący sposób:

Odnoszę wrażenie, iż staliśmy się zakładnikami projektu Rajkowskiej za sprawą owej dogmatycznej politycznej poprawności. [...] Stwierdzenie, że jest to element 'obcy kulturowo' od razu spotyka się z zarzutem o 'islamofobiczny rasizm'. [...] Może trzeba by próbować edukować społeczeństwo, ukazać ową pełną tolerancji twarz islamu, zamiast tłuc je po głowie pałką minaretu i mówić mu, że jest ksenofobicznym zlepek irracjonalnych lęków? (Bernatowicz w: Arteon, 2009, s. 9).

Znacznie mniej kontrowersji wywołał wcześniejszy, zrealizowany w 2002 roku projekt, który zdążył za domować się już w przestrzeni miejskiej Warszawy. *Pozdrowienia z Alej Jerozolimskich*, czyli Palma (usytuowana u zbiegu ulic Aleje Jerozolimskie i Nowy Świat, na wysepce ronda de Gaulle'a) to projekt, o którym wspominano już w niejednym kontekście. Tutaj warto jedynie podkreślić, iż Palma stała się swoistym papierkiem lakmusowym naszej otwartości na Inność. Palma, ten obcy kulturowo element, zadomowił się w warszawskiej przestrzeni, na ulicy przypominającej o obecności Żydów w naszej historii. Dla Rajkowskiej Palma jest przypomnieniem nie tylko o Żydach: „Brakuje Żydów, o których braku obecności nazwa ulicy mówi w sposób oczywisty. Nie jakiejś małej grupie asymilantów. Brakuje ludzi w całym tego słowa znaczeniu innych, demonstrujących swoją inność bez zażenowania, ale i bez agresji. Brakuje tak samo Arabów i Afrykanów.” (Rajkowska, 2008, s. 306). Jak projekt na warszawskiej ulicy może w tym braku pomóc? Czy ma skłaniać do refleksji, być przyczynkiem do debaty publicznej? Zapewne tak, ale artystce chodzi o coś bardziej emocjonalnego niż intelektualnego: „Stawiam drzewo i traktuję to jako element komunikacji między ludźmi, komunikacji pozawerbalnej i nieangażującej intelekt. [...] Nie chcę, aby ludzie »się rozumieli«. Myślę, że jest to niemożliwe. Chcę, aby BYLI koło siebie. Pod palmą” (Rajkowska, 2008, s. 306).

Sztuka współczesna staje się ważnym partnerem dla pedagogiki, gdyż dotyczy bardzo ważnych obszarów doświadczenia dzisiejszego człowieka. Działalność artystyczna Żmijewskiego i Rajkowskiej (a także innych artystów, o których tutaj nie wspomniałam) doskonale wpisuje się w strategię „oswajania” różnicy, otwierania człowieka na Inność, zachęcania do zauważenia i poznania różnorodności w społeczeństwie współczesnym. Różnica może wzbudzać lęk szczególnie wówczas, kiedy jest łączona z czymś nieznanym, tajemniczym, niewytłumaczalnym. Artyści zauważyli, iż niechęć do Inności nie stwarza możliwości poznania tego, co różne od mojego. Trzeba zatem doprowadzić do zderzenia, stworzyć sytuację artystyczną lub miejsce, w którym

Inność ma szansę być widzialna, obecna i bardzo namacalna — być tu i teraz, obok mnie, bardzo cieleśnie. Sztuka nie tyle zaszczepia normy moralne, normy działania, ile pobudza sumienie i wrażliwość, inspiruje twórcze dyspozycje osobowości. Dzięki niej można trafić do tych obszarów ludzkiej psychiki, które dla innego poznania są niedostępne. I te właśnie należy poruszyć, aby otworzyć współczesnemu człowiekowi oczy na problemy, które przestał już zauważać. „Właśnie dzieła sztuki jako wytwory wyobraźni zwrócone są do całego człowieka, poruszają równocześnie jego umysł, uczucia i wyobraźnię, stanowią źródło nowych doświadczeń, przyczyniają się do lepszego rozumienia innych ludzi, co równocześnie stanowi drogę do osobistego wzbogacania” (Wojnar, 1984, s. 167).

Bibliografia

- Bernatowicz P. (2009). Pałką minaretu. *Arteon*, nr 8 (112), s. 9.
- Deleuze G., Felix G. (2000). *Co to jest filozofia?* Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Dotleniacz (2010). *Obieg*, nr 1-2 (81-82). Warszawa: Wydawnictwo Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski.
- Gdula M. (2011). Dwie sztuki krytyczne. W: *Żmijewski. Przewodnik krytyki politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 27-39.
- Kozerska M. (2009). Minaret w Poznaniu, *Arteon*, nr 8 (112), s. 6-8.
- Mouffe CH. (2005). *Paradoks demokracji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Raczyńska M. (2010). Czasem nic się nie dzieje, czasem coś się wydarza, W: *Rajkowska. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 214-220.
- Rajkowska J. (2008). Recepta na zniknięcie. W: A. Żmijewski, *Drżące ciała. Rozmowy z artystami*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 296-306.
- Rajkowska J. (2010). Sztuka publicznej możliwości. W: *Rajkowska. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 234-257.
- Suchodolski B., Wojnar I. (1972). *Nasza współczesność a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sulima R. (2010). Artyści nie wytyczają dziś dróg, oni stoją na naszej drodze. W: *Rajkowska. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 183-203.
- Szreder K. (2010). Sztuka publiczności. W: *Dotleniacz, Obieg*, nr 1-2 (81-82). Warszawa: Wydawnictwo Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, s. 144-153.
- Tatarkiewicz W. (1962). *Historia estetyki*. Wrocław — Warszawa — Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Wojnar I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar I. (1984). *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Żmijewski A. (2008). *Drżące ciała. Rozmowy z artystami*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Żmijewski A. (2011). Demokracje. W: *Żmijewski. Przewodnik krytyki politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 137-153.
- Żwirblis K., Pietrzak A. (red.) (1999). *Parteitag*, Katalog wystawy. Katowice: Galeria Sztuki Współczesnej BWA.

Summary

Collisions: "taming" the difference by contemporary art

Contemporary art is an important partner for education in the discussion on various problems of the contemporary world and the knowledge of a man. One of the themes that connects both of the above areas of interest of contemporary artists and educators, is the difference. The article presents selected artistic projects that are part of the educational acceptance of difference as a new educational standard. Contemporary art, exposing differences, asks a question whether the difference is a threat to us, or a creative potential. What are we like towards the others? Do we recognize their subjectivity? Do we exclude them, take their voice away? Analyzing the selected art projects from the perspective of education (based on the assumptions of the theory of aesthetic education), we will outline their educational potential, thanks to which art and education will be able to jointly take part in the discussion about the relationship "difference-education-inclusion".

Key words: theory of aesthetic education, contemporary art, difference, education, education through art, other

Analiza prac plastycznych dzieci z perspektywy klasycznego postrzegania piękna

Głównym celem zaprezentowanych rozważań jest ukazanie specyficznych cech dzieła dziecięcego, nawiązujących do Wielkiej Teorii Piękna, za której główne wyznaczniki niezaprzeczalnie uznać należy proporcję, symetrię, ład i harmonię. Dokonana analiza stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy dzieci tworząc swobodne prace plastyczne, dążą do pierwotnego kanonu piękna, którego znajomość stanowi podstawę wszelkiego rodzaju przedsięwzięć artystycznych. Proponowane rozważania poprzedzone zostały krótkim wstępem, obejmującym zjawisko definicyjnej polifoniczności pojęcia piękna, a także istotę analizowanego i prezentowanego problemu. Pierwsza część pracy stanowi próbę ukazania głównych wyznaczników klasycznej teorii piękna wraz z ogólnym, aczkolwiek koniecznym uzasadnieniem kierunku rozważań. Rozdział następny uznać należy za faktyczną analizę wybranych prac dziecięcych z uwzględnieniem podstawowych kategorii. Część podsumowującą i wieńczącą prezentowaną analizę stanowi natomiast rozdział trzeci.

Słowa kluczowe: pedagogika sztuki, analiza, klasyczna teoria piękna, piękno, prace plastyczne dzieci, twórczość

„Jeżeli dla czegoś warto człowiekowi żyć – to dla oglądania piękna”
(Platon)

Termin piękna – w czasach współczesnych – funkcjonuje jako pojęcie bardzo mgliste, rozmyte, niejednolite, wieloaspektowe, wielowymiarowe i całkowicie polifoniczne, a jednocześnie wyjątkowo fascynujące ze względu na jego złożony filozoficzny aspekt historyczny oraz umieszczenie go w triadzie naczelných wartości – obok dobra i prawdy. Podobnie jak współczesna sztuka, której cechą charakterystyczną jest przede wszystkim niemożność jej zaklasyfikowania czy usystematyzowania, a także osobiwy i niezwykle problematyczny „przerost programowości” (Estreicher, 1984, s. 524) – tak i termin piękna staje się kontrowersyjny i niewiarygodnie płynny (a wręcz bezpostaciowy) ze względu na relatywność oraz wielość spostrzeżeń i wrażeń potencjalnych odbiorców. Piękno uznać można za pojęcie często (nad)używane i skrupulatnie dostosowywane do nowo powstających koncepcji i nurtów, krystalizujących się systematycznie – szczególnie – w obrębie sztuk

wizualnych. Cechy rzeczy pięknych — w XXI wieku — przybierają formę niezrozumiałych tworów, mających swoje źródło w skłonności człowieka do relatywizmu, łączącego się mechanicznie z deformacją — wolno, ale sukcesywnie odkształcanych — wartości. Współczesne podejście do omawianego pojęcia wydaje się skrajnie opozycyjne w stosunku do pitagorejskiej koncepcji, definiującej piękno jako „obiektywną własność przedmiotów i stanów rzeczy” (Skolimowski, 2003, s. 1), przybierającą — w myśl postulatu platońskiego — mistyczny, boski charakter. Co więcej — ze względu na swoiste „osłabienie” owego terminu wytworzona została wokół niego aura niemożności całkowitego jego poznania i wyznaczenia wyraźnych granic, artystycznie określających obszar piękna i przeciwstawną mu sferę brzydoty. Piękno — w czasach współczesnych bawi potencjalnego odbiorcę skojarzeniami, związanymi z barwami, kształtami, zapachami i specyficznym blaskiem, ale na tej zabawie w czasach XXI wieku się kończy, bo jak stwierdził Władysław Tatarkiewicz „piękno dziś jest w upadku”. Niestety.

W związku z powyższym wprowadzeniem zastanawiać może fakt, czy plastyczne prace dzieci noszą znamiona piękna — takiego, jakie przedstawiane jest klasycznie? Czy ich umiejętności oraz współczesne tendencje w sztuce pozwalają na ukazanie starożytnego pierwiastka omawianej wcześniej wartości, postawionej obok — współcześnie sflamuszonych relatywizmem — dobra i prawdy? Niniejsze rozważanie uznać można za próbę odpowiedzi na wyżej sformułowane pytania, mimo że wydają się typem problemów, na które nie sposób uzyskać jednoznacznej i konkretnej odpowiedzi.

Wielka Teoria Piękna a dziecięca twórczość plastyczna — uzasadnienie tematu rozważań

Początków kształtowania się terminów „piękna” oraz „estetyki”, będących jednymi z konstytutywnych punktów niniejszych rozważań, szukać należy oczywiście już w czasach starożytnych — szczególnie w okresie gospodarczo-kulturalnego rozwoju Aten, w którym to nastąpił wyjątkowy rozkwit sztuki, a Perykles — twórca rzeźby *Doryforos*, zdecydował się zaprezentować tworzącym artystom kanon estetyki budowy ludzkiego ciała. Wyodrębniona przez Pitagorejczyków Wielka Teoria — stanowiąca pochwałę symetrii, proporcji, ładu, porządku oraz liczb, odpowiadających za harmonię świata — po dziś dzień stanowi podstawę wszelkiego rodzaju przedsięwzięć plastycznych i przybiera formę wyjątkowo pomocnego drogowskazu podczas drogi w poszukiwaniu artystycznego ładu potencjalnego dzieła sztuki. Dlatego też analiza wybranych prac dziecięcych przeprowadzona zostanie z perspektywy owego klasycznego postrzegania piękna z uwzględnieniem i podkreśleniem jej apollińskiego i dionizyjskiego charakteru oraz niepodważalnie matematycznego porządku. Analiza ta ma na celu, nie tyle ocenić prace dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a określenie ich specyfiki poprzez pryzmat Wielkiej Teorii Piękna, którą nazwać można starożytną receptą na stworzenie dzieła sztuki, umożliwiającą zaklasyfikowanie go przez potencjalnych odbiorców do niezwykle elitarnego kręgu rzeczy pięknych, zaspokajających „zmysły, a szczególnie oko i ucho” (Eco, 2012, s. 41). Zastanawiać bowiem może fakt, czy prace dziecięce można nazwać pięknymi — mimo licznych niedociągnięć związanych z konkretnym etapem rozwoju, na jakim się znajdują oraz jakie kategorie piękna uwidocznione i uwypuklone zostają w swobodnych i całkowicie niekontrolowanych przez dorosłych działaniach plastycznych dzieci? Niniejszy tekst, będący swoistego rodzaju rozważaniem nad

aktualnością klasycznego kanonu piękna w kontekście artystycznej twórczości uczniów, oparty jest na ukie-runkowanej i niezwykle skrótowej analizie prac plastycznych, obejmującej prezentację wybranej ilustracji i jej komentarz w sposób jednoznaczny dotyczący konkretnej kategorii, związanej z głównymi zagadnieniami i postulatami klasycznej teorii piękna – w tym kategorii proporcji i symetrii, perspektywy oraz apollińskiej równowagi i harmonii. Autorami prezentowanych wytworów są dzieci, których wiek (od 7 do 10 lat) – w kon-tekście rozwoju ich umiejętności plastycznych – jest niezwykle rozpięty, bowiem dotyczy zarówno stadium przedschematycznego, trwającego do 7 roku życia, schematycznego, związanego z opanowywaniem kształtu (7-9 rok życia) oraz początków realizmu (9-12 rok życia)¹. Warto zaznaczyć, że prezentowane prace dzieci nie są w żaden sposób ograniczone tematycznie, ponieważ zostały wykonane w trakcie czasu wolnego, spędzanego w świetlicy szkolnej. Są więc efektem działań całkowicie swobodnych, pozbawionych kontroli i ja-kichkolwiek wskazówek nauczyciela, które (niestety) nierzadko przybierają formę inhibitorów plastycznej twórczości.

Klasyczne piękno vs twórczość dziecięca

Wyjątkowo ważną kwestią, dotyczącą podstawowych kategorii pojęcia klasycznego piękna, stanowi wyodrębnienie cech charakterystycznych omawianego terminu dla okresu starożytności – szczególnie tych, które wykrystalizowały się na podwalinach platońskiej myśli filozoficznej, traktującej piękno jako harmonię i proporcję części. W związku z tym, poniższa analiza i prezentacja prac plastycznych dotyczyć będzie przede wszystkim wyodrębnionych kategorii (stanowiących podtytuły), których wprowadzenie ma na celu usystema-tyzowanie i skategoryzowanie niniejszych rozważań.

Kategoria proporcjonalności i symetryczności

Za niezwykle istotny wyznacznik starożytnej sztuki, związanej nierozdzielnie z pochwałą – wzbogaca-jącego duszę człowieka – ładu i kojącej harmonii uznać należy proporcję, oscylującą nieubłagalnie wokół ma-tematycznych obliczeń rządzących porządkiem świata:

Bóg chciał jak najbardziej upodobnić świat do najpiękniejszego z przedmiotów myśli i ze wszech miar najdo-skonałszego, więc robił go jedną istotą żywą, widzialną, która zawiera w sobie wszystkie istoty żywe, spo-krewnione z nią co do natury [...]. A najpiękniejszy łącznik to taki, który najbardziej jedność stanowi wraz z jego składnikami. Najpiękniej potrafi tego dokonać proporcja (Eco, 2012, s. 49).

Warto zaznaczyć, że specyficzna pochwała proporcji stanowi nieodłączny element Wielkiej Teorii Piękna, zapoczątkowanej przez Pitagorejczyków, którzy odkrywając muzyczne interwały poprzez eksperymenty

¹ Wyodrębniony podział okresów rozwoju umiejętności plastycznych zaproponowany został przez Lowenfelda oraz Brittaina (1977, s. 35-127).

z wypełnionymi płynem naczyniami podkreślili konieczność doszukiwania się matematycznych stosunków między poszczególnymi elementami dzieła, wprowadzając jednocześnie w życie swoją matematyczno-estetyczną teorię. To właśnie liczby utożsamiane z „zasadą wszechrzeczy” (Eco, 2012, s. 61) i w związku z tym odpowiadające za utrzymanie artystycznej harmonii i ładu, a także porządku ograniczającego wizję przerażającej nieskończoności świata, odzwierciedlały piękno i równowagę świata, a także jasno określały i definiowały estetykę budowy człowieka, gdyż w matematyczny sposób „wyznaczały idealne proporcje ludzkiego ciała” (Growiec, 2010, s. 61). W czasach starożytnych skupiono się zatem na mierzeniu, obserwowaniu i obliczaniu proporcji zachodzących w ludzkim ciele, a podstawową jednostką miary stała się wysokość (długość) głowy – na przykład według Polikleta całkowita wysokość człowieka równać się powinna 7,5 wysokości głowy. Reguła ta została przez niego w pełni zobrazowana w rzeźbie *Doryforos*, uznanej za jeden z pierwszych nośników klasycznego kanonu piękna i została potem w różny sposób modyfikowana, udoskonalana i przekształcana, czego dowodem jest renesansowe dzieło Leonarda da Vinci – „Człowiek witrubiński”, w którym ta proporcja określona została na 10 jednostek (przy czym jednostką była wysokość głowy – od brody po nasadę włosów).

Kojarząc – w sposób wybiórczy – pojedyncze rysunki dzieci w wieku wczesnoszkolnym i próbując określić ich główne, dominujące i przeważające cechy w związku z klasycznym kanonem piękna ciała ludzkiego z dużą prawdopodobnością nasunęłoby się stwierdzenie – „brak proporcji”. I jest ono jak najbardziej słuszne – duże głowy, które uznać można za pozostałość okresu preschematycznego związanej z zabawnymi twórcami człekopodobnymi – głowonogami – utrudniają dzieciom uzyskanie zbliżonych proporcji określających budowę ludzkiego ciała, co nie zmienia faktu, że do zachowania tych proporcji próbują dążyć.

Proporcja w rysunkach dziecięcych nie jest podporządkowana jakimkolwiek zasadom matematycznym, mimo że specyfika budowy ciała ludzkiego wskazuje na fakt, iż uczniowie szkoły podstawowej próbują odwzorowywać rzeczywistość – zgodnie ze swoimi możliwościami, umiejętnościami i aktualnymi, mocno zindywidualizowanymi predyspozycjami. Czasami proporcja ciała zostaje zaburzona z niezwykle błahych powodów, związanych z trudnościami organizacyjnymi dotyczącymi zagospodarowania przestrzeni, na przykład wskutek niewłaściwego oszacowania wielkości rysowanego elementu i złego umieszczenia go na kartce papieru, co powoduje „zapakowanie” rysowanej postaci w ramy kartki z równoczesnym (i niezwykle bezlitosnym) skróceniem nóg. Przypadek ten ukazuje w sposób niezwykle czytelny rysunek 1, przedstawiający ukochaną nauczycielkę dziesięcioletniej dziewczynki, która pracę wykonała w technice suchej pasteli (stąd liczne zamazania). Na pracy tej ukazana została sylwetka całkowicie nieproporcjonalna, pozbawiona, ud, kolan i łydek, czego powodem było rozpoczęcie rysowania od głowy, która w konsekwencji okazała się za duża i nieubłagalnie pochłonęła miejsce zarezerwowane dla dolnej części ciała. Proporcję – wyznaczoną i określoną wskutek porównania i odniesienia wielkości głowy do reszty ciała – można określić jako 1 do 2,4 (oryginalna wielkość postaci na kartce formatu A4 – 28 cm, wysokość głowy – 11,7 cm).

W związku z zaprezentowanym niżej rysunkiem warto zwrócić uwagę na dbałość o zachowanie pionowej symetrii postaci, która w czasach starożytnych uważana była za bardzo ważną cechę dzieł artystycznych, definicyjnie rozumianą jako „harmonijna zgodność wynikająca z członów samego dzieła i współzależnością między określonymi członami poszczególnych części a całością dzieła” (Eco, 2012, s. 75).



Rysunek 1. „Moja pani”, Agnieszka lat 10, suche pastele

Brak proporcjonalności lub jej zaburzenie obserwuje się w rysunkach dziecięcych nie tylko w przypadku budowy ciała, ale także względem stosunku wielkości człowieka do otaczającego go świata i przedmiotów wchodzących w jego skład. Ukazuje to przepełniony radością i optymizmem rysunek 2, wykonany przez siedmioletniego Bartka, który dokonał autowizualizacji, rysując samego siebie (jako postać dość dużą) oraz samolot, samochód i kwiat (jako elementy stanowiąco mniejsze od jego osoby i kompletnie nieproporcjonalne względem siebie).

Kategoria perspektywy

Bardzo specyficzną właściwością dziecięcego rysunku w związku z proporcjonalnością osoby względem otaczającego jej świata jest nierzadko nieświadome stosowanie perspektywy intencjonalnej, której cechą charakterystyczną jest ukazanie specyficznej relacji (hierarchii) istniejącej między przedstawionymi osobami. Oczywiście rodzaj tejże perspektywy stosowany był już w starożytnym Egipcie, niemniej jednak według Władysława Strzemińskiego ma ogromne zastosowanie również we współczesnych sztukach wizualnych, bowiem ułatwia odzwierciedlenie skomplikowanej sytuacji społeczno-politycznej czy też nieomylności i potęgi władcy (dyktatora,



Rysunek 2. „Od Bartka”, Bartek lat 7, kredki ołówkowe

przywódcy)². Użycie takiego rodzaju odwzorowania rzeczywistości przez dzieci dyktowana może być przede wszystkim wewnętrznymi przemyśleniami, uczuciami i emocjami rządzącymi dziecięcym światem, który z perspektywy dorosłych jawi się jako prosty, radosny i niekoniecznie skomplikowany. Potwierdzają to dwa następne rysunki, stanowiące niejako nośnik silnych i wyjątkowo opozycyjnie ukierunkowanych emocji i odczuć. Pierwsza, załączona i ukazana poniżej ilustracja (rysunek 3) przedstawia panią na spacerze — uśmiechniętą, radosną, a przede wszystkim — zaskakująco dużych rozmiarów w stosunku do otaczających ją drzew i domów. Oczywiście zastanawiać się można (i wykluczać tej sytuacji nie należy), czy to nie rodzaj — nie do końca umiejętnie zastosowanej przez dziesięcioletnią dziewczynkę — pierwszo- i drugoplanowości, niemniej jednak użycie perspektywy intencjonalnej uargumentować można faktem, iż uczennica umieściła wszystkie elementy rysunku na jednej linii i ukazała jedną ze swych ulubionych nauczycielek, która w związku z powyższym — jest dla niej osobą ważną.

Druga ilustracja, wykorzystująca specyfikę i możliwości perspektywy intencjonalnej, ukazuje odrzucenie i wycofanie się dziesięcioletniej uczennicy pochodzenia romskiego w aspekcie życia społecznego (rysunek 4). Mała, praktycznie niewidoczna postać, siedząca na różowym fotelu zilustrowanym w rogu kartki to autorka rysunku, natomiast dość dużych rozmiarów dziewczynki narysowane przy stole to jej koleżanki. Zdziwiający i podkreślający trudną sytuację romskiej uczennicy — prócz niezwykle zdeformowanych i zachwianych proporcji, świadczących o zniekształconym postrzeganiu własnej osoby — wydaje się również sposób zilustrowania samej siebie, kompletnie pozbawiony realizmu (blond włosy).

² Dokładną charakterystykę poszczególnych rodzajów perspektyw odnaleźć można w zapisie odczytu autorstwa Ludwickiej i Kardos (2004, s. 18).



Rysunek 3. „Pani na spacerze”, Julia lat 9, kredki ołówkowe



Rysunek 4. „Moje koleżanki i ja”, Romina lat 10, kredki ołówkowe i mazaki



Rysunek 5. „Park nocą” Martyna lat 10, suche pastele

Pozostając w temacie perspektyw, należy ukazać specyfikę i właściwości perspektywy równoległej, która uznana została przez Platona za nakazaną, a która chętnie stosowana jest przez dzieci podczas różnorodnych działań plastycznych, w których to dominującym problemem jest umiejętne i przemyślane ukazanie przestrzeni i głębi rysunku. Niezwykle warte podkreślenia wydaje się ujęcie definicyjne perspektywy równoległej, która stanowi sposób kształtowania przestrzeni, głębi i trójwymiarowości obrazu za pomocą linii równoległych – wobec czego przedmioty w miarę oddalania się od potencjalnego odbiorcy wcale się nie zmniejszają, co byłoby według greckiego filozofa wspomnianego wcześniej okrutnym kłamstwem i zamierzonym oszustwem artysty (dom stojący dalej nie jest mniejszy od łóżeczki leżącej przed odbiorcą, dlaczego więc oszukiwać i manipulować rzeczywistością?). Istotę tejże perspektywy w prosty i wyjątkowo czytelny sposób ukazują zajęcia matematyczne, których celem jest nauka rysowania sześciangu, składającego się z dwóch identycznych rozmiarowo kwadratów, połączonych równoległymi liniami. Perspektywa równoległa została wykorzystana przez dziesięcioletnią Martynę do skonstruowania głębi przedstawianego przez nią parku w załączonym rysunku 5.

Geometryczność, ład i porządek

Zwrócić uwagę w tym miejscu należy na skłonność stosowania przez dzieci form geometrycznych, na podstawie których próbują budować otaczającą je rzeczywistość, czego wyrazem może być niezwykle banalny przykład rysunkowego konstruowania domu w dość oczywistej kombinacji kwadrat-trójkąt czy nawet postaci – z zastosowaniem okręgów, kwadratów i prostokątów. Platońska wizja piękna geometrycznego,

wizualizowana w czasach renesansowych przez Leonardo da Vinci w pracach ukazujących bryły platońskie, opiewała sposób przedstawiania świata za pomocą matematyczno-geometrycznego uporządkowania:

... a te żywioły, które się nam teraz w myśli utworzyły, podzielmy na ogień i ziemię, wodę i powietrze. Ziemi dajmy postać szczęśliwą, bo ziemia jest żywiołem najmniej ruchliwym spośród wszystkich czterech i jest ciałem najbardziej plastycznym. [...] wodzie zaś dajemy postać mniej ruchliwą spośród pozostałych, najbardziej ruchliwą ogniowy, a pośrednią powietrzu [...] (Eco, 2012, s. 51).

Za cechy prac plastycznych dzieci klas III uznać można również czytelność, jasność przekazu, a także skłonność do centralnego ulokowania głównej postaci na kartce papieru oraz do wyraźnego podkreślania porządku istniejącego świata poprzez powielanie utartego i dobrze znanego schematu – czasami modyfikowanego i udoskonalanego (wyraźna granica między linią ziemi i nieba: trawa, a w niej kwiaty, niebo a na nim wyrysowane chmury i słońce). Przykładami opisanego kierunku działań plastycznych są rysunki 6 i 7, należące do dwóch siedmioletnich koleżanek, które bardzo lubią rysować i z niezwykłą zapalczywością uczestniczą w każdym możliwym przedsięwzięciu plastycznym. Warto zaznaczyć, że nieczęsto zdarza się dzieciom dokładnie pokrywać tło określonym kolorem – tak jak w przypadku prezentowanych rysunków – jest to bowiem czynność czasochłonna i męcząca (siedmioletnie autorki prac utrwaliły zasadę wymalowanego lub wyrysowanego na niebiesko nieba, stąd dokładne wypełnienie tym kolorem białego tła).

Wymienione zabiegi artystyczne, powszechnie stosowane przez dzieci, świadczą o potrzebie uporządkowania świata i nadania mu miana bezpiecznego, przyjaznego, tolerancyjnego i zupełnie bajkowego. Ową wyjątkową potrzebę uzyskania wizualnego porządku w swojej pracy zauważyć można w zaprezentowanym



Rysunek 6. „Moja piesoświnka”, Karolina lat 7, kredki ołówkowe



Rysunek 7. „Łąka dla pani”, Kasia lat 7, kredki ołówkowe i pastel olejny



Rysunek 8. „Miasto”, Krzys lat 9, ołówek

niżej szkicu wykonanym przez 9-letniego Krzysia, który ukazał miasto z niezwykle skrupulatnością i dokładnością, a jednocześnie w zadziwiający sposób podkreślił geometryczność, uporządkowanie oraz stateczność prezentowanego miejsca. Warto zaznaczyć, że pracę 9-letniego chłopca charakteryzuje kompozycja otwarta, której głównym zadaniem jest pobudzenie wyobraźni odbiorcy, poprzez myślowe dokończenie poszczególnych elementów ilustracji, niemieszczących się w obrębie granic kartki papieru.

Apolliniński charakter prac plastycznych dzieci, czyli próba podsumowania rozważań

Diecięce skłonności, dotyczące idealizowania i porządkowania świata zanalizować można w kontekście myśli apolliniśko-dionizyjskiej, która wydaje się niezwykle ciekawą koncepcją, ukazującą i podkreślającą konieczność istnienia ładu, harmonii i porządku w sztuce starożytnej. Postać Apolla jawi się odbiorcy w mitologii greckiej jako młody, silny i piękny bóg, sprawujący opiekę nad muzami, kochający ład, prawdę, harmonię, muzykę, poezję i z niezwykłym zapałem patronujący wzniosłej sztuce. Stąd też specyficzny podział sztuki starożytnej, oscylujący między wspaniałością, wzniosłością i niezwykłością Apolla, a wszechogarniającym chaosem i niepokojem uosabianym z postacią Dionizosa. Ten niezwykły i jakże fascynujący podział antagonistycznych czynników wpływających i inicjujących proces tworzenia zdaje się funkcjonować po dziś dzień — i odzwierciedla się we współczesnych sztukach wizualnych jako forma walki sztuki nieuporządkowanej, kierowanej żądzami, a sztuki klasycznej, pięknej i nad wyraz harmonijnej. Fryderyk Nietzsche z niezwykle skrupulatnością i filozoficzną ekspansywnością analizuje istniejący spór greckich wartości, przypisując sztuce apollinińskiej miano kurtyny, zasłaniającej konieczność istnienia dionizyjskiego, wyuzdanego święta demaskującego zapędy i potrzeby ludzkie:

Piękny pozór światów snu, w których tworzeniu człowiek każdy zupełnym jest artystą, jest założeniem wszelkiej sztuki plastycznej, a także, jak zobaczymy ważnej części poezji. Rozkoszujemy się bezpośrednim zrozumieniem postaci, wszystkie kształty przemawiają do nas, niema nic obojętnego i niepotrzebnego. Przy najwyższym życiu tej rzeczywistości snu mamy jednak przeświecające poczucie jej pozorów... (Nietzsche, 2010, s. 22).

Jako że Fryderyk Nietzsche jednomyślnie przyporządkowuje sztuki wizualne do kręgu piękna wyphywającego z cech przyporządkowanych osobie Apolla, zastanowić się należy, czy sztuka dziecka może zostać nazwana apolliniśką, a więc podszytą pięknem uosabianym z harmonią, ładem, porządkiem, ułudą i snem. Powyższe rozważania oraz załączone ilustracje skłaniają do odpowiedzenia, że tak — mimo chaotyczności stawianych linii, nierówności i nieciągłości kształtów, mimo braku odpowiedniego zaplanowania pracy czy zagospodarowania kartki. Rysunki diecięce bowiem ukazują świat rzeczywisty w taki sposób, by wydawać się mógł jeszcze piękniejszy, barwniejszy, radośniejszy. Zabieg ten, który nazwać można próbą odzwierciedlenia świata zjednoczoną z — pozornie niemożliwym do połączenia udoskonaleniem — stwarza, tak jak i sztuka apollinińska według Nietzschego, kurtynę doskonałości, umożliwiającą ukrycie tego, co niekoniecznie wzniosłe i dobre.

Podsumowując i odpowiadając na pytania wyodrębnione wcześniej — prace dziecięce niezaprzeczalnie noszą pierwiastek piękna klasycznie apollińskiego, które w sposób nie do końca zrozumiały posiada skłonność pochłaniania zła całego świata. Twórcy swoich odrealnionych prac, posiadają bowiem taki zasób wyobraźni, który pozwala na idealizowanie otaczającej ich rzeczywistości. I zasób ten należy pielęgnować jak najdłużej — szczególnie w perspektywie nieubłagannie zbliżającego się kryzysu twórczego okresu dorastania, który podsztyty jest rozdzwieniem między dziecięcą chęcią odwzorowywania świata w sposób (hiper)realistyczny a ich umiejętnościami plastycznymi, które na to nie pozwalają.

Bibliografia

- Alpatow M. (1968). *Historia sztuki 1. Starożytność*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Dantini M. (2007). *Sztuka współczesna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dziamiński G. (1988). *Szkice o nowej sztuce*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Eco U. (2012). *Historia piękna*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Estreicher K. (1984). *Historia sztuki w zarysie*. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Głotn R., Clero C. (1988). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Growiec K. (2010). Sztuka kochania sztuki. *Polityka, tom 5*. Pozyskano z: <http://archiwum.polityka.pl/wydanie/0,19767.html>.
- Hauser A. (1974). *Spółeczna historia sztuki i literatury*. Tom 1 i 2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jankowski D. (red.) (1996). *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lowenfeld V., Brittain W.L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ludwicka A., Kardos M. (2004). Perspektywa wg Strzemińskiego. Zapis referatu wygłoszonego w ramach XXXII Szkoły Matematyki Poglądowej „Konstrukcje”, Warszawa.
- Nietzsche F. (2010). *Narodziny Tragedyi, czyli hellenizm i pesymizm*, Łódź-Wrocław: Nietzsche Seminarium.
- Skolimowski H. (2003). Piękno jako potrzeba ludzka, *Estetyka i krytyka*, tom 5. Pozyskano z: <http://estetykaiakrytyka.pl/art/5/skolimowski.pdf>.
- Szuman S. (1962). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Zwolińska K., Malicki Z. (1999). *Słownik terminów plastycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Summary

Analysis of children's art works from the perspective of the classic perception of beauty

The main purpose of the presented considerations is to show the features of a child's creation, referring to The Great Theory of Beauty, the main determinants of which are: proportion, symmetry, harmony and order. The analysis is an attempt to answer the question if children creating their unhampered art works aim at the original canon of beauty, the knowledge of which is the basis of all artistic projects. The considerations are preceded by a short introduction, mainly including the phenomenon of a definitional polyphony of the concept of beauty, as well as the analyzed and presented essence of the problem. The first chapter of this

work is an attempt to show the main determinants of the classical theory of beauty, with a general, although necessary justification of these considerations. The next chapter should be considered as the real analysis of children's selected art works including the basic categories. The third chapter is the summary of the presented analysis.

Key words: art education, analysis, art work, beauty, children's art works, the classical theory of beauty

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Marta Dora

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce

Przedmiotem rozważań zawartych w niniejszym artykule jest edukacja seksualna oraz związane z nią kontrowersje. Autorka przygląda się różnicom między wypracowanymi przez Światową Organizację Zdrowia rekomendacjami dla nauczycieli edukujących dzieci i młodzież w zakresie seksualności człowieka a sposobem realizacji w polskich szkołach przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”. Korzystając z podziału na trzy typy edukacji seksualnej, autorka przybliża zalety podejścia holistycznego, postulującego zarówno wczesny wiek rozpoczęcia edukacji w tym zakresie, jak i zapewnienie dzieciom i młodym osobom nieuprzedzonych, bezstronnych i zgodnych z aktualnym stanem wiedzy informacji dotyczące wszystkich obszarów seksualności człowieka.

Słowa kluczowe: edukacja, dyskryminacja, edukacja seksualna, mniejszości seksualne, wykluczenie

Wprowadzenie

Spór o reformę ministerialną dotyczącą edukacji seksualnej trwa w Polsce co najmniej od 1999 roku, czyli od czasu wprowadzenia do szkół przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”. Zwolennicy zmiany programowej rokrocznie publikują raporty obnażające niski stan wiedzy dzieci i młodzieży w zakresie seksualności człowieka oraz wynikające z niego konsekwencje, takie jak obniżenie wieku inicjacji seksualnej, wzrost liczby nastoletnich cięż, wzrost zakażeń HIV czy wzrost przemocy na tle seksualnym, której zarówno ofiarami, jak i sprawcami są małoletni. Aktywiści pozarządowi postulują reformę edukacji w zakresie przede wszystkim treści oraz sposobu realizowania przedmiotu mającego kształcić dzieci i młodzież w zakresie seksualności. Oponenci odpowiadają protestami przeciwko „seksualizacji i demoralizacji” dzieci, przestrzegając przed rozwiązością i brakiem zahamowań, jako nieuchronnymi skutkami edukacji seksualnej w wieku wczesnoszkolnym. Seksualizacja dziecka rozumiana jest przez autorkę tekstu jako przede wszystkim narażanie go na treści nieodpowiednie do wieku, o wydźwięku pornograficznym i/lub przemocowym, a także wszelkie zabiegi [takie jak szpilki dla niemowląt, biustonosze push-up i koszulki *I'm sexy* dla kilkuletnich dziewczynek (Sieczkowski, 2011), konkursy piękności] mające na celu uczynić z małoletniego obiekt seksualny. Sprzeciw wobec narzucaniu dzieciom właściwych dorosłym zachowań seksualnych jest zatem tak zasadny, jak i w żadnej mierze nie

wykluczający potrzeby poważnego potraktowania wstydliwie do tej pory realizowanego przedmiotu. Konieczne w tym miejscu jest dokonanie rozróżnienia między edukacją a wychowaniem seksualnym. Podczas gdy wychowanie jest zawsze osadzone w kulturze, systemie wartości czy światopoglądzie, edukacja jest zawsze zestawem obiektywnych informacji. Wychowaniem do życia w rodzinie powinna zatem zajmować się rodzina, natomiast edukacja seksualna, jako część edukacji zdrowotnej powinna być realizowana w szkole w oderwaniu od wartości i przekonań. Celem artykułu będzie sprecyzowanie istoty takiej właśnie edukacji seksualnej, w formie postulowanej między innymi przez Światową Organizację Zdrowia.

Regulacje międzynarodowe a Polska

Amerkańska Akademia Pediatrii wyróżnia trzy podstawowe typy edukacji seksualnej: typ A (*abstinence-only education/chastity education*) ukierunkowany przede wszystkim lub wyłącznie na zachowanie abstynencji seksualnej, typ B (*biological education*) uwzględniający poza opcją abstynencji także wiedzę z zakresu fizjologii układów płciowych, bezpiecznego seksu i antykoncepcji oraz typ C (*comprehensive sexual education*) wzbogacający powyższe o zagadnienia związane z rozwojem jednostki, zdrowiem seksualnym, a także prawami seksualnymi będącymi integralną częścią podstawowych praw człowieka. Choć w niektórych krajach Europy Zachodniej prowadzone są zajęcia zgodne z programem typu C, w przeważającej większości zarówno Stanów Ameryki Północnej, jak i Starego Kontynentu dominują podejścia A oraz B. Prowadzony od 1999 roku w Polsce przedmiot „wychowanie do życia w rodzinie” odpowiada edukacji seksualnej typu A (WHO, 2010).

W 2010 roku Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA) oraz Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy (WHO) opracowały i opublikowały *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Mimo iż większość krajów Europy Zachodniej posiadała w tym okresie własne wytyczne (w Szwecji edukację seksualną wprowadzono już w 1955 roku, w Niemczech i Austrii odpowiednio w 1968 i 1970), dokument powstał jako pierwsza próba opracowania rekomendacji dotyczących edukacji seksualnej na całym europejskim obszarze Światowej Organizacji Zdrowia. Już w przedmowie czytamy, jak ważne z perspektywy seksualności człowieka jest podejście holistyczne (typ C), zapewniające dzieciom i młodym osobom nieuprzedzone, bezstronne i zgodne z aktualnym stanem wiedzy informacje dotyczące wszystkich obszarów seksualności. W przeciwieństwie do tradycyjnego abstynencyjnego modelu koncentrującego się między innymi na związanym z infekcjami oraz nieplanowaną ciężką ryzykiem, jakie niesie ze sobą współżycie, podejście holistyczne nie tylko odpowiada zapotrzebowaniu młodych ludzi na informacje, ale przede wszystkim wspomaga kształtowanie wolnych od uprzedzeń postaw, opierających się na szacunku dla wyborów indywidualnych oraz społecznej różnorodności. Warta przytoczenia jest sformułowana przez WHO definicja samej seksualności:

Seksualność stanowi kluczowy aspekt istnienia człowieka w trakcie jego życia i dotyczy płci, tożsamości i ról płciowych, orientacji seksualnej, erotyzmu, przyjemności, intymności oraz prokreacji. Seksualność jest odczuwana i wyrażana w myślach, fantazjach, pragnieniach, wierzeniach, postawach, wartościach, zachowaniach, praktykach, rolach i związkach. Podczas gdy seksualność może obejmować wszystkie te aspekty, nie wszystkie

one są doświadczane bądź wyrażane. Na seksualność wpływają interakcje pomiędzy czynnikami biologicznymi, psychologicznymi, społecznymi, ekonomicznymi, politycznymi, etycznymi, prawnymi, historycznymi religijnymi i duchowymi (WHO, 2010, s. 17).

Definicja ta jest szczególnie wartościowa, gdyż wykracza poza prokreację, nie ogranicza się do określonych grup wiekowych, uwzględnia orientację seksualną, a także podkreśla emocjonalne, psychiczne oraz społeczne aspekty seksualności.

Zakres międzynarodowych regulacji w dyskutowanym obszarze nie zamyka się na tworzeniu samych definicji. W 1997 roku w Walencji podczas XIII Światowego Kongresu Seksuologii utworzona została Deklaracja Praw Seksualnych, przyjęta i zarekomendowana przez WHO w 2002 roku (*Valencia Declaration of Sexual Rights*, 1997). W dokumencie zawierającym jedenaście praw seksualnych stanowiących uniwersalne i fundamentalne prawa człowieka wymieniono między innymi prawa do wolności, równości i przyjemności seksualnej, prawo do podejmowania wolnych i odpowiedzialnych decyzji dotyczących posiadania potomstwa oraz – co najważniejsze z perspektywy niniejszych rozważań – prawo do opartej na badaniach naukowych informacji seksualnej oraz do wyczerpującej edukacji w tym zakresie. Z oczywistych względów, nie wszystkie wymienione w Deklaracji prawa odnoszą się do dzieci lub osób poniżej pewnego wieku, niemniej jednak istnieją odrębne rozporządzenia zobowiązujące państwa-strony do zapewniania dzieciom i młodzieży rzetelnej edukacji seksualnej.

Komitet Praw Dziecka podczas 33. sesji w roku 2003 wydał Komentarz Ogólny (nr 4 92003) pt. „Zdrowie i Rozwój Małoletnich w kontekście Konwencji Praw Dziecka”. W treści dokumentu zostały przedstawione zobowiązania dla państw-stron. Komitet w kontekście kwestii informowania, poradnictwa i świadczeń zdrowotnych, stojąc na stanowisku, że wczesne małżeństwa i cięższe małoletnich są istotnym czynnikiem powodującym ich problemy zdrowotne, zobowiązuje państwa strony do zapewnienia małoletnim dostępu do informacji w zakresie seksualności i reprodukcji, włączając w to informację na temat planowania rodziny, metod i środków antykoncepcyjnych, niebezpieczeństw związanych z wczesną ciążą, zapobiegania HIV/AIDS i innych chorób przenoszonych drogą płciową, i to **niezależnie od stanu cywilnego osoby małoletniej oraz zgody rodziców lub opiekunów** (pkt. 26-28) (SPUNK, 2009).

Kwestia, czy edukacja seksualna jest potrzebna w szkołach, została rozstrzygnięta na szczeblu międzynarodowym jeszcze wcześniej, podczas Światowej Konferencji na Rzecz Ludności i Rozwoju (Kair, 1994) oraz IV Światowej Konferencji na Rzecz Kobiet (Pekin, 1995). Należy podkreślić, że Polska uczestniczyła w obu konferencjach i zobowiązała się do realizowania ich postanowień.

Edukacja seksualna dostosowana do wieku

Wiek rozpoczęcia edukacji w zakresie seksualności budzi tak wiele kontrowersji jak sama treść przekazywanych informacji. To między innymi kwestii wieku dotyczył *Protest przeciw seksualizacji dzieci w polskich szkołach* przedstawiciele Krucjaty Młodych, złożony 28 maja 2013 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej

(*Krucjata Młodych protestuje...*, 2013), bezpośrednio nawiązujący do zorganizowanej 22 kwietnia 2013 roku przez MEN konferencji, podczas której przedstawiono cytowany wcześniej dokument WHO, *Standardy edukacji seksualnej w Europie*. W istocie, Światowa Organizacja Zdrowia zaleca rozpoczynanie edukacji seksualnej już przed czwartym rokiem życia, argumentując to m.in. tym, że dziecko jest istotą seksualną od początku swojego życia (WHO, 2010). Oznacza to po pierwsze, że wraz z momentem przyjścia dziecka na świat rozpoczyna się jego rozwój psychoseksualny, a wiedza z zakresu seksualności przekazywana jest przez rodziców lub opiekunów nieświadomie początkowo niewerbalnie, a następnie w coraz większym stopniu werbalnie. Po drugie, w tym rozumieniu edukacja seksualna jest czymś więcej niż informowaniem o współżyciu i ostrzeganiem przed wiążącymi się z nim zagrożeniami, mając przede wszystkim wspomagać świadomość cielesności, kształtowanie się pozytywnego i nieskrępowanego stosunku do niej oraz świadomości własnych granic. Biorąc pod uwagę powyższe, kluczowy aczkolwiek pomijany przez przeciwników edukacji seksualnej aspekt, stanowi dostosowanie przekazywanych treści do wieku i rozwoju dziecka oraz umożliwienie mu od najmłodszych lat wsparcia w zdobywaniu kompetencji i rozwoju własnego punktu widzenia w odniesieniu do seksualności. Używając języka dostosowanego do możliwości poznawczych dziecka, wzbogaconego odpowiednią terminologią, nawet z pozoru problematyczne kwestie można przedstawić w zrozumiałym dla odbiorcy sposób. Przykładowo, WHO w proponowanej matrycy tematów, jakie powinny zostać omówione w poszczególnych grupach wiekowych, dla dzieci z przedziału 0-4 wymienia m.in. higienę osobistą, nazywanie poszczególnych części ciała, rozpoznawanie różnic w budowie ciała i kształtowanie pozytywnych postaw wobec cielesności, a także umiejętność stawiania granic i rozróżnianie dobrego i złego dotyku. Ideą prawidłowo i kompetentnie przeprowadzanej edukacji seksualnej jest zatem zbudowanie kompleksowego programu zawierającego określone bloki tematyczne, których podstawy przedstawia się we wczesnym okresie życia dziecka, natomiast w dalszym procesie rozwoju te same zagadnienia pojawiają się ponownie, celem ich utrwalenia i rozszerzenia (WHO, 2010).

Wychowanie do życia w rodzinie

Na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z września 1997 roku, do szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych wprowadzono przedmiot „wiedza o seksualności człowieka”. W niespełna rok później został on wycofany, a jego miejsce od września 1999 roku zajęło „wychowanie do życia w rodzinie” w formie ponadobowiązkowych, niepodlegających ocenianiu oraz niewpływających na promocję ucznia do następnej klasy zajęć w wymiarze 14 godzin w roku szkolnym, w tym po 5 z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców. Pierwotnie na udział w zajęciach uczniów niepełnoletnich zgodę w formie pisemnej musieli wyrazić rodzice lub prawni opiekunowie, jednak po podpisanej w 2009 roku nowelizacji rodzice lub prawni opiekunowie, którzy nie chcą, by ich dziecko uczestniczyło w zajęciach wychowania do życia w rodzinie, powinni w formie pisemnej złożyć dyrektorowi szkoły sprzeciw (IIBR, 2010). Ministerstwo Edukacji Narodowej na chwilę obecną nie przewiduje nie tylko rewolucji, ale jakichkolwiek zmian w wymiarze, podstawie programowej oraz formie „wychowania do życia w rodzinie”. 31 maja 2013 roku odpowiadając na protesty i obawy środowisk katolickich

z związku z kwietniową konferencją, na stronie rządowej MEN pojawiło się oświadczenie w sprawie nauczanych w szkołach treści dotyczących seksualności człowieka:

[...] Ministerstwo Edukacji Narodowej nie planuje wprowadzenia edukacji seksualnej dla najmłodszych uczniów przedszkoli i szkół podstawowych. MEN nie przewiduje również zmian w zakresie treści nauczania i organizacji zajęć wychowania do życia w rodzinie. Polscy uczniowie mają możliwość uczestniczenia w tych zajęciach poczynając od klasy V szkoły podstawowej, czyli w wieku 11 lat. [...] Warto podkreślić, że uczestnictwo w zajęciach wychowania do życia w rodzinie zależy od indywidualnych decyzji. Rodzice lub pełnoletni uczeń, mają prawo do rezygnacji z udziału w tych zajęciach poprzez złożenie pisemnego wniosku dyrektorowi szkoły (MEN, 2013).

Jak wygląda edukacja seksualna w Polsce?

Decydenci z MEN wydają się zadowoleni zarówno z treści programowej „wychowania do życia w rodzinie”, jak i sposobu realizacji tego przedmiotu. Nie zaskakuje fakt, iż opinie osób bezpośrednio nim zainteresowanych są zgoła odmienne. W latach 2009-2011 Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton” przeprowadziła dwa obszerne badania ankietowe wśród młodych ludzi, zarówno uczennic i uczniów szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych, jak i niedawnych absolwentów oceniających swoją edukację z perspektywy czasu. Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na dwa pytania: jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce, oraz jakie są podstawowe dostępne młodym ludziom źródła informacji z zakresu seksualności. Otrzymano 637 maili oraz 3868 wypełnionych ankiet. Prawie jedna trzecia respondentów deklarowała brak przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” w swojej szkole, lub przeprowadzanie go przy okazji godziny wychowawczej, nieregularnie i z przypadkowo dobieieranymi treściami (Ponton, 2009b). Młodzież, opisując swoje doświadczenia z edukacją seksualną w szkołach, zwracała uwagę na to, że osoby, które prowadzą zajęcia są niekompetentne i przekazują w dużej mierze swoje własne poglądy zamiast obiektywnej wiedzy. Wśród osób prowadzących dominują księża i katechetki, ale także nauczycielki języka polskiego, nauczyciele WOS-u oraz biologii, oddelegowani przez dyrekcję do prowadzenia dodatkowych zajęć, nierzadko bez uprzedniego przygotowania merytorycznego. Młodzi ludzie wskazywali wielokrotnie, że osoby prowadzące zajęcia były wyraźnie skrupowane tematem seksualności, nie posługiwały się terminologią z zakresu anatomii i fizjologii, a także nie dopuszczały do zadawania pytań i dyskusji. Niektóre bloki tematyczne były całkowicie pomijane w toku zajęć; zagadnień higieny narządów płciowych, hormonalnych metod antykoncepcji czy tożsamości i orientacji seksualnych, nie poruszano w szkołach znakomitej większości ankietowanych osób (Ponton, 2009). W podstawach programowych dla szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych, a także w standardach kształcenia kadry nauczycielskiej brakuje informacji odnośnie do różnorodności tożsamości i orientacji płciowych, a tematyka ta najczęściej pojawia się w kontekście określeń „odmienności” bądź „inności” seksualnej, co poza tym że posiada wartościujący i dyskryminujący wydźwięk, jest niezgodne ze stanowiskiem nauki w tej sprawie.

Wspomniane braki można zauważyć także, przyglądając się głównym źródłom, z jakich młodzież czerpie informacje dotyczące seksualności. W pierwszej kolejności młodzi ludzie wymieniają grupę rówieśniczą, a dalej

kolejno czasopisma oraz książki. Szkoła plasuje się na czwartym, a rodzice na przedostatnim – ósmym miejscu. Chłopcy wciąż czerpią z erotyki i pornografii, stanowiących zgodnie z wynikami badania ich główne źródło wiedzy na temat seksualności (Ponton, 2011). Oznacza to, że zarówno dom rodzinny uznawany przez szkołę za główne miejsce, w jakim wychowanie seksualne powinno się odbywać, jak i szkoła mająca analogiczną opinię rodziców – zawodzą.

Perspektywy

Przed opublikowaniem niniejszego tekstu, w Sejmie odbyło się głosowanie w sprawie złożonego przez Wicemarszałkinię Wandę Nowicką projektu poselskiego dotyczącego zmian w realizowaniu wychowania do życia w rodzinie. Proponowane zmiany miały dotyczyć nazwy przedmiotu [*wiedza o seksualności człowieka*], wymiaru godzin [45 minut tygodniowo], wagi [przedmiot obowiązkowy, podlegający ocenianiu] oraz podstawy programowej, opartej na filarach bezpieczeństwa, wiedzy oraz szacunku. Szczególnie ważne miejsca w nauczaniu tego przedmiotu zajmować miały ochrona przed przemocą, wyznaczanie granic, nauka o metodach i środkach zapobiegania ciąży, zabezpieczania się przed infekcjami przenoszonymi drogą płciową. W ramach nowego kursu dzieci miały mieć możliwość zdobywania wiedzy związanej ze społecznymi i kulturowymi aspektami aktywności seksualnej, rozwojowej i partnerskiej normy seksualnej, a także prawami seksualnymi, odpowiedzialnym i świadomym rodzicielstwem oraz różnorodności tożsamości płciowych i orientacji seksualnych. Poddany pod głosowanie projekt otrzymał 63 głosy poparcia i 368 głosów sprzeciwu. Przy takiej koniunkturze politycznej na powszechną edukację seksualną trzeba będzie długo poczekać. Mimo wypracowanych przez ONZ i Unię Europejską standardów, polscy uczniowie i polskie uczennice nie otrzymują i nie będą otrzymywali wiedzy na temat zdrowia seksualnego oraz szerokiego, wykraczającego poza prokreację spectrum seksualności człowieka. Nawet przy założeniu, że podstawa programowa uwzględniałaby pomijane dotychczas tematyki, takie jak masturbacja rozwojowa, antykoncepcja hormonalna oraz orientacje seksualne i tożsamości płciowe, to treści te docierałyby wyłącznie do tych dzieci, których rodzice wyrazili na to zgodę, już na wstępie prezentując większą otwartość wobec omawianych zagadnień. Oznacza to, że dopóki edukacja seksualna nie będzie powszechna i poddawana ocenianiu, a podstawa programowa spójna ze standardami międzynarodowymi, jedyna nadzieja na przekaz wolny od treści ideologicznych, politycznych i światopoglądowych tkwić będzie w edukacji nieformalnej i pozarządowych inicjatywach oddolnych, do których niestety obecnie dostęp mają głównie – jeśli nie wyłącznie – dzieci i młodzież z dużych miast.

Bibliografia

- Interaktywny Instytut Badań Rynkowych. (2010). *Wychowanie do życia w rodzinie – przedmioty i podręczniki*. Badanie dla GazetaEdukacja.pl.
- Krucjata Młodych protestuje w MEN przeciw seksualizacji dzieci w szkołach* (online) Protokół dostępu: <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/krucjata-mlodych-protestuje-w-men-przeciw-seksuali,1,5528774,wiadomosc.html> [2013-05-28].

- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2013). *Informacja MEN w sprawie treści nauczanych w szkołach dotyczących seksualności człowieka*. Protokół dostępu: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5053%3Ainformacja-men-w-sprawie-treci-nauczanych-w-szkoach-dotyczacych-seksualnoci-czowieka&catid=272%3Aministerstwo-komunikaty-i-wyjanienia-men&Itemid=355 [2013-06-01].
- Ponton. (2009). *Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce? Raport*. Warszawa: Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton”.
- Ponton. (2011). *Skąd wiesz? Jak wygląda edukacja seksualna w polskich domach*. Warszawa: Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton”.
- Porozumienie na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej dzieci i młodzieży w polskiej szkole SPUNK (2009). *Założenia i cele edukacji seksualnej*. Przewodnik. Łódź: SPUNK
- Sieczkowski C. (2011). *‘Ashley’ Push-Up Triangle: Not the First Case of Over-Sexualization of Children* (online). Protokół dostępu: <http://www.ibtimes.com/ashley-push-triangle-not-first-case-over-sexualization-children-388786> [2013-05-28].
- WHO (2002/1997). *Valencia Declaration of Sexual Rights*. (online). Protokół dostępu: <http://www.iub.edu/~kinsey/resources/valencia.html> [2013-05-28].
- WHO (2010). *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem* (tłumaczenie: Małgorzata H. J. Sikorska-Jaroszyńska, Beata Balińska, Ewa Pieszczyk, Anna Wiewióra). Lublin: Wydawnictwo Czelej Sp. z o.o.

Summary

Let's not talk about it. On sexual education in Poland

The subject of considerations in this article is sexual education and related controversy. The author looks at the differences between the recommendations for teachers educating children and young people in the field of human sexuality developed by World Health Organization and the ways the subject “family life education” is being conducted in Polish schools. Using the division into three types of sexual education, the author explains the benefits of a holistic approach (type C), which advocates both an early starting age of educating in this field and providing children and young people with an unbiased, impartial information about all aspects of human sexuality consistent with current scientific knowledge.

Key words: education, discrimination, exclusion, sexual education, sexual minorities

Przemiany seksualności nastolatków

Tekst artykułu składa się z dwóch części. W części I omówiona jest ewolucja postaw społecznych wobec seksualności w ciągu XX wieku. Opisane są przemiany, jakie zaszły na przełomie wieków, np. emancypacja kobiet w sferze seksualnej. Wspomniane są również takie współczesne zagadnienia seksualne, jak: gender, homoseksualizm, transseksualizm. Część II charakteryzuje seksualność nastolatków: rozwój seksualny, aktywność seksualną, postawy wobec seksu. Część II zawiera także przedstawienie badań Zbigniewa Izdebskiego ze studium badawczego *Seksualność Polaków na początku XXI wieku*. Badania te zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego przy użyciu ankiety i mają na celu przedstawienie życia seksualnego współczesnych nastolatków. Izdebski pyta młodych ludzi m.in. o wiek inicjacji seksualnej, stosowane środki antykoncepcyjne, stosunek do homoseksualizmu i płatnych usług seksualnych. Bada także stosunek młodzieży do norm obyczajowych. Z badań wynika, iż młodzież coraz szybciej uzyskuje fizyczną dojrzałość seksualną, a co za tym idzie – szybciej rozpoczyna życie seksualne. Nie jest to jednak związane z dojrzałością emocjonalną, która jest osiągnana znacznie później. Skala zachowań ryzykownych podejmowanych przez nastolatków w obszarze seksualności jest duża. Najczęstszym błędem jest nieprawidłowy dobór metody antykoncepcji – dużo młodych ludzi zadeklarowało, że stosują stosunek przerywany, który nie jest metodą zabezpieczającą, ani przed niechcianą ciążą, ani przed chorobami wenerycznymi. Tekst ma na celu pokazanie jak niebezpieczne mogą być współczesne przemiany seksualności w odniesieniu do młodych, niedojrzałych jeszcze ludzi. Pokazuje, iż młodzi ludzie, choć prawie dorośli, potrzebują wskazówek i porad ludzi dojrzałych, którzy mają więcej doświadczenia w kwestiach związanych z seksem i związkami uczuciowymi. Artykuł ten pokazuje, że w szkołach niezbędna jest dobrze przygotowana edukacja seksualna prowadzona przez odpowiednio przygotowanych do tego pedagogów.

Słowa kluczowe: pedagogika seksualna, gender, homoseksualizm, nastolatek, przemiana, seksualizacja, seksualność

Wstęp

Seksualność człowieka jest naturalną i wrodzoną cechą, która motywuje do tworzenia więzi międzyludzkich i stosunków interpersonalnych. Spełnia ona wiele funkcji w życiu człowieka począwszy od przekazywania życia, aż do swej funkcji hedonistycznej. Seksualność nie jest stałą funkcją organizmu, zmienia się bowiem

głównie ze względu na wiek, ale również ze względu na etap życia, doświadczenia życiowe, światopogląd czy cechy osobowości. Istotny jest także fakt, że na wartość seksualności duży wpływ wywierają zmiany społeczne. Do takich zmian możemy współcześnie zaliczyć laicyzację (zeświecczenie) i libelaryzację życia seksualnego. Cywilizacja zachodnia (Europa Zachodnia i Środkowa, obie Ameryki, oraz Australia i Nowa Zelandia) dąży do pełnej autonomii seksualności, do niewiązania seksualności z żadnymi normami, etyką, ani z wyznaniem religijnym. Aktualne, społeczne przemiany seksualności dotyczą każdego z nas, ale najbardziej niebezpieczne są dla ludzi młodych, jeszcze niedojrzałych, nieukształtowanych. Dlatego w pracy tej podejmuję temat przemian seksualności z analizą badań dotyczącą seksualności nastolatków.

Przemiany seksualności

XX wiek oraz początek XXI wieku upłynął pod znakiem przemian. Nigdy wcześniej w historii nie odnotowano tak szybkiego rozwoju naukowego, społecznego, ekonomicznego. Dzięki rozwojowi techniki, medycyny, psychologii, nauk społecznych coraz więcej wiemy o człowieku, coraz więcej jesteśmy w stanie zbadać i sprawdzić. Dzięki mediom, a przede wszystkim dzięki globalnej sieci internetowej współczesny człowiek ma nieograniczony dostęp do informacji. Przed XX wiekiem wiedza i różnego rodzaju informacje dostępne były tylko dla elity, wybranych osób — reszta społeczeństwa żyła bez wykształcenia lub tylko z elementarną wiedzą, jaką była umiejętność pisanie i czytanie. Wtedy problemem był dostęp do informacji — dziś problemem jest ogromna ilość informacji, którymi współczesne społeczeństwa są „zasypywane”. Z tego powodu używa się określenia „społeczeństwo informacyjne”.

Przemiany dotyczą także seksualności człowieka. Przez wieki potrzeby seksualne człowieka były tematem tabu, przemilczanym, bardzo często potępianym.

Seks był sprawą jedynie małżeńskiej alkiwy, wymagano dyskrecji i milczenia na ten temat — najlepiej udając, że sfera płciowości człowieka w ogóle nie istnieje. Niewiele wiedziano na temat potrzeb seksualnych kobiety i mężczyzny, nieznany był temat regulacji poczęć i cyklu płciowego kobiety.

Duża część badaczy i naukowców obserwujących rewolucję seksualną twierdzi, że rozpoczęła się ona właśnie od wynalezienia pigułki antykoncepcyjnej, czyli w 1960 roku. W mojej opinii jednak, wynalezienie tej pigułki było konsekwencją wcześniejszych przemian, które stworzyły zapotrzebowanie na taki produkt. Dużą rolę odegrały pierwsze ruchy feministyczne, które zapoczątkowały emancypację kobiet. Kobiety pragnęły prawa do szkolnictwa wyższego, wyborów oraz pracy zawodowej. Chciały same decydować o ilości potomstwa, stąd pomysł antykoncepcji, który pozwolił na seks tylko dla przyjemności — bez konsekwencji, jaką jest poczęcie dziecka. W XIX i na początku XX wieku poglądy takie były szokujące, rewolucyjne i nie do zaakceptowania przez ówczesne społeczeństwa (Szwarc, Żarnowska, 2006, s. 15).

Dziś otwarcie mówi się o potrzebach seksualnych kobiet, które mają niemalże nieograniczony dostęp do różnego rodzaju środków antykoncepcyjnych. Nikogo nie dziwi fakt, że kobieta nie chce mieć więcej niż dwójkę dzieci, że woli realizować się zawodowo niż posiadać większą ilość potomstwa. Współcześnie wyobrażenie o kobietach raczej nie wiąże się z ogniskiem domowym, kuchnią i opieką nad dziećmi. Kobiety otwarcie mówią o swoich potrzebach i nie boją się wcielać ich w życie.

W dzisiejszych czasach współżycie seksualne nie jest zarezerwowane jedynie dla małżonków i nie jest tematem tabu, że związki nieformalne także korzystają z tego przywileju. Kobieta podczas aktu seksualnego nie ma obowiązku być stroną bierną — jak najbardziej może dominować i oczekiwać spełnienia na równi z partnerem.

Ogromną rolę w przemianach seksualności odgrywają media. Od kilkunastu lat w reklamach, teledyskach, na billboardach, plakatach, afiszach widzimy roznegliżowane kobiety oraz mężczyźni i nie wzbudza to zażenowania — wręcz przeciwnie, współczesny człowiek przyzwyczajony jest do wszechobecnego neglizmu, który otacza nas na co dzień. Na temat erotyzacji w kulturze masowej pisze Zbigniew Lew-Starowicz (cyt. za: Gola, 2008, s. 53-55):

Seks stał się codziennym, niejako zwyczajnym tematem kultury masowej. Uległ obnażeniu i wiwisekcji. Coraz mniej w nim tajemnic. Rozważania na temat orgazmu można znaleźć w gazetach, poczynawszy od Kanady, kończąc na Australii. Nagość ciała oraz fizjologii seksualnej jest także na okładkach czasopism. Ujawnienie swoich przeżyć intymnych na pograniczu ekshibicjonizmu stanowi codzienność w wywiadach. Do pomocy kulturze masowej ruszyli naukowcy, w tym i seksuolodzy. [...] Rośnie zatem spirala egzoityzmu, dosłowności i pogranicza z pornografią w kulturze masowej (Gola, 2008, s. 53-55).

Na podstawie przekazów medialnych można sądzić, iż rozpoczęcie współżycia seksualnego przed ślubem jest obyczajową normą, a ci którzy decydują się poczekać do nocy poślubnej są zdecydowaną mniejszością i najczęściej są to osoby głęboko wierzące, wychowane w bardziej tradycyjnych środowiskach. Taki obraz kreują współczesne filmy i seriale. Dziewictwo jest swego rodzaju wstydliwym problemem, którego jak najszybciej należy się pozbyć. Niestety ten medialny wizerunek staje się odbiciem rzeczywistości, na co wskazują badania socjologiczne. Mówią one o obniżeniu wieku inicjacji seksualnej oraz o wyraźnej liberalizacji postaw wobec współżycia przed ślubem. Zatem słuszne jest stwierdzenie, iż mass media kreują naszą rzeczywistość, mając szczególnie wpływ na osoby młode, które jeszcze nie do końca dojrzałe i pewne swoich poglądów są wyjątkowo podatne na wszelkie zewnętrzne wpływy (Kaczorek, Stachura, 2009, s. 14, 16).

Według Giddensa, cechą kultury nowoczesnej jest fascynacja seksem. Powodem tego jest fakt, że seks generuje przyjemność, a przyjemność jest we współczesnym świecie najlepiej sprzedającym się towarem, „dźwignią marketingu dóbr konsumpcyjnych.” Współczesne społeczeństwa nastawione są na przeżywanie przyjemności i na konsumpcję, a produkt, jakim jest seks doskonale wpisuje się w te dwie kategorie (Giddens, 2006, s. 209).

W dzisiejszych czasach coraz większym problemem jest powszechny dostęp do pornografii. Kiedyś pornografia ograniczała się do zdjęć nagich kobiet — dziś są to filmy różnego rodzaju — od kilkusekundowych do pełnometrażowych filmów. Seksuolodzy ostrzegają, że filmy pornograficzne nie mają nic wspólnego z realnym, prawdziwym aktem płciowym, a nagminne oglądanie tego typu nagrań, może prowadzić do uprzedmiotowienia partnera oraz do braku satysfakcji seksualnej z prawdziwych zbliżeń, co wiąże się z ryzykiem coraz większego uzależnienia od pornografii. Pornografia niesie ze sobą niebezpieczeństwo, ponieważ odziera seks z emocji i wszelkich uczuć — stosunek płciowy kobiety i mężczyzny jest w niej przedstawiony jako konsekwencja

pożądania i popędu, a nie jako akt, który pokazuje głębokie uczucia oraz miłość do drugiej osoby. Ponadto kobieta traktowana jest jako przedmiot — nigdy jako podmiot pożądania. Filmy pornograficzne pokazują kobiety jako przedmiot podległy męskiemu organowi płciowemu — fallusowi. To mężczyzna sprawuje kontrolę nad kobietą, on daje jej rozkosz i możliwość dojścia do ekstazy — on sprawuje władzę (Giddens, 2006, s. 144-146).

Poważnym problemem jest fakt, że również dzieci i młodzież mogą swobodnie korzystać z przemysłu pornograficznego, np. za pośrednictwem Internetu. Jest to szczególnie groźne, ponieważ młody człowiek dopiero kształtuje swój światopogląd na temat życia seksualnego, a tego typu nagrania wypaczają prawidłowy obraz seksualności człowieka, w szczególności, kiedy młoda osoba nie posiada innych wiarygodnych źródeł informacji o seksie, takich jak rodzice czy szkolna edukacja seksualna.

W XXI wieku seksualność zaczęła zmieniać swoje oblicze i przestała być z definicji jednoznaczna. Kiedyś wiodącym „nurtem” był heteroseksualizm, osoby zaś o odmiennej orientacji seksualnej pozostawały anonimowe, nie miały swoich praw i nie walczyły o nie. W 1991 roku Światowa Organizacja Zdrowia usunęła homoseksualizm z listy chorób. Dziś homoseksualiści i biseksualiści walczą o swoje prawa, zakładają stowarzyszenia, mają swoje kluby i lokale, gdzie razem bez skrępowania bawią się oraz pokazują swoje upodobania seksualne. Popularne stało się zjawisko „coming out”, które oznacza publiczne ujawnienie się geja lub lesbijki w świecie ludzi heteroseksualnych. Zjawisko to bardzo często widoczne jest w mediach, kiedy to np. homoseksualny słynny artysta w wywiadzie przyznaje się do swojej orientacji. Ma to na celu przełamanie stereotypów, oswojenie społeczeństwa z tym zjawiskiem oraz pokazanie, że gej czy lesbijka nie różni się niczym od heteroseksualnej osoby. Rzeczywiście przynosi to efekty, ponieważ środowiska homoseksualne są coraz lepiej tolerowane, a w dużych miastach są wręcz zjawiskiem normalnym, nikogo nieszkodzącym (Izdębski, 2012, s. 385).

Pisząc o przemianach seksualności należy wspomnieć o jakże aktualnym i modnym teraz terminie *gender*. *Gender* to angielskie słowo, a tłumaczy się je jako „płeć kulturowa”. Termin płci kulturowej wyjaśnia, że człowiek oprócz płci biologicznej, którą determinują takie cechy, jak: narządy płciowe, budowa ciała, rysy twarzy, posiadanie zestawu męskich lub żeńskich hormonów płciowych, istnieje również płeć kulturowa, czyli poczucie przynależności do danej płci. Dla płci kulturowej wyróżniamy dwa podstawowe aspekty, są to: role płci (*gender role*) i stereotypy płci. Rola płci to zestaw oczekiwań społecznych wobec przedstawiciela danej płci, jest to sposób zachowania, który w danej kulturze jest akceptowalny dla danej płci — wynika on najczęściej z uwarunkowań biologicznych, ale też może być wynikiem presji społecznej. Najprostszym przykładem roli społecznej np. wobec młodej kobiety jest oczekiwanie, że wyda na świat potomstwo i będzie matką. Stereotypy płci zaś to pewnego rodzaju zespół przekonań i poglądów dotyczący przynależności do danej płci. Tutaj można podać wiele przykładów takich stereotypów, np. dziewczynki są słabsze w matematyce niż chłopcy, kobiety mają słabszą orientację w terenie niż mężczyźni, mężczyźni są mniej emocjonalni niż kobiety, itd. Konsekwencją istnienia płci kulturowej jest możliwość posiadania innej płci biologicznej, a innej płci kulturowej. Można to zaobserwować w wywiadach z osobami transseksualnymi, które urodziły się jako np. mężczyzna, ale czują silną więź i identyfikację z płcią żeńską. Takie osoby bardzo często czują obrzydzenie wobec swojego ciała i nie potrafią zaakceptować siebie — problem ten może prowadzić do depresji i myśli samobójczych. W takim przypadku

transseksualność jest nowym wymiarem seksualności człowieka, podobnie jak homoseksualiści, osoby takie walczyć o akceptację i o swoje prawa w społeczeństwie (Kaczorek i Stachura, 2009, s. 35).

Koniec XX wieku i początek XXI wieku przyniósł wielkie zmiany w sprawach seksualności człowieka. Choć seks jest sprawą pozornie bez znaczenia dla życia publicznego, jest sprawą prywatną i mogłoby się wydawać, że także kwestią niezmienną, bo zdeterminowaną biologicznie, to jednak współcześnie jest on bez przerwy obecny w życiu publicznym i ulega ciągłym przemianom i ewolucjom (Giddens, 2006, s. 9).

Według Giddensa w XXI wieku:

Seksualność została [...] odkryta, otwarta i jest dostępna dla różnych stylów życia. Jest ona dzisiaj czymś, co każdy z nas „ma” i może kształtować, nie zaś — jak dawniej — kondycją naturalną, którą uznaje się za z góry ustalony stan rzeczy. W jakiś sposób [...] seksualność stała się plastycznym aspektem „ja” jednostki, kluczowym punktem, który łączy jej ciało, tożsamość i system norm społecznych (Giddens, 2006, s. 27).

Seksualność nastolatków¹

Temat seksualności osób młodych jest szczególnie ze względu na fakt, iż jest ściśle powiązany z okresem dorastania biologicznego, psychicznego oraz społecznego. Seksualność ta jest dopiero w rozkwicie, jest także niezwykle plastyczna i podatna na wpływy, dlatego tak ważne są odpowiednie wzorce dla młodego człowieka. Charakterystyczny jest również proces dojrzewania, który przebiega inaczej u dziewcząt, a inaczej u chłopców. Dziewczęta zaczynają wcześniej dorastać i ich rozwój jest wolniejszy oraz bardziej stabilny. Chłopcy zaś mają szybszy i bardziej burzliwy okres dorastania.

U obu płci najwcześniej dochodzi do dojrzałości biologicznej, która rozumiana jest jako zdolność do rozrodu. O dojrzałości biologicznej mówi się, kiedy u dziewczyny wystąpi pierwsza miesiączka (menarche), a u chłopca pierwsze polucje (ejakulacje). Później następuje dojrzałość psychiczna, którą trudniej jednoznacznie określić — mówi się, że charakteryzuje się ona emocjonalnym poczuciem odpowiedzialności za swoje czyny. Najpóźniej zaś, szczególnie w dzisiejszych czasach, dochodzi do dojrzałości społecznej i ekonomicznej, czyli do zdobycia wykształcenia, posiadania pracy zawodowej i możliwości samodzielnego utrzymania rodziny.

Współcześnie znamieny jest fakt, iż dojrzewanie biologiczne następuje szybciej niż przed laty — nazywane jest to zjawiskiem akceleracji, dojrzewanie psychiczne się opóźnia, zaś przez wieloletni okres edukacji oraz długi czas poszukiwania pracy w zawodzie, dojrzałość społeczna i ekonomiczna jest osiągnięta najpóźniej.

Okres dojrzewania charakteryzuje się zjawiskiem dezintegracji emocjonalno-popędowej, czyli odrębnym odczuwaniem i zaspokajaniem potrzeb emocjonalnych i potrzeb rozładowania napięcia seksualnego. Chłopcy szukają zatem dziewcząt, które pomogą im zaspokoić napięcie seksualne, dziewczęta zaś szukają chłopców, którzy potrafiliby zaspokoić ich potrzeby uczuciowe. Objawem niedojrzałości chłopca jest czysta demonstracja

¹ Rozdział ten napisany jest na podstawie: Z. Izdebski (2012). *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 151-155, 173-215.

zachowań seksualnych bez żadnych odczuć emocjonalnych, u dziewcząt zaś dezintegracja seksualna objawia się demonstrowaniem braku seksualności, a czasem skupieniem swojego zainteresowania na osobie tej samej płci.

Wyróżniamy trzy odmienne nastawienia młodych ludzi do seksu:

- hedonistyczne — nastawione tylko na osiągnięcie przyjemności,
- wulgarne,
- świadomie powściągliwe — nastawienie to może wynikać z oczekiwania na wielkie uczucie, na większą własną dojrzałość lub ze względu na postanowienie poczekania do momentu zawarcia związku małżeńskiego.

Najczęstszym zachowaniem przedinicyjnym jest masturbacja. Jest to zjawisko powszechne, szczególnie wśród chłopców. Wiek rozpoczęcia masturbacji zbiega się zazwyczaj z rozpoczęciem dorastania płciowego, a wtedy napięcie seksualne nie może być rozładowane w innej formie. Natomiast pierwszą formą aktywności seksualnej z drugą osobą jest petting — jest to wstęp i przygotowanie do pełnych stosunków seksualnych. Podczas pettingu dochodzi do rozładowania napięcia seksualnego oraz do osiągnięcia przyjemności przez obu partnerów. Dzięki tej formie aktywności seksualnej młodzi ludzie uczą się, w jaki sposób sprawiać sobie przyjemność, uczą się dawać i przyjmować rozkosz, jednocześnie nie martwiąc się o utratę błony dziewiczej czy niechcianą ciążę.

Istotną sprawą przy omawianiu wieku odbycia pierwszego stosunku płciowego są rzeczywiste motywy rozpoczęcia aktywności seksualnej. U chłopców jest to przede wszystkim silne napięcie seksualne, miłość i fascynacja partnerką, ciekawość oraz wpływy zewnętrzne np. kolegów. Dziewczęta zaś motywuje silne uczucie do partnera — gotowość okazania mu miłości oraz napięcie seksualne (choć jest ono słabsze niż u chłopców).

„Pierwszy raz” jak potocznie nazywa się inicjację seksualną jest niezwykle istotny dla dalszego rozwoju młodej osoby, szczególnie dla dziewcząt, gdyż jest on także związany ze zmianą fizyczną (przerwanie błony dziewiczej). Fakt defloracji wiąże się również z bólem, który dziewczyna może odczuwać podczas stosunku — dlatego bardzo ważny podczas inicjacji jest partner, który postępując czule i delikatnie, sprawi, że ten stresujący moment stanie się miłym wspomnieniem. Jednak pierwszy akt seksualny jest także stresogenny dla chłopców, ponieważ jest to rodzaj potwierdzenia ich męskości. Chłopcy obawiają się najczęściej braku wzwodu lub przedwczesnego wytrysku. Jeśli taki problem wystąpi, inicjacja może się zakończyć dla chłopca urazem.

Znamienny jest fakt, że zazwyczaj inicjacja seksualna nie wiąże się z rozpoczęciem regularnego współżycia. Według badań między inicjacją a regularnym współżyciem istnieje odstęp około dwóch lat.

W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostaną badania przeprowadzone przez Zbigniewa Izdebskiego w 2004 roku. Było to badanie uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w którym wzięło udział 5173 młodych ludzi w wieku 18 lat.

Badania te pokazują, iż średni wiek wystąpienia pierwszej miesiączki to 13-14 lat, zaś średni wiek wystąpienia pierwszych polucji u chłopców to 13,65 rok życia. Ponadto zbadano, że im wcześniej nastolatek zaczyna dorastać, tym wcześniej decyduje się na inicjację seksualną. Zależność ta jest szczególnie widoczna

w przypadku chłopców. Istotny jest także fakt, że młodzież bez problemu odpowiadała na to pytanie – pamiętając o datach tych zdarzeń, co świadczy o tym, iż były to ważne i warte zapamiętania zdarzenia w ich życiu.

Młodzież została również zapytana o odczuwanie napięcia seksualnego i niemal co trzecia osoba (32,4%) odpowiedziała, że bardzo często lub prawie zawsze ma poczucie pożądania seksualnego – w ten sposób dwa razy częściej odpowiadali chłopcy niż dziewczęta.

W grupie badanych osób 36% miało za sobą inicjację seksualną. Zauważono, iż najniższy odsetek inicjacji mieli uczniowie z najwyższą średnią ocen za ostatni rok, zaś ci którzy mieli niskie wyniki w nauce, częściej i chętniej podejmowali współżycie. Również wysokie odsetki osób, które inicjowały się w grupie osób palących papierosy (66%), marihuanę (50%) oraz zażywających „twarde” narkotyki (70%). Ogółem średnia wieku, w którym chłopcy rozpoczynają życie seksualne to 15,1 rok życia, dziewczęta zaś 16,4 rok życia.

Jeżeli chodzi o motywy rozpoczęcia współżycia seksualnego to u dziewcząt dominuje miłość (78,7%), podniecenie seksualne (50,2%) i przyjemność (45,9%). Chłopcy zaś odpowiadali, że podniecenie seksualne (64,3%), przyjemność (64,4%) i ciekawość (60,6%). Warto zwrócić uwagę, że w najczęściej podawanych motywach przez chłopców nie ma miłości – jest ona bowiem dopiero na czwartym miejscu (u dziewcząt na pierwszym).

Najbardziej popularnym miejscem, gdzie dochodziło do zbliżenia był dom własny (26%) lub partnera (31,5%), a najczęstszymi miesiącami, w których dochodziło do inicjacji były miesiące wakacyjne. Generalnie chłopcy deklarują większe zadowolenie ze swojej inicjacji, niż dziewczęta – pełne zadowolenie deklaruje 57,1% chłopców i 46,2% dziewcząt.

Najpopularniejszym środkiem antykoncepcyjnym, którego użycie zadeklarowali respondenci jest prezerwatywa (71,7% chłopców i 72,2% dziewcząt). Niepokojący jest jednak fakt, że następną w kolejności „metodą” antykoncepcji był stosunek przerywany – z tego sposobu skorzystało bowiem 29,3% dziewcząt i 17,4% chłopców. Stosunek przerywany nie chroni przed infekcjami wenerycznymi, ani przed niechcianą ciążą, dlatego zastosowanie takiego współżycia przez prawie co trzecią dziewczynę pozwala wysnuć wnioski o braku świadomości na temat metod antykoncepcyjnych lub o braku odpowiedzialności młodych ludzi.

Respondentów zapytano także o antykoncepcję postkoitalną, czyli tzw. antykoncepcję po stosunku. 54,5% badanych zadeklarowało znajomość tej tematyki w tym większość dziewcząt (61,4%) i 47,6% chłopców. Temat ten jest im znany w większości z prasy – 56,8%, oraz dzięki koleżankom i kolegom – 47%, szkole i zajęciom lekcyjnym – 32,9%. Najmniej osób wskazało na lekarza rodzinnego (3%), ginekologa (11,4%) i rodziców (13,7%), a te trzy źródła powinny być głównymi i najpopularniejszymi „dawcami” informacji na ten temat. Wśród badanych z metody tej kiedykolwiek skorzystało 4,3% dziewcząt i 7,4% partnerek seksualnych ankietowanych chłopców.

Ankietowani odpowiadali także na pytania dotyczące kontaktu z pornografią i zdecydowana większość (77,5%) miała do czynienia z pornografią (pod postacią magazynów pornograficznych, filmów czy materiałów pornograficznych w Internecie). Bardziej zainteresowani taką tematyką są chłopcy niż dziewczęta. Prawie połowa uczniów (44,5%) zadeklarowała, że ogląda pornografię przynajmniej raz w miesiącu, w tym 68,9%

chłopców i 31,1% dziewcząt. Najpopularniejsze wśród młodzieży są pornograficzne czasopisma i magazyny (81,6%), następnie filmy erotyczne w telewizji kablowej (72%) oraz pornografia zamieszczana na stronach internetowych (56,5%). Ankietowani najczęściej oglądają pornografię przedstawiającą akt seksualny kobiety i mężczyzny (96,1%), ponad połowa badanych ogląda sceny dotyczące seksu grupowego, rzadziej sceny seksu z przemocą czy seks ze zwierzętami.

Badane osoby, które miały do czynienia z pornografią zostały poproszone o wydanie opinii na temat doznanego przez nich wrażenia po obejrzeniu takich materiałów. Odpowiedzi podzielono na trzy grupy: „negatywnie nastawieni”, „pozytywnie nastawieni” i „obojętni”. Wyniki są dość wyrównane jednak najwięcej osób (37%) odpowiedziało w sposób „obojętny”. Osoby te twierdzą, że pornografia nie wywarła na nich wrażenia, uważają one, że pornografia nie powinna być prawnie zakazana i nie potrafią powiedzieć, czy materiały takie czegoś uczą i czy wpływają pobudzająco na życie seksualne. Kolejną grupą osób są osoby „negatywnie nastawione” – 33% ankietowanych. U tych osób pornografia wzbudziła negatywne emocje, uważają one, że tego typu materiały powinny być zakazane przez prawo, deklarowały one również zniechęcenie, przynębnienie i obrzydzenie po obejrzeniu pornografii mówiąc, że poniża ona zarówno kobiety, jak i mężczyzn.

Trzecia grupa osób „pozytywnie nastawionych” (30%) odczuwa pozytywne emocje związane z oglądaniem materiałów pornograficznych, tj. podniecenie, podekscytowanie czy zainteresowanie. Uważają oni, że materiały tego typu działają stymulująco na życie seksualne człowieka i mogą być pouczające. W większości do tej grupy zaliczają się chłopcy, uczniowie technikum, z niską średnią ocen, którzy mieli doświadczenia z papierosami i narkotykami.

W celu lepszego poznania badanych 18-latków ankietę uzupełniono o pytania dotyczące poglądów na: wybrane normy obyczajowe, homoseksualność i prostytucję.

W przypadku wybranych norm obyczajowych padło pytanie „Czy kobieta powinna być dziewicą, kiedy wychodzi za mąż”. Na to pytanie większość ankietowanych (54%) odpowiedziało „nie zgadzam się” – w tej grupie osób było 49,6% chłopców i 58,5% dziewcząt. „Tak, zgadzam się” odpowiedziała prawie co trzecia osoba (30,1%), w tym 32,3% chłopców i 27,9% dziewcząt.

Kolejną normą obyczajową, do której mieli ustosunkować się respondenci było zdanie „Jest coś niewłaściwego w tym, jeśli kobieta nie chce wyjść za mąż i założyć rodziny”. Połowa osób (50%), w tym 39,7% chłopców i 60,4% dziewcząt odpowiedziało „nie zgadzam się”, zaś co trzecia badana osoba (34,2%) zgodziła się z tym stwierdzeniem (było to 41,7% chłopców i 26,7% dziewcząt).

„Żona nigdy nie powinna publicznie przeciwstawiać się zdaniu swojego męża” to kolejny postulat, z którym zdecydowana większość 18-latków się nie zgadza (70,5%) w tym 56,4% chłopców i 84,8% dziewcząt. Taką tezę potwierdza jedynie 16,8% badanych, w tym więcej chłopców (24,2%) niż dziewcząt (9,4%).

Zapytano również o stosunek do opinii, że „Kobieta może robić karierę, ale jej małżeństwo i rodzina powinny być dla niej najważniejsze”. Aż 80,7% osób ustosunkowało się do tego twierdząc (82,9% chłopców i 78,5% dziewcząt), a tylko 11% ankietowanych nie zgodziło się z tą opinią (8,6% chłopców i 13,4% dziewcząt).

Kolejnym pytaniem było „Czy pijana kobieta wygląda gorzej niż pijany mężczyzna” 76,3% osób odpowiedziało „tak, zgadzam się” i było to ponad trzy czwarte badanych chłopców (78%) i prawie trzy

czwarte badanych dziewcząt (74,6%), a tylko 15,7% nastolatków nie zgodziło się z tym postulatem w tym więcej dziewcząt (18,3%) niż chłopców (13,2%).

Na opinie, iż „Mężczyzna powinien walczyć, kiedy kobieta, z którą jest, zostanie obrażona przez innego mężczyznę” twierdząco odpowiedziało 86,8% respondentów (85,8% chłopców i 87,7% dziewcząt), 6,6% badanych osób nie miało zdania na ten temat, a tylko 6,2% odpowiedziało „nie zgadzam się”.

Podsumowując podejście młodzieży do norm obyczajowych, można stwierdzić, że nadal panuje tradycyjny podział ról między kobietą i mężczyzną. Większość respondentów bowiem kobietę utożsamia z rodziną, małżeństwem i domem, mężczyzn zaś z obrońcami kobiet i osobami, którym bardziej wypada przedkładać karierę nad rodzinę.

Stosunek wobec homoseksualności zbadano przy pomocy stwierdzenia „Jeżeli ktoś w mojej grupie znajomych, przyjaciół okazałby się osobą homoseksualną (gejem lub lesbijką), zostałby wyrzucony z paczki”. Większość chłopców (40,8%) odpowiedziało twierdząco, a większość dziewcząt (62,4%) negatywnie. Widać tu wyraźnie, że chłopcy mają dużo mniejszą tolerancję wobec homoseksualności aniżeli dziewczęta.

Aby sprawdzić stosunek badanej młodzieży do prostytucji, poproszono, aby ustosunkowali się do następujących form płatnych usług seksualnych w przypadku, gdy takie usługi podejmuje ktoś inny:

- pokazywanie intymnych części ciała,
- bycie fotografowanym lub filmowanym nago,
- onanizowanie się przy obecności innych osób,
- kontakt oralny,
- kontakt analny,
- stosunek seksualny,
- bycie fotografowanym, filmowanym podczas kontaktu lub stosunku seksualnego.

Najbardziej tolerowanym, płatnym zachowaniem według młodych ludzi jest stosunek seksualny. Podjęcie przez kogoś stosunku seksualnego za wynagrodzenie toleruje aż 52,5% badanych osób (w tym 52,7% chłopców i 52,3% dziewcząt). Na drugim miejscu młodzież jest w stanie tolerować bycie fotografowanym lub filmowanym nago. Czynność taką toleruje 47,4% ankietowanych (w tym 45,3% chłopców i 49,6% dziewcząt).

Młodzież jest najmniej tolerancyjna wobec masturbowania się w obecności innych – 22% badanych jest w stanie to zaakceptować (w tym 26,6% chłopców i 17,5% dziewcząt) oraz wobec bycia fotografowanym lub filmowanym podczas zbliżenia seksualnego – takie zachowanie jest do zaakceptowania przez 32,7% respondentów (w tym 38% chłopców i 27,4% dziewcząt).

Podsumowując, powyższe badania dają nam obraz seksualności młodych osób. Biorąc pod uwagę średni wiek wystąpienia pierwszej miesiączki i pierwszych polucji, można stwierdzić, że młodzież dojrzewa coraz szybciej. Zauważalny jest fakt, że czym szybciej dziewczyna bądź chłopiec dojrzewają tym szybciej podejmują aktywność seksualną. Inicjacje ma za sobą 31,9% 18-letnich dziewcząt i 40% 18-letnich chłopców, przy czym dane te mają ścisły związek z czynnikami społecznymi, ponieważ w większości osoby, które już inicjowały to chłopcy, uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej, palący papierosy, mający niską średnią ocen. Ciekawe są

także motywy rozpoczęcia współżycia — u chłopców to zazwyczaj podniecenie seksualne, u dziewcząt miłość i chęć jej udowodnienia, okazania. Jeżeli chłopcy deklarowali uczucie to była to raczej przyjaźń, poza tym częściej niż dziewczęta deklarowali, iż powodem ich inicjacji była zbyt duża dawka alkoholu lub narkotyków.

Respondenci odpowiadali, że do inicjacji najczęściej dochodzi w domu (własnym lub partnera) — w tym zakresie doszło do zmiany, ponieważ dawniej z debiutem seksualnym kojarzono namiot, samochód czy park. Nie zmienił się jednak fakt, iż do inicjacji najczęściej dochodzi na wakacjach — wtedy młodzież może być bardziej swobodna, wtedy również mają miejsce różnego rodzaju wyjazdy poza dom rodzinny, gdzie nastolatki są daleko poza zasięgiem i opieką rodziców.

Z przykrością należy stwierdzić, iż młodzi ludzie podejmują ryzykowne zachowania seksualne np. duża liczba osób, która podejmuje współżycie jako metodę antykoncepcji podaje „stosunek przerywany”. Na tej podstawie można stwierdzić, że wiedza na temat antykoncepcji u badanych osób pozostawia wiele do życzenia.

Stosunkowo nowym zjawiskiem jest wiedza na temat „antykoncepcji postkoitalnej”, którą zadeklarowała większość respondentów, aż 160 osób przyznało się do skorzystania z tej formy antykoncepcji (częściej fakt ten deklarowali chłopcy).

Obraz seksualności nastolatków przedstawiony w tych badaniach nie odbiega od powszechnie znanych prawidłowości rozwojowych wieku młodzieńczego. Faktycznie jest kilka niepokojących zachowań, np. dość duża tolerancja wobec prostytucji czy duża liczba osób stosująca „stosunek przerywany” jednak obraz młodzieży, który kreuje badanie profesora Izdebskiego nie jest obrazem nastolatków totalnie zdemoralizowanych i wypłukanych z wszelkich norm obyczajowych i moralnych. Obraz ten jest dużo bardziej optymistyczny niż wizjerunek, który często kreują media i prasa, pisząc o młodych ludziach bawiących się swoim ciałem, swoją seksualnością i traktujących seks jako zabawę niemającą nic wspólnego z emocjami czy uczuciami. W badanej grupie wyraźnie widać braki w edukacji seksualnej młodzieży i być może brak wzorców i autorytetów w tej dziedzinie, dlatego w polskich szkołach tak bardzo potrzebni są edukatorzy seksualni i dobrze przygotowane lekcje wychowania seksualnego.

Podsumowanie

Powyższe badania pokazują, że współczesne przemiany seksualności nie omijają młodych ludzi, a być może to właśnie nastolatków dotyczą najbardziej. Widać to chociażby na przykładzie pornografii, która jest ogromnym, przynoszącym duże zyski biznesem, a prawie trzy czwarte badanych nastolatków miało z nią kontakt. Młodzież jest bardzo podatna na wpływy zewnętrzne, a ma to związek ze słabym jeszcze ugruntowaniem swojego „ja” w świecie. Młody człowiek dopiero wyrabia sobie opinie na każdy temat, dlatego chętnie próbuje wielu nowych, nieznanych rzeczy. Seks i wszystko co jest z nim związane dla młodej osoby jest nowe i niezwykle pociągające, dlatego nastolatki są szczególnie zagrożone przemianami społecznymi, jakich doświadczamy na płaszczyźnie seksualności. Obowiązkiem zaś pedagogów, nauczycieli i wychowawców jest uświadamianie zagrożeń, jakie płyną z nieodpowiedzialnych zachowań seksualnych.

Bibliografia

- Giddens A. (2006). *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gola B. (2008). *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Izdebski Z. (2012). *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kaczorek M., Stachura K. (2009). *Przemiany seksualności*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Żarnowska A., Szwarc A. (2006). *Kobieta i rewolucja obyczajowa. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Summary

Transformation of teen sexuality

The text of the article consists of two parts. Part I discusses the evolution of social attitudes towards sexuality in the twentieth century, describes the changes that occurred at the turn of the century, such as the emancipation of women in the sexual sphere. There are also mentioned such contemporary sexual issues as: gender, homosexuality, transsexuality. Part II characterizes teen sexuality: sexual development, sexual activity, attitudes towards sex. Part II also includes a presentation of research by Zbigniew Izdebski in the research study: *Poles sexuality in the early twenty-first century*. These studies were carried out using a diagnostic survey with questionnaires and aim at presenting sexual life of modern teenagers. Professor Izdebski asks young people about the age of their sexual initiation, attitude to homosexuality and commercial sex. He also explores the attitude of youth to social norms. The research shows that young people achieve physical sexual maturity earlier, and thus earlier start their sexual life. But this is not related to emotional maturity, which is reached much later. The research shows that the scale of teenagers' risky behaviors in the area of sexuality is large. The most common mistake is a bad choice of contraceptive method – a lot of young people stated that they use coitus interruptus, which is neither a method of preventing unwanted pregnancy nor STDs. The text aims at showing how dangerous contemporary transformation of sexuality of young, immature people can be. It shows that young people, although almost adults, need guidance and advice from mature people, who have more experience relating to sex and emotional relationships. This article shows that there is in schools a need for sexual education led by well-trained professional educators.

Key words: sexual education, gender, homosexuality, sexualisation, sexuality, teen, transformation

IV. ESEJ NAUKOWY

Pedagogy or a woman in a male guise

The educator’s gender

When I decided to pursue my studies in education, my mother only sighed a question – “*is it really a suitable occupation for a man?*”. Up to that time, I had never considered this subject, but with time, it became a vital problem for me, particularly in confrontations with friends who were studying other specialisations such as mining, medicine or ordnance.

Today, I think that many of the problems of teaching, particularly of education as a science, have their sources in a certain cultural vagueness of its gender, a peculiar chromosomal confusion. The materials presented here are the result not so much of detailed scientific research, but primarily as the fruits of the author’s twenty years of activity within the polish educational environment. While preparing this material, I did however carry out a small poll among fifty nine female students of education in their fourth year of study, asking for answers to two questions:

For the professions mentioned below, which are best suited to given attributes; please arrange them in the columns provided. (Mentioned were: honesty, diligence, cordiality, intelligence, consistency, reliability, competence, empathy, dedication, patience, sociability, social activeness, intransigence, patriotism) Which professional would you prefer to marry, assuming that each earns the same amount? (Professions mentioned were: singer, architect, doctor, teacher, sailor, soldier, I.T. specialist, actor, politician, businessman, dancer, railway worker, motor mechanic, writer, footballer, policeman).

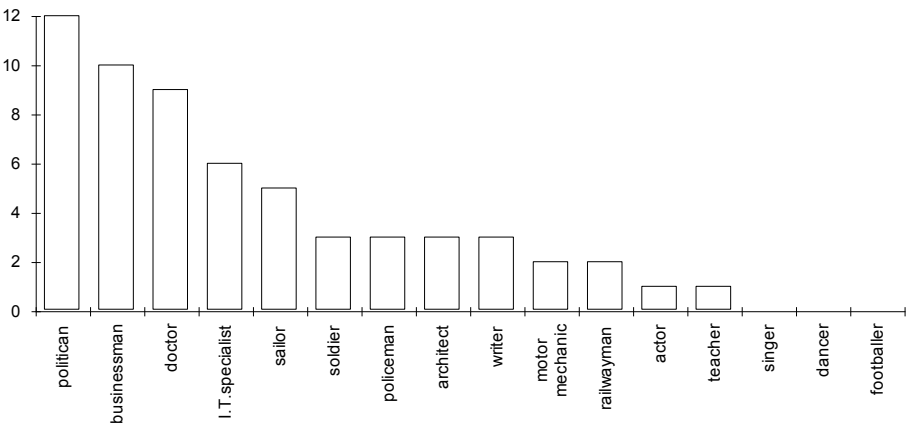
Here are the results of the poll.

profession	attributes – % indicated													
	hon	dil	cord	intel	cons	rel	com	emp	ded	pat	soci	s-act	intr	patr
singer	-	66	11	9	65	23	79	-	-	81	69	-	-	-
architect	24	78	11	81	46	78	91	13	7	19	23	54	21	18
businessman	31	87	-	89	92	29	69	14	57	28	58	87	90	19
doctor	90	69	59	75	78	94	97	85	77	70	31	27	34	36
teacher	76	34	37	33	19	23	36	67	54	91	17	16	11	42

sailor	-	17	18	37	90	56	94	12	67	16	59	21	19	45
soldier	47	14	11	37	64	69	71	15	87	19	59	33	89	93
I.T. spec.	67	73	-	94	87	78	97	32	45	61	-	-	41	11
actor	-	19	19	41	76	37	54	37	61	59	91	43	8	37
politician	16	11	76	96	95	15	37	39	27	19	67	94	69	79
dancer	-	86	-	21	47	32	85	15	46	43	65	9	-	-
railwayman	87	75	39	47	78	67	79	19	74	32	23	43	14	47
motor mech	16	27	34	37	45	29	57	-	37	34	-	-	-	-
writer	19	46	67	96	33	43	66	67	30	31	78	81	48	66
footballer	3	65	-	32	46	37	54	-	67	56	71	13	69	39
policeman	88	49	29	33	41	46	31	27	69	21	31	45	87	86

As can be seen from the above table, the ideal candidate for a husband is empathic, honest and reliable like a doctor, diligent as a businessman, intransigent, consequential and cordial like a politician as well as intelligent like a writer, patient as a teacher, sociable as an actor and patriotic as a soldier.

A teacher, on the other hand, is as sociable and as cordial but less honest than a railwayman, but more honest than an I.T. specialist, more diligent than a motor mechanic, but half as diligent as a dancer, as intelligent as a footballer or policeman, as consistent as a singer, as empathic as a writer, less inclined to dedication than an actor but more so than a dancer, more patient than a singer, as socially active as a footballer, and as patriotic as a sailor. Therefore, it cannot be a surprise that a teaching professional is not seen as a potential ideal husband. Therefore, it cannot be a suitable profession for a man.



The best candidate for a husband

The placement of the teaching profession (as a sphere from which it is worth seeking a husband) almost at the very end, preceding only the singer and dancer is significant. By way of comfort, this poll took into account only a random group of people but it is hard to accept its results as valid.

The odium of femininity, or perhaps effemination can clearly be seen in many places concerning pedagogy. For instance:

- It's very name is derived from a slave who looked after young boys. Yet no manual of the history of education states even by a reference that that slave looking after young boys probably was usually an eunuch.
- In Poland, over 70% of teachers are female.
- At universities, the methodologists of particular disciplines (chemistry, history, biology, mathematics, etc.) are most often women.
- In most television interviews and opinion polls concerning education, female opinions are preferred.
- In the last parliamentary election campaign, educational matters were raised primarily by women.

The gender of education itself

Here, we could understand, that science of education is without doubt of the female gender, that it is a woman, and therefore has no chromosomal problems. This is the true source of education and its proper roots. However we have further examples.

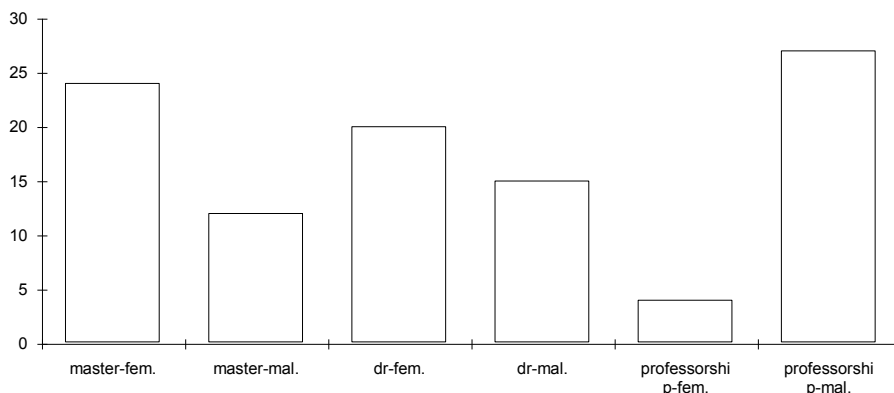
- The seeds of creativity, of creative thinking is ingrained in a person at the threshold of life, in the pre-verbal period, the stage of infancy, the first ericsonian phase. It must be noted that this is the stage of life which is totally dominated by a woman, since most men are loath to look after and are clumsy when caring for babies that are unable to communicate verbally. Let us review, Einstein, Gutenberg, Fleming, Edison, Ford and Milos are/were creative as a result of their mothers, at the appropriate time (though it must be added objectively, not always consciously) imbuing them with the conviction that the world can be changed. If not for this fundamental attribute of creativity grafted in the first months of post-natal life, all other experiences with education at the fore would give nothing to the creators.
- The lack of regard by education of one of the greatest discoveries in psychoanalysis – the discovery of childhood – draws the child and its development away from the persona of the mother, and attributes them to unspecified forces and reinforcements. By drawing attention to childhood, one draws attention to the woman, who throughout the period of childhood is particularly and unremovably in attendance. Attention is also drawn to the fact that it is women who perform the earliest care activities for children of both sexes.
- The close ties between the mother and her child will remain unshaken throughout pre-natal life, whose secrets we are constantly fathoming, and whose essence we are still unable to evaluate.

- We are able to accept the fact of a father neglecting his family based on a lack of responsibility, and most often to tolerate this as a character flaw in man (similarly to baldness, tendencies to promiscuity or impotence). If a mother should do the same, then she is termed as degenerate, which would just about damn a woman for life. When finding newly-born babies on rubbish dumps, public opinion commonly blames it on the mother, and never on the father of the child. The perpetrators of the conception of the dead child remain undetected, for no-one ever looks for them.
- Two men created children as monarchs. Janusz Korczak gave power to *King Matt the First*, Antoine de Saint-Exupéry did the same to *The Little Prince*. Both characters met tragic ends to their lives (as did their authors). The men seem unable to provide a happy ending even to their own tales. A similar thing happened to William Golding with *Lord of the Flies*. That author met an even greater calamity. No woman had ever done this. It is true that women had never created neat aphorisms in the style of “childhood is not the preparation for life but is life itself” but this is because they never had to become aware of this to such a degree, enough such aphorisms run through in their bloodstream, they are simply convinced of it. For men, it may be a literary problem, for women, simply a question of cytology. Each of their cells knows what such aphorisms proclaim.
- The sensitivity of men to aggression differs from that of women. Nearly 100% of aggressive films (often known as *action cinema*) are created by men. On the other hand, nearly 100% of publications in Poland about aggression in the school is written by women.
- Emotions, which are so important in upbringing, are also attributed more to women. A mother is loved, a father respected. The father is the authority and oracle, the mother the support and refuge. The father is obeyed, the mother persuadable.
- Since a large part of Rousseau’s reputation rests on his underlying theme of his *Discours*, *Emile*, the *Social Contract* and even *La Nouvelle Heloise* — it is curious that, in real life as opposed to writing, he took so little interest in children. There is no evidence that he studied children’s behavior to verify his theories. He claimed that there was no one who enjoyed playing with children more than he did, but an anecdote about him does not prove this. The painter Delacroix relates in his “Journal” (31 May 1824) that a man told him he had seen Rousseau in the gardens of the Tuileries: ‘*A child’s ball struck the philosopher’s leg. He flew into a rage and pursued the child with his cane.*’ (Johnson, 1988)
- We undergo the deepest sleep, the deepest relaxation, that we can allow ourselves in a pose which is very similar to the foetal position (see: Bilikiewicz, 1979). Wishing to leave behind our worrying life we return to the womb, to the place where we were angelic shapes rather than citizens, therefore to the mother, and therefore to the woman.
- As was stated at the beginning — education is female at the core, it is rooted in this gender and in its attributes. Its source language is gentle and persuasive. On the other hand, education is strongly entrenched in the conviction, and even in the confidence that man is good, and only needs to be looked after with great care.

- The transvestment of education (or even the transvestisation of education) as a man is carried out in public and almost with ostentation. This is without doubt a process that has been in place for eons, which we have had time to get used to. It has gently rooted itself within our consciousness through many trivial or more important episodes.
- For instance, we know a lot about the father of the biblical prodigal son, but how painfully nothing about his mother? Didn't she suffer when her child went away? Didn't she know what the end result would be? Are we not certain that she begged her husband to be gentle with him? In this parable, the man took on the image that we usually attribute to women — which is as beautiful as it is unlikely. Unlikely, particularly in comparison to other biblical male characters who were often cruel, consistent and unmovable even in pain and death.
- The accreditation of men's educational interests is shown most often in their withdrawal to feminine attributes, through their assuming the feminine mantle. Here, gentleness and understanding have consistency and indoctrination in their make-up. The act of killing — cocooned by necessity — is raised to the rank of heroism. Compassion must be redeemed by suffering. Such thinking accompanies male education, which has given us Alexander the Great, Julius Caesar, Charlemagne, William the Conqueror, Cortez, Napoleon Bonaparte, Adolf Hitler and Stalin. These are the leading products of male education. The path to their fortitude, as the path to fortitude in general, has led from the female womb through femininity up to its negation. For as long as they kept referring to their feminine attributes they were not dangerous, and quite useful from time to time. Only the rejection of the feminine mantle showed that monstrous characteristics were ripening underneath.
- Therefore, behind the education cultivated by men is a whole gamut of totally un-feminine plots and activities smuggled in. Beneath the feminine activity guises, the male world is being organised, which so far has never been a world of communication, but always one of conflict, which has never been a forgiving reality, but almost always vengeful, teaching us severe lessons, which we never want to remember though. In the world of men, not only is the woman a tool, but also femininity is one too. If education is the natural consequence of birth from a mother's womb, then what do men do, who — despite the progress in medicine — do not have any such organ? In ancient Sparta, a child was brought up by women, and then irrevocably taken over by men, who turned it into an automaton. In those times, this only happened to boys. Today, it happens to everyone.

As has been stated, men mask themselves in female guises up to a given point. But only up to the point at which true authority and efficiency is at stake.

Among others, this can be seen in the upper echelons of educational bodies. Academic bodies demonstrate that at the highest levels, education transforms itself from a beautiful princess into a horrible toad, as if after a disastrous kiss on the nose. Let us illustrate this point with the example given below, which takes as its source the personnel status in the Department of Education Nicolaus Copernicus University in Toruń/Poland (NCU).



Percentage shares of males and females in stuff (Dpt. of Education Nicolaus Copernicus University in Toruń)

It doesn't take great powers of observation to notice that women dominate the lower echelons (Masters degrees and Doctorates). Taken overall, 68% of all the staff in the Department of Education are women. In other words, up to this level, as everywhere: the ladies dominate education. But at the highest level, the level of independence, females fill only 17% of all Professorial and Assistant Professor posts, which demonstrates a completely reversed ratio. If we add to this, that even in the government led by H. Suchocka a non-female held the post of Minister of Education, it can be seen that authority in education, both as a science and as a profession, rests in the hands of men. Despite the fact, that this profession has a feminine pedigree and is strongly dominated by women. It is not just a case of a numerical domination, which cannot be ignored nevertheless, but the domination of gender which is based on the decisive influence that women have on the roots of changes happening in the world.

In the domain of education (both the career as well as the science) we are approaching a maelstrom which is unusually full of far-reaching consequences, because it has influence on its own identity. Here, we must put forward a hypothesis, or test statements, which in any case we will not be able to fully verify. This is because the male sector among educators will not allow any such verification.

Education is a female (with all that follows), and therefore all men that practice this profession are cynical transvestites, who, while utilising the feminine attributes of education, are in reality betraying its sources.

- Education is a woman that is regularly raped by men.
- Men who work in education have problems with their own self-identity.
- Education is the battlefield for fundamental power between men and women.
- Education is an area that is sabotaged by men aiming to usurp power.
- Education is seduced by men, who then betray it.¹

¹ This hypothesis was suggested to me by professor Maria Czerepaniak-Walczak.

If the **first** hypothesis is true, then education is merely a means, and therefore cannot be a science or search for truth. This is because a means is often adjusted to the end, because only the end which it serves is true. This also means that men who work in this profession tend to use all available resources and methods, in order to find their own place in the world. They also lack authenticity. For how can one be an authentic man in a female guise?

If the **second** hypothesis is true, then we have to deal with the extrapolation of the male need to dominate the educational sector. Nothing useful can come from this extrapolation. Rape in education is an attempt to convince by force, the aggressive enforcing of education to assert "yes, I am truly obedient to and I love all men, and what they do to me elates and excites me".

If the **third** hypothesis is true, then education is a refuge for men, who basically want to be women. Though it cannot be excluded that the reverse can also be true.

If the **fourth** hypothesis is true, then women have been losing the battle in this arena for the right to shape the world since the beginning of time. And, because victors are never judged, they themselves shed crocodile tears over the fate of the world, which they themselves shape, which brings to mind the internally opposed lament: "what an evil world this is, if it doesn't try to protect us from the Gulags and Auschwitzes which **we create**". In other words, that men prowling within the education system are primarily trying to prove that women wouldn't do any better.

If the **fifth** hypothesis is true, then really every book, every word, every thesis uttered by male authors on matters of education lacks the ring of truth. They are simply carriers of a single great hidden agenda, which differs from (and is basically contrary to) officially declared aims. Not much intelligence is required to notice that the criticism of schools and educational systems is a particularly popular source of inspiration and academic career for certain members of academic bodies. Therefore if these members are mainly male (particularly at the highest level of academic initiation) then, bearing in mind that the Polish education system is 75% female, it can be seen that the 25% overpowers the rest with their merciless criticism. This is a typical situation in a world which is organised by males: a few *macho* types who possess more or less legally acquired tommy-guns (for what else can a professorship be in this context) terrorise the inclined to submission, though much more numerous remainder. Surely without reason to do so. Jean Jacques Rousseau states in *Emile*: "The ambition, greed, tyranny and erroneous expectations of fathers, as well as their neglected and brutal reserve produce damage a hundredfold greater than the mothers' instinctive tenderness".

If the **sixth** hypothesis is true, then it may explain why so many men, after beginning a career in academic education (the career-enhancing marriage to an unattractive woman syndrome) dally with its more attractive cousins (e.g. sociology or psychology).

Therefore, if none of the above hypotheses is true, and I am assuming that many of my readers will think so, then it means that everything is morally clean and essentially clear. If any of the above hypotheses is true, then it means that we are treading on dangerous ground. It means that the gender situation in education has not been totally clarified, and that solutions should be sought in the works of pathologists in sexual development.

As I believe that each of the above hypotheses carries some truth in it, then below I shall attempt to re-state my position in medical terms, without transgressing beyond the bounds (or so I hope) of a proper metaphor. I will leave the final evaluation of my conclusions, however, to my readers and their critical appreciation.

The Educational Klinefelter's syndrome?

We cannot exclude the possibility that education suffers from Klinefelter's syndrome.² The source of this is an unexplained chromosomal state. This means that a female cariotype can be found within people who have a male phenotype (often really very male), which means that they are female at their very core, although they try to keep this stifled, hidden and camouflaged by spectacularly masculine behaviour.

As I have tried to demonstrate, education, by having its beginning in the womb of a woman, never frees itself from femininity. Initiation and socialisation are the domain of women. It is they who determine the cluster of guiding principles in the recesses of such processes, for as long as they are not colonised by men who dictate their organisation, methodology, valuation and reward. If this was to be a natural course of events, then we would have to admit that it is normal in nature to change sex with maturity, that having been born as a girl we will die as a man, or conversely. But this is absolute nonsense. It doesn't happen in nature.

The unexplained gender situation causes not only disturbances of a physical and physiological nature, but above all, dislocates the working of the elements which cause gender identity and which affect the mentality of the individual. We can speculate a little by transferring the metaphor of gender onto education.

If, in its deepest identity, education is female, then its finally masculine results are, or may be an attempt at self-definition as an activity that is masculine throughout, and therefore a thing that is resolute, effective, and maybe even heroic. Men working in education try to make of it an assignment worthy of men's attention. Because the true assignment of any male is the attainment of a female — education appears to be the ideal terrain for this. This is because they are struggling for the attainment of many females at once: this struggle in the end they usually win (ministries, professorships), and by doing so they easily take on the guise of a boar, bull or stallion. The male colonisation of education is the creation within oneself of Thermopylae, Waterloo or Wembley Stadium, those so needed fields of victory, triumph or heroic defeat. This is the struggle for the cultural progenesis of the world, in which strife and victory will always be prized higher than compromise and communication. This is the world in which Rambo is given points at the outset for his family origins, and *The Strongwoman* is a documentation of gullibility in a bygone era.

It doesn't even matter any more if women as educators are more masculine, or if men who are educators are basically trying to mask their own yearnings for the world of tender harmony by thinking up (to cover their tracks, perhaps?) the war in Bosnia. Either way, it is education that suffers.

² K. Boczkowski (1971) states: "Klinefelter's syndrome is characterised by small testicles, lack of sperm generation and an increase in gonadotropin production; gynaecomasty can also be found in some patients".

Z. Kwieciński (1997) asked the question: “what does the contemporary school reproduce?” Well, if the school is — like the whole educational system — infected by Klinefelter’s syndrome and has an unexplained situation in its deepest self-identity, then it reproduces nothing. For the most serious consequence of this disease is congenital **sterility**.

Bibliography

- Bilikiewicz T. (1979). *Psychiatria kliniczna*. Warszawa: PZWL.
- Boczkowski K. (1971). *Nieprawidłowości rozwoju płciowego*. Warszawa: PZWL.
- Johnson P. (1988). *Intellectuals*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Kwieciński Z. (1997). *Pytania o funkcję szkoły i oświaty w sytuacji chaosu politycznego*. [in:] W. Wojdyło, M. Strzelecki (eds.). *Wychowanie i polityka. Tradycje i współczesność*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Nalaskowski A. (1989). *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

V. DEBIUTY NAUKOWE

Choroba nowotworowa dziecka jako czynnik powodujący zmiany w funkcjonowaniu rodziny – wybrane aspekty

Niniejszy artykuł zwraca uwagę na pozamedyczne aspekty choroby nowotworowej wieku dziecięcego, koncentruje się na problemach psychologiczno-pedagogicznych mogących pojawić się w jej przebiegu i obejmujących swym zasięgiem całą rodzinę. Autor zwraca szczególną uwagę na fakt, iż problemy rodziców i zdrowego rodzeństwa nie należy traktować jako mniej ważne niż zaburzenia w rozwoju przewlekle chorego dziecka. Szeroko przedstawiona teoria podejmowanego zagadnienia dostarcza czytelnikowi informacji co przeżywają, jakie postawy przyjmują i jak sobie radzą z tą trudną sytuacją członkowie rodziny, od momentu otrzymania informacji o chorobie dziecka, aż do czasu zakończenia procesu leczenia, powrotu do domu bądź śmierci małego pacjenta.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, choroba nowotworowa dziecka, choroba przewlekła dziecka, dziecko chore, dziecko niepełnosprawne, niepełnosprawność w rodzinie

Wprowadzenie

Czterdzieści lat temu rozpoznanie choroby nowotworowej u dziecka, szczególnie układu krwiotwórczego lub układu nerwowego oznaczało tragiczny wyrok. Współczesna medycyna ratuje w sposób trwały życie ponad 80% dzieci. Obecnie ryzyko wystąpienia nowotworu u dzieci do 15 roku życia jest równe 1:1600. Za najczęstsze choroby nowotworowe wieku rozwojowego uznaje się: białaczki (35%), guzy ośrodkowego układu nerwowego (22%) oraz chłoniaki (10%) (Pilecka, 2011, s. 304).

Corocznie w Polsce odnotowuje się od 1100 do 1200 przypadków zachorowań na nowotwory złośliwe wśród dzieci. Literatura wskazuje, że w naszym kraju żyje około 6000 dzieci i młodych ludzi do 18 roku życia, u których rozpoznano nowotwór i którzy zostali poddani leczeniu przeciwnowotworowemu. Ocenia się, że obok urazów i zatruc, różne postacie nowotworów dziecięcych są główną przyczyną zgonów wśród dzieci i młodzieży w przedziale wiekowym od 0-19 roku życia (Binnebesel, 2003, s. 13-15).

Ciężko chore dziecko to często „chora” cała rodzina i jej otoczenie. Allmond sygnalizuje, iż w pediatrii powinno mówić się o tzw. „pacjencie zbiorowym”, czyli nie tylko o przewlekle chorym dziecku, ale o jego

całej rodzinie (za: Binnebesel, 2000, s. 53). Rodzina bowiem jest nie tylko sumą jednostek, ale systemem wzajemnie oddziałujących na siebie elementów. Żeby móc ją opisać, trzeba poznać wszystkie osoby będące elementami tej całości, jak również zmiany zachodzące w tych interakcjach. Diagnoza choroby nowotworowej u dziecka, leczenie, ewentualne wznowy, przykro odczuwane efekty uboczne, powtarzające się hospitalizacje i wizyty w klinice, to czynniki wpływające na życie wszystkich członków rodziny. Stanowią one zagrożenie dla równowagi całego systemu rodzinnego. Wszystko to, co do tej pory było dla rodziny stabilne, wartościowe i oczywiste — staje się zagrożone. Pojawia się konieczność pogodzenia choroby nowotworowej i jej leczenia z wymaganiami dnia codziennego, konieczność odzyskania względnego poczucia normalności (Samardakiewicz, 2008, s. 32). Zatem rodzina w całości uczestniczy w przeżywaniu choroby. W literaturze można znaleźć coraz więcej badań, które to potwierdzają. Symptomy występujące u pacjenta w mniejszym lub większym stopniu wpływają na pozostałych członków rodziny, jak również zachowania członków rodziny wpływają na samego pacjenta. Szczególnie gdy jest to nowotwór dziecka, często dochodzi do zjawiska „ból rodzinny” jako reakcji na chorobę. Wywołany stres zaburza równowagę systemu rodzinnego i może doprowadzić do powstania kryzysu (Buczyński, 1999, s. 45).

Funkcjonowanie rodziny dziecka z chorobą nowotworową

Wystąpienie i trwanie choroby dziecka stanowi trudną próbę dla całej rodziny. Stres, w jakim od tego momentu żyje rodzina wpływa na relacje wewnątrz rodziny, jak i na relacje zewnętrzne, związki z otoczeniem. Stopień napięcia emocjonalnego i rodzaj tego napięcia zmienia się w trakcie trwania choroby dziecka, tak jak zmieniają się możliwości rodziny radzenia sobie z problemami. Stres związany z przewlekłą chorobą dziecka jest tym większy, im cięższa jest jego choroba i im gorsze są prognozy. Również przebieg choroby z nawrotami i okresami remisji powoduje znaczne wahania emocji i uczuć od strachu, niepokoju do optymizmu i radości (Wielgosz, 1999, s. 431).

Rodzina stara się zachować równowagę całego systemu, jednak by przetrwać, musi znaleźć własne sposoby adaptacji do nowej sytuacji. Zmienia się wewnętrzna organizacja, dotychczasowe zasady funkcjonowania. Powstaje potrzeba reorganizacji w funkcjonowaniu rodziny po to, by sprostać nowej sytuacji. Zmiany obejmują wszystkie dziedziny funkcjonowania rodziny, zarówno w wymiarze materialno-zabezpieczającym, socjalizacyjno-wychowawczym, jak i emocjonalnym. Pojawia się przeciążenie i nadmiar obowiązków, brak czasu na wytchnienie i wypoczynek, brak kontaktu emocjonalnego całej rodziny z osobą chorą, zaburzenia w wykonywaniu dotychczasowych obowiązków zawodowych bądź rezygnacja z pracy, brak czasu dla pozostałych członków rodziny (najczęściej zdrowego rodzeństwa) powoduje to, że mają oni poczucie odrzucenia (za: Buczyński, 1999, s. 52).

Zauważyć należy zatem, że choroba nowotworowa dziecka stanowi duże przeżycie traumatyzujące dla całej rodziny. Radochoński analizując ten problem, podkreśla, iż zmienia ona zasadniczo sposób funkcjonowania rodziny, jakość wzajemnych interakcji wewnątrzrodzinnych i planów życiowych (za: Binnebesel, 2000, s. 35-36).

Konieczność reorganizacji funkcjonowania całej rodziny wynika z potrzeby przebywania przynajmniej jednego z rodziców z chorym dzieckiem w szpitalu, wspierania go podczas badań diagnostycznych i procedur terapeutycznych oraz w przypadku wystąpienia niepożądanych objawów leczenia (Samardakiewicz, 2008, s. 33). Zatem wychowanie chorego dziecka modyfikuje także dotychczasowe życie zawodowe rodziców. Matka zazwyczaj musi przerwać pracę zawodową a przerwanie pracy dla wielu kobiet może oznaczać nie tylko rezygnację z dotychczasowych zarobków, ale także konieczność porzucenia własnych ambicji zawodowych. Przerwanie pracy przez matkę obniża materialny standard życia rodziny (Twardowski, 1999, s. 48). A przecież choroba dziecka wiąże się z dodatkowym obciążeniem finansowym – tym większym, że rodzice wydają dużo więcej pieniędzy na dojazdy do kliniki, prezenty dla chorego dziecka, zakup produktów spożywczych, które gwarantują odpowiednią dietę (Buczyński, 1999, s. 57). W takiej sytuacji niektórzy mężowie szukają nowych źródeł dochodu. Podejmują pracę dodatkową np. w dni wolne lub starają się znaleźć zajęcie lepiej płatne (Twardowski, 1999, s. 48). Rozdzielenie współmałżonków (matka w szpitalu, ojciec w domu) może prowadzić do napięć. Konieczność samodzielnego decydowania w domu, konieczność przyjęcia nowych ról przy równoczesnym emocjonalnym przywiązaniu do swojej poprzedniej roli, szczególnie u ojca, może rodzić napięcia i poczucie wzajemnego odizolowania. Ważne jest więc to, aby angażować oboje rodziców do opieki nad dzieckiem i zachęcić ich samych do wzajemnej komunikacji. Najczęstszym podawanym przez ojców powodem oddzielenia od dziecka jest praca zawodowa. Często jednak same matki twierdzą, że w trakcie choroby dziecka mężowie całą swoją uwagę i czas koncentrują na pracy, traktując to jako formę ucieczki (za: Buczyński, 1999, s. 59-60).

Biorąc pod uwagę fakt, że to przeważnie matka zostaje w klinice z chorym dzieckiem, ojciec jest zobowiązany do tego, aby pracując zawodowo jednocześnie prowadził dom i zajmował się pozostającymi w nim dziećmi. W takich sytuacjach ojcowie często korzystają z pomocy np. babci. Nie zawsze jednak taki – najbardziej typowy, bo obserwowany i około 70% rodzin – układ jest możliwy (Zuberek-Moskal, 1995, s. 290).

Przekształceniom ulega również życie towarzyskie rodziców. Zazwyczaj ograniczają oni zakres i częstotliwość swych dotychczasowych kontaktów towarzyskich. Rzadko spotykają się ze swymi przyjaciółmi i znajomymi – nie odwiedzają ich i nie przyjmują wizyt. Nie wychodzą na przyjęcia, spotkania towarzyskie i prywatki, a także nie organizują ich u siebie. Rodzice wychowujący chore dziecko także ograniczają swoje uczestnictwo w życiu kulturalnym. Rzadko chodzą do kina, teatru, operetki, filharmonii lub na koncerty (Twardowski, 1999, s. 48).

Choroba dziecka może stać się czynnikiem zagrażającym integralności rodziny i może zakłócać jej procesy rozwojowe. Wzajemne zależności pomiędzy zachowaniami poszczególnych członków rodziny powodują, że zmiana w zachowaniu jednej osoby wpływa na zachowania wszystkich pozostałych oraz na funkcjonowanie systemu jako całości. W licznych przypadkach cios wywołany chorobą przewlekłą dziecka jest tak silny, że rodzina rozpada się. Najczęściej wyrazem tego jest odejście ojca, alkoholizm albo porzucenie dziecka przez rodziców w szpitalu lub innej instytucji bądź oddanie go pod opiekę komuś z dalszych krewnych. Bywa również i tak, że rodzina adaptuje się do nowych warunków, reorganizuje swoje życie codzienne i podejmuje aktywną walkę o rozwój i zdrowie dziecka, ponownie się integrując, nierzadko mocniej niż dotychczas (za: Piotrowska-Matyszcak, 2008, s. 258-259).

Reakcje rodziców związane z rozpoznaniem choroby nowotworowej u dziecka

Choroba nowotworowa dotyka nie tylko pacjenta, ale cały system, a więc rodzinę i środowisko, w którym żyje, godzi przy tym w podstawowe wartości człowieka: zdrowie i życie.

W postawie rodziców, często również w postawie chorego dziecka, na wieść o nieuleczalnej chorobie można dostrzec następujące etapy:

I etap — zaprzeczenie i izolacja

Pierwszą reakcją może być przejściowy stan szoku. Kiedy faza zaskoczenia mija pojawia się lękliwe zaprzeczenie: „Nie, nie moje dziecko, to nie może być prawda, to nas nie dotyczy. To na pewno pomyłka!”.

Zaprzeczenie, przynajmniej częściowe, występuje prawie u wszystkich rodziców, jednak tego rodzaju postawa lękliwego zaprzeczenia jest bardziej typowa dla rodzica dziecka, którzy zostali poinformowani przedwcześnie albo zbyt nagle przez kogoś, kto nie znał ich dobrze lub zrobił to szybko, żeby „mieć problem z głowy”, nie biorąc pod uwagę, czy są oni na to gotowi (Kubler-Ross, 1998, s. 56). W tej fazie myśli krążą wokół śmierci (Pichler, 1995, s. 125).

II etap — gniew, sprzeciw, wściekłość, rozdrażnienie

Kiedy nie można dłużej zaprzeczać rzeczywistości, występuje uczucie gniewu, wściekłości, zazdrości i rozżalenia. Pada następujące pytanie: „Dlaczego moje dziecko? Dlaczego to właśnie nas spotkało?”. W fazie gniewu zarówno rodzina pacjenta, jak i personel szpitalny napotykać na trudności, gdyż gniew ten jest skierowany w różnych kierunkach i ofiarą padają osoby zupełnie przypadkowe. Lekarze są marni, niekompetentni. Pielęgniarki wszystko robią źle. Odwiedzająca rodzina przyjmowana jest bez radości, obojętnie co sprawia, że wizyta przebiega w przykrych atmosferze. Reakcją na to są łzy, żal, poczucie winy albo wstyd, często, więc unika się kolejnych wizyt, a to z kolei zwiększa gniew chorego i jego rozdrażnienie. W okresie tym pacjent wszędzie widzi powody do zdenerwowania (Kubler-Ross, 1998, s. 66-67).

III etap — targowanie się

Jeśli rodzice i dziecko nie mogli pogodzić się ze smutną rzeczywistością w pierwszym okresie i źli byli na Boga i ludzi w drugim, może uda się im zawrzeć pewnego rodzaju układ: „Jeśli wyzdrowieję to...”. Dziecko z chorobą nowotworową właśnie w ten sposób pertraktuje z Bogiem. Rodzice także pertraktują z Bogiem, z lekarzami: „Pieniądze nie grają żadnej roli, sprzedamy wszystko, co mamy, może dałoby się jeszcze coś zrobić w Stanach”, „Dobry Boże spraw, żeby wyzdrowiał, zrobię wszystko, czego zażądaś, pojadę do Lourdes...”. Targowanie się jest w rzeczywistości próbą odroczenia wyroku (Kubler-Ross, 1998, s. 94-96).

IV etap — depresja

Kiedy dziecko znajduje się w zaawansowanym stadium i nikt nie może wątpić już w jego chorobę, kiedy stan jego się nie poprawia, kiedy musi się poddać następnej operacji, kiedy pojawiają się nowe objawy albo zaczyna chudnąć i tracić siły, wtedy trudno jest mu to skwitować uśmiechem. Pojawia się depresja. Depresja to poczucie wielkiej straty „już nic nie pomoże”. Pojawia się zmęczenie, apatia, rozpacz. Rodzina, otoczenie muszą podjąć takie działania, by przywrócić choremu wiarę w siebie. Pomoc najlepiej wyrazić gestem, bliskością, obecnością, a nie pocieszeniem (Kubler-Ross, 1998, s. 98-100).

V etap — pogodzenie się

Stopniowo pojawiają się zgoda, nadzieja, zaufanie. Dziecko czuje się już lepiej. Rodzice znają działania uboczne terapii, ale widzą także jej pozytywne skutki. Rodzice potrafią znowu żyć z nadzieją, a tylko ona może dodać sił do walki z chorobą.

Może się zdarzyć, że ta piąta faza choroby będzie dotyczyła zbliżającej się śmierci dziecka. Wtedy jeszcze raz przechodzi się fazy nieakceptowania prawdy, gniewu, pertraktacji, depresji i w rezultacie z pogodzeniem się z losem. Jest to czas, gdy chory nie walczy już o zdrowie, życie, ale wypoczywa „przed”. Myśli i działania skupiają się na tym, aby „dziecko miało spokój”, „żeby go nie bolało”, robi się wszystko, aby dziecko nie czuło bólu (Pichler, 1995, s. 165).

Twardowski wyróżnia cztery okresy w przeżyciach rodziców po wykryciu u dziecka niepełnosprawności:

- Okres szoku — często nazywany także okresem krytycznym lub okresem wstrząsu emocjonalnego, następuje bezpośrednio po tym, kiedy rodzice dowiadują się, że ich dziecko jest niepełnosprawne. Wiadomość o niepełnosprawności dziecka jest dla rodziców ogromnym wstrząsem psychicznym. Po odkryciu niepełnosprawności dziecka większość rodziców załamuje się — ich równowaga psychiczna ulega dezorganizacji. W ich przeżyciach dominują: żal, lęk, poczucie krzywdy, beznadziejności i bezradności. Częstymi objawami występującymi w tym okresie u rodziców są: obniżony nastrój, niekontrolowane reakcje emocjonalne (płacz, krzyk, agresja słowna) oraz reakcje i stany nerwicowe (zaburzenia snu, łaknienia, stany lękowe). Silne emocje przeżywane przez rodziców zazwyczaj negatywnie wpływają na ich ustosunkowanie do siebie i do dziecka. Pojawiają się nieporozumienia, kłótnie, wzajemna wrogość i agresja. Rodzice mogą zamykać się w kręgu swych przeżyć i nie pomagać sobie. Z całą pewnością w tym okresie rodzice potrzebują fachowej pomocy z zewnątrz.
- Okres kryzysu emocjonalnego — nazywany także okresem rozpaczli lub depresji. Rodzice nie potrafią pogodzić się z myślą, że mają niepełnosprawne dziecko. Spostrzegają swoją sytuację jako beznadziejną, są przygnębieni, zrozpaczeni i bezradni. Mają poczucie zawodu i niespełnionych nadziei spowodowane rozbieżnością między wymarzoną a rzeczywistą obrazem dziecka. W przeżyciach rodziców dominuje: poczucie klęski życiowej, poczucie osamotnienia, skrzywdzenia przez los i beznadziejności. W tym okresie rodzice zazwyczaj bardzo pesymistycznie oceniają przyszłość dziecka. Neurotyczne przeżywanie problemów własnych i rodziny może wywoływać agresję w ich wzajemnych stosunkach oraz bunt i wrogość wobec otaczającego świata. Konflikty i kłótnie między rodzicami pogłębiają dezorganizację w funkcjonowaniu rodziny. W tym okresie może wystąpić zjawisko odsuwania się ojca od rodziny. Przybiera ono różne formy, takie jak: niezajmowanie się sprawami rodziny i dziecka, ucieczka w alkohol lub pracę zawodową, wreszcie opuszczenie rodziny. Oczywiście zjawisko odsuwania się od spraw rodziny występuje niekiedy również u matek, aczkolwiek częściej dotyczy ojców. Przyczyny odchodzenia ojców od rodziny są mało poznane. Obiegowe poglądy na ten temat wskazują na egoizm ojca i chęć uniknięcia przez nich licznych obowiązków i wyrzeczeń związanych z wychowywaniem niepełnosprawnego dziecka. Należy również zaznaczyć, że matka obciążona obowiązkami pielęgnacyjnymi i przytłoczona negatywnymi przeżyciami może przejawiać

- wobec męża postawę pretensji i w konsekwencji – nieświadomie – przyczyniać się do jego odsuwania się od rodziny.
- Okres pozornego przystosowania się do sytuacji – jego dominującą cechą jest to, że rodzice podejmują nieracjonalne próby radzenia sobie z sytuacją, w jakiej się znaleźli po stwierdzeniu u dziecka niepełnosprawności. Rodzice podejmują bardzo żmudne i kosztowne wysiłki polegające na poszukiwaniu coraz to nowych specjalistów. Zwracają się także ku metodom pozamedycznym, takim jak: bioenergoterapia, ziołolecznictwo, akupunkturę i poszukują środków zaradczych u osób niefachowych np. znachorów.
 - Okres konstruktywnego przystosowania się do sytuacji – rodzice podejmują próbę racjonalnego rozpatrzenia swej sytuacji. Oczywiście mogą oni nadal przeżywać stresy i problemy emocjonalne, ale nie są one już związane z pytaniem „dlaczego my i nasze dziecko?”, lecz z pytaniem „jak pomóc dziecku i jak zorganizować dalsze życie własne i rodziny?”. Życie i funkcjonowanie rodziny zaczyna organizować się wokół wspólnego celu – niesienia pomocy dziecku. Ponadto w przeżyciach rodziców zaczynają dominować uczucia pozytywne. Jedynie ci rodzice, którzy osiągają ten z ostatnich okresów, potrafią wyjść z kręgu przeżyć paraliżujących ich funkcjonowanie i naprawdę pomóc dziecku (Twardowski, 1999, s. 21-27).

W przystosowaniu się rodziców do zagrażającej życiu dziecka przewlekłej badacze wyróżniają kilka etapów. Pierwszy, to czas ustalenia diagnozy, drugi, kiedy wymagana jest reorganizacja dotychczasowego życia. W kolejnym etapie dochodzi do swoistej stabilizacji, a ostatni etap wiąże się z koniecznością adaptacji do życia po zakończeniu leczenia (Sanardakiewicz, 2008, s. 32-33).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na stres przeżywany przez rodziców w początkowym okresie choroby. Lęk, który pojawił się w momencie postawienia diagnozy o chorobie nowotworowej, istnieje w psychice rodziców podczas całego leczenia. Rodzice żyją w nieustannym lęku, a najdrobniejsza niedyspozycja dziecka wzbudza panikę (Buczyński, 1999, s. 45-46). Takie długotrwałe obciążenie psychiczne rodziców, wielokrotne przeżywanie stresów w połączeniu z brakiem psychicznego wsparcia ze strony specjalistów i bliskich osób wpływa destruktywnie na ich stan psychofizyczny (Maciarz, 2001b, s. 76). Taki stan rodziców może wyzwać u nich zespół „wypalenia się”. Przejawia się on zniechęceniem, apatią, spadkiem motywacji do leczenia i wspomagania rozwoju dziecka. Zespół „wypalenia się” występuje częściej u rodziców przemęczonych nadmiarem obowiązków (za: Antoszevska, 2006, s. 85).

Reasumując, po poznaniu diagnozy rodzice często obwiniają siebie lub lekarzy za rzekomą zwłokę w diagnozowaniu. Niektórzy w okresie choroby unikają kontaktów ze znajomymi. Inni poszukują dodatkowych źródeł informacji, wertując podręczniki (za: Antoszevska 2006, s. 81-82). Niekiedy rodzice popadają w depresję czy też nadużywają alkoholu. Wiązać się to może z dotychczasowymi negatywnymi doświadczeniami dotyczącymi choroby, trudnościami w pracy zawodowej, jak również z wcześniej istniejącymi konfliktami małżeńskimi i rodzinnymi (Buczyński, 1999, s. 56-60).

Należy pamiętać, iż konsekwencją rozpoznania schorzenia onkologicznego jest decyzja o podjęciu agresywnego, wielomiesięcznego leczenia (Antoszevska, 2006, s. 66-69). Przed rodzicami pojawia się

dylemat związany z wyrażeniem zgody na taki rodzaj terapii. Im ściślejsza współpraca rodziców z lekarzem, większe wzajemne zaufanie i im pełniejsza wymiana informacji między nimi, tym większa pewność rodziców, że podjęli właściwą decyzję. To zupełnie naturalne, że pojawiają się wątpliwości co do słuszności swych decyzji, szczególnie w tak dramatycznych okolicznościach – świadczą one o dużej wrażliwości (Wielgosz, 1999, s. 442-443).

Przekazywanie dzieciom informacji o ich chorobie

Poważna choroba może przytrafić się w każdym wieku. Mówienie dzieciom o chorobie nowotworowej jest wyjątkowo trudne, ponieważ dzieciństwo wyobrażamy sobie jako czas niewinności i wolności od bólu (Buckman, 2000, s. 358).

Znając prawdę o chorobie dziecka, rodzice często czynią z niej tabu:

- tabu obowiązujące w kontaktach z dziećmi; żadne z rodziców nie rozmawia w sposób otwarty z dziećmi o ich chorobie;
- tabu obowiązujące w kontaktach z rodziną, nawet najbliższą;
- tabu obowiązujące w kontaktach ze znajomymi w pracy, sąsiadami, krewnymi, kolegami i koleżankami chorego dziecka (za: Zuberek-Moskal, 1995, s. 293).

Dziecko należy poinformować, na jaką chorobę zachorowało i na czym będzie polegał sposób leczenia. Wydaje się, że niechęć niektórych rodziców do informowania o chorobie wynika z ich własnych lęków i próby możliwie największej ochrony dziecka. Szczególnie błędna jest to taktyka w stosunku do dzieci w wieku dorastania, gdyż nieprawidłowe wyobrażenia co do swej choroby prowadzą do nieprzestrzegania zaleceń. Są rodzice, którzy doskonale potrafili wytłumaczyć swemu choremu dziecku, na czym polega jego choroba i co trzeba zrobić, aby ją zwalczyć. Okazuje się, że jest to możliwe nawet w stosunku do dzieci w wieku przed-szkolnym i nawet w przypadku poważnej choroby (Wielgosz, 1999, s. 426-427).

Nieprawidłowe postawy rodzicielskie wobec chorego dziecka

Przewlekła choroba może wyzwalać nieprawidłowe postawy rodzicielskie. Najczęściej występują one w postaci nadopiekuńczości, unikania bądź odrzucania dziecka. Rodzicielskie postawy unikania lub odrzucania dziecka występują głównie w rodzinach o zaburzonych więzach emocjonalnych i dotkniętych patologią. Rzadko choroba dziecka wyzwała tego rodzaju postawy u rodziców kochających swoje dzieci i tworzących dla nich wartościowe środowisko wychowawcze (Maciarz, 2001a, s. 226). Natomiast stosunkowo często choroba dziecka sprawia, że rodzice stają się wobec niego nadmiernie opiekuńczy. Dzieje się tak zwłaszcza w stosunku do dzieci ciężko chorych. Nadopiekuńczość rodziców sprawia, że starają się oni jak najdłużej utrzymywać silne, niemal symbiotyczne więzi z dzieckiem i nie doceniają potrzeby usamodzielnienia dziecka i rozwijania jego niezależności. Równocześnie starają się oni skompensować dziecku te ograniczenia nadmiernym rozpieszczaniem go (Maciarz, 1998, s. 37). W takiej sytuacji matka stara się za wszelką cenę wynagrodzić dziecku

cierpienia, dlatego też dziecko może zostać przytłoczone, może „dusić się” od miłości, pozornie ma wszystko. Dziecko w tej sytuacji nie znajduje sił, jest bierne, nie mobilizuje się. Nieraz próbuje wyzwolić się z tego klosza, pomagając sobie agresją, buntem. W takich sytuacjach matki ulegają dziecku praktycznie we wszystkim, ograniczając lub wręcz eliminując jakiekolwiek wymagania (Binnebesel, 2003, s. 40). Nasilenie się postawy nadopiekuńczości w stosunku do chorego dziecka odbija się niekorzystnie także na funkcjonowaniu zdrowego rodzeństwa (Samardakiewicz, 2008, s. 33).

Niekiedy rodzice dziecka chorego przejawiają wobec niego postawę nadmiernej pobłażliwości „dziecko może robić to, co chce, bo jest chore”. Względna trwałość tego rodzaju postawy rodzicielskiej sprawia, że dziecko nie przyswaja sobie norm moralnych i społecznych, nie uczy się kontrolowania swoich reakcji emocjonalnych i swego zachowania w różnych sytuacjach i w konsekwencji może mieć duże trudności przystosowawcze poza środowiskiem szpitalnym (Maciarz, 1998, s. 37).

Sytuacja zdrowego rodzeństwa pozostającego w domu

Jeśli choruje dziecko jedyne, koncentracja uwagi rodziców na nim nie odbywa się kosztem pozostałych dzieci. Choroba dziecka jedyne jest jednak dla rodziców sytuacją ogromnego zagrożenia – zagrożenia, że stracą jedyne dziecko (Twardowski, 1999, s. 18).

Rozpoznanie choroby nowotworowej u jednego z dzieci ma ogromny wpływ nie tylko na rodziców. Zdrowe rodzeństwo dzieci z chorobami nowotworowymi jest szczególnie podatne na wystąpienie różnorodnych problemów adaptacyjnych (Samardakiewicz, 2008, s. 34). Zdrowe dzieci są tak samo nieprzygotowane na szpital jak ich chory brat lub siostra i tak samo wyrwane z raju dzieciństwa. Rodzice wracają do domu, ale ich wyjaśnienia nie wystarczają, aby zrozumieć, co się stało. Dzieci czują, że zagrożone jest życie ich rodziny. Rodzice godzinami przebywają w szpitalu. Kiedy wracają, są zmęczeni, smutni i myślami obecni przy chorym dziecku. Nie mają sił na zabawę ze zdrowym rodzeństwem, na przejrzenie jego zadań domowych i odpowiedzi na jego pytania. Bardzo często opiekę nad zdrowym rodzeństwem przejmują dziadkowie lub inni krewni (Pichler, 1995, s. 147). Podczas gdy w naturalny sposób zainteresowanie, uwaga, uczucia i energia rodziców skupiają się wokół chorego dziecka, u jego rodzeństwa mogą pojawić się negatywne reakcje, którym należy zapobiegać. Skupienie uwagi i poświęcenie całego czasu choremu dziecku może u jego rodzeństwa wywołać uczucia zazdrości, gniewu, a nawet agresji, skierowanej przeciwko choremu bratu czy siostrze, oraz poczucie odrzucenia przez rodziców. Te negatywne emocje, szczególnie gdy trwają przez dłuższy czas, mogą dalej prowadzić do powstania reakcji nerwicznych, wystąpienia trudności szkolnych. Występujące u pozostałych dzieci w rodzinie uczucia gniewu i agresji skierowane przeciw choremu dziecku są w wielu przypadkach ostro karane przez rodziców, którzy nie rozumieją mechanizmu ich występowania. Takie reakcje rodziców prowadzą do pojawienia się u karanych dzieci poczucia winy i strachu przed karą, ale nie powodują zniknięcia negatywnych uczuć w stosunku do chorego brata lub siostry. Bardzo ważne jest więc, aby rodzice w rozmaity sposób zapewniali swoje zdrowe dzieci o swych niezmiennych, pozytywnych uczuciach. Zapobiega się w ten sposób rywalizacji o ich uczucia i uwagę (Wielgosz, 1999, s. 434-435).

Problem zapewnienia opieki zdrowym dzieciom pozostającym w domu jest tym, co oprócz choroby nowotworowej niepokoi matki przebywające z dziećmi chorymi w szpitalu. Należy zatem pamiętać, że nawet jeśli opieka nad dziećmi pozostającymi w domu jest zapewniona, to pozostaje jeszcze problem ich samotności, problem utraty. Nagle zostają pozbawione matki. W odczuciach pozostałych dzieci matka całą siebie, wszystkie swoje uczucia i myśli oddaje choremu. Problemy zdrowych dzieci stają się mniej istotne, wręcz nieważne. Zdrowe dzieci, nie zawsze rozumiejąc do końca zaistniałą sytuację, czują się odrzucone. W wypowiedziach matek wracających z krótkich odwiedzin w domach rodzinnych bardzo często przebijają zaniepokojenie lub zdziwienie tym, jak się zmieniły ich zdrowe dzieci: są rozdrażnione, kapryśne, niegrzeczne, zbyt lgnące do matek i zamęczające je „głupstwami” lub odwrotnie – jakby obrażone i mało mówne. Obserwowane powszechnie przez matki symptomy zaburzeń zachowania zdrowych dzieci są ich reakcją na utratę domu i rodziny, w jakiej dotąd wzrastały.

Zdrowe rodzeństwo, jako najbardziej dostępne źródło informacji dla otoczenia, staje się ofiarą natrętnych, niekończących się pytań o zdrowie i kondycję chorego brata/siostry, zmian w jego wyglądzie lub nawet o ostateczne rokowanie. Zdrowe dzieci wykazują skłonność do kontrolowania zakresu przekazywanych informacji z obawy przed reakcjami otoczenia, litością i plotkami. Mają jednak ogromną potrzebę wsparcia, która z uwagi na ograniczenie kontaktów społecznych poza szkołą nie zostaje zaspokajana.

Istnieje wyraźna różnica w funkcjonowaniu społecznym dzieci młodszych i starszych. Dzieci młodsze często rozładowują nagromadzone negatywne emocje poprzez zachowania agresywne, wszczynanie kłótni, bójek, niekontrolowane wybuchy gniewu. Młodzież ma tendencję do wiązania się z różnymi subkulturami, co niejednokrotnie niesie za sobą zagrożenia, takie jak alkohol, narkotyki.

Wszystkie obciążenia, jakich doświadcza zdrowe dziecko, mogą doprowadzić do powstania krótkotrwałych lub bardziej utrwalonych zmian funkcjonowania psychicznego. Pojawić się mogą różnego typu zaburzenia psychosomatyczne, takie jak bóle głowy, bóle brzucha, problemy ze snem, moczenie nocne, niemożność skupienia uwagi, labilność emocjonalna, zaburzenia snu. Ponadto często występują zaburzenia lękowe, zaburzenia odżywiania (utrata apetytu lub przybieranie na wadze), wzmożona podatność na obrażenia i drażliwość. U młodszych dzieci pojawić się mogą zachowania regresyjne, takie jak: zahamowanie mowy, ssanie palca, zaprzestanie chodzenia, pogorszenie w treningu czystości. Szczególnie niepokojące może być naśladowanie zachowania rodziców lub chorego brata/siostry, zwłaszcza po jego śmierci. Skargi na dolegliwości somatyczne stają się sposobem na zdobycie zainteresowania rodziców.

U dzieci powyżej 12 roku życia istnieje możliwość wystąpienia zachowań zagrażających ich zdrowiu i nawet życiu. Dotyczy to spożywania alkoholu, palenia tytoniu, zażywania narkotyków czy nawet podejmowania prób samobójczych (Samardakiewicz, 2008, s. 36-37).

Optymalna z punktu widzenia utrzymania spójności rodziny jest sytuacja, w której rodzice wymieniają się w swoim towarzystwie choremu dziecku. Kilka tygodni spędza z nim matka, a następnie zastępuje ją ojciec. Naprzemienne towarzystwo dziecku jest też korzystne dla samych rodziców, zabezpiecza ich bowiem przed skutkami długotrwałego uczestnictwa w sytuacji o wysokim potencjale stresu, a taki określa każdy dzień spędzany wśród chorych, cierpiących i umierających (Zuberek-Moskal, 1995, s. 290-291).

Zmiany w realizacji podstawowych funkcji rodziny na skutek choroby dziecka

U rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne zakłóceniu może ulec zarówno funkcja prokreacyjna, jak i funkcja zaspokojenia ich potrzeb seksualnych. Atmosfera stałego napięcia zagrożenia i lęku może zniechęcić małżonków do kontaktów seksualnych lub powodować, że czerpana z nich satysfakcja jest niewielka. Dla kobiet o tradycyjnych poglądach na małżeństwo i seks współżycie z mężem staje się wówczas przykrym obowiązkiem. Niektórzy mężczyźni, przejawiający tendencje do odsuwania się od problemów rodziny, mogą szukać satysfakcji seksualnej w kontaktach pozamałżeńskich. Ogólnie można powiedzieć, że problemy we współżyciu seksualnym pogłębiają istniejące pomiędzy małżonkami rozbieżności i konflikty.

W rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne szczególnego znaczenia nabiera funkcja usługowo-opiekuńcza. Funkcja ta jest realizowana głównie przez matkę. Ogromna ilość obowiązków powoduje, że czasami nie może im sprostać. Wówczas każda udzielona jej pomoc jest bardzo cenna (Twardowski, 1999, s. 49-50).

W rodzinie posiadającej dziecko niepełnosprawne istotnym modyfikacjom ulega funkcja socjalizacyjna. Istotą tej funkcji jest przygotowanie dziecka do przyszłych ról społecznych oraz wprowadzenie w świat wartości moralnych i kulturowych. Jest ona realizowana przez kształtowanie u niego różnorodnych umiejętności i sprawności. W przypadku dziecka niepełnosprawnego szczególnego znaczenia nabierają te umiejętności, które umożliwiają mu coraz bardziej samodzielne funkcjonowanie.

Posiadanie chorego dziecka wprowadza również istotne zmiany w obrębie funkcji psychohigienicznej. Jej istotą jest zapewnienie członkom rodziny zachowania zdrowia psychicznego oraz rozwoju ich osobowości. Lęk, zagrożenie, beznadziejność i rozpacz — przeżywane przez rodziców po uzyskaniu informacji o chorobie dziecka — zakłócają ich poczucie bezpieczeństwa. Rodzina przestaje być miejscem wypoczynku, relaksu, psychicznej regeneracji, oazą spokoju i radości. Przeciwnie — staje się miejscem stresów, długotrwałych napięć i nasilających się konfliktów. Jeżeli rodzina przez długi okres nie realizuje funkcji psychohigienicznej, wówczas jest duże prawdopodobieństwo pojawienia się zaburzeń emocjonalnych u jej członków.

Najczęściej funkcja bytowa rodziny, na którą składają się przede wszystkim warunki ekonomiczne i mieszkaniowe, także nie pozostaje bez modyfikacji. Choroba dziecka zwykle pogarsza sytuację ekonomiczną rodziny. Większość matek musi przerywać pracę zawodową, aby zająć się jego wychowaniem. Równocześnie wzrastają wydatki, ponieważ chore dziecko wymaga leczenia (często długotrwałego), troskliwej opieki i specjalnych zabiegów wychowawczych. Pomimo tego, że w naszym kraju osoby chore mają prawo do bezpłatnych świadczeń leczniczych, to i tak rodzina zazwyczaj ponosi różne dodatkowe koszty — na zagraniczne leki kupowane prywatnie, na odpowiednią dietę, prywatne leczenie, zakup różnych pomocy i zabawek, przejazdy taksówkami itp. Ogólnie można stwierdzić, że sytuacja ekonomiczna większości rodzin wychowujących dzieci niepełnosprawne jest trudna. Jest tak m.in. dlatego, że zasiłek wychowawczy, dodatek z tytułu wychowywania dziecka niepełnosprawnego lub renta nie rekompensują strat finansowych poniesionych z powodu przerwania pracy przez matkę.

Trudna sytuacja materialna prowadzi do zmian w ekonomice prowadzenia domu, modyfikacji w relacjach interpersonalnych w rodzinie i wzrostu napięć odczuwanych przez poszczególnych członków rodziny. Jeżeli rodzice pragną utrzymać dotychczasowy standard życia, wówczas pożyczają pieniądze od rodziny i znajomych, zaciągają kredyty, wykorzystują ewentualne oszczędności itp. Zazwyczaj jednak nie daje się utrzymać dotychczasowego poziomu życia i konieczne są zmiany w strukturze wydatków. Coraz większy odsetek w budżecie domowym zaczynają stanowić wydatki na żywność, leczenie dziecka, czynsz, opał i elektryczność, a coraz mniejszy wydatki na odzież, obuwie, usługi, dobra trwałego użytku, kulturę i wypoczynek (Twardowski, 1999, s. 44-45).

Powrót dziecka do domu rodzinnego po zakończonym leczeniu szpitalnym

Okres, w którym dziecko wraca po długim leczeniu do domu w literaturze przedmiotu określany jest jako faza czujności. Rodzice wierzą, że ich dziecko będzie zdrowe, jednak przeżywają silny niepokój i poczucie niepewności. Drobne przeziębienia spotykają się z silną reakcją i przeżywanym lękiem przed nawrotem choroby. Możliwość powrotu dziecka do domu jest bardzo oczekiwana, ale to też rodzi stresy. Rodzice pojmują szpital jako miejsce bezpieczne, gdzie dziecko ma odpowiednią opiekę i boją się, czy sami będą mogli się nim opiekować (Buczyński, 1999, s. 55). Z chwilą opuszczenia szpitala, rodzice, a zwłaszcza matka, muszą troszczyć się o właściwe odżywianie i podawanie płynów, o regularne branie leków i regularny sen. Muszą umieć rozpoznać i ocenić pierwsze symptomy nawrotu choroby, zdecydować, czy uczęszczanie do szkoły nie będzie dla niego zbyt dużym wysiłkiem (Pichler, 1995, s. 141).

Chore dziecko musi przestawić się z życia szpitalnego na życie w domu. Po powrocie ze szpitala dziecko często czuje się obco. Po pewnym czasie, gdy dziecko zaaklimatyzuje się w domu, w atmosferze zrozumienia przede wszystkim przez rodziców, odzyskuje poczucie bezpieczeństwa. Im dłużej trwał pobyt w szpitalu, tym więcej czasu dziecko będzie potrzebować na przyzwyczajenie się do rodziny. Szczególnie trudno jest małym pacjentom przypomnieć sobie własne mieszkanie, łóżeczko i doświadczenia związane z rodzicami i rodzeństwem. Im szybciej rodzice zrozumieją, że dziecko po opuszczeniu szpitala nadal potrzebuje ich pociechy, rady, pomocy i że powinni spokojnie przyjmować jego nieznane dotąd reakcje, tym łatwiej dziecko (szczególnie małe) odnajdzie się w tym prawie już nieznanym sobie otoczeniu. Wielu rodziców boi się, zwłaszcza w pierwszym okresie po wyjściu dziecka ze szpitala, że je rozpieszcza lub ogranicza jego potrzebę wolności i samodzielności. Po długim zamknięciu dziecko musi się rozładować, chce nadrobić wszystko, czego mu w ostatnich tygodniach brakowało.

Zrozumiałe, że kłopot z akceptacją zmienionego choćby tylko zewnętrznego dziecka ma również rodzeństwo. Długi pobyt dziecka chorego w szpitalu sprawia, że rodzeństwo staje się sobie obce. Potrzebna jest pomoc rodziców, by dzieci ponownie się do siebie zbliżyły. Czasem, mimo starań rodziców, dzieci są o siebie zazdrosne. Należy zatem pamiętać, że nawet gdy rodzeństwo chętnie przejmuje opiekę nad chorym dzieckiem, rodzice powinni dbać, aby zaspokajane były i ich życzenia i potrzeby (Pichler, 1995, s. 141-151).

Rodzina w obliczu śmierci dziecka

W przypadku dzieci z chorobą nowotworową wysokie prawdopodobieństwo śmierci ciąży na każdym z dzieci i obecnie jest na każdym z etapów leczenia. Rodzice są tego świadomi. Walcząc o życie dziecka, oswajają się jednocześnie z myślą o jego śmierci (Zuberek-Moskal, 1995, s. 289).

Długa i chaotyczna droga, którą przechodzą rodzice od momentu początkowej diagnozy do prognozy nieuniknionej śmierci dziecka, wyczerpuje ich fizycznie i psychicznie. Z całej siły walczą oni z chorobą, dostosowywali się do wychodzenia dziecka ze szpitala i ponownych hospitalizacji oraz do wpływu choroby na codzienne życie, przeżywali konflikty związane z podejmowaniem poważnych decyzji, próbowali zachować, w takim stopniu, w jakim to możliwe, normalne życie. Podobnie jak nie mogli wyobrazić sobie, jakie będzie życie z dzieckiem przed jego narodzinami, teraz nie mogą sobie wyobrazić życia bez niego. W terminalnym okresie choroby dziecka rodzice doświadczają totalnej bezradności i ich cierpienie jest trudne do wyobrażenia. Matki próbują odtworzyć z dzieckiem jedność okresu płodowego, zamykają się z nim w ochronnej diadzie, od której odsunięci są ojciec i pozostałe dzieci. Ponieważ śmierć dziecka była rzeczywistością niemożliwą do wyobrażenia, rodzice są porażeni brutalnością wydarzeń. Według Szczepaniaka, rodzice przyjmują zazwyczaj tylko zewnętrzne rozpoznanie stanu terminalnego dziecka, nie dowierzając temu i będąc rozdartym między pragnieniem przedłużenia mu życia i uchronienia go od bólu (za: Wójcik-Krzemień, 2011, s. 212-213).

Wyjątkowo trudno towarzyszyć się umierającemu dziecku dającemu do zrozumienia, że zdaje sobie sprawę z zagrożenia. Czasami rodzice muszą pogodzić się z tym, że dziecko w swojej bezsilności obrzuca ich wyzyskami, odrzuca ich oddanie i zamyka się w sobie. Jednak w ciężkich godzinach tej szczególnie trudnej fazy choroby obecność rodziny jest o wiele bardziej konieczna aniżeli kiedykolwiek wcześniej (Pichler, 1995, s. 166).

Spinetta i inni udowodnili, że dzieci z chorobą nowotworową źle rokującą w wieku 6-10 lat zdają sobie sprawę ze swego stanu i możliwości bliskiej śmierci. Wysoczańska zauważyła, że dzieci chcą wiedzieć, czym jest śmierć i co dzieje się z człowiekiem po zakończeniu życia ziemskiego. Ślepowska uważa, że dzieci chore wykazują mniejszy lęk przed śmiercią niż dzieci zdrowe. Autorka sugeruje, że wynikać to może między innymi z uruchomienia mechanizmu obronnego, szczególnie wypierającego lęk. Morrow i inni uważają, iż dziecko winno umierać w domu. Problem ten zauważa również Kochen przytaczając jednocześnie listę zalet umierania w domu. Zdaniem tego badacza dziecko umierając w domu: jest bardziej naturalne, może lepiej kierować swoim życiem, ma większe poczucie godności i szacunku, czuje się bezpieczniej, bez skrupowania wyraża swoje uczucia bólu, strachu itp., ma lepsze, bardziej normalne, domowe warunki dzięki stałej obecności bliskich i dlatego łatwiej mu zaakceptować nadchodzącą śmierć. Opiekunowie umierającego dziecka natomiast, zdaniem tego autora: nie mają problemów z wyczerpującymi dojazdami do szpitala lub hospicjum, odczuwają, jak bardzo są potrzebni, mają większy komfort lokalowy i finansowy, mogą nieskrępowanie wyrażać swoje uczucia, mają więcej czasu dla siebie i na przygotowanie się do żałoby. Natomiast Spilling uważa, że bez względu na wiek czy płeć umierający mają wspólne potrzeby, są nimi: kontrola objawów, poczucie bezpieczeństwa, uczucie bycia potrzebnym, nie bycia dla nikogo ciężarem, ludzkie kontakty, dotyk, sympatia, wyjaśnienie objawów choroby, poczucie bycia akceptowanym pomimo różnych nastrojów, poczucie własnej wartości oraz wiedza ogólna lub specjalistyczna na temat umierania i śmierci (za: Binnebesel, 2000, s. 34-35).

Integralną częścią opieki nad umierającym jest opieka nad jego rodziną zarówno w czasie jego choroby, jak i po śmierci. Trzeba umieć wysłuchać nie tylko chorego, lecz również osoby mu bliskie, które często odczuwają nagłą potrzebę wypowiedzenia się, zwierzenia się komuś. Także rodzice mają w tym okresie prawo oczekiwać akceptacji i pomocy ze strony personelu medycznego (Górecki, 1995, s. 449).

Ci wszyscy, którzy otaczają troską rodziców (zespół medyczny, dalsza rodzina, pracownicy socjalni itp.), powinni zwracać szczególną uwagę na jakość swojej obecności, o wiele bardziej niż na to „co powinno się powiedzieć”. W literaturze przedmiotu wymienia się kilka zasad dotyczących pomocy rodzinie z dzieckiem nieuleczalnie chorym:

- a) postępować zgodnie z rytmem rodziny (akceptować jej regresję, agresywność, zachowania obronne),
- b) faworyzować wyrażanie uczuć (smutku, cierpienia, poczucia winy), umieć odczytywać komunikaty niewerbalne,
- c) rozmawiać o chorobie, jednocześnie respektując tematy tabu i nieporuszane w rodzinie,
- d) wspierać dialog rodziny z personelem medycznym, wewnątrz rodziny, z innymi rodzinami, z psychologiem.

Pomoc dziecku udzielana jest zatem w dużej mierze przez wspieranie jego rodziny. Towarzyszenie ciężko choremu, umierającemu dziecku i jego rodzinie jest aktem trudnym i delikatnym, zawierającym elementy sprzeczne. Pomaga się dziecku i jego rodzinie w życiu z dnia na dzień, jednocześnie określa się cele pozwalające im myśleć o przyszłości; poza tym wyraża się wiarę, że dziecko i jego rodzina mają w sobie wszystkie siły, by stawić czoło temu doświadczeniu, ale jednocześnie jest się świadomym tego, iż potrzebują wsparcia, by odnaleźć w sobie te zasoby (za: Wójcik-Krzemień, 2011, s. 213).

Należy pamiętać, że w pielęgnację chorych powinny być włączone także dzieci. Nie należy izolować ich od umierających — co bardzo często się zdarza — ale pozwolić i pozostać przy nich. W ten sposób będą mogły oswoić się ze śmiercią oraz traktować umieranie jako naturalną część życia (Górecki, 1995, s. 449).

Badania Holmsa i Rehe’a wskazują fakt, że śmierć dziecka jest tym zdarzeniem, którego potencjał stresowy jest najwyższy ze wszystkich możliwych, jest jedną z sytuacji granicznych. Choroba nowotworowa zwiększa realność tego zdarzenia, sprawia, że jego prawdopodobieństwo wzrasta. Tym samym niesie już w sobie sama na tyle silny ładunek stresu, że działanie w niej bez pomocy i wsparcia psychologa, duchownego staje się trudne, a niekiedy niemożliwe (za: Zuberek-Moskal, 1995, s. 289).

Po śmierci dziecka cierpienie rodziców wydaje się nie do zniesienia. Często nie wiedzą, jak mają dalej żyć. Dni były dotąd wypełnione odwiedzinami w szpitalu i troską o chore dziecko (Pichler, 1995, s. 168). Brehant uważa, że śmierć bliskiej osoby jest największym problemem w funkcjonowaniu rodziny. Według Powella, przeszło 50% rodzin, w okresie od 13 miesięcy do 3 lat po śmierci dziecka przeżywa okres głębokiej żałoby i związane z nim różnego rodzaju napięcia małżeńskie. Land i inni zauważają, iż wśród rodzin istnieje większy odsetek obniżenia więzi małżeńskiej, która często prowadzi do separacji i rozwodu. W innych badaniach Gottlieb stwierdził, iż kobiety bardziej przeżywają śmierć dziecka niż mężczyźni. U mężczyzn zaobserwowano tłumienie wściekłości i swej bezradności wobec śmierci dziecka. Kobiety wykazywały natomiast więcej smutku,

obwiniania się, gniewu, lęku i tendencji do izolacji. Schweb uważa, iż u mężczyzn jedną z największych trudności związanych z przeżywaniem żałoby jest akceptacja poczucia winy u żony. Mężczyzna czuje swą odpowiedzialność wobec żony, jednak często nie wie, jak jej pomóc. Napięcie takie, zdaniem Fisha prowadzi do szukania sposobów rozładowania napięcia emocjonalnego i pocieszenia przez współżycie seksualne. Z przeprowadzonych przez niego badań wynika, że 60% kobiet zauważa u siebie po śmierci dziecka brak zainteresowania współżyciem seksualnym, co zdaniem 40% badanych mężczyzn wpływa negatywnie na związek małżeński. Lauer zwrócił uwagę na to, że wśród rodziców, których dzieci zmarły w domu, obserwuje się spokojniejsze przeżywanie żałoby niż wśród rodziców, którym dzieci zmarły w szpitalu. Spinetta z kolei uważa, że źle przeżyta żałoba rodziców może być źródłem wielu poważnych zaburzeń osobowościowych zarówno u rodziców, jak i pozostałych członków rodziny. Ponadto Pawlaczky i Szulc zauważają, iż większość rodziców unika rozmów ze zdrowymi dziećmi na temat śmierci i cierpienia, gdyż sami nie umieją znaleźć odpowiedzi na dręczące ich pytania, zaś van Dongen-Melman uważa, iż rodzeństwo dzieci chorych to „zapomniane dzieci” zasługujące na szczególną opiekę ze strony rodziców, psychologów i pedagogów (za: Binnebesel, 2000, s. 35-37).

Podsumowanie

Z zaprezentowanej literatury przedmiotu wynika, iż wystąpienie i trwanie choroby przewlekłej dziecka stanowi trudną próbę dla całej rodziny. Wraz z rozwojem choroby nowotworowej i decyzją o podjęciu inwazyjnego leczenia, oprócz walki o zdrowie dziecka podejmuje się także walkę o przetrwanie rodziny.

Od tego momentu członkowie rodziny żyją w nieustannym stresie, co może powodować pojawianie się różnego rodzaju konfliktów. Pojawiają się spięcia pomiędzy małżonkami, wynikające najczęściej z przemęczenia, życia w ciągłym biegu, nadmiaru obowiązków. Istotne stają się także konflikty będące wynikiem zazdrości o uwagę rodziców poświęcaną choremu bratu czy siostrze oraz z rodzącego się buntu z powodu poczucia osamotnienia u członków rodziny.

Reasumując, zachorowanie jednego z członków rodziny powoduje zaburzenia całego systemu rodzinnego. Każda osoba w rodzinie ma swoją pozycję, miejsce i rolę. Tak więc choroba zakłóca funkcjonowanie rodziny. Zdrowi członkowie rodziny muszą przeorganizować czasowo jej strukturę funkcjonowania. Choroba w rodzinie sprawia, że członkowie muszą przystosować się do wielu trudności, które mają ogromny wpływ na komunikację między nimi. Zatem udział rodziny w przebiegu choroby jest duży i zarazem obciążający dla jej członków (za: Piotrowska-Matyszczyk, 2008, s. 260).

Bibliografia

- Antoszevska B. (2006). *Dziecko z chorobą nowotworową – problemy psychopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Binnebesel J. (2003). *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Binnebesel J. (2000). *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Buckman R. (2000). *Jak zwalczyć raka? Profilaktyka — objawy — leczenie* (z ang. przełożył M. Wrześniewski). Warszawa: Wydawnictwo „Świat książki”.
- Buczyński F.L. (1999). *Rodzina z dzieckiem chorym na białaczkę*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Górecki M. (1995). *Hospicjum w służbie umierającym*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.) *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kubler-Ross E. (1998). *Rozmowy o śmierci i umieraniu* (z ang. przełożyła I. Doleżał-Nowicka). Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Maciarz A. (2001a). *Pedagogika terapeutyczna dzieci przewlekle chorych*. W: W. Dykcik (red.) *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Maciarz A. (2001b). *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maciarz A. (1998). *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Pichler E., Richter R. (1995). *Nasze dziecko ma nowotwór. Pokonać chorobę. Poradnik dla rodziców dzieci chorych na białaczkę i inne choroby nowotworowe* (z ang. przełożyła J. Kurkiewicz-Laskowska). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Pilecka W. (2011). *Choroba nowotworowa*. W: W. Pilecka (red.) *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piotrowska-Matyszczak, M. (2008). *Wymiary komunikacji w rodzinie w aspekcie choroby nowotworowej dziecka*. W: M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek (red.) *Komunikacja społeczna w świecie realnym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Samardakiewicz M. (2008). *Optymalizacja metod wspomagania biopsychospołecznego dzieci leczonych z powodu choroby nowotworowej*. Lublin: Wydawnictwo POLIHYMNIA Sp. z o.o.
- Twardowski A. (1999). *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*. W: I. Obuchowska (red.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Wielgosz E. (1999). *Wychowanie dzieci niesprawnych somatycznie*. W: I. Obuchowska (red.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Wójcik-Krzemiński A. (2011). *Dziecko w sytuacji choroby zagrażającej życiu. Pediatryczna opieka paliatywna*. W: W. Pilecka (red.) *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zuberek-Moskal U. (1995). *Rodzina w sytuacji zagrożenia śmiercią dziecka*. W: M. Chodkowska (red.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Socjalizacja i rehabilitacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Summary

Child cancer as a factor causing changes in family functioning — selected aspects

This article draws attention to non-medical aspects of malignant diseases in children, concentrates on the psychological and pedagogical problems which arise in their progress and concern the whole family. The author focuses especially on the fact that parents' and healthy siblings' problems cannot be treated as less important

than the congenital disorder of an ill child. The widely presented theory of this issue informs the reader how the members of a family feel, what attitudes they adopt and how they deal with this difficult situation since receiving the information about the child's disease till the end of the treatment, coming back home or the death of a child patient.

Key words: Special Pedagogy, cancer, chronic disease of a child, disability in family, disabled child, malignant disease of a child, ill child

O Autorach

Bartosz Atroszko

mgr, specjalista ds. badań społecznych w firmie PrePost Consulting

Paweł Atroszko

mgr, asystent w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego

Anna Baruch

mgr, absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Iwona Cierkosz

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach,
nauczyciel w Szkole Podstawowej nr 24 w Zabrze

Urszula Dernowska

dr, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Marta Dora

mgr, doktorantka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

dr, asystent na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego

Maciej Łoś

mgr, doktorant na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Aleksander Nałaskowski

prof. dr hab., profesor zwyczajny na Wydziale Nauk Pedagogicznych
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Joanna Pacewicz-Biegańska

mgr, absolwentka: Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie

Błażej Przybylski

dr, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Emilia Wasilewska

mgr, doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Marta Wiatr

dr, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie