

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 1, rok 2016

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

Redaktor techniczny – mgr Kamila Kacprzak

Rada Redakcyjna:

Prof. dr hab. Dietrich Benner

Prof. dr hab. Ewa Filipiak

Prof. dr hab. Peter Gavora

Dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik

Prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Prof. Melinda Pierson

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Recenzenci:

Dr hab. Mariusz Cichosz prof. nadzw. UKW

Dr hab. Violetta Danilewicz prof. nadzw. UwB

Dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik prof. nadzw. UAM

Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, UG

Dr hab. Ewa Kubiak-Szymborska prof. nadzw. UKW

Dr hab. Andrzej Ładyżyński prof. nadzw. UW

Prof. dr hab. Zbyszko Melosik, UAM

Dr hab. Urszula Szućcik prof. nadzw. UŚ

Dr hab. Ewa Wysocka prof. nadzw. UŚ

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

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 2016

Redaktor: Beata Królicka

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1659. Ark. wyd. 12

Druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Justyna Spychalska-Stasiak: Rodzina i płeć w krzywym zwierciadle tożsamości rodzaju	9
Karina Stępkowska: Znaczenie kategorii sprawiedliwości w procesie wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym	17
Izabela Edyta Dąbrowska: Idea społeczeństwa dziecięcego w ujęciu Janusza Korczaka (na przykładzie systemu wychowawczego Domu Sierot)	30

II. Z badań

Małgorzata Przeniosło: Habilitacja z pedagogiki w II Rzeczypospolitej	41
Barbara Ostafińska-Molik, Ewa Wysocka: Rodzina w doświadczeniach młodzieży gimnazjalnej w kontekście przemian rodziny współczesnej – refleksja teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje	56
Magdalena Gajtkowska: Rola matki jako obszar dylematów współczesnych kobiet Badania własne	77
Paulina Peret-Drżewska: Orientacje wspólnotowe młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa	91
Barbara Jankowiak, Emilia Soroko: Wybrane determinanty doświadczania pracy zawodowej przez socjoterapeutów	102

III. Dyskusje i polemiki

Piotr Łaszczyca: Kuna w kurniku i biologia nauczania, czyli o tym, jak neurodydaktyka włącza się do sporu o szkołę	119
--	-----

IV. Debiuty naukowe

Szymon Borsich: Propozycja narzędzia do pomiaru etycznego przygotowania pedagogów do prowadzenia badań diagnostycznych	153
--	-----

V. Recenzje

Krystyna Zabawa, Renata Pater (red.) (2014). <i>Dzieło Janusza Korczaka wobec wyzwań XXI wieku. Specyfika relacji dziecko – dorosły</i> . Kraków: Wydawnictwo WAM, ss. 180 (rec. Barbara Adamczyk)	173
---	-----

Krzysztof Kuźmicz (2015). <i>E-learning: kultura studiowania w przestrzeni sieci</i> . Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 182 (rec. Vladimir Petrov)	177
Ditta Baczała (2016). <i>Kim pan jest, mistrzu? Toruński czworobok pedagogiczny</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 141 (rec. Bogusław Śliwerski)	180
O Autorach	185

I. STUDIA I ROZPRAWY

Justyna Spychalska-Stasiak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Rodzina i płeć w krzywym zwierciadle tożsamości rodzaju¹

Podstawową intencją niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na iluzoryczną kondycję rodziny współczesnej. Paradoksalny tryb jej aktualnego funkcjonowania osadzono w perspektywie symbolicznego przejścia do późnej nowoczesności, a kategorią rozsadzającą zwarty monolit kierowanych wobec niej roszczeń uczyniono tożsamość rodzaju. Jej ponowoczesna konceptualizacja okazała się narzędziem bardzo sprawnie demistyfikującym bezradność modernistycznych metanarracji, eksponujących bezużyteczność natury, nauki oraz całego kompleksu znaczeń przypisywanych rodzinie w procesie ustanawiania obowiązującej definicji płci. Całość zaprezentowanych rozważań znajduje się zatem w stanie dość osobliwego „zawieszenia” pomiędzy w dalszym ciągu aktywnym dyktatem tradycji a coraz trudniejszą do przewidzenia logiką dnia doczesnego.

Słowa kluczowe: pedagogika: nowoczesność – ponowoczesność, płeć, rodzina, tożsamość rodzaju, zmiana

Jednym z podstawowych wyznaczników polskiego światopoglądu jest legitymizowane ponadczasową tradycją przeświadczenie, zgodnie z którym rodzina stanowi najważniejszą komórkę tak osobniczego, jak i społecznego egzystowania człowieka. Niewielu, jak sądzę, znalazłoby się śmiałków, którzy to w sposób absolutnie jednoznaczny „odcięliby” aktualny kształt swojego jestestwa od rodzinnych korzeni. Ontologiczna nieporadność przychodzącego na świat dziecka zmusza reprezentantów najbliższego mu otoczenia do podejmowania stosownych działań, umożliwiających zachowanie nowo narodzonej istoty przy życiu (Harris, 1998). Generowana na ich podstawie więź bywa więc rozumiana jako swego rodzaju gwarancja psychiczno-fizycznego rozwoju jednostki, jej kulturowego „zakorzenienia”, a także świadomego uczestniczenia w ustalonych regułach społecznego życia.

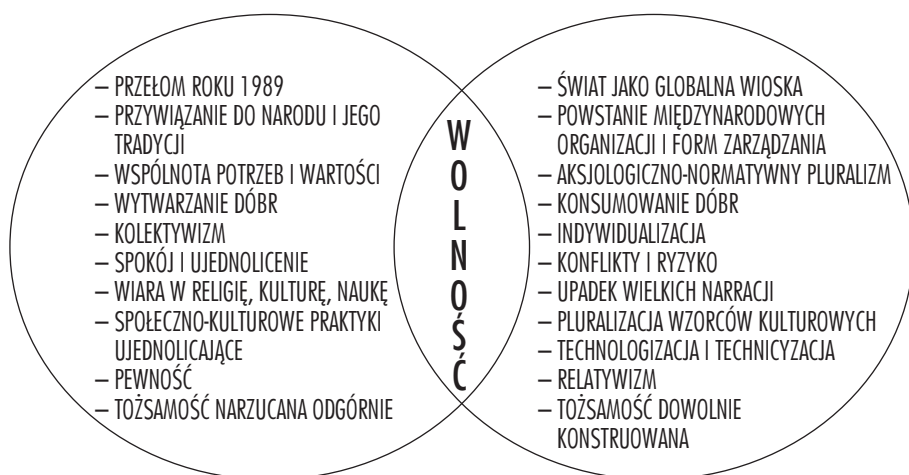
¹ Niniejszy artykuł stanowi efekt rozmyślań podejmowanych w ramach grantu promotorskiego (nr NN106 275039) zrealizowanego na temat *Konstruowanie wiedzy naukowej o fenomenie ludzkiej płci*. Jego nieznacznie zmodyfikowana wersja wygłoszona została na konferencji naukowej pt. *Kultura i media wobec rodziny i płci*, zorganizowanej przez Akademię Krakowską im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie.

Występująca w społecznej świadomości wizja szczęśliwej, rodzinnej „przystani” znajduje więc swoje odzwierciedlenie w deklarowanych opiniach Polaków na temat wyznawanego systemu wartości. Jak bowiem wskazują źródła (CBOS, 2005; Kocik, 2006; Frąckowiak-Sochańska, 2009), osiągnięcie subiektywnie przeżywanego stanu „rodzinnego szczęścia” jest przez biorących udział w badaniu respondentów/respondentki o wiele bardziej cenione aniżeli możliwość zawodowej samorealizacji. Gdyby jednak sferę składanych deklaracji sprowadzić do poziomu namacalnej praktyki dnia codziennego, to idealistyczny obraz rodzinności rodaków przysnąłby niczym bańka mydlana. Górnolotne idee rozmywają swój kształt w obniżającej się liczbie formalnie zawieranych małżeństw, we wzrastających wskaźnikach udzielanych separacji i rozwodów, a także w jednym z najmniejszych spośród wszystkich krajów Unii Europejskiej przyroście naturalnym (Kobiety w Polsce, 2007; GUS, 2008; Sikorska, 2012). Coraz mniej przewidywalne formy rodzinnego egzystowania, w powiązaniu z możliwością (koniecznością?) zarobkowego wyjeżdżania małżonków/rodziców poza granice kraju, spowodowały paradoksalne w skutkach „odstrukturalizowanie dotychczasowej struktury rodziny”. Potrzebę wypracowania zgoła odmiennych od tradycyjnemu ujętych wizji macierzyństwa, rodzicielstwa, a nawet łączących dorosłych uczestników domowego ogniska relacji można więc potraktować jako swoisty znak czasu (Szlendak, 2000; Dudak, 2006; Bidzan, 2007; Paprzycka, 2008; Krawczak, 2009; Krzyżowski, 2009). Przytaczane przez media obrazy rodzinnej patologii, eksponowanie występującej w jej wnętrzu przemocy, a czasami wręcz drastycznego naruszania niezbywalnego prawa każdego człowieka do godnego życia, wciągają rodzinę w przytłaczające szpony dyskursu kryzysu, afirmującego nade wszystko stan występującej w jej ramach beznadziei (Sztompka, 2006).

Scharakteryzowana w powyższych rozważaniach dychotomia, zawężająca z całą pewnością percepcję rodziny do swego rodzaju skrajni, znajduje też swoje miejsce w pracach rodzimych familiologów, którzy to generując normatywne ujęcia znaczeń przypisywanych rodzinie, wyrażają jednocześnie obawę o jej przyszły kształt (Tyszka, 2001; 2003; Adamski, 2002; Słany, 2009). Niemożność jednoznacznego udzielenia satysfakcjonującej odpowiedzi na mnożące się pytania o status oraz funkcję współczesnej rodziny wpędza tę tematykę w wir nieustającej inspiracji, podyktowanej częstokroć próbą wyciszenia narastających w tym względzie wątpliwości. Według Ireneusza Krzemińskiego (2004, s. 21), potrzeba dyskursywizacji stanowi obyczajowy nieomal nakaz „omówienia z partnerami interakcji tego, co nas dziwi, niepokoi lub ciekawi, co porusza lub dzieli we wzajemnym obcowaniu”.

Niniejszy artykuł stanowi zatem próbę oswojenia trudnych do ogarnięcia zmian, pętających kondycję rodziny w coraz bardziej zawile dyskursy ponowoczesności. W tradycyjnym mniemaniu zwykło się sądzić, że omawiana grupa pierwotna wyróżnia się pewną szczególnie zdolnością do „tworzenia określonych zachowań, wzorów kulturowych, konfiguracji pewnych zbiorowych systemów przekonań, określonej moralności i tym podobnych bytów społecznych” (Szmatka, 1989, s. 54). Nie bezpodstawnie można więc było założyć, że zasadnicza jakość zarówno jednostkowego, jak i społeczno-kulturowego życia zależała w dużej mierze od efektywności generowanych w jej ramach przekazów. Biorąc jednak pod uwagę fakt, iż każda rodzina zakorzeniona jest w labilnych systemach społeczno-kulturowego funkcjonowania, a jako taka wykazuje tendencję do ustawicznej modyfikacji konstytutywnych dla niej elementów, stopniowe wyczerpywanie się niezachwianej

jak dotąd wiary w adekwatnie urabiającą moc jej oddziaływania należy rozpatrywać w kategoriach odpornego na zmianę reliktu przeszłości. Próby uchwycenia jej uniwersalnej istoty rozmywają swój sens w coraz bardziej zróżnicowanej praktyce dnia codziennego. Swego rodzaju przejście, od upiętych w konwencję zasad społecznego egzystowania do płynnych uwarunkowań postrzeczliwości, niebagatelnie sfałtgowano tradycyjnie utkany gorset aksjologiczno-normatywnych prawideł, wpędzając jednostkę w stan stymulowanej obawą wolności (Bauman, 2007; Jacyno, 2007; Rozner, 2009). Pomędzy ujednocającym oddziaływaniem paradygmatów kultury a jednostkowo przypisywanym prawem do autokreacji ukształtowała się sfera indywidualnie dokonywanych wyborów, umożliwiających mniej lub bardziej dotkliwe naruszanie zastanego *status quo* (ryc. 1).



Ryc. 1. Globalno-lokalny kontekst współczesnego życia
Źródło: opracowanie własne na podstawie Sztompka, 2006; Giddens, 2007

Trudno zatem jednoznacznie stwierdzić, czy to nieudolne oddziaływania współczesnej rodziny doprowadzają do formowania jednostek zagubionych życiowo, czy też raczej fakt zakładania rodziny przez osoby mentalnie nieprzygotowane do odgrywania stosownych dla niej ról zasadniczo obniża jakość jej aktualnego funkcjonowania. Według Elizy Czerki (2007, s. 7), takie elementy współczesnego trybu życia, jak: przedłużanie edukacji, niewstępowanie w związki małżeńskie oraz opóźnianie decyzji o rodzicielstwie, najlepiej obrazują fakt ujmowania dorosłości w kategoriach wyboru, a nie naturalnej i wysoce pożądanej konieczności. Nie bez przyczyny więc „akademicka kariera” terminu „tożsamość” datuje swoje początki na ostatnią dekadę ubiegłego stulecia. Okres symbolicznego przejścia w problematyczną złożoność późnej nowoczesności niebagatelnie utrudnił możliwość wypracowania satysfakcjonujących odpowiedzi na pytania: „kim jestem” i „dokąd zmierzam”. Jak bowiem twierdzi Bogusław Śliwowski (2009, s. 48-49):

(...) człowiek wpisany w postmodernistyczne społeczeństwo, w pluralizm jego kultur, wartości, systemów orientacji i skutków organizacyjnych doświadcza z jednej strony prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś strony, wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania.

Paradoksalna kondycja wolności człowieka uzewnętrznia więc swoje zagubione oblicze w rzeczywistej praktyce dnia codziennego, co w sposób najbardziej zauważalny uwidacznia się w szokujących przemianach obyczajowości związanej z fenomenem ludzkiej płci. Oto bowiem przykładowy mąż i ojciec, ukrywający się pod fasadą demonstrowanej „normalności”, może ukazywać „kobiece” oblicze swej „męskiej natury”, wcielając się w postać podziwianej kobiety w trakcie perfekcyjnie wystylizowanego, wieczornego wystąpienia. Oto wyposażone w anatomiczne atrybuty kobiecości lub męskości ciało może stanowić prawdziwe więzienie dla nieidącej w parze z biologiczną matrycą psychologiczną identyfikacją płci (Klimczyk, 2008; Shilling, 2010). Oto wreszcie, separatystyczny radykalizm Doktryny Dwóch Sfer (Brannon, 2002) zasadniczo osłabia ostateczny ton swej patriarchalnej wymowy w ujednociających praktykach „doskonalenia” ludzkiego ciała (Karkowska, Skalski, 2010), a całość sygnalizowanych w tym miejscu przemian dokonuje się w aprobujących ramionach kultury współczesnej. Nieprawdopodobne znaczenie omawianych zjawisk uzewnętrznia swój kształt przy dodatkowym poczynieniu konstatacji, iż tożsamość rodzaju stanowiła jeden z najbardziej restrykcyjnie ukierunkowywanych obszarów ludzkiej osobowości, zamykający częstokroć możliwość jakiegokolwiek samorealizacji w ograniczonym zestawie uznawanych za pożądane cech. Nic więc dziwnego, że zasadnicze tąpnięcia ustalonego w tym względzie porządku rzeczy wpędzają jego depozytariuszy w osobliwy stan kulturowego zakłopotania, ukazującego swoje oblicze w notorycznie powracającym pytaniu: co to właściwie znaczy być kobietą i/lub mężczyzną we współczesnej Polsce?

Podczas gdy niebagatelna doniosłość sygnalizowanych powyżej wątpliwości przekłada się na każdą niemalże płaszczyznę ludzkiego życia, dynamicznie tempo występujących w jej ramach zmian bezlitośnie obnaża totalną bezsilność dotychczasowych metanarracji. Umykająca zasadom jakiegokolwiek kwalifikacji, coraz trudniejsza do ogarnięcia wieloaspektowość omawianego zjawiska niebagatelnie utrudnia możliwość jej intelektualnego „poukładania” nawet przez profesjonalnie przygotowanych do tego naukowców. Na podstawie prezentowanych wyników badań można na przykład założyć, że mężczyźni są z Marsa, kobiety z Wenus, a dzieląca ich doświadczenia różnica stanowi efekt oddziaływania wyposażonego w płeć mózgu (Grey, 2010; Moir, Jessel, 2007). Równie zasadnie można jednak pomyśleć, że kobiecość oraz męskość to jedynie kulturowa farsa, zmieniająca swoją fasadę w zależności od kontekstu funkcjonowania ludzi, by w ostatecznym rozrachunku dojść jednak do wniosku, że przedstawiciele obu płci po prostu nie istnieją, a ich egzystencjalna manifestacja stanowi konsekwencję stylizowanego odgrywania znaczeń, wywodzących się z przesączonych relacją wiedzy/władzy stosunków płci (Spychalska-Stasiak, 2009, s. 44). Konieczność harmonijnego zintegrowania dyktatu biologii z psychologiczno-społecznym wymiarem ludzkiej płci stopniowo demystyfikuje podtrzymywaną jeszcze wiarę w urabiającą moc kultury. Niebagatelny pluralizm występujących w jej ramach kodów płci, w powiązaniu z nieustającą inflacją dyktowanych w tym względzie znaczeń, zmusza jej depozytariuszy do ustawicznego konstruowania

i rekonstruowania własnej tożsamości rodzaju, przybierającej tym samym postać zewnętrznej jedynie stylizacji, legitymizowanej tymczasowo wytwarzanymi regułami stanowienia o sobie samym (Gromkowska, 2002). Ontologicznie ukształtowana potrzeba osadzenia samego siebie w wybranej koncepcji rodzaju otwiera stosunkowo szerokie pole dla dyskursywnych nadużyć oraz medialnych manipulacji, rozciągających przed jednostką iluzoryczną możliwość „bycia każdym” człowiekiem. Hołdujące tej zasadzie praktyki mają więc ludzi nadmiernie otyłych przymusem szczupłości, wychudzonych – sylwetką kulturysty, łysiejących – bujną czupryną, starzejących się – przywracaniem wiecznie młodego wyglądu, znudzonych – ekscytacją, biednych – bogactwem, samotnych – miłością aż po grób, zachowując jednocześnie głębokie przekonanie, iż to w dalszym ciągu jednostka, a nie pracujący nad jej „wytwarzaniem” sztab specjalistów pozostaje zasadniczym podmiotem swojego życia. Przemysłana logika medialnych przekazów bardzo trafnie wpisuje się w sferę najbardziej odczuwanych pragnień, paradoksalnie zabiegając jednak o to, aby żaden z jej wymiarów nigdy nie zaznał zaspokojenia. Człowiek pozbawiony medialnej uludy, niedążący do budowania „lepszego ja” wymyka się konieczności „konsumowania znaczeń”, a jako taki wpisuje się w rolę całkowicie bezużytecznego pionka na coraz mniej przewidywalnej planszy konsumpcjonistycznie podyktowanej gry. W tej sytuacji widać zatem wyraźnie, że choć możliwość konstruowania własnego „ja” odznacza się sposobnością wdrażania autorskich programów samorealizacji i samodoskonalenia, to jednak „dopóki te możliwości są postrzegane przede wszystkim jako rozszerzenie zasięgu nowoczesnych systemów kontroli na jaźń, dopóty pozostają pozbawione treści moralnej” (Giddens, 2010, s. 21).

Konieczność ukształtowania optymalnej dla jednostkowego rozwoju tożsamości rodzaju jawi się więc jako zadanie niezwykle skomplikowane i zasadniczo niepewne, co do ostatecznych efektów jego wykonania. Elementarnego oparcia nie oferują w tym względzie ani ujednociające paradygmaty kultury, ani eksplikacyjne zapędy nauki, ani tym bardziej niepodważalne, jak dotąd, dyskursy natury. Bycie kobietą i/lub mężczyzną coraz częściej podlega mechanizmom masowego konsumowania, rozmywającego „normalność” w rozciąganych mirażach samorealizacji bez granic. Jedynym sposobem racjonalnego ukierunkowywania społeczno-kulturowych wyznaczników własnej płci wydaje się konieczność sprawowania refleksyjnej kontroli nad trudnymi do okiełznania warunkami współczesnego życia. Z tego punktu widzenia tożsamość rodzaju stanowić powinna efekt naturalnego zakorzenienia człowieka w niepowtarzalną biografię jego życia. Zasadnicze mechanizmy późnej nowoczesności nie są w swej formie ani anty-, ani transmodernistyczne, ale stanowią „skumulowaną formę przejawiającego się w dzisiejszej rzeczywistości pluralizmu” (Śliwerski, 2009, s. 48), a taki stan rzeczy generuje sposobność do twórczego integrowania dyktatu tradycji z płynnymi uwarunkowaniami dnia dzisiejszego. Jednak spełnienie tak ustanowionego wymogu koresponduje z potrzebą ukształtowania pewnej podstawy. Za jej fundament należałoby, według Anthony’ego Giddensa (2010), uznać stan subiektywnie doświadczanego poczucia ontologicznego bezpieczeństwa, zamykającego wieloznaczność aktualnego kontekstu życia w oswojonych rytuałach codzienności. Jego osiągnięcie stanowi z kolei ważki punkt wyjścia dla umiejętnego, opartego na zaufaniu budowania relacji z drugim człowiekiem, a także twórczego podejścia do zastanego *status quo*.

Tak scharakteryzowana triada wywołuje z kolei mimowolne wręcz skojarzenia z bezpieczną przystanią sprawnie funkcjonującej rodziny, odznaczającej się od innych grup pierwotnych względną trwałością występujących w jej ramach więzi oraz pewną przewidywalnością łączących uczestników domowego ogniska relacji

(Szmátka, 1989). Problem jednak w tym, iż tak „naszczicowany obrazek” stanowi co najwyżej karykaturalne odbicie tradycyjnego wizerunku rodziny, przebijającego się do współczesnej rzeczywistości w wybranych jedynie aspektach. Niebagatelne przemiany współczesnej obyczajowości, głównie w zakresie szeroko rozumianej seksualności, zmodyfikowały jej aktualny kształt, czyniąc rodzinę tym samym jedną z najmniej przewidywalnych form społecznego życia.

Zasadnicze rozluźnienie niepodważalnych jak dotąd związków występujących pomiędzy rodziną a seksualnością stworzyło sposobność do coraz bardziej zróżnicowanych i zaskakujących w formie erotycznych eksploracji, wykluczających nade wszystko konieczność zaspokajania seksualnej potrzeby w przewidywalnych schematach małżeńskiego pożycia. Chęć obdarzania drugiego człowieka specyficznym kompleksem uczuć wchodzących w skład miłości erotycznej (Imieliński, 1984) ewoluowała w kierunku relacji białej, eksponującej seksualność odkrytą, dynamicznie zmienną, ale pozostającą kluczowym elementem integracji ciała i tożsamości ze społecznie generowanym systemem norm (Giddens, 2006). Tak zdiagnozowanym przemianom w sukurs bez wątpienia przychodzą najnowsze odkrycia z zakresu medycyny, które to za sprawą farmakologicznych nowinek odczarowały seks z przymusu prokreacji, spychając tym samym idee życiowej predestynacji w porównywalny wir ideologii erotycznego hedonizmu. Posiadanie potomstwa coraz częściej stanowi więc przejaw świadomości podjętej i precyzyjnie zaplanowanej decyzji obojga partnerów, a nie naturalnego powołania każdej rodziny. Opóźnienie decyzji o urodzeniu dziecka, przy jednoczesnym wydłużaniu czasu poświęcanego na rozwój zawodowych kompetencji i umiejętności, wywołało z kolei niemałe perturbacje na współczesnym rynku pracy. Funkcjonowanie w warunkach społeczeństwa opartego na wiedzy zwolniło pracowników z konieczności wykazywania się fizyczną tężyzną mięśni, co w sposób znaczący umożliwiło kobietom pełną eksplorację zawodowych aspektów społecznego życia. Tradycyjnie postrzegana wymowa podzielonych ze względu na płeć obowiązków i ról musiała zatem osłabić swój radykalny ton w obliczu coraz bardziej zróżnicowanej praktyki dnia codziennego, wymykającej się *genderowym* podziałom w wielu możliwych aspektach (Fisher, 2003). Nie bez przyczyny w schematyczny rozkład domowego funkcjonowania wkradła się idea partnerskiej współpracy, narzucająca większą elastyczność w sposobie wypełniania rodzinno-zawodowych zobowiązań.

I choć scharakteryzowany w powyższym akapicie stan rzeczy ma bez wątpienia swoje pozytywne przejawy, to jednak ostateczna wymowa zgromadzonych w niniejszym artykule wniosków nie zachęca, niestety, do optymistycznego zakończenia. Zarówno we współczesnej tożsamości rodzaju, jak i w rodzinie, niczym w soczewce, odbija się trudna do przewidzenia kondycja współczesnej kultury. Jej równoprawna złożoność nie wytycza już precyzyjnych granic ludzkiego egzystowania, a przybierająca na sile aprobatą dla coraz bardziej zaskakujących w formie tendencji samorealizacyjnych człowieka wpisuje się doskonale w kluczowe założenia wszechogarniającej idei indywidualizacji. Nic zatem dziwnego, że stan mentalnego wyobcowania z przewidywalnych schematów aktualnego funkcjonowania przekłada się zasadniczo na coraz silniej odczuwany stan egzystencjalnego niepokoju, ujawniającego swoje oblicze w zadziwiających manifestacjach współczesnych tożsamości rodzaju. I choć rodzina w dalszym ciągu kojarzy się jako swoistego rodzaju *panaceum* na tak zdiagnozowane trudności, to jednak trudno nie odnieść wrażenia, że jej kondycja również pozostawia wiele do życzenia. Aktualny kształt tej małej grupy społecznej podlega modyfikacjom tak bardzo dynamicznym

i nieprzewidywalnym co do ostatecznego efektu, że już właściwie trudno stwierdzić, w którym momencie przebiega granica oddzielająca rodzinę od pozostałych form społecznego egzystowania. Taki stan rzeczy przekłada się z kolei na zasadniczą jakość jej międzygeneracyjnego oddziaływania, które w dniu dzisiejszym coraz częściej podlega mechanizmom odwróconej socjalizacji, umożliwiająccej częściowe chociażby odnalezienie się dorosłych jej członków w trudnych do ogarnięcia warunkach współczesnego życia.

Bibliografia

- Adamski F. (2002). *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman Z. (2007). *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Warszawa: Wyd. SIC!
- Bidzan M. (2007). *Nastoletnie matki. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni?* Gdańsk: GWP.
- CBOS (2005). *Wartości i normy w życiu Polaków, komunikat z badań*. Warszawa.
- Czerka E. (2007). *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudak A. (2006). *Samotne ojcostwo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fisher H. (2003). *Pierwsza płeć. Jak wrodzone talenty kobiet zmieniają nasz świat*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co.
- Frąckowiak-Sochańska M. (2009). *Preferencje ładów normatywnych w postawach kobiet wobec wartości w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Giddens A. (2006). *Przemiany intymności. Seksualność we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Giddens A. (2007). *Socjologia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Giddens A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Grey J. (2010). *Mężczyźni są z Marsa, kobiety z Wenus*. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Gromkowska A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcja i reprezentacje*. Poznań: Wyd. Wolumin.
- Harris R. (1998). *Geny czy wychowanie*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co.
- Imieliński K. (1984). *Seksuologia kulturowa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Jacyno M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Karkowska M., Skalski T. (2010). *Kultura, socjalizacja, tożsamość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klimczyk W. (2008). *Erotyzm ponowoczesny*. Kraków: Wyd. Universitas.
- Kobiety w Polsce. Raport* (2007). Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Kocik L. (2006). *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Krawczak E. (2009). *Wobec fenomenu bezżenności. Alternatywny styl życia czy erozja małżeństwa? W: A. Maksymowicz (red.), Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Krzemiński I. (red.) (2004). *Socjologia a przemiany współczesnego świata*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Krzyżowski Ł. (2009). *Matka Polka – Matka Migrantka. Rodzina i macierzyństwo w globie globalnej mobilności*. W: A. Maksymowicz (red.), *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.

- Mały Rocznik Statystyczny* (2008). Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Moir A., Jessel D. (2007). *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną i kobietą*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Paprzycka E. (2008). *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Rozner A. (2009). Wolność indywidualna w kontekście ponowoczesnym – człowiek jako istota obdarzona zdolnością wyboru. W: H. Romanowska-Łakomy (red.), *Odrodzenie człowieczeństwa. Ludzkie transformacje*. Warszawa: Wyd. Psychologii i Kultury Eneteia
- Shilling Ch. (2010). *Socjologia ciała*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sikorska M. (2012). Coraz mniej rodziny, coraz więcej jednostek, czyli o przemianach sfery życia rodzinnego w Polsce. W: A. Jasińska-Kania (red.), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Slany K. (2009). Globalne czynniki przemiany rodziny we współczesnym świecie. W: A. Maksymowicz (red.), *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Spychalska-Stasiak J. (2009). Konstruowanie wiedzy naukowej o fenomenie ludzkiej płci. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 44-69.
- Szlendak T. (2000). Rodzina. W: *Encyklopedia socjologii*. T. III. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szmatka J. (1989). *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sztompka P. (2006). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wyd. Znak.
- Śliwowski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyszka Z. (2001). Człowiek i rodzina w XXI wieku. Czas nadziei czy cywilizacja udręki? *Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne*, nr XIII, red. Z. Tyszka. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, s. 9-17.
- Tyszka Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Summary

Family and gender in a distorting mirror of gender identity

The main intention of this article is to draw attention to the illusory form of the modern family. Paradoxical mode of its current functioning, was placed in the perspective of symbolic transition to the late modernity and gender identity became the category separating the compact monolith of claims directed towards it. Its postmodern conceptualization has turned out to be a tool which very efficiently exposed the helplessness of modernistic metanarrative, exposing the uselessness of nature, science and the whole complex of meanings attributed to the family in the process of setting the current definition of sex. The whole discussion is therefore presented in peculiar “suspension” between the still active dictate of tradition and the logic of the contemporary day which is more and more difficult to predict.

Key words: pedagogy: modernity – postmodernity, sex/gender, family, gender identity, change

Karina Stępkowska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Znaczenie kategorii sprawiedliwości w procesie wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym

Przedmiotem rozważań niniejszej publikacji jest sprawiedliwość i jej rola w edukacji dziecka na pierwszym etapie kształcenia ogólnego. Artykuł podejmuje problematykę sprawiedliwości, począwszy od zdefiniowania pojęcia i jego hierarchizacji, a skończywszy na możliwości zastosowania pewnych założeń teoretycznych w typowych sytuacjach szkolnych. Analizie w szczególności została poddana rola nauczyciela – jako tego, który stosuje zasady sprawiedliwości. Całość rozważań kończy scenariusz zajęć, możliwych do przeprowadzenia w klasie trzeciej szkoły podstawowej, a dotyczący rozumienia pojęcia sprawiedliwości oraz dostrzegania zachowań uznawanych powszechnie za niesprawiedliwe.

Słowa kluczowe: pedagogika wczesnoszkolna, pojęcie sprawiedliwości, sprawiedliwość szkolna, sprawiedliwy nauczyciel, sprawiedliwy system oceniania, typy sprawiedliwości

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach znacznych przeobrażeń cywilizacyjnych, społecznych i gospodarczych, w których przybiera na sile głęboki kryzys moralny. Obserwowany deficyt wartości powoduje, że dzieciom coraz trudniej zorientować się, co jest sprawiedliwe, a co nie. Skutkiem takiego konfliktu etycznego jest chaos i poczucie bezradności. Dlatego zadaniem rodziców, wychowawców i nauczycieli jest przygotowanie dzieci do życia w świecie za pośrednictwem sprawiedliwych wyborów. Nie wystarczy bowiem wiedzieć, że człowiek powinien być sprawiedliwy – trzeba takim człowiekiem być, a tego należy uczyć dzieci od najmłodszych lat.

Wzorce i zasady postępowania przekazywane przez rodziców, opiekunów i nauczycieli stanowią podłoże dla wszelkich zasad aksjologicznych, którymi kieruje się człowiek w życiu. Nauczanie wartości powinno być priorytetem dla wszystkich mających wpływ na wychowanie dzieci. Potrzebują one bowiem przewodnika moralnego, a dorośli, odgrywając taką rolę, muszą im pozwolić dorastać w sposób odpowiedzialny i pamiętać, że swoim postępowaniem wpływają na ich przyszłe decyzje.

Rozdźwięk między szkołą a potrzebami społeczeństwa ponowoczesnego wymusza potrzebę zmian praktyki wychowawczej i poszukiwanie nowatorskich rozwiązań w oddziaływaniu na młodego człowieka. Stąd konieczność włączenia edukacji aksjologicznej w proces kształcenia i świadome nauczanie wartości po to, by dzieci „dojrzały” na ich gruncie i nabywały umiejętność podejmowania wartościowych moralnie decyzji.

Celem edukacji aksjologicznej powinno być wspieranie i monitorowanie rozwoju ucznia w wymiarze społecznym, moralnym i duchowym. Nie chodzi jednak o bezwzględne egzekwowanie reguł, ale o kształtowanie postaw i wrażliwości moralnej. Temu zadaniu ma służyć wychowanie ku wartościom. Uczeń bowiem powinien umieć wyrażać i stosować zasady aksjologiczne na co dzień.

Argumentami przemawiającymi za napisaniem niniejszego artykułu było:

- zwrócenie uwagi na konieczność wychowywania dzieci w duchu sprawiedliwości;
- ukazanie rozdźwięku między szkołą a potrzebami i oczekiwaniami dzieci w zakresie stosowania norm aksjologicznych;
- przedstawienie w szerszym kontekście sprawiedliwych i niesprawiedliwych działań nauczycieli.

Historyczny zarys filozofii sprawiedliwości

Sprawiedliwość jest wartością, nad którą pochylali się myśliciele już w czasach starożytnych, kiedy to zastanawiano się, kto i wobec kogo ma postępować sprawiedliwie. Do najstarszych przejawów sprawiedliwości należą zasady podziału dóbr i ról społecznych oraz zasada wzajemności, oparta na wyrównywaniu świadczeń i krzywd (Lang, 2005, s. 5). Powszechnie znaną maksymą zawartą w Starym Testamencie czy Kodeksie Hammurabiego jest: „oko za oko, ząb za ząb”. Dziś interpretowana jest ona jako rodzaj odwetu, zemsty.

Sokrates łączył cnotę sprawiedliwości z bezwzględnym przestrzeganiem prawa. Demokryt twierdził, że sprawiedliwość jest wykonywaniem tego, co stanowi obowiązek człowieka; niestosowanie się do obowiązku jest niesprawiedliwością, a wtedy potrzebne staje się prawo. Platon, przede wszystkim w *Państwie* (2006), wyróżniał wymiar indywidualny i społeczny sprawiedliwości. Pierwszy z nich stawiał sprawiedliwość jako cnotę nadrzędną obok trzech innych podstawowych: mądrości, męstwa i panowania nad sobą. Miała ona zapewniać harmonię zarówno tych cnot, jak i trzech części duszy. Drugi wymiar – społeczny – wiązał się z harmonią między poszczególnymi częściami społeczeństwa. Sprawiedliwość jest zachowana, gdy każdy wykonuje obowiązki swojego statusu społecznego i działa zgodnie z uzdolnieniami własnej natury. Nierówności społeczne muszą więc istnieć. Tak pojmowana sprawiedliwość jest dla Platona ideałem, wyrastającym poza prawo, obyczaje i zwyczaje (Perelman, 1959, s. 289-290). Określił ją jako coś, co jest dane, kiedy każdy robi „swoje” i „swoje” otrzymuje. Tym, co „swoje”, jest tu i w koncepcji Arystotelesa to, na co ktoś zasługuje zgodnie ze swą naturą lub co mu się należy, kiedy jest na przykład sprawiedliwie karany lub gdy dokonuje się sprawiedliwy podział dóbr (Żywcok, 2011, s. 267). Człowiekiem sprawiedliwym jest ten, kto trzyma się prawa i przestrzega tego, co słuszne: „to, co sprawiedliwe jest tedy tym, co zgodne z prawem i ze słusnością moralną” (Arystoteles, za: Żywcok, 2011, s. 270).

Od czasów *Etyki nikomachejskiej* (1982) sprawiedliwość definiuje się często jako ogólną nazwę dobra moralnego. „Uczynek niesprawiedliwy to uczynek grzeszny moralnie. Człowiek niesprawiedliwy to osoba łamiąca reguły moralne. Sprawiedliwość w znaczeniu moralnym nie musi jednak pokrywać się ze sprawiedliwością w sensie prawa. Bywa, że zachowujemy się niesprawiedliwie, nie łamiąc prawa, albo sprawiedliwie, łamiąc je” (Arystoteles, za: Gruszecka, 2006, s. 57).

Typy sprawiedliwości istotne w szkolnym procesie wychowania dzieci

Począwszy od starożytności, a skończywszy na współczesności, każdy z filozofów starał się dokonać podziału sprawiedliwości na takie grupy, które odzwierciedlałyby wszystkie aspekty życia społecznego. Pod wpływem zmian stosunków społecznych oraz towarzyszących im nowych wyzwań zmieniło się także rozumienie sprawiedliwości. W czasach przednowożytnych ukształtowały się trzy podstawowe rodzaje sprawiedliwości: sprawiedliwość wymienna, sprawiedliwość legalna i sprawiedliwość rozdzielcza.

W czasie, gdy sprawiedliwość wymienna określała warunki sprawiedliwej wymiany, na przykład handlowej pomiędzy dwoma równouprawnionymi aktorami, sprawiedliwość legalna zajmowała się stosunkiem jednostki do społeczności tam, gdzie chodziło o przestrzeganie prawa (jak na przykład obowiązek uiszczania podatków). Sprawiedliwość rozdzielcza odpowiadała na pytanie, jak społeczność czy państwo ma traktować poszczególnych obywateli, a w razie konieczności, według jakich reguł ma im udzielać pomocy (Wiemeyer, 2011, s. 69).

Arystoteles, definiując sprawiedliwość wyrównawczą, stwierdził, że „mamy z nią do czynienia w rodzących zobowiązania stosunkach między ludźmi, i to zarówno tych, które mają charakter zależnych, jak też niezależnych od woli” (Arystoteles, 1982, s. 172).

Sprawiedliwość w rozumieniu powszechnym jest utożsamiana z zagadnieniem równości. Polega na „równym stosunku do innych ludzi. W licznych przypadkach sprawiedliwym wydaje się równy, niesprawiedliwym – nierówny stosunek do ludzi” (Petrażycki, 1985, s. 286). Na ogół, sprawiedliwość obejmuje równość praw i wszelkich zasad tworzonych w obrębie grupy. Zawsze dotyczy bowiem stosunków; nigdy nie dzieje się w odniesieniu do jednostki. Wymaga zatem głębokiej analizy ustalenie właściwego kryterium przy podejmowaniu sprawiedliwej decyzji.

Jean Piaget uważał, że sprawiedliwość „to jedno z najsilniejszych uczuć moralnych dziecka” (Piaget, 1966, s. 63). W swoich badaniach ukazał rozwój pojęcia sprawiedliwości retrybucyjnej i dystrybucyjnej u dzieci.

Sprawiedliwość retrybucyjna ściśle łączy się z karą za przewinienia i uwzględnia „w większym stopniu intencje i okoliczności każdego czynu niż samą materię czynów” (Piaget, 1966, s. 63). Jean Piaget w jej obrębie wyróżnił dwa typy kar: sankcję ekspiacyjną (bicie) i sankcję przez odwzajemnianie (nagana). Pierwsza wynika z przymusu i jest wymierzana za złamanie reguł narzuconych przez osoby będące autorytetem dla dziecka. Zmusza winnego do bezwarunkowego posłuszeństwa i wymierza dotkliwą karę. Natomiast sankcja

przez odwzajemnianie jest związana ze współdziałaniem i zasadą równości, a polega na wyjaśnianiu osobie karanej przez osobę karzącą, jakie skutki może przynieść łamanie zasad. Badania przeprowadzone przez Jeana Piageta dowiodły, że w zakresie tego typu sprawiedliwości można zaobserwować stopniową ewolucję w poglądach dzieci.

Młodsze, rozumujące zgodnie z zasadami moralnego przymusu, preferują sankcje ekspiacyjne (surowe) i nie wyobrażają sobie możliwości braku kary. Twierdzą także, że im surowsza kara, tym większe prawdopodobieństwo, że winny nie powtórzy swego wykroczenia. Starsze dzieci opowiadają się za sankcjami przez odwzajemnienie, zwracając uwagę na fakt, że ten kto zrozumiał na czym polega niewłaściwość jego postępowania, nie będzie w przyszłości tego robił (Chojnacka, 1991, s. 25-26).

Sprawiedliwość retrybucyjną kojarzy się nie tylko z rodzajami stosowanych sankcji, ale także z problemem odpowiedzialności zbiorowej. Jean Piaget zamierzał dowiedzieć się także, czy dzieci opowiadają się za stosowaniem kary typowej dla organizacji wojskowych: „Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego”. Czy sprawiedliwe jest karanie całej grupy za winę jednostki bądź za winę kogoś, kto się nie chce ujawnić? Autor wyróżnia tu trzy typy sytuacji:

1. Dorosły nie zamierza dociec przewinień indywidualnych i karze całą grupę za winę jednej osoby bądź kilku;
2. Dorosły chce znaleźć winnego, ale ten albo się nie ujawnia, albo grupa nie chce go wydać;
3. Dorosły chce znaleźć winnego, ale ten się nie ujawnia, zaś koledzy również nie wiedzą, kim jest (Piaget, 1967, s. 215-216).

Jeżeli chodzi o pierwszą sytuację, to dzieci uznały za niesprawiedliwe karanie całej grupy. W przypadku drugiej i trzeciej kwestii nastąpiło zróżnicowanie na dzieci młodsze i starsze. I tak, w odniesieniu do drugiego problemu młodsze dzieci były przekonane o bezwzględnej karze za przewinienie oraz stwierdziły, że skoro nikt nie wydał sprawcy, to należy ukarać całą grupę. Starsze proponowały brak kary z powodu nieujawnienia winnego. W przypadku trzeciej kwestii starsze dzieci uważały, że karanie całej grupy jest bardziej niesprawiedliwe niż bezkarność winnego (Chojnacka, 1991, s. 26).

Obok sprawiedliwości retrybucyjnej Jean Piaget badał rozumienie wśród dzieci pojęcia sprawiedliwości dystrybucyjnej. Ten rodzaj sprawiedliwości dotyczy sprawiedliwego podziału dóbr i jest oparty na ścisłej równości.

Do zbadania tego zagadnienia autor posłużył się historyjką przedstawiającą matkę, która kocha bardziej grzeczną córkę i daje jej więcej ciastek. Zgodnie z przewidywaniami, dzieci podzieliły się w swoich wypowiedziach na dwie grupy. Młodsze miały tak silne poczucie konieczności sankcji, że problem równości nawet nie powstał. Nie próbowały także zrozumieć psychologicznego kontekstu sytuacji, uznając winę i karę za proste równanie. Starsze dzieci starały się przeanalizować sytuację i jej elementy. W wyniku analizy zawsze zwyciężała sprawiedliwość dystrybucyjna (Chojnacka, 1991, s. 27-28).

Jean Piaget wyodrębnił trzy etapy rozwoju sprawiedliwości dystrybucyjnej. W pierwszym dziecko jest bezwzględnie posłuszne dorosłemu i co on nakazuje, uznaje za właściwe. W drugim etapie, w związku z rozwojem egalitaryzmu, przeciwstawia się sankcjom i posłuszeństwu. Natomiast w trzecim egalitaryzm ustępuje

miejsca sprawiedliwości wyrównawczej, w której dziecko najpierw analizuje okoliczności dotyczące podziału dóbr, a następnie podejmuje decyzję dotyczącą najbardziej sprawiedliwego rodzaju dystrybucji (Chojnacka, 1991, s. 28).

Chaim Perelman twierdził, że sprawiedliwość powinna być rozumiana jako coś, co należy się każdemu człowiekowi. Wyróżnił sześć jej typów: każdemu to samo, każdemu według jego zasług, każdemu według jego dzieł, każdemu według jego potrzeb, każdemu według tego, co mu się należy z racji pozycji, każdemu według tego, co mu przyznaje prawo (Perelman, 1959, s. 22).

Te ujęcia sprawiedliwości wskazują, że należy brać pod uwagę jedną charakterystyczną cechę i konsekwentnie ją stosować, a to, co je łączy – to równość w każdym aspekcie życia społecznego. Jednak według Alicji Żywcok sprawiedliwość w szkole to nie równość, lecz zachowanie umiaru, proporcjonalność (Żywcok, 2011, s. 286). Należy zatem zastanowić się, czy zasady Perelmana są odpowiednie do zastosowania w społeczności szkolnej. Maria Groenwald twierdzi, że nie zawsze i uzasadnia to następująco:

1. Każdemu to samo. Formuła oznacza, że wszystkich uczniów należy traktować jednakowo, bez względu na różnice indywidualne występujące w zachowaniu czy rezultatach uczenia się. Zmuszenie wszystkich do identycznego wysiłku przyniosłoby z pewnością niejednakowe wyniki pracy, stąd okazałoby się niesprawiedliwe.
2. Każdemu według jego zasług. Zasada ta jest w szkolnym systemie oceniania często stosowana, gdyż uczniowie są dodatkowo nagradzani za uczestnictwo w olimpiadach, zajęciach pozalekcyjnych, zawodach sportowych itp. Wątpliwości budzi jednak to, czy sprawiedliwa jest ocena, która – oprócz zasług ucznia – uwzględnia trudne warunki, w których pracował.
3. Każdemu według jego potrzeb. Należałoby najpierw ustalić potrzeby każdego ucznia, by móc go sprawiedliwie ocenić. A to wiąże się z koniecznością zdiagnozowania na przykład poziomu struktur poznawczych, monitorowania jego działań oraz wspierania go przez informację zwrotną. Jednak potrzeby zadeklarowane przez uczniów często są na wyrost, nie zawsze zgodne z prawdą (przywoływanie nieszczęść, trudne warunki domowe itp.). Chcąc przyjąć sprawiedliwe ocenianie według tej zasady, należałoby wyeliminować to, co spontaniczne, emocjonalne, indywidualne.
4. Każdemu według jego pozycji. Dzieli uczniów na bardziej i mniej uprzywilejowanych i w obrębie tych dwóch grup ich ocenia. To prowadzi do selekcji społecznej i wzbudza poczucie niesprawiedliwości w ocenianiu. Zwłaszcza że uczniowie z grupy uprzywilejowanej mogli się w niej znaleźć na przykład z powodu społecznego pochodzenia czy stosowania nieuczciwych praktyk w zdobywaniu dobrych ocen.
5. Każdemu według tego, co przyznaje mu prawo. Należy ustalić, co dana osoba powinna otrzymać i bezwzględnie dopilnować, by postanowienia były przestrzegane. Przykładem mogą być zapisy w programie wychowawczym, programie profilaktycznym czy statucie.
6. Każdemu według jego dzieł. Można ująć tylko ten wynik uczenia się, który da się zmierzyć, obliczyć, poddać statystyce. Zatem należałoby określić wzorce, wprowadzić normy, do których zostaną odniesione rzeczywiste osiągnięcia poszczególnych uczniów. Tak dzieje się podczas egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych.

Praktyczne zastosowanie sześciu koncepcji Chaima Perelmana w sytuacjach szkolnych napotyka na wiele trudności. Mimo że wydają się obiektywne, trudno je zrealizować w szkolnej rzeczywistości (Groenwald, 2004, s. 12-17), co nie oznacza, iż nie należy respektować ich w pracy nauczycielskiej.

Rola nauczyciela w rozwijaniu poczucia sprawiedliwości dzieci w sytuacjach szkolnych

Pedagodzy społeczni – Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński oraz Aleksander Kamiński głosili idee, których przesłaniem było wprowadzenie dziecka w świat różnych układów społecznych. Obok idei edukacji społecznej, podmiotowości i pomocniczości wyróżnili ideę sprawiedliwości społecznej, której istotą było to, że „wszyscy ludzie powinni mieć równy dostęp do warunków rozwoju” (za: Segiet, 2014, s. 498). Anna Przeclawska i Wiesław Theiss twierdzą, że idee te „oparte na ponadczasowych i uniwersalnych wartościach, przetrwały próbę czasu i nadal są pomocne w budowaniu lepszego świata” (za: Segiet, 2014, s. 498).

Szkoła jako instytucja ma w swym programie zapis mówiący o respektowaniu zasady sprawiedliwości społecznej, jednak czy jest on sprawiedliwy dla wszystkich? Czy szkoła jest w stanie zapewnić każdemu uczniowi równe szanse? Obawiam się, że nie. Przykładem może być chociażby brak szansy na optymalną edukację dla dzieci z terenów wiejskich. Na to zwraca uwagę Katarzyna Palka, mówiąc o nierównym dostępie do placówek oświatowo-kulturalnych, występujących różnicach w sytuacji rodzinnej dzieci oraz nierównych rezultatach uczenia się (Palka, 2014, s. 362-363).

Sprawiedliwość jest w opinii dzieci wartością istotną, dlatego już w momencie rozpoczęcia edukacji przed-szkolnej i szkolnej dokładnie obserwują, jak traktowani i oceniani są ich rówieśnicy. Analizują każdy aspekt otaczającej rzeczywistości pod kątem sprawiedliwego podziału dóbr i stosowania kar, a „zapotrzebowanie” na sprawiedliwość nakazuje im „czuwanie” nad respektowaniem tej zasady w środowisku rówieśniczym. Aby dzieci mogły doświadczyć, czym jest sprawiedliwość, muszą na swej drodze zetknąć się z niesprawiedliwością. „Dziecko, zaczyna rozróżniać sprawiedliwość i podporządkowanie przy okazji jakiejś niesprawiedliwości, często mimowolnej czy wymagowanej, której padło ofiarą” (Piaget, 1966, s. 63). Na przykład dziecko, które nigdy nie jadło kiwi, na ogół nie będzie czuło się pokrzywdzone, gdy nie otrzyma deseru o takim smaku. Nie odczuje niesprawiedliwości z powodu braku tego owocu, gdyż nie ma świadomości jego istnienia. Natomiast na pewno spostrzeże niesprawiedliwą – w jego mniemaniu – karę wymierzoną przez rodzica bądź nauczyciela. Dlatego należy pamiętać o tym, by każde działanie osoby dorosłej było przemyślane i na tyle skuteczne, by przynieść zamierzony efekt, gdyż już samo słowo „kara” ma w sobie wydźwięk negatywny, a co dopiero, gdy jest krzywdząca.

Zadaniem nauczyciela jest w tym czasie monitorowanie sytuacji szkolnych, w których dziecko zostało potraktowane niesprawiedliwie bądź takie zachowanie zauważyło. Jeżeli bowiem sześciolatek człowieka „dotknie” niesprawiedliwość, to pojawiają się negatywne emocje, z którymi nierzadko nie będzie mógł sobie samodzielnie poradzić. To może doprowadzić z kolei do stresu, frustracji i wielu negatywnych zachowań, które mogą wpłynąć na jego zdrowie fizyczne, psychiczne i emocjonalne. Sprawiedliwy nauczyciel musi być dobrym

obserwatorem i potrafić odnaleźć w grupie tych samotnych, nieśmiałych czy odrzuconych z różnych powodów przez rówieśników i zaoferować im pomoc. To także osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i empatię. Zatem każde działanie pedagoga powinno być dokładnie przemyślane, a oddziaływanie na tyle skuteczne, by dziecko czuło, że jest wyjątkowe i zawsze może liczyć na jego wsparcie. Nauczyciel i uczeń powinni być „zawodnikami grającymi w jednej drużynie”, dla których wynik jest jednakowo ważny. Narzędziem w rękę nauczyciela nie może być jedynie krytyka, groźba i kontrola ucznia.

Nauczyciel we współczesnej szkole powinien być postrzegany przez uczniów jako sprzymierzeniec, przyjaciel i rzecznik, przekazujący im umiejętność podejmowania sprawiedliwych decyzji, by mogli budować swój świat wartości. I tak w większości przypadków jest. Problem polega na tym, że nauczyciel często nie ma możliwości pracy na maksymalnym poziomie, dlatego podejmowane przez niego rozstrzygnięcia – nie zawsze sprawiedliwe – wynikają z warunków od niego niezależnych, a narzuconych mu przez okoliczności.

Gdybyśmy pokusili się o podanie innych cech, którymi powinien dysponować sprawiedliwy nauczyciel, to z pewnością byłaby to wyrozumiałość, życzliwość, umiejętność okazywania szacunku, bezinteresowność, konsekwencja. Pedagog powinien czynić sprawiedliwość z dobroci serca, potrzeby, a nie z pobudek egoistycznych czy w celu pokazania swojej władzy. To wszystko ma bowiem wpływ na kształtujące się poczucie sprawiedliwości dziecka. Dlatego nauczycielami nie mogą zostać osoby przypadkowe.

Poniżej przedstawiam kilka przykładów niesprawiedliwego traktowania uczniów przez takich nauczycieli, którzy nie potrafią odnaleźć się w szkolnej rzeczywistości i swe negatywne nastawienie kierują na dziecko.

1. Faworyzowanie uczniów ze względu na płeć, wygląd i status:

- zwolnienie z ćwiczeń wymagających nadmiernego wysiłku na zajęciach wychowania fizycznego uczniów, którzy nieustannie o to proszą ze względu na niechęć do tego typu zajęć;
- niewpisanie oceny niedostatecznej za brak zadania domowego dziecku nauczyciela pracującego w tejże szkole;
- czasowe odebranie telefonów komórkowych podczas przerwy chłopcom, a pominięcie dziewcząt;
- izolowanie od grupy dzieci różniących się na przykład swą fizycznością (otyłość, noszenie okularów, niski wzrost) czy sytuacją społeczną (bieda, brak biologicznych rodziców lub wychowywanie się w placówce opiekuńczo-wychowawczej).

2. Przyznawanie sobie pewnych przywilejów, a odmawianie ich uczniom (picie wody podczas zajęć lekcyjnych, korzystanie z telefonu komórkowego).

3. Niedotrzymywanie słowa danego rodzicowi ucznia podczas rozmowy indywidualnej (poruszenie na forum klasy kłopotliwych spraw konkretnej osoby).

4. Bezdużne ocenianie ucznia bez względu na okoliczności napisania pracy bądź udzielenia odpowiedzi ustnej:

- uczeń z trudnościami edukacyjnymi jest oceniany według szablonu stosowanego dla całej klasy, a nie według nakładu pracy, którą wykonał czy postępow;
- uczeń przeciętny edukacyjnie nie ma szans na piątkę (mimo włożonego wysiłku), bo jest traktowany szablonowo jako „nijaki”;

– uczeń twórczy, błyskotliwy bez względu na wkład pracy i tak otrzyma najwyższą ocenę, bo jest postrzegany jako wzorowy.

Jak zatem można zminimalizować niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli? Co muszą zmienić w swoim działaniu pedagodzy, by byli uważani za przestrzegających zasad sprawiedliwości? Oto kilka propozycji:

1. Zmiana sposobu postrzegania uczniów na taki, który pozwala dostrzec Kasię z „pierwszej a”, a nie tylko klasę „pierwszą a”.
2. Stosowanie szeroko rozumianej indywidualizacji poprzez uwzględnienie różnych stylów uczenia się dzieci.
3. Zmniejszenie liczebności klas. Dzięki temu nauczyciel będzie mógł skupić się na czynnikach prowadzących do wykonania konkretnej pracy przez dziecko, a nie na dziele już powstałym. Jest to niezwykle ważne w obecnych czasach, w których uczniami są dzieci z różnymi deficytami rozwojowymi i dysfunkcjami. Bardzo trudno pracować z nimi optymalnie podczas zajęć. Z małą grupą działa się zdecydowanie efektywniej, ale nie oznacza to, że z kilkudziesięcioosobową nie można zrobić niczego interesującego. Jednak z pewnością wymaga to od nauczyciela większego wysiłku. Mówiąc o pracy, mam na myśli wszelką działalność dydaktyczno-wychowawczą podejmowaną dla i na rzecz uczniów.
4. Współpracowanie z rodzicami, tak by byli sprzymierzeńcami nauczycieli i dzieci, a nie wyłącznie osobami, które wymagają, kontrolują i krytykują.

Szkolny system oceniania – sprawiedliwy czy niesprawiedliwy?

„Piętą achillesową” współczesnej szkoły jest niesprawiedliwy system oceniania. Jego klimat, mimo jednolitych zasad i kryteriów, czasem wprowadza dzieci w świat antywartości. Kojarzy im się z niesprawiedliwością, złośliwością, stronniczością i często wiąże się z kompromitacją. Występuje wówczas konflikt między uczniem i nauczycielem. Uczeń bywa oceniany za posiadaną wiedzę – bądź jej brak – nie zaś za wysiłek wkładany w przyswojenie pewnych treści.

Dopóki dziecko nie „wkroczy” w świat ocen i punktacji, jego talenty rozwijają się naturalnie, spontanicznie, a uczenie wiąże się z radością. Wraz z oceną szkolną rodzi się lęk i niepewność. Dzieci są poddawane nieustannej kontroli w postaci oceniania i zaliczania kolejnych sprawdzianów czy testów. Wtedy zaczynają porównywać wyniki z wynikami kolegów i nierzadko stwierdzają, że ocena, którą otrzymały, jest niesprawiedliwa. Zadaniem, a wręcz powinnością nauczyciela jest wówczas takie wyjaśnienie nieścisłości, by ów uczeń zrozumiał, co było powodem takiej oceny. Sytuacją idealną byłoby, gdyby wszelkie pytania kierowane do ucznia służyły nie tyle sprawdzeniu jego wiedzy, ile pozwoliły na odkrycie talentów i możliwości. Jednak w dobie sprawdzianów, egzaminów i testów trudno nauczycielowi odejść od standardowych punktowych czy literowych ocen. Byłoby to możliwe przy zastosowaniu na przykład oceniania kształtującego, w którym uczniowie: wiedzą,

czego i po co się uczą; są informowani, co będzie oceniane; odpowiadają na pytania kluczowe zmuszające do myślenia; otrzymują informację zwrotną od nauczyciela, uczą się od siebie nawzajem i uczestniczą w ocenianiu, a rodzice nie pytają o otrzymaną ocenę, ale o to, czego się w szkole nauczyli. Uczeń musi wówczas od najmłodszych lat uczyć się samokontroli i być współodpowiedzialnym za proces uczenia się. Dobrze się dzieje, że tego typu ocenianie staje się coraz powszechniejsze.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym najbardziej skupiają się na działaniach niesprawiedliwych kierowanych bezpośrednio do nich, ponieważ sprawiają im przykrość i smutek. Jeżeli dziecko będzie odczuwało, że w szkole jest traktowane niesprawiedliwie na przykład z powodu wadliwego systemu oceniania, to nie tylko nie będzie chciało do niej przychodzić, ale nie będzie uczestniczyło w życiu klasy, będzie unikało kontaktów z kolegami, będzie czuło się samotnie i opuszczone, a to może zaburzyć jego rozwój emocjonalny. Chodzi o to, by już od pierwszych dni pobytu w szkole dziecko wiedziało, że nikt nie ma prawa traktować go niesprawiedliwie, a nauczyciel jest osobą, która stoi na straży przestrzegania zasad sprawiedliwości.

Ograniczenie zasady uczestnictwa a poczucie sprawiedliwości – ujęcie Johna Rawlsa

John Rawls w dziele *Teoria sprawiedliwości* (2013) wspomina o tak zwanym ograniczeniu zasady uczestnictwa. Ograniczenie tej zasady jest konieczne wtedy, gdy większość decyduje o sprawach ogółu. Tak może się dziać w społeczności szkolnej, gdzie niejednokrotnie uczniowie zdolniejsi, odważniejsi i szybsi w działaniu odpowiadają za pozostałych, nie pozwalają im na popełnianie błędów i aktywny udział w podejmowaniu decyzji. Jak powinien w tej sytuacji postąpić nauczyciel? Czy udzielić głosu tym, którzy się tego domagają, czy „zmusić do myślenia” biernych? Jakie działanie będzie uznane za sprawiedliwe?

Najbardziej sprawiedliwa wydaje się praca w grupach, gdzie każdy odgrywa określone role (lider, sekretarz, sprawozdawca, członkowie) i ma konkretne zadanie do wykonania. Każdy musi się liczyć z innymi, a o sukcesie nie decyduje indywidualnie, lecz praca grupy jako całości. Należy jednak mieć na względzie – przy doborze grupy – to, by lider nie był osobą dominującą, najbardziej aktywną. Dlatego dobrze jest dokonać takiego porządkowania poszczególnych osób, by na przykład tylko w jednej grupie były osoby najbardziej aktywne. Wtedy nauczyciel może obserwować, jaka będzie ich współpraca, jak podzielą się obowiązkami, czy pozwolą dojść do głosu poszczególnym członkom, jaki będzie uzyskany efekt.

John Rawls twierdzi, że ograniczenie zasady uczestnictwa musi dotyczyć wszystkich. Nikt nie może mieć ani więcej, ani mniej wolności. Jako przykład podaje konstytucję, w której wszyscy obywatele są traktowani równo, a zapisane ustalenia prawne ograniczają regułę większości. Główną zaletą zasady uczestnictwa jest to, że pozwala na respektowanie przez rządzących praw rządzonych, to znaczy, że nauczyciel w szkole musi respektować prawa swych podopiecznych i stosować tak zwaną „zasadę równej korzyści” (Rawls, 2013, s. 337). Nikt bowiem nie może dostać mniej, niżby mu się należało. Należy mieć na uwadze również to, że jeżeli ktoś uczestniczy aktywnie w życiu szkoły, to nie czyni go z tego powodu decydem, lecz tylko umożliwia zarówno jemu, jak i innym podejmowanie decyzji korzystnych dla wszystkich członków społeczności.

Poniżej przedstawiam autorski scenariusz zajęć możliwych do przeprowadzenia w klasie trzeciej szkoły podstawowej, a dotyczący rozumienia pojęcia sprawiedliwości oraz dostrzegania zachowań uznawanych powszechnie za niesprawiedliwe.

Autorski scenariusz zajęć z edukacji wczesnoszkolnej dla klasy trzeciej

Temat: Zwierciadłko powiedz przecie, czy sprawiedliwość jest na świecie?

Czas trwania: 60 minut

Cel ogólny: Kształtowanie umiejętności dostrzegania znaczenia sprawiedliwości w życiu codziennym.

Cele operacyjne:

- Uczeń potrafi podać przykłady sprawiedliwego i niesprawiedliwego postępowania;
- Wie, co czuje osoba potraktowana niesprawiedliwie;
- Respektuje zasadę sprawiedliwej współpracy z innymi.

Metody pracy:

- Podające: pogadanka, rozmowa kierowana;
- Problemowe: Aktywizujące: zabawa integracyjna „Tocząca się opowieść”, twórcze rozwiązywanie problemów, „Burza mózgów”, „Rybi szkielet”;
- Programowe: praca z tekstem;
- Praktycznego działania¹.

Formy pracy:

- Zespołowa jednolita (praca w grupach);
- Zespołowa zróżnicowana (praca z całą klasą);
- Indywidualna praca jednolita;
- Indywidualna praca zróżnicowana.

Środki dydaktyczne:

Gumowa piłeczka, arkusze szarego papieru, markery, tekst opowiadania *Dwie Dorotki* dla każdego dziecka, plansza z rybem szkieletem, przybory plastyczne – do wyboru.

Przebieg zajęć

1. Zabawa integracyjna „Tocząca się opowieść”:

- Dzieci siedzą w kręgu. Nauczyciel trzyma w ręku piłeczkę i rozpoczyna opowieść: „Pewnego dnia Ania znalazła na schodach portfel”. Następnie rzuca piłeczkę do dowolnego dziecka i prosi je, by tę opowieść

¹ Podziału metod dokonałam na podstawie: Krzyżewska J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Cz. I. Suwałki: AU OMEGA.

- kontynuowało. Zabawa toczy się do momentu, aż opowiedziana historia będzie miała swój koniec (Najlepiej tak kierować myśleniem dzieci, aby opowiadanie dotyczyło tematu zajęć – sprawiedliwości).
2. Ćwiczenie rozwijające myślenie twórcze:
 - Podaj kilka wyrazów rozpoczynających się głoską „s”, a zakończonych cząstką „ość”;
 - Ułóż dwa zdania rozpoczynające się od wyrazu sprawiedliwość;
 - Jakie słowa przychodzą ci do głowy, gdy usłyszysz słowo „sprawiedliwość”.
 3. Technika zdań niedokończonych:
 - Uczniowie kończą rozpoczęte przez nauczyciela zdania, na przykład: Zasluguję na sprawiedliwe traktowanie, ponieważ...; Człowiek sprawiedliwy jest...
 4. Gra symulacyjna ucząca przewidywania konsekwencji „Co się stanie, gdy...”:
 - Zataję przed rodzicami prawdę o niesprawiedliwym postępowaniu wobec kolegi?
 - Nie dotrzymam danej obietnicy?
 5. Wysłuchanie opowiadania Janiny Porazińskiej *Dwie Dorotki*².
 6. Rozmowa na temat treści wysłuchanej historii:
 - Podawanie przykładów sprawiedliwego i niesprawiedliwego postępowania głównych bohaterów;
 - Jaką zapłatę otrzymały dziewczynki? Czy była sprawiedliwa? Zwrócenie dzieciom uwagi na fakt, że obie dziewczynki otrzymały sprawiedliwą zapłatę, jednakże odmienną;
 - Na czym polega sprawiedliwość? Co jest w niej najważniejsze?
 - Jak się czuły Dorotki?
 - Jak się czujeś(aś), gdy zostałeś(aś) potraktowany(a) niesprawiedliwie?
 7. Zapisanie bądź namalowanie na arkuszu szarego papieru uczuć, które budzi sprawiedliwość oraz takich, które kojarzą się z niesprawiedliwością (praca w grupach).
 8. Rozwiązanie problemu: „Niesprawiedliwość jest wśród nas” za pomocą techniki „Rybi szkielet”. Nauczyciel umieszcza na tablicy planszę z narysowanym rybim szkieletem. Na rybiej głowie jest zapisany problem. Zadaniem dzieci jest, przy wykorzystaniu metody „Burza mózgów”, wpisanie w „ości ryby” przyczyn, które powodują taką sytuację. Po ich przeanalizowaniu dzieci dochodzą do wniosku, że na przykład na świecie panuje sprawiedliwość i niesprawiedliwość, a ludzie mają wpływ na to, by ten stan rzeczy zmienić, udoskonalić.
 9. Podjęcie aktywności twórczej:
 - „Księga Sprawiedliwości”. Dziecko zapisuje, rysuje lub tworzy za pomocą symboli taką księgę. Powstałe prace mogą być tłem do klasowej gazetki wychowawczej – „Dziękujemy, proponujemy, upominamy”. (Gazetka widnieje w klasie i w razie potrzeby uzupełnia się ją o imiona osób, na przykład: Upominamy

² Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska proponują, aby ze starszymi dziećmi omówić powieść Wiktora Hugo *Nędznicy*, w której główny bohater zostaje skazany na dożywotnie galery za kradzież bochenka chleba. Koźmińska I., Olszewska E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki.

Karola, żeby nie zabierał bez pozwolenia pióra Agaty. Proponujemy, aby Małgosia i Dawid przygotowali na kolejne zajęcia z przyrody informację na temat... Dziękujemy mamie Pawła za przygotowanie upominków z danej okazji).

10. Ewaluacja zajęć – wypowiedzi techniką „Runda”: Podczas dzisiejszych zajęć dowiedziałem się...; Wiem, że...; Na pewno zwrócę uwagę na...

Podsumowanie

Sprawiedliwość w instytucji szkoły ma ogromne znaczenie. Wyznacza bowiem kierunek zmian, jakie powinny nastąpić w edukacji aksjologicznej dzieci. Bez względu na to, jaką rolę pełni w procesie wychowania nauczyciel, powinien być dla dziecka tą osobą, która wprowadzi je w świat wartości, gdyż ono nie tyle „jest”, ile „staje się” wartościowym moralnie człowiekiem. Jeżeli dziecko będzie wiedziało, co to jest sprawiedliwość i jakie ma znaczenie w ludzkim życiu, to będzie potrafiło dostrzec ją wokół i zastosować, tak że na przejawy niesprawiedliwości będzie reagowało we właściwy sposób.

Nie jest to zadanie łatwe do zrealizowania, jednak wierzę, że będzie możliwe wtedy, gdy nauczyciel znajdzie własną do ucznia drogę. Jestem przekonana, że warto wychowywać dzieci w duchu sprawiedliwości i ku sprawiedliwości, by ją odczuwały i do niej indywidualnie w przyszłości zmierzały. Od tego zależą postępy demokracji i rozwój humanizmu.

Bibliografia

- Arystoteles (1982). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chojacka A. (1991). Zasada sprawiedliwości w baśniach w świetle teorii Jeana Piageta i rozwoju moralnym dziecka. *Studia o Sztuce dla Dziecka*, 6, 23-36.
- Groenwald M. (2004). Sprawiedliwość w ocenianiu osiągnięć uczniów. *Nowa Szkoła*, 9, 12-17.
- Gruszecka E. (2006). Człowiek w obliczu krzywdy – zachowania ofiar, sprawców i obserwatorów. W: E. Martynowicz (red.), *Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą: problemy współczesności – co psychologia może o nich powiedzieć?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Koźmińska I., Olszewska E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki.
- Krzyżewska J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Cz. I. Suwałki: AU OMEGA.
- Lang W. (2005). Sprawiedliwość. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Zespół pod kierunkiem W. Kwaśniewicza (red.), Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Palka K. (2014). Edukacja na wsi – mechanizmy wykluczenia edukacyjnego. W: W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Perelman Ch. (1959). *O sprawiedliwości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Petrażycki L. (1985). *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Przeł. T. Kołakowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przeł. T. Kołakowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Platon (2006). *Państwo*. Przeł. W. Witwicki. Kęty: Wyd. Marek Derewiecki.
- Porazińska J. (1964). *Dwie Dorotki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rawls J. (2013). *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Segiet K. (2014). O przesunięciu uwagi z dziecka na rodziców. Refleksja z perspektywy pedagoga społecznego. W: W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Wiemeyer J. (2011). Sprawiedliwość międzypokoleniowa jako wyzwanie społeczno-etyczne. Przeł. M. Hułas, *Roczniki Nauk Społecznych*, 3 (39), 69-88.
- Żywcok A. (2011). *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Summary

The importance of the category of justice in the process of educating children in early school age

The subject of considerations of this publication is justice and its role in child's education at the first stage of general education. The article discusses the issue of justice from the definition of the concept and its hierarchy to the possibility of using certain theoretical assumptions in typical school situations. The analysis involved, in particular, the role of the teacher as the one who applies the principles of justice. All these considerations end up with a lesson plan, which may be applied in the third grade of primary school, concerning the understanding of the concept of justice and the identification of behaviours generally regarded as inequitable.

Key words: early school education, notion of justice, righteous evaluation system, righteous teacher, school justice, type of justice

Idea społeczeństwa dziecięcego w ujęciu Janusza Korczaka (na przykładzie systemu wychowawczego Domu Sierot)¹

Celem opracowania było zwrócenie uwagi na wizję Korczakowskiej organizacji społeczności dziecięcej analizowanej poprzez pryzmat systemu wychowawczego Domu Sierot. Idea ta stwarzała bariery dla anarchii, chroniła osoby słabsze przed krzywdą, zapewniała jednostce poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej, przynajmniej w obrębie życia zakładowego. Proces ten odbywał się m.in. przy zastosowaniu określonych technik wychowania dziecka. Pomimo iż stanowią one wtórne, instrumentalne, operatywne narzędzie pracy wychowawczej, nie można kwestionować potrzeby oraz celowości ich wykorzystywania. Zasadne jednak staje się dostrzeżenie ich znaczenia w kontekście pierwotnych idei pedagogicznych reprezentowanych przez Janusza Korczaka.

Słowa kluczowe: pedagogika opiekuńcza, Janusz Korczak, system wychowawczy, opieka, Dom Sierot, społeczność dziecięca

System wychowawczy Janusza Korczaka rozwijał się w ciągu kilku dziesięcioleci. W latach 1912-1914 dokonała się weryfikacja jego podstawowych założeń (w czasie pierwszej wojny światowej przebywał on na froncie, zaś ciężar prowadzenia placówki spoczywał na Stefanii Wilczyńskiej, naczelnej wychowawczyni Domu Sierot). W latach dwudziestych (już z udziałem Korczaka) nastąpiło rozbudowanie oraz udoskonalenie jego koncepcji pedagogicznej (Lewin, 1986, s. 39). Autor w swojej programowej rozprawie pt. *Prawo dziecka do szacunku*, nawiązując do Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka z 1923 roku, oczekiwał przestrzegania praw dziecka, zwracając uwagę na jego wartość. Pisał: „dziecko jest równo nam wartościowym człowiekiem w każdej fazie swego rozwoju i pod każdym względem” (Korczak, za: Lewin, 1986, s. 35).

Problemy, które poruszał w tym okresie, wynikały z ogólnej atmosfery początków XX wieku, nazwanego przez Ellen Key „stuleciem dziecka” (Lewin, 1986, s. 35). Korczak domagał się, aby „skończyć z fikcją

¹ Tekst jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego na Konferencji Naukowej Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego *Założenia pedagogiki Janusza Korczaka*, Ostrołęka 30.10.2012.

tkliwego i dobrodziejskiego stosunku do dziecka” (Barszczewska, Milewicz, 1989, s. 74). Podkreślał, że „dzieci oraz młodzież stanowią trzecią część ludzkości, dziecięctwo wpisuje się w trzecią część życia, dzieciom zatem należy się trzecia część wszystkich bogactw ziemi – i to prawnie, nie z łaski” (Barszczewska, Milewicz, 1989, s. 74). Tego rodzaju pogląd zmienił gruntownie ówczesny sposób postrzegania oraz traktowania młodego człowieka przez społeczeństwo, instytucje opiekuńczo-wychowawcze, a także rodziców. Zmierzał on zatem nieustannie do „wielkiej syntezy dziecka” (Korczak, 2002, s. 55) oraz „syntezy młodości” (Korczak, 2002, s. 56).

Lata 1936-1939 stały się sprawdzianem możliwości funkcjonowania jego założeń w trudnej, wręcz nie normalnej rzeczywistości. W 1940 roku Dom Sierot został przeniesiony z ulicy Krochmalnej do getta. Nowy lokal był jednak mniejszy i nieprzystosowany do potrzeb zakładu opiekuńczego dla dzieci. Sytuacja ta implikowała zatem dostrzeżenie, a także uznanie przez autora odrębności psychicznej jednostki, jej praw oraz konieczność nie tylko przestrzegania i egzekwowania przywilejów wychowanka, ale również „gromady dziecięcej” (Korczak, 2002, s. 58).

Na przestrzeni wielu lat krystalizowały się oraz ustalały nadrzędne idee społeczeństwa dziecięcego na zasadach sprawiedliwości, braterstwa, określonych praw, a także obowiązków (Dąbrowski, 2000, s. 141). Tworzyło ono własne zróżnicowane agendy, uzyskiwało niezbędne warunki i uprawnienia w celu nawiązywania konstruktywnego porozumienia z innymi ludźmi. Korczak zmierzał do utworzenia środowiska wychowawczego, w którym relacje interpersonalne między dziećmi a osobami dorosłymi będą oparte na zasadzie umowy społecznej honorującej specyficzne prawa obu stron. Rozumiał zatem, jak wielkim niebezpieczeństwem jest pozostawienie dziecku nieograniczonej swobody oraz rygorystyczne jej ograniczanie. Unikając tych niebezpieczeństw, Autor rozwijał ideę współzrządzenia (współgospodarzenia), a także partnerstwa, nadając jej konkretny, a zarazem oryginalny kształt. Jednym z obszarów realizacji tych założeń był Dom Sierot.

Dom Sierot – geneza powstania i organizacja życia podopiecznych

Placówka powstała w 1912 roku; przeznaczona była dla dzieci żydowskich. Powołało ją do życia oraz utrzymywało od chwili powstania do wybuchu w 1939 roku drugiej wojny światowej Towarzystwo „Pomoc dla Sierot” (Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 84-85). Jej załączkiem był przytułek, który nie posiadając własnego gmachu, zmieniał kolejno lokale. Postanowiono zatem zbudować własny dom dla dzieci osieroconych. Zajmował on czterokondygnacyjny budynek przy ulicy Krochmalnej 92, w którym znajdowały się pomieszczenia gospodarcze (kuchnia, spiżarnia, pralnia, kotłownia, szatnia, jadalnia, natryski, umywalnie, sala rekreacyjna, kancelaria, dwie sypialnie – jedna dla dziewcząt, druga dla chłopców) oraz umożliwiające wychowankom naukę. Do budynku przylegał niewielki obszar ziemi. Tylne podwórze przeznaczone było pod uprawę, zaś przednie służyło jako plac zabaw dla dzieci (Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 84-85).

W przemówieniu wygłoszonym 27 lutego 1913 roku, zatytułowanym „Ku otwarciu Domu Sierot”, Korczak określił następujące zadania placówki:

- 1) poznawanie dziecka oraz praw rządzących jego rozwojem (głównie somatycznym i psychicznym) ze szczególnym uwzględnieniem wychowania fizycznego;
- 2) pomoc kadrze pedagogicznej w określaniu zakresu jej pracy zgodnie z możliwościami podopiecznych;
- 3) doprowadzenie do wykrycia i zbadania przyczyn „zatrutej” atmosfery w internatach w celu ich zreformowania (Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 84-85).

Organizacja życia Domu była precyzyjnie dostosowana do potrzeb rozwojowych wychowanków. Panujący w placówce ład wyrażał się przede wszystkim współistnieniem elementów stałych oraz zmiennych, stanowiących główny czynnik stabilizacji życia dzieci (Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 84-85). Podopieczni otrzymywali skromne, ale pożywne posiłki. Spali w dwóch sypialniach, które w ciągu dnia były wietrzone. Obok nich znajdowały się nowoczesnie urządzone umywalnie. Każde dziecko miało komplet własnych przyborów toaletowych oraz ręcznik. Cotygodniowa kąpiel stanowiła część rytuału zakładu. Janusz Korczak nierzadko mył najmłodsze dzieci, kształtując w nich pozytywne postawy prozdrowotne. Po zakończeniu czynności higienicznych wychowankowie otrzymywali własną znaczoną bieliznę. Dzieci przed snem ważono i mierzono, a pomiary te systematycznie zapisywano. W ten sposób powstawały cotygodniowe wykresy stanowiące przedmiot wnikliwej analizy w czasie wieczornych spotkań całego personelu placówki. Gdy dzieci układały się do snu, wychowawcy czytali im książki, prezentowali treść filmów i wydarzeń zaczerpniętych z życia, czasami sami słuchali opowieści podopiecznych.

Poranne wyjście do szkoły przekształcało się również w swoisty obrzęd. Po śniadaniu należało zejść do szatni, wyczyścić własne obuwie, umyć dłonie, założyć wierzchnią odzież, włożyć śniadanie do tornistra, pożegnać się z wychowawcą, który asystował i pomagał wychowankom podczas wykonywania określonych czynności. W szkole dzieci uczyły się śpiewu, rysunku, języka hebrajskiego, miały możliwość swobodnej zabawy.

Kierownictwo Domu utrzymywało ścisły kontakt z rodzinami. Autor, pytany o wskazówki, informował rodziców: „Nie wiem i wiedzieć nie mogę, jak nie znani mi rodzice mogą w nieznanym mi warunkach wychowywać nie znane mi dziecko — podkreślam — mogą, a nie pragną, a nie — powinni” (Korczak, 1959, s. 57). Matkom radził:

(...) dziecko to motyl nad spienionym potokiem życia. Jak dać trwałość, a nie obciążyć lotu, hartować, a nie nużyć skrzydeł? Więc przykładem własnym, pomocą, radą, słowem? Młodość, jeśli nie drwi, nie wyklina, nie pogardza, zawsze pragnie zmienić wadliwą przeszłość. Tak być winno. A jednak... Niech poszukuje, byle nie błędziło, niech się wspina, byle nie upadło, niech karczuje, byle ręk nie pokrzwawilo, niech się zмага, byle ostrożnie — ostrożnie (Korczak, 1959, s. 79-80).

Wychowankowie opuszczający placówkę wyposażeni byli w bogatą wyprawkę, nieliczni posiadali własne oszczędności — otrzymywali je za wykonaną pracę podczas pełnionych dyżurów, jako podarunki od najbliższych lub z ofiar przeznaczonych na ten cel (Korczak, 1959, s. 79-80).

Należy zaznaczyć, iż dzieci były trudne, często dziedzicznie obciążone bądź zdemoralizowane wpływem otoczenia (Korczak, 1959, s. 79-80). Stąd praca w placówce nie była łatwa. Jej pozytywne rezultaty osiągnano dzięki powolnemu i stopniowemu wprowadzaniu zróżnicowanych form organizowania życia społeczeństwa dziecięcego opartych na następujących zasadach:

(...) przymus zastąpić przez dobrowolne oraz świadome przystosowanie się jednostki do form życia zbiorowego. — Nie słowo, nie moral: konstrukcja i atmosfera internatu taka, żeby dzieci ceniły pobyt w nim, aby zależało im samym na wydobyciu z siebie jak największego wysiłku, by się opanować i przezwyciężyć, dostroić oraz zastosować do wymagań i potrzeb środowiska. Poszukiwać form łatwych, zrozumiałych dla nich (Rogowska-Falska, 1959, s. 17).

Formy i metody systemu opiekuńczo-wychowawczego Janusza Korczaka

Sprawami Domu zajmowała się *rada samorządowa*. Ustalała ona z udziałem opiekuna — wychowawcy przepisy oraz prawa normujące wszystkie podstawowe dziedziny życia zakładu (Łobocki, 2003, s. 78-79). Jej głównym zadaniem było inicjowanie, a także powoływanie „komisji problemowych”, np. sprawdzania czystości oraz zeszytów i podręczników.

Organem wspomagającym działalność rady był *sąd koleżeński*; miał on własny kodeks. Znamienny jest opracowany przez Korczaka jego wstęp:

(...) jeśli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć. Jeżeli zrobił coś złego, bo nie wiedział, to już wie teraz. Jeżeli zrobił coś złego nieumyślnie, będzie w przyszłości ostrożniejszy. Jeżeli robi coś złego, bo mu się trudno przezwyciężyć, będzie się starał. Jeżeli zrobił coś złego, bo go namówili, już się nie będzie słuchał. Jeżeli ktoś zrobi coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać, aż się poprawi (Korczak, 2002, s. 343).

Sąd rozstrzygał wszystkie kwestie sporne i konflikty między wychowankami oraz dziećmi a dorosłymi (Łobocki, 2007, s. 78). Stanowił on jeden z najbardziej charakterystycznych elementów systemu wychowawczego Domu Sierot. Zwrócił na to uwagę m.in. psycholog Jean Piaget, pisząc: „Uderzyła mnie organizacja wewnętrznego trybunału sprawiedliwości, którego funkcjonowanie było całkowicie zapewnione przez wspólnotę pensjonariuszy” (Piaget, 1977, s. 101). Każdy wychowanek miał prawo podać do sądu nie tylko kolegę, lecz również wychowawcę. Sędziów wybierano spośród podopiecznych, do których zadań należała przede wszystkim obrona praw dziecka.

Sejm dziecięcy powstał wtedy, gdy starsi podopieczni stali się rzeczywistymi gospodarzami Domu. Stanowił on najwyższą instancję samorządową; był organem ustawodawczym; zajmował się problemami wykraczającymi poza kompetencje sądu koleżeńskiego oraz rady samorządowej. Do jego najważniejszych zadań należało zatwierdzanie lub uchylanie niektórych decyzji rady, podjęcie uchwał w sprawie ważniejszych świąt i wydarzeń w życiu wychowanków, przyznawanie im praw do posiadania „pocztówek pamiątkowych”, a także wydalanie z zakładu (również osób z personelu) (Łobocki, 2003, s. 79).

Pocztówki pamiątkowe były uchwalane przez sejm dziecięcy za wykonaną pracę (Łobocki, 2007, s. 79). Wychowankowie otrzymywali je m.in. za „ranne wstawanie”, „dyżury”, „na pożegnanie” (Merzan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87). W ten sposób doceniano wysiłek każdego z nich. Stanowiły one najmiłą pamiątkę, pieczołowicie przechowywaną przez byłych podopiecznych placówki.

Dyżury wdrażały wychowanków do skrupulatnej pracy oraz współzycia społecznego. Co pewien czas odbywała się „zmiana dyżurów” według potrzeb i życzeń dzieci. Na każdym piętrze był tzw. „piętrowy”, który uczył pracy oraz kontrolował młodszych, niedoświadczonych kolegów. Otrzymywał on za wykonane obowiązki 5 zł miesięcznie. Sporządzona na każdy miesiąc lista dyżurów obejmowała wszystkie czynności niezbędne do utrzymania czystości i porządku w całym zakładzie. Czas potrzebny do wykonania każdego dyżuru określano w tzw. jednostce pracy, która równała się pół godzinie wysiłku (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87).

Wieszadło na szcztoki usytuowane było w widocznym miejscu i stanowiło symbol wagi pełnionych przez wychowanków dyżurów; podkreślało wartość pracy jako honorowego obowiązku każdego dziecka (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87).

W ramach *komisji opiekuńczej* przybyłe do Domu Sierot dziecko otrzymywało opiekuna, który zapoznawał je z regulaminem i organizacją placówki, panującymi w niej zwyczajami (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87). Prowadził on zeszyt obserwacji, w którym zapisywał swoje uwagi oraz spostrzeżenia. Gdy wychowanek stał się względnie samodzielny, otrzymywał z czasem pod opiekę nowo przyjętego podopiecznego.

Tablica oszczędzała wiele czasu, zastępowała informację indywidualną. Wywieszano na niej ostrzeżenia, komunikaty, „listy drobnych uchybień” (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87).

Skrzynka do listów ułatwiała kontakt z wychowawcą szczególnie nieśmiałym dzieciom. Umożliwiała ona odroczenie każdej decyzji w odpowiedzi: „napisz” (Korczak, 1957, s. 89). Korczak pisał:

(...) twierdzą, że skrzynka nie utrudnia, a ułatwia ustne porozumienie się z podopiecznymi. Wybieram dzieci, z którymi dłuższa rozmowa, poufna, serdeczna czy poważna — jest potrzebna, wybieram chwilę dogodną dla siebie i dla wychowanka. Skrzynka oszczędza mi czas, dzięki niej dzień staje się dłuższy (Korczak, 2002, s. 329).

Posiedzenia zdaniem Autora winny być rzeczowe, zaś uwagi podopiecznych wysłuchane w sposób uważny i uczciwy. Podkreślał on:

(...) dziecko nie mniej, nie ubożej, nie gorzej myśli niż dorośli, ono myśli inaczej. W naszym myśleniu obrazą są splotałe, postrzępione, uczucia matowe i zapyłone. Dziecko myśli uczuciem, nie intelektem (...). Ma ono prawo żyć grupami oraz pojedynczo, własnym wysiłkiem i własną myślą (Korczak, 2002, s. 235).

Szafa znalezionych rzeczy zwana była zamiennie „skrzynką”, do której codziennie o określonej godzinie zwracano właścicielom znalezione przedmioty (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 86; Łobocki, 2003, s. 79).

Sklepik prowadzili starsi wychowankowie; zaopatrzone były w pomoce szkolne oraz inne drobiazgi, które dzieci otrzymywały w zasadzie bezpłatnie (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 86).

Gazetka spełniała funkcję „regulatora słów i czynów”; ukazywała cotygodniowy bilans życia Domu Sierot. Pisana była ręcznie. Rejestrowano w niej i analizowano najważniejsze osiągnięcia oraz problemy społeczności dziecięcej, radości i smutki każdego dziecka. Stanowiła bezcenne źródło wiedzy o życiu wychowanków w pla-

cówce (Łobocki, 2007, s. 79). Wstępy i artykuły w niej zawarte pisał Korczak, zaś podopieczni nadsyłali do niej swoje spostrzeżenia (Lewin, 1986, s. 45).

Kalendarz domu zawierał wybrane dni (daty), które były obchodzone w szczególny sposób. Wychowankowie mieli wówczas specjalne prawa zdeterminowane charakterem dnia, m.in. „zegarka”, „brudasa”, „pierwszego śniegu”, „najkrótszego dnia w roku” czy „imienin kuchni” (Szlązakowa, 1978, s. 72).

Przedstawione formy organizowania życia społeczności dziecięcej powstały w zasadzie w pierwszych latach istnienia Domu Sierot. Później wprowadzono m.in. plebiscyt, zakłady, notariat, kategorie czystości, tzw. „porządności” (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87).

Plebiscyt polegał na wzajemnym ocenianiu się dzieci; oceny zgłaszano za pomocą jednej z trzech kartek plebiscytowych oznaczonych plusem, minusem lub zerem; plus oznaczał „lubię go”, minus — „nie lubię go”, zaś zero — „jest mi obojętny” lub „nie znam go” (Łobocki, 2003, s. 79). Liczba pozytywnych ocen warunkowała ustalenie, który z podopiecznych będzie określany „mianem” „uciążliwego przybysza”, „mieszkańca”, „towarzysza” czy „króla dzieci”. Kategorie te bywały „ruchome”, co zachęcało młodego człowieka do samowychowania i poprawy. Plebiscyt stosowano również wobec wychowawców. Jeśli pedagog uzyskał bardzo niskie oceny, musiał wówczas zrezygnować z pracy w placówce.

Zakłady stanowiły rodzaj umowy zawieranej przez wychowanka niejako z samym sobą w obecności wychowawcy (Łobocki, 2007, s. 79). Dotyczyły one przezwyciężania złych skłonności lub manier oraz nabywania dobrych nawyków czy upodobań wśród podopiecznych placówki. Nagrodą za ich dotrzymanie były trzy symboliczne cukierki (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87).

Notariat był zeszytem, w którym odnotowywano wszystkie transakcje przeprowadzone między dziećmi. Starszy, bardziej doświadczony kolega notował każdą zamianę przeprowadzaną między wychowankami lub wręczany dziecku podarunek, oceniając, czy nie jest to forma wyłudzenia bądź oszustwa (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87).

Kategorie czystości, tzw. „porządności”, wskazywały na podział wychowanków według czterech kryteriów: pierwsza grupa otrzymywała odzież nową, zaś czwarta starą, ale zawsze mocną i praktyczną. Kategorie były ruchome, toteż każdy podopieczny na skutek wyjątkowej pracy mógł awansować do wyższej z nich (zob. Merżan, za: Kirchner, Lewin, Wołoszyn, 1979, s. 87).

Wprowadzając w życie ideę społeczeństwa dziecięcego, Janusz Korczak zdawał sobie sprawę, iż może ono powstawać i rozwijać się jedynie w ścisłym, codziennym kontakcie wychowawców z dziećmi. Dialog z nimi, chęć oraz umiejętność odczytywania ich rzeczywistych potrzeb, dążeń, pragnień decydowały o logice wewnętrznego rozwoju systemu wychowania, o dokonywanych w nim zmianach oraz ulepszeniach (Ciężka, 2012, s. 276). Realizacja tej idei wymagała również, aby życie w zakładzie wychowawczym odnosiło się do zasad i praw regulujących różne rodzaje działalności osób dorosłych oraz ich podopiecznych w placówce.

Funkcjonowanie społeczeństwa dziecięcego stwarzało korzystne warunki rozwoju aktywności społecznej wychowanków, pobudzało ich do samorealizacji, a także samoaktualizacji. Służyły temu przyjęte formy życia i działania, w których samorządność oraz samowychowanie pozostawały ze sobą w układzie komplementarnym.

Korczak, jako jeden z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki wychowania rodzinnego, na przestrzeni wielu lat poszukiwał doskonalszych, skuteczniejszych, bardziej humanitarnych kierunków wychowania jednostki. Zatem twórcza kontynuacja jego dzieła wymaga poważnego wysiłku, aby samodzielnie podjąć próbę przyswojenia, przetworzenia i zastosowania jego idei oraz rozwiązań, wykraczania poza obszar poszukiwań Autora, tzn. gromadzenia, a także porządkowania narastającej wiedzy o dziecku, badania jego aktualnych potrzeb, oczekiwań, dążeń, walki o realne możliwości ich zaspokojenia we współczesnych warunkach oraz podejmowania działań społeczno-pedagogicznych ukierunkowanych na podnoszenie jakości życia całego społeczeństwa w otaczającej go rzeczywistości.

Bibliografia

- Barszczewska L., Milewicz B. (1989). *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ciężka B. (2012). *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dąbrowski Z. (2000). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kirchner H., Lewin A., Wołoszyn S. (red.) (1979). *Janusz Korczak. Życie i dzieło*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Korczak J. (1957). *Wybór pism pedagogicznych. T. 1. Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku. Momenty wychowawcze*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Korczak J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Lewin A. (1986). *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet. Wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Łobocki M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M. (2007). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piaget J. (1977). *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: PWN.
- Rogowska-Falska M. (1959). *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Rusakowska D. (1989). *Janusz Korczak o szkole. Poglądy – oceny – doświadczenia*. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Zakład Systemów Wychowawczych.
- Szlzakowa A. (1978). *Janusz Korczak*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Summary

Korczak's vision of organizing children's community (analyzed through the prism of the educative system of orphanage)

The aim of the following study was to draw attention to the Korczak's vision of organizing children's community analyzed through the prism of the educative system of orphanage. The idea created barriers for anarchy, protected the weaker individuals from harm, ensured the individual the feeling of security and stabilization, at least in terms of life in the orphanage. This process took place through implementing particular techniques

of bringing up children. Although such techniques constitute only the secondary, instrumental and efficient tools of educational work, it is not possible to question the need and the usefulness of applying them. However, it seems justified to notice their significance in terms of the original, pedagogical ideas represented by Janusz Korczak.

Keywords: protective pedagogy, Janusz Korczak, educative system, protection, orphanage, children's community

II. Z BADAŃ

Małgorzata Przeniosło

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Habilitacja z pedagogiki w II Rzeczypospolitej

W historii szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej przeprowadzanie habilitacji jest problemem interesującym chociażby ze względu na znaczne różnice ze współczesną procedurą. Główne jej zasady w okresie międzywojennym określono w ustawach o szkołach akademickich. Przygotowując niniejszy tekst, chciano zarówno przeanalizować zasady przeprowadzania habilitacji, jak i zbadać konkretne procedury, by ustalić ich liczbę w przypadku pedagogiki oraz trudności w ich przebiegu. Habilitację przeprowadzano na podstawie jednej wydrukowanej pracy naukowej i uzyskanego wcześniej stopnia doktora, bez konieczności posiadania innego dorobku naukowego, choć ten zwykle brano pod uwagę. Dawała ona jedynie prawo do wykładania danego przedmiotu jako docent. Z pedagogiki i dyscyplin pokrewnych habilitacji przeprowadzono niewiele, na uczelniach państwowych tylko 18. Podobnie było i w innych dyscyplinach.

Słowa kluczowe: historia oświaty, docent, habilitacja, pedagogika, szkolnictwo wyższe w II Rzeczypospolitej, szkoły akademickie

Zasady przeprowadzania habilitacji szczegółowo określono już na początku niepodległości w uchwalonej w lipcu 1920 r. ustawie o szkołach akademickich¹ przygotowanej przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), któremu podlegały również takie uczelnie. Habilitacją nazywano w niej procedurę nadawania prawa wykładania jakiegoś przedmiotu w charakterze docenta. Przyjęto tu formułę

¹ Pełne prawa szkół akademickich miały wówczas wszystkie państwowe uniwersytety – Warszawski (UW), Jagielloński (UJ), Jana Kazimierza we Lwowie (UJK), Poznański (UP) i Stefana Batorego w Wilnie (USB); szkoły techniczne – Politechnika Lwowska oraz Warszawska i Akademia Górnicza w Krakowie; Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie; Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie; Akademia Sтомatologiczna w Warszawie. Trzem innym uczelniom państwowym przyznano częściowe prawa szkół akademickich – Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie i Warszawie oraz Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. Niektóre uczelnie prywatne również miały pełne lub częściowe prawa szkół akademickich, były to: Katolicki Uniwersytet Lubelski (KUL) – w 1938 r. nadano mu pełne prawa, Wolna Wszechnica Polska w Warszawie (WWP), szkoły handlowe w Warszawie, Krakowie, Lwowie i Poznaniu oraz Akademia Nauk Politycznych w Warszawie (Przeniosło, 2012, s. 85).

obowiązującą przed rokiem 1918 na uczelniach galicyjskich. Zgodnie z ustawą do wszczęcia procedury habilitacyjnej wystarczyło posiadanie stopnia doktora i wydrukowanie jednej rozprawy naukowej.

Badając kwestię habilitacji pedagogicznych w II Rzeczypospolitej, chciano ustalić, jakie obowiązywały wówczas zasady przeprowadzania procedury habilitacyjnej, a także określić, jak duża była liczba habilitacji z pedagogiki i dyscyplin pokrewnych wraz z nazwiskami docentów. Istotne było również szczegółowe zbadanie, jak przebiegały konkretne procedury i ustalenie, jakie niosły ze sobą problemy. Interesująca wydawała się także odpowiedź na pytanie, jakie uprawnienia i możliwości dalszego rozwoju naukowego dawała ówczesna habilitacja. Analizie poddano przede wszystkim różnorodne akty prawne, źródła drukowane wytworzone przez uczelnie i dokumenty archiwalne z poszczególnych procedur. Kwestia habilitacji w okresie międzywojennym z pedagogiki i dyscyplin pokrewnych nie była do tej pory badana, a w przypadku innych dyscyplin – w niewielkim stopniu; problem ten podejmowała autorka w odniesieniu do matematyki (Przeniosło, 2011, s. 99-111).

Zasady przeprowadzania procedur habilitacyjnych

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, a przed wejściem w życie ustawy o szkołach akademickich procedury habilitacyjne przeprowadzano na zasadach stosowanych wcześniej na uczelniach w Galicji – w Krakowie i Lwowie. Na tym terenie był system funkcjonujący od lat, wprowadzono go w 1863 roku po pojawieniu się takiej procedury na uczelniach austriackich. Prawo do przeprowadzania habilitacji przyznano również wydziałom, które nie miały wówczas uprawnień do nadawania stopnia doktora, np. Wydziałowi Teologicznemu UJ (Brzozowski, 1987, s. 68-77). Po przejściu ówczesnej procedury habilitacyjnej kandydat otrzymywał prawo wykładania danego przedmiotu w charakterze docenta tzw. prywatnego. Do habilitacji mogła przystąpić również osoba nieposiadająca stopnia doktora. Podstawą procedury było przedstawienie wydrukowanej rozprawy, następnie pozytywna jej ocena przez recenzenta wewnętrznego i komisję wydziałową oraz przyjęcie przez radę wydziału kolokwium i wykładu habilitacyjnego. Decyzja rady wydziału podlegała jeszcze zatwierdzeniu przez Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu, a po odzyskaniu przez Polskę niepodległości przez MWRiOP (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 126, k. 14-30).

W ustawie o szkołach akademickich uchwalonej 13 lipca 1920 roku w zasadzie przyjęto system organizacji szkół wyższych obowiązujący wcześniej na uczelniach galicyjskich. W art. 50 tak wyjaśniono, czym jest habilitacja:

Rada wydziałowa może udzielić ubiegającemu się o to kandydatowi prawa wykładania (*venia legendi*); postępowanie, prowadzące do tego celu, nazywa się habilitacją, kandydat zaś, któremu zostało przyznane prawo wykładania w szkole akademickiej, otrzymuje tytuł docenta. Prawo wykładania obejmować ma całość pewnej nauki lub takiej jej części, która może być uważana za całość w sobie zamkniętą; nie może natomiast ograniczać się do dowolnego działu pewnej nauki (Ustawa, 1920, s. 1286, 1287).

Dość dokładnie opisano w ustawie sposób przeprowadzania habilitacji. Procedurę rozpoczynało złożenie na uczelni podania z prośbą o dopuszczenie do habilitacji w określonym zakresie wraz z rozprawą, która miała

być jej podstawą, i dokumentami osobistymi. Określono również warunki dopuszczenia do habilitacji. Jako pierwszy z nich wskazano: „odpowiednie osobiste kwalifikacje kandydata”; te miały być ocenione przez radę wydziału jeszcze przed rozpatrzeniem jego kwalifikacji naukowych. Jako kolejny warunek postawiono posiadanie tytułu doktorskiego, choć „wyjątkowo wybitni badacze naukowci” mogli być zwolnieni przez radę z tego obowiązku. W kwestii wymagań naukowych podano tylko konieczność złożenia rozprawy habilitacyjnej (nie mogła być nią praca doktorska), wydrukowanej w języku polskim lub języku wykładowym przedmiotu (Ustawa, 1920, s. 1287). Innego dorobku naukowego kandydat nie musiał posiadać, ale gdy go miał, mógł on być wzięty pod uwagę.

Po sprawdzeniu spełnienia wymienionych warunków rada wydziału mogła dopuścić kandydata do habilitacji. Pierwszym z jej trzech „aktów” była ocena rozprawy, następnymi dyskusja habilitacyjna oraz wykład habilitacyjny. Po każdym etapie rada wydziału podejmowała decyzję o jego przyjęciu i dopuszczeniu do kolejnego. W odniesieniu do pierwszego z nich w ustawie podano, iż rozprawa ma być oceniona przez co najmniej dwóch „referentów” wybranych przez radę ze swego grona. Wskazano również główne wytyczne dla recenzujących pracę — „ma ona stanowić istotny postęp nauki i świadczyć o samodzielności naukowego myślenia autora”. W ustawie sformułowano także zasady organizowania drugiego i trzeciego aktu habilitacji. W dyskusji mogli wziąć udział wszyscy członkowie rady i zadawać pytania dotyczące nie tylko samej rozprawy, ale całości przedmiotu, z którego kandydat się habilituje. Z kolei wykład miał być wygłoszony „wobec członków wydziału” na temat wybrany przez kandydata i zatwierdzony przez radę. Jego cel określono następująco: „stwierdzenie umiejętności jasnego przedstawiania zagadnień naukowych w świetle współczesnego stanu nauki”. Rada otrzymała również możliwość zwolnienia kandydata z dyskusji i wykładu habilitacyjnego. Po pozytywnym przejściu wszystkich etapów rada wydziału nadawała kandydatowi prawo wykładania i określała jego zakres; następnie było to potwierdzane uchwałą władz uczelni. Prawo zaczynało obowiązywać dopiero po zatwierdzeniu habilitacji przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. W związku z tym MWRiOP musiało otrzymać wszystkie dokumenty, zarówno dostarczone przez kandydata (naukowe i osobiste — życiorys, metrykę), jak i wytworzone w toku procedury (Ustawa, 1920, s. 1287).

W kolejnej ustawie o szkołach akademickich z 1933 roku w odniesieniu do habilitacji nie wprowadzono znaczących zmian. Usunięto tylko zapis o konieczności druku habilitacji w języku polskim. Nie określono też liczby recenzentów rozprawy habilitacyjnej (Ustawa, 1933, s. 598)

Uczelnie mogły uszczegóławiać zapisy ustawowe w swoich statutach. Te były zatwierdzane przez MWRiOP, uczelnie miały więc prawo opierać się na nich, a nie tylko na samej ustawie. Na przykład w Statucie UJ zapisano, że na „referentów” oceniających rozprawę habilitacyjną można powołać, oprócz profesorów z grona rady wydziału, także wybitnych uczonych zajmujących się daną dyscypliną, zarówno polskich, jak i zagranicznych. Odniesiono się także do wytycznych dotyczących wykładu habilitacyjnego, przyjmując rozwiązania stosowane wcześniej — kandydat ma zaproponować trzy tematy, z których rada wybierze jeden, po wysłuchaniu zdania recenzentów. Wykłady mogli wysłuchać nie tylko członkowie rady, ale i profesorowie oraz docenci ze wszystkich polskich szkół akademickich, a także inne osoby za zezwoleniem dziekana. W statucie doprecyzowano również kwestię zwolnienia z wykładu habilitacyjnego czy też dyskusji habilitacyjnej. Taką

możliwość przewidziano tylko dla wybitnych badaczy naukowych. W wymogach dla kandydata podano, oprócz tych opisanych w ustawie, także konieczność złożenia oświadczenia zawierającego deklarację swojej narodowości. Zastrzeżono też, iż Senat, głosując wniosek rady wydziału w sprawie habilitacji, nie może oceniać kwalifikacji osobistych i naukowych kandydata, a jedynie kwestie proceduralne (*Statut*, 1925, s. 20-23). Dwa ostatnie z wymienionych zapisów, a także możliwość wyboru na „referentów” oceniających pracę również profesorów spoza uczelni, umieszczono również w Statucie UJK we Lwowie. Określono w nim też czas przeznaczony na przeprowadzenie poszczególnych kroków proceduralnych – trzy miesiące na ocenę kwalifikacji osobistych kandydata i podjęcie decyzji w kwestii dopuszczenia do habilitacji oraz sześć miesięcy na przygotowanie opinii o rozprawie i przedstawienie jej na forum rady wydziału (*Statut*, 1929, s. 10-13).

Część z wymienionych zapisów pochodzących ze statutów uczelnianych umieszczono w rozporządzeniu z 1936 roku dotyczącym postępowania habilitacyjnego. Całość opisanej procedury była niemal identyczna z już przytoczoną. Powiększono natomiast liczbę „referentów” oceniających rozprawę habilitacyjną do co najmniej trzech. Recenzentami mogli zostać też wybierani specjaliści spoza grona rady wydziału, a w przypadku gdy na uczelni takich osób brakowało, powoływanie recenzentów zewnętrznych było obowiązkowe. W rozporządzeniu powrócono też do zapisu ustawy z 1920 roku o konieczności druku habilitacji w języku polskim lub języku wykładowym przedmiotu, którego w ustawie 1933 roku nie umieszczono (Rozporządzenie, 1936, s. 51, 52).

Habilitacje z pedagogiki i dyscyplin pokrewnych – dane statystyczne

Ze względu na fakt, iż habilitacja dawała jedynie prawo wykładania określonego przedmiotu, liczba procedur przeprowadzanych w okresie międzywojennym nie była zbyt duża. Przystępowały do niej bowiem tylko osoby mogące prowadzić zajęcia na uczelni. Z pedagogiki i dyscyplin pokrewnych (za takie MWRIOP uznawało historię oświaty i wychowania oraz psychologię²) było to możliwe na uczelniach, na których przewidziano takie zajęcia i które zatrudniały profesorów – specjalistów z danej dziedziny. Dotyczyło to wszystkich z pięciu istniejących w okresie międzywojennym uniwersytetów. Procedury habilitacyjne mogły być przeprowadzane na ich wydziałach humanistycznych (WH) lub filozoficznych (WF) w zależności od organizacji uczelni, na żadnym z uniwersytetów nie było wówczas wydziału pedagogicznego. Na uczelniach prywatnych habilitacje z pedagogiki mogły być przeprowadzane na Wydziale Pedagogicznym (WP) WWP i Wydziale Nauk Humanistycznych (WNH) KUL.

Na uczelniach państwowych przeprowadzono 18 procedur habilitacyjnych z pedagogiki i dyscyplin pokrewnych. Z samej pedagogiki tytuł docenta otrzymało 6 osób, tyle samo z psychologii oraz z historii wychowania czy też oświaty (zob. tab. 1). Dwóm innym osobom nadano prawo wykładania historii filozofii, ale prowadziły również zajęcia z pedagogiki i jej historii, powierzono im też później kierowanie takimi katedrami

² Nierzadko zajęcia z nich były też przypisane do tych samych katedr profesorskich.

profesorskimi. Najwięcej habilitacji odbyło się na UJK we Lwowie. Spośród funkcjonujących w okresie międzywojennym uniwersytetów państwowych tylko na USB w Wilnie nie przeprowadzono żadnej procedury ani z pedagogiki, ani z dyscyplin pokrewnych.

Tabela 1. Habilitacje z pedagogiki i dyscyplin pokrewnych na uczelniach państwowych w latach 1918-1939

Uczelnia	Imię i nazwisko	Zakres prawa wykładania	Zatwierdzenie przez MWRiOP
UW	Józefa Joteyko	Psychologia	1927
	Wiktor Wąsik	Historia filozofii	1929
	Anna Pohoska	Historia wychowania i doktryn pedagogicznych	1934
	Bogdan Suchodolski	Pedagogika ^a	1936
UJ	Zygmunt Mysłakowski	Pedagogika	1925
	Stanisław Tync	Historia wychowania i szkolnictwa	1929
	Ludwik Chmaj	Historia filozofii	1930
	Henryk Barycz	Historia oświaty i szkolnictwa w Polsce	1935
	Jan Hulewicz	Historia oświaty i szkolnictwa w Polsce	1939
UJK	Stanisław Łempicki	Historia oświaty	1922
	Zygmunt Kukulski	Pedagogika	1925
	Mieczysław Kreutz	Psychologia	1928
	Kazimierz Sośnicki	Pedagogika	1934
	Mieczysław Ziemiłowicz	Pedagogika	1935
	Łukasz Kurdybacha	Historia wychowania	1938
UP	Ludwik Jaxa-Bykowski	Pedagogika eksperymentalna i dydaktyka nauk przyrodniczych	1926
	Albert Dryjski	Psychologia doświadczalna	1926
	Stefan Szuman	Psychologia	1927
	Bohdan Rutkiewicz	Psychologia	1933
	ks. Mieczysław Dybowski	Psychologia	1934

^a W 1934 r. habilitował się na UW z historii literatury polskiej.

Źródło: LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748; spr. 968; spr. 999; spr. 1080; spr. 1784; AAN, MWRiOP, sygn. 1975; sygn. 4522; sygn. 5082; sygn. 5953; DzU MWRiOP, 1925, nr 16, poz. 176; 1929, nr 3, poz. 35; nr 4, poz. 49; UJ, 1926, s. 26; UP, 1927, s. 10; Wykaz, 1938, s. 4, 11, 16, 20; Manteuffel, 1936, s. 201-211; Dybiec, 2000, s. 720-723; Szmyd, 2003, s. 239, 298; Śródka, 1997, s. 220; 1998, s. 219, 293.

Z innych dyscyplin, nawet tych bardzo prężnie rozwijających się w okresie międzywojennym, habilitacji również było niewiele. Na przykład z matematyki, która niewątpliwie osiągnęła w tym czasie światowy poziom, na wszystkich uczelniach państwowych – uniwersytetach i politechnikach, przeprowadzono tylko 42 procedury habilitacyjne (Przeniosło, 2011, s. 111).

Procedury habilitacyjne przeprowadzano również na uczelniach prywatnych. Z pedagogiki i dyscyplin pokrewnych tylko na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Na KUL, który także zatrudniał specjalistów z tych dziedzin, habilitacji z nich nie przeprowadzano. Na WP WWP nadano wyjątkowo dużo tytułów docenta, ale był to jedyny wydział o takiej specjalizacji na polskich uczelniach w okresie międzywojennym. Tytuły te otrzymali: Stefan Baley (psychologia), Józef Bojasiński (organizacja szkolnictwa), Antoni Bolesław Dobrowolski (pedagogika ogólna), Ludwika Karpińska-Woyczyńska (psychologia eksperymentalna), Tadeusz Klimowicz (psychotechnika), Józef Lewicki (organizacja szkolnictwa), Maria Librachowa (psychologia pedagogiczna), Marian Odrzywolski (pedagogika eksperymentalna), Henryk Ormian (psychologia dziecka), Helena Radlińska (oświata pozaszkolna), Jakub Segał (psychologia), Władysław Sterling (psychopatologia dziecka), Bogdan Suchodolski (organizacja wychowania), Stefan Truchim (historia szkolnictwa w Polsce) i Wiktor Wąsik (historia pedagogiki). Było to więc w sumie 15 osób (*Wykaz*, 1938, s. 30; *Rocznik*, 1939, s. 510; *WWP*, 1925, s. 11; 1933, s. 11, 12; 1938, s. 36-39). Warto tu zwrócić uwagę, że trzech z wymienionych – Dryjski, Suchodolski i Wąsik – byli też docentami uczelni państwowych.

Po uzyskaniu przez WWP w 1933 roku praw akademickich wszystkie przeprowadzone wcześniej procedury były weryfikowane przez komisję działającą przy MWRiOP. Sprawdzano, czy ich przebieg spełniał wymogi stawiane przez ustawę o szkołach akademickich, uczelnie prywatne nieakademickie nie musiały bowiem przestrzegać tych przepisów. By móc zachować nadane wcześniej przez WWP *venia legendi*, trzeba było zwrócić się do MWRiOP z prośbą o weryfikację. Taką procedurę przeszli: Baley, Dobrowolski, Lewicki, Librachowa, Odrzywolski, Radlińska, Truchim, Segał, Sterling, Suchodolski i Wąsik (*WWP*, 1938, s. 36, 37).

Szczegółowy przebieg procedury habilitacyjnej z pedagogiki

Warto przybliżyć sposób przeprowadzania habilitacji z zakresu pedagogiki na konkretnym przykładzie. Wzięto tu procedurę, która odbyła się na UJK we Lwowie i dotyczyła Mieczysława Ziemnowicza³, nauczyciela języka niemieckiego w gimnazjum, dyrektora państwowego I Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu, redaktora czasopisma „Chowanna”. Jest ona o tyle ciekawa, że Ziemnowicz nie pracował wcześniej na uczelni akademickiej, nie był też związany z UJK. Prowadził tylko wykłady z dydaktyki ogólnej, organizacji szkolnictwa i pedagogiki porównawczej w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 7, 19-21).

Podstawą habilitacji Ziemnowicza były dwie książki traktowane jako całość – *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej* (liczyła 399 stron) i *Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych*

³ Metryka Ziemnowicza była wystawiona na nazwisko Kokoszka, zmiany dokonał on w 1905 r.

Ameryki Północnej (142 strony). Kandydat miał ponadto 21 innych publikacji. Podanie o dopuszczenie do habilitacji wpłynęło na uczelnię 5 kwietnia 1934 roku. Rada Wydziału Humanistycznego rozpoczęła procedurę 2 maja, wybrano wówczas Komisję ds. tej habilitacji, w której skład weszli: Stanisław Łempicki (kierował Katedrą Historii Oświaty i Szkolnictwa), dwaj filozofowie — Kazimierz Ajdukiewicz i Roman Ingarden oraz trzej filolodzy — Zygmunt Czerny, Juliusz Kleiner, Henryk Gaertner. Komisja pracowała pod przewodnictwem dziekana, etnologa Adama Fischera. Na pierwszym z posiedzeń Komisji, które w związku z czerwcowymi egzaminami i okresem wakacyjnym odbyło się dopiero 4 grudnia, zajmowano się kwalifikacjami osobistymi kandydata. Informacje na ten temat przygotował prof. Łempicki — nie miał żadnych zastrzeżeń, zwracał uwagę na wiele lat pracy pedagogicznej, przejście kolejnych szczebli awansu zawodowego i chęć pracy naukowej mimo wielu obowiązków zawodowych. Po wysłuchaniu prof. Łempickiego Komisja uznała kwalifikację Ziernowicza za wystarczającą. Następnego dnia jednogłośnie zapadła taka sama uchwała Rady Wydziału. W związku z brakiem własnej Katedry Pedagogiki zdecydowano też wówczas o wystosowaniu do Bogdana Nawroczyńskiego z UW prośby o przygotowanie „referatu” o kwalifikacjach naukowych kandydata i dokooptowaniu go do składu Komisji (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 1-7, 24, 31-36).

Recenzja prof. Nawroczyńskiego wpłynęła na uczelnię 12 marca 1935 roku. Uznał on kwalifikację naukowe kandydata za wystarczające. Jego rozprawę habilitacyjną ocenił bardzo dobrze, szczególnie docenił umiejętność krytycznej analizy materiałów empirycznych zebranych podczas rocznego pobytu w Stanach Zjednoczonych. Pewne wątpliwości wyraził w stosunku do części pozostałych prac kandydata, uznając, że dobrze radzi on sobie z badaniami empirycznymi i ich opracowywaniem, ale gorzej z dociekaniem teoretycznymi, z analizą pojęć pedagogicznych i budowaniem nowych teorii pedagogicznych. Jak jednak podkreślił, nie ten dorobek jest podstawą habilitacji, a naprawdę dobra rozprawa habilitacyjna, toteż nie miał żadnych wątpliwości co do rekomendowania Radzie Wydziału kwalifikacji naukowych kandydata. W związku z taką oceną Rada na posiedzeniu w dniu 10 kwietnia dopuściła Ziernowicza do kolejnego etapu procedury — do dyskusji habilitacyjnej, nazywanej też kolokwium habilitacyjnym. Prof. Witold Taszycki, filolog, postawił też wówczas wniosek o zwolnienie Ziernowicza z kolokwium, propozycji takiej nie przyjęto (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 10-18, 28-30).

Kolokwium odbyło się na posiedzeniu Rady Wydziału 22 maja 1935 roku. Członkowie Rady zadali Ziernowiczowi 6 pytań, 4 z nich prof. Nawroczyński: Organizacja niższych szkół średnich w Stanach Zjednoczonych; Obecne kierunki w psychologii uczenia się; Metody nauczania oparte na badaniach dotyczących procesu pracy — system Winnetki; Wpływ myśli pedagogicznej europejskiej na amerykańską i odwrotnie. Kandydata zapytali także prof. Ajdukiewicz (Stosunek pojęć zabawy i pracy w pedagogice) oraz prof. Kreutz (Problem określania motywów). Rada jednogłośnie przyjęła odpowiedzi kandydata i dopuściła go do wykładu habilitacyjnego na temat: Nieporozumienia wychowawcze między starszym i młodszym pokoleniem (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 16, 16v).

Wykład habilitacyjny odbył się następnego dnia. Jego temat zaproponował Radzie Wydziału prof. Nawroczyński, wybierając go spośród trzech podanych przez Ziernowicza. Ten na swojej liście umieścił go jako drugi, jako pierwszy zaproponował: Czy amerykańska edukacja europejskiego jest możliwa i pożądana, zaś jako trzeci: Formalne kształcenie w świetle dzisiejszych badań. Wykład nie wypadł już tak dobrze jak

dzień wcześniej kolokwium. Dyskusja nad kwestią, czy uznać wykład za wystarczający, była ożywiona, ostatecznie 11 członków Rady głosowało za takim wnioskiem, 3 przeciw i 2 wstrzymało się. Z kolei za nadaniem Ziemnowiczowi *venium legendi* było 13 osób, 2 przeciw, 1 wstrzymała się od głosu. Ministerstwo zatwierdziło habilitację w październiku 1935 roku po niespełna 5 miesiącach od wystosowania takiego wniosku przez uczelnię (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 9, 9v, 16v, 22, 60-62, 65).

Stosowanie procedury habilitacyjnej i związane z tym problemy

Gdy analizuje się zapisy ustawowe dotyczące procedury habilitacyjnej, zwraca uwagę pierwszy z warunków, jaki stawiano kandydatowi — odpowiednie kwalifikacje osobiste. Rozważano je jeszcze, zanim przystąpiono do oceny naukowej. Wynikało to z charakteru procedury habilitacyjnej i faktu, że jej zasadniczym celem było nadanie prawa do prowadzenia wykładów z jakiegoś przedmiotu, czyli stania się odpowiedzialnym za te zajęcia i kontakty ze studentami. Sprawdzano więc najpierw, czy nie ma przeszkód, by danej osobie powierzyć pracę ze studentami. Dopiero potem przystępowano do sprawdzenia kwalifikacji merytorycznych potrzebnych do tego. Ocena pracy habilitacyjnej miała pokazać, czy kandydat potrafi opracowywać twórczo problemy, dyskusja — czy potrafi rozważać różne kwestie, wykład — czy potrafi przekazać wiedzę na dany temat.

Jeśli chodzi o sposób sprawdzania kwalifikacji osobistych, to często ograniczano się do opinii znajdującego daną osobę profesora. Nierzadko gromadzono też inne informacje, np. w przypadku opisanej procedury M. Ziemnowicza na uczelnię dotarł donos, którego autor starał się zdyskredytować Ziemnowicza. Zarzutów tych nie wzięto pod uwagę, otrzymano je bowiem wkrótce po przeprowadzeniu habilitacji, ale też dlatego, że autor listu nie podał swoich danych, trudno było więc zweryfikować ich prawdziwość (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 70). Na UJK informacje takie zwykle starano się sprawdzać, jeśli tylko było to możliwe. Uczyniono tak np. w odniesieniu do K. Sośnickiego. Wątpliwości części członków Rady Wydziału dotyczyły przyczyn jego zwolnienia ze stanowiska naczelnika Wydziału Szkół Średnich w Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego w 1929 roku oraz konfliktu z tego samego roku już na samej uczelni. Obie sprawy zbadano i nie dostrzeżono żadnych przeszkód w dopuszczeniu Sośnickiego do habilitacji (Szmyd, 2003, s. 262, 336). W przypadku UJK we Lwowie przy sprawdzaniu kwalifikacji osobistych znaczącą rolę odgrywały też względy narodowościowe. W 1926 roku Stefan Baley nie został dopuszczony do habilitacji z powodu ukraińskiego pochodzenia i działalności w tajnym Uniwersytecie Ukraińskim we Lwowie⁴ (Twardowski, 1997, s. 203, 206, 207, 211, 222, 254).

Warto tu też zwrócić uwagę na płeć kandydatów, bo i ten element w okresie międzywojennym czasem miał znaczenie. Na uczelniach państwowych (zob. tab. 1) jedynie dwie kobiety — Józefa Joteyko i Anna Pohoska — habilitowały się z pedagogiki lub dyscyplin pokrewnych, i to jedynie na UW. We wszystkich dyscyplinach w skali całego kraju na takich uczelniach też było ich niewiele — w *Wykazie imiennym docentów*

⁴ Baley wykladał tam od 1921 r. (Mudrij, 1999, s. 140).

z 1938 roku tylko 34 na 522 osoby. Najwięcej tytułów docenta kobiety otrzymały właśnie na WH UW (*Wykaz, 1938, passim*). Zdarzało się, że prawa wykładania nie chciano nadawać tylko z powodu płci, również na wydziałach humanistycznych, gdzie studentki w okresie międzywojennym stanowiły nawet połowę słuchaczy. Dotyczyło to np. WH UJK, gdzie w 1929 roku Rada Wydziału odmówiła dopuszczenia Heleny Polaczkówny do habilitacji z nauk pomocniczych historii, mimo znacznego dorobku i pozytywnej rekomendacji Komisji. Jeden z bardzo znanych profesorów, Oswald Balzer, który niewątpliwie sprzyjał tej habilitacji, uznał, że o odmowie zdecydowały „nastroje antyfeministyczne” (Ciara, 2009, s. 60, 61). Polaczkówna wkrótce została jednak docentem na WH UP. Sytuacja na WH UJK zmieniła się dopiero w drugiej połowie lat trzydziestych, habilitowały się tam wówczas 4 kobiety (*Wykaz, 1938, s. 11, 20*).

Jeśli chodzi o wymagania naukowe, to jako jeden z pierwszych warunków koniecznych do spełnienia przed przystąpieniem do habilitacji w zapisach ustawowych podano opublikowanie rozprawy. W początkowym okresie funkcjonowania ustawy przyjmowano również teksty oddane do druku. Trzeba tu też zwrócić uwagę na konieczność wydrukowania rozprawy w języku polskim. Uregulowanie to było zapewne podyktowane względami narodowymi i niedawno odzyskaną niepodległością, ale w przypadku nauk o charakterze międzynarodowym, również pedagogiki czy psychologii, utrudniało upowszechnianie nowych wyników w świecie. Było to tym bardziej istotne, że praca habilitacyjna była zwykle poważną publikacją. Naukowcy, którzy chcieli zaistnieć w nauce światowej, radzili sobie z tym problemem, drukując pracę habilitacyjną zarówno po polsku, często własnym nakładem, a wcześniej lub potem tłumaczyli i wydawali całość lub obszernie fragmenty w obcojęzycznych czasopismach.

Sprawa druku habilitacji w języku polskim nie była bagatelna, w czerwcu 1922 roku MWRiOP odmówiło zatwierdzenia habilitacji przeprowadzonej na UJK we Lwowie, wyjaśniając, że „praca habilitacyjna nie jest wydrukowana w języku polskim jako wykładowym, jak tego wymaga art. 53 Ustawy o szkołach akademickich” (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 58, k. 4). Dotyczyło to jednej z najbardziej znanych postaci polskiej międzywojennej nauki – matematyka Stefana Banacha. Tekst, który przedstawił on jako rozprawę habilitacyjną, był napisany po francusku i ukazał się w czasopiśmie „*Fundamenta Mathematicae*”. Sprawa zatwierdzenia habilitacji zakończyła się pomyślnie, uczelnia podjęła bowiem bardzo zdecydowane kroki w tym kierunku. Wywołała jednak ożywioną dyskusję w środowisku naukowym i w samym MWRiOP (Przeniosło, 2011, s. 103-105). W nowej *Ustawie o szkołach akademickich* z 1933 roku usunięto zapis o konieczności druku habilitacji w języku polskim, ale we wspomnianym rozporządzeniu z 1936 roku powrócono do niego.

Przytoczona sprawa habilitacji z matematyki zwraca uwagę na inną kwestię związaną z habilitacją, a mianowicie na objętość rozprawy. W naukach ścisłych jako pracę habilitacyjną często przedstawiano kilkunastostronicowe teksty wydrukowane w czasopismach (rozprawa Banacha liczyła 27 stron). W naukach humanistycznych były to zazwyczaj książki, choć żadnego wymogu w tej kwestii nie określono. W opisanej procedurze M. Ziemonowicza jego książki przedstawione jako dwie części rozprawy habilitacyjnej liczyły łącznie 541 stron. Na tej samej uczelni praca habilitacyjna M. Kreutza pt. *Zmienność rezultatów testów*, cz. 1 – *Znaczenie zmienności rezultatów dla wartości testów* miała 72 strony (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 12; spr. 968, k. 154). Z kolei na UJ rozprawa Z. Mysłakowskiego *Rozwój naturalny i czynniki wychowania* liczyła

92 strony, a L. Chmaja *Rozwój filozoficzny Kartezjusza do r. 1637* – 202 strony (AAN, MWRiOP, sygn. 4522, k. 17; Szulakiewicz, 2003, s. 162). Na UP praca S. Szumana *Badania nad rozwojem apercpcji i reprodukcji prostych kształtów u dzieci* miała 95 stron (Śródka, 1998, s. 293).

Wspomniany przykład z nauk ścisłych zwraca również uwagę na okres, jaki upłynął od uzyskania stopnia doktora do przystąpienia do habilitacji, tu upłynął tylko nieco ponad rok. Był to okres bardzo krótki, ale podobne przypadki zdarzyły się, choć w humanistyce rzadziej niż w naukach ścisłych. Na przykład M. Kreutz przystąpił do habilitacji po trzech latach od uzyskania stopnia doktora. Część członków Rady Wydziału uważała jednak, że to zbyt wcześnie (Twardowski, 1997, s. 313, 334). Szybka habilitacja mogła być sposobem na kontynuację pracy naukowej, pozwalała bowiem na związanie się z uczelnią poprzez godziny zlecone, które zazwyczaj udawało się „wygospodarować”. Profesorowie nierzadko starali się w ten sposób wesprzeć swoich wychowanków czy też młodszych współpracowników. Nie zawsze istniała bowiem możliwość znalezienia dla nich zatrudnienia na uczelni. Liczba etatów pomocniczych pracowników naukowych, szczególnie na uniwersytetach, nie była zbyt duża (Przeniosło, 2011, s. 307, 308). W przypadku Kreutza Radę Wydziału przekonał do szybkiej habilitacji promotor jego doktoratu prof. Kazimierz Twardowski, który starał się wspierać jego dalszy rozwój naukowy (Twardowski, 1997, s. 231, 334).

Możliwość szybkiej habilitacji wiązała się z inną interesującą kwestią – ogólnym dorobkiem naukowym posiadanym przez kandydatów. Zgodnie z ustawą nie wymagano go, ale zwykle brano pod uwagę. Bywało, że kandydat poza rozprawą doktorską (niezadko niepublikowaną) i habilitacyjną nie posiadał innego dorobku, ale zazwyczaj miał od kilku do kilkunastu mniejszych lub obszerniejszych artykułów. Na przykład wspomniany M. Kreutz miał oprócz rozprawy habilitacyjnej jeszcze dwa teksty (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 968, k. 154). Po dłuższym okresie pracy naukowej publikacji było zwykle więcej, L. Chmaj miał ich kilkanaście, a B. Suchodolski, K. Sośnicki i M. Ziemnowicz ponad 20 prac (LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 294; LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 6; Szmyd, 2003, s. 298, 335). Przy czym Chmaj, Sośnicki i Ziemnowicz przez dłuższy czas nie pracowali na uczelni, a działalność naukową prowadzili z powodu osobistej pasji i swoje publikacje pisali przez wiele lat, Suchodolski był od nich kilkanaście lat młodszy.

Jeśli chodzi o zatwierdzenie habilitacji przez ministra, to w większości procedur następowało ono szybko. Z analizy dostępnych materiałów dotyczących habilitacji wynika, że gdy MWRiOP nie miało zastrzeżeń proceduralnych, okres oczekiwania zazwyczaj był krótszy niż pół roku (*Wykaz*, 1938, *passim*). Nawet gdy trzeba było uzupełnić jakieś braki w dokumentacji, zwykle mieszczono się w takim czasie. Dotyczyło to np. opisanej habilitacji Ziemnowicza, uczelnia dostała brakujące dokumenty w ciągu kilku tygodni (LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 748, k. 7, 8). Zdarzało się też, że okres oczekiwania był znacznie dłuższy, wpływ na to mogło mieć np. zaangażowanie polityczne kandydata (Żongołowicz, 2004, s. 674; Przeniosło, 2011, s. 106).

Zważywszy na to, że ówczesna habilitacja dawała jedynie prawo wykładania jakiegos przedmiotu na danej uczelni, czynienie tego na innej wymagało, zgodnie z uregulowaniami ustawowymi, przeniesienia habilitacji lub przeprowadzenia nowej procedury. Przeniesienie habilitacji polegało na uznaniu prawa wykładania przez radę wydziału innej uczelni i zatwierdzeniu tego faktu przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. To drugie rozwiązanie – przeprowadzenie nowej procedury, stosowano zwykle tylko wtedy, gdy

rozszerzano prawo do wykładania na nowy obszar, ale i wówczas wystarczała decyzja rady wydziału, zatwierdzona przez ministra. Prawo wykładania przeniósł np. w 1929 roku S. Tync z UJ na UP (DzU MWRiOP, 1929, nr 3, poz. 35; *Wykaz*, 1938, s. 20), w 1934 roku Albert Dryjski z UP na WWP, a W. Wąsik w 1937 roku z UW na WWP (*WWP*, 1933, s. 11; 1938, s. 29, 36, 37). Z kolei nową procedurę przeprowadził B. Suchodolski, a potem jeszcze rozszerzył zakres swojego *venia legendi*. Suchodolski pod koniec lat dwudziestych habilitował się na WWP, w 1934 roku przeprowadził nową procedurę na UW z historii literatury polskiej, w 1936 roku jego prawo wykładania rozszerzono na pedagogikę (*Szkoły*, 1930, s. 316; *Wykaz*, 1938, s. 16; Szmyd, 2003, s. 298).

Uprawnienia docentów

Uregulowania ustawowe, oprócz opisu procedury, określały także uprawnienia przysługujące po zatwierdzeniu habilitacji. Stanowiły, iż docent ma prawo do wykładania, ale nie ma obowiązku czynienia tego na uczelni, na której przeprowadzono procedurę, mógł je przenieść na inną. Z drugiej strony uregulowania nakładały na docenta przymus wykładania. W ustawie z 1920 roku zapisano, że jeśli nie czyni tego przez jeden rok akademicki, to traci takie prawo, chyba że otrzymał urlop naukowy z MWRiOP. W 1933 roku wydłużono okres ważności habilitacji mimo nieprzewodzenia wykładów do dwóch lat. W obu ustawach w przypadku utraty *venia legendi* z powodu dłuższej przerwy przewidziano możliwość przywrócenia go poprzez uchwałę rady wydziału bez konieczności ponownego przeprowadzania procedury. W ustawie z 1933 roku wprowadzono również zapisy dotyczące stałej utraty prawa wykładania. Wygasało ono po osiągnięciu wieku emerytalnego, mogło też zostać cofnięte przez ministra na wniosek rady wydziału (Ustawa, 1920, s. 1287, 1288; 1933, s. 598, 599).

W związku z ustawowym przepisem o braku konieczności prowadzenia zajęć przez docenta w szkole akademickiej, w której się habilitował, niektóre uczelnie określały w swoich statutach zasady rezygnacji z wykładania. W statutach UJ i UJK zapisano, że jeśli docent zadeklaruje gotowość wykładania na uczelni w danym roku, to może zrezygnować tylko za zgodą rady wydziału (*Statut*, 1925, s. 23; 1929, s. 13).

Warto tu poruszyć jeszcze kwestię awansu zawodowego docentów. Sama habilitacja nie gwarantowała bowiem otrzymania wyższego stanowiska i uposażenia. Nie powodowała też zaliczenia do samodzielnych pracowników naukowych. Tymi byli w okresie międzywojennym tylko profesorowie, a ówczesny system ich zatrudniania na uczelniach opierał się na istnieniu ograniczonej liczby katedr (nadzwyczajnych i bardziej prestiżowych zwyczajnych) tworzonych przez władze państwowe. Profesorów zatrudniano na stanowiskach kierowników tych katedr. W przypadku większości dyscyplin taki system powodował, że wolnych katedr było znacznie mniej niż osób mających podstawy, by ubiegać się o nie. Docenci pracowali więc na stanowiskach pomocniczych sił naukowych – adiunktów, starszych asystentów, a część z nich mogła liczyć tylko na godziny zlecene.

Zgodnie z uregulowaniami ustawowymi do otrzymania katedry profesorskiej habilitacja nie była wymagana, ale już pod koniec lat dwudziestych była umownie przyjmowana jako ważny element kwalifikacji kandydata na katedrę, choć nie był to element decydujący, najistotniejszą rolę odgrywał dorobek kandydata.

Można tu przytoczyć przykład Zygmunta Kukulskiego, który habilitował się z pedagogiki na UJK w 1925 roku. MWRiOP zatwierdziło habilitację bardzo szybko, po niespełna 2 miesiącach od zakończenia procedury na uczelni (*Kronika*, 1925, s. 121; DZU MWRiOP, 1925, nr 16, poz. 176). Kilkanaście miesięcy później minister odmówił jednak powierzenia mu Katedry Pedagogiki na WH UJK, wyjaśniając, że Kukulski ma zbyt mały dorobek z tego zakresu. Jego rozprawa habilitacyjna dotyczyła bowiem pedagogiki, co wystarczyło do zatwierdzenia habilitacji i udzielenia prawa wykładania pedagogiki, gdyż wymogiem ustawowym była ocena tylko tej jednej pracy. Nie wystarczyło natomiast do powierzenia katedry, w tym wypadku rozważano cały dorobek, a ten dotyczył głównie historii szkolnictwa. W ministerstwie sprawę obsady tej katedry rozważano bardzo wnikliwie (LPAO, f. 26, op. 5, spr. 999, k. 63-82, 109-143; Twardowski, 1997, s. 309).

Spośród 20 docentów, którzy habilitowali się w państwowych szkołach akademickich (tab. 1), 7 powierzone w okresie międzywojennym katedry profesorskie na takich uczelniach. W 1924 roku S. Łempicki otrzymał Katedrę Historii Oświaty i Szkolnictwa na WF UJK, w 1927 roku Z. Mysłakowski – Katedrę Pedagogiki na WF UJ i L. Jaxa-Bykowski – Katedrę Pedagogiki na WH UP, w 1928 roku S. Szuman – Katedrę Psychologii Pedagogicznej na WF UJ, w 1934 roku M. Kreutz – Katedrę Psychologii na WH UJK, a w 1938 roku L. Chmaj – Katedrę Pedagogiki na WH USB i B. Suchodolski – Katedrę Pedagogiki na WH UJK (AAN, MWRiOP, sygn. 4522, k. 53; LPAO, UJK, f. 26, op. 5, spr. 968, k. 456; spr. 1080, k. 61v; LCAP, USB, ap. 5 IVB, b. 294, k. 7; Śródka, 1997, s. 220; 1998, s. 219, 293). Trzech innych profesorów kierujących katedrami pedagogiki lub psychologii na uniwersytetach państwowych po 1918 roku przeszło procedurę habilitacyjną wcześniej. Byli to Antoni Danysz profesor UP (w 1895 r. habilitował się z pedagogiki i dydaktyki), Władysław Witwicki z UW (w 1904 r., z psychologii) i Stefan Błachowski z UP (w 1917 r., z psychologii). Wszyscy przed 1918 rokiem byli docentami na Uniwersytecie Lwowskim (Jadczak, 1997, s. 31, 116; Śródka, 1994, s. 159, 338).

Na uczelniach prywatnych spośród 20 docentów wymienionych w tabeli 1 profesorami były 4 osoby. Na WNH KUL Z. Kukulskiemu powierzono w 1925 roku Katedrę Pedagogiki. Na WP WWP w 1923 roku W. Wąsik otrzymał Katedrę Historii Pedagogiki na WP WWP, w 1926 roku J. Joteyko – Katedrę Pedagogiki Eksperymentalnej i Psychologii Pedagogicznej, a w 1938 roku Albert Daryjski – Psychologii Eksperymentalnej (WWP, 1926, s. 75; *Rocznik*, 1939, s. 510; Karolewicz, 1996, s. 116). Warto dodać, że J. Joteyko i W. Wąsik habilitację na UW uzyskali już, kierując katedrą na WWP. Zapewne było to podyktowane faktem, że WWP nie była wówczas szkołą akademicką i potrzebowali oni *venia legendi*, by móc wykładać na UW, albo też chcieli w ten sposób zwiększyć swoje szanse na uzyskanie bardziej prestiżowej katedry na uczelni państwowej.

Z kolei spośród wymienionych 15 osób, które habilitowały się na WWP, dwóm oddano katedry na uczelniach państwowych – S. Baleyowi i B. Suchodolskiemu. Na samej WWP katedry powierzono 7 z nich, byli to: A. Dobrowolski, A. Dryjski, J. Lewicki, H. Radlińska, J. Segał, S. Truchim, W. Wąsik. Dwie inne osoby z wymienionych docentów WWP – W. Sterling i M. Librachowa zostały profesorami tytularnymi, bez katedry (WWP, 1925, s. 11; 1933, s. 11, 12; 1938, s. 36-39; *Rocznik*, 1939, s. 510). Warto tu pamiętać, że trzech z nich – Dryjski, Suchodolski i Wąsik, byli też docentami uczelni państwowych.

Oprócz już wymienionych 11 docentów pedagogiki, psychologii i historii tych nauk, którzy zostali profesorami w państwowych szkołach akademickich w okresie międzywojennym, jeszcze tylko dwie osoby były

profesorami tych dyscyplin na takich uczelniach – Marian Massonius i Bogdan Nawroczyński. Nie przeszli oni procedury habilitacyjnej, ale w ich przypadku nie był to warunek pierwszoplanowy, mieli bowiem doświadczenie jako wykładowcy.

Warto poruszyć jeszcze jedną ważną kwestię dotyczącą docentów, a mianowicie płace osób z habilitacją. Były one bardzo zróżnicowane. Zgodnie z uregulowaniami z 1933 roku, kiedy pracownikom uczelni przyznano najwyższe wynagrodzenia, jeśli docent pracował jako zastępca profesora⁵, zarabiał od 450 do 500 zł, jako adiunkt – 450 zł (osoba bez habilitacji zatrudniona na tym stanowisku otrzymywała 335 zł), jako starszy asystent – 260 zł. By poprawić sytuację starszych asystentów z habilitacją, w uregulowaniach płacowych z 1934 roku wprowadzono możliwość ich awansu płacowego do uposażenia adiunkta. Dla porównania profesor zwyczajny zarabiał 1000 zł, a nadzwyczajny – 700 zł. Płace pomocniczych pracowników, również tych z habilitacją, były więc znacznie niższe od profesorów, wymagany wymiar godzin pracy ze studentami zaś zdecydowanie większy (profesorowie – 5 godzin wykładu i 2 godziny ćwiczeń tygodniowo, pomocniczy pracownicy – 30 godzin), a szanse na znaczący awans niezbyt duże. Istotna była tu też stabilność zatrudnienia; pomocnicze siły naukowe angażowano z maksymalnie trzyletnimi umowami, tylko dla adiunktów z kilkuletnim stażem przewidziano możliwość stałych angaży (Przeniosło, 2008, s. 42, 43).

* * *

W okresie międzywojennym przeprowadzono niewiele habilitacji z pedagogiki i nauk pokrewnych, w państwowych szkołach akademickich tylko 20. Podobnie było i w innych dyscyplinach, choć kandydatom nie stawiano zbyt wygórowanych wymagań. Do habilitacji przystępowały jednak tylko osoby mogące prowadzić wykłady na uczelni. Owcześnie habilitacja była bowiem jedynie procedurą nadawania prawa wykładania jakiegoś przedmiotu na danej uczelni. W szkołach akademickich warunkiem dopuszczenia do niej było legitymowanie się stopniem doktora, przedstawienie wydrukowanej rozprawy i uznanie przez radę wydziału, że kandydat ma „odpowiednie kwalifikacje osobiste”. Te kwalifikacje nierzadko oceniano bardzo wnikliwie, sprawdzając szczególnie różne fakty z działalności zawodowej, czasem brano też jednak pod uwagę inne kwestie, chociażby narodowość czy też płeć. Sama habilitacja składała się z oceny rozprawy, dyskusji i wykładu. Recenzenci oceniający pracę zazwyczaj brali także pod uwagę pozostałe publikacje naukowe kandydata, ale decydująca była ta wskazana jako rozprawa habilitacyjna. Ze względu na niezbyt duże wymogi naukowe do habilitacji można było przystąpić wkrótce po uzyskaniu stopnia doktora, choć w naukach humanistycznych uczelnie zazwyczaj oczekiwały co najmniej kilkuletniego okresu pracy naukowej. Z czasem habilitację zaczęto traktować jako warunek do otrzymania katedry profesorskiej, mimo że uregulowania ustawowe nie narzucały takiej konieczności. Tylko część docentów miała jednak szansę na taki awans naukowy, szczególnie na uczelniach państwowych. Katedry profesorskie tworzyło bowiem MWRiOP i zgodnie z przyjętymi zasadami ich liczba była

⁵ Była to osoba czasowo (do momentu obsadzenia katedry) pełniąca obowiązki profesora, ale tylko w odniesieniu do prowadzenia zajęć dydaktycznych.

bardzo ograniczona. W związku z tym docenci często pracowali jako adiunkci i starsi asystenci lub prowadzili jedynie wykłady zlecane. Ich płace były znacznie niższe niż profesorów, a liczba godzin dydaktycznych kilkakrotnie większa.

Bibliografia

1. Źródła archiwalne

- Archiwum Akt Nowych (AAN), MWRIOP, sygn. 1975 (teczka osobowa L. Chmaja); sygn. 4522 (teczka osobowa Z. Mysłakowskiego); sygn. 5082 (teczka osobowa A. Pohoskiej); sygn. 5953 (teczka osobowa B. Suchodolskiego).
- Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie (LCAP), USB, ap. 5 IVB, b. 294 (teczka osobowa L. Chmaja); b. 308 (teczka osobowa M. Massoniusa).
- Lwowskie Państwowe Archiwum Obwodowe (LPAO), UJK, f. 26, op. 5, spr. 126 (teczka osobowa S. Błachowskiego); spr. 748 (teczka habilitacyjna M. Ziemnowicza); spr. 968 (teczka osobowa M. Kreutza); spr. 999 (teczka osobowa Z. Kukulskiego) spr. 1080 (teczka osobowa S. Łempickiego).

2. Źródła drukowane

- Dziennik Urzędowy MWRIOP, 1925, nr 16, poz. 176; 1929, nr 3, poz. 35; nr 4, poz. 49.
- Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie na rok szkolny 1924/1925.* (1924). Lwów: Wyd. UJK.
- Rocznik Polityczny i Gospodarczy 1939* (1939). Warszawa: Polska Agencja Telegraficzna.
- Rozporządzenie ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego z dnia 21 kwietnia 1936 r. o sposobie postępowania habilitacyjnego w państwowych szkołach akademickich. Dziennik Urzędowy MWRIOP 1936, nr 3, poz. 58.
- Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego* (1925). Kraków: Wyd. UJ.
- Statut Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie* (1929). Lwów: Wyd. UJK.
- Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej* (1930). Warszawa: Wyd. Kasy im. Mianowskiego.
- Twardowski K. (1997). *Dzienniki*, cz. 1. Warszawa-Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Skład Uniwersytetu na rok szkolny 1925/1926* (1926). Kraków: Wyd. UJ.
- Uniwersytet Poznański. Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1926/1927* (1927). Poznań: Wyd. UP.
- Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich. Dziennik Ustaw RP 1920, nr 72, poz. 494.
- Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich. Dziennik Ustaw RP 1933, nr 29, poz. 247.
- Wolna Wszechnica Polska. Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1925/1926* (1925). Warszawa: WWP.
- Wolna Wszechnica Polska. Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1933/1934* (1933). Warszawa: WWP.
- Wolna Wszechnica Polska. Sprawozdanie z działalności w roku akademickim 1925/1926* (1926). Warszawa: WWP.
- Wolna Wszechnica Polska w Warszawie. Oddział w Łodzi. Sprawozdanie za okres 1928-1937*(1938). Łódź: WWP.
- Wykaz imienny docentów według stanu z dnia 31 grudnia 1937 r.* (1938). Warszawa: MWRIOP.
- Żongołłowicz B. (2004). *Dzienniki 1930-1936*, oprac. D. Zamojska. Warszawa: Retro-Art.

3. Opracowania

- Brzozowski S. (1987). Zabór austriacki. W: B. Suchodolski (red.), *Historia nauki polskiej*. T. 4. Cz. 1, 2. Wrocław: Ossolineum.
- Ciara S. (2009). Helena Polaczkówna (1881-1942). W: L. Michalska-Bracha, M. Przeniosło (red.), *Znani i nieznanii międzywojennego Lwowa*. T. 2. Kielce: Wyd. Naukowe UJK w Kielcach.
- Dybiec J. (2000). *Uniwersytet Jagielloński 1918-1939*. Kraków: PAU.
- Jadczak R. (1997). *Mistrz i jego uczniowie*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Karolewicz G. (1996). *Nauczyciele akademicy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym*. Cz. 2. Lublin: KUL.
- Manteuffel T. (1936). *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16-1934/35. Kronika*. Warszawa: UW.
- Mudrij V. (1999). *Zmahannâ za Ukraïnski Uniwersytety v Galycïni*. Lwów-Newy Jork: Tow. im. Szewczenki.
- Przeniosło M. (2008). Dochody nauczycieli państwowych szkół akademickich w II Rzeczypospolitej. *Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych*, 68, 35-63.
- Przeniosło M. (2011). *Matematycy polscy w dwudziestoleciu międzywojennym*. Kielce: Wyd. Naukowe UJK w Kielcach.
- Przeniosło M. (2012). Zasady funkcjonowania uczelni akademickich w II Rzeczypospolitej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 55(3-4), 85-103.
- Szmyd K. (2003). *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860-1939)*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szulakiewicz W. (2003). Ludwik Chmaj (1888-1959). Zarys biografii i twórczości pedagogicznej. *Rozprawy z Dziejów Oświatowy*, 42, 161-182.
- Śródka A. (1994). *Uczeni polscy XIX-XX stulecia*. T. 1. Warszawa: Wyd. Aries; (1997), T. 3; (1998), T. 4.

Summary

Habilitation in Pedagogy in the interwar period

In the history of higher education in the Second Republic of Poland habilitation is an interesting issue due to the significant differences in comparison with the contemporary procedure. Between the wars the main principles were formulated in the laws on academic schools. The aim of this text is to determine the number of habilitations in Pedagogy and any difficulties in receiving the title by examining the rules and specific procedures for habilitation. Habilitation was carried out on the basis of one printed scientific work and the previously received Doctor's degree, without the requirement of any other scientific achievements, though they were usually taken into account. Habilitation only gave the right to teach one particular subject as an associate professor. There were only a few habilitations in Pedagogy and related disciplines, 18 at state universities. The same was true for other disciplines.

Key words: history of education, academic schools, associate professor, habilitation, higher education in the Second Republic of Poland, pedagogy

Barbara Ostafińska-Molik
Uniwersytet Jagielloński
Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

Rodzina w doświadczeniach młodzieży gimnazjalnej w kontekście przemian rodziny współczesnej – refleksja teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje

...zawsze było wiadomo, że rodzina na nas wpływa, teraz odkryto, że wpływ ten przekracza wszystko, co można sobie wyobrazić (Bradshaw, 1994, s. 11)

Autorki dokonują analizy struktury środowiska rodzinnego jako podstawowej agendy socjalizująco-wychowawczej, w ujęciu teoretycznym i empirycznym. Przedstawiają jej znaczenie dla rozwoju młodego pokolenia, wskazując na podstawowe mechanizmy (społeczno-kulturowe i psychologiczne) decydujące o jej funkcjach. Analiza rodziny dokonywana jest z perspektywy systemowej. Przedstawiają wyniki badań prowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej, dotyczące percepcji rodziny pochodzenia – przypisywanych przez młodzież cechach i zachowaniach rodziców. Analiza wykazała dominację prawidłowej struktury rodzinnej, zaś dominujące typy rodziny wskazujące na jej dysfunkcjonalność to kolejno: rodzina nadopiecznia, władzy, uwikłana i chaotyczna. Stwierdzono także rozbieżność w zakresie poszczególnych typów rodzin: matki istotnie częściej przejawiają cechy właściwe dla rodziny prawidłowej i nadopiecznia; ojcowie – rodziny chaotycznej.

Słowa kluczowe: rodzina, system rodzinny, typy rodziny, dysfunkcjonalność rodziny, młode pokolenie

Wprowadzenie – znaczenie rodziny dla rozwoju młodego pokolenia i jego wyznaczniki

(...) cechą charakterystyczną rodziny dysfunkcjonalnej jest to, że jest ona fragmentem wielopokoleniowego procesu. Osoby dysfunkcjonalne, które łączą się w małżeństwie z innymi osobami dysfunkcjonalnymi, same pochodzą z rodzin dysfunkcjonalnych. Tak, że koło zamyka się. (...) Opierając się tylko na własnych siłach bardzo trudno jest wyostać się z tej wielopokoleniowej choroby (Bradshaw, 1994, s. 81).

Rozwój nauk o rodzinie stanowi podstawę radykalnej zmiany sposobu postrzegania znaczenia rodziny dla rozwoju i funkcjonowania wszystkich jej członków. Już nikt dzisiaj nie wątpi, że rodzina to dynamiczny system społeczny (grupa, instytucja), o specyficznym i niezastępowalnym znaczeniu (podstawowa agenda socjalizacyjna), który posiada swoje prawa, strukturę i reguły. Choć współcześnie wskazuje się też na inny trend, w którym mówi się o ograniczeniu znaczenia rodziny jako podstawowej agendy wychowania i socjalizacji młodego pokolenia, co egzemplifikują tezy o doświadczeniu zapośredniczonym (Giddens, 2001) czy przesunięciu socjalizacyjnym (Kwieciński, 1999). Zgodnie z nimi, rodzina i szkoła tracą swoje dominujące znaczenie wychowawczo-socjalizacyjne na rzecz grupy odniesienia rówieśniczego i przekazów medialnych. Oznacza to, że rodzina nie spełnia swych funkcji (podobnie jak szkoła), stąd też zastępczo i wtórnie przenoszone są one na inne agendy socjalizacyjne (media i grupę rówieśniczą).

Wskazuje się coraz częściej, że wpływ rodziny jest ogromny, ale niestety nieprawidłowy (kryzys rodziny współczesnej), a przy tym, jak podkreślają psychologowie – doświadczeń wyniesionych z życia rodzinnego nie da się nigdy do końca usunąć, gdyż są silnie wdrukowane w naturę dziecka. Powoduje to, że nieświadomie powiela ono wyniesione z domu rodzinnego wzory i reguły zachowania, choć świadomie buntuje się przeciw nim lub nawet absolutystycznie neguje (szczególnie silnie w okresie adolescencji).

Wpływ ten wyznaczają zasady życia rodzinnego, stanowiące wynik „działania” mechanizmów społeczno-kulturowych oraz specyficzne potrzeby dziecka, co stanowi mechanizm psychologiczny. W sposób niezwykle jasny i przekonujący opisuje mechanizmy odpowiedzialne za owo „wdrukowanie” i brak możliwości „przeciwstawienia się” wpływowi rodziny John Bradshaw (1994). Można te zasady – jego zdaniem – sprowadzić do jednej nadrzędnej, wyznaczającej kolejne wynikające z niej. Zasady te stanowią jednocześnie wyznacznik zjawisk składających się na kryzys rodziny w świecie współczesnym.

Mechanizmy społeczno-kulturowe dysfunkcyjności środowiska rodzinnego – w ujęciu wskazanego autora – to wynik stereotypowych przekonań dotyczących rodziny, uświęconych tradycją i przekazywanych z pokolenia na pokolenie, zaś sprowadzają się one do przestrzegania następujących zasad:

- a) *zasady świętości reguł wychowania dziecka w rodzinie* – związanej z kulturowo podwójną legalizacją, inicjowaną przez system religijny (czwarte przykazanie) i potwierdzaną przez system formalnej edukacji;
- b) *zasady bezdyskusyjności reguł wychowania w rodzinie*, determinującej konieczność bezwarunkowego posłuszeństwa dziecka i brak możliwości kwestionowania zasad rodzinnych;
- c) *zasady życzliwości rodziców i ich totalnej dobroci*, przekonującej, że rodzic zawsze kieruje się dobrem dziecka, wie, co jest dla niego dobre, stąd ma moralne prawo realizować własne cele;
- d) *zasady milczenia* – „nie mów”, polegającej na tym, że złe sprawy rozstrzyga się wewnątrz rodziny, nie wynosi na zewnątrz;
- e) *zasady posłuszeństwa* określającej, że dziecko nie ma prawa głosu i ma być posłuszne;
- f) *zasady intymności* mówiącej, że rodzina to grupa i środowisko specyficzne, którego intymność powinna podlegać niemal bezwzględnej ochronie;
- g) *zasady braku ingerencji* – „nie wtrącaj się”, która ogranicza możliwość wejścia w rodzinę i dokonanie w niej pozytywnych zmian.

Mechanizmy psychologiczne współwyznaczają, a w zasadzie wyznaczają konieczność respektowania powyższych reguł społeczno-kulturowych, odnoszą się bowiem do podstawowych potrzeb dziecka, możliwych do zaspokojenia jedynie w rodzinie, a także specyficznych jego cech rozwojowych (potrzeby emocjonalne, deficyty poznawcze, zależność emocjonalna, bezradność, brak kontroli). **Dziecko** w pierwszych latach życia nie ma możliwości, ze względu na brak odpowiednich kompetencji, by owe uświęcone, kulturowo określone i zalegalizowane społecznie reguły rodzinne kwestionować. Ponadto „przekonania dziecka dotyczące rodziców pochodzą od rodziców” (Bradshaw, 1994, s. 20), stąd świat dziecka jest bezpośrednim i tożsamym odzwierciedleniem świata jego rodziców. Wdrukowane silnie, pozaracjonalnie przekonania i wzorce zaczynają stanowić uwewnętrznione reguły, których kwestionowanie jest mało prawdopodobne lub nawet niemożliwe, stały się one pierwotnie własnymi przekonaniami dziecka, młodego człowieka, a potem osoby dorosłej (kontestacja adolescencyjna ich nie znosi, bowiem w życiu dorosłym zwykle się do nich powraca). Bezradność i emocjonalna zależność dziecka od rodziców stanowi o skuteczności wdrukowania niekwestionowanych zasad uprawomocniających sposób oddziaływania rodziców. Dziecko nie może zdyskredytować jedynego źródła własnego bezpieczeństwa i miłości, źródła zaspokojenia – choćby potencjalnego – podstawowych i niezbywalnych jego potrzeb. Musi zatem stworzyć i utrzymywać idealny obraz rodziców, stąd wśród centralnych jego przekonań pojawia się przeświadczenie o tym, że rodzice zawsze są życzliwi i totalnie dobrzy. Nie można więc kwestionować przekonań pochodzących od nich. Bezdyskusyjnie zatem przejmowane są przez dziecko reguły i zasady, proponowane przez rodziców. Żadne dowody nie są w stanie zmienić tego przekonania dziecka. Jest to bowiem mechanizm obronny przyjmujący formę myślenia życzeniowego, pozwalającego na złudne poczucie zaspokojenia potrzeb. Ponadto jest to niemożliwe ze względów poznawczych, gdyż racjonalne rozważenie proponowanych przez rodziców wzorów życia i wzorców zachowań jest dla dziecka niemożliwe – musiałoby ono odseparować się od nich i *stanąć na własnych nogach*, co ze względu na emocjonalną i wolicjonalną zależność i naturalną bezradność dziecka jest niemożliwe.

Adolescent podejmuje pierwszą próbę „zerwania” z rodzicami, kontestując i buntując się przeciw regułom i zasadom przez nich wpajanych. Rozwojowo jest to faza kryzysu tożsamości (Erikson, 2004). Zwraca się wówczas do „zastępczego rodzica”, którym staje się grupa rówieśnicza lub mass media. Pokonanie kryzysu tożsamości wiąże się jednak z tym, że zdecydowana większość dorastających powraca do swych zapożyczonych od rodziców przekonań – wizję życia rodzinnego i wizję siebie samych kreowane przez pokolenie starsze są powielane. Doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego zwykle „wracają” i kompulsywnie determinują kształt wizji funkcjonowania rodziny własnej, wyznaczając podstawowe zasady wychowywania już własnych dzieci: „toksyczna pedagogika jest przekazywana z pokolenia na pokolenie jako uświęcona postać prawdy” (Bradshaw, 1994, s. 25).

Doroślóć metaforycznie jest *powrotem do domu*, co w kontekście kryzysu rodziny oznacza, że można mówić o „kryzysie dorosłych dzieci wychowujących własne dzieci, które także staną się dorosłymi dziećmi” (Bradshaw, 1994, s. 14). Dzieci te będą wychowywać własne dzieci. Cykl przekazu międzypokoleniowego jest trwały, a dysfunkcjonalność rodziny przekazywana w przyszłość.

W literaturze przedmiotu widoczne są dwa nurty, które opisują charakter przemian dokonujących się w rodzinie, można je zaś sprowadzić do debaty „pesymistów” i „optymistów”. Pierwsi odnoszą się do kategorii „rodziny w kryzysie”, co sprowadza się do formułowania założeń koncepcji „schyłku rodziny”. Drudzy mówią o „rodzinie w procesie przemian”, co stanowi podstawę konstruowania koncepcji „transformacji rodziny”. Stanowiska te są wynikiem przyjęcia wyjściowego kryterium oceny: jeśli bowiem wartościujemy pozytywnie rodzinę tradycyjną, odnosimy się wprost do koncepcji „rodziny w kryzysie”, traktując ją zwykle jako zmienną niezależną, czyli „czynnik” determinujący „zmiany wychowawcze”. Koncentrujemy się więc na jej potencjalnej dysfunkcjonalności, widocznej zarówno w jej cechach, jak i konsekwencjach wychowawczych. Natomiast jeśli traktujemy rodzinę jako formę pochodną i adekwatną do czasów czy potrzeb społecznych, zwykle odnosimy się do koncepcji „transformacji rodziny”, wskazując na czynniki jej przemian i lokując je przede wszystkim w rozwoju cywilizacyjnym (rodzina jako zmienna zależna). Abstrahujemy wówczas zwykle od oceniania (głównie negatywnego) i mniej skupiamy się na konsekwencjach wychowawczych.

Autorki stoją na stanowisku, które można nazwać zobiektywizowanym optymizmem, gdyż w kontekście wychowania, zarówno tradycyjne, jak i współczesne formy rodziny mają różne walory i deficyty, których świadomość należy posiadać (np. rodzina tradycyjna promuje nadmierny konformizm i kontrolę zewnętrzną, stanowiąc podstawę wykreowania osobowości zależnej od innych i braku autonomii; „rodzina współczesna” nie daje jednostce wsparcia w procesie autokreacji, powodując „rozchwianie tożsamości” i trudności w ostatecznym określeniu siebie). Proces zmian w obrębie rodziny traktujemy jako konieczny i niemożliwy do „powstrzymania”, ale świadoma i refleksyjna ocena charakteru tych zmian jest konieczna z uwagi na potencjalną dysfunkcjonalność rodziny współczesnej, we wszystkich jej formach alternatywnych¹, pociągająca za sobą konieczność pedagogicznego działania eliminującego jej potencjalne deficyty (tworzenie systemu koniecznego wsparcia w sytuacji niemożliwych do powstrzymania zmian).

Rodzina jako system i przestrzeń życia młodego pokolenia – założenia teoretyczne

Rodzina to „miejsce, w którym nigdy nie będziesz opuszczony czy samotny” (Bradshaw, 1994, s. 282).

Współcześnie wskazuje się powszechnie na zjawiska świadczące o kryzysie rodziny, co w rezultacie spowodowało szczególne nią zainteresowanie i odkrycie prawdziwego znaczenia socjalizującego i wychowawczego środowiska rodzinnego. Zmiany w rodzinie współczesnej, których nie omawiamy w tym artykule ze względu na ich wielorakość i ograniczone ramy tego typu opracowania, niewątpliwie przekładają się na funkcjonowanie rodziny i pełnienie przez nią przypisanych jej funkcji. Najlepiej egzemplifikuje to systemowe podejście do rodziny, gdzie rodzina traktowana jest jako system, co wprost oznacza, iż każda osoba w rodzinie jest częścią całego systemu – współtworzy go i podlega jego oddziaływaniom.

¹ O różnych formach tradycyjnych i alternatywnych życia rodzinnego piszą m.in.: Anna Kwak (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”; Krystyna Słany (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Koncepcja systemowa wychodzi z trzech głównych pojęć określających istotę rodziny: *całościowość*, *cyrkularność* i *ekwifinalizm* (Tryjarska, 2000, s. 7-11; Bertalanffy, 1984).

Całościowość. Rodzina stanowi całość, czyli integralną strukturę, której nie można sprowadzić do prostej sumy elementów składowych, stąd jej poznanie nie ogranicza się jedynie do oceny funkcjonowania poszczególnych członków rodziny, gdyż nie pozwala to poznać całego systemu rodzinnego. Na członków rodziny trzeba patrzeć w perspektywie wzajemnych powiązań między nimi i skutków tych powiązań. Rodzina stanowi strukturę, która jest połączona wzajemnymi relacjami między jej elementami, zaś relacje te przebiegają według prawa sprzężeń zwrotnych: **a) negatywnych** (ujemnych: zasada „im bardziej, tym mniej”) – w systemach zamkniętych, czyli niezmiennych, w których równowaga przywracana jest przez powrót do stanu poprzedniego (brak zmian – mechanizm morfostazy); **b) pozytywnych** (dodatnich: zasada „im bardziej, tym bardziej”) – w systemach otwartych, czyli elastycznych i rozwijających się, w których równowaga jest przywracana na nowych zasadach (zmiana i nowa równowaga – mechanizm morfogenezy).

Cyrkularność. W systemie rodzinnym każdy jego element (osoba) posiada swoją indywidualność, będąc zarazem „nośnikiem” cech całego systemu (cechy wspólne). Istnienie sprzężeń zwrotnych między jednostkami w systemie rodzinnym oznacza, że zmiana w zakresie jednego elementu pociąga za sobą zmiany w całości funkcjonowania tego systemu. Zmiany te mają charakter cyrkularny – jest to proces kołowy, bez widocznie zaznaczonego początku i końca. Zachowania poszczególnych członków systemu wzmacniają się wzajemnie, stąd trudno ustalić, które zachowanie było przyczyną, a które skutkiem zjawisk zachodzących w obrębie rodziny. Wyznacza to efekt samowzmacniających się cykli.

Ekwifinalizm. Każdy system ma swoje granice, o różnym poziomie przepuszczalności. W *prawidłowo funkcjonujących rodzinach* granice te są jasno określone, ale elastyczne, zaś w *rodzinach dysfunkcyjnych* granice te mogą być zbyt rozmyte (system zbyt otwarty), lub zbyt sztywne, nieprzepuszczalne, co powoduje izolację rodziny (system zamknięty). Systemy otwarte cechuje *ekwifinalność*, co oznacza, że końcowy rezultat (zmiana) może być osiągnięty przy różnych stanach początkowych i różnymi sposobami. System zamknięty nie ma tej właściwości, ponieważ stan końcowy zdeterminowany jest warunkami początkowymi (brak zmian). System może przejawiać także cechę *ekwipotencjalności*, co oznacza, że przy takich samych warunkach początkowych system może osiągnąć różne rezultaty końcowe.

Prawidłowo funkcjonujący system rodzinny cechuje otwartość, elastyczność i niepowtarzalność, spójność i właściwie postawione granice, co stanowi podstawę osiągania pozytywnych efektów rozwojowych, warunkując jednocześnie możliwość rozwoju każdego członka rodziny, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych czy zachowanie równowagi pomiędzy autonomią i zależnością (Ryś, 2001, s. 8-10; Tryjarska, 2000, s. 7-11; por. Bertalanffy, 1984).

W modelu systemowym, gdzie zakłada się występowanie zależności tzw. „kołowej” (w miejsce tradycyjnej przyczynowo-skutkowej), w formie samowzmacniających się cyklicznych sprzężeń zwrotnych (jednostka reaguje na zachowanie innych członków rodziny, ale i oni podlegają oddziaływaniu z jej strony i pozostałych osób w rodzinie), ocenia się złożony układ sprzężeń zwrotnych, mogących mieć charakter zachowań symetrycznych i komplementarnych, zaś ich jakość i charakter decyduje o dynamicznej równowadze w systemie, czyli jednoczesnych tendencjach do zachowania zarówno stałości (ciągłości), jak i zmiany.

Perspektywa systemowej analizy rodziny (Plopa, 2005a, s. 15-112; 2005b; Drożdżowicz, 1999; Frydrychowicz, 1989; Gruca-Miąsik, 2004; Radochoński, 1987; Tryjarska, 2000) jest ściśle powiązana z terapią i innymi formami wspierania rodziny. Stanowi zatem podstawę poznania (konceptualizacja problemu), zrozumienia (wyjaśnianie mechanizmów dysfunkcyjności) i pomocy rodzinie w rozwiązywaniu jej problemów i wspieraniu jej rozwoju (zmiany).

Funkcjonowanie rodziny w ujęciu systemowym jest związane z procesem jej rozwoju i wyznacza poziom efektywności jej oddziaływań. Efektywność tę określają wzory interakcji umożliwiających wykonywanie jej zadań w sposób satysfakcjonujący dla członków rodziny i determinujący ich prawidłowy rozwój (Plopa, 2005a, s. 45). Traktowanie rodziny jako systemu psychospołecznego pozwala też na lepsze poznanie specyfiki jej funkcjonowania – społecznej i emocjonalnej organizacji oraz struktury, co daje możliwość zarówno identyfikacji problemów, jak i głębszego ich zrozumienia, pozwalając projektować bardziej skuteczne interwencje terapeutyczne.

Systemowe ujęcie rodziny, w którym traktuje się ją jako układ wzajemnych zależności, wskazuje jednocześnie, że nie jest możliwe zrozumienie sytuacji problemowej i sposobu funkcjonowania jednostki (członka rodziny) bez poznania i zrozumienia zależności między jej zachowaniem a zachowaniem innych członków rodziny. Rodzina stanowi całość, w której każdy jej element ma specyficzne znaczenie dla całości systemu: aktywnie oddziałuje na inne elementy i podlega ich oddziaływaniu na zasadzie sprzężeń zwrotnych. Konieczne jest zatem przyjęcie modelu analizy środowiska rodzinnego z perspektywy wszystkich jej członków, zaś wyjaśnienie występujących w niej problemów nie ma charakteru przyczynowo-skutkowego, gdyż poszukiwanie podobnych przyczyn zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki w różnych systemach rodzinnych nie ma sensu i uzasadnienia (przyczyna lub zespół przyczyn jest zawsze specyficzny i indywidualny). To samo zaburzenie może wynikać z różnych przyczyn tkwiących w rodzinie, czyli z zawsze specyficznego układu stosunków rodzinnych (dane zaburzenie może wynikać z różnych cech rodziny, np. błędem jest wnioskowanie, że zaburzenia przystosowania wynikają zawsze z zaburzonej struktury rodziny). Nie ma więc też jednego sposobu rozwiązania problemu (dane zaburzenie nie może być eliminowane z wykorzystaniem podobnej interwencji w różnych rodzinach). Dlatego też, wyjaśniając dane zjawisko na podstawie teorii systemów, odwołujemy się do innego typu przyczynowości: *cyrkularnej* (kołowej). Wspomniana wcześniej cyrkularność zakłada, że elementy danego systemu są wzajemnie uwarunkowane i na siebie wpływają, co powoduje, że zarówno przyczyny, jak i skutki mogą być odwracalne. Na przykład: pojedyncze zachowanie komunikacyjne jest zarówno bodźcem do kolejnego zachowania partnera interakcji, może być reakcją na poprzednie zachowanie partnera interakcji, jak i równocześnie może stanowić wzmocnienie poprzedniego zachowania komunikacyjnego. Sekwencja zdarzeń jest więc nieskończona, stąd określenie czegoś jako przyczyny i skutku wynika jedynie z właściwości ludzkiego umysłu do przerywania sekwencji zdarzeń w danym momencie („przypadkowa punktacja wydarzeń”).

Musimy też mieć świadomość, że system rodzinny współwystępuje z innymi systemami społecznymi, tworząc uporządkowaną hierarchię i ogólny ekosystem, w którym rodzina jest dynamicznym elementem (każdy system funkcjonuje jako całość w stosunku do elementów składowych, ale jest też elementem składowym

większego, nadrzędnego systemu). Rodzina funkcjonuje zatem jako element większej całości (rodzina jako zmienna zależna), której oddziaływaniom podlega, a także może być różnie ulokowana w obrębie systemów nadrzędnych, co określa typ granic pomiędzy systemami (informacyjna przepuszczalność i elastyczność). Powoduje to, że rodzina w różnym stopniu może podlegać zmianom wynikającym z przepuszczalności owych granic: rodzina tradycyjna może bardziej opierać się zmianom wyznaczanym przez szersze systemy („rodzina zamknięta”), natomiast rodzina współczesna w różnych „alternatywnych formach” jest zwykle bardziej elastyczna, bo granice komunikacyjne między nią a systemami szerszymi są bardziej przepuszczalne („rodzina otwarta”).

Ostatecznie, rodzina stanowi zatem otwarty system społeczny, którego elementami są jej członkowie pozostający w dynamicznych interakcjach między sobą, otoczony półprzepuszczalnymi granicami i komunikujący się z innymi systemami (elementami ekosystemu). Prawidłowe lub zaburzone funkcjonowanie jednostki wyjaśnianie jest tu w odmienny sposób, gdyż patologii (lub „zdrowia”) nie przypisuje się pojedynczemu elementowi (członkowi rodziny), ale całej rodzinie, czyli zaburzony lub zdrowy jest cały system. Dlatego też, zarówno opis, wyjaśnianie, jak i projektowanie postdiagnostyczne dotyczy całego systemu (nie da się uzdrowić jednostki bez uzdrowienia całego systemu). Przedmiotem analizy jest zatem cały system, analiza dokonywana jest z perspektywy każdego z jego członków, zaś do najważniejszych aspektów oceny zalicza się komunikację rodzinną, strukturę rodziny i międzygeneracyjny przekaz wzorów zachowań w rodzinie (Tryjarska, 2000, s. 13).

Systemowe ujęcie pozwala wyjaśnić pewne zjawiska zachodzące w obrębie rodziny, wobec czego bezradne są klasyczne jej ujęcia: np. dlaczego dzieci z tej samej rodziny przejawiają odmienne cechy; w jaki sposób dochodzi do przekazywania zasad i reguł życia rodzinnego z pokolenia na pokolenie; jakie są przejawy i mechanizmy dysfunkcjonalności (kryzysu) rodziny, zarówno w ujęciu jednostkowym, jak i społecznym. Teoria systemów rodzinnych, traktując rodzinę jako całość, wskazuje bowiem, że zaburzenia w funkcjonowaniu jednego z jej członków stanowią przejaw dysfunkcjonalności całego systemu (patologii i psychopatologii rodziny), zaś patologia rodziny jako pewnej grupy, instytucji czy środowiska wychowawczego jest objawem dysfunkcjonalności społeczeństwa jako całości (Bradshaw, 1994, s. 41-46; por. Drożdżowicz, 1999; Giza-Poleszczuk, 2002; McWhirter i in., 2001).

Znaczenie rodziny jako agendy wychowawczo-socjalizacyjnej określają też specyficzne jej funkcje (indywidualne i społeczne), co determinuje kształt ról realizowanych przez poszczególnych członków rodziny, a także styl wychowania stanowiący niezbędny element roli. Z interesującego nas punktu widzenia funkcje te, a zarazem cechy rodziny, przedstawia John Bradshaw (1994, s. 59): a) rodzina zabezpiecza rozwój i wzrastanie człowieka, włączając w to w ujęciu systemowym także rodziców; b) rodzina jest „glebą” zaspokajającą potrzeby emocjonalne swych członków, co wynika ze zdolności do utrzymania równowagi między autonomią a zależnością, a także przestrzenią nauki zachowań społecznych i seksualnych; c) rodzina to miejsce rozwoju poczucia własnego „ja”, czyli pierwotnej tożsamości jednostki i zrębów późniejszego jej kształtu; d) rodzina stanowi przestrzeń wychowania i socjalizacji, co ma decydujące znaczenie dla przetrwania społeczeństwa.

Rodzina w doświadczeniach młodego pokolenia – założenia metodologiczne badań

Dlaczego tak się dzieje, że w jednych rodzinach spragnieni domownicy mogą napełnić po brzegi swe puchary, czerpiąc do woli z tyskającej nieprzerwanie krynicy, podczas gdy w innych z wodopoju cieknie brunatna, gorzka ciecz, a w jeszcze innych źródło wysycha całkowicie i na darmo domownicy podtykają pod nie swe puste kubki? Nazbyt wiele dzieci trzyma kurczowo w rączkach naczynia suche jak pieprz lub wypełnione gorzkimi, brunatnymi ściekami (McWhirter i in., 2001, s. 79).

Rodzina to niezastąpione środowisko wychowawcze, tworzące własny świat i jego granice. Rodzinę charakteryzuje: struktura, system ról, kontroli, władzy, składające się na specyficzny styl wychowania i klimat rodzinny. Atmosfera domu rodzinnego kształtuje osobowość dziecka, przez którą jednostka buduje swoje relacje z otaczającym światem. Prawidłowo funkcjonująca rodzina rozwija uczucia i potencjał swoich członków, modeluje i modyfikuje ich indywidualne dążenia, wyobrażenia o sobie i innych.

W tym opracowaniu nie traktujemy rodziny jako sumy niezależnych od siebie jednostek, ale jako system, czyli zespół osób powiązanych i pozostających ze sobą w ciągłych i wielorakich interakcjach. Ponadto, rodzina to również system funkcjonujący w szerszym kontekście środowiskowym, który wchodzi w skład szerszych systemów biologicznych, społecznych i kulturowych (Herzberger, 2002, s. 72).

W celu ustalenia sposobu postrzegania przez młode pokolenie swojej rodziny zastosowano kwestionariusz do badania struktury rodziny i stylu wychowania w rodzinie w opracowaniu Marii Ryś (2001). Obraz rodziny, jaki mają młodzi ludzie, ustalono za pomocą cech struktury środowiska rodziny, określonego na podstawie twierdzeń charakteryzujących rodzinę pochodzenia. Struktura środowiska rodzinnego jest wynikiem klasyfikowania, czyli uporządkowania go i ujęcia w strukturę, co niesie za sobą jednak ryzyko uproszczeń. Należy więc mieć na uwadze, że im bardziej skomplikowana materia klasyfikacji, tym większe ryzyko uproszczeń. Maria Ryś podjęła się próby sklasyfikowania struktury środowiska rodzinnego, zgodnie z zasadami obowiązującymi w systemowym podejściu do rodziny. Zaproponowała pięć typów rodzin, z czego jedna to rodzina prawidłowo funkcjonująca, a cztery obrazują różne formy dysfunkcjonalności: chaotyczną, władzy, nadopiekuńczą, uwikłaną. Jednak autorka podkreśla, że często systemy rodzinne nie tworzą jednego „czystego” typu, lecz stanowią własny układ cech charakterystycznych dla różnych typów. Należy to mieć na uwadze w dalszej analizie, gdyż na podstawie badań zaliczono rodziny do jednego z pięciu typów (np. rodzina władzy), mając przy tym na uwadze dominującą cechę rodziny. Nie wykluczało to występowania cech właściwych dla innych typów, przy czym były to cechy o znaczeniu drugorzędym. Celem badań ponadto nie było ustalenie rzeczywistego typu danej rodziny, lecz określenie typu pozostającego w świadomości młodzieży. Chodziło zatem o ustalenie, jak badani postrzegają własne rodziny, tzn. do jakich typów je zaliczają.

Przedmiot badań stanowi sposób postrzegania rodziny przez młode pokolenie w kontekście cech jej przypisywanych i form jej oddziaływania wychowawczego.

Problem badawczy przyjął postać następującego pytania: Jaka jest jakość środowiska rodzinnego (środowisko prawidłowe vs. dysfunkcyjne), typy rodziny pochodzenia (prawidłowa, władzy, uwikłana, chaotyczna, nadopiekuńcza) postrzegane przez młodzież jako dominujące w doświadczeniach życiowych młodzieży?

Pytania badawcze wynikające z postawionego problemu są następujące:

1. Jaka jest jakość środowiska rodzinnego – rodzina prawidłowa vs. dysfunkcyjna – w percepcji badanej młodzieży?
2. Jakie typy systemów rodzinnych (prawidłowy, uwikłany, chaotyczny, nadopiekuńczy, władzy) z uwzględnieniem ich cech konstytutywnych (podstawowych i określających cechy związku małżeńskiego, styl rodzicielski, rolę dziecka, dynamikę życia rodzinnego i typ separacji dziecka od domu rodzinnego) dominują w doświadczeniach młodzieży?
3. W jaki sposób role rodzicielskie (matki i ojca) różnicują jakość systemu rodzinnego (dysfunkcyjność, typ funkcjonowania w rolach) w percepcji młodzieży?

Zastosowany **Kwestionariusz do Badania Struktury Rodziny i Stylu Wychowania w Rodzinie** został skonstruowany przez Marię Ryś na podstawie zaproponowanej przez Davida Fielda (1996, za: Ryś, 2001) typologii systemów rodzinnych. Autorka ujmuje rodzinę jako system o wyraźnej strukturze, w którym można określić granice wymiany informacji czy przepływu uczuć. Granice mogą być prawidłowe – elastyczne albo nieprawidłowe – zbyt otwarte lub zbyt zamknięte. Charakterystyka typów rodzin (ich struktury) jest następująca: *rodzinę chaotyczną* cechuje brak więzi między członkami rodziny, napięcie, brak poczucia bezpieczeństwa, stałe konflikty; *rodzinę władzy* cechuje głównie wymaganie posłuszeństwa dzieci wobec rodziców; *rodzinę nadopiekuńczą* określa tendencja do wyreżania dziecka i sprawowania nadmiernej opieki; *rodzinę uwikłaną* cechują nieprawidłowe splątane relacje i wykorzystywanie dziecka do zaspakajania potrzeb rodzica; *rodzinę prawidłową* cechuje występowanie silnej, prawidłowej więzi miłości między rodzicami a dziećmi oraz prawidłowe granice, ani zbyt sztywne, ani zbyt elastyczne.

Badania dotyczące oceny jakości (prawidłowa, dysfunkcyjna) i typu rodziny były prowadzone w grupie młodzieży w wieku 14-16 lat (lata 2009-2011). Łącznie przebadano 210 osób z terenu województwa śląskiego i małopolskiego. Badania te stanowią wycinek większego projektu badawczego, mając jednocześnie status wstępnego pilotażu.

System rodzinny i jego formy w percepcji młodego pokolenia – wyniki badań

Każda wojna, a szczególnie wojna w rodzinie, jest jednocześnie straszna i odczłowieczająca – oraz obrzydliwie bezsensowna (McWhirter i in., 2001, s. 406).

Analizę środowiska rodzinnego rozpoczęto od określenia jej struktury wyznaczającej jego funkcjonalność vs. dysfunkcyjność (Tab. 1; Rys. 1). Ze względów oczywistych dokonywane analizy dotyczą odrębnie matki i ojca oraz łączą się z analizą typów rodzin.

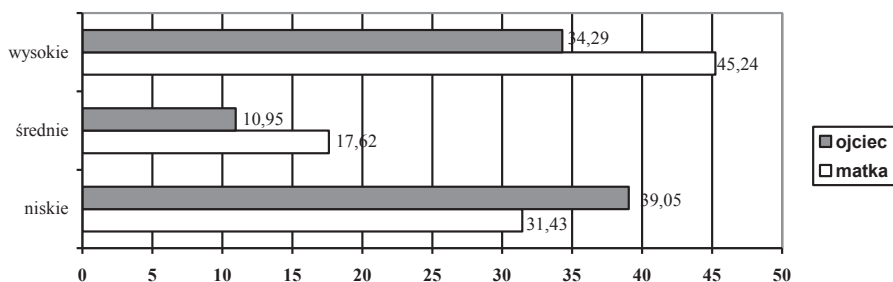
Rodzinę prawidłową (Tab. 1) cechują pozytywne więzi, powiązane ze zdolnością do zachowania odrębności jej członków, współpracy, wspierania się w rozwoju i pokonywaniu problemów; poszanowanie praw i uczuć innych, ale też określona struktura hierarchiczna dająca wsparcie; związek małżeński oparty jest na szacunku, zrozumieniu, dobrej komunikacji, wzajemnym zaspakajaniu potrzeb, partnerski. Granice istnieją,

ale nie są zbyt sztywne, pozwalając wszystkim członkom rodziny na rozwijanie swoich potencjałów oraz na przekształcanie się rodziny w kierunku pozytywnym.

Tabela 1. Jakość środowiska rodzinnego w percepcji młodzieży – rodzina prawidłowa (N = 210)

RODZINA PRAWIDŁOWA		Percepcja			
		matki		ojca	
		n	%	n	%
Natężenie cechy	bardzo niskie	7	3,33	9	4,29
	niskie	59	28,10	73	34,76
	średnie	37	17,62	23	10,95
	wysokie	71	33,81	46	21,91
	bardzo wysokie	24	11,43	26	12,38
brak danych ²		12	5,71	33	15,71
Ogółem		210	100,00	210	100,00

Źródło: opracowanie własne



Rys. 1. Struktura rodziny – rodzina prawidłowa – w percepcji młodzieży (N=210)

Źródło: opracowanie własne

² Brak danych oznacza tu odmowę udzielania odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe dotyczące rodziny. Argumentowano to brakiem kontaktu z jednym lub obojgiem rodziców (spowodowanym ich śmiercią lub brakiem więzi). Autorki uszanowały odmowę udziału poszczególnych uczniów w tej części badań. Przedstawiamy wyniki badań, jakie udało się uzyskać od pozostałej części młodzieży, zaś brak odpowiedzi jest tu diagnostyczny, wskazując, że badanie środowiska rodzinnego pod kątem jego dysfunkcyjności należy do kategorii „badania zjawisk trudnych” – wymagających dobrych narzędzi diagnostycznych, ale też i innego typu kontaktu diagnostycznego, niż dostępny w badaniach naukowych. A ponadto wskazuje na wyraźną niechęć do oceniania rodziny w ogóle, a szczególnie w kategoriach negatywnych.

Uzyskane wyniki pozwalają zaobserwować dwie tendencje, a mianowicie wyraźną tendencję do pozytywnej oceny środowiska rodzinnego (dominacja wyników wysokich w odniesieniu do obojga rodziców) oraz różnicowanie jakości owej oceny w zależności od pełnionych ról rodzicielskich – matki oceniane są wyraźnie bardziej pozytywnie (więcej wyników wysokich i średnich) niż ojcowie (więcej wyników niskich). Wskazuje to na względnie wysoką jakość środowiska rodzinnego, choć niewątpliwie z możliwością występowania deficytów (znacząca liczebność wyników niskich).

Przechodząc do analizy typów środowiska rodzinnego określających jego dysfunkcjonalność (Tab. 2-5), można zauważyć wyraźną tendencję do unikania ocen negatywnych zarówno funkcjonowania matki, jak i ojca (zdecydowana dominacja wyników niskich), choć widoczne jest pewne zróżnicowanie ocen zależnie od ocenianego podmiotu, czyli roli matki i ojca, co dotyczy wszystkich typów rodzin.

Rodzina chaotyczna (Tab. 2): pozbawiona więzi, niezorganizowana, rozdarta, konfliktowa i problemowa, w której dzieci są ignorowane lub instrumentalnie przez rodziców wykorzystywane, a więzi małżeńskie są zaburzone (brak miłości). Występowanie takich jej cech rzadko jest przez badaną młodzież deklarowane, co nie budzi zdziwienia, biorąc pod uwagę zarówno potrzeby dziecka, jak społeczne standardy wyznaczające zasadę nieprzedstawiania rodziny w „złym świetle”. Ponadto widoczna jest stała tendencja do bardziej pozytywnej oceny matki – rzadziej postrzegane są negatywne właściwości jej funkcjonowania (wyniki bardzo niskie i niskie – 94,29%; ojciec: 83,33%).

Tabela 2. Jakość środowiska rodzinnego w percepcji młodzieży – rodzina chaotyczna (N = 210)

RODZINA CHAOTYCZNA		Percepcja			
		matki		ojca	
		n	%	n	%
Natężenie cechy	bardzo niskie	163	77,62	130	61,90
	niskie	35	16,67	45	21,43
	średnie	0	0,00	0	0,00
	wysokie	0	0,00	1	0,48
	bardzo wysokie	0	0,00	1	0,48
brak danych		12	5,71	33	15,71
Ogółem		210	100,00	210	100,00

Źródło: opracowanie własne

Rodzina władzy (Tab. 3): o wyraźnie wyznaczonej strukturze hierarchicznej, ale pozbawiona pozytywnych więzi emocjonalnych (miłości) ze względu na koncentrowanie się na zadaniach, wynikach, zasadach, czemu towarzyszy krytycyzm, koncentrowanie się na wadach, a nie zaletach, stąd w relacjach rodzinnych dominuje poczucie obcości.

Podobnie jak w odniesieniu do rodziny chaotycznej, widoczne są dwie tendencje: zdecydowana dominacja wyników niskich, niezależnie od ról rodzicielskich oraz nieco częstsze przypisywanie cech właściwych dla tego typu rodziny – roli ojca (wyniki bardzo niskie i niskie: matka – 92,38%; ojciec – 81,9%). Tego typu rozkład wyników budzi zdziwienie ze względu na rozwojowe właściwości badanych, którzy buntują się przeciw władzy rodzicielskiej (oddzielenie od rodzica), postrzegając ją w większości sytuacji rodzinnych (zakazy i nakazy) w sposób „przerysowany” (szczególnie uwrażliwienie na wszelkie przejawy ograniczania indywidualności). Badani powinni zatem w różnych próbach kontroli rodzicielskiej dopatrywać się przejawów „nadmiernej władzy”, czego jednak nie czynią. Nieco silniejsze przypisywanie cech charakterystycznych dla sprawowania władzy przez ojca wydaje się oczywiste ze względu na kulturowo określone role rodzicielskie, w których dominujące znaczenie w sprawowaniu władzy posiada ojciec.

Tabela 3. Jakość środowiska rodzinnego w percepcji młodzieży – rodzina władzy (N = 210)

RODZINA WŁADZY		Percepcja			
		matki		ojca	
		n	%	n	%
Nateżenie cechy	bardzo niskie	142	67,62	115	54,76
	niskie	52	24,76	57	27,14
	średnie	4	1,91	3	1,44
	wysokie	0	0,00	2	0,95
	bardzo wysokie	0	0,00	0	0,00
brak danych		12	5,71	33	15,71
Ogółem		210	100,00	210	100,00

Źródło: opracowanie własne

Rodzinę nadopiekunczą (Tab. 4) cechują działania ukierunkowane na unikanie niezgody i trudności, podporządkowane kulturowaniu tradycji i dobru dziecka. Rodzice zwykle nie odwołują się do własnego autorytetu, stąd dzieci mają wpływową pozycję w rodzinie, oczekując lub nawet domagając się stałej pomocy

ze strony rodziców. Występują tu podobne trendy jak w poprzednich typach rodzin wyodrębnionych ze względu na kryterium dysfunkcyjności, choć przejawiają się nieco słabiej. Interesujący jest fakt, iż to ojcowie wydają się nieco częściej postrzegani przez młodzież jako nadopiekuńczy (wyniki bardzo niskie i niskie – 76,2%; wobec matek – 84,28%), co zaprzecza obiegowym opiniom, stanowiącym pochodną kulturowo przypisanym wymaganiom ról rodzicielskich, a także wynikom badań (matkom zwykle przypisuje się tendencję do nadopiekuńczości; Ziemska, 2009).

Tabela 4. Jakość środowiska rodzinnego w percepcji młodzieży – rodzina nadopiekuńcza (N = 210)

RODZINA NADOPIEKUŃCZA		Percepcja			
		matki		ojca	
		n	%	n	%
Nateżenie cechy	bardzo niskie	12	5,71	20	9,53
	niskie	165	78,57	140	66,67
	średnie	16	7,62	10	4,76
	wysokie	4	1,91	5	2,38
	bardzo wysokie	1	0,48	2	0,95
brak danych		12	5,71	33	15,71
Ogółem		20	100,00	210	100,00

Źródło: opracowanie własne

Rodzina uwikłana (Tab. 5): nadmiernie skoncentrowana na relacjach, ale bez poczucia więzi małżeńskiej, co powoduje przeniesienie uwagi głównie na dzieci i dążenie do przesadnej bliskości w relacji z dzieckiem z naruszeniem granic jego prywatności i tendencją do manipulowania nim, co ogranicza możliwość jego indywidualnego rozwoju (zaborczy stosunek do dziecka stanowiący podstawę zaspakajania potrzeb rodziców, którzy nie potrafią budować własnego związku partnerskiego).

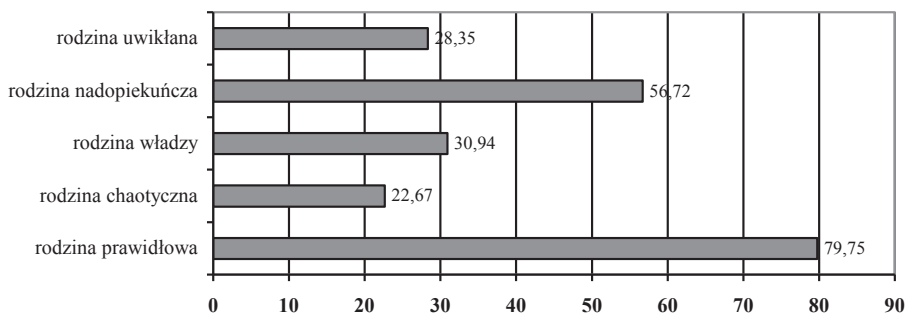
Także i w tym wypadku potwierdzają się wcześniej wskazywane tendencje do wyników niskich, nieco częściej występujące w odniesieniu do matek (93,81%) niż ojców (84,29%), co budzi pewne zdziwienie ze względu na fakt, iż ze względów kulturowych i społecznych to właśnie matki powinny cechować wyższą koncentracją na dziecku stanowiącą wynik poczucia niezrealizowania się w związku partnerskim, powodująca przeniesienie źródła samorealizacji na relację z dzieckiem (ojcowie częściej samorealizują się w sferze zawodowej, matki w sferze rodzinnej).

Tabela 5. Jakość środowiska rodzinnego w percepcji młodzieży – rodzina uwikłana (N = 210)

RODZINA UWIKŁANA		Percepcja			
		matki		ojca	
		n	%	n	%
Napięcie cechy	bardzo niskie	145	69,05	128	60,96
	niskie	52	24,76	49	23,33
	średnie	1	0,48	0	0,00
	wysokie	0	0,00	0	0,00
	bardzo wysokie	0	0,00	0	0,00
brak danych		12	5,71	33	15,71
Ogółem		210	100,00	210	100,00

Źródło: opracowanie własne

Prawidłowości te, z uwzględnieniem średniej dla poszczególnych rodzin, przedstawiono na wykresie (Rys. 2).



Rys. 2. Jakość środowiska rodzinnego w percepcji młodzieży – typy struktury rodziny (średnie) (N = 210)

Źródło: opracowanie własne

Dokonując analizy struktury środowiska rodzinnego w ujęciu systemowym, podjęto także próbę określenia postrzeganego przez młodzież jej zróżnicowania zależnie od pełnionych ról rodzicielskich (matki i ojca). Zastosowano w tym celu test t-studenta dla dwóch prób zależnych i współczynnik korelacji Pearsona (Tab. 6).

Ten ostatni potwierdza oczywiste powiązanie struktury rodziny ze względu na pełnione role (zgodność), która jednak, co interesujące, najsilniej ujawnia się w dysfunkcjach – rodzinie chaotycznej i uwikłanej, a więc tych strukturach rodzinnych, gdzie więzi są najbardziej zaburzone (splątane, konfliktowe).

Analiza statystyczna przeprowadzona testem t-studenta wykazała, że średnie ocen rodziny chaotycznej, nadopiekuńczej i prawidłowej w kontekście pełnienia ról matki i ojca istotnie się różnią. W percepcji badanych to ojcowie przejawiają więcej cech i zachowań właściwych dla typu rodziny chaotycznej (ale wielkość efektu jest stosunkowo niska – wynosi on ok. 0,2). Matki natomiast częściej przejawiają cechy i zachowania charakterystyczne dla struktury prawidłowej, a także nadopiekuńczej (wielkość efektu wynosi ok. 0,3). Wyniki te potwierdzają wcześniej – choć na podstawie innej metodologii – uzyskane rezultaty, a więc powiązanie struktury rodziny z kulturowo przypisanymi wymogami ról rodzicielskich.

Tabela 6. Typ rodziny pochodzenia a role rodzicielskie – matki i ojca (N = 210)

Typ rodziny	Rola	M	SD	r	Test t	Effect size (d) ³
Chaotyczna	matka	10,95	9,98	0,734	t(173) = -3,752; p < 0,001	-0,19
	ojciec	13,44	11,46			
Władzy	matka	16,07	9,98	0,648	t(172) = -1,228; p = 0,221	0,09
	ojciec	16,99	11,00			
Uwikłana	matka	15,76	9,97	0,736	t(172) = 1,667; p = 0,097	0,13
	ojciec	14,91	9,53			
Nadopiekuńcza	matka	31,73	7,24	0,645	t(172) = 3,689; p < 0,001	0,28
	ojciec	29,85	8,64			
Prawidłowa	matka	43,87	10,25	0,679	t(172) = 3,413; p < 0,001	0,26
	ojciec	41,63	12,22			

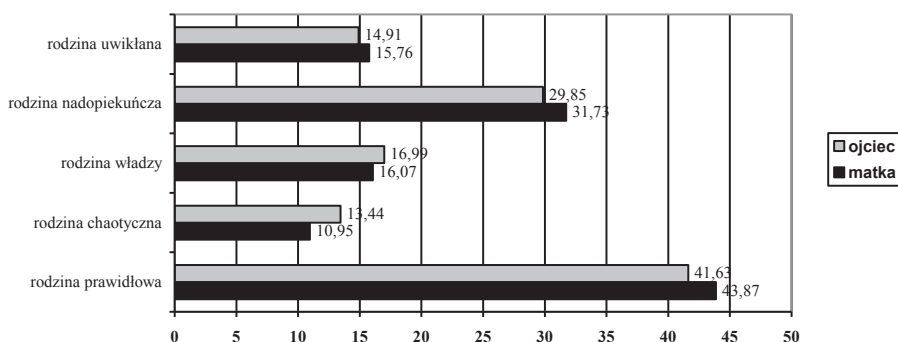
Źródło: opracowanie własne

Warto wskazać też na pewną metodologiczną sprzeczność związaną z rozkładem wyników dla matki i ojca w zakresie struktury rodziny nadopiekuńczej, bowiem na podstawie wyników znormalizowanych wysuwane wnioski były zgoła odmienne.

Analiza dokonana na wynikach surowych (stanowiących podstawę obliczeń dla testu t-studenta) potwierdza powszechnie – w potocznym i naukowym ujęciu – wskazywaną tezę o tendencjach do nadopiekuńczości cechujących w większym stopniu matkę niż ojca (na podstawie wyników znormalizowanych interpretacja była

odwrotna). Wskazuje to na niedoskonałość przeprowadzonej przez autorkę normalizacji wyników, dokonanej na stosunkowo małej próbie – N = 100 (Ryś, 2001, s. 100), co z pewnością rzutuje na jakość normalizacji⁴. Konieczne jest zatem zachowanie ostrożności badaczy w interpretacjach dokonywanych na podstawie wyników znormalizowanych, zarówno w badaniach naukowych, jak i diagnozie przypadku (co jest szczególnie istotne z punktu widzenia decyzyjności takiej diagnozy).

Zróżnicowanie typologiczne rodziny z uwzględnieniem ról matki i ojca przedstawiono na wykresie (Rys. 3).



Rys. 3. Jakość środowiska rodzinnego w percepcji młodzieży – typy struktury rodziny w kontekście ról matki i ojca (N = 210)

Źródło: opracowanie własne

Dyskusja wyników. Uzyskane rezultaty są kontrowersyjne ze względu na pewną sprzeczność widoczną w rozkładzie wyników dotyczących rodziny prawidłowej, gdzie pytania wskaźnikowe wydają się dobrze różnicować badaną próbę oraz wyników związanych z różnymi formami dysfunkcyjności. Zróżnicowanie w zakresie wyników dotyczących rodziny prawidłowej powinno skutkować większym zróżnicowaniem w zakresie przypisywania przez młodzież własnym rodzinom cech charakterystycznych dla różnych form dysfunkcyjności. W uzyskanym obrazie widoczne jest natomiast wyraźne unikanie przypisywania wprost własnym rodzinom cech dysfunkcyjności, nawet w tych przypadkach, gdy wyniki odnoszące się do rodziny prawidłowej są niskie. Sugeruje to niedoskonałość narzędzia badawczego, które przez autorkę określone jest jako wystarczająco trafne, rzetelne i różnicujące (Ryś, 2001, s. 18-19). Sama autorka także nieściśle określa np. moc dyskryminacyjną własnej metody, wskazując, że „metody dobrze różnicują rodziny **prawidłowe**, władzy, chaotyczne i uwikłane, natomiast słabo różnicują rodziny **prawidłowe** i nadopiekuńcze” (Ryś, 2001, s. 19).

Uzyskane wyniki jednak – niezależnie od wątpliwości, które budzi samo narzędzie – wskazują, że młodzież, pomimo charakterystycznej dlań kontestacji funkcjonalnie powiązanej z procesem oddzielania się od rodziców, ma trudności z dokonywaniem wprost negatywnych kwalifikacji ich cech i zachowań. Może to być powiązane z kulturowymi mechanizmami determinującymi ocenę rodziny, opisywanymi w teoretycznej części opracowania (Bradshaw, 1994), zaś odnoszącymi się do zasad określających funkcjonowanie w rodzinie

(zasady: *świętości i bezdyskusyjności reguł wychowania w rodzinie, życzliwości rodziców i ich totalnej dobroci, milczenia, posłuszeństwa, intymności, braku ingerencji*). Dowodzi tego także znaczący odsetek młodzieży, która odmówiła odpowiedzi na pytania dotyczące własnej rodziny (głównie oceny ojca), co może być związane nie tylko z jego „nieobecnością” w strukturze rodziny, ale także niechęcią do opisywania rodziców w kategoriach negatywnych. Nie bez znaczenia są tu także mechanizmy psychologiczne związane z podstawowymi potrzebami dziecka, możliwymi do zaspokojenia jedynie w rodzinie, której tym samym nie można deprecjonować, a ponadto może się tu włączać także mechanizm „myślenia życzeniowego”, stąd rodzina postrzegana jest przez pryzmat własnych potrzeb, a nie realnie występujących cech i zachowań rodziców (np. niezbywalna potrzeba miłości może powodować, iż rodzice postrzegani są jako kochający, choć w rzeczywistości tacy nie są). Jak wskazano wcześniej: *przekonania dziecka dotyczące rodziców pochodzą od rodziców* (Bradshaw, 1994, s. 20), będąc silnie wdrukowane i pozaracionalne. Determinuje to trwały sposób ich oceny przez dziecko, zgodny z obrazem relacji rodzinnych promowanych przez rodziców.

Refleksja końcowa – rodzina jako niezbywalna agenda socjalizacyjna dla młodzieży

(...) każda zaburzona rodzina może stać się zdrowa. Cechy współtworzących ją osób w większości zostały ukształtowane w procesie wychowawczym, a to one właśnie sprawiają, że rodzina jest zaburzona. Jeżeli zostały ukształtowane, to mogą również ulec przekształceniu, wówczas miejsce dotychczasowych zajmą nowe (Satir, 2002, s. 28).

Zmiany, jakie dokonują się w systemach rodzinnych, można analizować szerzej, odnosząc się np. do koncepcji konfliktu kultur w ujęciu międzypokoleniowym Margaret Mead (2000). Przypominając powszechnie znaną koncepcję, warto krótko się odnieść do rozwojowo następujących po sobie kultur, które wskazana autorka scharakteryzowała: a) **kultura postfiguratywna**, w której brak jest konfliktu międzygeneracyjnego, stąd rodzina ma „formę tradycyjną” z tradycyjnymi zasadami socjalizacji i wychowania wyznaczającymi transmisję przekazu kulturowego od pokolenia starszego do młodszego, czego efektem wychowawczym jest tożsamość odzwierciedlona; b) **kultura kofiguratywna**, w której pojawia się konflikt międzygeneracyjny, a młode pokolenie partycypuje w tworzeniu wizji świata i własnej osoby na zasadzie ścierania się i opozycji, jednak prowadzącej do rozwiązań kompromisowych, godzących „interesy” obu pokoleń; c) **kultura prefiguratywna**, w której konflikt przyjmuje inną formę na skutek odwrócenia tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji, w kierunku „potencjalnej dominacji” pokolenia młodszego; starsze pokolenie traci swe uprawomocnione kulturowo i społecznie prawo narzucania wizji świata i tożsamości, bowiem „nie nadąża” za szybko następującymi zmianami cywilizacyjnymi, nie posiadając kompetencji tworzenia wizji adekwatnych i przydatnych w świecie ponowoczesnym (nie oznacza to jednak utraty znaczenia rodziny, ale zmianę funkcji i ról rodzinnych). Rodzice nie potrafią przy tym, co zdaje się konieczne ze względu na przemiany współczesnej rodziny, „przeformułować” swych ról w taki sposób, by stać się dla dziecka znaczącym źródłem wsparcia w sferze relacyjnej i kompetencyjnej, w tych zakresach, które są ważne z perspektywy innych potrzeb dziecka (wsparcia, zależności, miłości).

Z uzyskanych danych wynika, że pomimo wskazywanych przez socjologów trendów w zakresie konfliktu pokoleń — proces transmisji dysfunkcyjności rodziny (zob. koncepcja Johna Bradshawa) z pokolenia na pokolenie trwa, bowiem młode pokolenie nie potrafi bądź nie chce (świadomie lub podświadomie) kwestionować społeczno-kulturowych zasad „chroniących” rodzinę przed ingerencją z zewnątrz, co zapewne wynika także z niezbywalnych potrzeb wsparcia, miłości i zależności, możliwych do zaspokojenia głównie w rodzinie.

Nauki o wychowaniu słusznie zatem podkreślają niezbywalną potrzebę i znaczenie rodziny oraz jej nieprzemijające funkcje. Trzeba sobie zdawać sprawę z faktu, że rodzina nie przestaje być grupą pierwotną, pierwszą grupą odniesienia, kręgiem pierwszych osób znaczących. Nie przestają też „działać” mechanizmy decydujące o jej funkcjach wychowawczych i socjalizacyjnych, które mają charakter zarówno kulturowy, co odnosimy do naturalnej transmisji wartości i norm kulturowych dokonującej się w rodzinie, jak i psychologiczny, co odnosi się do kształtowania dyspozycji psychicznych i społecznych, w procesach socjalizacji i wychowania (Zaborowski, 1980, s. 7). Rodzina zatem wciąż stanowi środowisko wychowawczo-socjalizacyjne, a jej kryzys polega na tym, iż przestaje być funkcjonalna w zakresie prawidłowego oddziaływania na młode pokolenie — przestaje wychowywać lub wychowuje źle, czego przyczyn poszukujemy w jej przemianach warunkowanych cywilizacyjnie i kulturowo.

Dobrze opisuje tę zależność — dysfunkcyjność rodziny jako pochodną właściwości świata życia — John Bradshaw (1994, s. 35-36), dla którego kryzys rodziny wiąże się z jej dysfunkcyjnością. Wymiary tej dysfunkcyjności symbolicznie obrazuje pojęcie kryzysu (*crisis*), zawierającego w sobie zarówno czynniki kulturowe, jak i psychologiczne, powodujące powstawanie problemów w rodzinie: **C.** (*compulsive disorder*), **R.** (*rules*), **I.** (*idealization*), **S.** (*shame*), **I.** (*ideological totalitarianism*), **S.** (*social systems*).

Kompulsywno-nałogowe zaburzenia zachowania (C.) są cechą nowoczesnego społeczeństwa, która wpływa na codzienny styl życia rodziny we wszystkich sferach jej funkcjonowania. Stąd też zachowania kompulsywne są modelowane i podtrzymywane w rodzinach. **Zasady wychowania dzieci (R.)** wywodzące się z „toksycznej pedagogiki”, która promuje traktowanie dzieci jako własności rodziców. Stanowi to egzemplifikację niedemokratycznych sposobów komunikacji, nierówności władzy, zaprzeczania uczuciom i karania, uprątnocnionych systemowo. **Idealizacja rodziców i rodziny (I.)** jako efekt zasad społecznych powoduje brak możliwości krytycznej oceny rodziców, a stąd też i zmiany zasad funkcjonowania rodziny. Dziecko musi idealizować rodziców ze względu na konieczność własnego przetrwania i zaspokajania podstawowych potrzeb. Powoduje to, że w rodzinie kształtowane są dorosłe dzieci, przenoszące zasady swoich rodziców na następne pokolenia, a więc wychowujące kolejne pokolenia dorosłych dzieci, tkwiących w dysfunkcyjności. **Wstyd (S.)** jest konsekwencją zasad rodzinnych promujących „wszechwładzę” rodziców jako prawodawców, których oczekiwaniom trudno sprostać. W takich warunkach dzieci kształtują negatywne przekonania o sobie, tworząc jednocześnie „fałszywe ja”, stanowiące odzwierciedlenie przekonań, oczekiwań i wymagań rodziców. Wstyd jest uczuciem stanowiącym konsekwencję „zranienia ja” wynikającego z przekonania o własnej bezwartościowości (zanizacja samoocena). **Ideologiczny totalitaryzm (I.)** wynika z promowania i społecznego uprawomocnienia autokratycznego stylu wychowania opartego na bezwzględnym posłuszeństwie dziecka wobec rodziców, co wspierają przekonania religijne i społeczne normatywy. Styl wzajemnych relacji przekazywany

jest przez dorosłe dzieci następnym pokoleniom, gdyż „posłuszne dzieci wychowują posłuszne dzieci”. **Systemy społeczne (S.)** propagują sztywne zasady funkcjonowania rodziny. W ich ramach rodziny stanowią „podsystemy” (zespół elementów w interakcji), których funkcjonowanie jest regulowane przez zasady pozostające niezmiennie (sztywne) i w takiej samej postaci przekazywane są następnym pokoleniom.

Uogólniając, immanentną cechą rodzin współczesnych jest wzrost zagrożenia dezintegracją i rozpadem (kryzys), a także wzrost zjawisk patologicznych, głównie w sferze więzi międzypokoleniowych, stanowiących najważniejszy mechanizm transmisji kulturowej: wzorów osobowych, wartości, tożsamości. Kryzys rodziny moderowany jest przez przemiany strukturalne i kulturowe (podłoże aksjologiczne), jakie w niej zachodzą. Kierunki przemian w strukturze współczesnej rodziny, wskazywane przez różnych autorów, sprowadzić można do: autonomizacji i egalitaryzacji jej członków, mniejszej spójności i dezintegracji rodziny, patologizacji społecznej i psychospołecznej jej członków. Zmiany te mają istotne znaczenie dla kształtowania się wzorów życia rodzinnego, obowiązujących w danej przestrzeni czasowej i kulturowej. John Bradshaw (1994) dowodzi, że rodzina swą dysfunkcjonalność transponuje w przyszłość, zaś przerwanie tego wielopokoleniowego procesu, który ewoluje też cechy współczesnego (ponowoczesnego) świata, jest koniecznością: w rodzinie kształtują się bowiem cechy, decydujące o jakości ludzkiego rozwoju i życia.

Obrotne zapewne przedstawianie rodziny przez młodzież, „w lepszym świetle, niż na to zasługuje”, stanowi przesłankę transmisji dysfunkcjonalności w przyszłość (przenoszenie nieprawidłowych wzorów na rodzinę własną), gdyż powielanie niewłaściwych wzorów wychowania jest zarówno poznawczą, jak i emocjonalną koniecznością, ze względu na brak wzorów alternatywnych i świadomości dysfunkcjonalności rodziny pochodzenia.

Bibliografia

- Bertalanffy L. (1984). *Ogólna teoria systemów – podstawy, rozwój, zastosowania*. Warszawa: PWN. (Tłum. E. Woydyłło-Woźniak).
- Bradshaw J. (1994). *Zrozumieć rodzinę*. Warszawa: IPZ i T PTP.
- Cohen K. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Drożdżowicz L. (1999). Ogólna teoria systemów. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 9-17). Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Erikson E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka. (Tłum. M. Żywicki).
- Field D. (1996). *Osobowości rodzinne*. Warszawa: Logos. (Tłum. Z. Kościuk).
- Frydrychowicz A. (1989). Różne podejścia metodologiczne w psychologicznej diagnozie rodziny. *Zeszyty Naukowe Instytutu Badania Prawa Sądowego*, 31, 54-69.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: WN PWN. (Tłum. A. Szulżycka).
- Giza-Poleszczuk A. (2002). Rodzina i system społeczny. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku* (s. 272-301). Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.

- Gruca-Miąsik U. (2004). Zastosowanie technik systemowych w diagnozowaniu rodzin i kandydatów na rodziców zastępczych. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym* (s. 27-45). Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Herzberger S.D. (2002). *Przemoc domowa: perspektywa psychologii społecznej*. Warszawa: PARPA. (Tłum. E. Bielawska-Batorowicz).
- Kwak A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kwieciński Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Kozielski (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 51-77). Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., Hawley McWhirter E. (2001). *Zagrożona młodzież*. Warszawa: PARPA. (Tłum. H. Grzegółwska-Klarkowska, A. Basaj).
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN. (Tłum. J. Hołówka).
- Plopa M. (2003). Rozwój i znaczenie bliski więzi w życiu człowieka (s. 49-79). W: B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość i procesy psychiczne a zachowanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plopa M. (2005a). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plopa M. (2005b). *Więzi uczuciowe w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radochoński M. (1987). *Choroba a rodzina*. Rzeszów: WSP.
- Rodriguez W. (2007). Effect size. W: N.J. Salkind (red.), *Encyclopedia of measurement and statistics*. Vol. 1. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ryś M. (2001). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Satir V. (2002). *Rodzina. Tu powstaje człowiek*. Gdańsk: GWP. (Tłum. Ł. Ochmańska, M. Trzebiatowska).
- Slany K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinne w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Tryjarska B. (2000). Rodzina w ujęciu systemowym. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (s. 7-21). Warszawa: CMPPP MEN.
- Zaborowski Z. (1976). *Stosunki międzyludzkie*. Warszawa: Ossolineum.
- Zaborowski Z. (1980). *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ziemska M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Summary

Family in experience of young people in secondary school in the context of transformations of the contemporary family – theoretical reflection and empirical exemplifications

The authors present the analysis of the structure of the family environment as the primary agent of socialization-education in theoretical and empirical terms. They describe its significance for the development of the younger generation, showing basic mechanisms (social, cultural and psychological) that determine its functions. The analysis of the family is carried out from the systemic perspective. The results of research conducted among

secondary school youth on the perception of the family of origin are presented – features and behaviors of parents attributed to them by young people. The analysis showed the dominance of normal family structure and the family types indicating its dysfunctionality include: overprotective family, family of power, entangled and chaotic family. There was also a discrepancy between the different types of families: mothers significantly more frequently exhibit features characteristic for the proper and overprotective family; fathers – for a chaotic family.

Key words: family, family system, types of a family, dysfunction of families, young generation

Magdalena Gajtkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Rola matki jako obszar dylematów współczesnych kobiet **Badania własne**

Nie da się dylematów związanych z macierzyństwem sprowadzić do zgrabnego hasła: *dajmy kobietom wybór*.
A. Graff

Autorka przedstawia wyniki ilościowych badań własnych na temat dylematów współczesnych kobiet w związku z podejmowaniem roli matki (a więc urodzeniem dziecka lub np. jego adopcją), jak i pełnieniem tej roli (tj. sprawowaniem nad nim opieki i wychowaniem). Prezentuje odpowiedzi 206 kobiet w wieku 18-40 lat na pytania o występowanie tych dylematów, ich treść (przedmiot), spostrzegane źródła oraz stosowane przez kobiety sposoby radzenia sobie z nimi. Temat wydaje się aktualny, a wyniki badań i wnioski ważne z uwagi na ich indywidualne oraz społeczne znaczenie.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, badanie ilościowe, dylemat, rola matki, spadek demograficzny, współczesna kobieta, wsparcie społeczne

Wprowadzenie

Każdy człowiek od urodzenia aż do śmierci podejmuje i wypełnia w społeczeństwie określone role. Stanowią one „zdefiniowany i społecznie określony, spójny wewnętrznie zespół przepisów i oczekiwań dotyczących pożądanego zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach, związany z ich pozycjami społecznymi, a także zbiór podstawowych przywilejów, obowiązków i praw, które są społecznie przypisane do pozycji w grupie” (Olechnicki, Załęcki, 1999, s. 179). Jednostka pełni w społeczeństwie określone role zarówno na skutek oddziaływań zewnętrznych, środowiskowych, jak i pod wpływem własnej aktywności wewnętrznej (Muszyński, 1974, s. 36). Role społeczne stanowią więc „jedynie do pewnego stopnia strukturalne naciski skłaniające człowieka do określonych, społecznie pożądaných działań, a do pewnego stopnia stanowią jego konstytucję psychiczną, jego własny system wartości, jego własny sposób działania i jego własne poczucie wolności i au-

tonomii” (Szmatka, 2007, s. 145). A zatem obok wspomnianych czynników warunkujących przepis roli społecznej oraz sposób jej pełnienia, niezwykle istotna jest interpretacja oczekiwań społecznych dokonywana przez jednostkę, a zarazem uwzględniająca jej własne aspiracje, pragnienia i plany życiowe.

Podjęcie i pełnienie roli społecznej stanowi wypadkową oddziaływań obszarów swoistej triady: „psyche – soma – polis”, które dookreślają mechanizm funkcjonowania każdego człowieka (Brzezińska, 2004, s. 190-191). Te trzy obszary są ze sobą wzajemnie powiązane i w znaczący sposób determinują zachowanie jednostki.

„Soma” oznacza żywy organizm, który podlega „presji swych naturalnych biologicznych potrzeb” (Brzezińska, 2004, s. 190). „Psyche” natomiast w najbardziej ogólnym znaczeniu wiąże się z psychiką człowieka i przypisywaniem przez niego subiektywnego znaczenia określonemu zjawiskom. Człowiek ocenia, spostrzega i przeżywa wszystko to, czego doświadcza, zarówno od strony własnego organizmu, jak i od otaczającej rzeczywistości. Poczynione spostrzeżenia determinują podejmowane przez niego decyzje dotyczące m.in. określonych form własnego zachowania w wybranych sytuacjach życiowych. Z kolei „polis” to ogół oddziaływań i nacisków społeczno-kulturowych na jednostkę (które są zależne od określonego miejsca i czasu). Człowiek, będący istotą społeczną, podlega swoistym wymaganiom i oczekiwaniom, które stawia mu otoczenie (Brzezińska, 2004, s. 190, por. Brown, 2005, s. 277-287; por. Grzebińska, 2012).

Z każdą rolą społeczną związane są określone zobowiązania zarówno wobec innych ludzi, jak i wobec siebie. Niezwykle ważne jest, aby obowiązki wynikające z pełnienia przez jednostkę określonych ról mogły być realizowane równoległe, nie wykluczając się wzajemnie, a zarazem, aby były spójne z potrzebami, aspiracjami, poglądami i planami żywymi jednostki. W przeciwnym razie może dojść do sytuacji określanej jako konflikt ról (Chodkowska, 1994-1995, s. 329). Zjawisko to wynika więc „z jednoczesnej przynależności jednostki do wielu grup, a co za tym idzie, z odgrywania różnych ról społecznych; powstaje, gdy ujawniają się sprzeczności między oczekiwaniami związanymi z tymi odmiennymi rolami” (Olechnicki, Załęcki, 1999, s. 98). Warto zauważyć, iż jednostka może znajdować się nie tylko w sytuacji konfliktu wielu ról, lecz może również zmagać się z tzw. konfliktem jednej roli. Z tego typu sytuacją mamy do czynienia, gdy „do jednostki kierowane są sprzeczne oczekiwania co do odgrywanej przez nią roli – spełnienie jednych utrudnia lub uniemożliwia zastosowanie się do innych, lub gdy oczekiwania wobec jednostki niezgodne są z jej własnymi, ważnymi potrzebami i uznawanymi wartościami” (Olechnicki, Załęcki, 1999, s. 98).

Współcześnie zarówno zmaganie się z konfliktem kilku ról, jak i z konfliktem jednej roli jest doświadczeniem wielu (choć z pewnością nie wszystkich) kobiet. Niektóre kobiety próbują bowiem (z różnym skutkiem) łączyć role rodzinne i zawodowe, co generuje szereg trudności m.in. w postaci przeciążenia i napięcia (por. Strykowska, 1992, s. 95-96). Z kolei konflikt jednej roli często związany jest z rolą matki. Przyczyn tego zjawiska może być wiele. Zdaniem Bogusławy Budrowskiej, jedną z nich jest próba dostosowania się przez kobiety do roli matki „w jej sztywno określonej definicji” (Budrowska, 2000, s. 382), szczególnie gdy odbiega ona od możliwości i pragnień kobiet. W konsekwencji, wiele z nich, próbując za wszelką cenę sprostać stawianym wymaganiom, niejednokrotnie popada w konflikt z rolą. Swoistą egzemplifikacją takiej sytuacji jest tzw.

„syndrom Barbary Niechcicowej”. Jak podaje Karolina Kuryś, dotyczy on głównie kobiet wykształconych, pełniących kierownicze stanowiska i pnących się po szczeblach kariery zawodowej; kobiet, które z satysfakcją realizują wybrany przez siebie styl życia do czasu, kiedy naciski społeczne na wejście w świat macierzyństwa stają się tak silne, że kobiety ulegają im i wbrew sobie podejmują rolę matki. Czynią to bez wewnętrznej gotowości i przyzwolenia. Niemniej niespełnienie oczekiwań innych w tym zakresie (np. partnera) jest w ich odczuciu obwarowane zbyt wysokimi kosztami w postaci np. poczucia winy, żalu i złości ze strony innych, a nawet utraty ich akceptacji, w tym odrzucenia ze strony partnera (Kuryś, 2010, s. 129).

Czasem zdarza się również, że kobiety pragną dziecka, lecz sposób, w jaki narzuca się im pełnienie roli matki, zdecydowanie odbiega od ich poglądów i wyobrażeń na ten temat. Wówczas, choć mają one poczucie wewnętrznego przyzwolenia na własne macierzyństwo, to nakazany z zewnątrz sposób realizowania roli rodzicielskiej staje się dla nich źródłem poczucia niesprawiedliwości, frustracji i zagubienia. W tej sytuacji część kobiet ulega przymusowi, inne zaś konsekwentnie realizują własną wizję rodzicielstwa. Podążanie każdą z tych dróg niesie ze sobą określone koszty.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż praktyka społeczna niewątpliwie stanowi różnorodną mozaikę realizacji matczynej roli. Istnieje bowiem wiele możliwości w zakresie jej pełnienia i reakcji na nie *polis* (np. posiadanie dzieci wbrew woli osób z najbliższego otoczenia itp.). Zasygnalizowane przykłady stanowią jedynie niewielki wycinek kobiecych doświadczeń. Mnogość i wieloaspektowość macierzyńskich meandrow stanowi niewyczerpany scenariusz.

Warto zauważyć, iż obserwowane w rzeczywistości społeczno-kulturowej obrazy macierzyństwa niejednokrotnie stanowią swoiste odzwierciedlenie obrazów prezentowanych w środkach masowego przekazu i szeroko pojętej sztuce. Nie potrzeba wytrawnej wiedzy i eksperckiej analizy, by przekonać się, że prezentowane wzorce zawierają różnorodne i często sprzeczne treści, a co za tym idzie, wielorakie reprezentacje „właściwego sposobu” wypełniania zadań przypisanych roli matki (por. Ostrouch, 2004, s. 36; por. Marcinkiewicz, 2014). W zjawisku tym można dopatrywać się szans zmniejszenia presji wymuszającej podporządkowywanie się kobiet jednej, dominującej wizji rodzicielstwa poprzez rozszerzenie wachlarza dostępnych wzorów matczyńskich ścieżek. Z drugiej jednak strony, wiele kobiet może czuć się zagubionych w zakresie wyboru odpowiedniego sposobu realizowania zadań wynikających z pełnienia macierzyńskiej roli (por. Woźniczko-Czczott, 2012, s. 80-89; por. Zdrojewska-Żywiecka, 2012). I choć współcześnie obserwuje się stopniowo zwiększające się społeczne przyzwolenie na przeżywanie przez kobiety różnorodnych trudności w zakresie pełnienia roli matki (por. Sikorska, 2009, s. 168-188), to jednak nadal niewykorzystane w społeczeństwie stereotypy sprawiają, że dość powszechnym zjawiskiem jest zaniedbywanie przez kobiety-matki roli zawodowej na rzecz realizacji roli przypisanej, tj. macierzyńskiej (por. Ostrouch, 2004, s. 25).

Można przypuszczać, że współczesne kobiety mogą odczuwać dylematy związane z podjęciem i pełnieniem roli matki: „być czy nie być matką?”; „kiedy zdecydować się na dziecko?”; „karmić butelką czy naturalnie?”; „zatrudnić nianię czy postać dziecko do żłobka?”; „wrócić do pracy po urlopie macierzyńskim czy pozostać na dłużej z dzieckiem?” itp. Z całą pewnością kobiety stosują różnorodne strategie mające na celu

rozwiązanie tych dylematów. Wiele z nich m.in. odracza podjęcie decyzji o macierzyństwie czy też odsuwa sam moment podjęcia roli matki, co — obok pozytywnych skutków — pociąga za sobą również wiele negatywnych konsekwencji zarówno dla matki, dziecka, jak i dla całego społeczeństwa. Wśród reperkusji późnego macierzyństwa najczęściej wymienia się trudności z poczęciem dziecka oraz ograniczenie możliwości podjęcia roli matki wobec większej liczby dzieci (Gajtkowska, 2014, s. 29-31). W konsekwencji, demografowie odnotowują m.in. spadek liczby urodzeń (co z kolei powoduje powstawanie wielu trudności w społeczeństwie, np. związanych z systemem emerytalnym). Obecnie, Polska ma jeden z najniższych wskaźników dzietności w Europie (Eurostat). Co więcej, przewidywania demografów wskazują, iż liczba urodzeń w Polsce będzie nieustannie malała do 2035 roku. Warto zastanowić się więc, jakie czynniki mają wpływ na taki stan rzeczy. Z jakiego powodu kobiety żyjące w Polsce nie chcą rodzić dzieci lub odraczają tę decyzję w czasie? A może kobiety przeżywają dylematy w tym zakresie? Jakie są ich źródła? Jak — zdaniem kobiet — można sobie z nimi radzić?

Opis badań

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie, czy współczesne kobiety przeżywają dylematy¹ związane z podjęciem i pełnieniem roli matki? Czego konkretnie dotyczą te dylematy? A także, jakie są spostrzegane przez współczesne kobiety źródła tych dylematów? Nadto postanowiono opisać zmaganie współczesnych kobiet z przeżywanymi przez nie dylematami.

W podjętych badaniach próbowano także ustalić, jakie znaczenie dla przeżywanego przez współczesne kobiety dylematów, związanych z podjęciem i pełnieniem roli matki, mają takie czynniki, jak: ich wiek, poziom wykształcenia i miejsce zamieszkania, a także samodzielność finansowa oraz pozostawanie w stałym związku.

Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką — ankietą, natomiast narzędziem badawczym — kwestionariusz ankiety. Badania zostały przeprowadzone w marcu 2014 roku za pośrednictwem internetowej platformy „eBadania.pl”.

Dobór badanej próby był celowy. W badaniach wzięło udział 241 bezdzietnych kobiet w wieku 18-40 lat². Wypełnione ankiety poddano starannej weryfikacji i w konsekwencji analizie poddano 206 kwestionariuszy.

Na podstawie zebranego materiału badawczego należy stwierdzić, iż procentowy rozkład struktury wieku respondentek wyglądał następująco: 18-20 lat (70 osób — 34,0%), 21-24 lata (106 osób — 51,5%), 25-30 lat (27 osób — 13,0%). Powyżej 30. roku życia (po odrzuceniu wszystkich wadliwie wypełnionych kwestionariuszy ankiet) znalazły się 3 osoby (kolejno: 32, 36 i 40 lat, co dało 1,5%).

¹ Wspierając się na definicji zaczerpniętej ze *Słownika języka polskiego*, przyjmuję, że dylemat to „sytuacja wymagająca trudnego wyboru między dwiema różnymi możliwościami” (Szymczak, 1995, s. 452).

² Opierając się na zagadnieniach psychologii rozwoju człowieka, a zarazem wyłaniających się w poszczególnych fazach życia specyficznych zadań rozwojowych, przyjęto, że w badaniach uczestniczyły osoby w okresie wczesnej dorosłości (por. Havighurst, 1981; Brzezińska, 2007; Harwas-Napierata, Trempała, 2007).

Badane osoby w większości zdobyły wykształcenie średnie (56%) oraz wyższe (42%). Dla bliższej charakterystyki badanej próby warto wspomnieć, iż zdecydowana większość na stałe mieszka w mieście (ok. 80%). Niemal wszystkie respondentki są stanu wolnego (ok. 96%), z czego ponad połowa z nich (65%) pozostaje w stałym nieformalnym związku. Ponad 1/3 badanych osób nie jest samodzielna finansowo (33%), niewiele ponad połowa z nich posiada częściową samodzielność finansową (51,5%).

Wyniki badań i ich analiza

Jak wynika z przeprowadzonych badań, większość kobiet (ok. 77%) deklaruje, że nie odczuwa dylematu związanego z podjęciem decyzji o macierzyństwie („być czy nie być matką?”). Nie oznacza to jednak, że wszystkie panie nigdy wcześniej go nie przeżywały. Okazuje się bowiem, że ok. 8% spośród nich miało trudność w podjęciu tej decyzji w przeszłości. Dylemat ten został przez nie rozwiązany wskutek – jak to określały – „spotkania odpowiedniego mężczyzny”, „poprawy sytuacji finansowej” czy też osiągnięcia subiektywnie odczuwanej „gotowości do bycia matką”.

W badaniu dylematów chciałam także dowiedzieć się, jaką decyzję podjęły kobiety, które przyznają, że aktualnie nie odczuwają trudności w wyborze: „być czy nie być matką?”. Okazuje się, że zdecydowana większość z nich (bo aż ok. 95%) deklaruje, że pragnie w przyszłości zostać matką³. Z kolei ok. 5% kobiet kategorycznie stwierdza, że nie planuje w przyszłości pełnić tej roli. W większości są to mieszkanki miast w wieku 21-24 lat, posiadające średnie wykształcenie oraz niepełną samodzielność finansową. Większość z nich nie ma stałego partnera.

Przeżywanie dylematów zawsze wiąże się ze stopniem ich odczuwania; i tę kwestię poddano badaniom. Jak się okazuje, większość kobiet (spośród tych, które deklarują przeżywanie dylematu)⁴ przyznaje, że odczuwa go w stopniu wysokim (ok. 21%) lub średnim (ok. 48%).

Podjęcie i pełnienie roli matki często może przyjmować postać tzw. „zwiłokrotnionego dylematu” (por. Sobczyńska, 1995, s. 81), bowiem kobiety oprócz trudności związanych z podjęciem decyzji o roli matki, mogą także wahać się np., czy zostać matką niezależnie od określonych okoliczności, takich, jak np. pozostawanie w stałym związku czy robienie kariery zawodowej.

Jak wynika z badań, zdecydowana większość kobiet, bo aż ok. 97% spośród tych, które chcą być matkami, oraz wszystkie te, które jeszcze nie podjęły decyzji w tej kwestii, odczuwają dylematy dotyczące odpowiedniego momentu i okoliczności podjęcia roli matki. Najczęściej wymieniane tzw. „dylematy szczegółowe” przyjmowały następującą postać/treść⁵:

³ W grupie tej znalazła się najstarsza z badanych kobiet, w wieku 40 lat.

⁴ Wśród nich znalazły się panie w wieku 32 i 36 lat.

⁵ Zamieszczono wyniki procentowe obliczone dla każdej kategorii ze wszystkich udzielonych odpowiedzi na dane pytanie.

- „zastanawiam się: czy urodzić dziecko, kiedy będę miała stałą pracę, czy niezależnie od niej” – 20%;
- „zastanawiam się: czy urodzić dziecko, kiedy będę miała dobre warunki mieszkaniowe, czy niezależnie od warunków mieszkaniowych” – 20%;
- „zastanawiam się: czy urodzić dziecko tylko wtedy, gdy zrobię już tzw. karierę zawodową, czy nie czekać, aż zrobię karierę” – 19%;
- „zastanawiam się: czy jeśli nie będę mogła urodzić dziecka, pogodzić się z tym, czy starać się o dziecko w inny sposób (in vitro, adopcja)” – 17%;
- „zastanawiam się: czy urodzić dziecko możliwie najwcześniej czy później?” – 12%;
- „zastanawiam się: czy urodzić dziecko, kiedy będę w stałym związku czy niezależnie od posiadania partnera?” – 9%.

Warto zaznaczyć, iż zachodzi istotny statystycznie związek między przeżywaniem przez kobiety dylematów o treści: „czy urodzić dziecko, kiedy będę miała stałą pracę, czy niezależnie od niej?” oraz „czy urodzić dziecko, kiedy będę miała dobre warunki mieszkaniowe, czy niezależnie od nich?” a ich wiekiem. Kobiety, które ukończyły 25. rok życia (w porównaniu z kobietami z przedziału wiekowego 18-20 lat), rzadziej wskazują na te dylematy⁶. Można domyślać się, że kobiety ze starszej grupy wiekowej rzadziej przeżywają tego typu dylematy z uwagi na posiadane lub antycypowanie posiadania w niedalekiej przyszłości wystarczających zasobów finansowych i materialnych. Z kolei kobiety młodsze, tj. w wieku 18-20 lat, stojąc na progu wczesnej dorosłości (por. Harwas-Napierała, Trempała, 2007, s. 202), dopiero kształtują swoją drogę zawodową, wkraczając na rynek pracy czy też podejmując dalsze kształcenie, np. na studiach. Nie powinien zatem dziwić fakt, że rozważając kwestię podjęcia roli matki, poddają refleksji kwestię potencjalnych możliwości zapewnienia dziecku (i sobie) odpowiednich warunków ekonomicznych. Można stwierdzić, że taka postawa świadczy o chęci podjęcia przez nie świadomej, dobrze przemyślanej decyzji o własnym macierzyństwie. Okazuje się, że młode kobiety nie chcą decydować się na własne rodzicielstwo w sposób bezrefleksyjny.

Należy dodać, iż dylematy dotyczące pracy zawodowej („czy urodzić dziecko, kiedy będę miała stałą pracę, czy niezależnie od niej?”), a także troski o własną karierę („czy urodzić dziecko tylko wtedy, gdy zrobię już tzw. karierę zawodową, czy nie czekać aż zrobię karierę?”) są przede wszystkim udziałem kobiet, które nie są samodzielnie finansowo (przeżywanie tych dylematów zgłaszało kolejno: 50% kobiet odnośnie do dylematu związanego z pracą i 53% dla wątpliwości dotyczących realizowania kariery zawodowej). Okazuje się, że zachodzi istotny statystycznie związek między samodzielnością finansową kobiet a odczuwaniem przez nie powyższych dylematów⁷. Wyniki te nie powinny zaskakiwać. Kolejny raz okazuje się, że współczesne ko-

⁶ Związek między wiekiem kobiet a przeżywanymi przez nie dylematami jest istotny statystycznie: χ^2 (df = 1, N = 97) = 5,93; $p < 0,05$ dla dylematu o treści: „Czy urodzić dziecko, kiedy będę miała stałą pracę, czy niezależnie od niej?” oraz χ^2 (df = 1, N = 97) = 4,7; $p < 0,05$ dla dylematu: „Czy urodzić dziecko, kiedy będę miała dobre warunki mieszkaniowe, czy niezależnie od nich?”. Związki te są jednak słabe i wynoszą kolejno: $\phi = -0,22$ oraz $\phi = -0,25$.

⁷ Zachodzi istotny statystycznie związek między samodzielnością finansową a przeżywaniem wybranych dylematów. Dla pytania: „zastanawiam się: czy urodzić dziecko kiedy będę miała stałą pracę, czy niezależnie od tego, czy będę miała pracę”: χ^2 (df = 2,

biety z rozwagą analizując okoliczności związane z podjęciem decyzji o roli matki. Wspomniane dylematy są szczególnie bliskie kobietom nieposiadającym samodzielności finansowej.

Tym, co ma istotne statystycznie znaczenie dla przeżywanych przez kobiety dylematów o treści: „czy urodzić dziecko możliwie najwcześniej czy później?”⁸, jest pozostawanie w stałym nieformalnym związku. Jak wynika z badań, kobiety, które posiadają stałego partnera, zdecydowanie częściej doświadczają tego typu wątpliwości. Można przypuszczać, że pozostawanie w stałym związku daje kobietom subiektywnie odczuwane poczucie stabilizacji, będąc zarazem przyczynkiem do refleksji nad własnym rodzicielstwem. Z kolei brak stałego partnera zdaje się oddalać podejmowanie rozważań nad wspomnianą kwestią.

Z kolei pytanie: „czy urodzić dziecko, kiedy będę w stałym związku czy niezależnie od posiadania partnera?” jest przedmiotem rozważań przede wszystkim kobiet niepozostających w stałym związku (36%)⁹. Okazuje się więc, że brak stałego partnera wcale nie jest równoznaczny z rezygnacją z macierzyństwa. Kobiety rozważają zarówno możliwość podjęcia roli matki w stałym związku, jak i poza nim. Deklarują, że tego typu dylemat jest ich doświadczeniem.

Dla pełniejszego zrozumienia przeżywania przez współczesne kobiety dylematów, w podjętych badaniach postanowiłam dowiedzieć się, jakie są spostrzegane przez nie źródła tych dylematów. Kobiety jako źródła przeżywanych dylematów związanych z podjęciem roli matki wskazują m.in. na¹⁰:

- „brak odpowiednich warunków ekonomicznych/finansowych, by podjąć rolę matki” – ok. 19%;
- „brak partnera” – 7%;
- „odczuwanie presji pracodawcy na rezygnację/odroczenie decyzji o macierzyństwie” – 4,5%;
- „trudności w zajściu w ciążę” – 6,5%;
- „lęk przed zmianą życiową” – 9,2%.

Jak wynika z analizy, kobiety najczęściej wskazują na „brak odpowiednich warunków ekonomicznych/finansowych, by podjąć rolę matki” jako przyczynę ich dylematów dotyczących macierzyństwa. Okazuje się, że zachodzi istotny statystycznie związek między wiekiem, posiadaniem stałego partnera oraz między samodzielnością finansową kobiet a wskazywaniem przez nie na tę przyczynę¹¹. Kobiety z grupy wiekowej

$N = 198$) = 8,4; $p < 0,05$ oraz dla dylematu „zastanawiam się: czy urodzić dziecko tylko wtedy, gdy zrobię już tzw. karierę zawodową, czy nie czekać, aż zrobię karierę”: χ^2 ($df = 2$, $N = 198$) = 7,2; $p < 0,05$. Siła tych związków jest słaba i dla obu w przybliżeniu wynosi $V = 0,2$ (kolejno: $V = 0,206$ i $V = 0,191$).

⁸ Wyniki: χ^2 ($df = 1$, $N = 189$) = 6,05; $p < 0,05$. Związek ten jest słaby: $\phi = 0,2$.

⁹ Zachodzi istotny statystycznie związek między kwestią pozostawania przez kobiety w stałym nieformalnym związku z partnerem a odczuwaniem dylematu o treści: „czy urodzić dziecko, kiedy będę w stałym związku czy niezależnie od posiadania partnera?": χ^2 ($df = 1$, $N = 189$) = 16,45; $p < 0,001$. Związek ten jest słaby: $\phi = -0,3$.

¹⁰ Przy kategoriach zamieszczono procent z wszystkich odpowiedzi.

¹¹ Zachodzi istotny statystycznie związek między wskazywaniem przez współczesne kobiety na „brak odpowiednich warunków ekonomicznych/finansowych, by podjąć rolę matki” jako źródła przeżywanych przez nie dylematów dotyczących podjęcia roli matki a ich:

18-20 lat (65%) częściej niż starsze koleżanki w wieku powyżej 25 lat (31%) wskazują na ten powód. Co więcej, troska o właściwe warunki ekonomiczne jest przede wszystkim udziałem kobiet zależnych finansowo od innych osób (39%) oraz singielek (67%). Dla porównania warto wspomnieć, iż jedynie 16% pań samodzielnych finansowo oraz 2% kobiet będących w stałym związku wskazało na ten czynnik.

Należy także zauważyć, że zachodzi istotny statystycznie i silny związek między pozostawianiem w stałym związku a wskazywaniem na „brak partnera” jako przyczyny przeżywanego dylematu w zakresie podjęcia roli matki¹². Tego typu dylematu nie doświadczają kobiety pozostające w związku (98,4%). Co więcej, zachodzi statystycznie istotny związek między posiadaniem przez kobiety samodzielności finansowej a „odczuwaniem przez nie presji pracodawcy na rezygnację/odroczenie decyzji o macierzyństwie”¹³. Na tę przyczynę wskazywały głównie kobiety całkowicie zależne finansowo (23%). Warto zauważyć, że żadna z kobiet będących samodzielną pod tym względem nie wskazała na to źródło. Ciekawym zagadnieniem pozostaje pytanie, czy takowej presji nie ma, czy może nie jest ona przedmiotem subiektywnych odczuć kobiet, które mają bezpieczeństwo finansowe?

Warto również wspomnieć, iż kobiety mieszkające na wsi zdecydowanie częściej (niż mieszkanki dużych miast) jako źródło dylematów podają „trudności w zajściu w ciążę”¹⁴. Być może wynika to z mniejszej dostępności alternatywnych sposobów leczenia niepłodności, niż ma to miejsce w aglomeracjach. Co ciekawe, zachodzi również istotny statystycznie związek między miejscem zamieszkania a odczuwaniem „lęku przed zmianą życiową” jako źródła dylematów dotyczących podjęcia roli matki¹⁵. Kobiety mieszkające w dużych miastach częściej niż mieszkanki wsi obawiają się, że posiadanie dziecka zmieni ich dotychczasowe życie.

Przeżywanie rozmaitych dylematów niesie ze sobą pytanie o podejmowanie jakichkolwiek sposobów radzenia sobie z nimi. Z badań wynika, iż niewiele ponad połowa kobiet (ok. 58%) przeżywających dylematy podejmuje takie próby. Do najczęściej wybieranych sposobów zmagania się z dylematami należą¹⁶:

- „rozważanie wszystkich plusów i minusów danego wyboru” – 38,5%;
- „prowadzenie rozmów na ten temat z partnerem” – 26%;
- „dowiadywanie się, jak inni rozwiązują te dylematy” – 12,5%;

– wiekiem: χ^2 (df = 1, N = 97) = 9,3; $p < 0,01$; związek ten jest umiarkowany: $\phi = -0,31$;
 – pozostawianiem w związku: χ^2 (df = 1, N = 189) = 10,53; $p < 0,01$; związek ten jest słaby: $\phi = 0,24$;
 – samodzielnością finansową: χ^2 (df = 2, N = 198) = 15,0; $p < 0,01$; związek jest słaby i wynosi: $V = 0,3$.

¹² Wyniki: χ^2 (df = 1, N = 189) = 100,4; $p < 0,001$. Związek ten jest silny: $\phi = -0,73$.

¹³ Wyniki: χ^2 (df = 2, N = 198) = 9,3; $p < 0,05$. Związek jest słaby i wynosi: $V = 0,22$.

¹⁴ Zachodzi istotny statystycznie związek między miejscem zamieszkania kobiet a wskazywaniem na „trudności w zajściu w ciążę” jako źródła odczuwanych dylematów w zakresie podjęcia roli matki: χ^2 (df = 1, N = 99) = 4,2; $p < 0,05$. Związek ten jest słaby: $\phi = -0,21$.

¹⁵ Wyniki: χ^2 (df = 1, N = 99) = 7; $p < 0,01$. Związek ten jest słaby: $\phi = 0,3$.

¹⁶ Przy kategoriach zamieszczono procent z wszystkich odpowiedzi.

- „prowadzenie rozmów na ten temat z osobami z rodziny” – 12%, a także
- „pozostawienie rozwiązania dylematów losowi, aby on zdecydował” – ok. 5%.

Okazuje się, że zachodzi istotny statystycznie, umiarkowanie silny związek między podejmowaniem rozmów z partnerem jako sposobu rozwiązywania przeżywanymi przez kobiety wątpliwości dotyczących podjęcia roli matki a pozostawianiem w stałym nieformalnym związku¹⁷. Wynik ten może wydawać się oczywisty, niemniej warto zwrócić uwagę, iż dowodzi on, że współczesne kobiety chcą, aby decyzja o posiadaniu dziecka nie była efektem nieprzemyślanej decyzji czy też jedynie ich własnej woli, lecz dzielą się z swoimi partnerami odczuwanymi dylematami. Na drodze rozmów chcą szukać najlepszych rozwiązań. Można dostrzec tutaj czynną, podmiotową rolę każdego z partnerów.

Co ciekawe, zachodzi również istotny statystycznie związek między sytuacją finansową a „pragnieniem, aby to los rozwiązał dylematy kobiet” (panie, które nie są samodzielne finansowo częściej niż te, które są częściowo lub całkowicie samodzielne pod względem finansowym, wybierają taki sposób radzenia sobie z przeżywanymi dylematami)¹⁸. Zdaje się, że sięganie po tego typu sposoby radzenia sobie przez kobiety może być – szczególnie biorąc pod uwagę ich sytuację finansową – dość ryzykowne.

Wyobrażając sobie sytuację urodzenia/posiadania dziecka, kobieta może przewidywać dylematy, przed którymi stanie, będąc matką. Przejdę więc teraz do opisu wyników dotyczących tego obszaru dylematów, które dotyczą pełnienia roli matki, a więc związanych z opieką i wychowaniem dziecka. Z badań wynika, że niemal połowa kobiet (47%), które chcą w przyszłości pełnić rolę matki lub nadal rozważają tę decyzję, przewiduje dylematy (trudności) związane z realizowaniem obowiązków wynikających z posiadania dziecka. Kobiety będące w stałym związku zdecydowanie częściej przewidują tego rodzaju dylematy niż kobiety, które nie mają partnera. Wynik ten jest istotny statystycznie¹⁹.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, przewidywane przez współczesne kobiety dylematy dotyczące pełnienia roli matki najczęściej wiążą się z następującymi wątpliwościami²⁰:

- „czy kontynuować pracę zaraz po urlopie macierzyńskim, czy przerwać ją?” – 35%;
- „czy częściowo powierzyć opiekę nad dzieckiem komuś z rodziny, czy dzielić ją z partnerem?” – 29%, a także
- „czy oddać dziecko do żłobka, czy zatrudnić nianię?” – 26%.

Jak się więc okazuje, kobiety martwią się przede wszystkim kwestią dotyczącą sprawowania opieki nad dzieckiem. Współczesny rynek pracy sprawia, że decyzja ta nie jest ani oczywista, ani łatwa. Kobiety coraz

¹⁷ Wyniki przedstawiają się następująco: χ^2 (df = 1, N = 108) = 18; $p < 0,001$. Związek ten jest umiarkowanie silny: $\varphi = 0,41$.

¹⁸ Wyniki: χ^2 (df = 2, N = 115) = 7,2; $p < 0,05$; Związek jest słaby: $V = 0,25$.

¹⁹ Zachodzi istotny statystycznie związek między pozostawianiem w stałym nieformalnym związku a antycypowaniem dylematów związanych z pełnieniem roli matki: χ^2 (df = 1, N = 189) = 6,3; $p < 0,05$. Związek ten jest słaby: $\varphi = 0,2$.

²⁰ Przy kategoriach zamieszczono procent wszystkich odpowiedzi.

częściej mają świadomość, że ich dłuższa absencja w zakładzie pracy może nieść ze sobą negatywne konsekwencje w postaci nieprzedłużonej umowy, a co za tym idzie niepewności finansowej. A zatem z jednej strony, aby nie ominęła ich szansa zdobycia awansu czy „ochrony” wakatu, powinny jak najszybciej wrócić do sfery publicznej. Z drugiej zaś, niemowlę wymaga ich nieustannej opieki, pielęgnacji i obecności. Co więcej, zatrudnienie niani nie zawsze jest możliwe (dla niektórych osób z uwagi na zbyt wysokie koszty jej zatrudnienia; czasem pojawia się też niechęć rodziców do pozostawiania własnego dziecka z obcą osobą itp.). Wsparcie ze strony dziadków nie zawsze jest też dostępne (mogą np. nadal pracować lub mieszkać w miejscu oddalonym o setki kilometrów). Rodzice mogą również wahać się, czy oddać dziecko do żłobka z uwagi na zbyt wysokie opłaty lub nieelastyczne godziny pracy tych instytucji. Co więcej, zdarza się, że w żłobkach nie ma wolnych miejsc i rodzic pozostaje bezradny (por. Mac, 2013).

Wszystko to powoduje, że kobiety rozważając kwestię pełnienia roli matki, przeżywają dylematy związane z kwestią zapewnienia dzieciom należytej opieki oraz pogodzenia pracy z nową rolą, jaką jest bycie matką. Rozwiązanie tych trudności może być dla wielu kobiet zadaniem niezwykle trudnym i obwarowanym frustracją, a zarazem wymagającym odwagi, bowiem, jak zauważa Graff:

Żyjemy w społeczeństwie, które nieustannie deklaruje szacunek dla rodziny i macierzyństwa — a zatem dla więzi pomiędzy matką a dzieckiem — ale jednocześnie organizuje ludziom życie zgodnie z indywidualistycznym założeniem, że jednostki są bytami odrębnymi, autonomicznymi i w pełni odpowiedzialnymi za siebie. Te byty mają zarabiać (...), płacić podatki, odkładać na emeryturę, oczywiście każdy na swoją. Im bardziej osobno, odrębnie, autonomicznie, tym lepiej (Graff, 2014, s. 9).

Współcześnie, jak nigdy przedtem, wprowadzenie odpowiedniej polityki społecznej niwelującej przeżywane przez kobiety dylematy w zakresie pełnienia roli matki zdaje się zadaniem kluczowym. Od niej zależy przyszłość naszego społeczeństwa. Zapewnienie opieki nad dzieckiem musi stać się bardziej przystępne dla młodych rodziców.

W kontekście omawianego tematu warto zwrócić uwagę, iż wśród źródeł dylematów związanych z pełnieniem roli matki najczęściej pojawiały się²¹:

- „lęk przed trudnościami w realizacji obowiązków” — ok. 34%;
- „lęk przed pogorszeniem statusu materialnego” — 26%;
- „lęk przed utratą wolnego czasu” — 12,5% oraz
- „lęk przed utratą pracy” — 23%.

Wyniki te potwierdzają dotychczasowe rozważania. Okazuje się bowiem, iż kobiety odrzucają „lukrowaną wizję macierzyństwa” i postrzegają je jako zadanie pochłaniające ogromne zasoby czasu, pieniędzy i energii. Smutny jest jednak fakt, że w Polsce — tj. w kraju, gdzie wskaźnik dzietności należy do jednych z najniższych w Unii Europejskiej — pełnienie roli matki kojarzone jest przez kobiety z pogorszeniem statusu materialnego i utratą pracy... Obawy kobiet znajdują swoje odzwierciedlenie również w wynikach badań CBOS z marca

²¹ Przy kategoriach zamieszczono procent z wszystkich odpowiedzi.

2013 roku, które wskazują, iż „jedna trzecia matek w wieku 18-45 lat musiała zrezygnować z pracy (lub z jej podjęcia) ze względu na trudności w zapewnieniu dzieciom opieki, a co dziesiąta została zwolniona z pracy po powrocie z urlopu macierzyńskiego lub wychowawczego” (Omyła-Rudzka, 2013, s. 8). Warto także zauważyć, iż obecnie matki (szczególnie małych dzieci) często traktowane są w Polsce jak „gorszy pracownik”, który potencjalnie częściej (niż mężczyzna będący ojcem) będzie nieobecny w pracy np. z powodu choroby dziecka. W konsekwencji, pomimo posiadanego wykształcenia i doświadczenia zawodowego, nie stanowią atrakcyjnej grupy pracowników na rynku pracy (Kwak, 2007, s. 77-78). Joanna Woźniczko-Czczott opisuje to zjawisko w następujący sposób: „O ile drogi edukacji i zawodowych początków są dziś u kobiet i mężczyzn podobne, o tyle równość definitywnie kończy się, gdy na teście ciężowym pojawią się dwie kreski. (...) Mężczyzna rozwija skrzydła” (Woźniczko-Czczott, 2012, s. 123). Nic zatem dziwnego, że – jak również wynika z badań Anny Mitreği – wśród lęków współczesnych kobiet na plan pierwszy wysuwa się sytuacja młodych matek na rynku pracy. Decydując się bowiem na urodzenie dziecka, muszą liczyć się z konsekwencjami w postaci poczucia niepewności związanej z własną sytuacją zawodową (Mitreği, 2014, s. 68-69). Należy wspomnieć, iż przemiany, jakie dokonały się w ostatnim czasie na rynku pracy (wzrost konkurencyjności, konieczność bycia gotowym do nieustannego przebranzowienia się, wymóg coraz większej dyspozycyjności itd.), sprawiają, że „sytuacja rodzinna kobiet silniej niż w przeszłości określa ich szanse na rynku pracy” (Balcerzak-Parandowska, 2004, s. 246). Wyniki te obnażają niedoskonałość dotychczasowych rozwiązań w zakresie polityki prorodzinnej.

Z kolei, wskazywanie przez kobiety na „lęk przed trudnościami w realizacji obowiązków” wynikających z pełnienia roli matki jako źródeł ich dylematów podważa ich wiarę w istnienie instynktu macierzyńskiego. Ciekawy wydaje się fakt, że w obliczu ogromnej liczby poradników, artykułów popularnonaukowych oraz stron internetowych poświęconych rodzicielstwu (zawierających szereg informacji, których autorami są eksperci, ale też inne matki, na specjalnie dedykowanych w tym celu forach, blogach czy też fanpage'ach) współczesne kobiety obawiają się trudności w realizacji roli rodzicielskiej. Czy dostępne informacje są niewystarczające? A może zbyt dokładnie opisują zmagania innych matek, co sprawia, że współczesne kobiety antycypują szereg trudności związanych z opieką nad dziećmi?

Jak się okazuje, rola matki jawi się jako zadanie trudne, związane z określonymi kosztami i wymagającym świadomej, przemyślanej decyzji. Można domyślać się, że kobiety coraz częściej dokonują rachunku zysków i strat, jakie przewidują w związku z pełnieniem roli matki. Należy więc spodziewać się, że będą coraz rzadziej wchodzić w tę rolę w sposób przypadkowy, pod wpływem impulsu. Ponadto, im więcej będą dostrzegać strat i zagrożeń, a także im ważniejszych aspektów życia będą one dotyczyć (np. praca, bezpieczeństwo finansowe), tym mniejsze będzie prawdopodobieństwo, że zdecydują się na urodzenie dziecka w przyszłości.

Co ciekawe, związek między rodzajem przewidywanych przez współczesne kobiety dylematów dotyczących pełnienia przez nie roli matki, a także wskazywanymi źródłami tych dylematów a wiekiem kobiet, ich poziomem wykształcenia, miejscem zamieszkania, sytuacją finansową oraz posiadaniem stałego partnera nie jest istotny statystycznie.

Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat roli matki jako obszaru dylematów współczesnych kobiet, należy stwierdzić, że przeżywanie rozmaitych wątpliwości (zarówno tych związanych z podjęciem roli matki: „być czy nie być matką?”; „kiedy zdecydować się na dziecko?”; jak i tych dotyczących jej pełnienia, np.: „wrócić do pracy po urlopie macierzyńskim czy pozostać na dłużej z dzieckiem?” itp.), a zarazem konieczność podejmowania trudnych wyborów stanowi dla wielu kobiet nieodłączny element tej roli. Wszystkie panie, które nie odrzucają myśli o własnym macierzyństwie oraz zdecydowana większość tych, które deklarują, że pragną być matkami, przeżywają dylematy związane z okolicznościami podjęcia tej roli. Wymieniają szereg wątpliwości, od tych związanych z samym sposobem zostania matką aż po materialne zabezpieczenie siebie i dziecka. Co więcej, niemal połowa kobiet, które chcą w przyszłości pełnić rolę matki lub nadal rozważają tę decyzję, przeżywa dylematy (trudności) związane z realizowaniem obowiązków wynikających z posiadania dziecka.

Warunki ekonomiczne stanowią jeden z najistotniejszych czynników dla kształtowania się i przeżywania przez współczesne kobiety dylematów dotyczących zarówno podjęcia, jak i pełnienia roli matki.

Warto również podkreślić, iż nie wszystkie kobiety (choć pozostają w zdecydowanej mniejszości) chcą w przyszłości pełnić rolę matki. Jak się okazuje, kobiecość nie musi dziś wiązać się (i dla niektórych nie wiąże się) z macierzyństwem. Współczesne kobiety wiedzą, że mogą w tym zakresie dokonać wyboru²².

Na zakończenie rozważań warto dodać, iż kwestia podjęcia i pełnienia roli matki ściśle wiąże się z kwestią zapewnienia odpowiednich zabezpieczeń społecznych. Jak słusznie zauważa Agnieszka Graff: „Nie da się dylematów związanych z macierzyństwem sprowadzić do zgrabnego hasła: *dajmy kobietom wybór*” (Graff, 2014, s. 16). Okazuje się bowiem, że niejednokrotnie wybór ten jest pozorny, gdyż „towarzyszące macierzyństwu napięcie ma dziś wymiar nie tylko ideologiczny, ale także praktyczny, ekonomiczny i polityczny” (Graff, 2014, s. 61). Zachodzi pilna potrzeba poprawy polityki społecznej, prorodzinnej. Kluczowe wydaje się podjęcie dalszych, poszerzonych i pogłębionych badań na omawiany temat. Sądzę, że kontynuowanie i pogłębienie badań w tym obszarze jest dziś niezwykle pożądane, szczególnie z uwagi na fakt nieustannie niepokojących zmian demograficznych w Polsce.

Bibliografia

- Balcerzak-Parandowska B. (2004). *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków: przemiany, zagrożenia, potrzeba działań*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Bartosz B., Bartak K. (2011). Zamierzona bezdzietność wyborem autobiograficznym współczesnych kobiet. W: B. Bartosz (red.), *Wymiary kobiecości i męskości: od psychobiologii do kultury*. Warszawa: Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

²² Współcześnie powstaje coraz więcej opracowań poświęconych bezdzietności z wyboru (zob. Wojtasiński, 2003; zob. Bartosz, Bartak, 2011; zob. Młodawska, 2012).

- Brown Ina C. (2005). *Człowiek i kultura*. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wyd. Znak.
- Brzezińska A. (2004). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Budowska B. (2000). *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław: Wydawnictwo FUNNA.
- Chodkowska M. (1994-1995). Podstawowe dylematy ról kobiecych w społeczeństwach uprzemysłowionych a konflikty ról kobiet polskich. *Roczniki Nauk Społecznych*, XXII-XXIII, 1, 329-354.
- Gajtkowska M. (2014). Pełnienie roli matki jako obszar wsparcia. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* 5(1), 25-39.
- Graff A. (2014). *Matka feministka*. Warszawa: Wyd. Krytyki Politycznej.
- Grzebińska O. (2012). *Mama dookoła świata. Opowieści o macierzyństwie w różnych kulturach*. Warszawa: Wyd. W.A.B.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2007). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Havighurst R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans and Green (wyd. 1: 1953).
- Kuryś K. (2010). *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwak A. (2007). Kobieta w domu i na rynku pracy. W: A. Kotłarska-Michalska (red.), *Wizerunki ról rodzinnych*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1999). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC.
- Ostrouch J. (2004). *Nieuchwytny. Relacje matek i córek*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Mac A. (2013). Trudności w opiece nad małym dzieckiem. *Zdrowie i Dobrostan*, 3, 69-69.
- Marcinkiewicz A. (2014). Terror laktacyjny w przestrzeni wirtualnej. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 5(1), 119-134.
- Mitęga A. (2014). Matczyne debiuty. Obrazy doświadczania pierwszych tygodni macierzyństwa. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 5(1), 55-74.
- Młodawska A. (2012). Tradycyjna polska stygmatyzacja czy ponowoczesne neoliberalne wykluczenie? Analiza internetowego dyskursu kobiecej bezdzietności. W: R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Muszyński H. (1974). *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sikorska M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sobczyńska D. (1995). Macierzyństwo: wartości i dylematy. W: J. Miluska, E. Pakszys, (red.), *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Strykowska M. (1992). *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*. Poznań: UAM.
- Szmatka J. (2007). *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szymczak M. (red.) (1995). *Słownik języka polskiego PWN*, [T. 1], A-K, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtasiński Z. (2003). Kult bezdzietności: co piąta kobieta nie chce być matką. *Wprost*, 15, 83-87.
- Woźniczko-Czczot J. (2012). *Macierzyństwo non-fiction. Relacja z przewrotu domowego*. Wołowiec: Wyd. Czarne.
- Zdrojewska-Żywiecka A. (2012). Terror laktacyjny versus nagonka butelkowa. O konfliktach między kobietami w zakresie praktyk macierzyństwa. W: R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Źródła internetowe:

Eurostat. Zaczepnięte: 12.02.2015 r. Strona internetowa: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdde220&plugin=0>

Omyła-Rudzka M. (2013). *Postawy prokreacyjne kobiet*. CBOS. Zaczepnięte 21 lutego 2015. Strona internetowa: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_029_13.PDF

Summary

The role of the mother as an area of the dilemmas of modern women

Own research

The author presents the results of own quantitative research on the dilemmas of modern women in connection with taking the mother's role (giving birth or eg. the adoption) and the playing this role (ie. looking after a child and raising a child). The author shows answers of 206 women aged 18-40 years to the questions of the existence of these dilemmas, their content (the subject), the perceived sources and methods used by women to deal with these dilemmas. Subject appears to be up to date, and the results and conclusions seem to be important because of their individual and social significance.

Key words: social pedagogy, quantitative research, dilemma, the role of the mother, demographic decline, modern woman, social support

Paulina Peret-Drżewska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Orientacje wspólnotowe młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa

Młodość jest etapem rozwojowym, który jest szczególnie ukierunkowany na refleksję nad wzajemnymi relacjami na linii jednostka – wspólnota, ponieważ główne zadanie rozwojowe adolescencji, jakim jest kształtowanie własnej tożsamości, realizowane jest za pomocą porównywania i relacji interpersonalnych w ramach uczestnictwa w grupach społecznych. U młodych pojawia się silna potrzeba bycia częścią wspólnotowości przy jednoczesnym dążeniu do kreowania własnej indywidualności będącej zarówno wynikiem rozwojowej specyfiki okresu młodości, jak i efektem panujących trendów współczesności promujących indywidualizację społeczeństwa. Pojawia się zatem rozbieżność, która zmusza do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czy w czasach indywidualizacji społeczeństwa współczesna młodzież zorientowana jest wspólnotowo? Niniejszy artykuł stanowi refleksję teoretyczno-empiryczną na ten temat.

Słowa kluczowe: pedagogika, indywidualizacja, młodzież, tożsamość, wspólnotowość, współczesność

Wprowadzenie

Jednostka, będąc nierozłącznie związana z funkcjonowaniem w różnego rodzaju grupach społecznych w ramach tworzenia wspólnoty, jaką jest społeczeństwo, stoi przed zadaniem ustanowienia relacji pomiędzy „ja jednostkowym” a „ja społecznym”. Niniejsze zagadnienie stanowi permanentnie aktualny przedmiot dociekań naukowych. Dokonując namysłu nad kondycją współczesnego społeczeństwa oraz istotą adolescencji jako specyficznego i szczególnie intensywnego etapu rozwoju człowieka, również uległam pokusie poczynienia rozważań na temat wzajemnego ich wpływu oraz orientacji młodzieży na wspólnotowość w czasach prymatu indywidualizacji. Jest to temat szczególnie istotny w nawiązaniu do funkcjonowania współczesnej młodzieży, ponieważ to właśnie ta grupa społeczna, stojąc przed zadaniem realizacji szeregu zadań rozwojowych, ustanawia relacje z innymi w nawiązaniu do refleksji o sobie. Niniejsza esencja bycia w adolescencji skłania do teoretyczno-empirycznych analiz nad orientacjami młodzieży wobec wspólnoty, co stanowi główny cel niniejszego artykułu.

Specyfika okresu adolescencji

Wychodząc z założenia, że aby zrozumieć funkcjonowanie danej grupy rozwojowej, należy poznać specyfikę etapu rozwojowego, w którym się ona znajduje, w szczególności zadania rozwojowe, które są na ten etap wyznaczone, warto na wstępie podkreślić, iż okres adolescencji jest szczególnie związany z refleksją, którą można nazwać hasłem: „ja wśród innych”. Młodość jest okresem życia, kiedy jednostka intensywnie nabywa gotowość oraz kompetencje do pełnienia wielu nowych ról społecznych, poszerzając tym samym krąg relacji i oddziaływań społecznych zachodzących w obrębie grup wspólnotowych. Pojawia się zatem konieczność, aby wyjść poza indywidualistyczne nastawienie na „własne ja”, równoważąc je z nastawieniem na relacje i potrzeby innych członków społeczeństwa. Niniejsza dualność rozwoju uwidacznia się w wyznaczonych na okres adolescencji zadaniach rozwojowych, które dotyczą zarówno obszaru jednostkowego, jak i społecznego. W tym miejscu warto odwołać się do koncepcji zadań rozwojowych Roberta Jamesa Havighursta. Autor wyróżnił następujące zadania rozwojowe przypisane na etap młodości: ustanowienie dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci, opanowanie społecznej roli właściwej dla swojej płci, zaakceptowanie swojego ciała i ochrona swojego organizmu, osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, zapewnienie sobie niezależności ekonomicznej, wybór zawodu i przygotowanie do jego wykonywania, przygotowanie się do małżeństwa i życia rodzinnego, opanowanie sprawności intelektualnych koniecznych do pełnienia roli obywatela (Havighurst, 1948; 1972; 1953, za: Szczurek-Boruta, 2007, s. 49-50). Z wymienionych powyżej zadań rozwojowych adolescencji wynika, iż młode osoby uzyskują w tym czasie coraz większą autonomię od członków rodziny, kierując się w stronę grup wspólnotowych, między innymi w celu eksploracji zastanej rzeczywistości, nabywania nowych ról społecznych oraz uzyskania wiedzy o sobie, czyli kształtowania własnej tożsamości.

Kategoria „tożsamość” definiowana jest na ogół w literaturze przedmiotu jako uzyskanie wiedzy o sobie, odpowiedź na pytanie „kim jestem?”, określenie wizji własnej osoby. Niniejsze określenia jednoznacznie wskazują na fakt, iż na etapie kształtowania własnej tożsamości, zatem w adolescencji, jednostka skoncentrowana jest głównie na własnej osobie. Tak też się dzieje, jednakże ma to miejsce przy udziale grup wspólnotowych, które niejako pełnią funkcję narzędzia poznawczego własnego ja. Koncepcja tożsamości autorstwa Erika Eriksona zakłada dwa jej wymiary: jednostkowy (istotą jest ustosunkowanie do samego siebie) oraz społeczny (istotą jest ustosunkowanie wobec innych, relacje interpersonalne, procesy grupowe). Oba wymiary tożsamości nie są wobec siebie antagonistyczne, tylko uzupełniają się wzajemnie (Erikson, za: Witkowski, 2010, s. 111-112). Jednostka czerpie informacje o sobie między innymi od grup, których jest częścią, potrzebuje społecznego potwierdzenia obrazu siebie jako odrębnego bytu. Z kolei grupa utworzona jest na podstawie zbiorowego połączenia jednostkowych celów, potrzeb oraz doświadczeń.

W okresie adolescencji następuje osławiony zwrot w stronę grupy rówieśniczej, która w ujęciu Davida Ausubela pełni następujące funkcje rozwojowe: „zastępowania rodziny, stabilizacji osobowości, wzbudzenia poczucia własnej wartości, określania standardów zachowania, zapewniania bezpieczeństwa wynikającego z liczebności, rozwijania społecznych kompetencji, przyjęcia wzorów do naśladowania” (Ausubel, za: Obu-

chowska, 2004, s. 177-178). Grupa rówieśnicza umożliwia kształtowanie obrazu siebie za pomocą opinii rówieśników oraz prowadzi do tworzenia wspólnej ideologii młodzieży będącej opozycją narzuconej opinii dorosłych. Zatem można mówić o rozwoju poczucia wspólnotowości w okresie adolescencji, czego efektem jest wyłonienie się kultury młodzieżowej, autonomicznej wobec kultury dorosłych.

Dokonując charakterystyki okresu adolescencji, można dostrzec dychotomię, bowiem z jednej strony mówimy o odkrywaniu i kształtowaniu własnego ja, nastawieniu na młodzieńczy egocentryzm, z drugiej natomiast strony pojawia się silna potrzeba więzi i identyfikacji z grupą, która stanowi wyznacznik i odnośnik zachowań jednostkowych młodzieży. Wobec powyższych kwestii zasadne zdaje się pytanie: Czy młodzież ma poczucie bycia częścią wspólnoty grupowej, czy może zorientowana jest bardziej na cechy i cele indywidualistyczne? Niniejsze pytanie wymaga refleksji nad kondycją współczesnego świata, która znamionuje poglądy i postawy grup i jednostek. Niezbędna jest zatem analiza zagadnienia na kanwie współczesnych warunków społeczno-kulturowych, co zostanie uczynione w dalszej części artykułu.

Teoretyczny kontekst indywidualizacji i wspólnotowości

Zaistniała sytuacja społeczno-kulturowa oparta na wielości charakterystycznych rysów współczesności (popkultura, konsumpcjonizm, wielokulturowość, mediatyzacja) nie pozostaje bez znaczenia dla kondycji jednostki tkwiącej w centrum aktualnych przemian w zakresie konstelacji aksjologicznych. Rzeczywistość ponowoczesna dostarczyła członkom społeczeństwa takich atrybutów funkcjonowania oraz narzędzi działania, za sprawą których musiała zostać poczyniona rekonstrukcja i redefinicja takich struktur, jak: tożsamość, system wartości, wolność, odpowiedzialność, cele i aspiracje życiowe. Zatem rozważania nad indywidualizacją oraz wspólnotowością współczesnej młodzieży wymagają odniesienia się do teraźniejszych trendów oraz aktualizacji zasad funkcjonowania jednostkowego i społecznego.

Dokonując rozważań nad przemianami w świecie wartości współczesnego człowieka, należy podkreślić zmianę podejścia do norm i wartości moralnych. Aktualnie obserwowany jest odwrót od rygorystyki moralnego, który hołduje zasadzie bezwzględnego podporządkowania się jednostek jednemu obowiązującemu porządkowi normatywnemu. W tym ujęciu jednostka zobowiązana jest jedynie do przestrzegania sztywno określonych norm moralnych, co czyni ją podległą systemowi społecznemu. Osoba jest poddawana permanentnej kontroli, zatem ograniczona jest możliwość dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, zawężone jest pole auto-kreacji i inicjatywy jednostkowej.

Współcześnie następuje odejście od rygorystyki na rzecz relatywizmu moralnego, który uznaje równoczesne istnienie wielu systemów normatywnych, do których jednostka może się odnieść, podejmując indywidualne decyzje, biorąc tym samym odpowiedzialność za dokonany wybór. Obowiązujący obecnie relatywizm moralny oznacza większy zakres liberalizacji, autonomii, wolności osobistej, swobody w działaniu, co wiąże się z podmiotowym postrzeganiem jednostki jako niezależnego kreatora własnych losów, tworzącego swoje jestestwo z szerokiej palety możliwości oferowanych przez współczesność.

Zatem w aktualnie panujące warunki społeczno-kulturowe wpisuje się orientacja na odpowiedzialność, która bezpośrednio wiąże się z trendami indywidualistycznymi. Agnieszka Cybał-Michalska, wyróżniając cechy globalizującego się społeczeństwa, jako jedną z nich wymieniła orientację na odpowiedzialność, której istotę określiła następująco: „egzystencjalna sytuacja człowieka wymaga, aby jednostka kształtująca swoją biografię pod hasłem 'zrób to sam' z elementów takich jak normy, wartości, preferowany styl życia, wierzenia religijne czy przekonania ideologiczne, które 'otrzymuje się' dziś z wielu źródeł, brała i ponosiła pełną odpowiedzialność za swoje decyzje i wybory” (Cybał-Michalska, 2006, s. 70-71).

W świetle powyższych rozstrzygnięć można wysnuć wniosek, że współczesne warunki społeczno-kulturowe oparte są na primacie indywidualizacji. W niniejszym kontekście Zygmunt Bauman określił współczesne społeczeństwo mianem „społeczeństwa jednostek”, o którym pisze iż:

(...) w społeczeństwie jednostek każdy musi być jednostką (...). Paradoks polega na tym, że indywidualność jest odruchem stadnym i nakazem tłumu. Być jednostką oznaczanie różnić się od tłumu, być takim samym jak wszyscy. W sytuacji, gdy indywidualność jest powszechnym wymogiem i bezwzględną regułą, jedyny sposób, aby stać się odrębną, autentyczną jednostką to – choć brzmi to szokująco i zaskakująco – starać się nie być jednostką (Bauman, 2007, s. 28-29).

Niniejsza refleksja Zygmunta Baumana doskonale ukazuje współczesne relacje pomiędzy indywidualnością a presją grupy społecznej, która znamionuje wspólnotowość.

Zachodząca obecnie indywidualizacja społeczeństwa zakłada podmiotowość jednostki kreującej własne losy, będącej aktywnym podmiotem perspektywnych zmian. Istotny jest fakt, iż niniejsze nastawienie jednostkowe do relacji społecznych wynika ze zmiany ich postrzegania, która polega na większej samoświadomości i wewnątrzsterowności jednostek. Zaistniały stan rzeczy ma swoje źródło nie tylko w subiektywnej przemianie jednostkowej, ale również w reorganizacji systemu społecznego, który daje jednostce większą możliwość samostanowienia.

Konkludując powyższe wątki, warto raz jeszcze podkreślić fundamentalne znaczenie jednostki w świecie indywidualizacji, który to proces Sławomir Krzychała określił jako: „powstawanie nowego sposobu uspołecznienia, kategoriałny zwrot w relacjach pomiędzy jednostką a społeczeństwem, w której jednostka z jej własnym projektem życia odgrywa niebagatelną rolę” (Krzychała, 2007, s. 8), co według mnie stanowi esencję niniejszego zagadnienia.

Aktualny trend indywidualizacji podpowiada, iż grupa społeczna i wspólnotowość tracą na znaczeniu, ponieważ prym wiedzie indywidualistyczne dążenie do celów jednostkowych. Jest to uproszczony obraz relacji ja – grupa, bowiem żyjemy w świecie konwergencji. Współczesność niejako wymusza na jednostce synkretyczne łączenie obu tendencji – uczestnictwo we wspólnocie dostarcza jednostce bodźców do namysłu nad własnym „Ja”, co sprzyja ujawnianiu się postaw indywidualistycznych. Znakomitym przykładem niniejszego „wzorca mentalności jednostek we współczesnym świecie” jest „etos demokratyczny” – kategoria, która według Agnieszki Cybał-Michalskiej opiera się na założeniu, iż: „pytanie o stosunek jednostki i grupy ujęty w kategoriach nadrzędności i podrzędności nie istnieje. Prawa i interesy jednostek są uzgadniane z prawami i dobrem zbioru” (Cybał-Michalska, 2006, s. 71).

rowym. Towarzyszy temu dążenie do zachowania równowagi między jednostkowymi a społecznymi interesami” (Cybał-Michalska, 2006, s. 235).

Era ponowoczesności w miejsce dymensji indywidualizm vs. wspólnotowość implikuje ich koegzystencję poprzez ukształtowanie w jednostkach pewnych cech osobowości sprzyjających zasadzie synkretycznego łączenia tendencji wspólnotowych z osobowymi.

W świetle powyższych rozważań pojawia się pytanie: czy w aktualnych czasach osławionym mianem indywidualizacji (choć tak naprawdę zakładających konwergencję indywidualizacji i wspólnotowości), współczesna młodzież jest zorientowana wspólnotowo? Niniejsze zagadnienie stanowić będzie oś narracji dalszej części artykułu.

Wspólnotowość jest kategorią, która stanowi odzwierciedlenie dążeń jednostki do funkcjonowania w grupie oraz poczucia współbycia i współodpowiedzialności w ramach egzystencji w szerszym kontekście społecznym.

Prezentacja wyników badań własnych zawarta w dalszej części artykułu wymaga dokonania rozstrzygnięć definicyjnych, które towarzyszyły namysłowi nad projektem badawczym. Otóż, definicja wspólnotowości została zaczerpnięta od Bogdana Wojciszke (inspirowanego refleksjami Davida Bakana), który tłumaczy niniejszą kategorię jako: „wyraz egzystencji człowieka jako części większego organizmu, dążeń do integracji z bytami społecznymi poprzez troskę o innych i współpracę; wiąże się z koncentracją na innych, dbaniem o nich i intymnością. Osoby wspólnotowe to jednostki, u których dominują motywy intymności i afiliacji” (Wojciszke, 2010, s. 39). Niniejsza definicja zakłada, iż jednostka będąca częścią powiązań społecznych przyjmuje postawę zmierzającą do podejmowania działań prowadzących do zrozumienia działań innych ludzi. Bogdan Wojciszke wyróżnił następujące cechy składowe orientacji wspólnotowej: koleżeńskość, wyrozumiałość, opiekuńczość, bycie przyjaznym, skłonność do kompromisu, bycie uczynnym, życzliwość, docenianie innych, współczucie, wspieranie innych, bycie pomocnym, zdolność wybaczenia, rozumienie innych, poświęcanie się dla innych (Wojciszke, 2010, s. 354-357).

Zaprezentowane powyżej ujęcie kategorii wspólnotowości jest jej umiarkowanym wymiarem, co oznacza, iż nie przynosi negatywnych skutków dla funkcjonowania jednostki. W przypadku zaistnienia niepożądanych konsekwencji z tytułu nazbyt silnej orientacji wspólnotowej mówimy o skrajnej jej postaci określonej mianem niepohamowanej orientacji wspólnotowej. Autor definiuje ją jako:

(...) tak silną koncentrację na ludziach i relacjach z innymi, że prowadzi do zanegowania własnej sprawczości oraz do zaprzestania realizacji własnych celów (...) prowadzi do niepożądanych konsekwencji, takich jak niedomaganie się wsparcia społecznego od bliskich (co skutkuje brakiem owego wsparcia) i destrukcyjne zachowania w bliskich związkach, takie jak nadopiekuńczość, inwazyjne, bo nadmierne wkraczanie w życie partnera, nadmierna kontrola partnera (Wojciszke, 2010, s. 174).

W skład skali niepohamowanej orientacji wspólnotowej wchodzić takie cechy, jak:

(...) stawianie potrzeb innych nad własnymi; możliwość bycia szczęśliwym tylko wtedy, kiedy inni są szczęśliwi; brak umiejętności odmawiania, gdy ktoś prosi o pomoc; największa przyjemność to sprawianie radości innym;

rezygnacja z własnych planów i marzeń, jeśli są one sprzeczne z pragnieniami kogoś bliskiego; stawianie dobrych relacji z innymi przed sukcesem; złe samopoczucie w przypadku niemożności pomocy komuś w potrzebie; niemożność zaspokojenia swych potrzeb w przypadku kolidowania z potrzebami innych; dbanie bardziej o innych niż o siebie; postępowanie wbrew sobie, aby nie sprawić innym przykrości (Wojciszke, 2010, s. 354-357).

Warto również podkreślić, iż przeciwwagą dla orientacji wspólnotowych jest sprawczość, która definiowana jest jako: „wyraz egzystencji człowieka jako odrębnej jednostki, dążeń do indywidualizacji i separacji, poprzez realizację własnych celów, pewność siebie i ekspansję «Ja»; wiąże się z koncentracją na sobie i dominacją. Osoby sprawcze to jednostki, u których dominują motywy osiągnięć, dominacji i niezależności” (Wojciszke, 2010, s. 39). Z kolei niepojmowana orientacja sprawcza to: „koncentracja na sobie i własnych celach tak silna, że prowadzi do zanegowania relacji z innymi ludźmi oraz ignorowania ich celów” (Wojciszke, 2010, s. 173).

Konkludując powyższe rozważania teoretyczne, które stanowiły podstawę do konstrukcji badań własnych przedstawionych w dalszej części artykułu, należy podkreślić, iż uczestnictwo jednostki w świecie społecznym sprawia, iż funkcjonuje ona w sposób dwutorowy. Ludzie są z jednej strony nastawieni na realizację celów indywidualistycznych, z drugiej natomiast zorientowani na wypełnianie zadań ukierunkowanych na poprawne funkcjonowanie systemu społecznego, który jako członkowie społeczeństwa współtworzymy. Zatem kategoria wspólnotowości oraz indywidualizacji nie są wobec siebie opozycyjne, tylko stanowią dwa elementy postaw jednostki wobec społeczeństwa, które posiadają właściwość ekлекtycznego, wzajemnego przenikania. W związku z powyższym obie kategorie należy analizować łącznie, dzięki czemu uzyskany zostanie pełny obraz wzajemnych relacji jednostka – społeczeństwo.

Orientację wspólnotowe młodzieży w świetle wyników badań własnych

Chcąc uzyskać informacje na temat orientacji wspólnotowych współczesnej młodzieży, przeprowadziłam w 2013 roku badania empiryczne¹ za pomocą kwestionariusza ankiety, których jednym z problemów badawczych było pytanie: jakie są orientacje sprawcze i wspólnotowe współczesnej młodzieży postrzegane z perspektywy rówieśników?² Z populacji generalnej wyłoniona została grupa osób biorących udział w badaniu – 439 uczniów klas I-III szkół średnich różnego typu (liceum, technikum, szkoła zawodowa) zlokalizowanych

¹ Zaprezentowane w niniejszym artykule rozważania teoretyczne oraz wyniki badań empirycznych stanowią fragment rozprawy doktorskiej pt. *Obraz współczesnej młodzieży postrzegany z perspektywy rówieśników* napisanej przez autorkę pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej w 2013 r. Skrócona wersja rozprawy doktorskiej została opublikowana: Peret-Drażewska P. (2014). *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

² Niniejszy problem badany był za pomocą narzędzia badawczego opracowanego przez Bogdana Wojciszke w postaci kwestionariusza samoopisu, który bada skalę sprawczości oraz wspólnotowości za pomocą 30 określeń różnych cech, wobec których osoby badane ustosunkowują się poprzez deklarację nasilenia owej cechy (cechy te zostały wymienione w akapicie: Wspólnotowość jako kategoria teoretyczna).

w województwie wielkopolskim, umiejscowionych na terenie Poznania, Kościana, Opalenicy, Rokietnicy oraz Pobiedzisk Letniska.

Wyniki badań własnych ujawniające ogólne średnie skali sprawczości i wspólnotowości wykazały wyższy wskaźnik wspólnotowości (4,10)³ w porównaniu do sprawczości (3,83) deklarowany przez respondentów. Można zatem domniemywać, iż wśród badanej młodzieży przeważa tendencja do koncentracji na pozostałych członkach systemu społecznego oraz podejmowaniu działań służących nawiązaniu poprawnych relacji z innymi. Skłanianie się respondentów w stronę orientacji wspólnotowej być może wynika ze specyfiki „przeżywanego” przez nich aktualnie etapu rozwojowego, jakim jest adolescencja, kiedy to wzrasta znaczenie uczestnictwa w grupach społecznych. Pełnią one bowiem wiele funkcji, które służą realizacji zadań rozwojowych rozumianych przez Roberta Jamesa Havighursta jako „zbiór sprawności i kompetencji nabywanych przez jednostkę w trakcie jej kontaktów z otoczeniem” (Havighurst, za: Brzezińska, 2004, s. 224). Niniejsza definicja jednoznacznie podkreśla znaczenie otoczenia społecznego dla rozwoju osobowego młodego młodzieży, która stojąc przed zadaniem kształtowania własnej tożsamości, odnosi się do grupy społecznej po to, aby móc ustrukturalizować się w rzeczywistości społecznej, przejść od egocentryzmu do socjocentryzmu rozumianego jako poczucie bycia istotnym elementem współtworzonej społeczności. Owo przejście stanowi istotę okresu adolescencji, zatem wyniki badań własnych ujawniające przewagę wspólnotowości w stosunku do sprawczości (która była „domeną” mniejszej części osób badanych) wykazały, iż respondenci są aktualnie na etapie „pomiędzy” egocentryzmem a socjocentryzmem. Deklarowane przez respondentów poczucie wspólnotowości wyrażające się w rozumieniu działań innych, chęci współpracy, nastawieniu na korzyści grupowe, a nie jednostkowe, oznaczać może również identyfikację z grupą społeczną oraz rozumienie zjawisk społecznych przez pryzmat większego wpływu zależności międzyjednostkowych aniżeli indywidualnych dążeń czy potrzeb.

Odpowiedzi respondentów wykazały, iż niepohamowana orientacja wspólnotowa osiągnęła wyższą średnią (3,36) w porównaniu do niepohamowanej orientacji sprawczej (2,95). Można zatem wywnioskować, iż kategoria wspólnotowości jest silniejsza, skłania do większego zaangażowania, co ukazuje dążenia badanych do bycia i działania we wspólnocie, nawet w stopniu zagrażającym poprawnemu funkcjonowaniu ze względu na negatywne konsekwencje bezgranicznego zaangażowania się w sprawy społeczne.

Elementem dopełniającym analizy dotyczące orientacji indywidualistycznych i wspólnotowych badanej młodzieży są rozważania teoretyczno-badawcze na temat orientacji życiowych współczesnej młodzieży. Termin „orientacje życiowe” rozumiany jest zgodnie z definicją zaproponowaną przez T. Hejnicką-Bezwińską, która mówi, iż są to: „cele życiowo ważne oraz środki ich realizacji, podporządkowanie określonej wartości, której przypisuje się sens egzystencjalny” (Hejnicka-Bezwińska, 1991, s. 44). Autorka wyróżniła dziesięć orientacji życiowych współczesnej młodzieży, które zostały wykorzystane w badaniach jako tendencje charakteryzujące współczesną młodzież w opinii osób badanych (Hejnicka-Bezwińska, 1991, s. 48-53). Określenie głównych wyznaczników działań młodych ludzi pozwala zrozumieć ich funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości

³ Wartości podane są w postaci średniej arytmetycznej na skali pięciostopniowej.

społeczno-kulturowej, zatem stanowi istotną część podjętych rozważań na temat orientacji wspólnotowych młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa.

Odpowiedzi respondentów wskazują, iż postrzegają oni swoich rówieśników jako osoby cechujące się głównie orientacją: minimalistyczną, czyli nastawieniem na bez troskie cieszenie się zdrowiem, dobrami materialnymi i przyjemnościami życia oraz zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych (zdecydowanie tak – 38,6%; raczej tak – 49,8%); hedonistyczną, czyli nastawieniem na „tu i teraz”, na zmysłowe używanie życia, unikanie przykrości, cierpień i maksymalizowanie przyjemności (zdecydowanie tak – 35,1%, raczej tak – 45,8%); na prestiż, czyli nastawieniem na dominowanie nad innymi w zakresie posiadanych dóbr materialnych wysoko cenionych wśród młodzieży, co pozwala młodemu człowiekowi orzekać o swojej wartości (zdecydowanie tak – 31,4%, raczej tak – 41,2%); na pracę, czyli nastawieniem na uzyskanie satysfakcjonującego miejsca w strukturze społeczno-zawodowej poprzez wykonywany w przyszłości zawód (zdecydowanie tak – 21,4%; raczej tak – 51,7%).

Z powyższych wyników badań wylania się przedstawiony przez respondentów obraz młodzieży, która szczególnie ceni dobra materialne oraz przyjemne życie, bowiem pozwalają one uzyskać prestiż społeczny stanowiący czynnik wpływający na spostrzeganie własnego „ja”. Jako środek do osiągnięcia niniejszego celu młodzież traktuje wykonywanie cenionego społecznie zawodu pozwalającego uzyskać wysokie miejsce w hierarchii społecznej. Powyższe rozważania wskazują, iż osoby badane postrzegają współczesną młodzież jako osoby, dla których szczególnie istotną kwestią jest posiadanie dóbr materialnych w celu uzyskiwania przyjemności życiowych oraz zdobycie uznania społecznego wyznaczającego wysokie miejsce w strukturze społecznej, co wpływa na ich samoocenę.

Niniejsza charakterystyka światopoglądu młodzieży jest zgodna ze stylem życia jednostki partycypującej w czasach płynnej nowoczesności, w których prymat wieździe dążenie do przyjemności, posiadanie dóbr materialnych, nastawienie na terażniejszość, uznanie społeczne i wiele innych cech będących atrybutem kultury konsumpcjonizmu. Istotne jest pytanie o to, co stanowi źródło, a co konsekwencję niniejszych zależności – czy respondenci opisują współczesną młodzież w kategoriach zgodnych z „płynnonowoczesnym” stylem życia, ponieważ jest on aktualnie narzucany i wymagany, czy może jest on wymagany, ponieważ stanowi domenę większości osób będących członkami społeczności płynnej nowoczesności, przez co pozostałe osoby muszą również dążyć do posiadania niniejszych cech, aby móc dorównać kroku w dążeniu do satysfakcjonującego życia uwikłanego we współczesne warunki społeczno-kulturowe. Sądzę, iż jest to dwustronna zależność, która sprawia, iż charakterystyczne dla płynnej nowoczesności cechy stają się niejako atrybutem osobowości jednostki uwikłanej w zastanych warunkach społeczno-kulturowych.

Osoby badane deklarują, iż współczesną młodzież charakteryzuje orientacja konformistyczna rozumiana jako nastawienie na dopasowanie się do istniejących sytuacji według zasady „cel uświęca środki” (zdecydowanie tak – 12,5%, raczej tak – 50,4%); orientacja na rywalizację, czyli nastawienie na dominowanie nad innymi dzięki własnym umiejętnościom, predyspozycjom oraz śmiało podejmowanie decyzji (zdecydowanie tak – 19,2%, raczej tak – 49,8%); orientacja allocentryczna, nastawienie na rozumienie innych, okazywanie im życzliwości, wrażliwość na ich potrzeby, zdolność do rozumienia i niesienia pomocy drugiemu człowiekowi (zdecydowanie tak – 14,0%, raczej tak – 42,9%).

Powyższe dane kreują obraz młodzieży, której zależy na wysokiej pozycji w grupie, świadomej konieczności rywalizacji ze względu na konkurencję. Pomimo tak licznych deklaracji świadczących o egocentryzmie współczesnej młodzieży, duża część respondentów wskazuje na podejmowanie przez młodych działań na rzecz dobra drugiego człowieka. Dotyczy to tylko osobistych relacji interpersonalnych, ponieważ orientacja socjocentryczna, czyli nastawienie na aktywne współuczestnictwo i współdziałanie na rzecz zmiany świata, zaangażowanie w realizację idei społecznie ważnych nie charakteryzuje współczesnej młodzieży zdaniem 62,5% respondentów (raczej nie – 53,1%, zdecydowanie nie – 9,4%).

W opinii osób badanych współczesna młodzież nie wykazuje tendencji do ujawniania orientacji na perfekcjonizm rozumianej jako doskonałość w działaniu i pełnieniu ról społecznych oraz orientacji na wycofanie, czyli ucieczki w świat przeżyć wewnętrznych od zagrożeń świata zewnętrznego, połączonej z jego negatywną oceną i brakiem wiary w możliwość zmiany. Wyniki badań po raz kolejny ujawniają niechęć młodzieży do zaangażowania się w sprawy ogólnospołeczne, co świadczyć może o niskim stopniu identyfikacji z otoczeniem społecznym, braku świadomości co do możliwości zmiany zastanej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jednakże współczesna młodzież w opinii respondentów nie przejawia tendencji do ucieczki w świat przeżyć wewnętrznych, zatem głównym obszarem aktywności młodych ludzi jest najbliższa, zaufana grupa rówieśników.

Przedstawiony powyżej rys orientacji życiowych współczesnej młodzieży oparty głównie na systemie aksjonormatywnym, wyznaczający cele życiowe oraz sposoby ich osiągania, pozwala określić postawę młodzieży wobec siebie i otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz wskazuje na ich dążenia i aspiracje. Prezentacja orientacji życiowych adolescentów w opinii osób badanych określa uwikłanie ich egzystencji w zastanych warunkach społeczno-kulturowych, co stanowi istotne podłoże do diagnoz szczegółowych na temat orientacji indywidualistycznych oraz wspólnotowych współczesnej młodzieży.

Zakończenie i wnioski

Kończąc podjęte w artykule rozważania, należy podkreślić, iż wyniki badań własnych mówiące o przewadze kategorii wspólnotowych stanowiąc mogą potwierdzenie tezy o silniejszej dostępności w pamięci niniejszych właściwości oraz większej ich istotności w procesie spostrzegania siebie i innych, co wyraża się interpretacją zachowań jednostki na podstawie jej relacji z innymi. Zatem można sądzić, iż badana młodzież bardziej ceni i rozwija te cechy osobowościowe oraz style zachowań, które wspierają jednostkę w harmonijnym połączeniu indywidualnych celów z interesem społecznym⁴.

Młodość stanowi etap życia jednostki, kiedy szczególnie głośno wybrzmiewają pytania dotyczące jej roli i znaczenia w ramach funkcjonowania grupowego. Wynika to z zadań rozwojowych wyznaczonych na okres

⁴ Ze względu na podjęty problem badawczy oraz jego rezultaty interesujące są wyniki badań Agnieszki Cybal-Michalskiej nad indywidualizmem i kolektywizmem współczesnej młodzieży (Cybal-Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM).

adolescencji – to wówczas tożsamość osobista kształtuje się równotorowo z tożsamością społeczną. Wyniki badań własnych wykazały, iż pomimo egzystencji w czasach indywidualizacji, współczesna młodzież jest zorientowana wspólnotowo, co stanowi pozytywny prognostyk zarówno w ich funkcjonowaniu jednostkowym, jak i społecznym.

Z kolei prezentowane wyniki badań własnych dotyczące orientacji życiowych współczesnej młodzieży pozwalają stwierdzić, iż aktualne warunki społeczno-kulturowe mają wpływ na deklarowane tendencje i dążenia życiowe. Można powiedzieć, iż jest to układ „kompatybilny”, czyli wzajemnie się uzupełniający, tworzący łącznie wspólną całość. Niniejsze relacje pomiędzy jednostką a społeczeństwem oraz wysoki stopień świadomości młodzieży na temat kondycji współczesnego społeczeństwa pozwalają sądzić, iż badana młodzież wykazuje się dużą elastycznością co do egzystencji w czasach permanentnej zmiany oraz należyście odpowiada na potrzeby stawiane przez partycypację w wieloznacznej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Bibliografia

- Bauman Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brzezińska A. (2004). *Společna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Cybał-Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1991). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Krzychała S. (2007). *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Obuchowska I. (2004). *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napirała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Peret-Drążewska P. (2014). *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Szczurek-Boruta A. (2007). *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Witkowski L. (2010). *Tożsamość i zmiana; epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Wojciszke B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: GWP.

Summary

Community orientations of contemporary youths in times of social individualization

Youth is a stage of development that is particularly geared to reflect on mutual relations on the line unit – the community, because the major developmental task of adolescence, which is shaping their identity is realized by comparing and interpersonal relations within the framework of participation in social groups. In young there is a strong need to be part of community while striving to create their own individuality which is

a result of both the specifics of the development of the youth, as well as the effect of promoting contemporary trends individualization of society. Therefore a gap appears, which forces you to seek answers to the question: whether in times of individualization of youth-oriented contemporary society is a community? This article is a reflection theoretical – empirical about it.

Key words: pedagogy, individualization, youth, identity, community, modernity

Barbara Jankowiak

Emilia Soroko

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wybrane determinanty doświadczania pracy zawodowej przez socjoterapeutów

Celem badań było ustalenie, jakie czynniki z obszarów 1) doświadczenia zawodowego, 2) obciążenia pracą oraz 3) grup aktywowanych czynników pomocowych mają znaczenie dla doświadczanych emocji w pracy zawodowej (emocje pozytywne i negatywne) oraz nadziei na sukces zawodowy w pracy socjoterapeutycznej z grupą dzieci i młodzieży. Istotnym predyktorem uczuć negatywnych u socjoterapeutów było dostrzeżenie większej liczby problemów psychopatologicznych w rodzinie wspomaganych oraz mała liczba szkoleń. Z kolei istotnymi predyktorami emocji pozytywnych u socjoterapeutów były: wysokie poczucie kompetencji, krótszy staż pracy i większy zakres obowiązków. Jeśli chodzi o przekonania o własnej skuteczności zawodowej (nadziei na sukces), znaleziono dwa istotne predyktory. Predyktorem nadziei na sukces (oraz siły woli w szczególności) okazało się poczucie kompetencji, a predyktorem samej nadziei na sukces – użycie czynników pomocowych z grupy A (ukierunkowanych na aktywność terapeuty jako dostawcy pomocy) i C (ukierunkowanych na aktywność grupy i jej terapeutyczny potencjał).

Słowa kluczowe: pedagogika, psychologia, czynniki pomocowe w socjoterapii, emocje pozytywne, emocje negatywne, nadzieja na sukces, socjoterapia, socjoterapeuci

Wprowadzenie

Socjoterapia to forma pomocy psychopedagogicznej ukierunkowana na dzieci i młodzież z grup ryzyka lub/i przejawiających zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym, która polega na intencjonalnym (czyli związanym z myśleniem wykorzystującym wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, nieprzypadkowym oraz ewaluowanym) uruchamianiu czynników pomocowych, wykorzystujących procesy grupowe i rolę socjoterapeuty, w celu kompensacji potencjalnych deficytów rozwoju społecznego i zapobieganiu kształtowaniu się zaburzeń uczestników grupy (Jankowiak, Soroko, 2013b).

Praca w obszarze socjoterapii niesie ze sobą wiele wyzwań oraz specyficznych trudności, między innymi ze względu na to, że jest to obszar doświadczeń zawodowych, których efekty w dużym stopniu zależą od możliwości osobistych (wiedzy, umiejętności oraz cech) prowadzącego grupę. Istnieje nadal niewiele badań charakteryzujących ten rodzaj pracy oraz analizujących czynniki mogące wpłynąć na skuteczność zawodową, choć jednocześnie praktyka prowadzenia grup socjoterapeutycznych prężnie się rozwija (Wilk, 2014; Waszyńska, Bury, Filipiak, 2015).

Przyjęta w niniejszych rozważaniach definicja socjoterapii wskazuje, że jest ona procesem udzielania pomocy, którego skuteczność w dużej mierze zależy od działań osoby prowadzącej grupę. Socjoterapeuta ma bowiem świadomie uruchomić procesy pomocowe, które będą adekwatne zarówno do rozwijającego się procesu grupowego, jak i indywidualnych potrzeb członków grupy. Wymaga to użycia określonej wiedzy i umiejętności (por. więcej w np. Jankowiak, w recenzji; Waszyńska, 2013; Waszyńska, Filipiak, 2015). Należy podkreślić, że socjoterapia jest oddziaływaniem, podczas którego przeplatają się zarówno oddziaływania psychologiczne i terapeutyczne, jak również pedagogiczne i wychowawcze. Podczas gdy w literaturze przedmiotu poświęcono wiele miejsca na omówienie specyfiki pracy w obszarze wychowania, edukacji i psychoterapii – np. badanie czynników warunkujących skuteczność zawodową, zagrożenie wypaleniem zawodowym (np. Bartkiewicz, 2010; Czerepaniak-Walczak, 1997; Corey, Corey, 2008; Strykowski, 2005; Sęk, 1996) – to o pracy w socjoterapii wiadomo nadal niewiele. Można przypuszczać, że kompetencje socjoterapeutów dotyczą szerokiego spektrum oddziaływań, w tym zarówno interwencji edukacyjno-wychowawczych, wspierania rozwoju uczestników grup, jak i elementów terapii grupowej (por. Jankowiak, 2015; Waszyńska, Bury, Filipiak, 2015).

Praca socjoterapeutów przebiega w różnorodnych kontekstach, które mogą wpływać na doświadczane przez nich emocje i przekonania względem własnej roli zawodowej oraz skuteczności w obszarze wykonywanych zadań. Wskazać warto między innymi na różnorodność wykształcenia (sposób kształcenia socjoterapeutów jest niejednorodny – nieliczni ukończyli tak profilowane kierunki uniwersyteckie, inni szkolenia psychoterapeutyczne, jeszcze inni dodatkowe kursy, a ich profesjonalizm wynika z poddawanej refleksji praktyki prowadzenia grupy), kwestię tego, czy dla socjoterapeuty praca z grupą to dodatkowe, czy podstawowe zajęcie (a nawet zatrudnienie) oraz problem osadzenia w instytucji i rodzaj kontraktu, jaki mają z instytucjami czy pracodawcami (różnice widoczne są w takich typach instytucji, jak ośrodki wychowawczych czy opiekuńczo-wychowawcze, niezależne świetlice socjoterapeutyczne czy zajęcia socjoterapeutyczne w szkole).

Ze względu na specyfikę pracy socjoterapeutów oraz na podstawie analizy dostępnej literatury na temat postulatywnych cech, postaw oraz wiedzy i umiejętności socjoterapeutów Jankowiak (2015) zaproponowała pięć podstawowych obszarów kompetencji istotnych w skutecznym wykonywaniu zawodu. Są to kompetencje:

- 1) psychologiczno-pedagogiczne (dotyczą posiadania określonego wykształcenia, które obejmuje wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii);
- 2) diagnostyczne (dotyczą szerokiej gamy umiejętności i wiedzy pozwalających na właściwe rozeznanie zarówno w problemach uczestników grup oraz ich obciążeniu ryzykiem powstawania zaburzeń – co

jest niezbędne w kwalifikacji do tej formy pomocy – jak również ocenę procesów grupowych zachodzących podczas zajęć oraz ewaluację prowadzonej pomocy);

- 3) pomocy grupowej (odnoszą się do kilku uzupełniających się obszarów: stosowania interwencji socjoterapeutycznych poprzez uruchamianie określonych czynników pomocowych, wspomagania rozwoju procesu grupowego, stosowania wiedzy i umiejętności pracy z grupą);
- 4) autoedukacyjne (odnoszą się do kilku obszarach: szkolenia w zakresie pracy z grupą, szkolenia zgodnie z wybranym paradygmatem rozumienia człowieka, superwizji własnej pracy socjoterapeutycznej);
- 5) moralne (wyrażają się w świadomym kierowaniu się przez socjoterapeutę wartościami, obyczajami, normami i wzorami postępowania, które stanowią o etosie i specyficznej odrębności społeczno-zawodowej).

Kompetencje te nie są rozłączne, lecz uzupełniają się wzajemnie. Poza nimi istnieją również inne kompetencje przydatne w pracy z grupą w socjoterapii, bardziej specyficzne w określonym kontekście instytucjonalnym (np. placówka resocjalizacyjna lub oświatowa) oraz w odniesieniu do specyficznych problemów, z jakimi borykają się podopieczni lub ich wieki (Jankowiak, 2015).

Żądane kompetencje socjoterapeutów pokazują, że wymagania stawiane socjoterapeutom są wysokie. Brak jednolitego sposobu kształcenia oraz różne instytucjonalne warunki pracy mogą stanowić dodatkowe obciążenie. Szczególnie istotne w pracy socjoterapeutów i podkreślane zarówno w cytowanych powyżej analizach teoretycznych, jak i zgodne ze standardami kwalifikacji zawodowych socjoterapeuty opracowanymi przez Sekcję Socjoterapii Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (<http://www.ptp.org.pl>) jest stosowanie umiejętności uruchamiania procesu grupowego. Jednocześnie proces ten ma służyć realizacji celów socjoterapii – edukacyjnych, rozwojowych, terapeutycznych (por. Sobolewska, 1993; za: Jagieła, 2009) – aby w efekcie udzielona została uczestnikom pomoc psychopedagogiczna. W procesie grupowym bowiem uruchamiane są celowo przez socjoterapeutę czynniki pomocowe¹.

W powyższym świetle za ważne dla doświadczania pracy zawodowej przez socjoterapeutów wydają się następujące czynniki: 1) doświadczenie zawodowe, 2) obciążenie pracą oraz 3) grupy aktywowanych w pracy grupowej czynników pomocowych. Z kolei jako aspekty doświadczania pracy zawodowej wzajemnie się uzupełniające wskazujemy: emocjonalny (pozytywne i negatywne uczucia) oraz poznawczy (przekonania i oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań). W niniejszych analizach pokazano empiryczne związki między tymi czynnikami a doświadczaniem pracy zawodowej.

Cele badań

Celem niniejszych badań było określenie, jakie czynniki determinują określone doświadczanie własnej pracy zawodowej przez socjoterapeutów w aspekcie emocji (emocje pozytywne i negatywne) oraz przekonań

¹ W przytoczonej definicji socjoterapii użyto pojęcia „czynniki pomocowe”, a nie „czynniki terapeutyczne” lub „czynniki leczące”, ponieważ zakładamy, że uruchamiany przez socjoterapeutów proces jest z natury psychopedagogiczny (Jankowiak, Soroko, 2013a).

(nadzieja na sukces w pracy). Cele szczegółowe badań dotyczyły zbadania, jakie czynniki z obszarów 1) doświadczenia zawodowego, 2) obciążenia pracą oraz 3) grup aktywowanych w pracy czynników pomocowych mają znaczenie dla doświadczanych emocji w pracy zawodowej oraz nadziei na sukces zawodowy. Założono, że określony sposób (styl) pracy terapeutycznej z grupą może wiązać się z określonymi przekonaniem o własnej skuteczności zawodowej oraz z emocjami, jakie wywołuje praca. Postanowiono więc zbadać, czy stosowanie określonych grup czynników pomocowych będzie pozwalało przewidzieć charakterystykę emocji i przekonań socjoterapeutów.

Metoda

Osoby badane:

Ankiety kierowano do aktywnych zawodowo siedemdziesięciu siedmiu socjoterapeutów (kobiet 67, mężczyzn 9, wiek: $M = 35,96$, $SD = 9,119$, min. 22, max. 59), pracujących w różnych instytucjach podejmujących działania socjoterapeutyczne z województwa wielkopolskiego i małopolskiego, z których najliczniej reprezentowane były szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i świetlice socjoterapeutyczne. Osoby badane wypełniały ankiety oraz kwestionariusze, odwołując się do subiektywnego spostrzegania własnej aktywności zawodowej oraz danych demograficznych. Osoby badane miały wykształcenie głównie na poziomie magisterskim ($N = 71$), poza tym 2 osoby ukończyły licencjat, 1 miała wykształcenie średnie, a 2 osoby doktorat. Prowadzili oni grupy otwarte ($N = 25$), zamknięte ($N = 40$) i półotwarte ($N = 10$). Czterdzieści dziewięć osób zaznaczyło, że pracuje najczęściej wraz z współprowadzącym grupę. Dziewiętnastu socjoterapeutów zadeklarowało, że pracuje w oparciu o określony paradygmat, przy czym najczęściej wymieniane były paradygmat psychodynamiczny oraz poznawczo-behawioralny.

Przebieg badania:

Badania prowadzono od stycznia do czerwca 2014 roku. Osobami bezpośrednio kontaktującymi się z socjoterapeutami byli przeszkoleni wolontariusze uczęszczający na kurs akademicki z zakresu socjoterapii i przeszkoleni socjoterapeuci. Procedura badawcza składała się z trzech etapów.

- 1) Etap selekcyjny – do badań kwalifikowane były osoby prowadzące aktualnie grupy socjoterapeutyczne. Po uzyskaniu wstępnego zainteresowania udziałem w badaniu, socjoterapeutom przedstawiony został cel badań i sposób ich przeprowadzenia. Osoby badane uzyskały również wszelkie potrzebne wyjaśnienia dotyczące dyskrecji, dobrowolności i anonimowości badań. Badani wyrazili poinformowaną zgodę i mogli wycofać się z badania lub je przerwać w dowolnym momencie.
- 2) Etap badań właściwych polegał na anonimowych badaniach kwestionariuszowych. Kwestionariusz składał się z metryczki, charakterystyki sposobu pracy socjoterapeutycznej, czynników pomocowych w socjoterapii oraz dwóch kwestionariuszy psychologicznych. Wszyscy badani zostali ponownie poin-

formowani o celu przeprowadzanych badań, o ich anonimowości i dobrowolności. Osoby badane wypełniały kwestionariusze samodzielnie i w umówionym (dogodnym dla nich) terminie oddawały je prowadzącemu badanie.

- 3) Etap opracowania wyników, który polegał na statystycznym opracowaniu danych (przy użyciu pakietów statystycznych) oraz interpretacji wyników.

Operacjonalizacja zmiennych

Jako znaczące zmienne zależne wybrano: 1) przekonania dotyczące pracy socjoterapeutycznej; 2) emocjonalne funkcjonowanie w pracy socjoterapeutycznej. Zmienne te bowiem oddają z jednej strony aspekt poznawczy (nadzieja na sukces), a z drugiej emocjonalny doświadczania pracy zawodowej (pozytywne i negatywne uczucia).

Przekonanie dotyczące pracy socjoterapeutycznej określane było w aspekcie przekonań o własnej skuteczności, a szczególnie – tzw. nadziei na sukces we własnej pracy zawodowej. Nadzieja na sukces dotyczy przekonania o tym, że odniesie się sukces i że będzie on związany z własnymi kompetencjami (Łąguna, Trzebiński, Zięba, 2005). W tym celu zastosowano *Kwestionariusz nadziei na sukces KNS* (Łąguna, Trzebiński, Zięba, 2005), który dotyczy siły oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań. Osoby uczestniczące w badaniach odnoszą się do 12 stwierdzeń, oceniając je w skali od 1 („twierdzenie to jest zdecydowanie nieprawdziwe”) do 8 „twierdzenie to jest zdecydowanie prawdziwe”. Wynikiem ogólnym jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Narzędzie składa się z dwóch podskal: umiejętność znajdowania rozwiązań (UZR – spostrzeganie siebie jako osoby zdolnej i zaradnej, umiejętność znajdowania celów, wiedza i kompetencje intelektualne, by egzekwować wolę) i siła woli (SW – przekonanie o skuteczności siebie jako wykonawcy, szczególnie gdy występują przeszkody i zmęczenie na drodze do osiągnięcia celu). Jak wskazują wskaźniki zgodności wewnętrznej, narzędzie ma wysoką rzetelność (alfa Cronbacha wynosi między 0,76 do 0,86) oraz zadowalającą trafność (por. Łąguna, Trzebiński, Zięba, 2005).

Emocjonalne funkcjonowanie w pracy socjoterapeutycznej badano w aspekcie nasilenia negatywnych i pozytywnych emocji, które aktywują się w danej sytuacji (tutaj w odniesieniu do pracy socjoterapeutycznej). *Skala uczuć pozytywnych i negatywnych SUPIN – wersja krótsza C20* (PANAS, Watson, Clark, 1988, za: Brzozowski, 2010). Osoby badane, zapoznając się z listą 20 przymiotników, określają, jak czują się na ogół lub zazwyczaj (w niniejszym badaniu z dodatkowym wskazaniem, że chodzi o odniesienie się do swoich doświadczeń pracy jako socjoterapeuta/socjoterapeutka), przyznając punkty od 1, gdy czują się tak, jak wskazuje przymiotnik, „nieznacznie lub wcale” do 5 „bardzo silnie”. Kwestionariusz składa się z dwóch podskal: uczucia pozytywne i uczucia negatywne. Skale mają wysoką trafność (alfa Cronbacha wynosi około 0,9) i zadowalającą trafność wewnętrzną, prognostyczną i moc dyskryminacyjną (por. Brzozowski, 2010).

Zmienne niezależne podzielono na trzy grupy: 1) związane z doświadczeniem zawodowym; 2) związane z obciążeniem pracą, jakiego doświadczają socjoterapeuci; 3) związane z czynnikami pomocowymi związanymi z grupową formą pomocy, jakie uaktywniają socjoterapeuci w swojej pracy (style pracy socjoterapeutycznej).

Doświadczenie zawodowe określone było w kilku uzupełniających się aspektach: wymieniona liczba szkoleń pomocnych w pracy socjoterapeutycznej ($M = 2,08$, $SD = 1,11$, min. 0, max. 6), staż pracy w obszarze socjoterapii (lata) ($M = 6,735$, $SD = 4,0964$, min. 0,5, max = 18,0) oraz deklarowane poczucie kompetencji (określone na skali od 0 do 10; $M = 7,2$; $SD = 1,69$; min. 4, max. 10).

Obciążenie zawodowe socjoterapeutów: liczba grup prowadzona aktualnie ($M = 2,07$; min. 1, max. 10; $SD = 1,67$), liczba uczestników w jednej przeciętnej grupie ($M = 9,89$; min. 4, max. 20; $SD = 3,01$), rozpiętość wiekowa uczestników (wiek najmłodszych uczestników: $M = 9,27$, min. 4, max. 17, $SD = 3,10$; wiek najstarszych uczestników: $M = 14,04$, min. 5, max. 22, $SD = 3,54$, najczęstszy wiek uczestników: $M = 11,82$, min. 5, max. 28, $SD = 3,57$), liczba godzin pracy w tygodniu ($M = 8,81$; min. 1, max. 40; $SD = 10,03$), zakres wykonywanych zadań (praca grupowa = 90,9%, praca indywidualna = 66,2%, pomoc w odrabianiu lekcji = 63,6%; inne czynności opiekuńcze = 45,5%) oraz nasilenie trudności u dzieci oraz w rodzinie (wybrane zaburzenia psychopatologiczne systemu rodzinnego oraz dzieci i młodzieży za ICD-10, dla których obliczono uogólnione wskaźniki obrazujące nasilenie spostrzeganych przez terapeutów problemów indywidualnych i rodzinnych uczestników grup; wskaźniki te uzyskano na podstawie średniego obciążenia problemami psychopatologicznymi uczestnika: $M = 5,07$; $SD = 2,17$; min. 1 problem, max. 11 problemów psychopatologicznych oraz rodziny uczestników grup: $M = 4,09$; $SD = 2,02$; min. 0, max. 9 problemów psychopatologicznych).

Czynniki pomocowe stosowane w socjoterapii. Czynniki pomocowe badano za pomocą szesnastopozycyjnej listy czynników pomocowych wyróżnionych na podstawie prac Yaloma (Yalom, Leszcz, 2006), Coreyów (Corey, 2005) oraz kilku czynników specyficznych, uzupełniających listę (Jankowiak, Soroko, 2013a). Badani zaznaczali na skali od 0 do 5 (gdzie 0 = brak, 5 = bardzo silne oddziaływanie czynnika), jakie czynniki pomocowe istotnie oddziałują w prowadzonych przez nich grupach, a także mieli możliwość dopisać czynniki, które ich zdaniem zostały pominięte w przedłożonej liście. Następnie sprawdzono, czy wyróżnione czynniki empirycznie współwystępują ze sobą w zbiorze danych. Na podstawie hierarchicznej analizy skupień metodą aglomeracji Warda wyróżniono trzy grupy czynników pomocowych: A) ukierunkowane na aktywność terapeuty jako dostarczyciela pomocy; B) ukierunkowane na rozwój społeczno-emocjonalny uczestników grup; C) ukierunkowane na aktywność grupy i jej terapeutyczny potencjał (por. więcej: Jankowiak, Soroko, 2014b).

Wyniki

Doświadczenie zawodowe socjoterapeutów a przeżywane emocje i nadzieja na sukces w pracy

Wykonano serię analiz regresji liniowej metodą wprowadzania, w której predyktorami były wymieniona liczba szkoleń pomocnych w pracy socjoterapeutycznej, staż pracy w obszarze socjoterapii (lata) oraz deklarowane poczucie kompetencji, a zmienną zależną były po kolei: a) emocje pozytywne, b) emocje negatywne, c) poziom nadziei na sukces, d) siła woli oraz e) znajdowanie rozwiązań. Testowanie każdego z modeli było uzupełnione analizą reszt, pozwalającą traktować poniższe wyniki jako wyczerpujące.

Na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że istotnym predyktorem emocji pozytywnych było poczucie kompetencji ($\beta = 0,469$; $p < 0,001$) oraz staż pracy w obszarze socjoterapii ($\beta = -0,262$; $p < 0,05$). Współczynnik standaryzowany β wskazuje, że im większe poczucie kompetencji, tym więcej uczuć pozytywnych towarzyszących pracy socjoterapeutycznej oraz im krótszy staż, tym więcej uczuć pozytywnych. Zaproponowany model okazał się istotny statystycznie [$F(3,63) = 5,82$; $p = 0,001$] i wyjaśniał 18% wariacji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,18$).

Istotnym predyktorem uczuć negatywnych okazała się tylko wymieniona liczba szkoleń ($\beta = -0,32$; $p < 0,05$). Im mniej szkoleń, tym więcej uczuć negatywnych towarzyszy pracy socjoterapeutycznej. Model był istotny [$F(3, 64) = 2,97$; $p < 0,05$] i wyjaśniał 8,1% wariacji uczuć negatywnych ($R^2 = 0,081$). Jednocześnie trzeba zauważyć, że zmienna uczucia negatywne nie miała rozkładu normalnego (test K-S = 16,5; $p = 0,017$), co może mieć wpływ na niski poziom wyjaśnionej wariacji.

Jedynym istotnym predyktorem nadziei na sukces okazało się poczucie kompetencji ($\beta = 0,348$; $p < 0,01$) przy umiarkowanej (9,6%) wielkości wariacji wyjaśnionej przez model [$F(3, 66) = 3,45$; $p < 0,05$]. Podobnie było z siłą woli ($\beta = 0,31$; $p < 0,05$; $F(3,66) = 3,242$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,089$), choć to kolejna zmienna, która nie ma rozkładu normalnego. Model uwzględniający znajdowanie rozwiązań jako zmienną zależną nie okazał się istotny w wystarczającym stopniu [$F(3,66) = 1,8$; $p = 0,153$].

Obciążenie obowiązkami a przeżywane emocje i nadzieja na sukces w pracy

Aby przetestować znaczenie czynników związanych z obciążeniem dla zmiennych emocjonalnych (uczucia pozytywne i negatywne) oraz poznawczych (nadzieja na sukces), wykonano kilka różnych modeli regresji liniowej metodą wprowadzania. Ponieważ liczba osób w badanej grupie nie pozwoliła na stosowanie więcej niż 3 predyktorów jednocześnie, modeli takich powstało wiele. Poniżej zostaną przedstawione tylko te, które okazały się istotne i których wyniki pozwoliły na minimum około dziesięcioprocentowe wyjaśnienie wariacji zmiennej zależnej.

Tabela 1. Pozytywne uczucia a obciążenie pracą – wybrane zmienne

Model	B	Błąd standardowy	Beta	T	Istotność	Semiczłstkowe
(Stała)	31,897	2,090		15,26	0,00	
Rozpiętość wiekowa dzieci w jednej grupie	-0,247	0,170	-0,179	-1,45	0,15	-0,168
Liczba osób średnio w grupie	0,350	0,194	0,223	1,8	0,08	0,209
Zakres wykonywanych zadań	1,122	0,518	0,267	2,16	0,03	0,251

Zaproponowany model okazał się istotny statystycznie [$F(3, 64) = 3,44; p = 0,022$] ($R^2 = 9,8\%$). Na poziomie alfa $< 0,05$ istotny dla pozytywnych uczuć jest tylko zakres pracy. Na poziomie trendu (alfa $< 0,10$) dodatnio wpływa na uczucia pozytywne liczba osób w grupie. Rozpiętość wiekowa nie ma liniowego wpływu na uczucia pozytywne.

Tabela 2. Negatywne uczucia a obciążenie pracą – wybrane zmienne

Model	B	Błąd standardowy	Beta	T	Istotność	Semicząstkowe
(Stała)	13,424	1,547		8,680	0,000	
Nasilenie trudności w rodzinie	7,588	2,134	0,412	3,555	0,001	0,397
Rozpiętość wiekowa dzieci w jednej grupie	-0,329	0,183	-0,208	-1,795	0,077	-0,200

Zaproponowany model okazał się istotny [$F(2, 67) = 6,69; p = 0,002$]; $R^2 = 14,2\%$. Im wyższe nasilenie trudności w rodzinie dostrzegają socjoterapeuci, tym więcej raportują odczuć negatywnych.

Grupy czynników pomocowych a przeżywane emocje i nadzieja na sukces w pracy

Wykonano serię analiz regresji liniowej metodą wprowadzania, w której predyktorami były trzy skupienia odzwierciedlające trzy grupy czynników pomocowych (czynnik A związany z aktywnym udziałem prowadzącego grupę; czynnik B związany z rozwojem społeczno-emocjonalnym oraz czynnik C związany z terapeutycznym potencjałem grupy), a zmienną zależną była nadzieja na sukces. Poniżej w tabeli przedstawiono, jakie czynniki zostały zaliczone do każdej z grup.

Tabela 3. Grupy czynników pomocowych wyodrębnione na podstawie hierarchicznej analizy skupień

Grupy czynników	Charakterystyka grupy	Czynniki pomocowe tworzące grupę
Grupa A	Czynniki ukierunkowane na aktywność terapeuty jako dostawcy pomocy	Przekazywanie wartości
		Przekazywanie wiedzy i informacji
		Przestrzeganie zasad i norm obowiązujących w grupie
		Identyfikacja z prowadzącym grupę
Grupa B	Czynniki ukierunkowane na rozwój społeczno-emocjonalny uczestników grup	Rozwój umiejętności społecznych
		Uczenie się interpersonalne i odbiór informacji zwrotnych

		Katharsis
		Czynnik egzystencjalny
		Towarzystwo w przeżywaniu kryzysów rozwojowych
Grupa C	Czynniki ukierunkowane na aktywność grupy i jej terapeutyczny potencjał	Altruizm
		Humor
		Zaszczepianie nadziei na pozytywne zmiany w życiu
		Korektywne doświadczenie rodziny pierwotnej
		Spójność grupy
		Poczucie podobieństwa uczestników grupy

Źródło: Jankowiak, Soroko, 2014b, s. 195-219.

Na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że istotnym predyktorem nadziei na sukces był czynnik A ($\beta = 0,245$; $p < 0,05$) oraz czynnik C ($\beta = 0,243$; $p = 0,05$). Współczynnik standaryzowany β wskazuje, że im więcej czynników pomocowych z grupy A i C jest używanych, tym większa nadzieja na sukces. Zaproponowany model okazał się istotny [$F(3,70) = 7,265$; $p < 0,001$] i wyjaśniał 20,5% wariacji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,205$). Uczucia pozytywne ani negatywne nie mogą być wyjaśnione czynnikami pomocowymi z grup A, B ani C.

Dyskusja

Uwarunkowania emocji w pracy socjoterapeutycznej

Istotnym predyktorem uczuć negatywnych u socjoterapeutów było dostrzeganie większej liczby problemów psychopatologicznych w rodzinie wspomaganych oraz mała liczba szkoleń, natomiast sposób pracy z grupą poprzez uruchamianie określonych czynników pomocowych nie determinuje przeżywania uczuć przez socjoterapeutów. Z kolei istotnymi predyktorami emocji pozytywnych u socjoterapeutów były: wysokie poczucie kompetencji, krótszy staż pracy i większy zakres obowiązków.

Pierwszym z czynników determinujących pozytywne uczucia w pracy socjoterapeutów było wysokie poczucie kompetencji zawodowych. Kompetencja to według O.H. Jenkinsa zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie, według D. Fontany wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, to sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (za: Czerepaniak-Walczak, 1997). Kompetencje mają charakter

podmiotowy – są własnością określonej osoby. Szczególnym ich atrybutem jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością (Strykowski, 2005). Zdaniem Czerepaniak-Walczak (1995) kompetencja odnosi się zawsze do podmiotu (określonej osoby) i jest szczególną właściwością wyrażającą się w demonstrowaniu, na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się i w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania się oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to dyspozycja osiągnięta poprzez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana. Kompetencja jest harmonijną kompozycją wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia – „pragnę to zrobić dobrze” (Czerepaniak-Walczak, 1997). Wyniki niniejszych badań wskazują, że im wyższe poczucie kompetencji, tym więcej pozytywnych emocji w pracy. Jak wynika z prowadzonych analiz, wysokie poczucie kompetencji u socjoterapeutów w sposób istotny statystycznie wiąże się ze: sprawozdawaną liczbą szkoleń (ρ Spearmana = 0,303; $p = 0,09$), sprawozdawaną liczbą godzin szkoleń (ρ Spearmana = 0,274; $p = 0,02$) oraz liczbą lat pracy w socjoterapii (ρ Spearmana = 0,363; $p = 0,002$). Uzyskane dane wskazują, że kształtowanie własnych umiejętności i wiedzy wiąże się z przekonaniem o własnych możliwościach zawodowych oraz prawdopodobnie w konsekwencji z pozytywnymi emocjami przeżywanymi w pracy.

Drugim czynnikiem determinującym pozytywne emocje jest krótszy staż pracy. Wyniki te wykazały, że wraz z długością pracy w zawodzie socjoterapeuty prowadzący grupy przeżywają coraz mniej pozytywnych emocji, co może być związane z różnymi zjawiskami, np. ze zmniejszaniem się entuzjazmu lub osłabianiem się wiary we własne możliwości oddziaływania wraz z nabywaniem doświadczenia zawodowego. Ponadto przytoczone powyżej korelacje pomiędzy poczuciem kompetencji a innymi zmiennymi wskazują, że wraz z dłuższym stażem rośnie poczucie kompetencji zawodowych, które z kolei wiąże się z pozytywnymi emocjami. Można więc przypuszczać, że szczególnie osoby niepodejmujące samokształcenia i nadal pracujące w obszarze socjoterapii są narażone na brak satysfakcji z wykonywanych zadań. Teza ta jednak wymaga dodatkowej weryfikacji empirycznej.

Trzecim czynnikiem determinującym pozytywne emocje jest większy zakres obowiązków. Oznacza to, że socjoterapeuci, którzy poza pracą grupową podejmują także inne zadania ze wspomaganymi, np. pracują indywidualnie, pomagają w odrabianiu lekcji lub w innych czynnościach opiekuńczych, przeżywają więcej pozytywnych uczuć w pracy. Z takimi wynikami korespondują teorie z obszaru psychologii pracy, przykładowo Teoria Właściwości Pracy J.R. Hackmana i G.R. Oldhama, która zakłada, że konkretne właściwości pracy stwarzają psychologiczne warunki potrzebne do zwiększania motywacji, wydajności i satysfakcji z pracy – jeśli pracownika cechuje silna potrzeba wzrostu. Do osiowych właściwości pracy zaliczono między innymi: różnorodność – czyli wykorzystanie różnych umiejętności lub więcej wyzwań oraz całościowy charakter pracy (za: Schultz, Schultz, 2002).

Z danych dotyczących związku pomiędzy poczuciem kompetencji a pozytywnymi emocjami można wnioskować, że właściwe szkolenie socjoterapeutów mogłoby mieć dla nich duże znaczenie w obszarze zadowolenia z pracy. Potwierdzają to również inne uzyskane wyniki, zgodnie z którymi mała liczba odbytych szkoleń

determinuje negatywne emocje. W literaturze przedmiotu oraz standardach charakteryzujących praktyczne kwalifikacje istnieją wskazania dotyczące preferowanego szkolenia w obszarze pracy grupowej z dziećmi i młodzieżą. Na przykład zdaniem Jagiely (2009) o kompetencjach socjoterapeuty świadczy odpowiednie wykształcenie i kwalifikacje. Wyznacznikiem właściwego wykształcenia akademickiego socjoterapeuty będzie dyplom wyższej uczelni w zakresie psychologii, pedagogiki, socjologii lub innej bardzo zbliżonej do tych dziedzin dyscypliny. Wykształcenie to musi jednak być uzupełnione kilkuletnim szkoleniem w zakresie terapii. Coreyowie, pisząc o standardach szkolenia zawodowego trenerów i terapeutów grupowych, powołują się na standardy ASGW (*Association for Specialists in Group Work*). Jako podstawę pracy zawodowej przyjmują kurs umożliwiający zdobycie podstawowej wiedzy i umiejętności potrzebnych do prowadzenia grupy. Podkreślają, że rozwijaniu tych umiejętności najlepiej służy praktyka odbywana pod superwizją, obejmująca obserwacje i bezpośrednie uczestnictwo w grupie. Kolejne etapy szkolenia obejmują specjalizację w prowadzeniu jednego lub więcej z czterech następujących typów grup: zadaniowe/robocze, psychoedukacyjne, treningowe, psycho-terapeutyczne (Corey, Corey, 2008).

Drugim czynnikiem determinującym negatywne emocje w pracy socjoterapeutów było dostrzeganie większej liczby problemów psychopatologicznych w rodzinach wspomaganych. Najczęściej występujące problemy w rodzinie uczestników grup socjoterapeutycznych to w opinii terapeutów: alkoholizm (80,5%), przemoc (70,1% sprawca w rodzinie, 55,8% ofiara w rodzinie) i jedna z form przemocy, czyli zaniedbanie (74%). Najbardziej socjoterapeuci rozpoznają w rodzinach swoich podopiecznych zaburzenia odżywiania (5,2%) oraz narkomanię (16,9%) (Jankowiak, Soroko, 2014a). Nie uzyskano takich związków pomiędzy liczbą dostrzeganych problemów psychopatologicznych u samych uczestników grup. Może to wskazywać na przynajmniej dwie kwestie: po pierwsze, socjoterapeuci mogą przejmować się trudną sytuacją rodzinną dzieci i młodzieży oraz po drugie, ich emocje mogą być negatywne ze względu na brak możliwości wpłynięcia bezpośrednio na system rodzinny wspomaganych.

Uwarunkowania przekonania o możliwości odniesienia sukcesu w pracy socjoterapeutycznej

Uzyskano dwa predyktory przekonania o własnej skuteczności zawodowej: po pierwsze, predyktorem nadziei na sukces (oraz siły woli w szczególności) okazało się poczucie kompetencji oraz po drugie, predyktorem nadziei na sukces było użycie czynników pomocowych z grupy A i C – ich stosowanie zwiększało nadzieję na sukces.

Pierwszy z uzyskanych czynników to poczucie kompetencji zawodowych. Oznacza to, że osoby o wysokim poczuciu kompetencji mają silne oczekiwania dotyczące pozytywnych efektów własnych działań w pracy z grupą i są przekonane o własnej skuteczności jako wykonawcy, szczególnie gdy występują przeszkody i zmęczenie na drodze do osiągnięcia celu. Z badań z obszaru psychologii motywacji wiadomo, że im wyższe oczekiwania, tym wyższa motywacja i tym lepsze osiągnięte wyniki (nawet jeśli niższe od oczekiwanego) oraz tym większa satysfakcja z uzyskanego rezultatu (Łukaszewski, Doliński, 2000). Można więc przypuszczać, że poczucie kompetencji będzie ważnym czynnikiem rzeczywistych sukcesów zawodowych. Jednocześnie konieczna jest też uwaga metodologiczna związana z tym, że zarówno nadzieja na sukces, jak i przekonanie

o własnych kompetencjach w prezentowanych badaniach są zmiennymi podobnie rozumianymi – obydwie odnoszą się do przekonania o własnych możliwościach, zatem bardzo możliwe, że uzyskane wyniki raczej obrazują poziom zbieżności miar tych właściwości, niż mają rzeczywistą wartość teoretyczną.

Drugim predyktorem nadziei na sukces było użycie określonych grup czynników pomocowych podczas pracy z grupą. W badaniach dotyczących stylów pracy socjoterapeutycznej wyróżniono trzy grupy czynników pomocowych: A) ukierunkowane na aktywność terapeuty jako dostawcy pomocy (w skład tej grupy weszły: przekazywanie wartości, przekazywanie wiedzy i informacji, przestrzeganie zasad i norm obowiązujących w grupie, identyfikacja z prowadzącym grupę; B) ukierunkowane na rozwój społeczno-emocjonalny uczestników grup (w skład tej grupy weszły: rozwój umiejętności społecznych, uczenie się interpersonalne i odbiór informacji zwrotnych, katharsis, czynnik egzystencjalny, towarzyszenie w przeżywaniu kryzysów rozwojowych); C) ukierunkowane na aktywność grupy i jej terapeutyczny potencjał (w skład tej grupy weszły: altruizm, humor, zaszczerpanie nadziei na pozytywne zmiany w życiu, korektywne doświadczenie rodziny pierwotnej, spójność grupy, poczucie podobieństwa uczestników grupy). Wyróżnione trzy grupy czynników pomocowych mają różne cele i stosowanie ich w pracy terapeutycznej przynosić będzie odmienne efekty terapeutyczne. Grupa A zawiera czynniki ukierunkowane na aktywność terapeuty jako dostawcy pomocy. Nacisk na stosowanie tych czynników nadaje pracy socjoterapeutycznej najbardziej edukacyjny charakter – przekazywane są wartości społeczne oraz konkretna wiedza, istotna jest rola terapeuty, który jest wzorcem do identyfikacji i kreatorem interakcji w grupie. Grupa B łączy czynniki ukierunkowane na rozwój społeczno-emocjonalny uczestników grup, takie jak: rozwój umiejętności społecznych, uczenie się interpersonalne i odbiór informacji zwrotnych, katharsis, czynnik egzystencjalny, towarzyszenie w przeżywaniu kryzysów rozwojowych. Stosowanie takich czynników w praktyce polega na trenowaniu konkretnych umiejętności interpersonalnych oraz pracy dotyczącej regulacji emocji. Grupa C to czynniki ukierunkowane na aktywność grupy i jej terapeutyczny potencjał. Ta grupa czynników najbardziej opiera się na zaawansowanym procesie grupowym. Stosowanie takich czynników wydaje się trudniejsze dla socjoterapeuty, gdyż musi on posiadać kompetencje umożliwiające nadanie grupie określonej dynamiki, która pozwoli na przejście pomyślnie przez wcześniejsze fazy rozwoju, w których to pogłębiona praca nie jest możliwa (Jankowiak, Soroko, 2014b). Uzyskane wyniki wskazują na to, że zarówno praca grupy oparta na aktywności prowadzącego, jak i na aktywności grupy wiąże się z najsilniejszym przekonaniem o skuteczności zawodowej. Można przypuszczać, że określone użycie grup czynników powinno być różne na kolejnych etapach pracy grupy (na początku więcej czynników z grupy A, na końcu z grupy C) oraz w zależności od wieku uczestników (im młodszy tym więcej czynników z grupy A). Aby jednak wyciągać wnioski na temat tego, czy tak właśnie pracują socjoterapeuci oraz na temat rzeczywistych efektów takiej pracy, należy przeprowadzić kolejne badania.

Ograniczenia badania i perspektywy dalszych badań

Należy podkreślić, że prezentowane analizy prowadzone były na materiale specyficznym, niereprezentatywnym, jeśli chciałoby się wyciągać wnioski o charakterze generalizacji. Jednocześnie są to rzadkie badania,

uwzględniające perspektywę socjoterapeutów i próbę opisu ich sytuacji zawodowej w perspektywie możliwości zaobserwowania różnych powiązań między czynnikami i okolicznościami pracy zawodowej a jej doświadczaniem. I w tym sensie nadal uważamy, że mimo ograniczeń związanych z niereprezentatywnością próby, badania pokazują, że takie czynniki, jak: sposób pracy (tu np. uaktywniane czynniki) czy przygotowanie zawodowe (tu np. staż pracy) mają znaczenie dla sposobu przeżywania tej pracy (przekonań i uczuć, które się pojawiają w kontekście refleksji nad pracą socjoterapeuty). Zdajemy sobie sprawę, że pokazane zależności wymagają dalszych konkretyzacji (bardziej specyficznie stawianych hipotez, różnicowania typów oddziaływań w zależności od typów placówek itp.), ale mogą być przyczynkiem zarówno do dyskusji w naukach stosowanych, jak i refleksji w obszarze praktyki.

Bibliografia

- Bartkowicz Z. (2010). Kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów resocjalizacyjnych. W: Z. Bartkowicz, A. Węgliński, A. Lewicka (red.). *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Brzozowski P. (2010). *Skala uczuć pozytywnych i negatywnych SUPIN. Polska adaptacja PANAS Davida Watsona i Lee Annly Clark. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Corey G. (2005). *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Corey M.S., Corey G. (2008). *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wyd. Edytor.
- Jagiela J. (2009). *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Rubikon Wydawnictwo.
- Jankowiak B. (2015). Kompetencje socjoterapeuty – wybrane zagadnienia. *Studia Edukacyjne*, 37, 289-311.
- Jankowiak B., Soroko E. (2013a). Czynniki pomocowe w socjoterapii dzieci i młodzieży – refleksja teoretyczna. W: Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Soroko E. (2013b). Socjoterapia a inne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Soroko E. (2014a). Wybrane problemy diagnozy opisowej w socjoterapii – aspekty teoretyczne oraz związki z funkcjonowaniem zawodowym socjoterapeutów. *Studia Edukacyjne*, 32, 165-187.
- Jankowiak B., Soroko E., (2014b). Style socjoterapeutycznej pracy grupowej z dziećmi i młodzieżą z perspektywy czynników pomocowych. *Studia Edukacyjne*, 31, 195-218.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005). *Kwestionariusz nadziei na sukces. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T 2. Gdańsk: GWP.

- Schultz D.P., Schultz S. E. (2002). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: PWN.
- Sęk H. (1996). *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Strykowski W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15-28.
- Waszyńska K. (2013). Socjoterapeuta: osoba i specjalista. Kompetencje i kwalifikacje socjoterapeuty. W: B. Jankowiak (red.). *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Waszyńska K., Bury P., Filipiak M. (2015). Psychoterapeuta i socjoterapeuta – cechy i kompetencje osób skutecznie pomagających. W: K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Waszyńska K., Filipiak M. (2015). Socjoterapia a psychoterapia – refleksje teoretyczne. W: K. Waszyńska, M. Filipiak (red.). *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Wilk M. (2014). *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Sopot: GWP.
- Yalom I., Leszcz M. (2006). *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
<http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=394>. Zaczepnięte dnia 28 marca 2015.

Summary

Selected determinants of socio-therapists' experiencing of their professional work

The research presented here was aimed at discovering what determinants from different areas (1) professional experience, 2) work load 3) groups of helping factors) contribute to the emotional experiences (positive and negative feelings) as well as to the hope for a professional success in socio-therapeutic work with children and adolescents. The significant predictor of negative feelings was the perceived amount of psychopathological problems in families and low number of vocational courses. The positive emotions can be predicted by high sense of own competencies, short-serving employment, and broader range of duties at work. When the self-efficacy (hope for success) is concerned, two predictors were found. First, the hope for a success (especially the strong will aspect) may be predicted by sense of competency and the usage of helping factors aimed at socio-therapist's activity (A) and aimed at group activity and it's therapeutic potential (C).

Key words: pedagogy, psychology, socio-therapy, socio-therapists, experiencing of professional work, hope for success, positive and negative emotions

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Kuna w kurniku i biologia nauczania, czyli o tym jak neurodydaktyka włącza się do sporu o szkołę

Czynnościowe obrazowanie mózgu umożliwiło wyjaśnienie mechanizmów rozwojowych warunkujących okres „buntu i naporu” charakterystyczny dla nastolatków. Odkrycia te rzucają nowe światło na problemy pedagogiczne i dydaktyczne, z którymi od wieków zmagają się twórcy nowatorskich systemów edukacyjnych. Cechy człowieka scharakteryzowane przez ewolucjonizm oraz prawo Yerkesa-Dodsona, zasadę pawiego ogona, zasadę trade-off, prawo 7 ± 2 Millera, liczbę Dunbara i inne prawa, pozwalają lepiej zrozumieć istotę problemów w pracy z nastolatkami. Czynnikiem obciążającym pedagogizację jest zderzenie naturalnych mechanizmów popędowych z presją współczesnego skomercjalizowanego i z informatyzowanego społeczeństwa wielkomiejskiego. Efekt tego zderzenia można porównać do sytuacji tytułowej kuny w kurniku. Zrozumienie opisanych mechanizmów jest warunkiem doskonalenia systemu oświaty.

Słowa kluczowe: neurodydaktyka, adolescencja, neurobiologia, rozwój mózgu, etologia, czynniki społeczne i kulturowe

Neurodydaktyka — badania nad neurofizjologicznymi podstawami nauczania i wychowania — stała się w ciągu ostatnich piętnastu lat przedmiotem, graniczącego z fascynacją, zainteresowania nauczycieli. Postęp w tym kierunku badań stał się możliwy dzięki rozwojowi technik analizowania i obrazowania czynności mózgu. Funkcjonalne obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego (fMRI) i jego pochodna — traktografia dyfuzyjna (DT), tomografia emisji pozytonów (PET), ilościowe analizy elektroencefalografii wieloelektrodowej (QEEG) i inne metody badawcze pozwalają odkrywać mechanizmy czynności umysłowych. Ujawniły też, że u dojrzewającej młodzieży dochodzi do radykalnych zmian w subtelnej strukturze połączeń mózgu. Przebudowa ta wiąże się ze znanymi od wieków zmianami w zachowaniu młodzieży i charakterystycznymi dla tego wieku problemami wychowawczymi (Giedd, 2015; Żylińska, 2013). Fascynacja jest zaś wynikiem oczekiwania, że rezultaty tych badań umożliwią rozwiązanie problemów, z którymi boryka się współczesna szkoła.

Krytyka neurodydaktyki, nawet jeśli opiera się na merytorycznie istotnych uwagach (Opinia KN PAN, 2015; Anonim, 2015), jest chybiona co do praktycznego znaczenia tej koncepcji. Dobrze jednak, że krytyka podnosi aspekty, które poszerzając i ukazując problemy (neuro)dydaktyki w odmiennych kontekstach, studzą naturalny entuzjazm jej zwolenników (Lubina, 2014; Karcz-Czajkowska, 2014a; 2014b).

Szef kuchni poleca: neurodydaktyka

Rozwój mózgowia polega na trzech procesach komórkowych. Pierwszym jest namnażanie, a następnie selektywne wymieranie neuronów. Drugim – tworzenie licznych, wielokierunkowych połączeń między neuronami i ich wybiórcze likwidowanie albo też podtrzymywanie i utrwalanie. Trzecim – zmiana siły wzajemnego oddziaływania na siebie połączonych neuronów (m.in. dzięki powstawaniu mieliny – izolacyjnej otoczki wokół wypustek łączących neurony oraz dzięki molekularnej przebudowie miejsc styku i wzajemnego oddziaływania neuronów – synaps). Każdy okres rozwoju człowieka cechuje się charakterystycznym wzorcem nasilenia i skutków tych trzech procesów. Konsekwencje zmian tych wzorców w okresie dojrzewania (adolescencji) są przedmiotem neurodydaktyki.

Mózg człowieka, wbrew pozorom, nie jest narządem przeznaczonym przez ewolucję do tworzenia dzieł sztuki, rozwiązywania równań matematyki wyższej, budowania obiektów technicznych lub odpowiadania na pytania filozoficzne. Podstawową czynnością mózgowia jest ocena stanu ciała i otaczającego świata. Pytanie, na które w każdej chwili odpowiada mózg, brzmi: czy ciału (i samemu mózgowiu) jest dobrze, czy też źle i czy nic nie spowoduje, że za chwilę będzie gorzej. Poprawna odpowiedź jest sprawą życia lub śmierci. Uczenie się i poszukiwanie odpowiedzi na problemy matematyki, fizyki, chemii, biologii, medycyny, filozofii i nauk humanistycznych, a także tworzenie dzieł sztuki może jednak bardzo skutecznie poprawiać dobrostan ciała i pomagać w unikaniu przyszłych zagrożeń.

Mimo pozornej banalności, udzielenie odpowiedzi na pytanie o stan ciała jest bardzo trudne. Zajmuje się tym układ limbiczny, funkcjonalna sieć struktur nerwowych rozciągająca się w całym mózgowiu i współdziałająca z wszystkim pozostałymi jego systemami. Układ limbiczny składa się z wyspecjalizowanych obszarów kory mózgu (m.in. kory przedczołowej, zakrętu obręczy, hipokampa), jąder podkorowych (m.in. przegrody, ciała migdałowatego, ciała prążkowanego, jądra półleżącego), podwzgórza, wzgórza i licznych jąder pnia mózgu (czyli zlokalizowanych w śródmózgowiu, moście i rdzeniu przedłużonym). Od niedawna wiadomo, że system ten współpracuje z korą i jądrami mózdzku, który działa jako koprocesor przyspieszający przetwarzanie informacji. Objawami lub raczej efektami czynności układu limbicznego są motywacje i emocje. Osiągnięcia neurodydaktyki, referowane zarówno w publikacjach oryginalnych, jak i licznych artykułach publicystycznych i popularnonaukowych, dotyczą tych właśnie procesów psychicznych (Giedd, 2015, Castagna, 2014, Steinberg, 2012, 2015; Wolfe, 2015; NIMH, 2012; AACAP, 2011; Forbes i Dahl, 2010; Ruder, 2008; ABA, 2004; Gogtay i in., 2004; Spiks, 2002).

Co neurobiologia mówi o dojrzewaniu mózgu

W dzieciństwie i okresie poprzedzającym dojrzewanie u młodzieży (10-12 r.ż.) następuje intensywny rozrost istoty szarej mózgu z tworzeniem szerokiej, niewyspecjalizowanej i nadmiarowej sieci połączeń poprzez wzrastającą liczbę synaps. Szacuje się, że w mózgu noworodka jeden „statystyczny” neuron wytwarza ok. 2500 synaps, a do wieku dojrzewania liczba ta wzrasta do ok. 15 000, by ostatecznie ulec redukcji do ok. połowy maksymalnej ich liczby. Szczyt selekcji ma występować między 17. a 19. r.ż. Dotyczy to m.in. kory czołowej, w tym przysiodkowej przedczołowej i bocznej kory czołowej (dolny zakręt czołowy = czołowa kora przedruchowa i dolny płacik skroniowy – siedliska neuronów lustrzanych – „neuronów empatii”) będącej najwyższym ośrodkiem oceny wartości bodźców oraz kształtowania motywacji i emocji, stanowiących podstawę racjonalizacji wyboru zachowania. Selekcja zachodzi także w korze skroniowej, uważanej za siedlisko pamięci i obszar identyfikacji najbardziej złożonych pod względem formy bodźców (ludzkie twarze, mimika, pismo i inne wysoko wyspecjalizowane wzorce poznawcze) oraz korze przedniego zakrętu obręczy i wyspy (siedlisku neuronów wrzeczonowatych uznawanych za procesory dokonywania alternatywnych wyborów i oceny błędów). W tym samym czasie rozrost obejmuje ciało migdałowe, które odpowiada za emocjonalność, motywację, w tym głównie emocje negatywne (strach, niechęć, obrzydzenie). Również hipokamp – siedlisko emocji i centrum organizowania (min.) pamięci epizodycznej (pamięci zdarzeń) ulega w tym czasie rozrostowi. W okresie dojrzewania zmniejsza się natomiast rozmiar jąder podstawnych, w części grzbietowej (ciało ogońaste i skorupa) i brzusznej (jądro półleżące i guzek węchowy), będących ośrodkiem wykonawczym motywacji do działania i automatycznego (opartego na próbach i błędach), a w powiązaniu z hipokampem, także inteligentnego (opartego na identyfikacji zapamiętanych skutków przeszłego działania). Działa tu ogólna zasada – „struktury i funkcje ewolucyjnie bardziej pierwotne najpierw”. Ciało migdałowe i jądro półleżące uzyskują zatem przejściową przewagę czynnościową nad obszarami korowymi w sterowaniu motywacją i emocjami. W tym okresie rozpoczyna się także wtórny rozwój istoty szarej mózdzku, który funkcjonuje jako dodatkowe centrum przetwarzania danych czuciowych, ruchowych, uwagi, pamięci oraz motywacji i emocji, wybitnie przyspieszając te procesy korowe i podkorowe. O ile wzrost udziału istoty szarej w korze czołowej i skroniowej osiąga szczyt w fazie wczesnego dojrzewania, później zaś udział ten maleje, to udział istoty szarej w utkaniu mózdzku rośnie do końca okresu dojrzewania i początku okresu dojrzałości. Szacuje się, że w podczas dojrzewania, między 13. a 18. r.ż., udział istoty szarej w utkaniu mózgu maleje o ok. 1% rocznie, łącznie więc o kilka procent. Sprawność funkcjonowania tego złożonego systemu zależy od sprawności połączeń (dróg nerwowych) między jego częściami. Zbudowane są one z wychodzących z istoty szarej wypustek neuronów, tworzących po ostatecznym dojrzewaniu (mielinizacji) istotę białą. Dojrzewanie mózgu pomiędzy 11. a 25. rokiem życia człowieka polega w znaczącej części na przebudowie i selekcji tych połączeń (w piśmiennictwie anglosaskim porównuje się to do przycinania odrastających gałęzi drzew owocowych, dla uzyskania lepszego plonu). Selekcja ta opiera się na użyteczności – pozytywnym efekcie wzmocnień – zachowaniu połączeń aktywnych podczas uzyskiwania nagród. W okresie dojrzewania udział istoty białej (połączeń) kosztem istoty szarej (centrów przetwarzania) wzrasta w szczególności w obszarze kory przedczołowej. Rośnie też udział istoty białej w spoidle wielkim mózgu, co sprzyja uczeniu się specyficznych umiejętności (m.in. muzycznych i językowych). Postępująca w czasie nieomal 10-15 lat selekcja połączeń (pod warunkiem właściwego wzmocnienia behawioralnego) skutkuje wykształceniem dojrzałego systemu motywacyjnego. Rozwój

mózgu u dziewcząt z reguły wyprzedza przy tym rozwój mózgu u chłopców o ok. 2 lata. Brak uformowanych i ustabilizowanych połączeń między korą przedczołową a skroniową i mózdzkiem spowalnia podejmowanie decyzji i utrudnia trafny wybór zachowania, oparty na doświadczeniu i pamięci. Istniejące połączenia między korą przedczołową, ciałem migdałowatym i jądrami podstawy, zanim ich rola zostanie z czasem ograniczona wskutek selekcji, powodują, że dojrzewający mózg błędnie ocenia wartość nagrody i potencjalnej kary za podjęte zachowanie. W konsekwencji zachowanie młodzieży staje się impulsywne i emocjonalne. Waga nagród oceniana jest nieproporcjonalnie do ich rzeczywistej wartości, często z wyraźnym karykaturalnym przerysowaniem wartości drobnych bodźców i bez uwzględnienia odroczonej konsekwencji. W procesie podejmowania decyzji mają większy udział ośrodki podkorowe. Niektórzy z autorów zwracają uwagę, iż często dzieci przed okresem dojrzewania oceniają jako głupie decyzje podjęte przez nastolatki. W przypadku konieczności dokonywania naprzemiennych wyborów i oceny błędów, mózg nastolatka działa znamienne wolniej od mózgu dorosłego człowieka. Uważa się, że nieukształtowane połączenia w układzie limbicznym obniżają również pojemność pamięci operacyjnej, a zatem w konsekwencji obniżają możliwość kojarzenia bodźców. Dołącza do tego zmiana funkcjonowania systemu napędów związana z działaniem hormonów płciowych i oksycytyny, co skutkuje aktywacją popędu płciowego i subiektywnym wrażeniem nastolatka, że jest on w centrum zainteresowania świata. Testosteron powoduje, szczególnie u chłopców, zwiększenie aktywności ciała prądkowanego podczas oczekiwania na nagrodę i obniżenie reaktywność na uzyskaną nagrodę, co daje efekt nienasycenia. Zmiany te wiążą się z poszukiwaniem silnych bodźców dostarczających wzmocnień, co wraz z błędną oceną ryzyka i nadpobudliwością prowadzi do podejmowania ryzykownych zachowań i łatwości popadania w uzależnienia. Ponadto brak ukształtowanych powiązań między korą czołową i skroniową a ciałem migdałowatym utrudnia rozpoznawanie objawów emocji na twarzach innych ludzi, przy czym dotyczy to bardziej statycznego, trwałego wyrazu emocji, niż dynamicznych zmian wyrazu emocjonalnego. Typową reakcją emocjonalną jest „rodzice nic nie rozumieją”. Zmiany te sprzyjają jednak uczeniu, pod warunkiem że postępowanie dydaktyczne i pedagogiczne będzie je uwzględniało.

Czytelnik powinien zachować ostrożny dystans wobec dalszych wywodów, które są (zawsze) obrazem przekonania autora i — czego nie da się wykluczyć — jego błędów. Z równą rezerwą warto patrzeć na wypowiedzi entuzjastów neurodydaktyki. Na uzasadnioną nieufność zasłużyli też politycy zarządzający oświatą. Powód nieufności jest banalny. Niezależnie od wszelkich poglądów, przez 300 tysięcy lat istnienia gatunku *Homo sapiens* i przez 50 tysięcy lat przyspieszającej wykładniczo ewolucji kulturowej współczesnego człowieka, sposób funkcjonowania mózgu nastolatków i zderzenie tego sposobu z oczekiwaniami rodziców i dziadków nie spowodowały wymarcia gatunku.

Próba przeanalizowania idei wielkich twórców dydaktyki i pedagogiki, poczynwszy od Jana Komeńskiego (1592-1670), poprzez Jana Pestalozziego, Fryderyka Froebela, Granville'a Halla, Ellen Key, Marię Montessori, Johna Deweya, Decrolya Ovide'a, Aleksandra Neilla, Celestyna Freineta, nie zamykając listy na Paulu Freire, ujawnia, że przyświecające im cele były — na miarę epoki — zbieżne i głęboko humanistyczne. To egalitaryzm i wolność, a także wychowanie i edukacja oparte na empatii, motywowanie przez budzenie ciekawości, uczenie

przez zabawę, użyteczność wiedzy, upogłdowanie i doświadczenie oraz praktyka, odejście od werbalizmu oraz stawianie na samodzielność poznawczą ucznia. Nowoczesne systemy wychowawcze, odwołujące się do neurofizjologii i psychologii rozwojowej, przyjmują za podstawę to samo.

Co więcej, mnogie pokolenia wychowawców identyfikowały trudności wynikające z procesów rozwoju (np. jako rozwojowy okres „burzy i naporu”, nazwany tak przez Granville’a Stanleya Halla) i skutecznie je rozwiązywały (np. jako demokratyczną szkołę Summerhill, stworzoną przez Alexandra S. Neilla, lub metody pedagogiczne Marii Montessori, Celestyna Freineta, Johna Deweya i innych). Nie można wykluczyć, że dziś – w złożonym świecie globalnej cywilizacji – te same właściwości rozwojowe psychiki młodzieży mogą przysporzyć problemów, które trzeba rozwiązywać w nowatorski sposób, wykraczający poza dotychczasowe praktyki.

Uczeń oglądany bez tomografu. Perspektywa ewolucyjna

Nazwa „neurodydaktyka” wydaje się myląca. Sugeruje bowiem, że dyscyplina ta odkrywa neuronalne podstawy przekazywania i zdobywania wiedzy. Program „neurodydaktyki” sformułowany przez Barbarę Sabitzer (Sabitzer, 2011) proponuje co prawda wiele rozwiązań w zakresie dydaktyki, które mogą zwiększyć efektywność nauczania. W istocie nie chodzi jednak o efektywne budowanie zasobu wiadomości i umiejętności w mózgu ucznia. Odkrycia neurodydaktyki dotyczą mechanizmów uspołecznienia i kształtowania „charakteru”. Opisują zatem podstawy wychowania – **kształtowania systemu motywacji, emocji i interakcji społecznych** – „neuropedagogiki”.

Fakt, że biologia twardo determinuje wychowanie młodego człowieka, jest przytaczany w postaci parafraz słynnego zdania G.S. Halla „Nemo pedagogus nisi biologus”. W świecie, w którym nie wystarczają już intuicyjne i spontaniczne sposoby wychowania oraz kształcenia młodzieży, w którym krytykuje i wyklucza się wszelkie formy opresji i ograniczenia wolności dziecka, przypomnienie podstawowych ewolucyjnych własności człowieka wydaje się konieczne. Konieczne tym bardziej, że wiedza o tych własnościach jest ignorowana w nauczaniu szkolnym (jak zresztą cały ewolucjonizm) i pozostaje poza zdolnością pojmowania i rozumowania prominentnych osób kształtujących system edukacji.

Nieliczne osoby potrafią wymienić banalne, nauczane w szkole, cechy anatomii, które odróżniają człowieka od innych zwierząt: pionizację, uwolnienie ręki od funkcji lokomocyjnej, manipulację, cerebryzację i społeczny tryb życia. Niewielu potrafi i chce zrozumieć dramatyczne, socjobiologiczne przesłanie o naturze człowieka, jako realizatora interesu replikujących się genów. Wśród szukających różnic większość, w tym i kreacjoniści, koncentruje się na abstrakcjach: języku, produktywności (twórczości), autorefleksyjności, teorii umysłu, zdolności przewidywania, moralności, wolnej woli... Takie ujęcie różnic podlega miazdzącej krytyce filozofów (Dennett, 2015). Zwiększa się także liczba dowodów na istnienie tych zdolności u zwierząt, w formie różnej jedynie ilościowo (Rotkiewicz, 2015; Alex_(papuga), 2015; Masson i McCarthy, 1999). Podstawowe cechy naszej biologii decydujące o kształcie pedagogiki, dydaktyki i polityki są permanentnie ignorowane. Trudno nawet znaleźć ich zestawienie i objaśnienie w dostępnych lekturach (Bielecki, 1974).

Listę twardych, a niebanalnych cech naszej „ludzkiej natury” otwiera **fizjologiczna długość trwania życia** osobnika, sięgająca ok. 120 lat. Cecha ta wyróżnia nas ilościowo spośród innych gatunków zwierząt po uwzględnieniu proporcji długości życia do rozmiaru (masy) ciała. Nieco zwulgaryzowana reguła allometrii mówi, że długość trwania życia zwierzęcia jest wprost proporcjonalna do jego rozmiaru (masy) ciała. Pod tym względem wyprzedzamy słonie, przegrywając jedynie z galapagoskimi (nb. zmiennotęplnymi) żółwiami. Daje nam to możliwość obserwowania i uczenia się świata przez co najmniej 40, a jeśli dobrze pójdzie, to 70 i więcej lat.

Twardą cechą naszej biologii, której dobrze służy długowieczność, jest **strategia rozrodcza typu K** – ewolucyjne stawianie na jakość, a nie na ilość potomstwa. Wyraża się to posiadaniem przez parę rozrodczą *Homo sapiens* (zazwyczaj zwaną małżeństwem) średnio zaledwie kilkorga dzieci, z których, statystycznie, przez tysiąclecia, dożywało do okresu rozrodczego tylko dwoje. Powiązanie tych dwóch cech daje kolejną cechę naszej biologii: **długi okres opieki rodzicielskiej nad potomstwem** i znaczną inwestycję (energetyczną, wychowawczą i ekonomiczną) w jego rozwój, aż do osiągnięcia samodzielności. Zarazem stwarza to szanse przekazania wiedzy – **niegenetycznego przekazu zdolności adaptacyjnych** – kultury materialnej i duchowej. Zatem, przekazania wiedzy zdobytej podczas długiego życia rodziców i jej kumulacji przez kolejne pokolenia. Wymagało to wykształcenia systemu komunikacji nadającego się do międzypokoleniowej transmisji złożonych informacji – **mowy artykułowanej** z jej wszystkim atrybutami. Niegenetyczne dziedziczenie, refleksyjność, oderwanie czasowo-przestrzenne, umowność, członowanie, składnia, produktywność i nieemocjonalność ludzkiej mowy intrygują psycholingwistów i antropologów, i są podstawą wykonywanej przez ludzi pracy. Dodać trzeba pochodną strategii K – **oderwanie seksualności od rozrodczości**, wraz z ukrytą owulacją u kobiet. Własność ta objawia się tym, że ludzie współżyją płciowo nie tylko w celu prokreacji, ale także w celach społecznych – dla utrwalenia (emocjonalnego) związku pary rozrodczej. Oczywiście w twierdzeniu tym jest sporo uproszczeń i perfidnych pułapek, jak np. ludzka „prawie że monogamia” i „skoki na boki”. Obrazuje je m.in. Robin Baker w książce *Wojny plemników*. Cementująca związek rola pożycia płciowego, jako zasada ogólna, jest jednak poglądem dającym się skutecznie obronić. Oderwanie seksualności od rozrodczości nie jest zjawiskiem rzadkim u zwierząt. Wyjątkowe nasilenie tej cechy występuje u szympansov bonobo (*Pan paniscus*), u których jest mechanizmem społecznej redukcji przemocy i integracji stada (Wrangham i Paterson, 1999). Najważniejszy ewolucyjny „zysk” z tej cechy u człowieka to większa **efektywność wychowania potomstwa i przekazania mu wiedzy przez współdziałającą parę rodziców**, niż w przypadku, gdy starania opiekuńcze musiałyby podjąć wyłącznie matka. Rzut oka na ludzką historię i pogardliwe określenie „bękart” wyjaśniają społeczne znaczenie tego aspektu naszej biologii.

Opisane własności biologiczne dają w konsekwencji kolejną cechę naszego gatunku – opartą na darwinowskim doborze płciowym **konkurencję w zakresie wiedzy i nabytych umiejętności**. Zgodnie z zasadą „pawiego ogona” Amotza Zahaviego (Zahavi, 1975, 1977; Számadó, 2011), kosztowne i pozornie zbędne ozdoby i skrajne zachowania (jak poroże jeleni, barwny ogon pawia, demonstracje siły i odwagi u młodych mężczyzn, a także zdolność manipulacji społecznej i, rzadziej, inteligencja oraz wiedza) pokazują wartość roz-

rodczą osobnika, mimo że obciążają go kosztami energetycznymi i ryzykiem. Paradoksalnie, stało się to siłą napędową postępu kulturowego i technologicznego – rozwoju cywilizacji. Oderwanie seksualności od rozrodczości, długie trwanie życia, długotrwałość opieki rodzicielskiej i konkurencja w zakresie gromadzenia doświadczeń cywilizacyjnych aż do wieku XIX nie powodowały poważnych problemów społecznych i biologicznych. W tym dopiero czasie problem zaistniał w postaci koniecznej, indywidualnej specjalizacji, sztywnego podziału ról społecznych, stworzenia instytucjonalnych systemów wychowawczych i edukacyjnych, opieki społecznej i edukacji seksualnej. Wszystko to zaś obnażyło **neotenię** (pedogenezę¹), jako cechę biologii człowieka dotychczas ukrytą. Przed tym krytycznym momentem historii młodzież osiągnąca dojrzałość płciową w wieku 14-16 lat była wyposażona zarówno w gotowość rozrodczą (popęd) i zdolność rozrodczą (płodność), jak i w podstawową wiedzę oraz umiejętności niezbędne do samodzielnego życia i wychowania potomstwa. Mogła bezpiecznie realizować jedno (rozród) i drugie (wychowanie potomstwa) w już dojrzałym życiu. Od momentu przełomu wieków XVIII i XIX, po części za sprawą akceleracji rozwojowej (trendu sekularnego), a głównie z powodu rosnących społecznych i cywilizacyjnych wymagań tworzących próg dojrzałości społecznej, pojawił się rozryw – **dysocjacja dojrzałości biologicznej od dojrzałości społecznej i ekonomicznej**. Jesteśmy świadkami tego, wciąż pogłębiającego się, dramatycznego zjawiska i co gorsza nie potrafimy go zagospodarować i okiełznać. Dzisiejsi doktoranci są zajęci ustawicznym kształceniem się aż do kalendarzowego wieku, w którym dawniej członkowie wspólnoty pierwotnej zostawali (jeśli mieli szczęście przeżyć) dziadkami licznych wnucząt i mentorami w radzie plemiennej.

Drażliwe sprawy antykoncepcji, wychowania seksualnego, prognozy szkolnego, ustawicznego kształcenia, jakości kształcenia, śmieciowej pracy, prekariatu, zmiennych ról zawodowych, wieku emerytalnego, opieki społecznej... są bezpośrednią konsekwencją splotu cech naszej biologii i ewolucji. Jest to trudny do uniknięcia koszt względnie bezpieczeństwa uzyskanego dzięki postępowi cywilizacyjnemu, albo drogą opłacanej iluzji bezpieczeństwa. „Nie ma bezpłatnych obiadów” – coś za coś.

Paskudne zachowania części osób decydujących o kształcie życia społecznego świadczą, że wiedza o przyczynach współczesnych kłopotów jest im obca, a może nawet – w ideologicznym zaślepieniu – nie są w stanie jej pojąć. W konsekwencji splotu biologii i polityki, niedojrzali społecznie i pozbawieni adekwatnych wzorców i wsparcia młodzi nie potrafią zagospodarować swojej seksualności w świecie. Nie mogą czerpać wiedzy z naturalnej, pierwotnej obserwacji dorosłych i zwierząt. Zarazem narażeni są na presję prymitywnej, skomercjalizowanej i zseksualizowanej pseudokultury (Podgórska, 2015; Cieśla i Podgórska, 2015; Federa (Raporty), 2014; Kluzowa i in., 2011; Ponton (Raport), 2010). Mają zasadniczy problem z dokonywaniem

¹ Neotenia, pedogeneza – u niektórych gatunków, u których w rozwoju występuje forma larwalna, gdy ze względu na wymagania środowiskowe, larwy osiągają dojrzałość rozrodczą, nie przechodząc przeobrażenia w postać dojrzałą. Jest to korzystne w warunkach istnienia dużych, lecz krótkotrwałych zasobów środowiskowych niezbędnych do rozwoju i rozrodu („szkoda tracić czasu i energii na dojrzewanie”). Niektóre cechy morfologii i zachowania człowieka wykazują własności neoteniczne. Twierdzi się, że cechy neoteniczne są typowe dla urody kobiet, co ma skłaniać mężczyzn do zachowań opiekuńczych i redukcji agresji.

wyboru wartości i towarów w wolnorynkowym supermarkecie (Hartman, 2015) — problem z (nie)ukszałtowaną motywacją. Szczytne hasła humanizmu i liberalizmu (umysłowego) zderzają się z wypaczoną realizacją w postaci tzw. liberalizmu gospodarczego, permisywizmu i postmodernistycznej erozji tradycyjnych wartości. Jak na razie nie umiemy sobie z tym poradzić. Nie umiemy nadążyć za szaleńczym tempem zmian społecznych i kulturowych. Taka katastroficzna diagnoza w oczywisty sposób nadaje się do wyśmiania, przez przywołanie któregoś z apokryfów o starożytnych Egipcjanach narzekających na młodzież i psujące się obyczaje. Jednakże, tylko zdolność wyważonej oceny daje szansę uniknięcia prawdziwych zagrożeń.

I o co tyle hałasu?

W tym ewolucyjnym kontekście można odnieść się do zadanego całkiem serio pytania: po co szkoła, po co nauczyciele, po co dydaktyka?

Banalna część odpowiedzi nawiązuje do podziału ról społecznych i przekazywania wiedzy. Naiwnie romantyczna podnosi optymistyczne przesłanie *Tajemniczej wyspy* Juliusza Verne: człowiek, który opanował wiedzę i umiejętność jej wykorzystania, jest w stanie po każdej katastrofie odtworzyć cywilizację i kulturę. Dla Polaka jest to pozorna naiwność. W ciągu ostatnich stu lat dwukrotnie odtwarzaliśmy państwowość i gospodarkę ze zgliszcz i ruin, a co najmniej raz całkowicie ją przekształcaliśmy. Warunkiem odbudowy i przemian była zawsze wiedza przeniesiona przez dziejowe kataklizmy w umysłach nauczycieli. Konieczny był ponadto niezwykle ważny czynnik — dobrowolna lub wymuszona motywacja poszczególnych ludzi i całego społeczeństwa.

Szyderczą odpowiedź wnosi dyskusja na temat obowiązku szkolnego, skutecznie wprowadzonego w początkach XVII wieku w Prusach. Obowiązek szkolny można traktować jako środek indoktrynacji społeczeństwa i przygotowania rekruta zdolnego do użycia zaawansowanej technicznie broni. Albo, jeśli ktoś woli, jako środek indoktrynacji religijnej (Militaryzm i biurokracja, wiv.pl, 2015; Dueholm, 2007; Dawkins, 2007).

W świecie, w którym podział ról społecznych i system organizacji pracy wymaga wielogodzinnego zaangażowania zawodowego rodziców, a wielkomiejskie środowisko i prawo nie pozwalają na pozostawienie dzieci samym sobie, instytucje opiekuńcze i oświatowe odgrywają istotną rolę. Dobrze zorganizowane systemy edukacyjne gwarantują dzieciom nie tylko nauczanie, ale również zagospodarowanie czasu, w którym nie mogą zajmować się nimi rodzice. Zwróćmy uwagę, że jest to także warunek efektywnego wykonywania pracy przez pracowników posiadających dzieci. Prymitywne systemy edukacyjne — nie wskazując ich palcem — nie gwarantują wypełnienia tego zadania. Paranoicznym przykładem kłopotów „na własne życzenie” są francuskie wolne od zajęć szkolnych środy, w które rodzice dokonują cudów ekwilibrystyki, by pogodzić pracę z opieką nad dziećmi. Zajęcia pozalekcyjne i opiekuńcze są też niepowtarzalną okazją do kształtowania (indoktrynacji?) młodego człowieka.

Jeśli zbierzemy razem powyższe poglądy i potraktujemy je jako przesłanki rozumowania, możemy dojść do politycznie niepoprawnego wniosku, że dobrze wykonana praca nauczyciela i wychowawcy jest najważniejszym rodzajem działalności człowieka cywilizowanego.

Kuna w kurniku, uczeń w szkole?

W otaczającej nas (skrzeczącej?) rzeczywistości raz po raz mamy do czynienia z sytuacją, gdy efekty działania człowieka, zasady funkcjonowania stworzonej przezeń kultury materialnej, są niezgodne (niekomplementarne?) z biologią gatunku i ekologią. Problem ten przewija się w częstokroć wyśmiewanych i krytykowanych pismach, poczynając od tabliczki asyryjskiego skryby z III tysiąclecia przed naszą erą (oczywisty żart i apokryf); poprzez zdania przypisywane Sokratesowi, Ciceronowi, Grzegorzowi z Tours²... po książki Thomasa Malthusa, Konrada Lorenza (*Regres człowieczeństwa*), Edwarda O. Wilsona (*O naturze człowieka; Przyszłość życia*); Hoimara von Dittfurtha (*Pozwólcie nam zasadzić jabłonkę*), Jareda Diamonda (*Upadek*)... i encyklikę papieża Franciszka (*Laudato si*). Co znamienne, są to pisma autorów tworzących w dojrzałym lub wręcz późnym wieku. Już sam ten fakt zasługuje na podejrzliwość – mogą to być bowiem wytwory starczego, „skostniałego” mózgu.

Z podobną sytuacją możemy mieć do czynienia w dydaktyce (pedagogice) – jeśli edukacyjne i informacyjne zdobycze naszej kultury przerosły nasze biologiczne potrzeby i możliwości. To oczywiście tylko kontrowersyjna teza. Całkowicie nieuzasadnione może być też porównanie sytuacji mentalnej współczesnego człowieka, w stworzonym przez niego świecie, do sytuacji kuny w kurniku.

Ewolucja ukształtowała mózgi kun tak, że muszą one polować na „pierzaste lub futrzate mięso” i – przez miliony lat – prakuny i kuny robiły to świetnie. Nie mniej świetnie unikały polowania potencjalne ofiary, np. rozmaite kuraki. W konsekwencji kuny opanowały sztukę cierpliwości i wytrwałości. Liczne niepowodzenia w tropieniu, zaoczeniu, podchodzeniu, atakowaniu i zabijaniu ofiary nie mogły zniechęcać kuny (wygaszać reakcji instynktownej), pod groźbą kary śmierci głodowej (Herr, 2008). Nagrodą był ten udany, jeden (na dziesiątki nieudanych) atak, w którym przegrywał pojedynczy, nieostrożny kurak. Reszta stada uciekała zaś w popłochu, gdacząc i – co ważne – usuwając w ten sposób wszystkie bodźce zachęcające kunę do dalszego wytrwałego tropienia i zabijania. Tak właśnie, w ezopowym uproszczeniu, działają instynkty (m.in. łowcze). Mnogie, skomplikowane i nawet inteligentne reakcje wstępnych faz (apetyncyjnych: orientacyjnej

² Typowe zdania krytyczne używane w dyskusji do ośmieszenia oponentów, na podstawie źródeł internetowych: „Świat podąży do piekła: dzieci nie są posłuszne rodzicom i każdy próbuje napisać książkę”, Marcus Tullius Cicero 106-43 p.n.e., *Mundus senescit*...; Grzegorz z Tours, *Historia Franków*, 590 n.e. „Mundus jam senescit, ideoque prudentiae acumen in nobis tepescit, nec quisquam potest huius temporis, nec praesumit oratoribus praecedentibus esse consimilis”. *Scriptores rerum francorum*, t. II, p. 414; „Dzisiejsza młodzież kocha luksus, ma złe obyczaje, lekceważy autorytety, wykazuje brak szacunku dla starszych i kocha czczą gadaninę w miejsce wysiłku. Młodzi nie wstają już, gdy do komnaty wchodzi starszy. Sprzeczą się z rodzicami, popisują się jazgotem przed tłumem, obżerają smakołykami, krzyżują nieprzystojnie nogi i tyranizują wychowawców”. (?) Sokrates (469-399 p.n.e.); „W tych czasach nasz świat degeneruje, zepsucie i sprzedajność są powszechne, dzieci nie są już posłuszne rodzicom, (...) koniec świata nadchodzi nieuchronnie” – apokryf pozorowany na glinianą tabliczkę asyryjską 2800 r. p.n.e.; „Dzisiejszy świat upada, dzieci nie są już posłuszne rodzicom. Młodzież nie szanuje starszych, zżera swoje posiłki ze stołu i tyranizuje swych nauczycieli. Koniec świata jest bliski” – ponoć: kapłan egipski 2000 r. p.n.e.

i zorientowanej) kończą się jednorazową kulminacją reakcji spełniającej (terminalnej, sztywnego wzorca zachowania). Wszystko to ma swoją energetyczną (!) ekonomię (!) kosztów, zysków i strat – bilans zamykający się kontynuacją gatunku (koncepcja alokacji energii, zasada trade off – Kneitel, 2012; Trade-off – Wikipedia; Competitive exclusion principle – Wikipedia; Evolution News & Views, 2014).

I było dobrze. Kuny polowały, kuraki uciekały. Aż pojawił się cywilizowany człowiek, któremu nie chciało się gonić kuraków, więc złapał je raz, rozmnożył z jajek, udomowił i zamknął najpierw w małych, lichych kurnikach, a potem w megakurnikach – fermach drobiu. Rajach dla kuniego łowcy. Ofiary, stłoczone na noc, nie mają gdzie uciekać. I tu ujawnia się „niedostosowanie” pierwotnego instynktu kun. Kuna, której poszczęściło się dostać do kurnika, nie może – napędzana instynktami – zaprzestać tropienia, łapania i zabijania stłoczonych ofiar, póki nie padnie ostatnia (Herr, 2008; Zwart, 2007). Wtedy dopiero może skosztować lub zabrać jedną. Urocze stare bajki i filmy kreskówki opisują ciąg dalszy – homeryckie potyczki hodowców z kunami (lisami, wilkami, lwami) w obronie stad drobiu i rogacizny.

Wbrew pozorom bajeczka ta nie jest o kunach. Jej egzemplifikację można zobaczyć w zbiorach kolekcjonerów, supermarketach, radach nadzorczych koncernów i... wielu innych miejscach ludzkiej inteligentnej działalności. Na przykład w Internecie. Nie chodzi zresztą o konkretne przypadki instynktowej pazerności, nie-emojności wyrwania się z przymusu instynktownych zachowań. Istotna jest zasada: stworzyliśmy kulturę materialną, która w swoich przejawach nie odpowiada naszym biologicznym (instynktownym, umysłowym) potrzebom i możliwościom. Znaleźliśmy się, na własne życzenie, w sytuacji kuny w kurniku. Co gorsza, często nie wiemy, że jesteśmy w tej sytuacji. I nie wiemy, co zrobić, aby nie być.

W schemat myślowy kuny w kurniku wpisuje się nawet modny ostatnio wątek dyskusji o odmienności rytmu okołodobowego u dzieci i młodzieży (Bartlett, Biggs, Armstrong, 2013; Nixon, 2011). Komentujący te doniesienia sugerują, że młodzież potrzebuje dłuższego snu i późniejszego wybudzania rano. Powinno skutkować to przesunięciem zajęć szkolnych na późniejsze godziny dnia. Jeśli pominąć kwestie organizacyjne (poranna opieka na dziećmi i praca szkoły wielozmianowej), jest to sprawa o dyskusyjnej doniosłości. Warto jednak zwrócić uwagę, że równocześnie pojawiają się doniesienia, że użytkowanie elektronicznych środków komunikacji zaburza sen młodzieży (np. Pogue, 2015). Przed laty w popularnonaukowej książeczce o neurofarmakologii profesor Ludomir Zgirski (chyba on właśnie) zauważył zbieżność pomiędzy zsyntetyzowaniem przez Adolfa von Bayera barbituranów (1863), wytworzeniem pierwszej pigułki nasennej (Veronal, Bayer, 1904) a rozpowszechnieniem się wydajnego oświetlenia gazowo-żarowego (1809), naftowego (1853) i elektrycznego (od 1860). Dziś dołącza do tego efekt „niebieskich ekranów”, które – oddziałując poprzez melanopsynę i komórki zwojowe siatkówki – rozregulowują mózgowy system snu i czuwania (Schmidt i in., 2014; Bailes i Lucas, 2013; Sutherland, 2013; Ruby i in., 2002). Czyżby kolejny przypadek kulturowych modyfikacji środowiska, z których konsekwencjami nie potrafimy sobie poradzić?

Taka jest (może być?) nasza sytuacja egzystencjalna, będąca podstawą dalszego wywodu. Oczywiście, pod warunkiem, że Czytelnik uzna tę argumentację. I będzie chciał ją śledzić.

Co „upośledza” zdolności poznawcze nastolatka:

1. Spowolnienie kojarzenia, decyzji i utrudnienie wyboru
– przebudowa połączeń między obszarami oceny wartości bodźców (emocji i motywacji) a obszarami pamięci złożonych wzorców, kontroli błędów oraz decyzji alternatywnych
2. Nieproporcjonalna i karykaturalna ocena wartości kar i nagród
– skutek dominacji starych struktur emotywnych niepoddanych kontroli przez centra racjonalnej oceny
3. Osłabienie zdolności odraczania nagrody i szybkie wygasanie nasyceń – dominacja jąder podkorowych.
4. Upośledzona zdolność rozpoznawania i oceny uczuć (empatii)
– niedorozwój połączeń z obszarami neuronów empatii
5. Nasilenie potrzeby afiliacji z przecenianiem kontroli społecznej
– wyrzut hormonów płciowych i oksytocyny
6. Większa potrzeba snu i opóźniony rytm snu i czuwania

Hurraoptymizm i obmierzłe krytykanctwo

Ocena efektywności systemu wychowania i kształcenia opiera się na jakości jego „produktu”: społecznym dostosowaniu, kompetencjach merytorycznych i – ostatecznie – zadowoleniu z życia wychowanków. Jako wyraz takiego humanistycznego celu kształcenia może służyć wielokrotnie cytowane zdanie Aleksandra S. Neila „Wolę, aby [szkoła – P.Ł.] Summerhill wyprodukowała szczęśliwego zamiatacza ulic niż neurotycznego premiera”. W dłuższej perspektywie czasowej, we współczesnym szybko zmieniającym się świecie, ocena sukcesu edukacyjnego uzyskanego przez system oświatowy i zarazem sukcesu zawodowego, życiowego i zadowolenia z życia wychowanków może być problematyczna.

Z punktu widzenia formalnych ocen można radośnie wyśpiewywać „Hosanna, hosanna”. Badania PISA 2012 przeprowadzone w 65 krajach, a obejmujące kompetencje 15-16-latków w matematyce, czytaniu i naukach przyrodniczych lokują Polskę na 14. miejscu, przed Francją, Niemcami i daleko przed USA. Tylko w motywacji do nauki mierzonej rzetelnością w uczęszczaniu na lekcje – unikaniem wagarowania – jesteśmy na 33. miejscu. Badane również przez PISA w roku 2014 kompetencje komputerowe i informacyjne (ICILS) dają polskim gimnazjalistom piątą pozycję wśród 20 krajów rozwiniętych. Spośród 275 568 zdających maturę w roku 2015 język polski zdało 98%, matematykę 76%, a wybrany język obcy od 92 do 99%. Na 42 572 osoby zdające biologię, aż 60% uzyskało wynik lepszy od średniego, odpowiadającego 33% maksymalnej ilości punktów (CKE, Egzamin Maturalny, Informacje o wynikach z lat 2005-2015). Obraz staje się mniej jednoznaczny, gdy wczytamy się w doniesienia prasowe i opinie wychowawców. Co prawda, red. J. Suhecka w Gazecie Wyborczej (GW 03.12.2013) zamieszcza tytuł: *Polscy uczniowie w światowej czołówce! Są wyniki badania PISA. Wypredziliśmy m.in. Niemcy, Anglię* i później (GW 09.07.2014) pisze: „Polskie 15-latki w finansach lepsze m.in. od Amerykanów i Rosjan. Kreatywni w nowej odsłonie badania PISA”. Również

red. Ł. Woźnicki (GW 24.10.2013), podsumowując wyniki PISA 2009, stwierdza: „Polska wśród 25 krajów o największej «sile umysłu». Wyprzedzamy m.in. Holandię i Szwajcarię”. Niestety, 2 grudnia 2014 roku red. Suhecka odnotowuje: „Co piąty trzecioklasista ma problem z rachunkami, a tylko 13 proc. daje sobie radę z dostrzeganiem wszystkich zależności”. Niepokoją także inne doniesienia: *Badanie PISA 2014: Młodzież w Polsce nie radzi sobie z codziennymi problemami* (natablicy.pl; 04.04.2014) i tekst red. A. Bańkowskiej *Pokazujemy, z czym nie poradzili sobie Polacy w teście PISA. 'Mamy kłopot z wykorzystaniem komputera'* (GW 19.04.2014).

Ostateczne efekty działania systemu edukacji scharakteryzowane przez wskaźniki społeczno-ekonomiczne wyglądają znacznie gorzej. Raport OECD Employment Outlook 2014 nie bez przyczyny zostaje podsumowany: „W Polsce są fatalne warunki pracy” i „wysokie zagrożenie bezrobociem” (Rebelya: Raport OECD, 2014). Raport OECD Better Life Index 2014 stwierdza, że z jakością życia w Polsce, pod względem 11 ocenianych wskaźników, jest raczej kiepsko. Niestety, wśród „poległych” jest „life satisfaction” – zadowolenie z życia, będące Neilowskim kryterium sukcesu edukacyjnego. Malkontenctwo uprawia też prezes PZU, A. Klesyk, w swojej słynnej wypowiedzi: „Do konsultingu przyjmujemy absolwentów matematyki, fizyki, biologii. Ci z właściwymi dyplomami się nie nadają. Szukamy zdolnych do nieschematycznego myślenia, którzy potrafią selekcjonować wiedzę, pracować w zespole. Uczciwych i odważnych. Takich nasze szkoły nie wypuszczają” (GW 23.04.2012). W Wirtualnej Polsce red. J. Bolanowski pozbawia ostatniej nadziei: *Drenaż mózgów. Polska traci najwięcej specjalistów w Europie* (WP.PL 12.11.2014). Wtóruje red. P. Maciejewicz: *Zagraniczna ziemia obiecana: w emigracji swych szans upatruje jedna piąta Polaków* (GW 13.11.2014). Obrazową diagnozę szerzenia się wtórnego analfabetyzmu stawiają autorzy filmików „Matura to bzdura” (Drzewicki, Stankiewicz, 2015). Bez trudu można odnaleźć malkontenckie, prasowe i internetowe wypowiedzi nauczycieli i naukowców o stanie systemu edukacji i poziomie kompetencji jego wychowanków. Zbiór wypowiedzi na temat edukacji, o ile nie są one wzajemnie sprzeczne, świadczy albo o bezkrytycznym podejściu do danych, albo o ideologicznym zaślepieniu i rewolucyjnym entuzjazmie. Złożoność sytuacji, w jakiej znajduje się polska szkoła po 25 latach istnienia w nowej rzeczywistości politycznej, ilustruje samymi podtytułami (*Marzenia i rzeczywistość. Bilans pełny sprzeczności. Polska kontrewolucja*) artykuł red. Ewy Wilk i Agnieszki Krzemińskiej (2015) zamieszczony w tygodniku Polityka. Redaktor Wilk dokłada jeszcze jedną analizę, zgodną z odczuciami licznych obserwatorów życia społecznego. Jest nią artykuł *Nie myślę, a jestem. Współcześni półanalfabeci: wykształceni, ale ignoranci* (Wilk, 2015). W analizie tej, niestety, nie wypadamy dobrze.

Analizując takie doniesienia, nauczyciel i każdy obserwator życia społecznego doznaje dysonansu poznawczego, prowadzącego do głębokiej frustracji. Jeśli jest tak dobrze (źle), dlaczego jest tak źle (dobrze)? Czy przyczyny leżą po stronie biologii, czy raczej może po stronie – użyjmy brzydkiego słowa – polityki, zarządzania. Być może przyczyna leży w totalnej niekompetencji i braku motywacji nauczycieli? A może składają się na to wszystkie czynniki? O ile jednak można zmienić politykę (?) i po dobroci lub batem skłonić nauczycieli do efektywniejszej pracy, to zmiana biologii wydaje się niemożliwa. I gdzie w tym wszystkim jest prawdziwy uczeń, nauczyciel i szkoła.

Szukając odpowiedzi, musimy powrócić do istoty problemu zarysowanego wcześniej. Stworzyliśmy kurnik, w którym kuna zachowuje się dezadaptacyjnie. Stworzyliśmy świat, w którym nie potrafimy pokierować zachowaniem młodzieży. Co gorsza uruchomiliśmy wyścig, w którym nie nadążamy za szybkością zmian, jak w baśniowym świecie Czerwonej Królowej z *Alicji w krainie czarów* Lewisa Carolla. Jak w realnym świecie ewolucji, gdzie zasada Czerwonej Królowej („trzeba biec najszybciej jak się zdoła, aby stać w miejscu”) została uznana za jedno z podstawowych praw (Ridley, 1999; Van Valen, 1973).

Truizmem jest, że otaczający nas i stworzony przez nas samych świat cywilizacji zmienia się w tempie, które wymaga dostosowania się do zmian w sposobie życia w czasie zaledwie kilku lat. Czasy, gdy sposób życia wnuków prawie nie odbiegał od życia dziadków, a techniczne i behawioralne innowacje były asymilowane przez dziesięciolecia, mogą jedynie budzić irracjonalną nostalgię. Świat dzisiejszego dziecka i nastolatka jest w wielu aspektach hermetyczny dla członków jego rodziny wychowanych 30-40 lat wcześniej. Wydaje się to zjawiskiem pozytywnym, bowiem wiąże się z nieomal nieograniczonym i błyskawicznym dostępem do informacji i wiedzy. Są jednak koszty.

Podstępny postępu

Dostęp do zasobów informacji wymaga opanowania technologii informatycznych, choćby w minimalnym zakresie, choćby nawet metodą „na małą”. Techniki te i środki techniczne zmieniają się zaś w tempie kilku-miesięcznym, stając się, co prawda, coraz łatwiejsze, bardziej intuicyjne i przystępne. Towarzyszy temu jednak ubezwłasnowolnienie użytkownika, który w coraz mniejszym stopniu jest w stanie kontrolować technologię. Młodzież wkracza w ten świat, opanowując sekwencje „kliknięć” lub „palcówek” na ekranie dotykowym, w sposób równie naturalny, jak kiedyś uczyła się wspinania na drzewa lub celnego rzucania kamieniami. Te archaiczne i podobne umiejętności w wielu przypadkach ulegają zanikowi, czemu nie zapobiegą nawet techniki wirtualnej rzeczywistości i interaktywne systemy detekcji ruchu typu Kinect.

Łatwość dostępu do informacji mylna bywa z łatwością jej zrozumienia i prawidłowego wykorzystania. Przykładem jest powielanie informacji np. ze starego podręcznika przez kolejne portale edukacyjne lub samopomocowe (jak Ściągga, Zgapa itp.), wraz z utrwalonymi błędami, uproszczeniami i... brakiem zrozumienia. Tegoroczna (2015) matura z polskiego ujawniła to zjawisko w postaci „spalenia” pytań już w godzinę od rozpoczęcia egzaminu. Tak szybko w skali kraju doszło między abiturientami do wymiany informacji o treści pytań i typowych odpowiedziach.

Wielkim złudzeniem — tak przynajmniej twierdzi M. Spitzer (2007) — jest przeświadczenie, że nauka może być łatwa i przyjemna, w szczególności może się obyć bez wysiłku i zaangażowania, mimochodem — podczas zabawy. Nauka szkolna, zdobywanie wiedzy zawsze będzie pracą, a często ciężką i stresującą pracą. Nie obędzie się zatem bez zaangażowania emocjonalnego, ukierunkowanej motywacji i uwagi dowolnej. I nawet pozytywne programy sformułowane przez B. Sabitzer i propagowane przez entuzjastów neurodydaktyki nie zmienią tego faktu. Uczeń musi chcieć. Musi mieć motywację. Szkoła może wzmocnić motywację do nauki lub ją osłabić, ale z motywacją tą uczeń przychodzi do szkoły, ze świata względem szkoły zewnętrznego.

Nadmiar dostępnych dla człowieka — młodzieży dóbr materialnych w megasklepach i peta... , zetta... jottabajty (10^{24}) dostępnej w Internecie informacji żywo przypominają sytuację kuny, której udało przedostać się do przemysłowej fermy drobiu. Więcej czasu i energii zaczyna zajmować wyszukiwanie niż konsumpcja. Wybór zarówno towaru, jak i informacji staje się coraz trudniejszy, jakość wybranego produktu coraz bardziej dyskusyjna, a przydatność — krótkoterminowa. I to niezależnie od tego, czy porównujemy tradycyjną swoją szynkę (opiewaną przez Melchiora Wańkowicza w *Szczenięcych latach*) z wyrobem szynkopodobnym, czy też wytwory umysłu np. Louisa Pasteura albo Hilarego Koprowskiego z dokonaniem pani Rabczewskiej (Dody) lub pana Wardęgi (twórca filmiku o psie-pająku).

Dodatkowe, nieselekcjonowane bodźce stają się poznawczym problemem — utrudniają percepcję i zapamiętanie, lub wręcz odwracają uwagę. Handlowa, reklamowa i medialna (TV, radio, Internet) strategia atakowania uwagi spontanicznej poprzez gwałtowny ruch i hałas udaremnia skoncentrowanie uwagi dowolnej.

Ofiarą tej podstępnej gry stają się już małe dzieci, których pokoje (i przeznaczone dla nich sklepy, miejsca zabaw oraz programy telewizyjne) zagracone są stertami gadżetów i obrazów jednorazowego użytku: błyszczących, kolorowych, świecących, dzwoniących, wybuchających sztucznym śmiechem, błyskających rytmicznie, ruszających się samoczynnie z sensem lub bez tego sensu. Dziecko wrzucone do takiego środowiska miota się między kolejnymi obiektami przyciągającymi doraźnie jego uwagę, by natychmiast je porzucić albo wykonywać powtarzające się monotonne, proste czynności o charakterze patologicznej persewacji. Rzadkim obrazem jest dziecko przez kilkanaście minut samodzielnie oddające się jednej zabawie tematycznej. Syntezę tej obserwacji przedstawia, na podstawie wciąż jeszcze wrywkowych badań, M. Spitzer w książce *Cyfrowa demencja* (2014). Każdy ma możliwość samodzielnej weryfikacji tej tezy. Z punktu widzenia neurobiologii można oczekiwać, że w takiej sytuacji nie będzie się prawidłowo rozwijać zdolność do koncentrowania uwagi dowolnej na jednej czynności i wyłączenia aktywności ubocznych. Plaga rzekomego ADHD i problemy z ruchliwością dzieci w klasach na niższym poziomie nauczania szkolnego mogą się okazać prostym następstwem opisanych relacji.

Na bardziej zaawansowanym etapie pedagogizacji dzieci i młodzieży oraz w pracy dorosłych, atak na uwagę spontaniczną i niezdolność koncentracji objawiać się może tzw. „wielozadaniowością” (multitasking). W kuriozalnych, lecz wcale nie tak rzadkich przypadkach można zobaczyć młodego osobnika *Homo* przełączającego pilotem kilka programów telewizyjnych podczas gry komputerowej, połączonej ze słuchaniem muzyki i wysyłaniem sms-ów. Potencjalna szkodliwość multitaskingu dla uczenia i wykonywanej pracy jest już przedmiotem badań (Ophir i in., 2009; Lin, 2009), aczkolwiek można spotkać się z poglądem, że tak właśnie kształtuje się nowa, cenna zdolność umysłowa. Czy cenilibyśmy ją wysoko u lekarza sterującego robotem chirurgicznym, u kierowcy autobusu w ruchu miejskim, pilota Airbusa, urzędnika wyliczającego nam podatki lub operatora elektrowni jądrowej, pozostaje pytaniem otwartym.

Natłok bodźców i możliwości wyboru oddziałuje nie tylko na (mózgowe) systemy uwagi i percepcji. Działa także na system motywacyjno-emocjonalny. Klasyczne twierdzenia psychologii, biologii i ekonomii (prawa motywacji Yerkesa-Dodsona, prawo Vrooma, zasada tolerancji Shelfforda, prawo „złego pieniądza” Ko-

pernika) mówią, że subiektywnie cenne jest tylko to, co występuje rzadko, jest trudno osiągalne i wymaga wysiłku. Dobra łatwo dostępne nie mają wartości, nie są doceniane. Ulegają dewaluacji. Nie przypadkiem wartość dyplomu potwierdzającego ukończenie kolejnych etapów kształcenia maleje. Nie przypadkiem przywilej szkolny zamieniony w obowiązek szkolny staje się ciężarem, uciążliwością, zniechęcającą koniecznością i powodem buntu. Łatwość „chodzenia na studia” – jakiegoś tam „studia” – należy do tej samej kategorii. U ucznia lub studenta mającego choćby rudymentalną zdolność obserwacji społecznej i wnioskowania, kształtowanie motywacji do zdobywania wiedzy i ciężkiej pracy nie jest możliwe. Próba jest wręcz karana i prowadzi do frustracji. Los tych, którzy próbowali, tworzących zastępy prekariatu, bambocioni i młodych bezrobotnych jest przestrogą przed nadmiernym zaangażowaniem. Odpryskową i oczywiście niemającą potwierdzenia doświadczalnego obserwacją jest, że demotywacyjne oddziaływanie środowiska szkolnego i społecznego w większym stopniu dotyka młodzież męską niż dziewczęta (Zimbardo, 2015). Jeśli można dostać piwo, hot dogi i grać w gry elektroniczne, szkoda zachodu z jakimś kształceniem, konkurencją i wymagającą pracą. Jeśli można...

Jest wiele możliwości, nieciekawych z punktu widzenia stetryczalych moralistów.

Motywacyjna katastrofa

Neurodydaktyka, rozumiana jako badanie i rozpatrywanie neurochemicznych i neurofizjologicznych podstaw motywacji, ma oczywiście głęboki sens poznawczy. Niezależnie jednak od wszelkich złożonych koncepcji opisujących proces kształtowania motywacji (a więc pedagogizację młodego człowieka), podstawowe zasady zostały opisane przez Iwana Pawłowa i behawiorystów. Motywacje kształtują się z pierwotnych motywacji noworodka w procesie warunkowania. Niezbędna do ich powstania jest koincydencja bodźców warunkowych i bezwarunkowych: nagród i kar (Ilegbusi, 2013; Potts, 2011; Skiba i Peterson, 1999; Witte i Grossman, 1971). Behawioniści dodają jeszcze, że najskuteczniejsze są nagrody kapryśnie (nieregularnie) udzielane przez środowisko (kuna musi być cierpliwa i odporna na liczne niepowodzenia). Kary muszą zaś być nieuniknione i natychmiastowe. Kara nie powinna polegać na znęcaniu lub poniżaniu. Musi być jednoznacznym ostrzeżeniem o szkodliwości i niedopuszczalności zachowania (pokrzywy parzą „bez zmiłuj”). Winna budzić emocje, być może np. wstyd, lecz niekoniecznie publiczny. Kształtowanie motywacji jest oczywiście długim, niekończącym się łańcuchem kolejnych „przewarunkowań” pierwotnych reakcji, w którym z czasem zaczynają odgrywać rolę bardzo abstrakcyjne nagrody. Takie abstrakcyjne nagrody to np. „cicha satysfakcja”. W karykaturalnym wydaniu nagrodą może być świadomość: „jestem największym w świecie zbieraczem kapsli z piwa” albo „mam w sejfie brylantowy diadem, który ubrałam dziesięć lat temu”. Wkład neurobiologii w neuropedagogikę („neurodydaktykę”) polega na wykazaniu, jak mózg nastolatka robi to, że daje się doraźnie oszukiwać mało wartościowym nagrodą i jest dla ich uzyskania gotów podjąć ryzykowne i zakazane zachowania. W okresie „burzy i naporu” jest to typowe zachowanie. U nastolatków i osób niedojrzałych emocjonalnie emocjonalna reakcja na nagrodę nie jest proporcjonalna do jej biologicznej i społecznej wartości. Układ limbiczny nastolatków karykaturalnie wyolbrzymia nagrody i kary (z punktu widzenia dorosłych). Z punktu widzenia ewolucji jest to ryzykowne, lecz korzystne.

Mogło bowiem (dzięki podjętemu ryzyku) poszerzać mentalny i materialny obszar ekspansji buntowniczych osobników, albo... eliminować niepokorne i aspołeczne jednostki poprzez... śmierć. Mogło być też „pawim ogonem” – reklamą dla sprawnego i odnoszącego sukces osobnika, zgodnie z efektem Zahaviego (1975), promując go w doborze płciowym. Ta forma sprawdzianu jakości młodych stała się jednak atawizmem i uciążliwością wychowawczą w świecie ograniczonym murami miast, znakami sygnalizacyjnymi, regulaminami i prawem. Obserwujemy ją we wszelkich postaciach rywalizacji młodzieży. Także w dziwnych ekstremalnych rozrywkach, jak np. zjazd na nartach po wulkanicznym żużlu na zboczach Etny – między kolejnymi erupcjami albo skoki na za długim bungee. Jedynie wyniki obowiązkowej rywalizacji w postępach edukacyjnych działają raczej jako odstręczający defekt niż pozytywny walor – atraktant. Fragmenty repertuaru behawioralnego młodzieży w tym zakresie tworzą: ryzykowne zachowania i sposoby użycia urządzeń technicznych – szybkie motocykle i samochody, głośny sprzęt nagłaśniający, używanie środków uzależniających, nieświadoma sygnalizacja strojem, „zdobienie” ciała (tatuaż, piercing; agresywne kosmetyki), wykorzystywanie zasobności finansowej rodziców, bullying i cyberbullying (nękanie – agresywne piętnowanie odrzuconych) w formach łagodnych (przekomarzanie, tworzenie hermetycznych grup) i w skrajnych formach (czynna agresja fizyczna i elektroniczna) oraz ostentacyjne kwestionowanie i naruszanie reguł oraz prawa. Podobne, charakterystyczne dla nastolatków nieproporcjonalne reakcje na wzmocnienia mogą być podstawą zarówno działań wychowawczych, jak i przestępczego manipulowania młodzieżą.

Kształtowanie motywacji i zachowań młodzieży było zawsze priorytetowym zadaniem w kulturach ludzkich. W historycznych, małych społecznościach lokalnych zachowanie młodzieży podlegało rygorystycznej kontroli i bezpiecznemu, rytualnemu skandalizowaniu. Instytucjonalną próbą zagospodarowania tych zachowań były różne postacie skautingu. Odium wymuszonej przez dorosłych ideologizacji (Hitlerjugend, Pionierzy, Komсомоł, Balilla...) zaciążyło na tej formie wychowania, a koncentracja życia w miastach odcięła skauting od pierwotnych sposobów działania i wyróżniania (nagradzania, atrakcyjności) jego członków. Po raz kolejny kula przeniesiona została z lasu do przemysłowego kurnika. Współczesne skomercjalizowane i zmerkantylizowane środowisko nadaje do młodzieży sprzeczne sygnały. Kusi obfitością i łatwością dostępnymi banalnymi nagrodami, które równocześnie są krytycznie oceniane przez bardziej wymagającą część społeczeństwa i wychowawców. Sklepy, telewizja, media elektroniczne zalewają nieukształtowany i naiwny system motywacji młodego człowieka potopem przynęt o wątpliwej wartości. Ambivalentne lub sprzeczne sygnały nie mogą działać poprawnie, jako system wzmacniania zachowania i kształtowania motywacji. W biologii doświadczalnej są sposobem wywoływania nerwicy i frustracji u zwierząt.

Biodydaktyczne podstawy ma także problem wynikający ze zniesienia w RP powszechnej służby wojskowej. Przez cały okres historii II RP i PRL, roczniki młodzieży męskiej – kończące okres burzy i naporu i wchodzące w życie – poddane były wychowawczej presji służby wojskowej. W twardy sposób kanalizowało to część ekstremalnych zachowań i popędów. Na tym tle rozwijały się także patologiczne zjawiska znęcania i fali oraz polityczna indoktrynacja. Mimo tych negatywnych zjawisk, przez liczne trudne okresy historii, wojsko było jednak szansą awansu społecznego dla młodzieży z zacofanych regionów Polski i miejscem tworzenia się więzi społecznych. W PRL obowiązkowa zasadnicza służba wojskowa stwarzała także silną motywację

do jej unikania. Eleganckim sposobem na tę „dolegliwość” było podjęcie studiów, co w ówczesnych warunkach wymagało uzyskania dobrego wyniku na egzaminach wstępnych, a w konsekwencji wymuszało motywację do nauki szkolnej. Rezygnacja państwa z powszechnego poboru, w sytuacji narastającego bezrobocia i kształtowania neoliberalnej gospodarki, dziwnie zbiega się z umasowieniem studiów wyższych. Ironizując, można byłoby powiedzieć, że społeczną i wychowawczą rolę plutonowych, kaprali i sierżantów przejęli magistrowie, doktorzy i profesorowie licznych, nowopowstałych uczelni.

Dziociom i młodzieży nie można odmawiać inteligencji i władz poznawczych. Jeśli przyjąć, że mózg nastolatka jest z fizjologicznych przyczyn „sprawny inaczej”, to czy istotnie usprawiedliwia to jego postęпки? Czy zdejmowanie odpowiedzialności nie ubliża młodzieży? Czy zwolennicy poglądu o niedojrzałości motywacyjnej młodzieży sami (w odpowiednim wieku) nie poczuliby się znieważeni tym twierdzeniem?

Czy rzeczywiście młodzież jest bezwolnym robotem wydanym na pastwę popędów? Robotem, który nie odróżnia — choćby nominalnie — zła od dobra i nie zna reguł zachowania? Jeśli zaś nie odróżnia nominalnie i nie zna, czy nie znaczy to, że nikt nie zatroszczył się, aby takie rozróżnienie (choćby nominalne) ukształtować w wiarygodny sposób? Pytanie to w krajowych warunkach kierować można pod adresem systemu nauczania etyki (?) i religii oraz wychowania do życia w rodzinie (Hartman, 2014; 2011; Podgórska, 2015, 2012; 2010).

Jeśli przyjąć skrajną hipotezę, iż w nastolatku mamy do czynienia z bezwolnym robotem, czyż nie należałoby stworzyć systemu prewencji wychowawczej, w konsekwencji — zwiększyć stopień kontroli młodzieży, w rozumieniu zarówno obserwacji, diagnozy, jak i sterowania? (Hubble i in., 2015; PACE, 2015; ABA, 2004).

Presja środowiska społecznego i niedostatki systemu edukacyjnego mogą być przyczyną tak skrajnych zachowań, jak zabójstwo w Rakowiskach popełnione przez niedośztą „poetkę” Zuzannę M. i jej chłopaka, Kamila N., na jego rodzicach (*Zabójstwo w Rakowiskach. Ruszył proces Zuzanny M. i Kamila N.*, GW 19.08.2015). Podobny charakter ma też sprawa „mamy Madzi” — Katarzyny W., zabójczyni własnego dziecka. Sprawcy są okazowym przypadkiem osób z wadliwie ukształtowanymi systemami motywacyjnymi, napędzanych do przestępstwa przez m.in. żądę popularności, hedonizm i naiwne poczucie bezkarności.

Kształtowaniu takich podstaw mogłaby sprzyjać dominująca we współczesnej pedagogice tendencja do zdejmowania odpowiedzialności za dokonane przez dzieci i młodzież wybory i podjęte działania. Przykładem jest system pozorowanego oceniania opisowego w pierwszych etapach nauczania, który próbuje się obecnie rozciągnąć na kolejne klasy szkoły podstawowej. Brak odpowiedzialności promowany jest również w systemie oceny matur (proces o naruszenie dóbr osobistych z tytułu zbyt niskiej oceny egzaminu maturalnego: *Kinga walczy przed sądem o lepszy wynik egzaminu maturalnego*, Maciejasz i Szpunar, 2015). Znamienne jest, że w tej sprawie „poszkodowana” nie rozważa przyczyn, z powodu których **kolejny raz, w kolejnych latach, zdając maturę (!!!)**, nie osiągnęła odpowiednio dobrego wyniku, szuka zaś winy w procedurach oceny i funkcjonowaniu instytucji oceniającej. Nie bez kozery będzie tu przywołanie tytułu serialu „Matura to bzdura”. Z odpowiedzialności za dokonywane wybory zwalnia sposób rekrutacji na uczelnie wyższe, gdzie formalnie można — bez żadnej przesady — złożyć dokumenty do rekrutacji na prawie wszystkich z blisko 460 uczelni

w Polsce, bez jakiegokolwiek ograniczenia i preferencji związanych z zainteresowaniami, perspektywami życiowymi czy sensem studiowania. Łagodny system sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych daje też za słaby, zbyt mało motywujący do pracy, sygnał o poziomie osiągniętych wyników. Zacierza różnice między zdającymi na danym poziomie nauczania. Taki sposób funkcjonowania systemu oświatowego sprzeczny jest z behawiorystycznymi i psychologicznymi zasadami kształtowania motywacji. Jego efekty ujawniają się w profilu charakterologicznym tzw. pokolenia Z (Pawłowska, 2013).

O mieszaniu i innych rozrywkach dla ludu

W kontekście kształtowania postaw niepokoi także tendencja do unifikacji i formalizacji sposobów pracy nauczycieli oraz zacierania różnic ich osobowości. Służą temu standardowe narzędzia dydaktyczne wraz z lawinowo rosnącą sprawozdawczością i pseudoplanowaniem. Po części może to wynikać z obniżania się poziomu merytorycznego dydaktyków. Pracę podejmują bowiem wychowankowie silnie demotywującego systemu. Próba unifikacji sposobów pracy i odindywidualizowanie nauczyciela może mieć niekorzystny wpływ na motywację uczniów do pracy. Barwność charakterów i odmienność poszczególnych wychowawców składa się na różnorodność wewnętrzną szkoły i pozwala na indywidualne wybory wzorców przez ucznia. W okresie rozwoju, w którym młodzież podlega scholaryzacji, silna jest potrzeba wzorców osobowych. Zwolniło się miejsce plemiennego bohatera i szamana. Rola mentora i mistrza wymaga zagospodarowania. Toczy się publiczna dyskusja na temat relacji nauczyciel-mistrz – uczeń-wychowanek (Mentor teacher/Apprenticeship model (2013)). Miejsce to musi być zajęte w umysłach kształconych, aby nie wypełnili go patologiczni, przypadkowi przywódcy. Ten problem również wymaga instytucjonalnego rozwiązania, w miejsce – modnej w polskiej oświacie – nagonki na nauczycieli i konfliktowania ich z rodzicami dla doraźnych politycznych celów.

Bajkowy obraz takiego świata, nauczyciela wyposażonego w gabinet do pracy i pracownię, gotowego na eksperymenty, mającego czas na myślenie, dokształcanie i korektę pracy prezentują czasami filmy o szkole (np. „Stowarzyszenie umarłych poetów” z 1989 r. w reżyserii Petera Weira). Paradoksalnie, zamiast kształcić i dokształcać nauczycieli, uniwersytety stają do konkurencji z nimi, oferując programy edukacyjne dla dzieci, w rodzaju akcji „Uniwersytet dzieci”. Jej deklaratorywnie chwalebny cel ukrywa w gruncie rzeczy nędzę wynikającą z malejącego naboru studentów i gargantuicznego przerosłu systemu szkolnictwa wyższego. Wydawać by się przy tym mogło, że obecna sytuacja demograficzna Polski stwarza szansę na rzeczywistą modernizację i indywidualizację nauczania, stworzenie modelu pracy szkoły w **małych liczebnie klasach ze zróżnicowanymi poziomami kształcenia w przedmiotach fakultatywnych oraz zajęciach wychowawczymi** i uzupełniającymi poza godzinami lekcyjnymi. Dyskusja nad modelem szkoły została skutecznie sflu-miona przez reformatorów.

W kształtowaniu motywacji, edukacji i wynikach kształcenia nie do przecenienia jest rola rówieśników. Publikacje na ten temat stanowią znaczną część piśmiennictwa pedagogicznego. Oddziaływanie kręgu rówieśników w okresie dojrzewania ma większe znaczenie niż relacje z rodzicami i instytucjonalnymi wychowawcami.

Jest ono obecnie obciążone znacznie większymi zagrożeniami związanymi z odrzuceniem, agresją i nękaniami, które potęguje komunikacja elektroniczna i seksualizacja kultury (Gifford-Smith, Brownell, 2003; Tokarska, 2008). Relacje te wiążą się z opisywanym przez etologów zjawiskiem imponowania – demonstracji możliwości połączonych ze skrajnie ryzykownymi zachowaniami.

Ambitną, lecz poronioną próbą indywidualizacji pracy szkoły i nauczyciela było tworzenie standardów nauczania – zależnie od poziomu edukacji: standardów wymagań egzaminacyjnych, podstaw programowych, opisów modułów kształcenia, efektów kształcenia, sylabusów itp. obszernej i uciążliwej paradokumentacji. Ten system dokumentacji stosuje się chyba w myśl starej żupackiej (wojskowej) zasady: „wojsko nie ma myśleć, wojsko ma czyścić rejon szczoteczками do zębów”. Towarzyszyła temu gigantyczna akcja wydawania nowych, zróżnicowanych podręczników wraz z tzw. obudową dydaktyczną. Ta ostatnia zwalniała nauczyciela z samodzielnego projektowania zajęć, stanowiąc zarazem przynętę do wyboru konkretnego wydawnictwa. Do wyścigu o miejsce na lukratywnym rynku podręczników rzuciły się dziesiątki wydawnictw i tysiące autorów. W szczycie tej „pierwszej wojny podręcznikowej” nauczyciel mógł niejednokrotnie wybierać pomiędzy kilkudziesięcioma (nawet 30) podręcznikami do danego przedmiotu, na danym poziomie kształcenia. Akcje promocyjne szczególnie agresywnych wydawnictw kosztowały znaczne sumy. Łatwy do przewidzenia rezultat tych wyścigów sprowadził się zaś do tego, że gracze najsilniejsi na początku wzięli finalnie całość, wycinając konkurencję. Zadziwiające jest, w jaki sposób przez lata udawało się edukować społeczeństwo, oferując uczniom i nauczycielom tylko jeden obowiązujący zestaw podręczników. I jak to jest możliwe, że jeden dobrze napisany podręcznik, uzupełniony o informację „to jest zakres materiału do opanowania”, z równie dobrym skutkiem mógłby określić cele i kierunki kształcenia.

Obecnie, jakby w celu „przywroćenia równowagi” – odwracając poprzednie trendy i priorytety – zarządzający oświatą promują instytucjonalną akcję unifikacji podręczników. Równocześnie powstają alternatywne podręczniki elektroniczne. Czyżby wcześniejszy kierunek na wydawniczą różnorodność się nie sprawdził?

Przy okazji opisanego wyścigu o atrakcyjność i „sprzedajność” podręczników ujawnił się kolejny paradoks. Bogata i barwna szata graficzna nowych podręczników miała w zamyśle zachęcać do pracy i czynić uczenie się atrakcyjniejszym. W wielu przypadkach zagubiono jednak informacyjną wartość grafiki. W ilustracjach dominuje graficzny hałas informacyjny. Kolorowa pseudoatrakcyjność, z „wszystkimi” detalami obrazowanych zjawisk, gubi poznawczy sens schematu dydaktycznego. Przynajmniej w momencie „pierwszego” wprowadzania danej informacji, znacznie bardziej użyteczne są proste, kreskowe schematy. Ilość informacji w rysunku ograniczają fizjologiczne mechanizmy percepcji i kojarzenia, m.in. prawo „siedem plus minus dwa” George’a Millera (1956).

Nie należy oczywiście nie doceniać roli świadomego podejścia do celów i form kształcenia. Jak również umiejętności ich udokumentowania. Nie należy jednak również przenosić pustej, instytucjonalnej formy nad żywą treścią. Ten etap rozstrzygnięć powinien w większości zamknąć się na poziomie zawodowego przygotowania nauczyciela i wychowawcy, i jego późniejszego, ustawicznego dokształcania. Znow problem ten wykracza poza kompetencje biologa.

Reformom towarzyszyły wymuszone ruchy kadrowe i przekwalifikowanie części dydaktyków, w ramach przyspieszonych kursów „drugiego przedmiotu”. Wykreowano w ten sposób specjalistów przedmiotowych „drugiej świeżości” na kształt „drugiej świeżości” jesiotra w *Mistrzu i Małgorzacie* Bułhakowa. Oczywiście zakres wiedzy przedmiotowej w szkole podstawowej nie jest nieograniczony i niemożliwy do szybkiego opanowania. Jednak charakterystyczny dla przedmiotu system myślenia, użyteczne „podpórki” wyobraźni i skróty myślowe, a także krytyczne podejście kształtują się latami.

Odwolując się do zasad psychologii i fizjologii pracy oraz zarządzania, krytycznie należy spojrzeć na uporczywą permanentność reformowania oświaty w ciągu ostatnich 20 lat. W tej sytuacji nikt nie ma pewności odnośnie do kształtu systemu kształcenia, swojego miejsca w tym systemie jako nauczyciela i ucznia oraz ostatecznego efektu podejmowanej pracy. Stały brak pewności, zmiany zasad i wzorców nie sprzyjają motywacji do pracy i podejmowaniu wysiłku w celu doskonalenia swojego miejsca pracy. Stan taki jest subiektywnie gorszy od mankamentów stabilnego systemu. Znamienne jest przy tym, że reformowanie odbywa się wbrew przyjętym zasadom, wymagającym wstępnej diagnozy, prowadzenia pilotażu reformy i... konsekwencji. Ponadto zaś społecznej akceptacji.

Wielkim „neurodydaktycznym” nieporozumieniem wydaje się lansowany z uporem maniaka cel dydaktyczny, jakim jest kształtowanie u uczniów umiejętności złożonych (kojarzenia, rozumienia, interpretacji) bez podawania wiadomości i kształtowania wiedzy, pogardliwie nazywanej „encyklopedyczną”. Jest dość oczywistą sprawą, że zdolności wyższe rozwijają się stopniowo, dopiero w późnym okresie dojrzewania osiągając zgodnie z klasykami (Piagetem) poziom samodzielnego przetwarzania danych. Jest też oczywiste, że ilość informacji składającej się na szkolną i ogólną wiedzę rośnie lawinowo. Mniej oczywiste jest to, że kompetentny i doświadczony nauczyciel potrafi dokonać selekcji materiału i przedstawić trudne zagadnienia w prosty sposób. A także opatrzyć przekonującymi przykładami. Nieporozumienie wspomniane wyżej polega zaś na tym, że nie ma możliwości kojarzenia (rozumienia i interpretacji), jeśli przetwarzane informacje nie są dostępne dla pamięci operacyjnej. Dostępne zaś muszą być w każdej chwili, tzn. nie z doraznie odbieranego przekazu (wszak kojarzenie może zachodzić w chwilach „natchnienia”), ale z zasobów długotrwałej pamięci deklaratywnej. To zaś wymaga „nauczenia się na pamięć” odpowiednich informacji, a więc wyklętego encyklopedyzmu. Otwartym problemem pozostają proporcje i zakres przekazywania wiadomości encyklopedycznych. Pewne jest, że obecnie są one postępowane. Brutalnym przykładem niech będzie stwierdzenie, że autor tych wywodów nie byłby w stanie ich napisać kilkadziesiąt lat temu, jako młody dobrze zapowiadający się magister. Mógł zaś to zrobić obecnie, odwołując się do swoich zasobów pamięci długotrwałej i łącząc (kojarząc) wybrane informacje w ukazany sposób. Czytelnik również doświadcza tej przypadłości. Jakiegokolwiek emocje by żywił, czytając ten tekst i niezależnie od tego czy się z nim zgadza, czy nie, z pewnością nie będzie w stanie odtworzyć dowolnego fragmentu argumentacji, jeśli **wcześniej nie znalazł** jej przesłanek. Ewentualne emocje mogą mu w tym przeszkadzać. Zjawisko jest znane w neurofizjologii, a ostatnio znalazło egzemplifikację w postaci badań nad mistrzostwem i wirtuozerią, jako „zasada 10 tysięcy godzin” (Gladwell, 2008; Hambrick i in., 2014). Tyle trzeba ćwiczeń, zmuszonych powtórek, gromadzenia informacji do osiągnięcia

mistrzostwa. Liczba koniecznych godzin w niewielkim stopniu zależy od rodzaju i charakteru tego mistrzostwa (Hambrick i in., 2014). Zwróćmy uwagę, że rok kalendarzowy liczy nie więcej niż ok. 2 tysiące godzin efektywnej pracy (250 dni x 8 godzin dziennie), z których ledwie część można poświęcić na bardzo intensywne kształtowanie – ćwiczenie mistrzostwa. W czasie roku akademickiego, zgodnie z zasadami systemu bolońskiego, student winien uczestniczyć w 600 (maks. 800) godzinach lekcyjnych zajęć (kontaktowych), z czego z reguły zaledwie 360 jest obowiązkowe. Liczba godzin pracy w szkole jest niewiele większa (ok. 180 dni x 4-6 godzin dziennie).

Brak podstawowych wiadomości encyklopedycznych i opartej na nich wiedzy ogólnej jest ogromną przeszkodą w kształceniu na poziomie wyższym. Brak ten uniemożliwia wręcz realizację programów kształcenia. Każdy nauczyciel akademicki może przytoczyć wiele bulwersujących dowodów tego stwierdzenia.

Mysie raje i liczba Dunbara

W warunkach współczesnego środowiska wychowawczego problemy kształtowania motywacji zderzają się z konsekwencjami urbanizacji i rosnącego zagęszczenia populacji. Ponownie uderza to w biologiczne podstawy funkcjonowania człowieka scharakteryzowane przez liczbę Dunbara (Dunbar, 1992, 1998), czyli typową, preferowaną liczbę osób, z którymi jednostka pozostaje w bezpośrednich relacjach. Zarówno dane antropologiczne, z badań małych wspólnot plemiennych oraz wspólnot wiejskich i miejskich, a także (jak sugeruje Dunbar) porównania rozmiarów kory mózgowej u naczelnych, wskazują, że dla człowieka ta optymalna liczba wynosi ok. 150 osób. W miastach współczesnego świata jest to warunek niemożliwy do spełnienia. Funkcjonowanie w kulturze wielkomiejskiej wymaga wchodzenia w relacje ze znacznie większą liczbą osób. Jeśli prześledzić zwyczaje w kontaktach internetowych i zachowaniu młodzieży „w realu”, można zaobserwować próby bicia rekordów w liczbie znajomych. Presja medialna i presja w kontaktach wirtualnych nakazuje zwiększać liczbę kontaktów i tu włącza się biologiczna i psychologiczna cecha natury człowieka. Potrzeba akceptacji, uznania, rozpoznawalności w tłumie, wynikająca z presji doboru płciowego. Liczba dostępnych wzorców zachowania i wyglądu prezentowanych przez rzeczywistą lub wirtualną konkurencję przekracza to, do czego ewolucja ukształtowała mózg człowieka, a szczególnie mózg nastolatka. Po raz kolejny kuna wpada do przemysłowej fermy drobiu. Blogerstwo, portale społecznościowe różnego rodzaju, seksting, cyberbullying, „parcie na szkło”, celebrytwa doskonale wpisują się w tę potrzebę.

Objawy dysfunkcyjne związane z liczbą Dunbara obserwować można także w środowisku szkolnym. Szkoły molochy są tu świetnym przykładem dysfunkcjonalności behawioralnej. Dokłada się do tego organizacja systemu oświaty, zreformowana w Polsce w roku 1999. Dla drobnych oszczędności finansowych i tajemnych korzyści edukacyjnych zmuszono wtedy młodzież do czterokrotnego zmieniania grupy rówieśniczej podczas edukacji od przedszkola do liceum. Jeśli doliczyć efekt dwustopniowych studiów w systemie bolońskim, to otrzymujemy sześciokrotną zmianę środowiska w całym okresie edukacji (pomijając studia doktoranckie, staże i podjęcie pracy z zawodowej). Trudno ocenić, jaka jest pedagogiczna „wartość dodana” tego eksperymentu i czemu to właściwie służy. Każda

zmiana wiąże się z poznawaniem nowego środowiska społecznego, ustalaniem hierarchii grupowej („porządku dziobania”), wzajemnego imponowania... W dobrych warunkach to rok (z trzech) straty czasu, który mógłby być wykorzystany na naukę. Odiąć trzeba jeszcze rok na przygotowanie do egzaminu końcowego. Okres zmiany szkoły zbiegający się z początkami dojrzewania na pewno nie ułatwia młodzieży rozwiązywania problemów. Dobrą hipotezą roboczą wydaje się, że efekt tych zabiegów reformatorskich prowadzi do dezintegracji społecznej, rozluźnienia więzi grupowych i atomizacji społeczeństwa. Być może ma się to jakoś do koncepcji alienacji (Podgórski, 2011) i anomii społecznej (Anomia — Wikipedia.pl, 2015). Zwróćmy uwagę, że stabilne grupy zawodowe, skonsolidowane w zgodzie z liczbą Dunbara, cechują się dużą siłą społecznego działania. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, że sukcesy robotniczej Solidarności w latach 1980-1989, ówczesne bunty młodzieży (np. we Francji), a także polityczna bierność i miłośność środowisk inteligentnych oraz bezsilność prekariatu są rezultatem cechy biologicznej człowieka ukrytej za liczbą Dunbara. Nie biologowie jednak o tym dyskutować. Być może również problemy wychowawcze, z jakimi boryka się współczesna szkoła i społeczeństwo, mają z tym związek. Nazwiska reformatorów zapisały się jednak złotymi zgłoskami w annałach historii edukacji.

Gęstość zaludnienia i koncentracja ludności w miastach jest uważana za istotny czynnik rozwoju społecznego — intensyfikacji powstawania i krążenia idei, wynalazczości oraz postępu (Bettencourt i in., 2007). Cierpi na tym jednak sprawność umysłowa, tolerancja na stres i pozytywne emocje (Abbott, 2011; Lederbogen i in., 2011; Berman i in., 2008) oraz zdolność uczniów do akwizycji wiedzy szkolnej. Skrajny i ponury obraz skutków nadmiernego zagęszczenia populacji zarysowany został w słynnych doświadczeniach Johna Calhouna (1962, 1973). W badaniach tych przegęszczony wskutek nieograniczonego rozrodu „mysi raj” i „szczurza utopia” przekształcały się w „behawioralne bagno”. Jedną z paradoksalnych obserwacji w tych doświadczeniach stanowiło pojawienie się w schyłkowej, degenerującej populacji myszy samców nazwanych „piękniami” („the beautiful ones”), które zajmowały się jedynie jedzeniem i pielęgnowaniem futerka (Calhoun, 1962, 1973; Ramsden, Adams, 2008).

Czas zacząć szkołę i myśleć o szkole

Biologiczne obciążenia rzutują także na funkcjonowanie szkoły w przypadku wieku inicjacji szkolnej. Budząca silne polityczne napięcia i społeczne sprzeczności, reforma oświatowa wprowadzająca obowiązek szkolny dla sześciolatków jest w tym kontekście co najmniej wielkim zbiorem nieporozumień. Trudno dyskutować z koniecznością instytucjonalnego edukowania dzieci w wieku lat pięciu i sześciu. Całkowicie niezrozumiałe są natomiast motywy zarządzających oświatą we wprowadzeniu obowiązku szkolnego dla sześciolatków i skierowanie tego rocznika do szkół podstawowych w ich obecnej postaci. Argument, że tak jest na całym świecie, jest raczej chybiony, gdyż w przodującej pod względem edukacyjnym Finlandii dzieci podlegają obowiązkowi szkolnemu od siódmego roku życia (The World Bank, 2015). Mało trafny jest też argument, że forma zajęć realizowanych w szkole podstawowej dla sześciolatków jest zupełnie inna niż tradycyjne „sztywne lekcje, jakie my — dorośli pamiętamy z naszego dzieciństwa”. W przedszkolu jest tak z założenia.

W Wielkiej Brytanii opór rodziców przed przyspieszeniem wieku inicjacji szkolnej wspiera psycholog i pedagog z Uniwersytetu w Oxfordzie, Dawid Whitebread wraz z grupą ponad 150 innych naukowców. Uczestniczą oni w akcji „Too Much, Too Soon”, sprzeciwiającej się posyłaniu dzieci do szkoły przed 7. rokiem życia (*Wczesna edukacja szkodzi dzieciom?*, Nasz Dziennik, 12.06.2015; Whitebread, 2014). Niektóre z prowadzonych badań wskazują przy tym na gorsze społeczne przystosowanie i zwiększoną przestępczość u dzieci zbyt wczesnie poddanych obowiązkowi szkolnemu (Black, Devereux, Salvanes, 2008; PACE, 2015).

Zadziwiające, że dyskusja nie dotyczy tu kryteriów gotowości szkolnej i instytucjonalnych możliwości opiekuńczych szkoły podstawowej, ale raczej kwestii ideologicznych i politycznych. Jeśli szybsze o rok zakończenie edukacji przez dzieci skierowane do szkół w 6. roku życia ma być tu zyskiem, to – w obliczu znanej sytuacji na rynku pracy lub całkowitej nieprzewidywalności procesów społecznych – jest to zysk iluzoryczny. Biologiczne wymagania dziecka w tym wieku zupełnie nie odpowiadają modelowi funkcjonowania szkoły podstawowej, jeśli porównywać go z nauczaniem i opieką pedagogiczną w przedszkolu. Polityczne aspekty tego problemu budzą żywe emocje, wyrażone np. na blogu jednego ze znanych naukowców zdaniem: „Sześciolatki niezdolne do rozpoczęcia nauki są albo niedorozwinięte, albo chore, albo leniwe, albo głupio chowane. Współczujemy rodzicom” (Onet, 2015). Bardzo niedobrze stało się, że upór i drobne rozgrywki różnych części politycznego establishmentu doprowadziły do sytuacji, gdy społeczeństwo musi zachowywać się jak w starym dowcipie o „dobrowolnym przymusie” – metodzie sprawowania rządów przez Stalina: „Towariszczy, nu, kak eto sdielať czto by sobaka sjela gozczicu?”.

Nie ma żadnego racjonalnego powodu, aby instytucja, w której uczą się sześciolatki, nazywała się „szkoła podstawowa”, a nie „przedszkole”. Są natomiast racjonalne powody, aby opieka na dzieckiem w wieku sześciu lat nie zaczynała się o dowolnej porze dnia (poranna lub popołudniowa tura zajęć) i kończyła po trzech lub czterech godzinach. Podobnie, nie ma powodu, aby sześciolatki przebywały pod tym samym dachem co trzynastolatki wkraczające w okres burzy i naporu. Rok w rozwoju dziecka sześciolatniego to więcej niż rok w rozwoju nastolatka, co jest jedną z podstawowych wiadomości przekazywanych studentom pedagogiki. Równocześnie z tym stwierdzeniem wyjaśniane jest biologiczne pojęcie normy rozwojowej charakteryzowanej przez szeroki zakres zmienności indywidualnej cech rozwojowych, jak przyjęto w pedagogice, obejmujący 90 procent zmienności. Argument o współżyciu dzieci z różnych grup wiekowych w jednym budynku musi uwzględniać także liczbę dzieci w szkole i klasach (liczba Dunbara!), wytwarzające się między nimi relacje, kontrolę wychowawczą nad ich współżyciem oraz stabilność grupy rówieśniczej. Stary, przedhandkistowski system szkolny testował przez dziesięciolecia współżycie siedmiolatek z czternasto- i piętnastolatekami. W politycznym „parciu na wdrożenie reformy sześciolatek” są natomiast – jak twierdzą niektórzy – powody ekonomiczne, wynikające z wieloletnich zaniedbań, permanentnego reformatorstwa w polityce oświatowej, braku zdolności przewidywania oraz braku spójności i ciągłości działań kolejnych, zwalczających się ekip. Być może wykracza to jednak poza domenę biologii.

* * *

W istniejącym obecnie w Polsce systemie oświaty mamy do czynienia z bezbronną szkołą, samotnym nauczycielem i roszczeniowym społeczeństwem. Nikt w tej sytuacji nie odpowiada za wychowanie młodzieży.

Pierwsza z wydanych w Polsce książek Manfreda Spitzera (*Jak uczy się mózg*) zaskakuje czytelnika ostatnim rozdziałem, w którym autor przekornie prezentuje edukacyjną utopię. Wartości komercyjne są w tym alternatywnym świecie udostępniane jak edukacja – na zasadzie konieczności, wartości edukacyjne promowane zaś przez agresywną reklamę i promocję. Ten myślowy eksperyment ujawnia nędzę współczesnego systemu kształtowania charakterów młodzieży. Doskonale też koresponduje z paradygmatem kuny w kurniku.

Przyjmując ten krytyczny punkt widzenia, stajemy przed trudnym pytaniem: Jak wykorzystać tradycyjną i nowoczesną wiedzę o biologicznych podstawach pedagogiki i dydaktyki w istniejących, złożonych warunkach? Nie ma na to pytanie łatwych odpowiedzi. Nie może takiej odpowiedzi udzielić pojedynczy człowiek, krytyczny obserwator rozgrywających się procesów społecznych. Udzielenie dobrych odpowiedzi wymaga z pewnością ciężkiej pracy i szerokiego konsensusu. Być może również szerokiego, społecznego określenia priorytetów. I pracy w poszukiwaniu konsekwentnej i efektywnej strategii edukacyjnej. Ponad doraźnymi modami i zmianami ideologii rządzących ekip. Ponad rewolucyjnym entuzjazmem reformatorów. Używając popularnego kolokwializmu: „strach się bać” na myśl o tym, co zafundują polskiej szkole kolejne ekipy rządzące.

Jako motto zamykające te rozważania można przytoczyć wypowiedzi Herberta George’a Wellsa i Hektora Berlioz: „Historia ludzkości coraz bardziej przybiera wygląd wyścigu pomiędzy oświatą a katastrofą”; „Czas jest wielkim nauczycielem, tyle że zabija swoich uczniów”.

Czy zdążymy?

Bibliografia

Autor zdaje sobie sprawę, że w ogromie tematu trudno wyważyć opinie i odwołać się do wszystkich istotnych pozycji literatury. Współczesna łatwość pozyskiwania informacji i publikacji ze źródeł internetowych pozwala jednak krytycznemu czytelnikowi na weryfikację cytowanych danych i wzbogacenie ich o wyniki samodzielnie dokonanego przeglądu. Tym samym autor nie rości sobie prawa do nieomyślności w kwestii stawianych tez i przywoływanych źródeł.

Publikacje oryginalne i przeglądowe

- Abbott A. (2011). City living marks the brain. Neuroscientists study social risk factor for mental illness. *Nature*, 474, 429.
- Akdeniz C., Tost H., Streit F., Haddad L., Wüst S., Schäfer A., Schneider M., Rietschel M., Kirsch P., Meyer-Lindenberg A. (2014). Neuroimaging evidence for a role of neural social stress processing in ethnic minority-associated environmental risk. *JAMA Psychiatry*, 71 (6), 672-680.
- Allen J.P., Evans M.A., Amanda L. Hare A.L. (2010). Adolescent peer relationships and behavior problems predict young adults' communication on social networking websites. *Developmental Psychology*, 46(1), 46-56.
- Ansari D. (2008). The brain goes to school: strengthening the education neuroscience connection. *Education Canada*, 48(4), 6-10.

- Bailes H.J., Lucas R.J. (2013). Human melanopsin forms a pigment maximally sensitive to blue light ($\lambda_{\max} \approx 479$ nm) supporting activation of G(q/11) and G(i/o) signalling cascades. *Proceedings of Biological Sciences*, 280(1759), 20122987. doi: 10.1098/rspb.2012.2987.
- Bartlett D.J., Biggs S.N., Armstrong S.M. (2013). Circadian rhythm disorders among adolescents: assessment and treatment options. *Medical Journal of Australia*, 199(8), S16-S20.
- Berman M.G., Hout M.C., Kardan O., Hunter M.C.R., Yourganov G., Henderson J.M., Hanayik T., Karimi H., Jonides J. (2014). The perception of naturalness correlates with low-level visual features of environmental scenes. (*Public Library of Science*) *PLoS ONE*, 9(12), e114572.
- Berman M.G., Jonides J., Kaplan S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science*, 19(12), 1207-1212.
- Bettencourt L.M.A., Lobo J., Helbing D., Kuhnert C., West G.B. (2007). Growth, innovation, scaling, and the pace of life in cities. *Proceedings of National Academy of Science (PNAS)* vol. 104, no. 17, 7303, doi:10.1073/pnas.0610172104.
- Calhoun J.B. (1962). Population density and social pathology. *Scientific American* 206 (3), 139-148. PMID 13875732.
- Calhoun J.B. (1973). Death squared: The explosive growth and demise of a mouse population. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 66(1 Pt 2), 80-88.
- Castagna K. (2014). Facts or fictions about the teenage brain: Is it all gasoline, no brakes? (*Public Library of Science*) *PLOS Blogs*, Zaczepnięte 20 września 2015. Strona internetowa <http://blogs.plos.org/neuroanthropology/2014/05/16/facts-fictions-teenage-brain-gasoline-brakes/>
- Dunbar R.I.M. (1992). Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of Human Evolution*, 22(6), 469-493.
- Dunbar R.I.M. (1998). The social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology*, 6(5), 178-190.
- Enochs L.G., Scharman L.C., Riggs I.M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- Epstein R. (2007). The myth on the teens brain. *Scientific American*, IV/V.
- Forbes E.E., Dahl R.E. (2010). Pubertal Development and Behavior: Hormonal Activation of Social and Motivational Tendencies. *Brain and Cognition* 72(1), 66-72. doi:10.1016/j.bandc.2009.10.007.
- Giedd J.N. (2015). Zdziwiający mózg nastolatka. *Świat Nauki*, 7, 25-29.
- Gifford-Smith M.E., Brownell C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gogtay N., Giedd J.N., Lusk L., Hayashi K.M., Greenstein C., Vaituzis A.A.C., Nugent T.F. III, Herman D.H., Clasen L.S., Toga A.W., Rapoport J.L., Thompson P.M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of National Academy of Science (PNAS)* 101(21), 8174-8179.
- Hambrick D.Z., Oswald F.L., Altmann E.M., Meinz E.J., Gobet F., Campitelli G. (2014). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence*, 45, 34-45.
- Hay D.F., Payne A., Chadwick A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Heylighen F. (1993). The Red Queen Principle. Zaczepnięte 15 sierpnia 2015. Strona internetowa <http://pespmc1.vub.ac.be/redqueen.html>

- Hubble K., Bowen K.L., Moore S.C., van Goozen S.H.M. (2015). Improving Negative Emotion Recognition in Young Offenders Reduces Subsequent Crime. (*Public Library of Science*) *PLoS ONE*, 10(6), e0132035.
- Ilegbusi M.I. (2013). An analysis of the role of rewards and punishment in motivating school learning. *Computing, Information Systems & Development Informatics*, 4(1), 35-38.
- Kneitel J.M. (2012). Are trade-offs among species' ecological interactions scale dependent? A test using pitcher-plant inquiline species. (*Public Library of Science*) *PLoS ONE*, 7(7), e41809.
- Lederbogen F., Kirsch P., Haddad L., Streit F., Tost H., Schuch P., Wüst S., Pruessner J.C., Rietschel M., Deuschle M., Meyer-Lindenberg A. (2011). City living and urban upbringing affect neural social stress processing in humans. *Nature*, 474(7352), 498-501.
- Lin L. (2009). Breadth-biased versus focused cognitive control in media multitasking behaviors. *Proceedings of National Academy of Science (PNAS)* 106/37, 15521-15522; doi: 10.1073/pnas.0908642106
- Miller G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63, 81-97.
- Ophir E., Nass C., Wagner A.D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of National Academy of Science (PNAS)* 106/37, 15587. doi: 10.1073
- Pogue D. (2015). Pokolenie ekranów dotykowych. *Świat Nauki*, 9, s. 17.
- Potts G.F. (2011). Impact of reward and punishment motivation on behavior monitoring as indexed by the error-related negativity. *International Journal of Psychophysiology* 81(3), 324-331.
- Ramsden E., Adams J. (2008). Escaping the laboratory: The rodent experiments of John B. Calhoun & their cultural influence. *Journal of Social History*, 42(3), 761-779.
- Ruby N.F., Brennan T.J., Xie X., Cao V., Franken P., Heller H.C., O'Hara B.F. (2002). Role of melanopsin in circadian responses to light. *Science*, 298(5601), 2211-2213.
- Sabitzer B., Antonitsch P.K. (2012). Of bytes and brain? Informatics education meets neurodidactics. *INTED 2012 Proceedings*, pp. 2003-2012.
- Sabitzer B. (2011). Neurodidactics – A new stimulus in ICT and computer science education. *INTED 2011 Proceedings*, pp. 5881-5889.
- Schmidt T.M., Alam N.M., Chen S., Kofuji P., Li W., Prusky G.T., Hattar S. (2014). A role for melanopsin in alpha retinal ganglion cells and contrast detection. *Neuron*, 82(4), 781-788.
- Steinberg L. (2009). Should the science of adolescent brain development inform public policy? *American Psychologist*, 64(8), 739-750.
- Steinberg L. (2015). Age of opportunity: lessons from the new science of adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 44, 1652-1655.
- Straugh B. (2003). *The Primal Teen: What the new discoveries about Teenage brain tell us about our children*. New York: Anchor Books.
- Sutherland S. (2013). Bright screens could delay bedtime. Using a tablet or computer in the late evening disrupts the body's melatonin production. *Scientific American*, 23, 13.
- Számadó Sz. (2011). The cost of honesty and the fallacy of the handicap principle. Review. *Animal Behaviour*, 81(1), 3-10.
- Van Valen L. (1973). A new evolutionary law. *Evolutionary Theory*, 1, 1-30.
- Witte K.L., Grossman E.E. (1971). The effects of reward and punishment upon children's attention, motivation, and discrimination learning. *Child Development*, 42(2), 537-542.

- Zahavi A. (1975). Mate selection — A selection for a handicap. *Journal of Theoretical Biology*, 53(1), 205-214.
- Zahavi A. (1977). The cost of honesty: Further remarks on the handicap principle. *Journal of Theoretical Biology*, 67(3), 603-605.

Raporty

- CKE, Egzamin Maturalny, Informacje o wynikach z lat 2005-2015, Zaczepnięte 13 listopada 2015. Strona internetowa: <http://81.219.47.83/index.php/egzamin-maturalny-left/informacje-o-wynikach-z-lat-2005-2015/2-uncategorised/184-projekt-3-2#>
- Federa (Raporty). (2014). Raport z Wakacyjnego Telefonu Zaufania Grupy Ponton 2014. Zaczepnięte 17 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.federa.org.pl/nasze-publicacje/raporty>
- IBE Raport (2014). Cyfrowa rzeczywistość polskich gimnazjalistów. IBE. Zaczepnięte 21 grudnia 2014. Strona internetowa: <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/424-cyfrowa-rzeczywistosc-polskich-gimnazjalistow>
- Kluzowa K., Palus J., Wronicz J. (2011). Edukacja seksualna w Polsce na tle wybranych krajów Unii Europejskiej. *Wychowawca*, 6, 24-17. Zaczepnięte 21 grudnia 2014. Strona internetowa: http://nieszkodzic.pl/pobor/Wychowawca_2011.pdf
- OECD Better Life Index 2014. Zaczepnięte 21 sierpnia 2014. Strona internetowa: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/>
- OECD Employment Outlook 2014. Zaczepnięte 21 grudnia 2014. Strona internetowa: <http://www.oecd.org/poland/EMO-POL-EN.pdf>; oraz http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/oecd-employment-outlook-2014_empl_outlook-2014-en#page7
- PACE (2015). The effect of school starting age policy on crime. Zaczepnięte 21 grudnia 2014. Strona internetowa: <http://www.edpolicyinca.org/blog/effect-school-starting-age-policy-crime>
- Ponton (Raport). (2010). Ciężkie nieletnich. Zaczepnięte 10 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://ponton.natemat.pl/>
- PISA 2012. Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Zaczepnięte 15 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- The World Bank (2015). Primary school starting age (years). Zaczepnięte 21 listopada 2015. Strona internetowa: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES>

Wydawnictwa książkowe

- Baker R. (1999). *Wojny plemników*. Poznań: Wyd. Rebis.
- Bielecki T. (1974). *Narodziny człowieka*. W: F. Sawicka (red.), *Człowiek wśród ludzi*. Warszawa: WP.
- Dawkins R. (1996). *Samolubny gen*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Dawkins R. (2007). *Bóg urojony*. Warszawa: Wyd. CiS.
- Dennett D.C. (2015). *Dźwięgie wyobraźni i inne narzędzia myślenia*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Droscher V. (1969). *Instynkt czy doświadczenie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Droscher V. (1987). *Rodzinne gniazdo*. Warszawa: PIW.
- Gladwell M. (2008). *Outliers: The Story of Success*. London: Little, Brown and Company.
- Hüther G., Hauser U. (2014). *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*. Słupsk: Wyd. Dobra Literatura.
- Krzanowska H. i in. (2002). *Zarys mechanizmów ewolucji*. Warszawa: PWN.

- Lorenz K. (1986). *Regres człowieczeństwa*. Warszawa: PIW.
- Masson J.M., McCarthy S. (1999). *Kiedy słonie płaczą. O życiu emocjonalnym zwierząt*. Warszawa: KiW.
- Ridley M. (1999). *Czerwona królowa*. Poznań: Wyd. Rebis.
- Ridley M. (2000). *O pochodzeniu cnoty*. Poznań: Wyd. Rebis.
- Spitzer M. (2007). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: WN PWN.
- Spitzer M. (2014). *Cyfrowa demencja*. Słupsk: Wyd. Dobra Literatura.
- Tinbergen N. (1976). *Badania nad instynktem*. Warszawa: PWN.
- Tinbergen N. (1991). O pożytkach etologii. W: J. Szacki, B. Szacka (red.), *Człowiek, zwierzę społeczne*. Warszawa: Czytelnik.
- Wilson E. (1988). *O naturze człowieka*. Warszawa: PWN.
- Wilson E. (2000). *Socjobiologia*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Wrangham R., Paterson D. (1999). *Demoniczne samce. Małpy człekokształtne i źródła ludzkiej przemocy*. Warszawa: PIW.
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Publikacje internetowe

- Anonim (2015). Ile „neuro” i „dydaktyki” w neurodydaktyce? Zaczepnięte 20 października 2015. Strona internetowa: <http://neurobigos.pl/2015/03/27/file-neuro-i-dydaktyki-w-neurodydaktyce/>
- AACAP (2011). The teen brain: Behavior, problem solving, and decision making. Zaczepnięte 20 października 2015. Strona internetowa: http://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/Facts_for_families_Pages/The_Teen_Brain_Behavior_Problem_Solving_and_Decision_Making_95.aspx
- ABA (2004). Adolescence brain development and legal culpability – cruel and unusual punishment: The juvenile death penalty. Adolescence, brain development and legal culpability. Zaczepnięte 15 października 2015. Strona internetowa: http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publishing/criminal_justice_section_newsletter/crimjust_juvjus_Adolescence.authcheckdam.pdf
- Black S.E., Devereux P.J., Salvanes K.G. (2008). Too young to leave the nest: The effects of school starting age. Zaczepnięte 20 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.nber.org/papers/w13969>.
- Drzewicki A., Stankiewicz M. (2015). Matura to bzdura. Zaczepnięte 10 września 2015. Strona internetowa: <http://vod.pl/matura-to-bzdura-serial>
- Dueholm N. (2007). Skąd się wzięły szkoły? Zaczepnięte 20 września 2015. Strona internetowa: <http://www.prawica.net/arch/node/8520>
- Evolution News & Views (2014). Comparing explanations for „trade-offs” in Darwinian Theory and ID. Zaczepnięte 23 sierpnia 2015. Strona internetowa: http://www.evolutionnews.org/2014/01/comparing_expla081681.html
- Herr J. (2008). Ecology and Behaviour of Urban Stone Martens (*Martes foina*) in Luxembourg. Zaczepnięte 22 sierpnia 2015. Strona internetowa http://www.carnivoreconservation.org/files/thesis/herr_2008_phd.pdf
- Karcz-Czajkowska A. (2014a). Marzena Żylińska, Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi. Kwartalnik Pedagogiczny 4, 215.
- Karcz-Czajkowska A. (2014b). Neurodydaktyka to bzdura, a ja jestem tchórzem. Zaczepnięte 15 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://niemarudz.me/nauka>

- Lubina A. (2014). Neurodydaktyka, więcej pytań niż gotowych recept. Zaczepnięte 15 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/dyskusje/2838-neurodydaktyka-wiecej-pytan-niz-gotowych-recept>
- Mentor teacher/Apprenticeship model (2013). Zaczepnięte 15 sierpnia 2015. Strona internetowa: https://en.wikibooks.org/wiki/Mentor_teacher/Apprenticeship_model
- Militaryzm i biurokracja, wiv.pl, (2015). Zaczepnięte 17 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.wiv.pl/historia/dziejepanstw/087-209.asp>
- NIMH (2011). The Teen Brain: Still under construction. Zaczepnięte 21 października 2015. Strona internetowa: http://www.nimh.nih.gov/health/publications/the-teen-brain-still-under-construction/teen-brain_141903.pdf
- Nixon R. (2011). 10 Facts every parent should know about their teen's brain. Zaczepnięte 20 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.livescience.com/13850-10-facts-parent-teen-brain.html>
- Opinia KN PAN (2015). Opinia o książce dr Marzeny Żylińskiej „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”. Zaczepnięte 17 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.kneurobiologii.pan.pl/images/stories/List%20do%20Minister%20Edukacji%20z%20opinia%20o%20ksiazce%20Neuroedukacja.pdf>
- Pawłowska M. (2013). Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys. Zaczepnięte 17 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://natemat.pl/55617,generacja-z-młodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys>
- Podgórski R. (2011). Alienacja jako zjawisko socjologiczne. Zaczepnięte 20 sierpnia 2015. Strona internetowa: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FA/tp_antropolog3.html
- Rebelya: Raport OECD (2014). W Polsce są fatalne warunki pracy. Zaczepnięte 26 listopada 2014. Strona internetowa: rebelya.pl/post/7266/raport-oecd-w-polsce-sa-fatalne-warunki-pracy
- Ruder D.B. (2008). The Teen Brain. Harvard Magazine. Zaczepnięte 20 września 2015. Strona internetowa: <http://harvardmagazine.com/2008/09/the-teen-brain.html>
- Skiba R., Peterson R. (1999). The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools? Zaczepnięte 22 września 2015. Strona internetowa: http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/dark_zero_tolerance.pdf
- Spiks S. (2002). Work In Progress – Adolescent brains are a work in progress, Inside the teenage brain. Zaczepnięte 20 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/work/adolescent.html>
- Tokarska E. (2008). Relacje interpersonalne młodzieży w okresie dorastania. Zaczepnięte 20 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=6282>
- University of Cambridge Research – Discussion (2013). School starting age: The evidence. Univ. Cambridge 24 Sep 2013 Zaczepnięte 16 lipca 2015. Strona internetowa: <http://www.cam.ac.uk/research/discussion/school-starting-age-the-evidence> (<http://www.cam.ac.uk/research/discussion/school-starting-age-the-evidence#sthash.GptzxVvR.dpuf>)
- Whitebread D. (2014). Better education starts later. Too much too soon: David Whitebread on the evidence for a later school starting age. Zaczepnięte 15 sierpnia 2015. Strona internetowa: <https://cerp.aqa.org.uk/perspectives/better-education-starts-later>
- Wolfe P. (2015). The adolescent brain: A work in progress. Zaczepnięte 22 września 2015. Strona internetowa: <http://patwolfe.com/2011/09/the-adolescent-brain-a-work-in-progress/>
- Zwart W. (2007). Predators and poultry. Zaczepnięte 25 września 2015. Strona internetowa: <http://www.aviculture-europe.nl/nummers/07E04A07.pdf>
- Żylińska M. (2014). The brain goes to school. Zaczepnięte 17 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://www.kopernik.org.pl/en/orientuj-sie-w-nauce/20140/mozgidzie-do-szkoly>

Wikipedia

- Alex_(papuga). (2015). Zaczepnięte 20 września 2015. Strona internetowa: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Alex_\(papuga\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Alex_(papuga))
- Anomia – Wikipedia.pl. (2015). Zaczepnięte 17 sierpnia 2015. Strona internetowa: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Anomia_\(stan_spo%C5%82eczny\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Anomia_(stan_spo%C5%82eczny))
- Competitive exclusion principle – Wikipedia. Zaczepnięte 1 października 2015. Strona internetowa: https://en.wikipedia.org/wiki/Competitive_exclusion_principle
- Hipoteza Czerwonej Królowej – Wikipedia. Zaczepnięte 1 października 2015. Strona internetowa: https://pl.wikipedia.org/wiki/Hipoteza_Czerwonej_Kr%C3%B3lowej
- Red Queen hypothesis – Wikipedia, 2015. Zaczepnięte 1 października 2015. Strona internetowa: https://en.wikipedia.org/wiki/Red_Queen_hypothesis
- Obowiązek szkolny – Wikipedia. Zaczepnięte 8 października 2015. Strona internetowa: https://pl.wikipedia.org/wiki/Obowi%C4%85zek_szkolny
- The Magical Number Seven, Plus or Minus Two – Wikipedia. Zaczepnięte 11 października 2015. Strona internetowa: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Magical_Number_Seven,_Plus_or_Minus_Two
- Trade-off – Wikipedia. Zaczepnięte 10 października 2015. Strona internetowa: <https://en.wikipedia.org/wiki/Trade-off>

Publikacje prasowe

- Bagniewska J. (2015). Jedenaste – nie podpowiadaj. *Gazeta Wyborcza*, 20.06.2015.
- Bańkowska A. (2014). Pokazujemy, z czym nie poradzili sobie Polacy w teście PISA. 'Mamy kłopot z wykorzystaniem komputera'. *Gazeta Wyborcza*, 19.04.2014.
- Bolanowski J. (2014). Drenaż mózgow. Polska traci najwięcej specjalistów w Europie. *Portal WP.PL*, 12.11.2014.
- Chabinka T. (2014). Sprzeciw „pokolenia 2000 zł brutto” to nie wymysł rozkapryśzonej młodzieży. *Gazeta Wyborcza*, 12.11.2014.
- Cieśla J., Podgórska O. (2015). Seks bez sensu. *Polityka*, 33, 26-28.
- Głowacka K (2013). Grozi nam powszechna cyfrowa demencja – alarmuje niemiecki uczonec. Z Manfredem Spitzerem rozmawia Karolina Głowacka. *Gazeta Wyborcza*, 30.11.2013.
- Hartman J. (2011). Etyka w polskich szkołach. Ignorancja w służbie obłudy. *Polityka*, 03.02.2011.
- Hartman J. (2014). Szmata zwana etyką. *Polityka*, 18.02.2014.
- Hartman J. (2015). Żyletki i stokrotki. *Polityka*, 37, 20-22.
- „Kinga walczy przed sądem o lepszy wynik egzaminu maturalnego”, Maciejasz D. i Szpunar O. (2015). Zaczepnięte 19 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://krakow.gazeta.pl/krakow/1,44425,18587018,kinga-walczy-przed-sadem-o-lepszy-wynik-egzaminu-maturalnego.html#ixzz3jCdq0bcYO>
- Klesyk A. (2012). Prezes PZU: Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie. *Gazeta Wyborcza*, 23.04.2012.
- Natablicy (2014). Badanie PISA 2014: Młodzież w Polsce nie radzi sobie z codziennymi problemami. *natablicy.pl*; 04.04.2014.
- Maciejewicz P. (2014). Dwudziesto- i trzydziestoparolatki na garnuszku rodziców. *Gazeta Wyborcza*, 08.02.2014.
- Maciejewicz P. (2014). Zagraniczna ziemia obiecana: w emigracji swych szans upatruje jedna piąta Polaków. *Gazeta Wyborcza*, 13.11.2014.

- Nasz Dziennik (2015). Wczesna edukacja szkodzi dzieciom? *Nasz Dziennik*, 12.06.2015.
- Newseria (2014). Ruszyła Małopolska Chmura Edukacji. Cyfrowe szkoły w Polsce to fakt. *Newseria (Wprost)*, 18.09.2014.
- Onet (2015). Za: blog – Jerzy Vetulani: Sześciolatki niezdolne do rozpoczęcia nauki są niedorozwinięte. Zaczepnięte: 21 sierpnia 2015, 11:40, Strona internetowa *Onet Kraj Obserwuj*.
- Pezda A. (2012). Prezes PZU oskarża polskie uczelnie: To fabryki bezrobotnych. *Gazeta Wyborcza*, 23.04.2012.
- Podgórska J. (2010). Nauczanie religii w szkole. Samotność katechety. *Polityka*, 15.12.2010.
- Podgórska J. (2012). Czego się uczy na lekcjach etyki? Przybory do myślenia. *Polityka*, 29.10.2012.
- Podgórska J. (2015). Przystosowanie do życia w celibacie. *Polityka*, 9, 25-26.
- Rotkiewicz M. (2015). Liczą i malują. *Polityka*, 18.08.2015.
- Suchecka J. (2013). Polscy uczniowie w światowej czołówce! Są wyniki badania PISA. Wyprzedziliśmy m.in. Niemcy, Anglię. *Gazeta Wyborcza*, 03.12.2013.
- Suchecka J. (2014). Polskie 15-latk w finansach lepsze m.in. od Amerykanów i Rosjan. Kreatywni w nowej odsłonie badania PISA. *Gazeta Wyborcza*, 09.07.2014.
- Suchecka J. (2014). Co piąty trzecioklasista ma problem z rachunkami, a tylko 13 proc. daje sobie radę z dostrzeżeniem wszystkich zależności. *Gazeta Wyborcza*, 02.12.2014.
- Suchecka J. (2014). Polskie cyfrowe dzieci w czołówce. *Gazeta Wyborcza*, 21.11.2014.
- Szyłto A. (2014). Obudźmy szkołę. Nie wyłączajmy dzieciom mózgow. *Gazeta Wyborcza*, 29.10.2014.
- Wilk E., Krzemińska A. (2015). Klucz do szkoły. Raport. Polska przed wyborem. *Polityka*, 36(3025), 20-23.
- Wilk E. (2015). Nie myślę, a jestem. Współcześni półanalfabeci: wykształceni, ale ignoranci. *Polityka*, 13.10.2015.
- Woźnicki Ł. (2013). Polska wśród 25 krajów o największej „sile umysłu”. Wyprzedzamy m.in. Holandię i Szwajcarię. *Gazeta Wyborcza*, 24.10.2013.
- „Zabójstwo w Rakowiskach. Ruszył proces Zuzanny M. i Kamila N.”, GW 19.08.2015; Zaczepnięto 19 sierpnia 2015. Strona internetowa: <http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,48724,18586035,zabojstwo-w-rakowiskach-ruszy-proces-nastolatkow.html#ixzz3jCbBnRsO>.
- Zimbaro P.G. (2015). Dzisiaj nie wiadomo jak być ojcem. Rozmowa GW z Martyną Harland (SWPS). *Gazeta Wyborcza*, 13.06.2015.
- Żylińska M. (2014). Czy szkoła może czegoś nauczyć? Marzena Żylińska, Rozmowa z neurobiologiem Geraldem Hüttherem. *Polityka*, 07.10.2014.

Summary

Marten in the hen-house and biology of teaching How neurodidactics participates to the discussion about school

Functional imaging of living brain elucidated mechanisms of neural and psychological development resulting in a “storm and stress period” characteristic for the adolescents. These discoveries shed new light upon the problems, which for the centuries engage prominent founder of educational systems and pedagogical methods. However, features of human recognized by evolutionary and behavioral sciences, as Yerkes-Dodson laws, peacock tail principle of Zahavi, trade-off rule, 7 ± 2 law of Miller, the Dunbar’s number and others, presumed better understanding of problems concerning work with teenagers. The factor being most hampering for

education and upbringing of youths is a conflict among their natural drives or instincts and pressure of modern commercialized and electronic information based way of a life in big cities. The final result of this collision is similar to behavioral status of the front-page mentioned marten in the hen-house. The understanding of these mechanisms is a prerequisite condition for the perfecting of educational systems.

Key words: neurodidactics, adolescence, neurobiology, brain development, ethology, sociocultural context

IV. DEBIUTY NAUKOWE

Szymon Borisch

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Propozycja narzędzia do pomiaru etycznego przygotowania pedagogów do prowadzenia badań diagnostycznych

Problemy społeczne wymagają starannego zbadania, poddawania dyskusji i wypróbowania nowatorskich sposobów ich rozwiązywania. Badania naukowe odgrywają w tym procesie znaczącą rolę, ale ważne jest także, aby były prowadzone w sposób etyczny. Ma to szczególne znaczenie, gdyż niewłaściwe postępowanie może godzić nie tylko w interes osób badanych, ale również w inne wartości, które są przedmiotem sądów moralnych. W artykule przedstawiono przyjęte założenia teoretyczne oraz podjęte czynności badawcze, których celem była konstrukcja narzędzia do pomiaru etycznego przygotowania przyszłych pedagogów do prowadzenia badań diagnostycznych. Proponowana skala jest propozycją umożliwiającą sprawdzenie tej kompetencji na podstawie szerszych, niż tylko najczęściej przywoływane, standardów etycznych, jak „przede wszystkim nie szkodzić badanym” czy „traktować badanych podmiotowo”. Przeprowadzone badanie pilotażowe pozwoliło na ocenę rzetelności i teoretycznej trafności skonstruowanej skali.

Słowa kluczowe: diagnostyka pedagogiczna, aspekt moralny, etyka w badaniach

Wprowadzenie

Fundamentem, na którym opierają się zasady etyczne badacza w naukach społecznych, jest jedna z naczelnych zasad obowiązujących w medycynie „po pierwsze nie szkodzić” (*Primum non nocere*), przypisywana Hipokratesowi. Choć z pewnością może ona odnosić się do wielu obszarów ludzkiej aktywności, to jednak istnieje wiele zasad etycznych, które są specyficzne dla danej kultury, społeczeństwa, grup zawodowych czy dyscypliny naukowej.

Psychologowie opierają się na Kodeksie Etyczno-Zawodowym Psychologa (Polskie Towarzystwo Psychologiczne [PTP], 1992, za: Strelau, Doliński, 2008, s. 170-172) zatwierdzonym przez Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w 1991 roku. Oprócz zasad ogólnych, psychologa jako

praktyka, nauczyciela i popularyzatora, zawiera on także wytyczne dla psychologa jako badacza. Wśród wielu zawartych w tej części kodeksu treści jedną z naczelnych zasad jest to, że podejmując badania z udziałem ludzi, psycholog ponosi odpowiedzialność za stronę etyczną swych działań. W związku z tym musi być świadomy, że udział w nich musi mieć charakter dobrowolny, a uczestnicy mogą się zawsze wycofać. Z uwagi na to, że wyniki badań służą poszerzeniu obszaru ludzkiej wiedzy i mogą być wykorzystane w praktyce, badacz winien rozważać pozytywne i negatywne ich konsekwencje. Jest odpowiedzialny za dobór metod badawczych umożliwiających uzyskanie wiarygodnych wyników i za rzetelne ich przedstawienie, nawet gdyby podlegał presji innych ludzi bądź środowiska.

Na uwagę zasługuje dość kontrowersyjny (zdaniem autora niniejszego tekstu) zapis, iż psycholog nie powinien podejmować badań, które mogą narazić osoby uczestniczące na cierpienie lub utratę cennych wartości, jednak jeśli ważne względy poznawcze lub praktyczne przemawiają za tego rodzaju badaniem i nie istnieją inne sposoby ich przeprowadzenia, powinien rozważyć, czy korzyści uzasadniają i usprawiedliwiają ich prowadzenie (Strelau, Doliński, 2008, s. 170-172). Choć istnieje dodatkowy warunek polegający na obowiązku szczególnie starannego poinformowania badanych o przebiegu badania przed uzyskaniem ich zgody, to trudno zgodzić się, że stopień cierpienia da się z całą pewnością określić przed badaniem, nie mając wiedzy na temat wewnętrznych predyspozycji człowieka do radzenia sobie z tego typu doświadczeniem.

Sformułowano również wskazania dotyczące profesjonalizmu diagnosty. Ewa Wysocka (2007) dzieli je na cechy diagnosty i charakter relacji z badanym. Do pierwszych zalicza docieklivość, otwartość umysłu, krytycyzm, ostrożność w wydawaniu sądów, wszechstronność i bezstronność analiz, a także systematyczność, ścisłość i precyzję. Diagnosta powinien posiadać także umiejętność decentracji poznawczej, wychodząc poza własne „ja”, zdolność empatii i tworzenia relacji dialogowej. Ponadto, jak zaznacza autorka, winien dążyć do rozwoju poznawczego w sferze moralno-osobowej, wykorzystywać wiedzę naukową i doświadczenie oraz dokonywać spójnych interpretacji. Natomiast odnosząc się do relacji z badanym, Wysocka zwraca uwagę, że diagnosta winien zawsze starać się minimalizować interwencję i pamiętać o dobrowolności udziału badanego zgodnie z jego prawem do samostanowienia, a w przypadku wystąpienia napięć dążyć do ich rozładowania. Wymienia tolerancyjność, neutralność, podmiotowość (rozumianą jako indywidualne podejście do badanego) jako istotne elementy takich relacji. Przypomina także o konieczności przestrzegania zasad poufności i prywatności (Wysocka, 2007, s. 139-147).

Takie kompetencje nie są wrodzone. Można je rozwijać w procesie kształcenia. Kompetencja społeczna, o której mowa w tym artykule, określona jako: student „jest świadomy etycznego wymiaru badań naukowych”, znajduje się we wzorcowych efektach kształcenia na kierunku pedagogika stanowiących załącznik nr 1 do Rozporządzenia MNiSW z dnia 4 listopada 2011 roku (poz. 1521). Brak formalnych wytycznych w postaci kodeksu czy zasad etyki zawodowej pedagogów w pewnym stopniu utrudnia sprawdzanie przygotowania studentów – przyszłych pedagogów do prowadzenia badań diagnostycznych czy szeroko rozumianych badań naukowych w dziedzinie nauk społecznych. Celem tego artykułu jest prezentacja narzędzia do badania stopnia osiągnięcia wymienionego wyżej efektu kształcenia na kierunku pedagogika. Zostaną w nim przedstawione

przyjęte przez autora założenia teoretyczne do budowy narzędzia umożliwiającego ocenę poziomu tej kompetencji społecznej, a następnie wyniki przeprowadzonego badania wstępnego, które pozwoliło na jego modyfikację i sprawdzenie rzetelności.

Założenia teoretyczne. Pięć kodów moralnych

Definiując zmienną „etyczne przygotowanie pedagogów do prowadzenia badań diagnostycznych”, przyjęto, że etyka to „ogół zasad, norm postępowania obowiązujących w danej społeczności” (Sobol, 2003, s. 191). Natomiast etyka badań naukowych to „pewien szczegółowy, względnie wyodrębniony dział etyki normatywnej, w którym rozpatruje się etyczne aspekty czynności badawczych, wykonywanych w ramach nauki” (Galewicz, 2009, s. 48).

Do budowy skali wykorzystano tezę o modularności sądów moralnych oraz pięć kodów etycznych zaproponowanych przez Bogdana Wojciszke i Wiesława Baryłę (2000), które poddali oni badaniu. Teza o modularności sądów moralnych stanowi, że jednostki (także społeczeństwa) dysponują wieloma kodami etycznymi, które są podstawą dla sądów moralnych. Pięć postulowanych przez Wojciszke i Baryłę (2000) kodów etycznych to: etyka autonomii (dobro innej jednostki)¹, kolektywistyczna (dobro grupy własnej), dobra powszechnego (dobro społeczności jako całości), godności (życie w godny sposób) i produktywności (produkcja dóbr).

Autorzy oparli swoje założenia na wcześniejszych badaniach Richarda Allana Shwедера i współpracowników, którzy dowodzili, że trzy kody etyczne „są najważniejsze i uniwersalne, choć w różnym stopniu rozbudowywane przez różne kultury” (Shweder, Mahapatra, Miller, 1987 oraz Shweder i in., 1994, za: Wojciszke, Baryła, 2000, s. 3). Shweder uznał etykę autonomii, kolektywistyczną i godności (boskości) za tzw. „wielką trójkę moralności”. Wojciszke i Baryła przyjęli istnienie pięciu kodów etycznych, które mogą być charakterystyczne dla społeczeństwa polskiego. Następnie poddali weryfikacji hipotezę, że kody te odpowiadają formułowanym ocenom moralnym. Inaczej mówiąc, że fundamentem sądów wartościujących zachowania ludzkie jako moralne lub niemoralne są wymienione etyki (Wojciszke, Baryła, 2000). Badacze opracowali kwestionariusz, który miał zmierzyć stopień wiary osób badanych w każdy z wymienionych kodów. W pierwszym etapie stworzyli listę 391 zachowań moralnych i niemoralnych, które zostały ocenione przez niezależnych sędziów. Każde zachowanie zostało poddane ocenie w kontekście założeń danej etyki, na ile je odzwierciedla i zgodnie z nią jest właściwe bądź nie. Po uśrednieniu ocen sędziów pogrupowali zachowania, uzyskując informację o stopniu wysycenia opisów tych zachowań każdym z pięciu znaczeń etycznych. Następnie dwie niezależne grupy studentów (N = 104 i N = 89) poddały wszystkie 391 zachowań ocenie. Pierwsza grupa oceniała, czy zachowania są według nich moralne, czy niemoralne, a druga, czy za dane zachowanie należy karać, czy nagradzać. Taki sposób prowadzenia badania wynikał z faktu, iż wskaźnikiem moralnej relewancji sądu jest

¹ W nawiasie umieszczono wartości centralne dla poszczególnych kodów etycznych.

skłonność do opatrywania go sankcją (Haidt, Koller, Dias, 1993 oraz Shweder, Turiel i Much, 1981, a także Turiel, 1983, za: Wojciszke, Baryła, 2000).

Wnioskiem z tej części badań było stwierdzenie, że „najsilniejszymi wyznacznikami moralnej relewancji zachowania (a więc wyznacznikami „podpadania” zachowania pod osąd moralny) jest jego związek z kodem dobra powszechnego, autonomii i godności” (Wojciszke, Baryła, 2000, s. 7). W drugim etapie autorzy przystąpili do budowy kwestionariusza etyk, zawierającego pięć skal. W trzech próbach uzyskali wskaźniki rzetelności dla poszczególnych etyk w następujących przedziałach; próba 1 (0,81-0,89), próba 2 (0,80-0,86), próba 3 (0,58-0,80). Następnie na próbie ogólnopolskiej przeprowadzili badania skróconą wersją kwestionariusza.

Badania wykazały m.in., że stopnie akceptacji poszczególnych etyk są wyraźnie wysoce skorelowane, a etyką najbardziej akceptowaną okazała się etyka autonomii, „dotycząca dobra – krzywdy jednostki i stanowiąca (...) najbardziej popularne rozumienie moralności w świadomości tak potocznej, jak i naukowej” (Wojciszke, Baryła, 2000, s. 10). W badaniach ogólnopolskich okazało się ponadto, że po etyce autonomii, kolejne miejsca na skali społecznej akceptacji zajęły etyka dobra powszechnego, kolektywistyczna i godności, a ostatnie – etyka produktywności.

Pięć kodów moralnych w kontekście rozumienia znaczenia etycznego wymiaru badań naukowych

Na podstawie przedstawionych pięciu kodów moralnych podjęto próbę przypisania wartości centralnych dla poszczególnych etyk, uwzględniając kontekst badań naukowych. Dla etyki autonomii, w której wartością centralną jest dobro innej jednostki, uznano, że w kontekście etycznego wymiaru badań dobro innej jednostki winno być rozumiane jako dobro osoby badanej.

Tabela 1. Cnoty kardynalne dla etyki autonomii²

ETYKA AUTONOMII	
Wojciszke, Baryła, 2000	
WARTOŚĆ CENTRALNA	CNOTY KARDYNALNE
dobro innej jednostki	poszanowanie dobra, wolności i praw jednostki; pomaganie innym; lojalność wobec jednostek
ZAŁOŻENIA WŁASNE	
dobro osoby badanej	poszanowanie dobra, wolności i praw osoby badanej

² Wszystkie tabele i ryciny prezentowane w tym artykule zostały opracowane przez jego autora.

Na tej podstawie wyodrębniono zmienną: poszanowanie dobra, wolności i praw osoby badanej. Za wskaźnik tej zmiennej przyjęto opinię badanego na temat stosowności/niestosowności:

- zachowania badacza polegającego na uzyskaniu informacji, czy w trakcie prowadzonego badania nie została wyrządzona badanym jakakolwiek krzywda (w odniesieniu do ogólnie rozumianego dobra osoby badanej);
- zachowania polegającego na konieczności informowania o wszystkim, co może naruszać autonomię jednostki (co wynika z konieczności umożliwienia jej świadomego i samodzielnego podejmowania decyzji) oraz prawa osoby badanej, np. prawa do prywatności (w odniesieniu do wolności i praw osoby badanej).

Ustosunkowując się do każdego twierdzenia, badani byli proszeni o wybranie jednej z następujących opcji: bardzo niewłaściwe, niewłaściwe, raczej niewłaściwe, nie mam zdania, raczej właściwe, właściwe, bardzo właściwe. Poszczególnym odpowiedziom przypisano punkty od 1 do 7. Im więcej punktów, tym wyższy poziom aprobaty dla danego stwierdzenia i danej zasady etycznej. W kwestionariuszu znalazły się również pozycje odwrotnie punktowane, które zostały zapisane w tabelach kursywą.

Tabela 2³. Poszczególne pozycje na skali dla etyki autonomii

Nr pozycji	Treść pytania
1	Uzyskanie zgody osoby na udział w badaniu uważam za:
2	Zapytanie uczestników, czy ktokolwiek po badaniu poczuł się skrzywdzony, określam jako:
3	Poinformowanie przed badaniem osób w nim uczestniczących o celu i sposobie jego przeprowadzenia uznaję za:
4	Podanie przed badaniem informacji, że badani mogą się wycofać w każdym momencie badania, oceniam jako:
	<i>Publikowanie wyników badań we własnej pracy dyplomowej lub magisterskiej w taki sposób, że możliwa jest identyfikacja badanej osoby lub grupy osób, w mojej opinii jest:</i>
5	Według mnie zachowanie w tajemnicy danych osoby badanej jest:

W przypadku kolejnego kodu, tj. etyki kolektywistycznej, przyjęto założenie, że grupą własną pedagoga-diagnosty, która w tym kodzie etycznym stanowi wartość centralną, są inni pedagodzy prowadzący badania naukowe oraz pedagodzy praktycy prowadzący działalność diagnostyczną. Ze względu na zaufanie społeczne do tej grupy zawodowej i wyników jej badań naukowych oraz diagnoz, w praktyce pedagogicznej ważna jest

³ Pozycje usunięte w wyniku analizy statystycznej z uwagi na fakt, iż obniżyły rzetelność narzędzia (w tej, jak i pozostałych tabelach), oznaczono tłem szarym i nie uwzględniono w numeracji. Kursywą oznaczono pozycje, które są odwrotnie punktowane.

skrupulatność i uczciwość w badaniach. Zaufanie do przedstawianych wyników badań naukowych wydaje się kwestią kluczową w nauce, umożliwia bowiem jej dalszy rozwój bez konieczności ciągłego ich powtarzania. Niedbalstwo i fałszerstwo metodologiczne nie tylko wprowadza w błąd innych, ale może przyczynić się także do utraty wiarygodności badań naukowych jako takich. Ponadto uznano, że istotne jest też właściwe zabezpieczenie dokumentacji badawczej, aby mogła być wykorzystana do weryfikacji czy dyskusji. Naczelnym dobrem w tym kodzie etycznym wydaje się więc lojalność wobec grupy zawodowej pedagogów naukowców i praktyków podejmujących decyzje dotyczące innych ludzi na podstawie wyników badań naukowych oraz własnych badań diagnostycznych.

Tabela 3. Cnoty kardynalne dla etyki kolektywistycznej

ETYKA KOLEKTYWISTYCZNA	
Wojciszke, Baryła, 2000	
WARTOŚĆ CENTRALNA	CNOTY KARDYNALNE
dobro grupy własnej	poszanowanie dobra, interesu i praw grupy własnej; podtrzymywanie integralności grupy, lojalność wobec grupy; konformizm
ZAŁOŻENIA WŁASNE	
dobro grona naukowego	Poszanowanie dobra i interesu grona naukowego Niedbalstwo i fałszerstwo metodologiczne nie tylko wprowadza w błąd innych, ale może przyczynić się także do utraty wiarygodności badań naukowych jako takich

Zgodnie z przyjętym założeniem wyodrębniono zmienną: poszanowanie dobra, interesu i praw grupy zawodowej pedagogów naukowców i praktyków. Wskaźnikiem jest opinia badanego na temat stosowności/niestosowności takiego zachowania/postępowania badacza, jak niedbalstwo i fałszerstwo metodologiczne, otwartość na krytykę i dyskusję, docenianie wkładu pracy innych osób w ostateczny rezultat badania.

Tabela 4. Poszczególne pozycje na skali dla etyki kolektywistycznej

Nr pozycji	Treść pytania
6	<i>Przedstawienie wyników badań na podstawie powierzchownej analizy danych empirycznych z uwagi na nagłący termin oceniam jako:</i>
7	<i>Pomijanie danych niewygodnych uważam za:</i>
8	<i>Dopasowanie hipotezy tak, aby pasowała do uzyskanego wyniku, określam jako:</i>

9	<i>Działanie polegające na nieznacznym modyfikowaniu zebranych danych (zmianę rzeczywistych wartości liczbowych) według mnie jest:</i>
	Zabezpieczenie dokumentacji badawczej w zakresie niezbędnym do weryfikacji i możliwości wykorzystania czy dyskusji uznają za:
	<i>Zrobienie przypisu ze źródła, które przywołuje autor tekstu czytanego (z którego czerpiemy), bez używania zwrotu „za” w przypisie i podawania źródła, z jakiego faktycznie korzystano, określam jako:</i>

Rozumienie etyki dobra powszechnego przyjęto za Wojciszke i Baryłą (2000), zakładając, iż wyraża się ona poprzez poszanowanie norm, których beneficjentem jest społeczność jako całość. Zawężeniu uległa jedynie sytuacja, w której to poszanowanie bądź naruszenie norm może nastąpić, a mianowicie w trakcie bądź w związku z prowadzeniem badań. Poszanowanie norm wiąże się w oczywisty sposób z tym, że poszczególne jednostki mogą nic nie zyskiwać, a czasami nawet coś tracić. Ta sytuacja implikuje drugi ze wskaźników, a więc poświęcenie własnego interesu, własnych korzyści na rzecz ogółu.

Tabela 5. Cnoty kardynalne dla etyki dobra powszechnego

ETYKA DOBRA POWSZECHNEGO	
Wojciszke, Baryła, 2000	
WARTOŚĆ CENTRALNA	CNOTY KARDYNALNE
dobro społeczności jako całości	poszanowanie norm, których beneficjentem jest społeczność jako całość nawet wtedy, gdy podmiot lub konkretne jednostki czy też grupy niczego bezpośrednio nie zyskują lub nawet coś tracą
ZAŁOŻENIA WŁASNE	
bez zmian (zawężeniu uległ jedynie zakres sytuacji)	poszanowaniu norm, prawa i porządku publicznego w związku z prowadzonymi badaniami

Za wskaźniki przyjęto opinię badanego na temat stosowności/niestosowności takiego zachowania badacza, jak poszanowanie norm, prawa i porządku publicznego w związku z prowadzonymi badaniami oraz przedkładanie w prowadzonych badaniach dobra powszechnego nad własnym.

Tabela 6. Poszczególne pozycje na skali dla etyki dobra powszechnego

Nr poz.	Treść pytania
10	Ścisłe przestrzeganie regulaminu studiów uważam za:
11	Sprawdzenie przed podjęciem badania, czy może ono naruszać jakieś przepisy prawne, oceniam jako:
12	Zapoznanie się z regulaminem placówki, w której będzie prowadzone badanie, uznaję za:
13	Wykorzystywanie programów bez licencji, ale w szczytnym celu naukowym określam jako zachowanie:
14	<i>Podanie we wniosku o stypendium jedynie kilku informacji niezgodnych z rzeczywistością uważam za:</i>
	Uczestnictwo w organizacjach studenckich, kołach naukowych, konferencjach, które choć są korzystne dla badacza i ogółu uczonych, to nie przyczyniają się do uzyskania lepszych ocen czy zaliczeń, oceniam jako:

W przypadku etyki godności wartość centralną określono jako „życie w godny sposób”. Ograniczono się jednak się do takich cnót, jak honor i poczucie godności, a nie uwzględniono aspektu duchowości. O posiadaniu godności świadczy posiadanie szacunku do samego siebie, natomiast wyrazem postępowania w sposób honorowy jest dbanie o własne imię także w ten sposób, iż oddaje się należną cześć tym, którzy na to zasługują, a nie przypisuje się ich zasług sobie samemu. Przedmiotem badania uczyniono m.in. stosunek do kwestii „guest authorship” („honorary authorship”). W tym wypadku na brak godności osobistej wskazuje fakt podawania się za autora w sytuacji, gdy udział własny w powstaniu dzieła był znikomy lub w ogóle nie miał miejsca. Postępowanie w sposób niehonorowy natomiast dobrze odzwierciedla zjawisko „ghostwriting”, czyli sytuacja, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, a mimo tego nie ujawniono jego udziału, jako jednego z autorów lub nie wymieniono jego roli w podziękowaniach.

Tabela 7. Cnoty kardynalne dla etyki godności

ETYKA GODNOŚCI	
Wojciszke, Baryła, 2000	
WARTOŚĆ CENTRALNA	CNOTY KARDYNALNE
życie w godny sposób	duchowość (ziemska lub pozaziemska), honor, pogarda dla wartości materialnych, utrzymanie czystości (klasy, kasty)
ZAŁOŻENIA WŁASNE	
honor i poczucie godności	negatywna opinia dotycząca takich kwestii, jak „guest authorship”, „honorary authorship”, „ghost writing”

Wyodrębniona zmienna to: prowadzenie badań w godny sposób. Wskaźnikiem jest opinia badanego na temat stosowności/niestosowności postępowania badacza w sposób godny (honorowy).

Tabela 8. Poszczególne pozycje na skali dla etyki godności

Nr pozycji	Treść pytania
15	<i>Przedstawienie się jako autor pracy, mimo braku wkładu pracy własnej, uważam za:</i>
16	<i>Pominięcie niektórych współautorów uczestniczących w pracy badawczej jest według mnie:</i>
17	<i>Brak wstawienia cudzysłowu w dosłownie cytowanym fragmencie określam jako:</i>
18	<i>Przyznanie się do popełnionego błędu, mimo że nikt go nie zauważył, uważam za:</i>
19	<i>Uwzględnienie podziękowań dla osób, którym w jakikolwiek sposób zawdzięczamy powstanie dzieła, oceniam jako:</i>
20	<i>Rezygnację ze stosowania przypisu w przypadku przepisania fragmentu tekstu, ale własnymi słowami, uznaję za:</i>

Ostatnia z opisanych etyk, a mianowicie etyka produktywności w badaniu Wojciszke i Baryły odegrała najmniejszą rolę, tzn. badani wyrażali najmniejszy poziom akceptacji dla tego kodu etycznego. Wydaje się jednak, że z punktu widzenia badań naukowych kod ten mógłby odegrać istotną rolę, a przynajmniej nie mniej sż od pozostałych etyk.

Tabela 9. Cnoty kardynalne dla etyki produktywności

ETYKA PRODUKTYWNOŚCI	
Wojciszke, Baryła, 2000	
WARTOŚĆ CENTRALNA	CNOTY KARDYNALNE
– produkcja dóbr	użyteczność, skuteczność, pracowitość, oszczędność, odrzucanie gratyfikacji, sukces
ZAŁOŻENIA WŁASNE	
– praktyczności i skuteczności w badaniach naukowych	– negatywna opinia na temat badań bezużytecznych i bezproduktywnych – użyteczność wyrażona jest zarówno przez cel badań określony jako „poprawa jakości życia”, jak i rozwój nauki poprzez lepsze zrozumienie zjawisk

Zmienną jest więc dostrzeganie aspektu praktyczności i skuteczności w badaniach naukowych. Wskaźnikiem natomiast jest tu opinia badanego na temat stosowności/niestosowności takich zachowań/postępowania badacza, jak: prowadzenie badań w oszczędny sposób, bezproduktywnych oraz użytecznych, przy czym użyteczność wyrażona jest zarówno przez cel badań określony jako „poprawa jakości życia”, jak i rozwój nauki poprzez lepsze zrozumienie zjawisk.

Tabela 10. Poszczególne pozycje dla etyki godności dobra powszechnego

Nr pozycji	Treść pytania
21	Sprawdzenie, czy istnieją wcześniejsze wyniki badań dotyczące tego samego problemu badawczego, w mojej opinii jest:
22	Uwzględnienie w celach badań ich praktycznej funkcji społecznej (np. poprawy jakości życia) oceniam jako:
	Prowadzenie badania, które nie uwzględnia praktycznych funkcji społecznych, ale przyczynia się do lepszego zrozumienia zjawisk, uważam za:
23	Przeprowadzenie analizy ryzyka, jakie niesie badanie w kontekście korzyści, według mnie jest:
	Oszczędność środków i materiałów na badania uznaję za:
	<i>Powielanie badań innych oceniam jako:</i>

Badanie pilotażowe. Sprawdzenie narzędzia badawczego pod kątem oceny jego rzetelności oraz przydatności

W badaniu wzięli udział studenci Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, pierwszego roku pedagogiki wczesnoszkolnej ($N = 24$) oraz drugiego roku o specjalnościach opieka i wychowanie z profilaktyką społeczną (studia licencjackie), a także pedagogiki opiekuńczej (studia II stopnia) ($N = 91$). Popelniony przez autora artykułu błąd (brak pytania w metryce ankiety dotyczącego stopnia studiów lub nazwy specjalności) uniemożliwił oddzielenie ankiet drugiego roku studiów licencjackich od ankiet studentów studiów drugiego stopnia. Zdecydowano jednak w dalszych analizach połączyć dane uzyskane od drugich roczników, kierując się tym, że w przeciwieństwie do studentów pierwszego roku byli oni już uczestnikami seminarium licencjackiego (przez jeden semestr) lub magisterskiego (przez dwa semestry, a wcześniej także na poziomie licencjatu). Można zatem oczekiwać, że studenci drugiego roku wykażą wyższy poziom aprobaty dla poszczególnych zasad uwzględnionych w badaniu, bo mieli już okazję się nad nimi zastanawiać w trakcie prac wykonywanych w ramach seminariów dyplomowych.

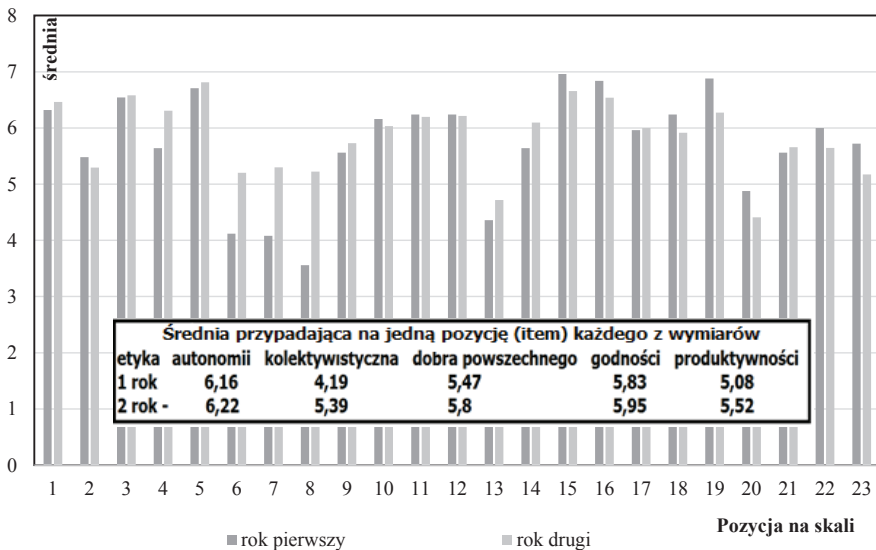
Ankieta została przez studentów wypełniona dobrowolnie w trakcie zajęć, w czasie ok. 15 minut.

Część kwestionariuszy zawierała braki, tak więc ostatecznie możliwe było przeprowadzenie obliczeń dla $N = 106$. Wszystkie obliczenia zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu programu Statistica (StatSoft,

Inc. 2014). STATISTICA (data analysis software system), version 12 (www.statsoft.com.), na licencji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pierwotnie skala zawierała 30 pozycji (po 6 dla każdego z wymiarów), co pozwalało uzyskać łącznie 240 punktów (po 42 punkty dla każdej z etyk). W pierwszym etapie, po zliczeniu wyników, usunięto pozycje (oznaczone w tabelach powyżej tłem szarym), które obniżyły rzetelność. Pozwoliło to na uzyskanie wartości współczynnika Alfa Cronbacha = 0,75. Na tym etapie minimalna liczba punktów do uzyskania wyniosła 23, a maksymalna 161. Odpowiednio dla poszczególnych etyk można było uzyskać: dla etyki autonomii od 5 do 35 punktów (5 poz.), kolektywistycznej 4-28 (4 poz.), dobra powszechnego 5-35 (5 poz.), godności 6-42 (6 poz.), produktywności 3-21 (3 poz.).

Średnia dla poszczególnych pozycji na skali wahała się w przedziale 4,37-6,80, natomiast odchylenie standardowe w przedziale 0,45-1,98. Uzyskano ujemno-skośny rozkład SKE= (-0,1935), przy czym dla pozycji 6, 7, 13, 20, 23 wartości są zbliżone do zera, co świadczy o braku asymetrii wyników. Wartość kurtozy wyniosła (-0,0077). Największą liczbę wyników skrajnych (znacznie oddalonych od średniej) uzyskano dla pozycji 6, 7, 8 (etyka kolektywistyczna – niedbalstwo i fałszerstwo metodologiczne), 13 etyka dobra powszechnego (przestrzeganie norm – programy bez licencji), 20 (etyka godności – przepisanie fragmentu własnymi słowami – bez przypisu), 22, 23 (etyka produktywności – efektywność i użyteczność).

Uzyskane wyniki średnich dla poszczególnych pytań oraz przypadające na jedną pozycję dla poszczególnych wymiarów przedstawia rysunek 1.



Rys. 1. Średnia z podziałem na poszczególne pozycje oraz dla poszczególnych wymiarów z podziałem na wyniki studentów pierwszego i drugiego roku

Należy zauważyć, iż biorąc pod uwagę siedmiostopniowy zakres możliwych odpowiedzi (bardzo niewłaściwe, niewłaściwe, raczej niewłaściwe, nie mam zdania, raczej właściwe, właściwe, bardzo właściwe), średnia 5,0 oznacza, że dane zachowanie sprzeczne z normą jest w opinii badanych raczej niewłaściwe, a zachowanie zgodne z normą raczej właściwe. Dopiero uzyskana średnia w pobliżu 6,0 – zdaniem autora tego artykułu – daje pewność posiadania kompetencji będącej przedmiotem badania. Na wszystkich wymiarach drugi rok uzyskał wyższe średnie, a największa różnica widoczna jest na wymiarze etyki kolektywistycznej, gdzie pierwszy rok uzyskał wartość średniej niższą o 1,2. Warto zaznaczyć jednak, iż dla niektórych pozycji pierwszy rok wykazał wyższy poziom aprobaty, osiągając wyższą średnią.

- dla pozycji 15 i 16 („przedstawienie się jako autor pracy, mimo braku wkładu pracy własnej uważam za” i „pominięcie niektórych współautorów uczestniczących w pracy badawczej jest według mnie”) różnica wyniosła 0,31;
- dla pozycji nr 19 („uwzględnienie podziękowań dla osób, którym w jakikolwiek sposób zawdzięczamy powstanie dzieła, oceniam jako”) różnica wyniosła 0,48;
- dla pozycji nr 22 („uwzględnienie w celach badań ich praktycznej funkcji społecznej np. poprawy jakości życia, oceniam jako”) różnica wyniosła 0,35;
- dla pozycji nr 23 („przeprowadzenie analizy ryzyka, jakie niesie badanie w kontekście korzyści, według mnie jest”) różnica wyniosła 0,55.

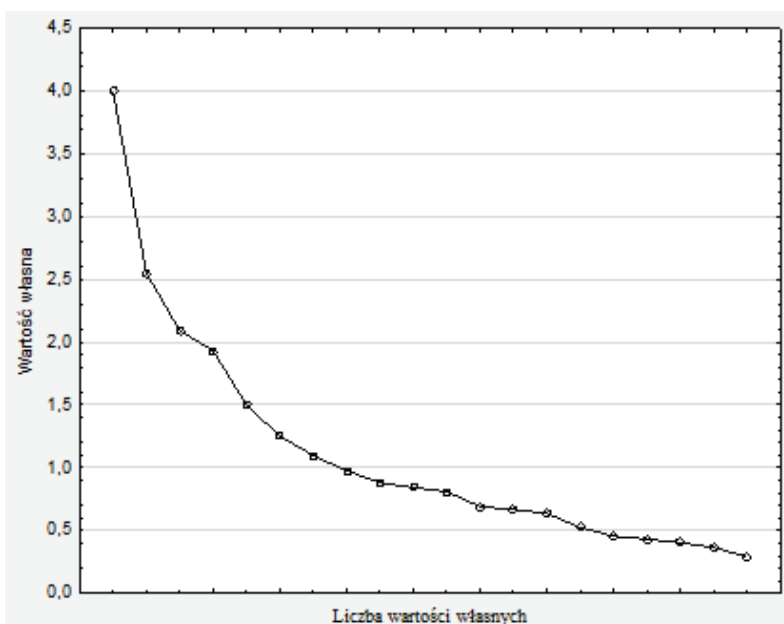
Najbardziej oddalone od średniej wyniki były właśnie dla pozycji z wymiaru etyki kolektywistycznej i produktywności.

Korzystając z modułu analizy czynnikowej w programie Statistica, w dalszym etapie przeprowadzono analizę czynnikową, celem potwierdzenia ilości czynników oraz właściwego przyporządkowania do nich poszczególnych pozycji na skali. Korzystając z kryterium Kaisera, sprawdzono wartości własne czynników. Siedem z nich uzyskało wartość większą niż 1.

Tabela 11. Wartości własne czynników

Wartość	Wartości własne. Wyodrębnione składowe główne			
	Wartość własna	% ogółu varianc.	Skumul. wartość własna	Skumul. %
1	3,994209	17,36613	3,99421	17,36613
2	2,550069	11,08726	6,54428	28,45338
3	2,089807	9,08612	8,63408	37,53950
4	1,930193	8,39214	10,56428	45,93164
5	1,498164	6,51376	12,06244	52,44540
6	1,252533	5,44580	13,31497	57,89120
7	1,096825	4,76880	14,41180	62,66000

W kolejnym kroku, korzystając z testu osypiska, ustalono, ile czynników wybrać do analizy.



Rys. 2. Wykres osypiska

Osypisko na wykresie zaczyna się od wartości własnej piątego czynnika, co sugerowało trafność przyjętych założeń teoretycznych dotyczących pięciu wymiarów etycznych. Przyjęto więc do dalszej analizy pięć czynników, które wyjaśniają łącznie ponad 52% zmienności zmiennych wejściowych.

Tabela 12. Wartości i skumulowane wartości własne czynników, procenty sumy wariancji i skumulowane procenty sumy wariancji

Czynnik	Wartości własne. Wyodrębnione składowe główne			
	Wartość własna czynników	% ogółu warianc.	Skumul. wartości własne czynników	Skumul. %
1 (e. godności)	3,994209	17,36613	3,99421	17,36613
2 (e. autonomii)	2,550069	11,08726	6,54428	28,45338
3 (e. kolektyw.)	2,089807	9,08612	8,63408	37,53950
4 (e. produkt.)	1,930193	8,39214	10,56428	45,93164
5 (e. dobra pow.)	1,498164	6,51376	12,06244	52,44540

W ostatnim etapie przeprowadzono analizę wartości ładunków czynnikowych. Z uwagi na fakt, iż uzyskana struktura danych nie pozwoliła na interpretację, dokonano rotacji osi czynnikowych (Equamax znormalizowana) w celu uzyskania prostej struktury ładunków czynnikowych, co ułatwiło ich interpretację.

Uzyskane wartości ładunków czynnikowych dla poszczególnych pozycji pozwoliły sprawdzić, jak pięć wyodrębnionych czynników pokrywa się z przyjętymi założeniami teoretycznymi o pięciu kodach etycznych. Nie wszystkie przygotowane pytania okazały się trafne do określenia poszczególnych wymiarów. Obrazowo uzyskane wartości przedstawiono poniżej.

Tabela 13. Wartości ładunków czynnikowych w kontekście przyjętych założeń teoretycznych o pięciu kodach etycznych

Etyka autonomii (wyodrębniony czynnik nr 2)						
Pozycja nr	1	2	3	4	5	6
ładunek cz.	0,68	0,67	0,72	0,35	0,24	
Etyka kolektywistyczna (wyodrębniony czynnik nr 3)						
Pozycja nr	6	7	8	9		
ładunek cz.	0,71	0,81	0,77	0,39		
Etyka dobra powszechnego (wyodrębniony czynnik nr 5)						
Pozycja nr	10	11	12	13	14	
ładunek cz.	0,80	0,27	0,45	0,01	0,61	
Etyka godności (wyodrębniony czynnik nr 1)						
Pozycja nr	15	16	17	18	19	20
ładunek cz.	0,83	0,84	0,66	0,17	0,02	0,37
Etyka produktywności (wyodrębniony czynnik nr 4)						
Pozycja nr	21	22	23			
ładunek cz.	0,75	0,78	0,63			

Najniższe ładunki czynnikowe (pozycje 4, 5, 9, 11, 12, 13, 18, 19, 20) nie osiągnęły poziomu powyżej wartości 0,5 dla innych wyodrębnionych czynników poza jednym przypadkiem poz. nr 11 (sprawdzenie przed podjęciem badania, czy może ono naruszać jakieś przepisy prawne), który osiągnął wartość ładunku czynni-

kowego (0,61) dla etyki autonomii. To skłania do refleksji, iż należałoby go na dalszych etapach pracy nad tym narzędziem przenieść do tego wymiaru.

Podsumowanie

Choć narzędzie w obecnej formie spełnia podstawowy wymóg rzetelności, to uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że zasadne byłoby w toku dalszej pracy nad narzędziem zmodyfikować bądź zastąpić poszczególne pozycje na skali. Niskie wartości ładunków czynnikowych niektórych pozycji wskazują, że nie są one dobrymi wskaźnikami dla poszczególnych wymiarów etycznych. Z pewnością lepszym rozwiązaniem na samym początku przygotowywania skali byłoby, podobnie jak w badaniach Wojciszke i Baryły, zebranie listy zachowań postrzeganych jako etyczne i nieetyczne w kontekście prowadzenia badań naukowych, a następnie poddanie ich ocenie sędziów kompetentnych pod kątem wysycenia założeniami poszczególnych etyk. Niektóre pozycje, jak np. „ściśle przestrzeganie regulaminu studiów uważam za:”, zasadne byłoby doprecyzować, bowiem takie zachowanie odnosi się do prowadzenia badań przez studenta tylko wtedy, gdy w regulaminie studiów znajduje się stosowny zapis. Ponadto konieczne jest przeformułowanie pozycji „podanie we wniosku o stypendium jedynie kilku informacji niezgodnych z rzeczywistością uważam za:” na „podanie we wniosku o wyrażenie zgody na badania adresowanym do dyrektora instytucji, w której mają one być prowadzone jedynie kilku informacji niezgodnych z rzeczywistością uważam za:”, co bardziej wiąże się z kwestią prowadzenia badań.

W załączniku nr 1 umieszczono ankietę poprawioną, po wykonanych analizach statystycznych i usunięciu omawianych błędów. W przedstawionej wstępnej wersji daje ona już możliwość sprawdzenia przygotowania przyszłych pedagogów do prowadzenia badań diagnostycznych spełniających standardy etyczne i pozwala ocenić ogólny poziom uzyskanej kompetencji. Wydaje się, że narzędzie uwzględni większość istotnych kwestii etycznych zawartych w kodeksie etycznym psychologów, a także wskazywanych przez pedagogów, choć oczywiście wymaga udoskonalenia.

Zgodnie ze słowami autorów, iż „wskaźnikiem moralnej relewancji sądu jest skłonność do opatrywania go sankcją” (Wojciszke, Baryła, 2000, s. 3), ciekawym rozwiązaniem byłoby również przygotowanie takiej wersji skali, w której badani mieliby określić wysokość kary za dane zachowanie, czyli porównanie oceny zachowania z oceną siły sankcji, którą osoby badane przypisałyby do danego zachowania.

Nie było celem artykułu podejmowanie rozważań nad samą kwestią postrzegania przez badanych poszczególnych wymiarów etycznych, a także osiągniętych w badaniu wstępnym wyników. Biorąc jednak pod uwagę wniosek z badań Wojciszke i Baryły (2000, s. 13), iż „z etyk autonomii, godności i dobra powszechnego płyną rzeczywiste przesłanki ocen moralności, natomiast etyki produktywności i kolektywistyczna są niewątpliwie źródłem ocen, ale o innym niż moralne znaczeniu”, to znamienne wydaje się, że właśnie na tych wymiarach studenci uzyskali najniższe wyniki. Być może także ten fakt stanie się inspiracją do dalszych badań nad tą ważną i ciekawą kwestią.

Bibliografia

- Galewicz W. (2009). O etyce badań naukowych. *Diametros*, 19, 1, 48-57.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, DzU 2011 nr 253, poz. 1521.
- Sobol E. (2003). *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Strelau J., Doliński D. (2008). *Psychologia*. Wyd. 1. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Wojciszke B., Baryła W. (2000). Potoczne rozumienie moralności: pięć kodów etycznych i narzędzie ich pomiaru. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 4, 395-421. Zaczepnięte 16 kwietnia 2015. Strona internetowa http://www.kul.pl/rok-2000,art_5496.html
- Wysocka E. (2007). *Człowiek a środowiska życia*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

Załącznik nr 1

KWESTIONARIUSZ

Udział w badaniu jest dobrowolny i anonimowy. Proszę o udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu oraz dziękuję za okazaną pomoc. Wybrane odpowiedzi proszę zaznaczyć znakiem „X”.

Poniżej zamieszczone zostały zachowania dotyczące tego problemu. Proszę o wyrażenie własnej opinii kierując się jedynie własnym zdaniem, a nie tym, co mogą o tym sądzić inni.	bardzo niewłaściwe	niewłaściwe	raczej niewłaściwe	nie mam zdania	raczej właściwe	właściwe	bardzo właściwe
1. Uzyskanie zgody osoby na udział w badaniu uważam za:							
2. Zapytanie uczestników, czy ktokolwiek po badaniu poczuł się skrzywdzony, określam jako:							
3. Poinformowanie przed badaniem osób w nim uczestniczących o celu i sposobie jego przeprowadzenia uznaję za:							
4. Podanie przed badaniem informacji, że badani mogą się wycofać w każdym momencie badania, oceniam jako:							
5. Według mnie zachowanie w tajemnicy danych osoby badanej jest:							
6. Przedstawienie wyników badań na podstawie powierzchownej analizy danych empirycznych z uwagi na nagłący termin oceniam jako:							
7. Pomijanie danych niewygodnych uważam za:							
8. Dopasowanie hipotezy tak, aby była zgodna z uzyskanym wynikiem, określam jako:							

8. Działanie polegające na nieznacznym modyfikowaniu zebranych danych (zmianę rzeczywistych wartości liczbowych) według mnie jest:									
9. Ścisłe przestrzeganie regulaminu studiów w zakresie przepisów dotyczących badań uważam za:									
10. Sprawdzenie przed podjęciem badania, czy może ono naruszać jakieś przepisy prawne, oceniam jako:									
11. Zapoznanie się z regulaminem placówki, w której będzie prowadzone badanie, uznaję za:									
12. Wykorzystywanie programów bez licencji, ale w szczytnym celu naukowym określam jako zachowanie:									
13. Podanie we wniosku o wyrażenie zgody na badania adresowanym do dyrektora instytucji, w której mają one być prowadzone, jedynie kilku informacji niezgodnych z rzeczywistością uważam za:									
14. Przedstawienie się jako autor pracy, mimo braku wkładu pracy własnej, uważam za:									
15. Pominięcie niektórych współautorów uczestniczących w pracy badawczej jest według mnie:									
16. Brak wstawienia cudzysłowu w dosłownie cytowanym fragmencie określam jako:									
17. Przyznanie się do popełnionego błędu, mimo że nikt go nie zauważył, uważam za:									
18. Uwzględnienie podziękowań dla osób, którym w jakikolwiek sposób zawdzięczamy powstanie dzieła, oceniam jako:									
19. Rezygnację ze stosowania przypisu w przypadku przepisania fragmentu tekstu, ale własnymi słowami, uznaję za:									
20. Sprawdzenie, czy istnieją wcześniejsze wyniki badań dotyczące tego samego problemu badawczego, w mojej opinii jest:									
21. Uwzględnienie w celach badań ich praktycznej funkcji społecznej (np. poprawy jakości życia) oceniam jako:									
22. Przeprowadzenie analizy ryzyka, jakie niesie badanie w kontekście korzyści, według mnie jest:									

Summary

Proposal for a tool measuring the ethical preparedness of education professionals to conduct diagnostic research

Social problems require careful examination, discussion and trying out innovative solutions. Scientific research plays a significant role in this process, however it is important that it is conducted in an ethical manner. This has particular significance as improper conduct may impact not only the persons being researched, but also other values subject to moral judgments. The article presents the adopted theoretical assumptions and undertaken research activities that aimed at constructing a tool measuring the ethical preparedness of future education professionals to conduct diagnostic research. The proposed scale enables the verification of this competence based on broader criteria than the usually invoked moral standards like "firstly do not harm the research subjects" or "treat research subjects as persons". The conducted trial research allowed for an evaluation of the constructed scale's reliability and theoretical validity.

Key words: educational diagnostics, moral aspect, ethics in research

V. RECENZJE

Krystyna Zabawa, Renata Pater (red.) (2014). *Dzieło Janusza Korczaka wobec wyzwań XXI wieku. Specyfika relacji dziecko – dorosły*. Kraków: Wydawnictwo WAM, ss. 180

Publikacja będąca pracą zbiorową pt. *Dzieło Janusza Korczaka wobec wyzwań XXI wieku. Specyfika relacji dziecko – dorosły* jest zbiorem tekstów, które powstały na podstawie referatów wygłoszonych na interdyscyplinarnej ogólnopolskiej konferencji studentów i doktorantów pod hasłem *Rozmawiając z dzieckiem – teoria i praktyka relacji dorosły – dziecko według Janusza Korczaka*, która odbyła się w listopadzie 2012 roku w Akademii Ignatianum w Krakowie, przy współpracy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz krakowskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Przedstawione w książce teksty stanowią studium interdyscyplinarne problematyki relacji dziecko – dorosły w dziele Janusza Korczaka w kontekście istotnych zjawisk współczesności. Wyniki swoich badań przedstawiają młodzi naukowcy z kilku polskich uczelni (głównie doktoranci) – filozofowie, pedagodzy, socjologzy, a także praktycy, zajmujący się pracą z dziećmi, co zostało wyakcentowane w *Notach o autorach*, zamieszczonych w końcowej części książki.

Książkę otwiera *Spis treści* w języku polskim i angielskim, po czym następuje dosyć obszerny *Wstęp* (s. 9-18) autorstwa redaktorek publikacji Krystyny Zabawy i Renaty Pater o ważności szeroko rozumianych relacji między dzieckiem a dorosłym w kontekście wyzwań, jakie niesie XXI wiek. Zarówno dla organizatorów interdyscyplinarnej ogólnopolskiej konferencji studentów i doktorantów, jak i dla wydawców omawianej książki „interesująca była (...) odpowiedź na pytanie, co w wielości Korczakowskich tematów, związanych z relacjami dorosły – dziecko (uznanymi za centralne i zasadnicze), stanowi wyzwanie dla współczesnej młodzieży, które wątki warte są dla nich podjęcia” (s. 10).

Po *Wstępie* następuje syntetyczne *Kalendarium życia i twórczości Janusza Korczaka (właśc. Henryka Goldszmita)*, aby „czytelnik mógł się łatwiej zorientować w chronologii dzieła Korczaka, analizowanego w poszczególnych artykułach, oraz zobaczyć je w kontekście historycznym” (s. 19). Jest to dobry pomysł, choć wydaje się, że warto by nieco poszerzyć wiadomości o życiu i praktyce Janusza Korczaka, tak aby mniej wtajemniczony czytelnik, zanim przystąpi do lektury artykułów zamieszczonych w omawianej publikacji, miał nieco szersze spojrzenie na Starego Doktora i czasy, w których żył i działał.

Z kolei następuje istotna część książki, na którą składa się osiem rozdziałów, będących odpowiednio zredagowanymi na potrzeby omawianej monografii referatami ze wspomnianej konferencji. Cenną rzeczą jest to, że na końcu każdego rozdziału zamieszczono streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe, co bardzo ułatwia lekturę czytelnikom niezbyt zaznajomionym z problematyką książki.

Ważne jest, że większość autorów zamieszczonych tekstów oprócz podejmowanej pracy naukowej zajmuje się również działalnością praktyczną. Pracują oni na co dzień z dziećmi i młodzieżą, dzięki czemu ich wypowiedzi mają także bezpośrednie przełożenie na tworzenie właściwych odniesień dziecka do dorosłego w obecnych czasach. Autorzy podkreślają niezwykle splecenie się teorii i praktyki w dziele Korczaka. Wielką zaletą recenzowanej książki jest to, że refleksje teoretyków i praktyków – wychowawców są skierowane „przede wszystkim do młodych (w wieku autorów i młodszych) – studentów różnych kierunków, rodziców, wychowawców, nauczycieli, wszystkich, którzy w różnych środowiskach i sytuacjach wchodzi w relacje z dziećmi” (s. 11). W zamysle redaktorów książka winna stać się pomocą we wprowadzaniu w życie, we wszystkich sytuacjach, gdzie występuje relacja dziecko – dorosły, zarówno oryginalnych przemyśleń, jak i praktyki autora *Bankructwa małego Dżeka*.

Książka wydana jest starannie, a jej walor podnoszą niewątpliwie zamieszczone na końcu: *Bibliografia podmiotowa*, *Dzieła Janusza Korczaka*, *Bibliografia przedmiotowa*, *Noty o autorach* oraz *Indeks osób*.

Zamieszczone referaty otwiera artykuł literaturoznawcy, opiekuna doktorantów w Akademii Ignatianum, prof. dr. hab. D. Rotta. Podejmuje on, słabo rozpoznaną naukowo, problematykę działalności radiowej J. Korczaka, podkreślając jego dążenie do odkrycia drogi do jak najbardziej skutecznej komunikacji z dzieckiem (które niejednokrotnie, także i dziś, mierzy się z problemem samotności), gdzie radio może spełnić swoją twórczą rolę.

W kolejnym referacie mgr Monika Tylka zajęła się tematem: *Komunikacja wirtualna dziecka a propozycje Janusza Korczaka*. Autorka, prezentując rzeczywistość komunikacyjną XXI wieku, podkreśla, że dziecko, podobnie jak dorośli, komunikuje się nie tylko bezpośrednio, ale także uczestniczy w komunikacji pośredniej za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, szczególnie Internetu, które to środki nie są w stanie zastąpić spotkania osób w sytuacji bezpośredniej interakcji. Rozmowa „twarz w twarz”, jako jeden z podstawowych elementów funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, stanowi jednocześnie naturalną potrzebę życiową. By na nowo ukazać jej wartość, Monika Tylka ukazuje innowacyjne formy dialogu z dzieckiem (m.in. takie jak tablica ogłoszeń, skrzynka na listy, domowa gazeta, działalność literacka), które zrodziły się w ubiegłym stuleciu, pozbawionym łączności z globalną siecią, autorstwa Starego Doktora – Janusza Korczaka czerpiące swe inspiracje z trzech zasadniczych źródeł: z praktyki lekarskiej, literackiej oraz pedagogicznej.

W rozdziale trzecim mgr Marta Tyszko zwraca uwagę na *Prawo dziecka do śmierci w koncepcji Janusza Korczaka*. Autorka przypomina, że „prawo dziecka do śmierci jest trudnym i marginalizowanym elementem myśli Korczaka. Mimo doniosłości i znaczenia, jakie problem ten ma dla sposobu ujmowania bytu dziecka, zagadnienie prawa dziecka do śmierci nie było podejmowane przez badaczy myśli Korczakowskiej” (s. 57). W twórczości piśmienniczej Korczaka nie można dopatrzeć się wyraźnie sformułowanego znaczenia, jakie prawu dziecka do śmierci przypisywał jego autor. Wielość możliwych interpretacji potęguje fakt, iż myśl Korczaka rozciąga się od zagadnień przyrodniczych aż po tematykę metafizyczną i mistyczną. Wobec tego problemu autorka stwierdza, że „prawo dziecka do śmierci odczytuję poprzez wyróżnione przeze mnie dwa poziomy. Uważam, że w prawie, o które upominał się Korczak, można wyróżnić sens bezpośredni i pośredni: bezpośredni będzie się odnosił do powszechnych i ogólnych praw biologicznych, a pośredni będzie związany z aksjologiczną

postawą dorosłego w relacji rodzic/opiekun – dziecko” (s. 57). Marta Tyszko słusznie zauważa, że w Korczakowskim prawie dziecka do śmierci streszcza się wiele znaczeń, a wśród nich to, że dziecko nie jest własnością rodziców i podpowiada im, że dojrzała, zdolna do wyrzeczeń miłość jest w stanie przyjąć fakt, że dziecko, wbrew naturalnemu porządkowi, może opuścić ten świat wcześniej od nich.

Czwarty rozdział publikacji zatytułowany *Dziecko – artysta komunikacji* autorstwa Moniki Wojtas-Tarnowskiej zawiera tekst przybliżający kwestię edukacji dziecka w perspektywie rozwoju osobowości człowieka. Autorka informuje, że „istotnym obszarem omawianego problemu jest aspekt kinestetyczny (taki, który czuć, dający się odbierać za pomocą dotyku, czuciowy – przyp. B.A.) w procesie rozwojowym dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem zdolności mówienia i elementów komunikacji interpersonalnej, zarówno tej werbalnej, jak i niewerbalnej” (s. 79). Istotne znaczenie w tym aspekcie rozwoju osobowości dziecka pełni sztuka i sfera artystyczna. Źródłem inspiracji do napisania omawianego artykułu były słowa Janusza Korczaka o dziecku w każdym nowym ruchu podobnym do pianisty, któremu potrzebne jest dobre samopoczucie, zupełna równowaga, by z powodzeniem odegrać trudną kompozycję (por. s. 79).

Piąty rozdział skupia się na problematyce komunikacji z dzieckiem w okresie adolescencji (dojrzwania), który jest jednym z najtrudniejszych i najważniejszych etapów w rozwoju człowieka oraz na postawie dialogu i szacunku dla dziecka w tym okresie w pedagogice Janusza Korczaka. Autorka Patrycja Kozera-Mikuła zauważa, że myśl pedagogiczna Janusza Korczaka jest rzadko spotykanym w literaturze przykładem tolerancyjnej (liberalnej) refleksji o wychowaniu. Stanowi ona ostrożny i obcy zbyt niemu moralizmowi typ myślenia o tym, jak rodzice i pedagodzy powinni postępować wobec wychowanków, by nie naruszać wzajemnego prawa do wolności i do godnego życia (por. s. 81). Ważnym spostrzeżeniem autorki jest werbalizacja szczególnie aktualnej współcześnie idei pedagogicznej Starego Doktora, jaką jest zdrowe partnerstwo w relacji wychowawca – wychowanek, które opiera się na prawie do wzajemnego szacunku.

Kolejny rozdział autorstwa Joanny Przybylskiej prezentuje aktualność i ponadczasowość myśli Janusza Korczaka w tak delikatnej dziedzinie, jaką jest dialog między rodzicami i dziećmi. Autorka podkreśla znaczenie i potrzebę wzajemnej rozmowy pomiędzy młodym człowiekiem a dorosłym, czemu ogromne znaczenie przypisywał autor *Króla Macjusia Pierwszego*. Uzasadnienie dla takiego właśnie podejścia do myśli Korczaka stanowią wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej. Odpowiadają one na pytania: O czym i czy w ogóle rozmawiają młodzi ludzie ze swoimi rodzicami? Czy są między nimi tematy tabu? Gdzie młodzież szuka odpowiedzi na swoje liczne pytania i wątpliwości? Wyniki badań zaprezentowanych w artykule wskazują na wyraźną potrzebę wzmocnienia relacji na linii rodzice – dzieci (por. s. 106).

Rozdział siódmy, którego autorką jest mgr Joanna Garbulińska-Charchut, jest natomiast poświęcony aktualności dzieła Janusza Korczaka dla praktyki resocjalizacyjnej XXI wieku. Autorka postrzega, usiłuje odczytać i zaaplikować do dzisiejszych realiów osiągnięcia J. Korczaka jako pioniera działań w dziedzinie resocjalizacji nieletnich, diagnozowania wychowawczego, opieki nad dzieckiem trudnym. Stary Doktor opowiadał się bowiem za resocjalizacją oraz kompleksową i innowacyjną opieką nad dziećmi z marginesu społecznego, tzw. dziećmi trudnymi.

Wreszcie, pozostając w problematyce resocjalizacyjnej, autorzy Piotr Gierek, Monika Gierek i Rafał Krzepina, w ostatnim rozdziale ukazują Janusza Korczaka jako prekursora współczesnego streetworkingu, czyli pracy z wykluczonymi społecznie „dziećmi ulicy”. Autorzy, opierając się na badaniach prowadzonych w środowisku miasta Chorzów, wyciągają wnioski, że myśl i dzieło Korczaka, zwłaszcza jego „pedagogika podwórkowa”, mogą stać się i faktycznie stają się ważnym natchnieniem do pracy metodą streetworkingu, w celu kształtowania właściwych relacji dorosły — „dziecko trudne”.

Wydaje się, że pewien niedosyt pozostawia brak w książce rozdziału (choć ten temat nie był poruszony na konferencji, ale dla pewnej integralności książki można by go dodać) o wykorzystaniu pedagogiki J. Korczaka w relacjach uczeń — nauczyciel na terenie szkoły. Czy nie można by podjąć próby zaaplikowania dla współczesnej szkoły dorobku myśli i praktyki Korczaka odnośnie do demokracji w szkole opartej na dialogu dziecka z wychowawcami? Wspomniana demokracja w szkole polegałaby m.in. na właściwym sposobie rozwiązywania problemów, dialogu i wzajemnym poznawaniu się członków społeczności szkolnej, właściwym partnerstwie wszystkich członków społeczności szkolnej, w tym także uczniów, współpracy społeczności szkolnej w działaniach dla poprawy swojego samopoczucia i warunków nauki i pracy, autentycznym udziale we współdecydowaniu o własnych sprawach przez samoorganizację i współzrządzenie, poważnym traktowaniu dzieci, ich aktywizacji, rozwijaniu samorządności polegającej na współzrządzeniu i współgospodarzeniu.

Wydaje się, że dobrze byłoby, gdyby na końcu książki zamieszczono syntetyczne wnioski podsumowujące wszystkie zamieszczone referaty.

Mimo pewnych zastrzeżeń książka dobrze wpisała się w Rok Janusza Korczaka (2012), gdyż posiada duży walor poznawczy dla czytelnika interesującego się życiem i pedagogią J. Korczaka oraz szeroko pojętymi relacjami dziecko — dorosły, jak również resocjalizacją dzieci i młodzieży „trudnej”. Opracowanie to należy rekomendować także studentom nauk humanistycznych, zwłaszcza psychologii i pedagogiki.

Barbara Adamczyk

Krzysztof Kuźmicz (2015). *E-learning: kultura studiowania w przestrzeni sieci*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 182

Czytelnicy zainteresowani poszerzeniem wiedzy z zakresu kultury studiowania w przestrzeni sieci z pewnością z wielkim zainteresowaniem przyjęli publikację Krzysztofa Kuźmicza.

Tekst autora jest bardzo wartościowym wkładem w poszerzenie wiedzy z zakresu pedagogiki medialnej. Krzysztof Kuźmicz na podstawie swoich własnych badań nie tylko charakteryzuje zjawisko e-learningu, ale przede wszystkim ukazuje jego nieograniczone – i współcześnie jeszcze nieświadomione – możliwości. Celem prowadzonych badań było poznanie istoty i właściwości kultury studiowania w przestrzeni sieci. Zamierzeniem autora jest, aby lektura książki pobudzała do refleksji, a także była inspiracją dla Czytelnika do dalszych przemyśleń i nowatorskich rozwiązań dydaktycznych w przestrzeni e-studiowania.

Poparcie Unii Europejskiej dla działań na rzecz rozwoju nowych technologii informacyjnych znajduje wyraz we wsparciu finansowym wielu projektów badawczych, których celem jest propagowanie i wykorzystanie e-learningu. Autor zwraca uwagę, że e-learning jest obecnie jedną z najdynamiczniej rozwijających się gałęzi technologii informatycznych. E-learning określane jako kształcenie na odległość – obejmuje niemal wszystkie obszary działalności edukacyjnej i oświatowej. Najszerze zastosowanie znajduje w kształceniu ustawicznym i samokształceniu. E-learning to realny silny trend w światowej edukacji. Sprzyja mu rozwój nowych technologii i urządzeń do przekazywania informacji, które tworzą zupełnie nowe możliwości kształcenia w szkole wyższej.

Struktura książki jest przemyślana, tytuły podrozdziałów trafne i zachęcające do lektury. Tekst został starannie przygotowany pod względem językowym i edytorskim.

W pracy wykorzystano następujące metody badawcze: metodę analizy wykorzystywaną do krytycznej analizy piśmiennictwa (definicji, teorii, koncepcji) związanego z tematem pracy (w pracy wykorzystano zwarte publikacje naukowe, polskie i obcojęzyczne). Autor w sposób analityczny poszukuje odpowiedzi na wiele podstawowych pytań (m.in. w zakresie definiowania systemu e-learningowego i mechanizmów tworzenia kultury studiowania w przestrzeni sieci).

Problematykę opracowania ujęto w siedmiu rozdziałach. Wskazaną w tytule książki przestrzeń sieci autor rozpatrywał jako narzędzie wielowymiarowej aktywności współczesnego człowieka w czterech wymiarach: komunikacyjnym, kulturotwórczym, edukacyjnym i dziennikarskim.

W rozdziale pierwszym autor charakteryzuje przestrzeń sieci jako cyfrowe środowisko komunikacyjne. Ukazuje sieć w kontekście przeszłości i teraźniejszości komunikowania medialnego. Dokładnie analizuje proces

komunikowania i jego podstawowe modele, oparte na technologii Web 2.0, która stanowi zupełnie nową jakość w optymalizacji procesu wyszukiwania i magazynowania obiektów w sieci. W końcowej treści rozdziału autor przygląda się rozwojowi usług komunikacyjnych sieci (np. poczta elektroniczna, usługa Usenet, IRC, czat, usługa WWW), psychospołecznym właściwościom komunikowania oraz powstania multitożsamości w przestrzeni sieci.

Natomiast w rozdziale drugim autor analizuje przestrzeń sieci jako środowisko kulturotwórcze, rekonstruuje najważniejsze założenia i twierdzenia teorii kultury (w szczególności oparte na poglądach wielkiego polskiego badacza kultury Jerzego Kmity). Ponadto opisuje kulturę społeczeństwa sieci, określaną także terminem „kultura 2.0” lub „cyberkultura”.

W rozdziale trzecim autor zdefiniował kształcenie zdalne (distance learning) i skupił swą uwagę na współczesnej odmianie edukacji na odległość, czyli e-learningu. Prezentuje przestrzeń sieci jako cyfrowe środowisko edukacyjne (która składa się z tradycyjnego procesu dydaktycznego poprzez uzupełnienia go wirtualnymi zajęciami organizowanymi za pomocą technologii e-learningowej), zwrócił uwagę na kierunki i formy rozwoju edukacji wirtualnej, dokładnie charakteryzuje systemy LMS (learning management system), LCMS (learning content management system) i LCS (life communication system). W swojej publikacji dokonuje przeglądu szerokiej oferty nieodpłatnych platform e-learningowych (ATutor, Claroline, Ilias, Manhattan Virtual Classroom), ze szczególnym uwzględnieniem popularnej platformy Moodle. Oprócz tego autor zastanawia się nad pedagogicznymi i psychologicznymi aspektami kształcenia online. Dlatego zwrócił uwagę na przenikanie się i współwystępowanie w e-edukacji z pozoru przeciwstawnych koncepcji psychologicznych: behawiorystycznej, poznawczej oraz konstruktywizmu – jako teorii uczenia się i zdobywania wiedzy. Bardzo cenne jest zwrócenie uwagi na rolę nauczyciela w kształceniu zdalnym przez Internet. Nauczyciel korzystający z e-learningowej platformy edukacyjnej przestaje zatem być jedynym źródłem informacji, lecz stopniowo zaczyna pełnić rolę doradcy, pomocnika osoby uczącej się w poszukiwaniu potrzebnych wiadomości. W zakończeniu rozdziału zaprezentowano proces uczenia się, który odbywa się za pośrednictwem bezprzewodowych urządzeń mobilnych (m-learning).

Z kolei w rozdziale czwartym, ostatnim z teoretycznych, autor ujmuje przestrzeń sieci jako środowisko dziennikarskie. Śledzi zmiany, jakie dokonały się w obszarze dziennikarstwa i mediów tradycyjnych od momentu pojawienia się i upowszechnienia sieci, a także systematyzuje pojęcia i gatunki dziennikarstwa online z zakresu dziennikarstwa internetowego.

Po przedstawieniu założeń teoretycznych autor w ramach przyjętego obszaru tematycznego w części empirycznej (rozdziały 5-7) poddaje wielowymiarowej analizie kulturę studiowania w przestrzeni sieci. Oprócz tego przedstawia wyniki i interpretacje oraz wnioski z badań przeprowadzonych w latach 2008-2012 na dziennikarskich studiach stacjonarnych i niestacjonarnych (specjalność: dziennikarstwo muzyczne) w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Badania realizowane były w czternastu grupach badawczych, na próbie liczącej 317 osób. Zajęcia online toczyły się na specjalnie zaprojektowanej, autorskiej platformie e-studiowania Eduk@cja on-line (<http://kuzmicz.edu.pl>) na bazie platformy Moodle. Szczególną uwagę skupiono na formach

i strategiach uczenia się, preferowanych stylach poznawczych, czynnikach afektywnych, autonomii i samokształceniu e-studenta oraz zespołowym uczeniu się (cooperative learning). Wiele uwagi poświęcono czynnikom materialnym (urządzenia techniczne), fizycznym (realizacja procesów uczenia się) i organizacyjnym (organizacja kursu, zaplanowane w nim aktywności i sposób zarządzania czasem) wchodzących w skład środowiska e-studiowania. Ponadto autor przedstawił lekturę fragmentów wywiadów z uczestnikami kursu e-learningowego dziennikarstwo muzyczne online. Zawierają one między innymi opinie, sugestie i wnioski studentów dotyczące wirtualnej edukacji.

Niewątpliwym plusem, stanowiącym zachętę do zapoznania się z pracą, jest jej przejrzysta szata graficzna, w której Czytelnik odnajdzie interesujące go zagadnienia oraz atrakcyjna forma prezentacji treści.

Zachęcam Czytelników do sięgnięcia do niniejszej lektury. Stanowi ona zbiór zagadnień umożliwiających poznanie i zrozumienie fenomenu sieci, a także jej edukacyjno-kulturowych i komunikacyjnych znaczeń i zastosowań. Książka posłuży z pewnością szerokiemu gronu odbiorców, w tym studentom i pracownikom naukowym, a także wszystkim tym, których zainteresowania skupione są wokół zagadnień kultury studiowania w przestrzeni sieci.

Vladimir Petrov

Ditta Baczała (2016). *Kim pan jest, mistrzu? Toruński czworobok pedagogiczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 141

Zachęcam do zapoznania się z nietypową książką z biografistyki pedagogicznej, która pojawiła się na rynku wydawniczym współczesnej humanistyki. Trudno określić ją mianem naukowej, gdyż nie mamy tu do czynienia z metodologicznym konceptem i warsztatem badawczym redaktorki Ditty Baczały – młodej uczoney z Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, która postanowiła utrwalić opinie i poglądy najważniejszych dla niej czterech profesorów nauk pedagogicznych z jej macierzystej uczelni. Ona sama uczestniczyła przed laty w czwartkowych seminariach naukowych dla młodych pracowników nauki. Kim są bohaterowie jej wywiadów? W pamięć społeczną autorki tej książki wpisali się następujący mistrzowie: Zbigniew Kwieciński – pedagog społeczny, socjolog edukacji, wieloletni przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego; Aleksander Nalaskowski – wiecznie niepokorny i oscylujący między pedagogiką liberalną, twórczą, elastyczną, socjaldemokratyczną a konserwatywną, elitarną i narodową oraz Andrzej Wojciechowski – artysta rzeźbiarz, a zarazem znakomity pedagog specjalny, współtwórca i wieloletni kierownik Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych w Toruniu.

Niestety, nie mogła przeprowadzić wywiadu z czwartym mistrzem ze względu na jego niespodziewaną śmierć, a mianowicie z profesorem Ryszardem Borowiczem. Został on głęboko zapamiętany jako niezwykle wymagający, troszczący się o wysoką jakość badań i kształcenia studentów badacz i nauczyciel akademicki – socjolog młodzieży, ekspert w zakresie polityki oświatowej na terenach rustykalnych oraz założyciel interdyscyplinarnego w pedagogice czasopisma naukowego „Kultura i Edukacja”. Wspomina go autorka we wstępie, tłumacząc powód nieobecności tego wywiadu oraz zarejestrowała wspomnienia na jego temat trzech toruńskich uczonych, z których każdy reprezentuje odrębną subdyscyplinę nauk pedagogicznych i nauk pogranicza, a razem wywarł ogromny wpływ na transformację polskiej pedagogiki w okresie nie tylko III RP. Jak słusznie zakończyła swoje wprowadzenie do książki D. Baczała, wszyscy czterej profesorowie z Torunia mają już swoje miejsce w historii.

Całość tomiku została opatrzona na końcu notami biograficznymi pedagogów, a Oficyna Wydawnicza „Impuls” nadała publikacji wysoce estetyczną strukturę, skład i oprawę. Jak odnotował w umieszczonej na tylnej okładce recenzji prof. Ryszard Maciej Łukaszewicz:

Nareszcie żywa opowieść – toczona ze swadą, z dala od akademickich podręczników pedagogiki, z ironią i autoironią, jednocześnie „dotknięta” autentycznymi doświadczeniami, wydarzeniami i... życiem; nareszcie żywa, albowiem słowa mistrzów mają znaczenie, są refleksyjne, pouczająco zdystansowane. Nareszcie

supertrafiona lektura „obowiązkowa” i dla adeptów edukacji, i dla tych, którym się wiele pomyliło, choć nie przestają być nauczycielami, studentami. Cóż?

Prowadząca nadała każdemu z wywiadów odrębny tytuł, który — jej zdaniem — najlepiej odzwierciedla myśl przewodnią ich twórczości naukowej, a zarazem dobrze nawiązuje do przewodniej idei charakterystycznych postaw autorów. Tom otwiera wywiad ze Zbigniewem Kwiecińskim, który został zatytułowany w ślad za dziełem Witolda Gombrowicza *Ferdydurke* — „Szkoła szkodzi?”. Dla wywiadu z Aleksandrem Nalaskowskim redaktorka posłużyła się rozprawą z prakseologii Tadeusza Kotarbińskiego *Traktat o dobrej robocie*, nadając tytuł „Po pierwsze praca”, zaś w przypadku wywiadu z Andrzejem Wojciechowskim sięgnęła do książki Marka Hłaski pt. *Piękni dwudziestoletni*, tytułując w ślad za nią rozdział — „Młodzi są piękni”. Czy jej interlokutorzy zaakceptowali ów wybór i czy wywiady były autoryzowane? Tego nie wiemy, ale można przypuszczać, że tak. Podobnie, jak można zgodzić się z ich rozmówczynią co do trafności przewodniego dla każdego tytułu źródła. Co ciekawe, a może czytelnikom nie jest dobrze znane, tak Z. Kwieciński, jak i A. Nalaskowski udzielali nie tylko wielu wywiadów dziennikarzom i publicystom, ale publikowali własne wspomnienia czy — jak ten ostatni — opowieści.

Ciekawe byłoby opublikowanie ich w jednym tomie, z zachowaniem chronologii ich ukazywania się, żeby dostrzec spójność i konsekwencję podejścia do przedmiotu własnych badań i zainteresowań praktyczną pedagogiką, w tym edukacją i jej makro- lub mezopolityką. Sądzę, że znane autorce tego zbioru wywiadów traumatyczne przeżycia Z. Kwiecińskiego z okresu własnej edukacji szkolnej stały się punktem wyjścia do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: *Czy szkoła szkodzi?* Odczytamy w narracji profesora pamięć szkoły nie tylko z jego własnych doświadczeń, ale także tej, którą wydobywał dzięki prowadzonym badaniom naukowym. Jemu też D. Baczała poświęciła najwięcej uwagi (s. 19-67), konstruując na podstawie wspomnień socjopedagogiczny profil biografii mistrza, pełnionych przez niego ról i uniwersalnych prawidłowości:

- o niepożądanych skutkach uczenia się w toksycznej szkole;
- o byciu w niej autorytetem lub jego zaprzeczeniem;
- o szkolnictwie wyższym, akademickim kształceniu i jego patologiach czy dysfunkcjonalności;
- o dylematach dziedzin edukacji, jak np. religijnej, patriotycznej, informatycznej itp.

W wypowiedziach Z. Kwiecińskiego jest wiele sądów kontrowersyjnych, potocznych, pozbawionych merytorycznej racji ze względu na ich ogład w stylu „jak mi się zdaje”. Tego typu wypowiedzi zdarzają się niemalże każdemu rozmówcy, jak chociażby ta o rzekomo złym nauczaniu religii przez księży i katechetów, chociaż sam nie prowadził w tym zakresie ani etnopedagogicznych, ani empirycznych badań, czy kiedy wypowiada się na temat źle rozumianego i przekazywanego w harcerstwie patriotyzmu oraz o jego katastrofalnej koncepcji wychowania (s. 33). To zdumiewające, że tego typu sądy i opinie padają z ust profesora pedagogiki społecznej, który potępia m.in. udział harcerzy w powstaniu warszawskim.

Zapewne, jak w każdej grupie zawodowej czy środowisku opiekuńczo-wychowawczym, sił społecznych zdarzają się antywzory, toksyczni wychowawcy i nauczyciele, ale nie jest to powód do kwestionowania

en bloc tych dziedzin edukacji, socjalizacji czy (samo)wychowania, jeśli nie zna się ich istoty i nie doświadczało się właściwych w nich rozwiązań. Profesor nie rozumie systemu zdobywania np. stopni i sprawności harcerskich, oceniając to jako niebezpieczny element rywalizacji, ale już nie przeszkadza mu system awansu zawodowego nauczycieli czy naukowego w środowisku akademickim. Czymże w nich są stopnie i tytuły zawodowe czy naukowe? Zapytany o zastosowanie nowych technologii w szkolnej edukacji, przyznaje, że się na nich nie zna, aby zaraz dodać, że nie tylko on.

Znajduję w tym wywiadzie niezwykle trafną uwagę, że w pedagogice, ale także w innych dyscyplinach nauk społecznych, mamy megapedagogów, a więc profesorów pedagogiki, którzy „perwersyjnie” uważają się za metodologów, chociaż nigdy w życiu nie przeprowadzili własnych badań. Interlokutora D. Baczały drażnią metodolodzy normatywni, którzy prezentują się jako specjaliści od czegoś, na czym się sami nie znają. Istotnie, metodologiem badań musi być każdy, kto je prowadzi i to bez względu na to, w jakim paradygmacie. Przyjęta przez Kwiecińskiego perspektywa oceny mistrzów i uczonych jego pokolenia miejscami jest szczerą aż do bólu dla tych, którzy się z nią nie pogodzą, jak chociażby stwierdzenie, że Bogdan Suchodolski był zdolnym językowo, wielkim erudytą, najwyczajniej w świecie „lejącym wodę” i klakierem władzy (s. 35, 57). To, że działalność tego humanisty „była zgodna z dyrektywami ówczesnej (PRL-owskiej) władzy”, nie ulega wątpliwości, toteż toruński pedagog miał prawo nie chcieć czytać tekstów Suchodolskiego, by wybrać model badacza empiryka, który z zaangażowaniem prowadził latami najtrudniejszy ich wariant — badania longitudinalne.

Jest w tym wywiadzie mowa o znaczeniu pedagogiki jako nauki będącej ostatnią szansą na pozyskanie mądrości humanistycznej, o robieniu przez psychologów karier na opracowywaniu i standaryzowaniu testów, co nie ma — zdaniem profesora — związku z nauką, bo jest ateoretyczne. Jest też spojrzenie na współczesny świat i Polskę, w tym jakże słuszna diagnoza kontynuacji przez kolejne, postsocjalistyczne rządy etatyzmu ze zmianą jedynie jego beneficjentów. Znajdziemy w tym wywiadzie kilka interesujących anegdot z życia znanych nam z lektur, bo już nieżyjących uczonych-pedagogów, psychologów i socjologów. Nic dziwnego, że czyta się ten tekst szybko, łatwo, choć nie każdego usatysfakcjonuje. Wyobrażam sobie rozczarowanych nieobecnością we wspomnieniach wielu profesorów, których interlokutor D. Baczały nie wymienił, chociaż zaliczali się do jego ścisłych współpracowników w UAM, UMK, DSW we Wrocławiu czy UWM w Olsztynie. Takie są jednak prawa pamięci społecznej i narracji w określonym miejscu oraz czasie życia rozmówcy. W wywiadzie czy konferencyjnym referacie nie da się mówić o wszystkich, nawet jeśli mają poczucie wspólnoty działań czy dokonań.

Dwa kolejne wywiady są już objętościowo o połowę krótsze. Także i te zaczynają się od tego samego pytania, jakie zostało zadane Z. Kwiecińskiemu, a mianowicie: *Czy według pana profesora może istnieć szkoła bez łez? Oczywiście mam na myśli łzy ucznia* (zob. s. 19, 70, 97). Odpowiedzi nie zdradzę, gdyż warto do niej dotrzeć, czytając tę książkę, która pośrednio staje się ciekawym spotkaniem z toruńskimi uczonymi. Profesor Aleksander Nalaskowski jest wybitnym znawcą szkoły nie tylko teoretycznie, modelowo, ale także praktycznie, gdyż jest twórcą Społecznego Liceum Ogólnokształcącego w Toruniu, które po 26 latach działania musiało zakończyć swoją misję. Tak długo żaden ze współczesnych profesorów pedagogiki nie realizował

badań naukowych i równolegle prowadził autorską szkołę – laboratorium. Lubię stylistykę wypowiedzi Nalaskowskiego, gdyż jest pełna odniesień do trafnie dobranych wydarzeń z historii Polski, kanonu światowej literatury, pełna błyskotliwych zwrotów, metafor i przykładów z codzienności szkolnego oraz akademickiego życia. Jak powiada: *Szkoła jest portem, z którego się wypływa. Ale portem się nie pływa. Do portu się zawijają i z portu się wyrusza dalej* (s. 82).

Podobnie jak Z. Kwieciński, i ten toruńczyk rysuje niekorzystny obraz dzisiejszej młodzieży, redukującej wysiłek, uczenie się, rezygnującej z mądrości na rzecz popkulturowej papki, łatwizny i ucieczki od rzeczywistych autorytetów osobowych. Dzieli się gorzkim rozczarowaniem studentami, ale zarazem pokazuje własny warsztat przygotowań do akademickiej dydaktyki czy pisze o twórczym wysiłku w przygotowaniu referatu na konferencję naukową. Mogę tylko potwierdzić wiarygodność tej autonarracji, gdyż doskonale pamiętam, jak na każdą z sześciu organizowanych przeze mnie międzynarodowych konferencji naukowych o edukacji alternatywnej prof. Nalaskowski przyjeżdżał z nowym referatem, oryginalnym i zawsze pobudzającym do refleksji czy poruszającym nauczycielskie sumienia. To przykład pedagogicznego mistrza – indywidualisty, którego doskonale rozumiem, bo sam do takich należę, choć duszę mam demokraty.

Warto przeczytać ten wywiad, gdyż na tematy szkolnictwa ogólnego i zawodowego wypowiada się ekspert z prawdziwego zdarzenia, doskonały obserwator, krytyczny, głęboko refleksyjny i wymagający nie tylko od innych, ale przede wszystkim od samego siebie. Znajdziemy w wypowiedziach Nalaskowskiego interesujące tropy do koniecznego podjęcia badań, gdyż jego tezy, choć brzmią jak przypuszczenia, mają wysoki wskaźnik prawdopodobieństwa. Tak jest, kiedy mówi np. o rzekomych mechanizmach wykluczenia, które jego zdaniem tłumaczy:

(...) lenistwo, ograniczenia w woli przyswajania wiedzy, żądza łatwego zysku i chciwość, paranoiczna potrzeba zaistnienia publicznego (tak zwany celebrytizm) i brak samokrytycyzmu. Łatwo zamieniamy formułę, że ktoś „się wykluczył”, na „został wykluczony”, przy czym mówimy o normalnym społeczeństwie, a nie o elitach władzy, biznesu czy show. Tam rządzą reguły bydlęce. I o tym proszę rozmawiać z zootechnikami (s. 77).

W wywiadzie A. Nalaskowskiego nareszcie codziennemu światu życia osób uczących się i ich nauczycieli przywraca się właściwą strukturę i pozycję, a więc i tu znajdziemy pigułki gorzkiej o nim prawdy. Profesor jak się na czymś nie zna, to odmawia wypowiedzi i komentarzy. Przywraca w swojej narracji właściwy sens procesom edukacyjnym, kulturowym, religijnym, bez ingracji czy fałszywej skromności. Nie ulega wątpliwości, że jest nie tylko twórcą wyjątkowo rzetelnego podejścia do szkoły, jak i pedagogiki, której nadał piękne miano „pedagogika źródeł” (s. 80). On nie musi mówić o patriotyzmie, gdyż sam patriotą jest w pełnym tego słowa znaczeniu, a to dzisiaj jest rzadkie, *de mode*. Podobnie jak Z. Kwieciński, także A. Nalaskowski wyczynowo uprawiał w młodości sport i miał nie najlepszych nauczycieli w liceum. Niezwykle barwna jest jego droga do uniwersytetu i stania się nie tylko najmłodszym doktorem, potem doktorem habilitowanym i wreszcie najmłodszym w Polsce profesorem pedagogiki, bo uzyskał ten tytuł, mając 41 lat! Nie ulega wątpliwości, że jest jednym z nielicznych wśród wielu, których nauka urzekła obowiązkiem mówienia prawdy.

Trzeci rozmówca — profesor Andrzej Wojciechowski odpowiada na te same pytania z artystyczną szczerością. Akcentuje w swoim spojrzeniu na akademicki świat przede wszystkim jego estetykę, kiedy wyraża swój podziw dla piękna studiującej młodzieży (płci zresztą także pięknej): *Młodzi ludzie są piękni wewnątrz* (s. 101). Dzieli się z prowadzącą wywiad radością życia i osobistą wartością spotkań z innymi. Niespełniony architekt, bo jednak nie ukończył studiów na tym kierunku, ukończył z poczuciem satysfakcji sztuki piękne, zaś w książce jest zamieszczony jego autorstwa portret prof. Ryszarda Borowicza. Jest pedagogiem o duszy i artystycznym mistrzostwie, rzeźbiarzem, doktorem nauk o sztuce II stopnia (odpowiednik habilitacji w innych dziedzinach nauk), toteż nie ulega wątpliwości, że bliższa okazała się mu sztuka w wymiarze dydaktycznym i egzystencjalnym, aniżeli naukowym. Podkreśla jednak: *Pedagogika bez filozofii jest pusta* (s. 130). Stworzył Pracownię Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych, by kształcić młodych adeptów pedagogiki specjalnej w szacunku dla ludzi odrzuconych, słabych, niepełnosprawnych.

O szkole mówi niewiele, bo i nie jest ona przedmiotem jego zainteresowań akademickich. Powiada zatem: *Prawdziwa szkoła powinna mieć radość* (s. 98). W odróżnieniu od prof. Z. Kwiecińskiego jest dumny z absolwentów przedwojennej szkoły jędrzejewiczowskiej, bowiem *walczyli wszędzie i nie poddawali się. Kamienie na szaniec* (s. 104) oraz uważa, że szkoła musi emanować duchowością i patriotyzmem swoich nauczycieli. Z jednej strony jest równie krytyczny wobec miłośności i powierzchowności wykształcenia dzisiejszej młodzieży po szkole ogólnokształcącej czy zawodowej, zdarzającej się wśród studentek prostytucji, z drugiej zaś apeluje o rozrzutność państwa w trzech dziedzinach: edukacji, zdrowia i wojska, na których nie powinno się oszczędzać, kiedy myślimy o przyszłości kraju i narodu. Gdyby obecna „ministra” edukacji zastanawiała się nad rozwiązaniami ustrojowymi w oświacie, to zyskałaby w A. Wojciechowskim zwolennika połączenia gimnazjum z liceum oraz zdecentralizowania systemu szkolnego, tak by o jego jakości rozstrzygały władze małych jednostek administracyjnych.

Zachęcam do lektury tej książki, gdyż coraz trudniej jest spotkać osobiście profesorów, z którymi przeprowadzono tu wywiady. Może dzięki temu ktoś sięgnie po ich publikacje i skonfrontuje z naszkicowanym tu ich autoportretem.

Bogusław Śliwowski

O Autorach

Barbara Adamczyk

dr, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym w Akademii Ignatianum w Krakowie

Szymon Borsich

mgr, doktorant na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Izabela Edyta Dąbrowska

dr, Uczelnia Jańskiego w Łomży

Magdalena Gajkowska

mgr, doktorantka na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Barbara Jankowiak

dr, adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Piotr Łaszczycza

dr hab., prof., nadzwyczajny na Wydziale Biologii i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Barbara Ostafińska-Molik

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Paulina Peret-Drążewska

dr, adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Vladimir Petrov

mgr, doktorant na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Małgorzata Przeniosło

dr hab., profesor nadzwyczajny w Instytucie Edukacji Szkolnej na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach

Emilia Soroko

dr, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Justyna Spychalska-Stasiak

dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Karina Stępkowska

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

Bogusław Śliwerski

prof. dr hab., prof. zwyczajny na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Ewa Wysocka

dr hab., profesor nadzwyczajny na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach