

INDEKS 221767
Nakład 300 egz.
Cena 17 zł (VAT 5%)

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

4



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Warszawa 2018

RUCH PEDAGOGICZNY

4



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Ukazuje się od 1912 roku

Warszawa 2018

SKŁAD REDAKCJI

Bartosz Głowacki (socjologia), Anna Grabińska (psychologia, kulturoznawstwo), Magdalena Grochulska (pedagogika), Aneta Ignatowicz (zastępca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Marta Kochanek (redaktor prowadząca, pedagogika, język polski), Izabela Krupa-Mażulis (filozofia), Jarosław Siwoń (język rosyjski), Marian Surdacki (redaktor naczelnny), Wawrzyniec Sztark (język polski)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: ks. prof. Marian Walerian Nowak

Członkowie: Henryk Ćwięk (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi) Marek Kucharski (Społeczna Akademia Nauk), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet LUMSA w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk), Władysław Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

RECENZENCI W ROKU 2018

dr hab. Joanna M. Łukasik, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN), dr hab. Małgorzata Kupisiewicz, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), dr hab. Jarosław Michalski, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), dr hab. Agnieszka Naumiuk (Uniwersytet Warszawski), dr hab. Agnieszka Piejka (Chrześcijańska Akademia Teologiczna), dr hab. Agata Popławska, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN), prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Śląski), dr hab. Jan Rutkowski (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), dr Agnieszka Sojka (Uniwersytet Jagielloński), dr hab. Bogdan Stańkowski (Akademia Ignatianum w Krakowie), prof. nzw. dr hab. Urszula Tyluś (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), dr hab. Hanna Żuraw, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej)

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Marian Nowak – Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja kształcenia, człowieka wykształconego i nauczyciela – przykładem twórczej komparatystyki europejskiej i światowej myśli pedagogicznej	5
Marian Surdacki – Opiekuńczo-edukacyjna działalność zakonu Świętego Ducha w Europie i Polsce do końca XVIII wieku	19
Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – Filozofia sztuki Jacques'a Ranciere'a w kontekście współczesnych rozważań nad relacją sztuka – pedagogika	33
Urszula Dernowska – Trzy spojrzenia na misję szkoły	47

RELACJE Z BADAŃ

Beata Wołosiek, Marzena Ruszkowska, Sebastian Sobczuk, Piotr Zdunkiewicz - Wspomaganie rozwoju komunikacji werbalnej dzieci, przebywających w pieczy zastępczej na terenie powiatu bialskiego	61
--	----

STUDIA I OPINIE

Sylwester Bębas, Dariusz Adameczyk – Uwarunkowania i konsekwencje przemocy fizycznej, stosowanej jako metoda wychowania	73
Dorota Bronk, Anna Meslin – Metoda Warnkego i metoda Feuersteina w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych	87
Renata Raszka – Inicjatywy podejmowane w celu upowszechniania edukacji finansowej wśród najmłodszych uczniów	103

REFLEKSJE METODOLOGICZNE

Katarzyna Kmita-Zaniewska – Interakcje, narracje i interpretacje w badaniach biograficznych	117
--	-----

KRONIKA

Agnieszka Sojka – Wokół wartości Roberta Schumana. Sprawozdanie z konferencji „Polskie źródła wartości europejskich”	133
---	-----

Z ARCHIWUM „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

Tadeusz Kotarbiński – Technika i humanizm	139
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

- Marian Nowak** – Bogdan Nawroczyński’s concept of education, educated man and teacher – the example of the creative benchmarking of European and global pedagogical thought .. 5
- Marian Surdacki** – Care-providing and educational activities of the Order of the Holy Ghost in Europe and Poland until the end of the 18th century 19
- Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz** – Jacques Rancière’s philosophy of art in the context of contemporary considerations on relationship between art and education 33
- Urszula Dernowska** – The three views on school mission statements 47

RESEARCH RAPORTS

- Beata Wołosiuk, Marzena Ruszkowska, Sebastian Sobczuk, Piotr Zdunkiewicz** - Supporting the development of verbal communication of children staying in foster care in Biała Podlaska powiat..... 61

STUDY AND OPINIONS

- Sylwester Bębas, Dariusz Adameczyk** – Conditions and consequences of physical violence used as a method of conducting 73
- Dorota Bronk, Anna Meslin** – Using Warnke Method and Feuerstein Method in work with children with special educational needs 87
- Renata Raszka** – Initiatives undertaken to disseminate financial education among the youngest pupils 103

METHODOLOGICAL REFLECTIONS

- Katarzyna Kmita-Zaniewska** – Interactions, narrations and interpretations in biographical research 117

CHRONICLE

- Agnieszka Sojka** – Around the values of Robert Schuman. The account of the “Polish sources of European values” conference 133

FROM THE ARCHIVES OF “RUCH PEDAGOGICZNY”

- Tadeusz Kotarbiński** – Technique and humanism 139

ARTYKUŁY

Marian Nowak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO KONCEPCJA KSZTAŁCENIA, CZŁOWIEKA WYKSZTAŁCONEGO I NAUCZYCIELA – PRZYKŁADEM TWÓRCZEJ KOMPARATYSTYKI EUROPEJSKIEJ I ŚWIATOWEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Przedstawiając poglądy i sylwetkę Bogdana Nawroczyńskiego (1882-1974), nauczyciela, działacza oświatowego, polonisty, współtwórcy polskiej pedagogiki naukowej i Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zaliczanego do najwybitniejszych pedagogów XX wieku, pedagoga kultury, autora między innymi dzieł: *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* (1947), *O wychowaniu* (1968) – zwykle pytamy o aktualność tej postaci w obecnych czasach. Pytanie o aktualność w niniejszym artykule zostaje skierowane zwłaszcza na komparatystykę Nawroczyńskiego i jej znaczenie dzisiaj. Mając na uwadze żywotność i rozwój myśli pedagogicznej w Polsce, Nawroczyński w pierwszych zdaniach książki *O szkolnictwie francuskim* (1961), przekonywał: „...trzeba wiedzieć, co się na świecie dzieje – nie po to, aby niewolniczo naśladować, lecz po to, aby tworzyć na współczesnym poziomie i w sposób godny naszych wielkich tradycji” (1961, s. 5).

W artykule zostanie podjęta próba ukazania takiego właśnie postępowania komparatystycznego samego Nawroczyńskiego, który posiadając bardzo dobrą orientację w tym wszystkim, „co się dzieje” w europejskiej i światowej myśli pedagogicznej, nie tyle naśladował te nowości, lecz czerpał z nich twórczą inspirację, rozwijając i ubogacając twórczo wielką tradycję naszej rodzimej myśli pedagogicznej. Czy ten styl myślenia i prowadzenia badań jest jednak nadal aktualny i potrzebny?

Takie pytanie wydaje się jak najbardziej uzasadnione, gdy chcemy przedstawić szczególnego Autora, który urodził się 9 kwietnia 1882 w Dąbrowie Górniczej w patriotycznej rodzinie inteligenckiej. W okresie studiów włączył się aktywnie w patriotyczne manifestacje w styczniu 1905 roku, co przyczyniło się do jego aresztowania, a następnie wyjazdu na studia filozoficzne w Berlinie i w Lipsku, a także we Lwowie. Z tego okresu

pochodzą jego zainteresowania teorią kultury, stanowiącą bazę dla jego poglądów pedagogicznych.

W roku 1908 Nawroczyński rozpoczyna w Warszawie przygotowania do egzaminu na stanowisko nauczyciela języka polskiego, łaciny i propedeutyki filozofii, a w rok później, po złożeniu tego egzaminu, podejmuje pracę jako nauczyciel wymienionych przedmiotów w warszawskich prywatnych szkołach średnich.

Dla rozwoju intelektualnego i późniejszej pozycji myślowej Nawroczyńskiego szczególnie znaczący był okres dwu semestrów studiów we Lwowie, który zaowocował obroną doktoratu pisanego pod kierunkiem Kazimierza Twardowskiego – twórcy lwowsko-warszawskiej szkoły naukowej.

Wraz z odzyskaniem niepodległości, Nawroczyński przyjmuje pracę wizytatora ministerialnego, a następnie profesora pedagogiki na uniwersytetach w Poznaniu i w Warszawie. W toku prowadzenia zajęć akademickich, zaczynają się pojawiać także jego własne opracowania naukowe, stanowiące wykład jego poglądów pedagogicznych.

Poglądy te wyłożył między innymi w pracy *Uczeń i klasa* (1923). Po nominacji w 1924 roku na stanowisko profesora nadzwyczajnego pedagogiki i dydaktyki, podejmuje kierownictwo Katedry Pedagogiki i Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego. Czynnie uczestniczy w budowaniu struktur uprawiania naukowej pedagogiki, w tym w powstaniu Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, którego pierwsze posiedzenie odbyło się w Krakowie w 1928 roku. Uczestniczy także, w okresie wojny, w tajnym nauczaniu i w Powstaniu Warszawskim, a następnie, już po wojnie, w uruchomieniu studiów na Uniwersytecie Warszawskim. Jeszcze w okresie wojny przygotował jedno z najważniejszych swoich dzieł: *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* (1947).

W sytuacji powojennej bronił autonomii życia akademickiego, wolności badań naukowych i publikowania ich wyników, co sprawiło, że pomimo wybrania go na urząd dziekana Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego w roku 1948, został przeniesiony decyzją Ministerstwa Oświaty w stan spoczynku. Pozbawiony możliwości pracy dydaktycznej, zajął się pracą naukową i przekładami.

Do pracy dydaktycznej powrócił po wydarzeniach roku 1956, ale postawa krytyczna wobec negatywnych zjawisk w ówczesnym życiu społecznym i politycznym doprowadziła do ponownego skierowania go na emeryturę w 1960 roku. Zmarł 17 stycznia 1974.

Aktualność pedagogicznego projektu Bogdana Nawroczyńskiego

Po prezentacji krótkiej historii życia¹, podejmiemy najpierw pytanie o aktualność pedagogicznego projektu Nawroczyńskiego. Na to pytanie nie można jednak udzielić odpowiedzi, z jaką zwykle się spotykamy w podobnych okolicznościach – związanej z usiłowaniem uzasadnienia własnej tezy przy pomocy odpowiednio dobranych argumentów.

¹ Odsyłam natomiast m.in. do haseł mojego autorstwa o B. Nawroczyńskim: *Nawroczyński B.*, w: *Encyklopedia filozofii polskiej*, T. 2, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2011, s. 228; *NAWROCZYŃSKI Bogdan*, w: A. Maryniarczyk (red. naczelny), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, T. 7: „Me-Pań”, Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006, s. 550-551; także W. Okoń, *Bogdan Nawroczyński – nauczyciel nauczycieli*, w: *Wizerunki sławnych polskich pedagogów*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s. 334-364.

Istnieje w każdej dziedzinie nauki, zresztą także kultury i życia społecznego – taki typ osób, których nie można określić inaczej, aniżeli *klasykami*. Pytanie jednak: Czy klasycy w ogóle są aktualni? Czy może dlatego właśnie przez pewien czas są oni jakby zapomniani, by ponownie powrócić już na trwałe – właśnie jako *klasycy*?

Z całą pewnością w odniesieniu do Bogdana Nawroczyńskiego możemy mówić, że jest on pedagogiem zasługującym na miano *klasyka*. Ten wielostronnie utalentowany humanista w swoim dorobku posiada prace z zakresu filozofii i prawa, historii literatury polskiej, metodologii badań naukowych, dydaktyki, historii myśli pedagogicznej, teorii wychowania, pedeutologii, teorii i organizacji szkolnictwa, wraz z wypracowaniem cennych wskazań metodologicznych dla uprawiania pedagogiki, zwłaszcza refleksji nad jej podstawami i pedagogiki porównawczej.

Ta głębia myśli szczególnie zaznaczyła się w poszukiwaniach związanych z pedagogiką ogólną. Dla Nawroczyńskiego, pedagogika ogólna posiada własny przedmiot badań i jest powołana nie tylko do określania optymalnych warunków rozwoju dzieci i młodzieży oraz spożytkowania dorobku nauk psychologicznych, lecz także do formułowania celów wychowania na podstawie analizy świata wartości, funkcjonujących w ludzkiej świadomości, kulturze i obyczajach społecznych, i jako taka posiada szczególną rolę i kształt wśród dyscyplin pedagogicznych. Pedagogika ogólna, w ujęciu Nawroczyńskiego, jest także o tyle ważna, że stanowiła dla niego podstawę oryginalnych badań komparatystycznych – o których bliżej będzie mowa w artykule.

Odkrywczość i prekursorstwo Bogdana Nawroczyńskiego w ujmowaniu przedmiotu badań pedagogiki ogólnej wyrażały się zwłaszcza w tym, że do zadań tej dyscypliny zaliczał obowiązek formułowania takich celów i norm wychowania, aby ukierunkowywały proces wychowania na tworzącą się przyszłość społeczeństwa i kultury.

Pedagogika ogólna zatem, według Nawroczyńskiego, bada nie tylko psychologiczne uwarunkowania procesu wychowania, jego celów i środków, lecz także czynniki społeczno-kulturowe i ich wzajemny związek. Pedagogika nie stwarza wartości i celów wychowawczych, lecz je zastaje w sumieniu ludzi, narodu i epoki. Jej zadaniem jest natomiast opracowywać je logicznie, a więc łączyć z wartościami i celami życia ludzkiego w system pozbawiony sprzeczności, wyprowadzać z nich i dostosowywać do nich wartości i cele podrzędne oraz środki i normy postępowania.

W nawiązaniu do protagonistów wieloaspektowego i integralnego ujmowania wychowania, nauczania czy kształcenia, do których zalicza się jako klasyków Martina Bubera, Romano Guardiniego, Jacques'a Maritaina itd., faktycznie dołączył, w równie wysokim stylu Bogdan Nawroczyński. Stojąc wyraźnie na stanowisku realizmu, Nawroczyński wskazywał na ten rodzaj badania rzeczywistości, który ujmuje fakty w sensie ich znaczenia dla rozwoju społecznego – z teleologicznego punktu widzenia. Jest to linia bardzo istotna zwłaszcza dla współczesnej koncepcji badań pedagogiki ogólnej i aktualnie rysującej się koncepcji jej uprawiania w Europie, a której kształt nakreślali między innymi w Niemczech Wilhelm Flitner i Guardini, we Francji Maritain, a w Polsce między innymi Sergiusz Hessen i także Stefan Kunowski.

O ile Flitner, a za nim Kunowski koncentrowali swoją uwagę na integralności ujęcia procesu wychowania – co zaowocowało między innymi warstwicową teorią rozwoju i wychowania człowieka (Kunowskiego), to Guardini w ramach swojej refleksji

metateoretycznej (kontynuowanej obecnie między innymi przez Wolfganga Brezinke), poszukiwał metody, która posłużyłaby do przejścia od subiektywnego (autonomicznego) widzenia rzeczywistości do ujęcia globalnego, całościowego i otwartego (R. Guardini, 1985, s. 89-140).

W takim znaczeniu można mówić o specjalnie opracowanym przez Guardiniego dla takiego celu – systemie biegunów przeciwległych (albo może lepiej – ustawicznego napięcia między biegunami – *Der Gegensatz*), w ramach którego Guardini umiejscawiał swoją dialektykę, także stawania się sobą, na którą składają się:

- 1) napięcie, jakie powstaje między własnymi możliwościami a rzeczywistością, które ukierunkowuje się na określony cel, dając początek procesowi stawania się – wychodzącemu od siebie („ein Werden aus sich”). W takim procesie stawania się, tożsamość otrzymuje w każdej chwili *wsparcie i formę*. W każdym człowieku jest tego rodzaju forma istotna („eine Wesensgestalt”), pozwalająca rosnąć w nas poczucie własnej wartości i temu, co stanowi swoiste prawo i podstawową zasadę ludzkiego istnienia. Staje się to, według Guardiniego, podstawowym prawem rozwoju człowieka, w sensie stawania się pewnym siebie, wchodząc niejako we własną fizjonomię (tamże, s. 244-246);
- 2) napięcie pomiędzy wolą stawania się sobą a dążeniem do tego, aby czymś żyć, a co wymaga poświęcenia się temu, co nie jest mną, wyjścia poza siebie samego – ku światu obiektywnie istniejącemu. W taki sposób życie, w ujęciu Guardiniego, wiąże się z życiem czymś, nie może być natomiast mowy o jakimś zwykłym i prostym wegetowaniu. Chodziłoby natomiast w tej drugiej dialektyce o przyjęcie przedmiotu znajdującego się na zewnątrz i uczynienie go treścią własnego życia. Należałoby ten przedmiot wprowadzić we własne życie, co wyzwala ruch („die Bewegung”), w którym dopiero ten, kto poświęci się całkowicie przedmiotowi, może także stać się samym sobą. Można zatem, jakby zamieszkując w przedmiocie i poświęcając się mu całkowicie, osiągnąć samego siebie. Byłoby tutaj miejsce na *dialog*, na *spotkanie*, na *introcepcję wartości*.

W tej podwójnej dialektyce tkwiłby impuls wychowania, określane jako bodziec wspierający ten proces przechodzenia od sfery możliwości do autentycznego, rzeczywistego życia. Tę dialektykę możemy odnosić zarówno do wychowania, jak i do samowychowania, gdyż właśnie w niej tkwi możliwość zrozumienia istoty działalności wychowawczej i jej urzeczywistniania, a zatem uchwycenia specyfiki wychowania i myślenia pedagogicznego oraz jego uniwersalności.

Zapewne Nawroczyńskiemu nie były obce przywołane poglądy Romano Guardiniego, tym bardziej, że oprócz tego, że byli rówieśnikami, do końca życia realizował szereg tłumaczeń autorów zagranicznych na język polski. Możemy znaleźć też wyraźne nawiązania do wymienionej wyżej dialektyki Guardiniego, chociażby w koncepcji kształcenia i wykształcenia.

Nawroczyński rozumiał wykształcenie jako rzeczywistość powstającą z zespolenia się dwóch światów: wewnętrznego życia duchowego rozwijającej się jednostki oraz świata duchowej kultury społeczeństwa. Przy czym proces ten powinien urzeczywistniać się w żywym i rozwijającym się człowieku dzięki własnym jego wysiłkom. Zadaniem nauczyciela byłoby ten proces wywoływać, kierować nim i tworzyć dla niego optymalne warunki, zwłaszcza respektując zasadę poszanowania odrębności ucznia.

W bardzo zbliżony sposób również Guardini opisywał tego rodzaju proces w odniesieniu do wychowania i pedagogiki, rozumianej zarówno jako działanie, jak i jako refleksja nad tym działaniem które, zdaniem Guardiniego, posiada jedno źródło, a mianowicie *impuls pedagogiczny*. Impuls ten nie odzwierciedla jednak jeszcze wszystkiego, co dotyczy wychowania człowieka i jego samorealizacji.

To właśnie dialektyka stawania się człowieka nadaje procesowi wychowawczemu właściwą charakterystykę, wyrażającą się w tym, że nie jest on ani oczywisty, ani automatyczny. Ważna jest w nim kategoria czasu, w którym osoby osiągają stopniowo właściwą sobie formę. Nie wystarczą do wyjaśnienia tego procesu prawa biologii, fizyki czy chemii, które opisują swoistą konieczność stawania się w określony sposób. I tak, jak Guardini pojmował pedagogikę – jako wiedzę o towarzyszeniu wzrostowi człowieka, wychodząc od niego samego, tak dla Bogdana Nawroczyńskiego – proces kształcenia jest procesem wznoszenia się przez uczenie się, aby osiągać *wykształcenie*. Samo zaś wykształcenie Nawroczyński pojmował jako głęboką zasadę postępu w przyswajaniu sobie wiedzy, a nie tylko w opanowywaniu określonej liczby wiadomości.

W sytuacji i w czasach, w których autonomia absolutna obecna w etyce Kanta zyskiwała na rosnącym znaczeniu także w innych dyscyplinach w tym również w pedagogice, Bogdan Nawroczyński poszukuje nie tylko modelu wzajemnego współdziałania między teorią a praktyką, ale wzajemnych związków między pedagogiką podmiotu i „Ja” subiektywnego z pedagogiką egzystencji i „my” obiektywnym oraz pedagogiką przedmiotu i wytworów tzw. *obiektywizacji*.

Takie dążenia i ujęcia znajdujemy zwłaszcza w Nawroczyńskiego teorii wychowania, dzisiaj uznawanej za *polski system wychowawczy*, lub też określanej *polskim systemem edukacyjnym*. O jego charakterze i specyfice decydowałby dobór dóbr kultury. Właśnie w zależności od tego, kto jest nosicielem wartości nieinstrumentalnych, stanowiących najwyższe ideały, Nawroczyński wyróżnił w kulturze duchowej następujące struktury: *subiektywną* (*ja* – charakter, osobowość, wykształcenie), *obiektywną* (*my* – język, obyczaje, zwyczaje, moralność, naukę, sztukę i religię) oraz tak zwane *obiektywizacje* (*one* – dzieła, które są wytworem człowieka i należą do dóbr kultury duchowej, ale odrywają się od swego twórcy i żyjąc samodzielnie, poddawane są interpretacji i reinterpretacji).

Znajduję w tych poglądach szczególne i twórcze inspirowanie się wyróżnionymi przez Guardiniego trzema możliwościami pedagogiki: 1) *pedagogiką podmiotu*; 2) *pedagogiką egzystencji* (*spotkania i dialogu*); 3) *pedagogiką przedmiotu*. Gdy zatem Nawroczyński w kulturze duchowej wyróżniał *strukturę subiektywną*, możemy odnajdować w niej inspirowanie się Guardiniego *pedagogiką podmiotu*, akcentującą fakt człowieka jako istoty ostatecznie stojącej w obliczu samego siebie (R. Guardini, 1953, s. 27-29; Guardini, 1966, s. 32-33).

Podobnie można dopatrywać się adekwatności *struktury obiektywnej* (*my*) – w Guardiniego *pedagogice egzystencji* (z kategoriami: *spotkania* i *potwierdzenia siebie* w konkretnym życiu realizowanym w konkretnej sytuacji, która stwarza możliwość *spotkania* (M. Nowak, 2012, s. 238 nn). Wreszcie struktura określana przez Nawroczyńskiego jako tzw. *obiektywizacje* (*one*) – zdają się odpowiadać *pedagogice przedmiotu* u Guardiniego (z dwoma możliwościami „postawą odpowiadania na przedmiot”: 1) „postawą przyjęcia przedmiotu” i 2) „postawą służenia przedmiotowi” (R. Guardini, 1963, s. 364-365).

W uznaniu obiektywności tego, co istnieje – jak u Guardiniego, tak również u Nawroczyńskiego – szczególnego znaczenia nabiera przyjęcie i uznanie Boga. Theodor Schwerdt w odniesieniu do stanowiska zajmowanego przez Guardiniego stwierdzał, że Bóg jako Stwórca wszystkich rzeczy, jako w pełni doskonały byt, ogarniający wszystko, co istnieje, może i nawet powinien być uznany przez człowieka, w tym wypadku pedagoga. Dopiero tego rodzaju akt czyni pedagogikę w najwyższym stopniu „globalną”, a mówiąc inaczej – „integralną” (Th. Schwerdt, 1961; H. Jörg, 1962, H. 1, s. 22-28).

Rozpatrując kwestię wychowania i pedagogiki w ujęciu Nawroczyńskiego, wskazując zatem, że koncentrując swoją uwagę na podstawowych kierunkach europejskich dyskusji i światowej myśli pedagogicznej i jednocześnie analizując aspekty i elementy składowe koncepcji poszczególnych autorów (jak chociażby przywołanego Guardiniego i rozpatrywanych przez niego relacji dialektycznych tych elementów), tworzył on „na współczesnym poziomie i w sposób godny naszych wielkich tradycji” *polski system edukacyjny* i polską myśl pedagogiczną. Dla Nawroczyńskiego, podobnie jak chociażby to wyrażał Flitner i Maritain, jeśli chce się mówić o wychowaniu według pewnego *modelu integralnego*, należałoby uwzględnić całą wielorakość aspektów i dążyć do swoistego modelu budowania „wiedzy o wszystkim” (co dotyczy człowieka i jego wychowawczego rozwoju).

Bardzo łatwo jednak takie ujęcie mogłoby nabrać charakteru bądź to encyklopedycznego, bądź podręcznikowego, bądź też swoistej kumulacji wiedzy. Aby uniknąć wymienionych zagrożeń, można dokonać wyboru jakiegoś jednego aspektu i ukazać go w wielorakich relacjach z innymi, bądź też w ramach tego jednego aspektu usiłować widzieć wszystko². I ten moment wydaje się istotny, aby podjąć zwłaszcza koncepcję kształcenia w ujęciu Nawroczyńskiego.

Koncepcja kształcenia i człowieka wykształconego

Na szczególną uwagę zasługuje Nawroczyńskiego koncepcja wykształcenia i kształcenia ogólnego – zwłaszcza w odniesieniu do zadań i funkcji nauczyciela. Nawroczyński był zwolennikiem przede wszystkim ogólnego wykształcenia jednostki. Wykształcenie ogólne, jego zdaniem, „jest rodzajem wykształcenia, fundującym się nie na jednej dziedzinie kultury wyłącznie lub głównie, ale na takim zespole dóbr, należącym do różnych dziedzin, który dla wszystkich członków danego społeczeństwa jest lub ma być wspólny” (B. Nawroczyński, 1928, s. 20).

Czy można tego rodzaju definiowanie związać z poszukiwaniem jakiejś *specyfiki kształcenia* i *wykształcenia* jako działalności, które następnie się rozszerza zarazem na pytanie o specyfikę myślenia pedagogicznego?

Takie właśnie pytania stawiał sobie niegdyś Romano Guardini w słowach: „[...] jaka jest istota faktu pedagogicznego? Na czym polega specyfika podejścia pedagogicznego, gdzie i w czym tkwiłaby owa niezależność oraz czym różniłoby się ono od tego, co

² Szczególnym tego przykładem może być Augustyńskie ujęcie relacji człowiek – świat, w którym dominuje nurt widzenia świata w człowieku.

specyficzne w medycynie, w polityce, w naukach społecznych, etyce, religii itp.?” (R. Guardini, 1953, s. 9).

Swoimi zainteresowaniami i zarazem próbami odpowiedzi na podobne pytania, Nawroczyński wpisuje się w główny dyskurs ówczesnej europejskiej debaty na temat statusu samej pedagogiki jak też przedmiotu jej badań.

Możemy w tym względzie odnieść się zwłaszcza do stanowiska filozofa religii Martina Bubera (1878–1965). Zaproszony na konferencję międzynarodową w Heidelbergu w 1925 roku na temat: „Wyzwalanie twórczego potencjału dziecka”, Buber wygłosił *Mowę o działaniu specyficznie wychowawczym*, której tekst ukazał się drukiem w następnym roku (1927).

Martin Buber wychodząc od swojej filozofii dialogu wskazywał wówczas, że właśnie dialog stanowi podstawę wszelkiej pracy wychowawczej. Wskazywał też na relację wychowawczą jako typowo dialogiczną. Szczególną rolę w tej relacji wyznaczał wychowawcy – potrzeba bowiem, by przywoływał on Stwórcę przez swoją działalność, aby oryginalny obraz Boży w człowieku mógł go ratować i dopełnić.

To przywołanie niech nam posłuży za tło ówczesnych tendencji, związanych z dążeniami do przezwyciężenia idei autonomii Immanuela Kanta, która wydawała się zyskiwać na znaczeniu w całej zachodniej myśli, także pedagogicznej – również w Polsce. Realne stawało się zagrożenie sprowadzenia przedmiotu badań pedagogiki do jakiejś jednej perspektywy w odniesieniu do wychowania czy kształcenia, jak chciał tego chociażby Florian Znaniecki.

W takim też kontekście możemy postrześć Nawroczyńskiego w kręgu tych myślicieli w Europie, którzy dążąc do przezwyciężenia kantyzy i idei autonomii absolutnej (w którą łatwo mogła także popaść wybijająca się na autonomiczną dyscyplinę – pedagogika), na rzecz autonomii względnej, bardzo podobnie jak to zaproponował Romano Guardini w Niemczech, czy Jacques Maritain we Francji.

Podstawowe pytanie, jakie postawił sobie Romano Guardini w swoim traktacie zatytułowanym: *Podstawy pedagogiki* – przedstawionym najpierw w formie obszernego artykułu w czasopiśmie młodzieżowym w roku 1928 (R. Guardini, 1928, H. 4, s. 314-339; kolejne wydanie przybrało postać książkową – R. Guardini, 1953) – pytanie to brzmiało: „Jaka jest istota/specyfika faktu pedagogicznego? Na czym polega specyfika podejścia pedagogicznego, gdzie i w czym tkwiłaby owa niezależność oraz czym różniłaby się ona od tego, co specyficzne w medycynie, polityce, w naukach społecznych, etyce, religii itp.?”.

Można się też zastanawiać nad tym, dlaczego Nawroczyński podejmował w tamtym okresie właśnie temat kształcenia i osobiście wiąże taką refleksję z próbami odpowiedzi - zaistniałymi w kontekście niemieckim – w odniesieniu do podejmowania tych kwestii m.in. przez Romano Guardiniego. Zastanawiał się nad tymi zagadnieniami Joseph Adelman, który wskazywał na dwa powody poszukiwania przez Guardiniego tej właśnie *specyfiki pedagogicznej* („das Spezifisch-Pädagogische”):

- 1) z powodu zainteresowania się *istotą działalności wychowawczej*, a tym samym dążenia, by dotrzeć do tego, co podstawowe w pedagogice, a co może być naprawdę istotne, konieczne i oryginalne;
- 2) a także intencja przekształcenia *autonomii absolutnej w autonomię względną*, przechodząc od ówczesnego pokantowskiego dążenia do wyizolowania się

pedagogiki jako autonomicznej, do uporządkowania autonomicznej wiedzy pedagogicznej i wpisania jej w pewną całość wiedzy o człowieku i jego wszechstronnym rozwoju wychowawczym (J. Adelman, 1955, s. 643; R. Guardini, 1953, s. 10-11).

Tak właśnie jak zabranie głosu w tej sprawie przez Guardiniego przyczyniło się do wypracowania nowego statusu pedagogiki jako dyscypliny otwartej na współpracę z innymi dyscyplinami i współpracującej z nimi, tak również stanowisko Nawroczyńskiego odczytuję jako dążenie do uprawomocnienia takiego właśnie statusu pedagogiki (także dydaktyki), jako dyscypliny granicznej, która posiadając swoją specyfikę, jednocześnie jest otwarta na współpracę z innymi dyscyplinami (Z. Kwieciński – L. Witkowski (red.), 1990).

Znajdujemy to także bezpośrednio w Nawroczyńskiego określeniu zjawiska *wychowania*. Stosując bardzo podobną do Guardiniego argumentację, Nawroczyński wskazywał na wychowanie, jako na *zjawisko pedagogiczne*, posiadające dwa oblicza: jednym zwraca się ku wychowywanej jednostce, drugim zaś ku społeczeństwu. Dlatego też, zdaniem Nawroczyńskiego, „proces wychowawczy nie polega tylko na zajęciach psychofizycznych, odbywających się w każdym z wychowanków”, lecz jest ono „doniosłym procesem społecznym”, którego sens „polega na duchowym asymilowaniu młodych pokoleń przez starsze pokolenie żyjące i setki pokoleń umarłych” (R. Guardini, 1953, s. 8).

Stojąc na gruncie konkretnych faktów pedagogicznych, Nawroczyński reprezentował nurt realistyczny w pedagogice, co jednocześnie chroniło go przed redukowaniem pedagogiki do badań empirycznych. Jego zdaniem, dopiero rozpatrywanie wyników badań pedagogicznych w kontekście historycznym i konfrontowanie ich ze współczesną myślą pedagogiczną, zdolne jest przezwyciężyć dogmatyczny, ciasny empiryzm. Takie stanowisko nie przeszkadzało mu uważać za największego pedagoga przełomu XIX i XX w. Jana Władysława Dawida (1859 – 1914).

Poznanie teorii wprawdzie nie gwarantuje, jego zdaniem, zostania badaczem, ale może nauczyć dostrzegania zagadnień pedagogicznych, ich formułowania i podejmowania prób ich rozwiązywania. Bardzo sugestywnie oddaje to fragment jego własnego tekstu, wskazujący na wartość i potrzebę teorii pedagogicznej: „Pedagogów praktyków, niezających wyników badań pedagogicznych, można porównać do owych turystów, którzy się wspinają w górę po stromym zboczu, pokrytym śniegiem i lodem. Bezowocny to wysiłek. Co się wedrą o kilka lub kilkanaście stóp w górę, to znowu się staczają do samego podnóża. Trzeba dopiero, aby przyszedł ktoś z ostrą ciupagą i wyrąbał stopnie. Otóż pedagogowi praktykowi te stopnie wyrąbuje pedagog teoretyk. Nie dość na tym. Doprowadziwszy go do tej wyżyny, na którą już sam przedtem wspiąć się zdołał, daje mu ciupagę do ręki i powiada: „nauczyłeś się, jak się to robi, rąb sam dalej”” (B. Nawroczyński, 1923, s. 11).

Nauczyciel i jego kształcenie

Jak kształcić nauczyciela i wychowawcę, jak formować tych, którzy będą rzeczywiście realizowali swoje zadania w odpowiedni dla procesu kształcenia i wychowania sposób? Bardzo często wskazuje się tutaj na konieczność analizowania antropologicznych podstaw tego kształcenia i na potrzebę sięgania do adekwatnej koncepcji człowieka.

Gdy mówimy o koncepcjach człowieka, współcześnie najczęściej odwołujemy się do czterech wyróżnionych przez Józefa Koźmieleckiego, do których zaliczył on: 1) koncepcję behawiorystyczną (o zewnętrznym sterowaniu zachowaniami człowieka przez różnorodne czynniki); 2) koncepcję psychodynamiczną (o sterowaniu postawami człowieka przez siły ukryte w nieświadomości); 3) koncepcję poznawczą (o podmiotowym działaniu człowieka ukierunkowanym na kształtowanie jego życia) i 4) koncepcję humanistyczną – o decydującej roli dążenia do samorealizacji i aktualizowania własnych potrzeb (J. Koźmielecki, 1998).

W gruncie rzeczy wszystkie te koncepcje człowieka koncentrują uwagę na realizowaniu siebie i zaspokajaniu swoich potrzeb, gdzie kategorie takie jak: „autokreacja”, czy „samorealizacja”, indywidualizują zbytnio i zamykają cały ten proces, opisując egoistyczne dążenie do własnej przyjemności – jakby monadycznie ograniczając proces urzeczywistniania siebie, swojego człowieczeństwa, czy zdobywania wiedzy i wykształcenia, do osiągania własnych, indywidualistycznych celów. Zakłada się tutaj własną korzyść, przyjemność, dążenie, aby coś nabyć lub posiadać. Zamiast hołdowania tej neoliberalnej koncepcji, której nierzadko dzisiaj nawet integralni humaniści zaczynają hołdować (idąc np. za Erichem Frommem), warto odnowić w tradycji naszej myśli pedagogicznej wypracowaną kategorię – „osobowość twórcza” (m.in. zaproponowaną i rozwijaną przez Marię Grzegorzewską i Stefana Kunowskiego).

Ta właśnie kategoria i wyjaśnienia procesu jej tworzenia się w wyniku wewnętrznej integracji człowieka, dążenia do samowychowania, wartościowania samego siebie, wyboru zawodu i stanu, planowania swego życia, ukierunkowania zainteresowań zgodnie ze zdolnościami i talentem, przy otwarciu na kontekst społeczny, wiąże się z nakładaniem na siebie obowiązków i braniem odpowiedzialności za swoje postępowanie i życie.

Kunowski w swojej propozycji, za Grzegorzewską, przyjął także rysy *osobowości* w ujęciu pedagogicznym wyznaczone przez: 1) dzieło samokształcenia w osiąganiu pewnej spójnej i harmonijnej struktury duchowej, przy zachowaniu jej odmienności osobniczej i indywidualności; 2) pewne wytyczne zarysowane w procesie poznania i w wartościowaniu zjawisk życia; 3) poznanie i ocenianie swoich możliwości. W sumie chodziłoby o to, aby człowiek nabył pewnej postawy wobec samego siebie, do swego losu i do swego życia wewnętrznego, w celu narzucenia sobie pewnej linii rozwojowej i wybrania jej kierunku.

Zmienność zaś warunków losowych i okoliczności towarzyszących życiu człowieka, domaga się twórczego postępowania, które aktualizuje się jako *osobowość twórcza*, rozwijająca się już w okresie przeżywania autonomii moralnej, gdy dany podmiot (zwłaszcza nauczyciel czy wychowawca) nakłada na siebie obowiązki i bierze odpowiedzialność za swoje postępowanie oraz życie. Nauczyciel taki, twórczo dążyłby do odpowiadania na wyzwania konkretnej sytuacji – z uwagą na adekwatność wobec wychowanka wobec rzeczywistości i wobec wewnętrznego źródła własnego działania.

Bardzo sugestywnie taki rozwój ujmował Guardini, wskazując, że w kształceniu czy wychowaniu nie tyle chodzi o to, aby coś nabyć, lecz od istoty swojego istnienia wychodząc – rozwijać. Wszelka forma życia realizuje się w procesie stawania się („das Werden”), który możemy określić jako podstawowy – także dla życia ludzkiego. Człowiek nie jest odgórnie już ustanowiony tym, kim ma być, lecz dopiero z czasem stanie się sobą. Dlatego też realizując te procesy wobec samych siebie lub innych, powinniśmy nade wszystko

wychodzić od pytania o źródło i cel tych procesów, czyli o to, gdzie biorą one swój początek i dokąd zmierzają?

Guardini źródło tego procesu wiąże z impulsem, pewną energią, pochodzącą z najgłębszej istoty człowieka, a którą – w kontekście wiary religijnej – możemy odnieść ostatecznie do nieskończonego bytu Boga. Nie były obce tego rodzaju refleksje Bogdanowi Nawroczyńskiemu (B. Nawroczyński, 1923).

Głównym jego dążeniem w uprawianiu myśli pedagogicznej było zbudowanie logicznie spójnego systemu pojęć i sądów teoretycznych, jako podstawy praktyki pedagogicznej, w której teoria wspierałaby intuicję, wyzwalalaby z rutyny i ją przewyciężała zarówno przez naśladownictwo, jak i pozostawianą dowolność.

W tym względzie Nawroczyński wypracował własny, oryginalny sposób dochodzenia do twierdzeń naukowych, rozpoczynając zwykle od opracowania go, a następnie upowszechniania jego treści w wykładach, odczytach i dyskusjach, przez co zagadnienie dojrzewało do druku i po starannej korekcie stawało się częścią większego dzieła lub zbioru studiów.

Zdobyte podczas lat pracy nauczycielskiej w szkołach średnich doświadczenie pedagogiczne, pozwoliło Nawroczyńskiemu dostrzec szczególną rolę polonisty, ale też zaprezentować własne spojrzenie na szkołę średnią.

Pedagogiczny projekt Nawroczyńskiego ukierunkował się zwłaszcza na elitarny i selektywny ustrój szkolny oparty na zasadzie „doboru pedagogicznego”. Odnosząc się do tzw. szkoły jednakowej uważał, że może być ona nawet szkodliwa, ponieważ dla jednych może okazać się zbyt łatwa, dla innych za trudna. Taki stan rzeczy uzasadnia fakt, że uczniowie nie są równi, że różne są ich wewnętrzne warunki i predyspozycje i dlatego powinny być im przedstawiane zróżnicowane cele, środki pedagogiczne oraz tempo pracy. Dążył do honorowania nierówności wśród uczniów z powodów psychologicznych, bowiem celem szkoły jest rozwijanie osobowości uczniów.

Dostrzegał też szczególną wartość szkoły średniej, do której chciał kierować najlepiej przygotowaną młodzież, której należało zapewnić wysoki poziom nauczania i wychowania. Szkoła, jego zdaniem, powinna spełniać dwie funkcje: scalającą i różnicującą. Ta pierwsza miałaby polegać na wypełnianiu przez szkołę zadań służących nie poszczególnym stanom czy warstwom, ale narodowi i państwu. Funkcja różnicująca natomiast wyraża się w przygotowaniu młodzieży do wydajnej pracy w wybranych zawodach.

Jako zwolennik szkoły tradycyjnej, chciał wzmocnienia pozycji nauczyciela: 1) aby mógł on być wzorem poszanowania człowieka w uczniu, upominał się o to samo dla nauczyciela; 2) chciał, aby nauczyciel był współtwórcą programu nauczania, a „nie tylko biernym wyrobnikiem”. Jak podkreślał: „Nigdy bowiem nauczyciel nie włoży tyle duszy w cudze dzieło, co swoje własne. Nigdy go nie będzie tak dobrze rozumiał” (B. Nawroczyński, 1938, s. 18).

Przywiązywał zresztą wielką wagę do osobowości i morale nauczyciela, których sam dawał wymowny przykład. Dlatego też wybrany fragment jego słów o nauczycielu można przyjąć jako zarazem podsumowanie jego życia, poglądów i jego oddziaływania na polską myśl pedagogiczną aż do chwili obecnej: „Nie dość być dobrym matematykiem, przyrodnikiem czy historykiem, aby być takim nauczycielem. Na to trzeba być jeszcze

obywatelem, społecznikiem i wychowawcą, w razie potrzeby – żołnierzem” (B. Nawroczyński, 1929, s. 24; por. także Nawroczyński, 1923, s. 4).

Jako współtwórca polskiej myśli pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej, w tym właśnie stylu nauczyciela, społecznika i wychowawcy, a nawet żołnierza, konsekwentnie tę myśl reprezentował, także w okresie po II wojnie światowej, broniąc jej wartości w swoich wykładach i seminariach oraz w twórczości naukowej, wymieniając nazwiska i dzieła, które były zakazywane i z nakazu zapomniane.

W badaniach komparatystycznych Bogdana Nawroczyńskiego możemy zatem znaleźć analizy inspirowane porównawczymi badaniami sytuacji oświatowej czy systemu edukacyjnego – jednego kraju, czy wielu krajów – ale także czerpanie inspiracji z poglądów jednego autora, czy wielu autorów, z jakiegoś wybranego kręgu. Ten ostatni charakter badań można wiązać z tworzeniem swoistej metateorii opartej na analizach porównawczych wybranych stanowisk czy autorów.

W tym sensie w badaniach porównawczych Nawroczyńskiego możemy dostrzegać swoisty początek badań nad tzw. „pedagogiką wiedzy”, czyli akcentować wiedzotwórczy charakter komparatystyki, zaznaczający się zwłaszcza zdobyciem „nowej wiedzy”, jaki pojawia się na najwyższym etapie komparatystyki, gdy dokonuje się porównania wartościującego (R. Nowakowska-Siuta, 2014, s. 20). Jeśli pedagogika porównawcza jest, czy też ma być „oknem otwartym na świat”, jak chciał tego i co wielokrotnie akcentował sam Nawroczyński, zwłaszcza w naszych czasach określanych nie tylko epoką globalizacji, ale także otwarcia, dla której tego rodzaju badania są jak najbardziej aktualne i nieodzowne.

W niniejszym artykule dążono nie tyle do wykazania występowania takiego faktu w badaniach komparatystycznych Nawroczyńskiego, ile chodziło raczej o przywołanie propozycji realizowania takich badań. Jest to być może impuls służący wytyczeniu drogi badaczom także współczesnym. Na tej drodze Bogdan Nawroczyński potrafił zaistnieć jako *klasyk* w pełnym tego słowa znaczeniu.

Literatura

- Adelmann J. (1955): *Romano Guardini: Grundlegung einer Bildungs- und Erziehungslehre*, „Pädagogische Welt“. Donauwörth, Bd. 9.
- Buber M. (1953): *Über das Erzieherische*. W: Tenże, *Reden über Erziehung*, Heidelberg, Schneider, 1953 (także 2. Aufl. 1964).
- Guardini R. (1928): *Grundlegung der Bildungslehre*, „Die Schildgenossen“. Burg Rothenfels a.M., 8, H. 4, s. 314-339.
- Guardini R. (1953): *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg, Werkbund-Verlag (fragmenty w tłumaczeniu polskim: *Podstawy pedagogiki (1928)*. W: tenże, *Bóg daleki - Bóg bliski*, W drodze, Poznań 1991, 270-278).
- Guardini R. (1963): *Christlicher Realismus*. W: tenże, *Unterscheidung des Christlichen. Gesammelte Studien (1923-1963)*, Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz, 364-365.
- Guardini R. (1966): *Liturgie und liturgische Bildung*, Werkbund-Verlag, Würzburg.
- Guardini R. (1985): *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz.
- Jörg H. (1962): *Gegenstandspädagogik*, "Der katholische Erzieher". Bochum, 15. Jhg., H. 1, 22-28.
- Kozielecki J. (1998): *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kwieciński Z., Witkowski L., red. (1990), *Ku pedagogii pogranicza*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Nawroczyński B. (1923): *Teoria i praktyka wychowania*, K. Kopytowski i Spółka, Warszawa.

- Nawroczyński B. (1923): *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Książnica Atlas, Warszawa – Lwów.
- Nawroczyński B. (1928): *Kształcenie i wykształcenie*. Książnica Atlas, Lwów – Warszawa.
- Nawroczyński B. (1929): *O zawodzie nauczyciela*. Warszawa.
- Nawroczyński B. (1938): *Program szkolny*. Warszawa – Wilno.
- Nawroczyński B. (1947): *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Kraków–Warszawa.
- Nawroczyński B. (1961): *O szkolnictwie francuskim*. PWN, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1968): *O wychowaniu i wychowawcach*. PWN, Warszawa.
- Nowak M. (2006): *NAWROCZYŃSKI Bogdan*. W: A. Maryniarczyk (red. naczelny), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, T. 7: „Me-Pań”, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, 550-551.
- Nowak M. (2011): *Nawroczyński Bogdan*. W: *Encyklopedia filozofii polskiej*. T. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, 228.
- Nowak M. (2012): *Teorie i koncepcje wychowania*. WaiP, Warszawa.
- Nowakowska-Siuta R. (2018): *Bogdan Nawroczyński. Jasność i ścisłość myśli pedagogicznej*. „Ruch Pedagogiczny”, Warszawa, LXXXVIII, nr 1, 51-67.
- Nowakowska-Siuta R., (2014): *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Okoń W. (2000): *Bogdan Nawroczyński – nauczyciel nauczycieli*. W: tenże, *Wizerunki sławnych polskich pedagogów*. Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa, 334-364.
- Schwerdt Th. (1961): *Gegenstandspädagogik*. Schöningh Verlag, Paderborn.

Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja kształcenia, człowieka wykształconego i nauczyciela – przykładem twórczej komparatystyki europejskiej i światowej myśli pedagogicznej

Artykuł na kanwie poglądów Bogdana Nawroczyńskiego (1882-1974), określonego klasykiem polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego i współczesności, a w niej zwłaszcza oryginalnej komparatystyki, stawia pytanie o aktualność jego pedagogicznego przesłania w czasach współczesnych. Myśliciel i pedagog, założyciel polskiej tradycji uprawiania refleksji pedagogicznej, dzięki swojej bardzo dobrej orientacji w tym wszystkim, „co się dzieje” w europejskiej i światowej myśli pedagogicznej, daje współczesnym pedagogom szczególnie cenną lekcję – jak nie tyle naśladować nowości pojawiające się w innych ośrodkach i miejscach, lecz jak czerpać z nich twórczą inspirację, rozwijając i twórczo ubogacając wielką tradycję naszej rodzimej myśli pedagogicznej.

Przedstawiając wybrane aspekty tej aktualności pedagogicznego projektu Bogdana Nawroczyńskiego, artykuł ukierunkowuje się zwłaszcza na takie treści tego projektu, jak koncepcja kształcenia i człowieka wykształconego oraz nauczyciela i jego kształcenia, w której – jako prawdziwa konieczność – zaznacza się potrzeba przyjęcia wieloaspektowości, a właściwie integralności podejścia, wychodząc od własnej motywacji kandydata do zawodu nauczycielskiego, który potrafi przekształcać ją w autentyczną powinność wobec społeczności, kultury, a nade wszystko człowieka w rozwoju.

Słowa kluczowe: koncepcja kształcenia, człowiek wykształcony, nauczyciel, komparatystyka, myśl pedagogiczna.

Bogdan Nawroczyński's concept of education, educated man and teacher – the example of the creative benchmarking of European and global pedagogical thought

The article on the basis of the views of Bogdan Nawroczyński (1882-1974), one of the classicists of the Polish pedagogical thought both in the period of interwar and of the present day, especially including his original benchmarking, asks about the topicality of his pedagogical message in modern times. A thinker and educator, the founder of the Polish tradition of nurturing the pedagogical reflection, thanks to his excellent knowledge of “all that happens” in European and global pedagogical thought, he gives the particularly valuable lesson to present educators – how to not simply imitate the novelties occurring in different centers and places, but how to draw creative inspiration from them, developing and enriching the great tradition of our own creative pedagogical thought.

By presenting the chosen aspects of this topicality of Bogdan Nawroczyński's pedagogical project, the article focuses especially on such aspects of this project as the concept of education and of an educated man, teacher and his education, in which – as the true necessity – there appears the need for adopting many-sidedness, which really is the integrality of the approach, coming from the candidate's own motivation to become a teacher who is able to transform this into the real duty towards the community, culture, and above all towards a man in the process of his development.

Keywords: the concept of education, the educated man, the teacher, benchmarking, pedagogical thought

Marian Surdacki

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

OPIEKUŃCZO-EDUKACYJNA DZIAŁALNOŚĆ ZAKONU ŚWIĘTEGO DUCHA W EUROPIE I POLSCE DO KOŃCA XVIII WIEKU

W dziejach szpitalnictwa i działań opiekuńczo-dobroczynnych wielką rolę odegrał, założony pod koniec XII wieku przez Gwidona z Montpellier, szpitalny zakon Świętego Ducha, tzw. zakon duchaków. Zwłaszcza w średniowieczu nie miał sobie równych na polu krzewienia dzieła miłosierdzia, które aż do Oświecenia stało się podstawą i inspiracją rozwoju wszelkiego rodzaju przedsięwzięć charytatywnych. Ufundowany w 1198 roku przez papieża Innocentego III Szpital Świętego Ducha w Rzymie (największy w Europie), który stał się modelem dla innych szpitali w świecie chrześcijańskim (Surdacki, 1998, s. 5), był prowadzony przez ten właśnie zakon. Rzymski szpital duchaków aż do zjednoczenia Włoch pełnił dwie funkcje: przytułku dla podrzutków (*brefotrofium*) oraz szpitala-lecznicy dla chorych (*infirmeria*).

Modelowy system opieki nad podrzutkami wypracowany w tym szpitalu powielano przez wieki we wszystkich prawie placówkach duchackich oraz innych instytucjach sprawujących pieczę nad dziećmi porzuconymi. Zapewniał on pomoc i opiekę porzuconym dzieciom przez prawie całe ich życie. W XVII wieku do Szpitala Świętego Ducha w Rzymie podrzucano średnio 1000 dzieci w ciągu roku (Surdacki, 1994, s. 83-108; Surdacki 2000, s. 169-199; Surdacki 1998, s.106-107, 133-135; Surdacki 2001; Surdacki 2002).

Budowa szpitala rzymskiego i jego struktura były tak zaplanowane, by gwarantować osobom podrzucającym dzieci całkowitą dyskrecję. Przynoszone z reguły w nocy lub o zmroku dzieci zostawiano w bębnie wmontowanym w mury zewnętrzne szpitala. Po obróceniu bębna, na sygnał dzwonka, podrzutki odbierała dyżurna zakonnica czuwająca wewnątrz szpitala (*Stato*, nr 1414B, s. 9; *Regolamenti*, 1754, nr 1305; *Intorno*, nr 1296). Następnie na prawej stopie podrzuconego dziecka nacinano znak podwójnego krzyża, symbol szpitala i zgromadzenia Świętego Ducha. Świeżo nacięty znak wypełniano czarną farbą, nadając mu przez to charakter tatuażu (Schiaivoni, 1991, s. 1058). Dalej odbywał się chrzest, zaś po nim podrzutka przekazywano jednej z dyżurujących w szpitalu mamek, której zadaniem było odpłatne karmienie dziecka piersią (*Visita de Proietti*, 1740, nr 1305; *Regolamento*, nr 1305; Surdacki 1998, s. 127-133).

Szpital przeznaczony był dla dzieci nieślubnych. Częstym powodem pozbywania się nowonarodzonych dzieci były ich wrodzone lub nabyte choroby bądź ułomności fizyczne (*Editto*, 1739, nr 1305; *Regolamento*, nr 1305). Po krótkim pobycie w *brefotrofium*, podrzutki przekazywane były kobietom mieszkającym poza szpitalem na wykarmienie i wychowanie. W zamian za opiekę nad dziećmi mamki otrzymywały ze szpitala comiesięczną pomoc finansową (Surdacki, 1998, s. 112-113, 117, 153-162).

Podrzutki wzięte ze szpitala pod opiekę, po okresowym pobycie w domach mamek, musiały być bezwarunkowo oddane z powrotem do przytułku – dziewczynki w wieku 11 lat, chłopcy – 12 lat (*Visita Apostolica*, 1737, s. 312). Powracające od mamek dziewczęta lokowane były w przytułku żeńskim *conservatorio*, zaś podrzutki płci męskiej w szkole dla chłopców – *scuola dei putti*. Chłopcy po powrocie niezbyt długo przebywali w szpitalu, ponieważ byli bardzo chętnie przyjmowani przez rzemieślników na naukę zawodu. Czasami, podobnie zresztą jak dziewczynki, byli adoptowani. W konsekwencji tylko niewielu z nich pozostawało w szkole (Surdacki, 1999, s. 105-121; *Intorno*, nr 1296). Inaczej działo się z dziewczętami, których znaczna liczba pozostawała w *conservatorio*, czasami aż do końca życia (Surdacki, 1996, s. 137-156). Liczba pensjonariuszek zamieszkujących w przytułku w XVII i XVIII wieku oscylowała z reguły w granicach od 400 do 700 (*Circa le Monache*, 1631, nr 1305; *Notizie*, nr 30, s. 5; *Questo e il modo*, 1660, nr 1305, s. 24). Przed zamążpójściem, wstąpieniem do klasztoru lub pójściem na służbę, kilkunastoletnie dziewczynki przebywały w szkole przyklasztornej, w której pracowały i uczyły się rzemiosł przydatnych w dorosłym życiu. Życie mieszkanek *conservatorio*, nadzorowanych przez siostry, poddane było surowej klauzurze, wychowanki kształtowano w duchu klasztornym. Wiele z pensjonariuszek wstępowało zresztą później do zakonu (Surdacki, 1998, s. 255-289, 291-312).

W wieku około 15-17 lat dziewczęta szły na służbę, a chłopców, jak już wspomniano, kierowano do nauki zawodu. Większość wychowanek szpitalnych wychodziło za mąż, niektóre bezpośrednio z przytułku, inne przebywając na służbie u opiekunów. Wszystkie, w przypadku zamążpójścia czy wstąpienia do zakonu, otrzymywały ze strony szpitala 100 skudów posagu (*Editto*, 1760, nr 1305; *Stato*, nr 1414B, s. 14).

Od chwili zabrania porzuconego dziecka z bębna, szpital przyjmował na siebie całkowitą odpowiedzialność za jego edukację, szczególnie za formację religijno-duchową. Porzucone dzieci przyjmowano do grona wyznawców katolicyzmu poprzez chrzest (Surdacki, 1998, s. 251-396). Gdy podrzutki trafiały pod opiekę do mamek pozaszpitalnych, w ich domach zdobywały podstawy wiary i rozwijały swoją religijność.

Od momentu powrotu porzuconych dzieci z domów mamek do przytułku, aż do ponownego opuszczenia murów szpitalnych, ich edukacja religijna znajdowała się wyłącznie w rękach bezpośrednich przełożonych, najczęściej osób duchownych. Rozporządzenie przełożonego generalnego szpitala, Giovanniego Battisty Ruiniego z roku 1587, zobowiązywało mistrzynię do nauczania wychowanek przytułku codziennych modlitw (*Ordini*, 1587, nr 12 bis).

Dla podopiecznych Szpitala Świętego Ducha jednym z najważniejszych wydarzeń w procesie kształtowania ich wiary i religijności było przystąpienie do pierwszej komunii świętej. Sakrament ten przyjmowały porzucone dzieci w wieku około 12 lat w okresie Wielkanocy. Regularne i częste przystępowanie do sakramentów spowiedzi i komunii świętych należało do najważniejszych obowiązków religijnych mieszkanek

przytułku, stanowiło też zasadniczy fundament rozwoju i umacniania ich wiary i duchowości. Częstotliwość wypełniania wspomnianych sakramentów była ściśle normowana przez regulaminy i zależała w głównej mierze od wieku pensjonariuszek (*Ordini per dentro*, 1660, nr 1305, s. 42; *Questo*, 1660, nr 1305, s. 23). Należy jeszcze wspomnieć o sakramencie bierzmowania, który przyjmowały dorastające podruzutki (*Ordini e Decreti*, 1737, nr 905, s.28.; *Regolamento*, 1748, nr 1305, s.3).

Troszcząc się o zbawienie chorych i umierających mieszkanek przytułku oraz o zapewnienie im wsparcia duchowego w tym trudnym momencie, nie dopuszczano jednak, by została naruszona obowiązująca w przytułku klauzura (Surdacki, 1998, s. 277-283). Każdego ranka i wieczorem, podopieczne wraz z zakonnicami uczestniczyły w kościele klasztorным we mszy świętej, w czasie której odmawiały litanie i inne modlitwy. Oprócz codziennych modlitw w kościele czy kaplicy pensjonariuszki słuchały lektury religijnej w czasie spożywania posiłków, kiedy to jedna z nich czytała zawsze na głos żywoty świętych lub księgi ascetyczne. Przewodnictwo we wszystkich wymienionych modlitwach i nabożeństwach sprawowały siostry zakonne (*Questo*, 1660, nr 1305, s.17, 19, 23).

Porządek codziennych modlitw i nakazanych praktyk religijnych obowiązujący mieszkanki przytułku był bardzo podobny do regulaminów zakonnych. Większość powinności religijnych podopieczne Szpitala Świętego Ducha wypełniały razem z zakonnicami. Tak więc noszony strój, bezwzględny obowiązek zachowania klauzury oraz nakazane obowiązki w sferze religijnej upodobniały całkowicie życie podopiecznych do życia zakonnice.

Bardzo ważną formą duszpasterstwa, rozwijającego i umacniającego wiarę i duchowość pensjonariuszek przytułku, były odbywające się co jakiś czas dni skupienia, przybierające formę rekolekcji (*Giornale*, 1758-1764, nr 61, s. 15). Istotną rolę w całokształcie życia duchowego szpitala i uświetnianiu odprawianych tam praktyk religijnych odgrywał chór. Wybierano do niego najzdolniejsze pensjonariuszki, przede wszystkim te, które umiały dobrze czytać, śpiewać oraz odznaczały się nienaganną wymową i dobrym głosem. Przyszłe siostry duchaczki właśnie w chórze zdobywały swoją formację zakonną. Duchaczki, prowadząc rekrutację do swego zgromadzenia, starały się najpierw zwerbować wyróżniające się młode pensjonariuszki do chóru, a te potem bardzo często obierały drogę zakonną (Rękopis „*Clemens XI. P.O.M.*”, nr 1305).

Edukacja pensjonariuszek przytułku miała następować dzięki rozwojowi życia duchowego i religijnego, jak też poprzez codzienną pracę. Troszcząc się o dobre wychowanie podopiecznych, walczono jednocześnie z wszelkimi przejawami panującego na terenie przytułku lenistwa i próżniactwa. W 1679 roku kardynał Niccolò Acciaiuoli, powołując się na dekrety papieży Urbana VIII i Aleksandra VI, nakazał, aby wszystkie mieszkanki przytułku cały swój czas wykorzystywały bez reszty na różnego typu prace dla dobra szpitala (*Decreti*, 1679, nr 1305, s. 73).

Podstawową zasadą, jakiej starano się przestrzegać w przytułku, była aktywność zawodowa jego wychowanek. Każda z podopiecznych miała do wypełnienia określone zadania i w zależności od swych zdolności, wieku czy kondycji fizycznej pełniła użyteczne funkcje (*Numero*, 1748, nr 1305, s. 128). Obowiązek codziennej pracy dotyczył wszystkich pensjonariuszek szpitala, z wyjątkiem chorych i bardzo starych.

W pracy dostrzegano walory wychowawcze, społeczne oraz utylitarne. Zatrudniając podopiecznych przy różnorodnych zajęciach, starano się wykształcić w nich cnoty pracowitości, solidności i dyscypliny, nauczyć różnego typu rzemiosł i prac porządkowych przydatnych w małżeństwie i prowadzeniu gospodarstwa. Zgodnie z regulaminem praca podopiecznych miała służyć przede wszystkim zaspokajaniu bieżących potrzeb szpitala. Wykonywały one wszystkie niezbędne roboty porządkowo-usługowe, szyły odzież dla siebie i dla wszystkich osób związanych ze szpitalem, wytwarzały różne użyteczne przedmioty i artykuły, zwłaszcza związane z ubraniem (dla chorych w infirmerii i podzutek). Praca pensjonariuszek miała również istotny wymiar ekonomiczny dla samego szpitala. Przynależność stanowiła swego rodzaju fabrykę, w której wytwarzano różne artykuły odzieżowe, sprzedawane później z zyskiem odbiorcom i kupcom spoza szpitala. Zyski ze sprzedaży stanowiły ważny punkt budżetu szpitala i umożliwiały samofinansowanie się instytucji.

Przynależność skupiająca w swoich murach kilkaset pracujących dziewczyn i kobiet, dla najmłodszych podopiecznych był miejscem nauki różnego typu rzemiosł i umiejętności, swego rodzaju szkołą zawodową. Potwierdza to wydany w 1803 roku przez wizytatora apostolskiego kardynała Francesco Carafę zakaz przyjmowania do istniejącej w przynależności szkoły obcych dziewczyn na naukę. Chcąc zakończyć takie działania, Carafa nakazał natychmiastowe wydalenie obcych dziewczyn, z wyjątkiem tych, które otrzymały pisemne pozwolenie na pobyt w przynależności. Tylko tym ostatnim pozwolono w przyszłości uczyć się na terenie szpitala praktycznych sztuk i umiejętności (*Ordine*, 1803, nr 1305, s. 214-215).

W *scuola dei putti* zamieszkiwali chłopcy liczący co najmniej 7 lat. Młodszy natomiast, którzy wcześniej powrócili od rodzin zastępczych, aż do osiągnięcia wspomnianego wieku pozostawali pod opieką matek szpitalnych. Według rozporządzenia z 1759 roku porzuceni chłopcy mogli być utrzymywani i wychowywani w swojej szkole na koszt szpitala do 12. roku życia, potem mieli być oddawani *ad artem* lub do adopcji.

Choć Szpital Świętego Ducha udzielał doraźnej pomocy i schronienia wszystkim porzuconym dzieciom bez względu na płeć, to jednak specjalizował się przede wszystkim w opiece nad dziewczynkami i dorosłymi kobietami. Pobyt w szpitalu, trwający z reguły od kilku miesięcy do kilku lat, stanowił w życiu *putti* zaledwie krótki epizod.

Bezpośrednie kierownictwo nad szkołą dla porzuconych chłopców sprawował kapłan – członek zakonu Świętego Ducha, noszący tytuł nauczyciela lub mistrza szkolnego (*maestro*). Oprócz odpowiedzialności za utrzymywanie porządku i dyscypliny ciążył na nim obowiązek uczenia swoich podopiecznych dwa razy w ciągu dnia, rano i po obiedzie, czytania, pisania, gramatyki, katechizmu, miłosierdzia i pobożności chrześcijańskiej oraz wdrażania dobrych obyczajów i zasad dobrego wychowania. Odpowiedzialny był ponadto za przydział codziennych obowiązków i prac porządkowo-usługowych na rzecz szpitala, szkoły i kościoła. Porzuceni chłopcy pełnili przede wszystkim funkcje ministrantów (*Intorno*, nr 1296; *Visita*, 1737, nr 905, s. 56; *Ordini*, 1737, nr 905, s. 25; *Stato*, nr 1414B, s. 12; *Relazione*, 1759, nr 64, s. 80; *Regolamenti*, 1754, nr 1305.).

Przełożony szkoły był nauczycielem, wychowawcą i katechetą. Sam zresztą tytuł *maestro* jednoznacznie określał jego powinności w stosunku do porzuconych chłopców. Podobnie i nazwa instytucji, w której przebywali chłopcy, sugeruje, że placówka ta miała przede wszystkim charakter szkolno-edukacyjny. Do rzemieślników podopieczni wysyłani byli w bardzo młodym wieku i dopiero u nich rozpoczynali naukę różnorodnych kunsztów, zdobywali praktykę oraz podejmowali prawdziwą pracę zarobkową. Niektórzy z nich, bardziej zdolni, kierowani byli na studia lub do kapłaństwa. W 1587 r. przełożony szpitala Giovanni Battista Ruini apelował do przełożonego szkoły, aby uczył swoich podwładnych nie tylko pisania, czytania, gramatyki oraz posługiwania się liczydłami, lecz przede wszystkim zwracał uwagę na chłopców o uzdolnieniach humanistycznych (*Ordini*, 1587, s. 12-14)

Jednym z ważniejszych zadań realizowanych w stosunku do podopiecznych szkoły dla chłopców, podobnie jak w wypadku dziewcząt, było wychowanie religijne i nauczanie zasad wiary katolickiej. O ich edukację religijną dbali wszyscy związani ze szkołą nauczyciele i kapłani, którzy uczyli chłopców zarówno katechizmu, jak i pisania, czytania oraz sztuk, kunsztów, do których ich podopieczni przejawiali skłonności i uzdolnienia (Rękopis, zaczynający się od podtytułu *Piazza*, nr 3098).

W rozbudzaniu gruntownej wiary i pobożności uczniów szkoły dla podrzutków istotne znaczenie miało prowadzenie aktywnego życia sakramentalnego i codzienne uczestnictwo w porannej mszy świętej. Chłopcy umiejący śpiewać należeli do chóru. Zobligowani byli do szczególnej dyscypliny i podlegali nauczycielowi muzyki; uczył on ich zasad muzyki i śpiewu. Generalnie wszyscy przełożeni związani w jakikolwiek sposób z kierowaniem szkołą i wychowaniem chłopców zobowiązani byli do traktowania swoich podopiecznych jak własnych dzieci, zaspokajania wszystkich ich potrzeb w zakresie wyżywienia, ubrania, zdrowia, spania oraz do dostarczania im przedmiotów nieodzownych do nauki (*Ordini*, 1587, nr 12bis, s. 12-14).

Z przedstawionych rozważań wynika, że Szpital Świętego Ducha pełnił nie tylko funkcję opiekuńczą i w pewnym stopniu leczniczą, ale także edukacyjno-duszpasterską. Życie pensjonariuszek szpitalnych miało być wypełnione duchem gorliwej religijności i pobożności. Każdy dzień spędzony w szpitalu był wypełniony przeróżnymi modlitwami i praktykami religijnymi. Podopieczne przytułku modliły się i zdobywały wiedzę religijną nawet podczas pracy i spożywania posiłków. Liczne i różnorodne praktyki religijne stanowiły ważny, o ile nie najważniejszy, punkt rozkładu codziennych zajęć. Uderza ogromne bogactwo i intensywność modlitw, wypełniających pensjonariuszkom przytułku znaczną część dnia. W aspekcie życia religijno-duchowego regulamin ten w zasadzie niczym nie różnił się od reguł życia obowiązującego w ówczesnych zakonach, zwłaszcza żeńskich. Trochę tylko łagodniejszy był w wypadku chłopców w ich szkole, chodzi zwłaszcza o nieco lżejszą klauzurę.

Od początku swojego istnienia papieski Szpital Świętego Ducha stał się najważniejszą instytucją charytatywną w świecie chrześcijańskim. Z wielorakiej pomocy i protekcji szpitalnej korzystało jednocześnie na różnych etapach swojego życia około 10 tysięcy małych i dorosłych podrzutków: mieszkających w przytułku, adoptowanych, przebywających w domach matek, służących u obcych osób, uczących się rzemiosła lub też po zawarciu małżeństwa żyjących we własnych rodzinach. W ciągu XVII czy XVIII stulecia

brefotrofium rzymskie uratowało życie około 100 tysiącom niechcianych dzieci. System opieki nad porzuconymi dziećmi wprowadzony i praktykowany w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie był na owe czasy rozwiązaniem optymalnym, bardzo praktycznym, korzystnym dla wszystkich stron, najbardziej zaś dla samych podrzutków. Dzięki niemu dzieci pozbawione swoich naturalnych rodziców mogły się w miarę normalnie wychowywać w rodzinach zastępczych. Także dla mieszkańców Rzymu i jego okolic świadczenie różnych form opieki nad podrzutkami było, ze względów ekonomicznych, zajęciem bardzo intratnym.

Zakon założony przez Gwidona z Montpellier swoją obecność gruntownie, choć niezbyt licznie, zaznaczył także w Polsce. Do naszego kraju sprowadził duchaków z Wiednia biskup krakowski Iwo Odrowąż i osadził ich około 1220 roku na Prądniku pod Krakowem, skąd w 1244 biskup Jan Prandota przeniósł ich do ówczesnej stolicy Polski. To właśnie w stołecznym Krakowie, w kompleksie budynków kościelno-klasztorno-szpitalnych prowadzili *hospitale magnum* – „wielki szpital” – bezwzględnie największą w Polsce placówkę charytatywną. Pod koniec XIII powstały kolejne klasztory: szpitale duchaków w Sławkowie, Sandomierzu, Kaliszu i Stawiszynie (Antosiewicz, 1966, s. 169-171, 192; 1970, s. 95-96; Kłoczowski, 1966, s. 445-456).

Zakon św. Ducha był dwukonwentualny, dlatego w większości ich placówek braciom towarzyszyły siostry duchaczki. W szpitalach, w których wyodrębnione były przytułki czy kwatery dla dzieci porzuconych, wszystkie funkcje pielęgnacyjne i wychowawcze pełniły siostry duchaczki (Surdacki, 1998, s. 71, 90-91, 96-97; 2009, s. 21-42; Antosiewicz, 1985, s. 303-304).

Polskie konstytucje zakonne stwierdzały: „Sieroty porzucone i kobiety ciężarne mają być darmo przyjmowane do szpitali, według możności domu mają być opatrywane”, „Ubodzy, chorzy, jednego dnia w tygodniu mają być poszukiwani po wsiach i ulicach miast i dostarczani do domu św. Ducha, mają oni mieć najtroskliwszą opiekę”. Jan Długosz przy opisie klasztoru duchackiego w Sandomierzu zaznaczył, że bracia ten przepis zachowywali: „zbierają potrzebujących z całej Ziemi Sandomierskiej, dzieci porzucone zbierają i żywią”. Duchacy przyjmowali też „kobiety grzeszne”, które mogły mieszkać w ich domu przez Wielki Tydzień „dla oczyszczenia”. W szpitalach polskich duchaków, oprócz sierot i podrzutków, można więc było spotkać samotne, brzemiennie i bezdomne kobiety, chorych, starców i ubogich pozbawionych środków do życia. Dodatkowo do połowy XV w. duchacy krakowscy opiekowali się chorymi studentami Uniwersytetu Jagiellońskiego, których z drugiej strony wynajmowali do poszukiwania porzuconych dzieci na drogach i ulicach (Antosiewicz, 1966, s. 189, 195-196).

Odnosnie szpitala krakowskiego, administrator kongregacji polskich duchaków Wojciech ze Szczepieszyna, tzw. Bazeusz, pisał 1570: „[...] położne kobiety nie mające gdzie głowy skłonić, należy przyjmować darmo”. Aby ratować nienarodzone dzieci, jeden z braci miał dowiadywać się o podejrzane moralnie dziewczyny w odmiennym stanie i jeśli takowe znalazł, zobowiązany był je przywieźć do szpitala, aby zapobiec dzieciobójstwu. Gdy po porodzie, zwłaszcza biedne kobiety, zostawiały w szpitalu dziecko, to wracając do swego środowiska otrzymywały na drogę od zakonu pieniądze zapomogę (Antosiewicz, 1984, s. 54-55, 58-059).

Zakres opieki realizowany przez duchaków był więc bardzo szeroki, niespotykany w

innych zakonach działających w naszym kraju. Był to najbardziej szpitalny spośród wszystkich zakonów charytatywnych rozwijających się na gruncie polskim.

Zgodnie z powszechnym zwyczajem szpitale duchaków polskich główny nacisk kładły na pomoc i ratowanie dzieci porzuconych. Procedura i sposób przyjmowania podrzutków w szpitalu krakowskim były identyczne jak w przytułku w Rzymie. Przy wejściu do szpitala znajdował się ruchomy bęben połączony z dzwonkiem. Po złożeniu w nim dziecka, osoba przynosząca je dawała znak dzwonkiem, wzywając osobę dyżurującą wewnątrz, która następnie zabierała niemowlę. Dla zapewnienia całkowitej dyskrecji osobie przynoszącej dziecko, nie rozmawiano z nią, a nawet nie śledzono jej wzrokiem (Antosiewicz, 1966, s. 198).

Po chrzcie i wstępnych czynnościach ewidencyjnych, dokonywano nacięcia-tatuazu na nodze dziecka, a następnie przekazywano je pod opiekę jednej z dyżurujących w szpitalu karmicielek (Antosiewicz, 1984, s. 53, 58). Liczba dzieci podrzucanych do szpitala w ciągu roku oscylowała w granicach 100. Część podopiecznych, wzorem rzymskiego szpitala, oddawano odpłatnie kobietom wiejskim. Dzieci pozostawały u opiekunek do 5. lub 6. roku życia, następnie wracały do szpitala (Antosiewicz, 1966, s. 193).

Wszystkie dzieci do lat siedmiu wychowywały siostry duchaczki. Dziewczęta wychowywane przez siostry uczyły się robót przydatnych kobietom. Gdy stawały się pełnoletnie, mogły wstąpić do zakonu duchaczek, pozostać w szpitalu jako personel lub wyjść za mąż, otrzymując ze szpitala małżeński posag. Te, które nie zostały w szpitalu ani nie wyszły za mąż, oddawano na służbę (Antosiewicz, 1966, s. 195-196; 1984, s. 74).

Na uwagę zasługuje nie tylko opiekuńczy aspekt działalności duchaków, ale także wychowawczy i kształceniowy. Przyjmując sieroty i porzucone dzieci, siostry i bracia wychowywali je i kształcili w szpitalnej szkole, by po opuszczeniu szpitala mogły samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie, a nie zasilać szeregi żebraków i marginesu (Antosiewicz, 1966, s. 191-192; 1984, s. 65-67; Sossala, 1966, s. 2012-2013). Chłopcy przechodzili pod pieczę braci do szkoły na kształcenie po osiągnięciu wieku 7 lat.

W klasztorze krakowskim i sandomierskim szkoły istniały już od średniowiecza. Do szkoły w Krakowie uczęszczali także chłopcy z parafii św. Krzyża. Bracia rzadko uczyli sami. Często nauczycieli angażowali w tym celu z studentów z zewnątrz. Poziom nauczania był wysoki jak na owe czasy, gdyż oprócz katechizmu uczono między innymi astronomii, greki i gramatyki. Po skończeniu szkoły św. Duchy absolwentów posyłano na naukę zawodu do rzemieślników, a zdolniejszych nawet na uniwersytet na studia – do Akademii Krakowskiej (Antosiewicz, 1966, s. 191-192; 1981, s. 269; Przybyszewski, 1989, s. 61). Chłopców do nauki zawodu oddawano w wieku 11-12 lat. Uczyli się różnych fachów przez 4 do 5. lat (Wachholz, 1921, s. 90). Niektórzy męscy wychowankowie krakowskiego szpitala dorabiali się majątków, a poprzez małżeństwo wchodziłi do stanu mieszczańskiego, a nawet i szlacheckiego. Chłopcy wyróżniający się zdolnościami, obdarzeni pięknym głosem, byli zatrudniani na dworze królewskim. Podrzutki spoza związków małżeńskich przez sam fakt przebywania w szpitalu św. Duchy były legalizowane. Uzyskiwały status prawnego pochodzenia (Antosiewicz, 1966, s. 195-196; 1981, s. 269; 1984, s. 45, 74). W szkole sandomierskiej uczyli duchacy oraz zaangażowani specjaliści nauczyciele, np. klerycy lub balwierze. Podobnie jak w Krakowie, zdolnych chłopców posyłano na studia, mniej

utalentowanych przygotowywano do jakiegoś zawodu albo do uprawy roli (Antosiewicz, 1972, s. 40-41).

Oprócz opieki nad podrzutkami i chorymi, bracia duchacy angażowali się w opiekę nad bezdomnymi dziećmi, które znajdowali na ulicach i w okolicach nie tylko Sandomierza, ale i Krakowa. Pielęgowali chorych w domach prywatnych, gdy nie było dla nich miejsca w szpitalu. Duchacy korzystali również z pomocy różnych osób, które przyprowadzały do szpitala błąkające się dzieci. Zakon udzielał im za to pieniężnych gratyfikacji. Ponadto, podobnie jak w średniowieczu, wynajmowali, za wynagrodzeniem, studentów do poszukiwania dzieci (Antosiewicz, 1984, s. 56-57).

Osobny rozdział działalności duchaków stanowiła praca duszpasterska, prowadzona przede wszystkim wśród pensjonariuszy szpitalnych, ale także w kościołach parafialnych, powierzonych im w kierownictwo. Sprawowali duszpasterstwo w krakowskiej parafii św. Krzyża, głosili kazania w kolegiacie sandomierskiej i innych tamtejszych świątyniach. Dla kobiet upadłych urządzali w Sandomierzu co roku w Wielki Tydzień moralne rekolekcje. Przez cały okres rekolekcji i w święta wielkanocne mieszkwały one w szpitalu (Wiśniowski, 1976, s. 127; Antosiewicz, 1984, s. 67). Takie samo wsparcie duchowe grzesznym kobietom dawali duchacy w szpitalu kaliskim (Kledecki, 2004, s. 72-82).

Pomimo funkcjonowania wszystkich średniowiecznych placówek duchaków także w wiekach nowożytnych, zakon Świętego Ducha, już od czasów reformacji, przechodził kryzys, prowadzący stopniowo do jego upadku. Biskup Michał Jerzy Poniatowski, nie wierząc w możliwość prawdziwego odrodzenia się duchaków i skutecznego zarządzania klasztorem krakowskim, z polecenia rządu austriackiego zamknął w 1783 roku nowicjat, tym samym kasując zakon i skazując go na wymarcie (Kłoczowski, 1970, s. 531; Antosiewicz, 1985, s. 301). Podobny los spotkał szpital w Kaliszu (Kucharski, 2002, s. 75-76; Meczkowski, 1906, s. 51, 53, 56), a także w Sandomierzu. Za oficjalną datę kasaty zakonu duchaków w Polsce przez Poniatowskiego przyjmuje się rok 1786 (Meczkowski, 1906, s. 54).

Aż do końca epoki saskiej krakowski dom duchaczek, powiązany z męską gałęzią tego zakonu, był jedyną placówką żeńską na terenach Rzeczypospolitej (Antosiewicz, 1985, s. 303). W odróżnieniu do zakonników, poświęcających się także administracji i duszpasterstwu, siostry pełniły przede wszystkim funkcje usługowo-pielęgniacyjne. Zajmowały się porzuconymi dziećmi, sierotami oraz chorymi kobietami. Za oddział dzieci odpowiadała tzw. *magistra* (mistrzynie), zwana też matką, której podlegały dzieci oraz mamki, a także kobiety oczekujące na poród (Wachholtz, 1921, s. 15). Zanim jednak dzieci znalazły się w szpitalu, siostry wraz z braćmi poszukiwały ich w mieście (Antosiewicz, 1984, s. 56-670). Do duchaczek trafiały więc dzieci przez nie znalezione na zewnątrz, niemowlęta urodzone w szpitalu, a także pozostawione anonimowo w szpitalnym bębnie. Ponadto w latach 1701-1705 opiece sióstr powierzano w Krakowie dzieci starsze, bezdomne „złapane przez studenta”, które zakonnice „oczyszczały z robactwa”, leczyły ze świerzbu i parchów oraz ubierały w nowe stroje (Antosiewicz, 1972, s. 40).

W roku 1789 prymas Jerzy Michał Poniatowski zamknął nowicjat duchaczek w Krakowie, zaś przebywające pod ich opieką w szpitalu dzieci oraz położnice i mamki, mocą jego decyzji już rok wcześniej przeniesione zostały do krakowskiego szpitala św. Łazarza. Od tego czasu szpital św. Ducha pełnił rolę przytułku dla ubogich i chorych zbieranych po

ulicach (Borkowska, 2010, s. 333).

Tuż przed rozbiorami, w roku 1763, założono we Lwowie drugi klasztor zakonu kanoniczek regularnych Świętego Ducha, przy którym siostry duchaczki przybyłe z Krakowa prowadziły szpital dla chorych (Chotkowski, 1905, s. 106; Antosiewicz, 1985, s. 304). We Lwowie siostry kanoniczki nie praktykowały opieki nad dziećmi porzuconymi i sierotami. W 1782 klasztor został skasowany przez władze austriackie, co sprzeniewierzało się strategii Józefa II, dążącej do eliminacji tzw. zakonów nieużytecznych. W tej sytuacji, znajdujący się w nim chorzy przeniesieni zostali do lwowskiego szpitala szarytek, podobnie zresztą jak wszystkie siostry, które zmuszone były wstąpić do zgromadzenia sióstr miłosierdzia (Chotkowski, 1905, s. 107, 320).

Podsumowanie

Jak dotąd na ogół nie dostrzegano roli kanoników regularnych Świętego Ducha, zwłaszcza jego gałęzi żeńskiej, w wychowaniu dzieci. Tymczasem był to najstarszy zakon, którego jeden z aspektów wszechstronnej aktywności szpitalnej dotyczył edukacji dziewczynek szczególnej kategorii, bo porzuconych i osieroconych. W dziedzinie wychowania kobiet duchaczki przecierały więc szlaki późniejszym potrydenckim, żeńskim zgromadzeniom: szarytkom, wizytkom, katarzynkom i pezentkom. Można powiedzieć, że w obliczu wyczerpywania się formuły opieki sprawowanej nad dziećmi porzuconymi przez siostry duchaczki, godnymi ich następczyniami na tym polu stawały się właśnie Siostry Miłosierdzia. Ich wachlarz działalności dobroczynnej był jeszcze szerszy, gdyż nie związane klauzurą, wychodziły z pomocą także na zewnątrz swoich domów zakonnych, ponadto ich opieka nad dziećmi, oprócz podrzutków, obejmowała wszystkie inne kategorie najmłodszych wymagających pomocy, w szczególności dzieci osierocone przez rodziców czy sieroty społeczne blakające się po ulicach.

To ich opiece i obsłudze powierzono wielki szpital w Warszawie dla podrzutków pod wezwaniem Dzieciątka Jezus, założony w latach 1732-1736 przez przebywającego w Polsce Francuza księdza Piotra Baudouina ze zgromadzenia misjonarzy (Litak, 1994, s. 201). System opieki nad podrzutkami w szpitalu Dzieciątka Jezus był kopią systemu wypracowanego w szpitalach duchackich. Przyjmowano do niego niemowlęta, które przebywały czasowo przy mamkach szpitalnych, dopóki nie trafiła się okazja powierzenia ich kobietom w płatną opiekę. Porzucone dzieci pozostawały u przybranych opiekunek do siódmego roku życia, po czym wracały do szpitala (Śmidoda, 1938, s. 58). Starsze podrzutki płci męskiej, w wieku około 10-12 lat, przyuczano do zawodu u rzemieślników, a po ukończeniu 16. roku życia wysyłano do manufaktur na służbę lub „dalszą naukę”. Dorastające dziewczęta posyłano do „posług w rodzinach”. Wcześniej dzieci uczyły się w szpitalu czytać i pisać oraz katechizmu, zaś dziewczęta dodatkowo zajęć praktycznych: np. szycia lub haftowania (Podgórska-Klawe, 1974, s. 115, 121; Śmidoda, 1938, s. 59). Z biegiem czasu Siostry Miłosierdzia zyskiwały coraz większe znaczenie na polu opieki nad podrzutkami. Na ziemiach polskich, pozbawionych suwerenności narodowej, to one najczęściej brały na siebie ciężar troski o losy i wychowanie tej szczególnej kategorii potrzebujących.

Oceniając problem opieki nad dziećmi porzuconymi na przestrzeni dziejów, należy

stwierdzić, iż w średniowieczu, i pewnym sensie w okresie przedrozbiorowym, niekwestionowany prymat w tej dziedzinie dźwżyło zgromadzenie kanoników regularnych św. Ducha. Paradoksalnie można powiedzieć, w niczym nie mijając się z prawdą, że zwłaszcza porzucone dziewczynki (stygmatyzowane i pozbawione perspektyw na normalne, choćby skromne życie), dzięki brefotrofiom prowadzonym przez zakon Świętego Ducha, miały większe szanse na podstawową edukację i zdobywanie umiejętności zawodowych przydatnych w dorosłym życiu niż dziewczynki z normalnych, ale biednych rodzin. Te ostatnie, jak wiadomo, w średniowieczu i długo jeszcze później drogę do podstawowej edukacji w szkołach parafialnych miały całkowicie zamkniętą. Pamiętać należy, że do *conservatorio* rzymskiego przychodziły na naukę także dziewczęta spoza szpitala.

Jeszcze większe szanse, nie tylko przetrwania ale i edukacji, mieli porzuceni chłopcy, którzy trafiając pod pieczę duchaków, przechodzili przez ich wewnątrzklasztorną szkołę, gdzie zdobywali rudymenty wiedzy na poziomie ówczesnych szkół parafialnych. A czymże była, i jak należy traktować możliwość zdobywania wiedzy praktycznej rzemieślniczej przez porzuconych chłopców wysyłanych ze szpitala *ad artem*? Wprawdzie stanowili oni dla właścicieli i mistrzów warsztatów rzemieślniczych tanią siłą roboczą, z drugiej jednak strony zdobywali, nie płacąc, bezcenne umiejętności i kunszty, przydatne później po usamodzielnieniu się w prowadzeniu własnych oficyn rzemieślniczych i skutecznej asymilacji społecznej. Chłopcy z normalnych i pełnych rodzin, chcąc prowadzić w przyszłości samodzielnie jakieś rzemiosło, musieli przecież za naukę u obcych rzemieślników, zwłaszcza na początku, słono płacić (raczej ich ojcowie). Niewątpliwie dla podrzutek płci męskiej, terminowanie u rzemieślników zastępowało współczesne szkoły zawodowe, których w omawianych czasach formalnie nie było, ale w praktyce ich funkcje i role były podobne obecnym.

Ogromnym osiągnięciem o znaczeniu cywilizacyjnym było zagwarantowanie porzuconym dziewczętom chcącym wyjść za mąż posagów ślubnych (Karpinski, 1998, s. 4-5; 2005, s. 220). W Rzymie i wszystkich innych szpitalach prowadzonych przez kanoników regularnych Świętego Ducha stały się podstawą całego systemu opiekuńczego.

Na koniec jeszcze jedna refleksja. Otóż już z w średniowieczu, ponad 800 lat temu, duchacy wypracowali i rozpowszechnili skuteczny system opieki nad dziećmi porzuconymi (Surdacki, 1998; Surdacki, 2002), a współcześni organizatorzy opieki społecznej długo nie mogli rozwiązać tego problemu, aż w końcu wprowadzili „nowatorskie” kołyski, łóżeczka czy okna życia, w których można dyskretnie zostawiać niechciane dzieci. Jeszcze niespełna 20 lat temu historyk Gabriele De Rosa pisał, że w Niemczech znowu zaczęły się pojawiać w ramach tzw. „projektu Mojżesza” inkubatory dla niechcianych dzieci, nawiązujące do praktykowanych w szpitalach kanoników św. Ducha bębnow. Apelowal jednocześnie, by podobne rozwiązania wprowadzać i w innych państwach (Surdacki, 2002, s. 8). W Polsce wprowadzono je w życie dopiero około dziesięć lat temu, i to zapewne bez świadomości, iż podobne wypracowano już przed ośmioma wiekami. Jednak już po niedługim czasie funkcjonowania pojawiają się zastrzeżenia co do ich racji bytu, z uwagi na rzekomą obronę praw matki zostawiających swoje dzieci w przyszpitalnych „oknach życia”.

Literatura

Źródła¹

- Circa gl'esposti*, 1631, nr 1305.
- Circa le monache*, 1631, nr 1305.
- Decreti di Visita dell'Eminentissimo Cardinal Acciaioli 15 Giugno 1679*, w: *Notificazione sopra varie providenze riguardanti il regolamento e buon'ordine del Conservatorio di S. Spirito In Roma MDCCXVI* (dalej NSVP.), s. 73–74, nr 1305.
- Editto Ludvico Caliano Patriarca d'Antiochia, Vescovo Assistente al Soglio Pontificio, esaminatore de Vescovi, Commendatore Sagro Apostolico Archiospedale, e Casa di Santo Spirito in Sassia di Roma, e di tutto l'Ordine di S. Spirito Generale Maestro 1760*, nr 1305.
- Editto per la buona educatione ed Figli Proietti di S. Spirito in Sassia nella Città di Roma 1739*, nr 1305.
- Giornale. Memorie delle Cose più Notabili accadute circa gli Affari del Ven. Archiospedale di S. Spirito da 28 Luglio 1758, sino a 28 Dicembre 1759. Il presetegiornale fino al 1759 fù scritto da Mons. Giuseppe Castelli Commendatore di S. Spirito, e quindi continuato fino al Dicembre 1764 da Monsig. Ludovico Calino di Lui Successore*, nr 61.
- Intorno a quello spetta Monsignore Commendatore*, nr 1296.
- Notizie diverse di Casa in tempo di Monsignor Racagni*, nr 30.
- Numero delle Zitelle del Venerabile Conservatorio di S. Spirito e loro incombenze riconosciute li 19 Settembre 1748*. W: NSVP, s. 128, nr 1305.
- Ordine, che non si ricevano più Zitelle Estere in Conservatorio. 1803*. W: NSVP, s. 214–215, nr 1305.
- Ordini del Monsig. Gio. Btta Ruini 1587*, nr 12bis.
- Ordini e Decreti della Santa Visita Apostolica. 1737*, nr 905.
- Ordini per dentro il Monastero*, w: NSVP, s. 41–42, nr 1305.
- Questo è il modo del vivere, e governare, che fanno le Monache, e Zitelle sue di S. Spirito in Sassia di Roma indegenissime Serve, e Suddite etc.* 1660, w: NSVP, s. 17–27, nr 1305.
- Piazza dell'Operi Pie di Roma. Cap.3*, nr 3098.
- Regolamenti che si praticano nell'Archiospedale di Santo Spirito in Sassia di Roma per il buon Servizio di tutti gli esposti 1754*, nr 1305.
- Regolamento delle Zitelle del Conservatorio del Monsig. Pallavicini Commendatore. 1748. Regole che devono osservarsi nel Conservatorio del Sagro Apostolico Archiospedale di S. Spirito in Sassia di Roma*, nr 1305.
- Regolamento per Baliatico. Regolamenti del Baliatico di S. Spirito*, nr 1305.
- Relazione delle Cose della Casa del Eminentissimo Castelli l'anno 1759*, nr 64.
- Rękopis zaczynający się od tytułu „*Clemens XI. P.O.M.*”, nr 130 ”, nr 1305.
- Stato dell'offici, provisioni, e salariati del Ven. Archiospedale di S. Spirito, tanto di Roma quanto di Campagna*, nr 1414B.
- Visita Apostolica deputata della Santità di N.S. Papa Clemente XII nel Sagro, et Apostolico Archiospedale, Casa, e Banco di S. Spirito in Sassia di Roma, principiata dall'... Signor Cardinal D. Leandro Porzia Visitatore Apostolico, il di 22 settembre 1737*, nr 902.
- Visita de Proietti, ed utili. 1740*, nr 1305.

Opracowania

- Antosiewicz K. (1985): *Duchacy*. W: Encyklopedia Katolicka, t. 4, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Antosiewicz K. (1972): *Klasztor św. Ducha de Saxia w Sandomierzu (1292-1814)*, „Kronika diecezji Sandomierskiej”, 65, s. 32-43.
- Antosiewicz K. (1984): *Opieka nad dziećmi w Zakonie Świętego Ducha w Krakowie (1220-1788)*. W: E.

¹ Źródła wykorzystane dotyczące rzymskiego szpitala św. Ducha przechowywane są w Archivio di Stato di Roma w dziale „Archivio dell'Ospedale di Santo Spirito di Roma”. Podane numery sygnatur oznaczają poszczególne teczki, w których znajdują się cytowane dokumenty.

- Wiśniowski (red.), *Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Antosiewicz K. (1981): *Szpital i kościół Świętego Ducha w Sandomierzu*. „Studia Sandomierskie”, 2, s. 95-134.
- Antosiewicz K. (1966): *Zakon Ducha Świętego w Polsce średniowiecznej*. „Nasza Przeszłość”, 23, s. 167-198.
- Borkowska M. (2010): *Zakony żeńskie w Polsce w Polsce nowożytnej*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Chotkowski W. (1905): *Historia polityczna dawnych klasztorów panieńskich w Galicyi, 1773-1848*. Gebethner, Kraków.
- De Rosa G. (2000): *Premessa*. W: M. Surdacki, *Il brefotrofio dell'Ospedale di Santo Spirito in Roma nel XVIII secolo*, Conferenze 115, Varsavia – Roma.
- Kledecki Z. (2004): *Historia szpitala Św. Ducha w Kaliszu*. „Zeszyty Naukowe Kaliskiego Towarzystwa Lekarskiego”, nr 11, s. 72-82.
- Kłoczowski J. (1979): *Zakony męskie w Polsce w XVI-XVIII wieku*. W: J. Kłoczowski (red.), *Kościół w Polsce*, t. 2: *Wiek XVI-XVIII*. Znak, Kraków.
- Kłoczowski J. (1966): *Zakony na ziemiach polskich w wiekach średnich*, W: J. Kłoczowski (red.), *Kościół w Polsce. Średniowiecze*, t. 1. Znak, Kraków.
- Kucharski G. (2002): *Rozwój i organizacja zakonu szpitalnego Świętego Ducha w Kaliszu do połowy XV wieku*. „Roczniki Humanistyczne”, 50, 2002, z. 2, s. 59-97.
- Męczkowski W. (1906): *Historia szpitali Św. Ducha i Św. Trójcy w Kaliszu*. Warszawa.
- Schiaivoni C. (1991): *Gli infanti „esposti” del Santo Spirito in Saxia di Roma tra '500 e '800. Numero, ricevimento, allevamento e destino*. W: *Enfance abandonnée et société en Europe, XIVe-XXe siècle. Actes du colloque international de Rome*. Ecole française de Rome, Rome.
- Sossala J. (1966): *Przyczynki do historii krzyżowców z czerwoną gwiazdą*. „Nasza Przeszłość”, 23, s. 199-237.
- Surdacki M. (1994): *Dzieci porzucone w Rzymie i okolicach w XVIII wieku*. „Roczniki Nauk Społecznych”, 22, z. 2, s. 83-108.
- Surdacki M. (1998): *Dzieci porzucone w szpitalu św. Ducha w Rzymie w XVIII wieku*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Surdacki M. (2002): *Il brefotrofio dell'Ospedale di Santo Spirito in Roma nel XVIII secolo*. Conferenze 115, Varsavia – Roma.
- Surdacki M. (2009): *Il Conservatorio di Santo Spirito di Roma nei secoli XVII-XVIII*. „Ricerche di storia sociale e religiosa”, 38, nr 75, s. 21-4.
- Surdacki M. (2001): *L'ospedale di Santo Spirito di Roma come esempio dell'apostolato della misericordia*. „Dolentium Hominum”, 47, nr 2, s. 64-72.
- Surdacki M. (1996): *Małżeństwa wychowanków Szpitala Świętego Ducha w Rzymie w XVII-XVIII wieku*. „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej”, 44, n. 2, s. 137-156.
- Surdacki M. (1999): *Szkola dla chłopców przy Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVI-XVIII wieku*. „Roczniki Nauk Społecznych”, 27, z. 105-121.
- Wachholz L. (1921): *Szpitala krakowskie 1220-1920*. T. 1, Towarzystwo Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, Kraków.
- Wiśniowski E. (1976): *800 lat Zakonu Ducha Świętego*. „Nowum”, 17, z. 9, s. 125-128.

Opiekuńczo-edukacyjna działalność Zakonu Świętego Ducha w Europie i Polsce do końca XVIII wieku

W historii rozwoju działalności charytatywnej, fundamentalne znaczenie miał założony pod koniec XII wieku przez Gwidona z Montpellier szpitalny zakon Świętego Ducha. Symbolem przodującej roli tego zakonu na polu dobroczynności w średniowiecznej Europie stał się Szpital Świętego Ducha, ufundowany w 1198 w Rzymie. Był on największą placówką charytatywną w Europie, modelem dla innych szpitali europejskich.. W rzymskim szpitalu rzymskim wypracowano system opieki nad podrzutkami, naśladowany w całej Europie przez inne szpitale, prowadzone zwłaszcza przez ten zakon.

Zakon założony przez Gwidona działał także w Polsce. Na początku XIII wieku

pojawił się w Krakowie, gdzie prowadził *hospitale magnum* - „wielki szpital”, największy na naszych ziemiach. Pod koniec XIII powstały kolejne szpitale duchaków w Sandomierzu i Kaliszu. W szpitalach tych zakonnicy i zakonnice opiekowali się podrzutkami oraz chorymi. Procedura i sposób przyjmowania podrzutków w szpitalach polskich były identyczne jak w przytułku w Rzymie. W swych szpitalach duchacy prowadzili zawsze szkoły dla dorastających podrzutków obu płci, byli więc prekursorami kształcenia dzieci najbardziej upośledzonych przez los, które dzięki pobytowi w szpitalu mogły zdobyć podstawową edukację, niedostępną dla innych dzieci z ubogich stanów społecznych.

Słowa kluczowe: dzieci porzucone, chorzy, opieka, wychowanie, szkoła, dobroczynność, szpitale, zakon Świętego Ducha, duchaczki, duchacy

Care-providing and educational activities of the Order of the Holy Ghost in Europe and Poland until the end of the 18th century

The hospital of the Holy Ghost founded at the end of the 12th century by Guy of Montpellier was of fundamental significance for the history of development of charity. The Holy Ghost Hospital, funded in 1198 in Rome, was a symbol of the Order's leading role in the charitable sector in medieval Europe. The hospital was the largest charitable institution in Europe, a model for other European hospitals... The Roman hospital developed a system of care for foundlings, imitated across Europe by other hospitals, especially the ones run by this Order.

The Order founded by Guy of Montpellier was active in Poland as well. At the beginning of the 13th century it was present in Kraków as well running *hospitale magnum* - “great hospital”, the largest one in Poland. By the end of the 13th century successive hospitals of Holy Ghost Brothers were founded in Sandomierz and Kalisz. In these hospitals the monks and nuns provided care to foundlings and the sick. The procedure and manner of accepting the foundlings to Polish hospitals were identical as in the Roman shelter. In their hospitals, the Holy Ghost Brothers and Sisters ran schools for adolescent foundlings of both sexes, therefore they were the founding fathers of educating the most disadvantaged children who, owing to their stay in the Hospital, could acquire basic education, unavailable to other children from poor social groups.

Keywords: abandoned children, the sick, caregiving, upbringing, school, charity, hospitals, Order of the Holy Ghost, Holy Ghost Brothers and Sisters

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

Uniwersytet Warszawski

FILOZOFIA SZTUKI JACQUES'A RANCIÈRE'A W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH ROZWAŻAŃ NAD RELACJĄ SZTUKA – PEDAGOGIKA

Wprowadzenie

W ostatnich latach intensywnie dyskutuje się na temat sztuki zaangażowanej społecznie. Jest to związane między innymi z zauważalnym od początku XXI wieku zwrotem edukacyjnym w sztuce współczesnej, z intensyfikacją zainteresowań strategiami partycypacyjnymi, interwencyjnymi oraz wspólnotowymi w działalności współczesnych artystów (Rogoff, 2008, Bishop, 2015). Pod rozwagę poddaje się także zagadnienie politycznego charakteru sztuki oraz jej funkcji i społecznej skuteczności (Zaluski, 2014). Aktywnymi uczestnikami tej debaty stają się także pedagodzy, szczególnie ci, którzy swą pedagogiczną działalność koncentrują w przestrzeni sztuki. Pojawiające się edukacyjne i społeczne odniesienia w artystycznej pracy współczesnych twórców, otwierają możliwości efektywnej i twórczej współpracy między środowiskiem artystycznym i pedagogicznym, nie tyle w perspektywie teoretyzowania na temat edukacyjnych czy wychowawczych funkcji sztuki, ale w praktyce współtworzenia i współrealizowania projektów artystyczno-edukacyjnych, będących działaniem „w miejscu styku” sztuki i pedagogiki, lub (używając określenia Kuby Szredera) działań „postartystycznych”, będących sztuką poza polem sztuki: artystycznym eksperymentem przekraczającym granice pola sztuki, działającym poprzez porowatość, przepuszczalność i hybrydyczność sztuki (Szreder 2018, s. 31).

Perspektywa takiej współpracy wymaga jednak wyjścia pedagogów sztuki poza obszar rozważań prowadzonych dotychczas w obrębie wąsko rozumianej teorii wychowania estetycznego, rozszerzenia utożsamiania wychowania przez sztukę z wychowaniem przez piękno (tak ograniczone rozumienie relacji sztuka – wychowanie nadal jest obecne w wielu dyskusjach pedagogicznych) o współczesne konteksty interpretacyjne sztuki współczesnej. Warto także zastanowić się nad reinterpretacją pedagogicznej koncepcji sztuki oraz jej zakresów wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości kulturowej i społecznej (Zalewska-Pawlak, 2017, s. 57). Obserwowalny obecnie zwrot edukacyjny w sztuce jest dużą szansą dla środowiska pedagogicznego (szczególnie pedagogów związanych z edukacją estetyczną czy artystyczną) na zaakcentowanie wagi działań pedagogicznych w polu sztuki i efektywności współpracy artystów z pedagogami/edukatorami. Daje to także możliwość

podniesienia rangi edukacji estetycznej w samym środowisku pedagogicznym i odparcia zarzutów o stagnacji refleksji naukowej o edukacji estetycznej na początku XXI wieku (tamże, s. 138).

Źródła zwrotu edukacyjnego, łączonego także ze zwrotem społecznym (sztuką zaangażowaną społecznie), można szukać w strategiach artystycznych lat 60. i 70. (sztuka performance, konceptualna, instalacji), które koncentrowały się bardziej na inicjowaniu sytuacji niż tworzeniu reprezentacji: kładły nacisk na proces, relacje, podważały koncepcję autorstwa, realizowały ideę partycypacji i interwencjonizmu (Malzacher, 2018, s. 24). Sztuka zaangażowana społecznie często zajmując stanowisko, zachęca innych, by zajęli własne. Nic dziwnego zatem, że zaangażowane strategie artystyczne radykalizują się w momentach społecznych zawirowań, kiedy przeformułowaniu ulegają związki między społeczeństwem a sztuką, np. czasy artystycznych i politycznych awangard: dadaizm, futuryzm, konstruktywizm przed I wojną światową; performance, sztuka konceptualna w latach 60. i 70. XX wieku. (tamże, s. 13). Początek XXI wieku to także czas społecznych napięć, kryzysów polityczno-ekonomicznych czy migracyjnych, ruchów alterglobalistycznych i ekologicznych. Sztuka reaguje na wszystkie zawirowania i co ciekawe, pewne kierunki nadchodzących zmian pojawiają się w jej polu wcześniej niż w innych przestrzeniach życia społecznego. Postrzeganie sztuki jako swoistego laboratorium społecznego doświadczenia (Majewska, 2018, s. 32) kieruje nas w stronę myśli Jacques'a Rancière'a, francuskiego filozofa sztuki, który na bazie licznych przesunięć i przeformułowań ukazuje odbiegający od tradycyjnego związek sztuki i polityki. Przenikanie się pól sztuki (estetyki) i polityki to główna oś zainteresowań tego jednego z najważniejszych dla sztuki współczesnej filozofów, analizującego sztuki wizualne, literaturę, teatr czy film, odnajdującego wiele analogii i korespondencji między obcymi z pozoru dziedzinami oraz zwracającego uwagę na liczne pęknięcia w utartych sposobach myślenia o sztuce, estetyce i polityce.

Myśl Rancière'a jest interesująca także z perspektywy pedagogicznej, szczególnie rozważań na temat współczesnych relacji sztuki i pedagogiki oraz praktyki tworzenia projektów artystyczno-edukacyjnych w XXI wieku. Włączenie rozważań nad relacją sztuki i polityki do dyskursu pedagogicznego, analiza zadań sztuki zaangażowanej społecznie z jej potencjałem budowania społeczności, dawania ludziom sprawczości dzięki zmianie sposobów komunikowania i działania, wpisuje się w optykę zainteresowań pedagogów krytycznych. Strategia pedagogów krytycznych polegająca na działaniach pozwalających ludziom być władnymi w posługiwaniu się własnym głosem – koncepcja głosu pedagogicznego (Giroux, 1994), artykułowania własnych interesów, wyrażania własnej wizji świata, ukazująca tym samym wielość i różnorodność postaw i poglądów obecnych w świecie, wydaje się bardzo bliska działaniom współczesnych artystów, szczególnie tych tworzących sztukę zaangażowaną społecznie. Analiza potencjału sztuki przez pryzmat pedagogiki krytycznej pozwala na włączenie do rozważań nad relacją sztuka – pedagogika tych obszarów, które nie występowały w dyskursie na temat wychowania przez sztukę, prowadzonym na gruncie pedagogiki kultury czy teorii wychowania estetycznego (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2016, s. 16-23). Filozofia sztuki Rancière'a może stać się elementem poszerzającym zakres rozważań nad relacją sztuki i pedagogiki w kontekście współczesności.

Podział zmysłowości jako polityczna aktywność sztuki

Najważniejszą (i podstawową) myśl Rancière'a można streścić w zdaniu: sztuki i polityki nie można od siebie oddzielić, nie są to niezależne dziedziny, nie da się pomyśleć jednej bez drugiej. Zarówno sztuka, jak i polityka wywierają wpływ na realny świat. „Definiują nie tylko sposoby wypowiedzania się lub działania, ale również reżimy intensywności tego, co postrzegalne. Sporządzają mapy widzialnego, wytyczając trajektorię między tym, co widzialne, a tym, co możliwe do powiedzenia, relację między sposobami istnienia, postępowania i mówienia” (Rancière, 2007a, s. 105). Rozdzielenie szeroko rozumianej sfery estetyki i sfery polityczności nigdy nie może zaistnieć, gdyż każde działanie polityczne jest jednocześnie walką o konkretny obraz świata (widzialny układ elementów), każde działanie artystyczne zaś staje się ingerencją w porządek postrzegania świata i może modyfikować sposób oglądu rzeczywistości. Sztuka i polityka mają zatem zdolność kreowania rzeczywistości, a to ma ogromne znaczenie dla rozważań i praktyk na gruncie pedagogicznym. Aby rozjaśnić zaproponowane przez Rancière'a rozumienie związku sztuki i polityki oraz zasadność jego myśli w rozważaniach relacji sztuka – pedagogika, niezbędne jest przedstawienie kilku podstawowych terminów w filozofii francuskiego myśliciela.

Podstawową kategorią estetycznych i politycznych rozważań Rancière'a jest kategoria „podziału zmysłowości” (*le partage du sensible*: „dzielenie postrzegalnego”). Jest to zwrot, posiadający w języku francuskim różnorakie znaczenia. Jak wyjaśnia Jan Sowa, tłumacz tekstów Rancière'a, „*Partage* pochodzi od czasownika *partager*, oznaczającego „dzielić”. Czasownik ten ma dwa znaczenia i do obu odwołuje się autor: dzielić w sensie wyznaczania granic podziału, oraz w sensie współdzielenia, tak jak na przykład w wyrażeniu dzielić z kimś pokój” (Sowa, 2007, s. 59). Podobną dwuznaczność dostrzec można w drugim członie omawianego pojęcia. *Sensible* to słowo pochodzące od rzeczownika *sens*, oznaczającego zmysł, ale także sens. W Rancière'owskim *le sensible* doszukać się można analogii do rozważań Aleksandra Baumgartena i Immanuela Kanta - ich rozumienia estetyki jako części poznania dotyczącego zmysłów. Wskazuje więc na to wszystko, co można poznać zmysłowo – zobaczyć, odczuć, usłyszeć. Tłumacz zwraca uwagę na obecny w tym słowie aspekt potencjalności (wyrażony w języku francuskim za pomocą końcówki – *ible*, a w języku polskim przez – *alny*), który jest kluczowy dla zrozumienia politycznego wymiaru Rancière'owskiej estetyki (tamże, s. 61).

„Dzielenie postrzegalnego” określa pewien układ danych spostrzeżeniowych, „odczuwalnych pewników” (Rancière, 2007a, s. 69), który wyznacza granice widzenia, poznania i działania w określonej rzeczywistości społecznej. Innymi słowy, od tego układu zależeć będzie to, co będziemy mogli zobaczyć, usłyszeć, a co nie znajdzie się w sferze naszego poznania. To istotna z perspektywy pedagogicznej i edukacyjnej kwestia, wpływająca znacząco na proces poznawczy. O tym, jak rozległa będzie owa sfera poznawcza, decyduje kompilacja obowiązujących praktyk i dyskursów w obrębie określonej społeczności. „Dzielenie postrzegalnego uwidacznia, kto może brać udział w tym, co wspólne, w zależności od tego, co robi, oraz od czasu i miejsca, w których ta czynność jest wykonywana. W ten sposób wykonywanie takiego lub innego „zawodu” determinuje, czy i jakie kompetencje posiada się w kwestii tego, co wspólne. Określa również, czy jest się widzialnym, czy nie w przestrzeni wspólnej, czy ma się prawo używać wspólnego języka

itd.” (Tamże, s. 69-70). Uznając więc, iż to zbiorowość reguluje podział zmysłowości za pomocą określonych praktyk, dyskursów, wyznaczanych lub przesuwanych granic, zgodzić się należy, iż w takich okolicznościach każde działanie społeczne (oraz polityczne) posiada swój wymiar estetyczny, gdyż działa na zmysły, zmieniając ich wrażliwość, modyfikując odbierany przez nie obraz. Każda sztuka zaś niesie ze sobą wymiar polityczny, dokonując zmian w sferze zmysłowości, przesuując istniejące granice tego, co społecznie możliwe do zobaczenia, wypowiedzenia, usłyszenia, poznania itp. W takim rozumieniu działanie edukacyjne/pedagogiczne (szczególnie to dokonywane w polu sztuki) także można rozważać w kontekście posiadanego wymiaru estetycznego i politycznego. „Oto, co znaczy *estetyka*: dzieło sztuki jest określane jako takie, gdy należy do pewnego systemu identyfikacji, pewnego rodzaju podziału tego, co widzialne, wypowiedalne, możliwe. Polityka ma z kolei wymiar estetyczny: jest ona wspólnym horyzontem tego, co dane i możliwe, zmiennym krajobrazem, a nie serią działań, które wynikają ze *stanu świadomości*, osiągniętego gdzie indziej.” (Rancière, 2007b, s. 150). Innymi słowy sztuka może pokazywać coś, co do tej pory było niemożliwe do pokazania, może zmieniać język, którego dotychczas używano do opisywania (wyjaśniania) rzeczywistości, czym daje możliwość ukazania się w polu społecznym nowych (niewidocznych, przez co odbieranych jako nieistniejące) podmiotów i problemów. Wykorzystanie właściwych sztuce zdolności definiowania sposobów widzenia i działania jest inspirujące dla wszystkich podmiotów działających w polu sztuki (także pedagogów), których nie satysfakcjonuje traktowanie sztuki jedynie jako towaru luksusowego, identyfikowanego głównie przez opatrzone już pojęcia takie jak piękno, czy artystę-geniusza (Helguery, 2011). Przyciąga ich moc generowania widzialności dla czegoś, co wcześniej w tej formie nie istniało i poszerzenia ludzkich możliwości działania (Esche, 2018, s. 38), co znów wyraźnie zbliża tego typu motywację do perspektywy pedagogiki krytycznej.

Rancière zwraca uwagę na fakt, iż wbrew powszechnemu pogładowi, sztuka zaangażowana nie musi dotyczyć wprost politycznych czy społecznych tematów. Jej zaangażowanie wypływa z możliwości ukazywania nowych sposobów „widzialności”, przełamywania obowiązujących norm ukazywania rzeczywistości. Rancière kwestionuje opozycję między sztuką zaangażowaną politycznie, a sztuką dla sztuki. Według niego sztuka jest polityczna ze względu na fakt uczestnictwa w danym podziale zmysłowości, możliwości modyfikacji obowiązującej sfery widzialności, przez współdecydowanie o tym, co jest widzialne, słyszalne, co możliwe do wypowiedzenia w danym (obowiązującym) porządku – nie zaś przez podejmowany temat czy sposób mówienia o nim. „Nie uważamy już sztuki i polityki za dwie niezależne od siebie sfery, które wymagają szczególnej mediacji między sobą – *krytycznego przebudzenia* lub *wyższej świadomości*. Artystyczne działanie może natomiast stać się polityczne poprzez przemianę sfery widzialności, sposobów postrzegania i wyrażania tej sfery, doświadczania jej jako znośnej lub nie.” (Rancière, 2007b, s. 150).

Trzeba podkreślić, że sztuka zdaniem Rancière’a nie domyka sfery zmysłowości. Jej niezgoda na jeden, konkretny obraz świata, jest niezbędnym warunkiem ciągłego poszukiwania, rozszerzania sfery doświadczenia, przełamywania obowiązujących stereotypów i schematów myślowych, otwierania nowych dróg rozumienia i interpretacji. Jednocześnie sztuka musi zachować autonomię, konieczność odróżniania się – na przykład od języków władzy. Tylko wówczas może modyfikować sferę zmysłowości, a nie jedynie

uczestniczyć w jej podziale według obowiązujących reguł. Mówiąc więc o sztuce zaangażowanej nie powinno się, zdaniem Rancière'a, lawirować między sztuką w służbie propagandy, a sztuką dla sztuki, lecz skupić się na konkretnych sposobach, przy pomocy których najróżniejsze praktyki artystyczne modyfikują nasze sposoby postrzegania (rozumienia) świata. Potrzeba tych modyfikacji wpływa zarówno z chęci uczestnictwa sztuki w życiu społecznym, jak również jej pragnienia absolutnej innowacji (Mościcki, 2007).

Polityczność a „policja”

Dzielenie sztuki na polityczną i apolityczną jest więc bezzasadne, gdyż nigdy nie można z góry przewidzieć, czy dana strategia artystyczna nie okaże się w dłuższej perspektywie politycznie skuteczna (czyli czy nie okaże się działaniem modyfikującym w przyszłości widzialność/niewidzialność konkretnych problemów, tematów, podmiotów). To szczególnie interesująca sprawa na polskim gruncie, gdzie żywa jest jeszcze tradycja mówienia o sztuce politycznie zaangażowanej językiem lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy to sztukę zaangażowaną utożsamiano z wszelkimi artystycznymi działaniami antysystemowymi. Sztuka zaangażowana musiała więc być antyrynkowa, antyinstytucjonalna, trzymać się „na zewnątrz” i krytykować istniejący porządek w całości. Taka interpretacja w XXI wieku wydaje się raczej ograniczająca i niedostrzegająca wielu nowych działań w polu sztuki (Mościcki, 2007).

Zdaniem francuskiego filozofa krytyka jakiegokolwiek systemu jest bezskuteczna, gdyż przekroczenie systemu jest po prostu niemożliwe. Po pierwsze dlatego, iż oznaczałoby to wyjście na zewnątrz podziału zmysłowości, a to nie może się wydarzyć, ponieważ możliwe jest jedynie modyfikowanie go „od wewnątrz”. Po drugie zaś nie można wyjść poza system, gdyż według Rancière'a nic takiego nie istnieje. To, z czym mamy do czynienia, to tendencja do stabilizowania układów i porządków – nie jest to jednak jednolity i spójny system. Rancière wprowadza w tym kontekście termin „policja”, jako określenie sił społecznych i politycznych, które starają się utrzymywać ludzi i ich aktywności w określonym przyjętym porządku. „[...] hasłem policji jest: „Idźcie stąd! Tu nie ma nic do oglądania”. Policja określa układ tego, co widzialne, wyobrażalne i możliwe, powstały dzięki systematycznej produkcji tego, co dane, a nie poprzez spektakularne strategie kontroli i represji. Oznacza to także, że kontrola policyjna [*policing*] sprawowana jest poprzez wszelkiego rodzaju kanały istniejące w ciele społecznym, a także poprzez administracyjny aparat państwa i rynku.” (Rancière, 2007b, s. 157)

Istotą policji jest więc taki sposób dzielenia postrzegalnego, który bierze pod uwagę określone grupy, z których składa się społeczeństwo i określa je według zgodności funkcji, miejsc i sposobów życia im odpowiadających. Nic tu nie jest przypadkowe, wszystko jest wyjaśnione i podporządkowane określonemu porządkowi. To ów porządek może sprawić, iż nie wszystko będzie „widzialne”, czy „wyrażalne”. Część pozostająca „na zewnątrz” okaże się „niesłyszalna”. Rancière odnosi się w tym miejscu do arystotelesowskiego podziału na „głos” i „mowę”. Człowiek jest istotą polityczną, ponieważ posiada mowę, dzięki której może brać udział w roztrząsaniu tego, co sprawiedliwe i niesprawiedliwe we wspólnocie. Zwierzę zaś obdarzone jest jedynie głosem, przekazującym radość lub ból (czyli możliwość

wyrażania przyjemności lub przykrości). Rancière stara się ukazać główny problem w kontekście wiedzy, kto we wspólnocie obdarzony jest przywilejem mowy, a kto jedynie głosem, kto produkuje dyskurs, a kto wyraża jedynie jakiś stan. Innymi słowy, kto jest słyszalny i ma prawo do wyrażania swoich racji, a kto jest upoważniony jedynie do używania „głosu”. „Zawsze odmowa traktowania niektórych kategorii ludzi jako istot politycznych zaczynała się od odmowy traktowania odgłosów wydobywających się z ich ust jako dyskursu.” (Tamże, s. 25). Policja może rościć sobie prawo do podziału rzeczywistości (w tym grup społecznych) na widzialne i niewidzialne, słyszalne i niesłyszalne. Przedstawia siebie jako siłę urzeczywistniającą istotę wspólnoty, przekształcając reguły rządzenia w naturalne prawa społeczne. „To właśnie wykluczenie „tego, czego nie ma”, znajduje się w sercu policyjnych praktyk państwa. Istotą polityki jest zakłócenie tego układu poprzez uzupełnienie go dodatkowym elementem: udziałem we wspólnocie przyznanym tym, którzy są go pozbawieni i utożsamianym ze wspólnotą jako taką.” (Rancière, 2008, s. 29).

Przeciwieństwem policji jest więc polityka, rozumiana nie jako sprawowanie władzy czy działalność państwowa, ale jako interwencja w to, co można zobaczyć i powiedzieć. Jej istota polega na uczynieniu widzialnym tego, co do tej pory było niemożliwe do dostrzeżenia lub czego nie było powodu widzieć, na wydobywaniu słów z tego, co do tej pory było słyszalne jedynie jako hałas lub czego nie chciano usłyszeć, na rekonfiguracji przestrzeni i tego, co można w niej widzieć, nazywać, jakie aktywności wykonywać, na wprowadzaniu tam nowych podmiotów i przedmiotów. Polityka to proces emancypacji, który polega na potwierdzeniu równości każdej mówiącej istoty z inną istotą. Jest sporem, opierającym się na dzieleniu postrzegalnego. Włącza do wspólnej przestrzeni osoby z grup „niesłyszalnych”, dając im jednocześnie prawo do uczestnictwa w sporze, w dyskursie, gdzie stałyby się widzialne i słyszalne. Nie jest to jednak działanie komunikacyjne, ale polityczna argumentacja, czyli „demonstrowanie świata, w którym jest ona argumentacją prowadzoną przez podmiot posiadający wystarczające do tego kwalifikacje i zaadresowaną do odbiorcy, od którego wymaga się, aby zauważył rzeczy „normalnie” przez niego niezauważalne. Jest konstrukcją paradoksalnego świata, który spaja dwa oddzielone od siebie światy.” (Tamże, s. 31). Tym sposobem istotą polityki jest *dyssens*, czyli specyficzne rozchylenie w tym, co postrzegalne. Prawdziwa polityka polega więc na rozbiciu logiki, której nośnikami są państwo, kapitalizm, prasa itp. Zaczyna się ona wówczas, kiedy przełamana zostaje różnica między kompetentnymi i niekompetentnymi, ekspertami i resztą społeczeństwa, kiedy ci, którym nie pozwolono na udział w podejmowaniu decyzji, przełamują ustalony porządek i narzucają się nam jako współdecydenci. Dokładnie takie same postulaty odnaleźć można w propozycjach pedagogów krytycznych, podkreślających emancypację, samostanowienie, potrzebę krytycznego dyskursu w sferze publicznej oraz zawieszenie „neutralności” obowiązujących definicji.

Tak rozumiane pojęcie polityczności i policji przenika także do języka artystycznego. André Lepecki bada napięcia między pojęciami „choreopolitycznego” oraz „choreopolicji” na gruncie choreografii, wskazując na to, iż ich dynamika jest kluczowa dla zrozumienia dzisiejszych relacji między ruchem, dostosowywaniem się czy oporem. Choreopolicja wyznacza pozycję ciał i przedmiotów w przestrzeni, ich akceptowalne sposoby przemieszczania się, poruszania, mobilności przedstawiane jako jedynie właściwe. Ruch choreopolityczny jest przeciwieństwem ruchu „choreopolicyjnego”: „Choreopolityka

wydobywa z choreografii zdolność do tworzenia planu (tak immanencji, jak kompozycji), która może funkcjonować równocześnie jako kartografia podlegającego policji gruntu, mapować sytuację, jak też posiadać zdolność oferowania i aktywowania tego, co Gilles Deleuze i Felix Guattari nazywają programami rozumianymi jako eksperyment motoryczny” (Lepecki, 2018, s. 75). Choreopolityka uwalnia choreografię od redukcji jej do normatywności, zalecanej lub wymuszanej mobilności oraz jakiegoś narzuconego systemu nakazów i posłuszeństwa (tamże, s. 75).

Estetyczny porządek sztuk

W tym właśnie kontekście warto zadać pytanie o związek sztuki i polityki. Czy dane dzieło artystyczne tworzy nowe strategie i metody politycznego działania? Czy pokazuje coś do tej pory „niewidzialnego”? Czy wprowadza to „niewidzialne” do sfery widzialności? Czy poprzez ten fakt przesunięcia doprowadza do istotnego załamania się obowiązującego dotychczas porządku? Zadanie tego typu pytań jest możliwe dzięki estetycznemu porządkowi sztuk, w jakim dziś funkcjonujemy. Rancière buduje własną wizję historii kultury, w której nie chronologia określa epoki, ale określona postać podziału zmysłowości. Podziały zmysłowości zaś mogą powracać, nachodzić na siebie, współistnieć, obrazując w konsekwencji dzieje porządków postrzegania (historię estetyki w rozumieniu autora). Francuski filozof wyróżnia trzy zasadnicze porządki: etyczny porządek obrazów, przedstawieniowy porządek sztuki i estetyczny porządek sztuk (Rancière, 2007b, s. 28)

W pierwszym z nich nie istnieje jeszcze sztuka w dokładnym tego słowa rozumieniu, ale obrazy, które ocenia się na podstawie pochodzenia, czyli związku z tym, co przedstawiają, oraz przeznaczenia, czyli efektu, jaki wywierają na sposób bycia jednostek oraz zbiorowości. Obrazy funkcjonują tutaj jako część ogólnego porządku życia zbiorowego – sztuka jest jeszcze nieodróżnialna. Rancière w *Estetyce i polityce* przedstawia ów porządek na przykładzie posągu bogini, który pojmowany jest wyłącznie jako obraz boskości i jest postrzegany przez pryzmat pytań: Czy można stworzyć wizerunki bogów? Jeśli tak, to czy bogini została przedstawiona w odpowiedni sposób? (Tamże, s. 28). Na plan pierwszy wysuwa się zatem aspekt etyczny. Nasuwa się tu skojarzenie z platońskimi rozważaniami na temat przedstawiania idei oraz średniowiecznymi sporami ikonoklastów i ikonofili o status obrazów Chrystusa (Mościcki, 2007).

W następnym porządku, przedstawieniowym, posąg bogini jest już produktem sztuki, rozumianej jako odrębna dziedzina działania, narzucająca formę materii oraz stosująca reguły reprezentacji (posąg bogini łączy więc wyobrażone cechy bogini z archetypami kobiecości). W porządku przedstawieniowym nie oceniamy sztuki przez pryzmat pytań etycznych, ale pragmatycznych, związanych z określonymi regułami. Wraz z zaistnieniem przedstawieniowego porządku, pojawiły się reguły i zasady dotyczące poszczególnych dziedzin sztuki, regulujące zgodność formy i treści, wprowadzające hierarchie poruszanych tematów, wykorzystywanych środków itp. Uregulowano więc, co i w jaki sposób można pokazać w sztuce, a które zagadnienia, tematy czy formy nie zasługują na uwagę (widzialność/niewidzialność).

Ostatni z porządków zaproponowanych przez Rancière’a (najistotniejszy w jego rozważaniach) to estetyczny porządek sztuk, w którym przedstawiony posąg bogini nie jest

dziełem sztuki ze względu na dopasowanie pracy rzeźbiarza do odpowiedniej idei boskości, czy kanonów przedstawienia. „Bycie przedmiotem sztuki odnosi się tu do rozróżnienia nie pomiędzy sposobami wytwarzania, ale istnienia. [...] Właściwości bytu należącego do estetycznego porządku sztuki nie pochodzą już od kryteriów doskonałości technicznej, ale z przypisania do określonej formy zmysłowego odbioru. [...] Ukazuje się w specyficznym doświadczeniu, które zawiesza zwyczajne połączenia nie tylko między pozorem a rzeczywistością, ale również między formą a materią, aktywnością i pasywnością, rozumieniem i zmysłowością.” (Rancière, 2007b, s. 28-29). W estetycznym porządku sztuk traci znaczenie zarówno etyczny sens obrazów, jak również zgodność z wcześniej ustalonymi regułami. Dzieło sztuki należy do specyficznej sfery zmysłowej, „swobodnej gry”, do której odwoływali się Kant (w *Krytyce władzy sąđenja*), oraz Fryderyk Schiller (w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka*), charakteryzującej się zawieszeniem władzy poznawczej intelektu, oraz władzy zmysłowości narzucającej objekty pragnienia (tamże, s. 29). Estetycznego porządku nie dotyczą żadne zewnętrzne reguły i wartościowania.

Ten trzeci porządek sztuki dokonuje wielkiej rewolucji w widzialności. Sztuką w nim nie jest to, co spełnia określone kryteria i wpasowuje się w obowiązujące reguły, lecz to, co przekracza zastane normy i zasady, znosząc hierarchię tematów, ważność przedstawianych postaci, a wprowadzając bezwzględną równość wszystkich przedmiotów, które mają prawo znaleźć się w obrębie działań artystycznych. To już pewien rodzaj uprawiania polityki, czyli dzielenia postrzegalnego. Rancière skupia się na twórczości Gustave'a Flauberta pokazując, iż prawdziwej rewolucji dokonał on przez zmianę zhierarchizowanego podziału zmysłowości, sprawiając, iż żona lekarza z prowincji staje się tak samo istotnym tematem literackim, jak wcześniejsze życie dworskie. W dziedzinie estetycznej wszyscy bohaterowie są zrównani w swoich prawach. Ta równość stanowi o upadku systemu przedstawieniowego, którego sztywnym regulacjom przeciwstawia się równość widzialnego. Co więcej przykład Flauberta przekonuje, iż troszcząc się tylko o styl, można tworzyć dzieła posiadające siłę polityczną, gdyż dzięki nim staje się możliwe dokonanie istotnego przesunięcia w danym podziale zmysłowości (podobnie jak w malarstwie abstrakcyjnym). „Estetyczny porządek sztuki ustanawia związek pomiędzy formami identyfikacji sztuki oraz formami wspólnoty politycznej w sposób, który już z góry odrzuca wszelkie opozycje między sztuką autonomiczną i heteronomiczną, sztuką dla sztuki i sztuką na usługach polityki, sztuką muzealną i sztuką ulicy. Autonomia estetyczna nie jest bowiem tą autonomią artystycznego „postępowania” wychwalaną przez nowoczesność. Jest ona autonomią formy doświadczenia zmysłowego. Właśnie to doświadczenie prezentuje się jako zarodek nowej ludzkości, nowej formy życia indywidualnego i zbiorowego.” (Tamże, s. 30-31).

Nauczyciel ignorant

Sztuka zatem ma polityczną siłę wtedy, kiedy dokonuje zburzenia danego porządku reprezentacji, rozsadza konwencję, wychodzi z ramy. Działanie artystyczne może stać się działaniem politycznym (w rozumieniu francuskiego filozofa) tylko wówczas, kiedy dokonuje przemiany sfery widzialności, jej postrzegania i wyrażania. Rancière opowiada się za odrzuceniem „szantażu subwersji radykalnej” (tamże, s. 160) i namawia do zaufania

widzowi, który postawiony przed dziełem sztuki (niemówiącym wprost), sam będzie wiedział, co robić. Sztuka nie powinna nakazywać, narzucać poprawności wyboru, powinna jedynie dawać impuls w formie przesunięcia sił w układzie podziału zmysłowości. „Sztuka jest wyemancypowana i emancypująca, gdy wyrzeka się władzy narzuconego przekazu, określonej widowni i jednoznacznego sposobu wyjaśniania świata, gdy, mówiąc inaczej, przestaje *chcieć* nas wyemancypować.” (Tamże, s. 150). I tutaj autor nie kryje zarzutu do niektórych współczesnych praktyk artystycznych, które są dla niego jedynie smutnym powielaniem, cyrkulacją stereotypów krytykujących stereotypy (por. tamże, s. 158).

Rancière staje po stronie widza, którego obdarza dużym zaufaniem. Krytykując myśl, uznającą że jednostki zdominowane nie mogą zrozumieć prawa dominacji przez sam fakt ich zdominowania i dlatego trzeba ich edukować (taką logikę dostrzega francuski filozof między innymi w myśli Pierre’a Bourdieu), stwierdza, iż nie chodzi tu bynajmniej o rozumienie, czy brak rozumienia. Zdominowani czy wyzyskiwani zdają sobie sprawę z faktu bycia podporządkowanymi. Jeśli na to przyzwalają, to z powodu tego, iż nie uważają się za zdolnych do funkcjonowania w innym świecie niż ten, w którym żyją – jest to więc kwestia takiej, a nie innej postawy wobec świata, do którego się przynależy. Nie mówi on o tym, że ludzie nie rozumieją rzeczywistości i dlatego trzeba ich edukować, ale zwraca się ku stanowisku, iż zdominowani mogą w bezpośredni sposób manifestować swoją myśl. To stanowisko, bliskie pedagogice emancypacyjnej Paula Freirego, jest mocno związane z koncepcją pedagogiczną filozofa, przedstawioną w książce *Le Maître ignorant* (Nauczyciel ignorant), której bohaterem jest Joseph Jacotot – francuski XIX-wieczny pedagog, zmuszony do prowadzenia zajęć w nieznanym sobie języku flamandzkim. Rancière kształtuje w niej obraz edukacyjnej wspólnoty równych podmiotów (nauczyciela i ucznia), opartej na założeniu o dzielonej inteligencji i zdolnościach. Równość nie jest dla niego celem, ale metodą, zasadą działania: „Główna przysługa, jakiej człowiek może oczekiwać od człowieka, zależy od tej zdolności komunikowania sobie swych przyjemności i swojego bólu, nadziei i obaw w taki sposób, aby wzajemnie wywoływać w sobie poruszenie. [...] Inteligencja nie stanowi władzy intelektu opartej na porównywaniu wiedzy z jej przedmiotem. Jest władzą czynienia siebie samego zrozumiałym poprzez potwierdzenie ze strony innego. A tylko równy rozumie równego.” (Rancière, 1991, s. 72-71, za: Tenże 2007a, s. 165). W *Le Maître ignorant* autor opowiada się w sposób antydyscyplinarny za emancypacyjnymi formami wiedzy, które nie są uzależnione od wykształconego nauczyciela. To aprobata dla pedagogiki zakładającej równość w miejsce hierarchii. Jacotot własną pedagogię podsumowuje słowami: „Muszę nauczyć was tego, że nie mam was czego nauczyć” (Rancière, 1991, s. 15). Rancière krytykuje tym samym powszechne w wielu instytucjach edukacyjnych praktyki nauczania, oparte na „prowadzeniu ucznia”, dyscyplinie, hierarchii i podporządkowaniu się mistrzowi: pionowe relacje między nauczającym a nauczonym – wiedzącym i niewiedzącym. Podczas gdy „dobry” nauczyciel wiedzie uczniów ścieżkami racjonalności, nauczyciel „ignorant” musi pozwolić edukowanym się zgubić, aby mogli doświadczyć dezorientacji i dzięki temu odnaleźć własną drogę wyjścia (Halberstam, 2018, s. 31).

Filozof postrzega edukację i transformację społeczną jako nawzajem się warunkujące. Jego pojęcie równości ma także wymiar estetyczny, gdyż odnosi równość do dzielonej inteligencji (równość chęci powiedzenia i chęci usłyszenia), do możliwości ekspresji –

procesu, który może być „współdzielony”: „Emancypacyjna lekcja artysty, przeciwstawna pod każdym względem ogłupiającej lekcji profesora, polega na tym, iż każdy z nas jest artystą w tej mierze, w jakiej dokonuje podwójnego procesu – nie zadowala się byciem jedynie czeladnikiem, ale chce z wszelkiej pracy uczynić środek wyrazu i nie zadowala się jedynie odczuwaniem czegoś, lecz próbuje przekazać to innym. Artysta potrzebuje równości, tak jak temu, kto wyjaśnia, potrzebna jest nierówność” (Rancière, 2007a, s. 166). Interesujące jest zwrócenie uwagi Claire Bishop na fakt, że Rancière nie odnosi się w swojej krytyce edukacji bezpośrednio do nurtu pedagogiki krytycznej, która postulowała przeciwieństwo wzmocnienie podmiotu edukacyjnego przy zastosowaniu podobnych środków (Bishop, 2015, s. 454). Pedagogika krytyczna, zachowująca autorytet osobowościowy, ale sprzeciwiająca się autorytaryzmowi, może być według Bishop postrzegana jako „swoiste pęknięcie w dziejach kształcenia, które okazuje się równoległe z wstrząsami obserwowanymi około 1968 roku w historii sztuki. Postulat złamania hierarchii nauczyciel-uczeń i partycypacji jako drogi prowadzącej do wzmocnienia określonych grup społecznych znajduje odzwierciedlenie w postulacie odrzucenia prymatu medium oraz zwiększającego się znaczenia roli i obecności widza w sztuce”. (Tamże, s. 455). W XXI wieku konwergencja sztuki (szczególnie tzw. sztuki partycypacyjnej) i pedagogiki krytycznej znów jest zauważalna. Obie postulują „stworzenie nowych form wiedzy przekraczających tradycyjne ramy odrębnych dyscyplin: tworzenie nowych przestrzeni, gdzie może powstać wiedza” (Szkudlarek, 2010, s. 47). To kolejny argument za wzmocnieniem obecności kontekstów pedagogiki krytycznej we współczesnym dyskursie na temat relacji sztuka – pedagogika.

Sztuka nie jest wyzwalamąca sama z siebie, zależy od uwalnianych przez siebie zdolności. Nie można jednak oczekiwać emancypacji od sztuki, która zakłada głupotę odbiorcy i przewiduje wywarłe na nim wrażenie: „weźmy na przykład wystawy wykorzystujące demaskację „społeczeństwa spektaklu” lub „społeczeństwa konsumpcji” – straszydeł, które demaskowano już setki razy – albo wystawy chcące uczynić widza „aktywnym” za wszelką cenę, przy pomocy różnych gadżetów zapożyczonych z reklamy.” (Rancière, 2007b, s. 149-150). Rancière broni odbiorcy, sprzeciwiając się założeniu, iż widz skazany jedynie na patrzenie pozostaje „bierny”. To istotny pedagogiczny aspekt, wprowadzający doprecyzowanie, często dziś używanego, pojęcia partycypacji czy uczestnictwa odbiorcy, a na gruncie pedagogicznym aktywizujących metod nauczania. Obserwowana dziś swoista moda na aktywne włączanie widzów w proces twórczy spowodowała zepchnięcie na margines uczestnictwa intelektualnego czy zmysłowego. W *The Emancipated Spectator* Rancière (2009) konsekwentnie odrzuca wyobrażenie unieruchomionych, urzeczowionych i niesamodzielnych odbiorców. Staje na stanowisku doceniania ich wkładu w zaistnienie „widowiska”, potraktowanie ich obecności jako siły sprawczej w tworzeniu sztuki. Zdaniem Rancière’a emancypacja zaczyna się w momencie, kiedy podważona zostanie opozycja między oglądaniem i grą. Patrzenie i słuchanie to równie ważne elementy działania kulturowego co wystawianie sztuki, czy gra aktorska (Majewska, 2014, s. 238). Nie chodzi o to, aby odbiorca był aktywizowany na siłę. Jego patrzenie i słuchanie już jest partycypacją. Patrzenie nie jest bierne. To raczej konkretna sztuka – ta będąca smutnym powielaniem – jest całkowicie nieoddziaływająca.

Zakończenie

Sprawy sztuki są żywo powiązane ze sprawami wychowania (samowychowania) przez sam fakt, iż sztuka stanowi przestrzeń kształtowania nowego ośrodka zmysłów. Sztuka polityczna (w ramach definicji zaproponowanej przez Rancière'a), zaburzając obowiązujące podziały zmysłowości, podważając „niepodważalne” porządki, ukazując „niedostrzegalne”, demontując dotychczasowe utarte sposoby budowania relacji i modyfikując to, co można zobaczyć, powiedzieć oraz pomyśleć – jest ważnym elementem w procesie wychowania. Wytwarza wspólną przestrzeń, jako przestrzeń podziału, w której każdy podmiot jest traktowany jak równy partner w dyskusji. Sztuka to specyficzny ruch, sposób poruszania się po różnych polach życia społecznego. To ruch swobodny, biegnący w poprzek wyznaczonych dróg i podziałów między tym, co dozwolone i niedozwolone, ruch odkrywający i poszerzający perspektywę (Dziadkiewicz, 2014, s. 256).

Rancière wskazuje na współzależność sztuki i polityki, jako sfer biorących udział w podziale zmysłowości. Sztuka może dokonać wyraźnych przesunięć w obowiązującym porządku, ale nie może tego chcieć wprost, gdyż rancière'owska polityczność sztuki nie oznacza jej upolitycznienia. Wprowadzając politykę do rozważań nad sztuką, filozof nie rozprawia o politycznym oddziaływaniu sztuki czy politycznym zaangażowaniu – trzeba to bardzo wyraźnie podkreślić. „W tym ujęciu polityka nie jest aplikowaniem ludziom pewnego zbioru poglądów przy pomocy aparatu państwa, ale miejscem, gdzie spotykają się nasze żądania, potrzeby i pragnienia. Polityka – a zatem i sztuka” (Żmijewski, 2007, s. 13). Polityka, sztuka, a zatem i pedagogika.

Literatura

- Bishop C. (2015): *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*. Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Dziadkiewicz R. (2014): *Miłość – Wolność – Równość*. W: Załuski T. (red.), *Skuteczność sztuki*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź.
- Esche Ch. (2018): *Wprowadzenie*. W: steirischer herbst i Malzacher F. (red.) *Prawda jest konkretna. Artystyczne strategie w polityce. Podręcznik*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Giroux H. A. (1994): *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy*. W: Brzeziński J. i Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń.
- Halberstam J. (2018): *Przedziwna sztuka porażki*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Helguery P. (2011): *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books, New York.
- Kwiatkowska-Tybuliewicz B. (2016). *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Lepecki A. (2018): *Taniec*. W: steirischer herbst i Malzacher F. (red.), *Prawda jest konkretna. Artystyczne strategie w polityce. Podręcznik*. Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Majewska E. (2014): *Czy istnieje sztuka apolityczna? Uwagi o politycznym skutku sztuki, kolektywności i partycypacji*. W: Załuski T. (red.), *Skuteczność sztuki*. Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź.
- Majewska E. (2018): *Prawda jest konkretna. Wprowadzenie do współczesnej sztuki zaangażowanej*. w: steirischer herbst i Malzacher F. (red.), *Prawda jest konkretna. Artystyczne strategie w polityce. Podręcznik*. Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Malzacher F. (2018): *Pisuar wraca do ubikacji. Symboliczna i bezpośrednia moc sztuki*, W: steirischer herbst i Malzacher F. (red.) *Prawda jest konkretna. Artystyczne strategie w polityce. Podręcznik*. Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Mościcki P. (2007): *Jacques Rancière i polityka estetyki*. W: Obieg, wersja elektroniczna: <https://archiwum-obieg.u-jazdowski.pl/wydarzenie/2226#t1>; [dostęp 8.03.2018].

- Rancière J. (2007a): *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*. Wydawnictwo korporacja ha!art, Kraków.
- Rancière J. (2007b): *Estetyka jako polityka*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Rancière J. (2008): *Na brzegach politycznego*. Korporacja ha!art, Kraków.
- Rancière J. (1991): *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons In Intellectual Emancipation..* Stanford University Press, Stanford.
- Rancière J. (2009): *The Emancipated Spectator*. Verso, London and New York.
- Rogoff I. (2008): *Turning*. E-flux Journal. Wersja elektroniczna: <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>; [dostęp 8.03.2018].
- Sowa J. (2007): *Od tłumacza*. W: Rancière J., *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*. Korporacja ha!art, Kraków.
- Szkuclarek T. (2010): *Ku postmodernistycznej teorii edukacji: tezy pedagogii Henry'ego A. Giroux*. W: Szkuclarek T., Śliwerski B. (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Impuls, Kraków.
- Szreder K. (2018): *Konkret a sprawa polska. Parę słów przypomnienia o nadwiślańskich debatach wokół niebezpiecznych związków sztuki i polityki*. W: steirischer herbst i Malzacher F. (red.) *Prawda jest konkretna. Artystyczne strategie w polityce. Podręcznik*. Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Zalewska-Pawlak M. (2017): *Sztuka i wychowanie w XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Załuski T (red.) (2014): *Skuteczność sztuki*. Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź.
- Żmijewski A. (2007): *Polityczne gramatyki obrazów*. W: Rancière J. *Estetyka jako polityka*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

Filozofia sztuki Jacques'a Rancière'a w kontekście współczesnych rozważań nad relacją sztuka – pedagogika

W artykule podjęto zagadnienie filozofii sztuki Jacques'a Rancière'a w kontekście współczesnych rozważań nad relacją sztuka – pedagogika. Obserwowany w XXI wieku wzrost zainteresowania artystów działaniami pedagogicznymi (zwrot edukacyjny w sztukach współczesnych: art-as-pedagogy) oraz społecznymi (zwrot społeczny: sztuka zaangażowana społecznie, sztuka społeczności, sztuka partycypacyjna) otwiera nowe perspektywy współpracy artystyczno-pedagogicznej. Wymaga to jednak poszerzenia dotychczasowej pedagogicznej refleksji na temat miejsca sztuki w wychowaniu o nowe wątki, związane z najnowszymi strategiami artystycznymi. W artykule zaprezentowano główne myśli francuskiego filozofa jako propozycję rozszerzenia współczesnej dyskusji nad edukacją estetyczną i artystyczną o zagadnienia obecne w pedagogice krytycznej.

Słowa kluczowe: Edukacja przez sztukę, pedagogika krytyczna, edukacja estetyczna, sztuka zaangażowana społecznie, Rancière.

Jacques Rancière's philosophy of art in the context of contemporary considerations on relationship between art and education

The article focuses on Jacques Rancière's philosophy of art in the context of contemporary discussions on relationship between art and education. Educational and social turn in the contemporary art visible in the 21st century (art-as-pedagogy, socially engaged art, community art, participative art) can open new perspectives for artistic and pedagogical cooperation. This situation requires widening the current pedagogical reflection on the place of art in education with new themes related to the latest artistic strategies. The article

presents the main ideas of the French philosopher as a proposal to extend discussion on aesthetic and arts education with the issues present in critical pedagogy.

Keywords: Education through art, critical pedagogy, aesthetic education, socially engaged art, Rancière.

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

TRZY SPOJRZENIA NA MISJĘ SZKOŁY¹

Ignoranti quem portum petat nullus suus ventus est

Wprowadzenie

Motto artykułu to łacińska sentencja, głosząca że temu, kto nie wie, do jakiego portu zmierza, nie sprzyja żaden wiatr. Autorem tych słów jest Seneka Młodszy, a przywołano je, ponieważ dobrze oddają one – choć w sposób metaforyczny – zasadniczy sens wypracowania przez organizację jasno zdefiniowanej misji.

Początki zainteresowania misją organizacji sięgają lat siedemdziesiątych minionego stulecia, kiedy to Peter Drucker – uważany za ojca współczesnego zarządzania – utożsamiał pytanie „czym jest nasz biznes?” z pytaniem „co jest naszą misją?” (za: David i in., 2014, s. 96). Współcześnie, misja organizacji z jednej strony jest postrzegana jako swego rodzaju siła witalna, *raison d'être* organizacji. Z drugiej natomiast, jako artefakt w postaci względnie krótkich i jednoznacznych stwierdzeń opisujących priorytety organizacji (Holosko i in., 2015, s. 223). W tym drugim znaczeniu misja jest swoistą deklaracją programową organizacji (ang. *mission statement*), sformułowaną na podstawie odpowiedzi na takie pytania, jak: „po co istniejemy?”, „jaki jest nasz cel?” „co chcemy osiągnąć?”.

Problematyka artykułu dotyczy misji szkoły. Ta misja może być rozpatrywana jako wyrażone poprzez wartości i cele posłannictwo szkoły; skierowana „do wewnątrz” i „na zewnątrz” informacja o dążeniach i aspiracjach szkolnej organizacji; wreszcie ważny artefakt² – dokument, który niemalże „każda szkoła ma”.

Artykuł ma charakter przeglądowy, a jego celem będzie zaprezentowanie wybranych płaszczyzn analizy misji szkoły. W tekście omówiono trzy spojrzenia na tę misję: filozoficzno-pedagogiczne, empiryczne i praktyczne.

¹ Artykuł przygotowano w ramach realizacji projektu BSTP 16/18-I WNP APS „Misja szkoły licealnej: założenia i perspektywa dyrekcji”. Kierownik projektu: dr Urszula Dernowska.

² Analiza misji w odwołaniu do kategorii kultury organizacji, pozwala dostrzec w niej przede wszystkim ważny artefakt o charakterze rytualnym czy mitologicznym. Uważa się, że misja pełni w organizacji „legitymizującą” funkcję, określając obowiązujące wewnątrz niej „reguły gry” oraz definiując relacje organizacji z otoczeniem (Morphew, Hartley, 2006).

Pytania o cele edukacji, priorytety, wartości i zadania szkoły, są uwikłane w filozofię antropocentryczną niemal od początków jej istnienia. To pytania stawiane zarówno przez myślicieli antycznych, jak i nowożytnych filozofów (wychowania) oraz pedagogów. Długa i bogata historia namysłu nad edukacją i szkołą sprawia więc, że nie sposób omówić filozoficzno-pedagogicznego nurtu refleksji nad misją szkoły w jednym tekście, dlatego analiza prowadzona w pierwszej jego części ma charakter wyraźnie egzemplaryczny, a nie *stricte* prezentystyczny.

Przedstawiając empiryczne ujęcie misji szkoły, głównie skoncentrowano się na wybranych badaniach ujmujących tę kategorię wprost. Trzeba bowiem zaznaczyć, że różne elementy misji szkoły czy zagadnienia pozostające z nią w ścisłym związku są przedmiotem wielu badań edukacyjnych, chociaż nie są to projekty *explicite* dedykowane misji. Egzemplifikacje takich badań przywołano w niniejszym tekście.

Misja szkoły stanowi również przedmiot licznych opracowań o charakterze praktycznym. Analizując nurt myślenia o „deklaracji programowej” czy „deklaracji istnienia” szkoły, głównie skupiono się na przykładzie takiego podejścia do omawianego zagadnienia, gdzie autorzy postrzegają proces budowania tożsamości i jakości szkoły przez pryzmat konstruowania, artykułowania oraz rozwoju jej wizji i misji.

Perspektywa filozoficzno-pedagogiczna

Namysł filozoficzny w wychowaniu jest niezwykle bogaty i zróżnicowany, również w płaszczyźnie refleksji dotyczącej celów edukacji czy priorytetów szkoły. Nad celami edukacji zastanawiał się już Pitagoras. Ów namysł dał początek racjonalnemu systemowi wychowawczemu, na którym opierała się szkoła pitagorejska. Skupiała ona uczniów akceptujących określone zasady regulujące życie tej swoistej wspólnoty. Celem było poszukiwanie we wszystkim prawdy; dążenie do osiągnięcia harmonii charakteru; uszlachetnianie duszy poprzez muzykę, poezję i modlitwę. Pitagoras uważał, że człowiek powinien we wszystkim szukać prawdy i działać w prawdzie. Jest ona bowiem związana z najgłębszą treścią osoby i rzeczy, określa ich sens etyczny, praktyczny i egzystencjalny. Zdaniem Pitagorasa, wychowanie musi opierać się na wolności – bez niej nie ma poznawania i myślenia. Bez niej nie sposób wypędzić z ciała chorobę, z duszy niewiedzę, z miasta i z domu niezgodę i we wszystkim znaleźć właściwą miarę (Jodłowska, 2016, s. 88-89).

Nieco inaczej cele edukacji definiowali sofści. Według nich, najważniejsze było wysycenie umysłu ucznia wiedzą encyklopedyczną, nauczanie tego, co skuteczne, choć niekoniecznie prawdziwe, rozwijanie umiejętności praktycznych. Jak podkreśla Sławomir Sztobryn, sofści czuli się uprawnieni do nauczania, ponieważ uważali, że wiedzą, jak odróżnić dobro od zła, jak wychować pożytecznych dla państwa obywateli. W okresie rozkwitu demokracji za cel wychowania uznawali oni nabycie cnót obywatelskich. Celem kształcenia było osiągnięcie umiejętności prowadzenia dyskusji i przekonania rozmówcy do swego stanowiska (Sztobryn, 2006, s. 11).

Z kolei Sokrates uważał, że człowiekowi nie sposób przekazać wiedzy ot tak, choć zapewne „dobrze by to było mój Agatonie, gdyby się to tak można zetknąć i przelewać mądrość z pełniejszego do bardziej próżnego z nas dwóch, tak jak to woda przepływa po

welnie z pełniejszego kieliszka do mniej pełnego” (Platon, 1975, 175d). Na ludzi nie można bowiem oddziaływać jak na przedmioty. Należy z nimi dialogować, kierując ku prawdzie. Jedyne budowana na aksjologicznym fundamencie relacja edukacyjna pomaga wychowankowi w odkrywaniu istnienia duchowego, a w konsekwencji, wzrastania ku spełnieniu własnego człowieczeństwa (Jodłowska, 2016, s. 94).

Edukacja zajmuje również ważne miejsce w myśleniu Platona, w jego koncepcji państwa idealnego. Według Platona, zasadniczy cel oddziaływań edukacyjnych sprowadza się do wychowania kompetentnych dorosłych, odpowiadających na potrzeby państwa i temu państwu służących. Dlatego oddziaływania nauczycieli winny orientować się na wychowanie ludzi zdolnych do samorealizacji, a zarazem oddanych państwu, bowiem tylko ci mają szansę na prawdziwie dobre życie, którzy wykształcą zdolność do pogłębionego myślenia, będą odczuwali potrzebę całożyciowego uczenia się i rozwoju.

Głos w sprawie priorytetów edukacji zabierał także Arystoteles, który, eksponując główne cele wychowania, podobnie do swego mistrza rozkładał akcenty, chociaż nie w pełni podzielał jego punkt widzenia. Niemniej, podobnie jak Platon, uważał, że ludzie powinni być poddawani oddziaływaniom edukacyjnym po to, by zajęli właściwe sobie miejsce w życiu. Celem wychowania jest ukształtowanie człowieka moralnego, odpowiedzialnego za państwo. Człowiek rodzi się jako *pinakis agraphos*, niezapisana tabliczka, a odpowiedzialność za jego wychowanie musi spoczywać na państwie, co Arystoteles uzasadnia następująco: „człowiek, który ma być dzielny etycznie, powinien być starannie wychowywany i przyzwyczajony do tego, co dobre, i jeśli ma spędzać życie na godziwych zajęciach i ani wbrew swej woli, ani zgodnie z nią nie czynić nic złego, to jest to możliwe dla ludzi żyjących w myśl nakazów jakiegoś rozumu i jakiegoś właściwego porządku, który by posiadał odpowiednią moc; [...]. Najlepszą jest więc rzeczą, by o sprawy te troszczyło się państwo, i to w sposób właściwy” (Arystoteles, 2007, s. 297).

W kontekście omawianej problematyki, warto również odwołać się do Konfucjusza. W zapoczątkowanej przez niego tradycji religijnej czy kulturowej, edukacja jest najważniejszym obowiązkiem człowieka. Jej nadrzędnym celem jest utrzymanie ładu społecznego. Konfucjusz wierzył, że edukacja zmienia człowieka na lepsze, udoskonala go, uszlachetnia. Sprawia, że staje się on sprawiedliwy, humanitarny, empatyczny, szanuje obyczaj oraz okazuje przywiązanie do rodziny i szacunek starszym (Anczyk i in., 2012).

W czasach nowożytnych pytanie o cel edukacji pozostaje aktualne. Na to pytanie odpowiadał między innymi Jean Jacques Rousseau, który uważał, że tylko odpowiednio zorganizowane oddziaływania zewnętrzne nie zniszczą naturalnego dobra, które jest wrodzonym przymiotem każdego dziecka. Jeśli więc nauczyciel wspiera rozwój swojego podopiecznego, to znaczy dostarcza mu odpowiednich środków, właściwie organizuje doświadczenia, antycypuje potrzeby, powstrzymuje się od przymusu niweczącego to, co w człowieku dobre i szlachetne, wówczas uczeń rozwinie się w wolnego, kochającego i odpowiedzialnego dorosłego. Dlatego tak ważne jest tworzenie chłopcom warunków do samodzielnego myślenia, przygotowanie ich do odpowiedzialnego udziału w życiu publicznym. Dziewczęta natomiast powinny być przygotowywane do pełnienia roli żony i matki (Noddings, 1995, s. 16-19).

Ciekawe podejście do celów szkoły i kształcenia prezentuje Nicolas de Condorcet. Dla tego filozofa czasów Oświecenia szkoła jest organem prawdy oraz przestrzenią

wolności, dlatego społeczeństwo bez szkoły jest skazane na ignorancję i zniewolenie. Jego zdaniem, głównym zadaniem oświaty było „uczynienie rozumu powszechnym”, przygotowanie człowieka do samodzielności intelektualnej. To przygotowanie umożliwiałoby ludziom decydowanie o swoim losie, kształcie państwa oraz aktywny wpływ na bieg wydarzeń, korzystanie z pełni swoich praw. To przygotowanie powinno obejmować opanowanie umiejętności czytania, pisania, a także wyrobienie zdolności krytycznego osądu. Bez tego człowiek pozostaje zależny od innych. By wolność była wolnością, a nie „upokarzającą fikcją”, w społeczeństwie musi pozostać zachowana równowaga w korzystaniu przez obywateli z praw politycznych. Dlatego, zdaniem markiza de Condorcet, priorytetem szkoły powinna być dbałość o zachowanie niezależności politycznej obywateli dzięki wiedzy, która podlega ciągłemu rozwojowi, a także przygotowanie uczniów do nieustannego analizowania i oceny otaczającej ich rzeczywistości (Sochański, 2014, s. 205-209).

Na rolę szkoły w przygotowaniu uczniów do samodzielności myślenia wyraźny nacisk kładł też Johann F. Herbart. By zilustrować zasadniczy sens i pożądany kierunek działań szkoły i nauczyciela, Herbart posłużył się metaforą statku, „którego budowa niezmiernie kunsztowna i misterna na to jest obliczona, aby jak najlepiej mógł stosować się do fali i wiatru, dlatego ów statek czeka na swego sternika, który mu wskaże cel i będzie mu nadawał kierunek. Znamy nasz cel. Natura w niejednym może nam dopomóc, a ludzkość w pochodzie odbytym niejedno już zdobyła, naszym zadaniem będzie połączyć jedno i drugie (Herbart, 2007, s. 71). Tym sternikiem nie jest jednak wychowawca, lecz sam wychowanek, który musi wziąć w ręce ster własnego życia. Do tego właśnie ma przygotować ucznia szkoła, która jest przede wszystkim stanem umysłu, czasem zatrzymania się i uspokojenia myśli, refleksji. Nabycie umiejętności myślenia, czyli „opanowanie sztuki nawigacji”, nauczenie wychowanka samodzielności życiowej, stanowi najważniejszy cel szkoły: „Wychowawca zastępuje chłopcu przyszłego człowieka; musi więc w swym usiłowaniu zdążyć do tych celów, które sobie wychowanek w przyszłości jako dorosły człowiek sam postawi; dla nich musi obecnie w duszy wychowanka przygotować sprzyjające warunki” (tamże, s. 46). Co jednak istotne, „Cel wychowania określa się według celów upodobania (nie wychowawcy, ani chłopca, lecz przyszłego człowieka) i według celów moralności” (tamże, s. 47).

I o ile dla Herbartu szkoła była przygotowaniem do życia, o tyle dla Johna Deweya była samym życiem. O jej priorytetach Dewey pisze tak: „Zazwyczaj jesteśmy skłonni do rozpatrywania szkoły z indywidualistycznego punktu widzenia jako pewnego terenu stosunków między nauczycielem a uczniem, lub między nauczycielem a rodzicami. Rzecz naturalna, że najbardziej interesują nas postępy, które robi jakieś poszczególne, znane nam dziecko, jego normalny rozwój fizyczny, jego postępy w czytaniu, pisaniu i liczeniu, zwiększanie zasobów jego wiadomości z zakresu geografii i historii, doskonalenie się pod względem zachowania, wdrażanie się do szybkiej pracy, porządku i pilności – i na podstawie tych danych wydajemy sąd o działalności szkoły. I słusznie. Zakres naszego pola widzenia powinien być jednak rozszerzony (Dewey, 2005b, s. 9). Owo rozszerzenie Dewey wyjaśnia następująco: „Czy ma to być nauka? Oczywiście, ale przede wszystkim życie, nauka zaś przy pomocy i w stosunku do tego życia” (tamże, 2005b, s. 31). Szkoła nie jest więc miejscem udzielania pewnych wiadomości, uczenia się pewnych lekcji i wytwarzania pewnych

nawyków, lecz przestrzenią wolności, społecznego i moralnego życia dzieci oraz powiązanej z tym życiem umysłowego dojrzewania (Dewey, 2005a).

W kontekście omawianej problematyki warto odwołać się także do poglądów Sergiusza Hessena, dla którego rdzeniem wszelkiego kształcenia było wychowanie moralne. Tego celu nie osiągnie się jednak poprzez mówienie o moralności czy moralizowanie przy każdej okazji podczas zajęć szkolnych. Hessen uważa, że „Uczeń, który świadomie, samodzielnie i z autentycznym zainteresowaniem rozwiązuje zadanie matematyczne, kształci się moralnie znacznie bardziej niż ten, który biernie uczestniczy w zajęciach na temat moralności, grzecznie wysłuchuje moralizujących uwag nauczyciela i powtarza jego słowa o moralności” (za: Śliwerski, 2018, s. 102). Rozwój moralny ucznia w warunkach szkoły wymaga odpowiedniej organizacji pracy i życia uczniów, umożliwienia im samorządności, tworzenia warunków do uczestnictwa w pracach na rzecz innych (por. Śliwerski, 2018).

Wychowanie obywatelskie zajmuje wysokie miejsce wśród priorytetów edukacji wskazanych przez Bogdana Suchodolskiego. To wychowanie nie ma jednak charakteru politycznego. Koncentruje się raczej na procesach uspołecznienia zachowującego podmiotowość i zdolność jednostki do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Ciężela, 2018). Suchodolski podkreśla, że świat człowieka jest światem kultury, a wychowanie „buduje w umysłach i sercach ludzi uczestnictwo w świecie humanistycznych wartości, czyniąc z ludzi rzeczywistych ludzi prawdziwych” (Suchodolski, 1990, s. 9). Niemniej jednak, rozwój cywilizacji współczesnej jest rozwojem w sprzecznościach i konfliktach, co powoduje konieczność wyboru czy redefinicji celów szkoły i edukacji. Oprócz celów edukacyjnych, priorytetowe znaczenie, zdaniem Suchodolskiego, muszą zyskać także cele o głęboko humanistycznym charakterze, jeśli młode pokolenie ma być dobrze przygotowane „do ważnych zadań obrony cywilizacji, do współdziałania z siłami, które służą lepszemu jutru świata” (tamże, s. 8).

Pytania o cele edukacyjnej działalności człowieka, również tej zinstytucjonalizowanej, są wciąż aktualne, na co zwraca uwagę Yuval N. Harari (2018), analizując wyzwania, jakie stawia przed edukacją teraźniejszość. Bogusław Śliwerski z kolei podkreśla, że „szkoła o tyle jest i będzie potrzebna młodemu pokoleniu XXI wieku, o ile pomoże mu w odczytywaniu sensu życia, którego brak prowadzi do różnego rodzaju psychicznej traumy czy zaburzeń osobowościowych” (Śliwerski, 2016, s. 321). Według niego, warunkiem budowania społeczeństwa obywatelskiego jest odwoływanie się w procesie edukacji do klasycznego kanonu wartości, do dobra, prawdy, szczęścia czy piękna, „a więc do tych absolutnych, ponadczasowych idei, które współtworzą nasze człowieczeństwo, zobowiązując każdą jednostkę ludzką do przekraczania własnych ograniczeń i do ujawniania jej potencjalnych możliwości rozwojowych” (tamże).

Perspektywa empiryczna

Przegląd badań poświęconych misji szkoły należy rozpocząć od omówienia badań podejmowanych w Stanach Zjednoczonych przez Stevena E. Stemlera od końca lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia. Praca tego badacza i jego zespołu jest przykładem systematycznego i pogłębionego podejścia do tego przedmiotu badań, połączonego z

opracowaniem określonej metodyki jego analizy, co niewątpliwie przyczyniło się do wzrostu zainteresowania misją szkoły wśród badaczy edukacji.

W 1999 roku Stemler wspólnie z Damianem Bebellem rozpoczęli pracę nad strategią indeksowania treści analizowanych misji szkół. Początkowo utworzono roboczą listę głównych wątków tematycznych pojawiających się w tych dokumentach. Zawierała ona 10 kategorii nadrzędnych (np. rozwój społeczny, rozwój poznawczy, rozwój emocjonalny, rozwój obywatelski, rozwój fizyczny) oraz 33 subkategorie. Dalsze prace analityczne przyniosły pewne modyfikacje i uzupełnienia. Badacze określili następnie poziom rzetelności tego narzędzia, który okazał się satysfakcjonujący (przedział 0.77-0.80). Kontynuowali więc ilościową analizę treści misji szkoły, pozwalającą nie tylko diagnozować cele szkoły, ale i formułować na tej podstawie pewne generalizacje. Należy dodać, że w kolejnych latach, po opracowaną przez Stemlera i Bebella listę 11. kategorii sięgali inni badacze misji szkoły, nie tylko jej autorzy.

Ci natomiast, wspólnie z Lauren A. Sonnabend, w 2006 roku zrealizowali kolejny projekt badawczy, tym razem poświęcony misji szkoły średniej. Procedura badawcza obejmowała ilościową analizę treści misji badanych szkół i wywiady z grupą dyrektorów. Badaniem objęto placówki z 10. stanów, różniących się położeniem geograficznym i uwarunkowaniami politycznymi. Z każdego stanu wylosowano 50 szkół średnich. Spośród tych placówek, 421 szkół posiadało i udostępniło badaczom swoje misje. Badaniem objęto szkoły wielkomiejskie (20%), szkoły położone na przedmieściach (22%), w miastach (15%) oraz na wsi (43%). Pytania badawcze dotyczące analizowanych dokumentów były następujące: (1) Jaki jest poziom zróżnicowania (pod względem liczby i treści) poszczególnych tematów; czy wśród szkół istnieje zgodna co do ich podstawowych celów? (2) Czy treść misji poszczególnych szkół różni się w zależności od: (a) geograficznego położenia szkoły (stan), (b) środowiska lokalnego (środowisko wielkomiejskie, miasto, przedmieście, wieś), (c) miejsca w rankingu NCLB (program *No Child Left Behind*)? (Stemler i in., 2011, s. 392).

Analiza pokazała, że pomimo zróżnicowania politycznego i geograficznego makrośrodowisk, w jakich zlokalizowane były badane szkoły, w podobny sposób definiowały one swoje priorytety – w tej hierarchii najwyżej lokowały się: rozwój obywatelski, rozwój emocjonalny oraz rozwój poznawczy. W tym zakresie pojawiły się jednak pewne różnice pomiędzy szkołami położonymi w tych samych stanach. Na przykład, szkoły z Alabamy i Kolorado, oprócz akcentowania w swoich misjach trzech wspomnianych kategorii, równie silnie eksponowały potrzebę tworzenia przyjaznego oraz bezpiecznego środowiska oraz potrzebę tworzenia środowiska pełnego wyzwań. Badacze zwracają też uwagę na fakt, że szkoły średnie w 7 na 10 stanów, oprócz koncentracji na rozwoju obywatelskim, emocjonalnym i poznawczym uczniów, podkreślały konieczność integracji ze środowiskiem lokalnym (tamże, s. 396-400).

Natomiast wyniki analizy materiału zgromadzonego podczas rozmów z dyrektorami szkół (do udziału zaproszono 67 osób, 14. dyrektorów odpowiedziało na to zaproszenie pozytywnie) pokazały, w jaki sposób pojmują oni rolę misji w codziennym funkcjonowaniu szkolnej organizacji. Respondenci podawali trzy główne powody posiadania przez szkołę misji: rekomendacja rady szkoły lub organu akredytującego, potrzeba budowania poczucia przynależności i dialogu pomiędzy różnymi grupami tworzącymi społeczność szkoły,

potrzeba posiadania efektywnego narzędzia komunikacji przyjętych celów i wartości szerszemu audytorium. Dyrektorzy deklarowali również, że misję tworzą w sposób kolektywny, a jej założenia znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistych dążeniach i działaniach szkolnej społeczności (tamże, s. 406-410).

Misja szkoły była też przedmiotem innego projektu badawczego Stemlera i Bebella (2012), ukierunkowanego na poznanie misji różnych typów szkół amerykańskich (szkoły publiczne i niepubliczne, K-12). Od lutego do końca października 2011 roku, analizowano: misje szkół społecznych (ang. *Charter Schools*), parafialnych, Montessori, waldorfskich, deklaracje programowe placówek edukujących rdzenną ludność amerykańską, szkół z rozszerzonym programem w danej dziedzinie (ang. *Magnet Schools*) czy innowacyjnych *Apple Computer Schools of Distinction*. Przyglądano się również misji szkół zawodowych (ang. *Vocational/Career/Technical Education Schools*) czy tak zwanych *Blue Ribbon Schools* (tamże, s. 16).

Ostatecznie, w drodze wieloetapowej procedury, wyłoniono 111 szkół, których misje badacze uznali za wyróżniające się, a przez to godne szczególnej uwagi. Analiza treści tych dokumentów pokazała, że pomimo różnorodności typów i rodzajów badanych szkół, w ich misjach pojawia się wspólna dominanta, jaką jest koncentracja na celach poznawczych i emocjonalnych. Kolejne ustalenia mają już bardziej zniuansowany charakter. Okazało się bowiem, że publiczne szkoły średnie szczególnie mocno akcentują rozwój obywatelski uczniów, podczas gdy o tym priorytecie nie wspomina żadna z badanych szkół Montessori. Badacze podają też, że większość szkół parafialnych eksponuje rozwój duchowy swoich podopiecznych, co zresztą nie powinno nikogo specjalnie dziwić. Ale mniej oczywiste może być już to, na co zwrócili uwagę badacze, że część z tych szkół deklaruje otwartość na człowieka, bez względu na przynależność etniczną czy religijną jednostki, oraz gotowość do tworzenia wszystkim uczniom warunków do koegzystencji w duchu tolerancji i wzajemnego poszanowania. Część natomiast komunikuje poprzez swoje misje zdecydowanie bardziej ekskluzywny charakter (tamże, s. 170-172). Inny przykład: wspomniane wcześniej szkoły Montessori eksponowały rozwój emocjonalny uczniów i potrzebę tworzenia im bezpiecznego i przyjaznego środowiska. Natomiast szkoły *Blue Ribbon* za najważniejsze uznały dążenie do tworzenia środowiska pełnego wyzwań oraz koncentrację na rozwoju poznawczym i emocjonalnym uczniów. Szkoły waldorfskie z kolei deklarowały raczej potrzebę rozwoju kompetencji emocjonalnych niż orientację na rozwój poznawczy. Tu zresztą ważniejszy był sam proces kształcenia niż jego rezultaty. Te szkoły, z uwagi na holistycznie podejście do dziecka, eksponowały również w swoich deklaracjach programowych rozwój fizyczny – kategorię nieco marginalizowaną w pozostałych dokumentach poddanych analizie. Widać więc wyraźnie, że badane przez Stemlera i Bebella szkoły postrzegają własne posłannictwo w szerszym wymiarze, nie tylko przez pryzmat celów poznawczych.

Dokonując przeglądu amerykańskich badań dotyczących misji szkoły, warto też zwrócić uwagę na badania przeprowadzone w 2012 roku przez D. Keith Gurley (Gurley i in., 2015) wśród słuchaczy studiów przygotowujących liderów oświaty w jednym z uniwersytetów w południowo-wschodniej części Stanów Zjednoczonych. W badaniach uczestniczyły osoby zatrudnione w szkole (nauczyciele, dyrektorzy, pracownicy administracyjni) i doskonalące swoje kompetencje oraz kwalifikacje w zakresie

przywództwa edukacyjnego (N=80). Badacze przyjęli założenie, że takie osoby powinny orientować się w wizji i misji swoich szkół oraz ocenić wpływ tych założeń na praktykę szkoły. Materiał badawczy zgromadzono za pomocą kwestionariusza ankiety (tamże, s. 225-226).

Na podstawie analizy danych stwierdzono, że 60% badanych nie zna wartości, na jakich opiera się praca ich szkoły, a tylko 23% dowiodło, że zna cele określone w misji i uznaje ich znaczący wpływ na swoją codzienną pracę. Ponad połowa badanych stwierdziła natomiast, że misja nie wpływa (lub nie wpływa istotnie) na ich działania jako nauczycieli. Zdaniem badaczy, te ustalenia pozwalają sądzić, że „liderzy oświaty zdają się ignorować wezwania płynące od ekspertów zajmujących się problematyką zmiany szkoły, by – działając na rzecz poprawy jakości jej pracy – tworzyć, a nade wszystko proklamować, podzielane cele. Tymczasem, badani albo nie byli w stanie przywołać treści fundamentalnych dla ich pracy założeń, albo przedstawiali jakieś nic nieznaczące ogólniki, co dowodzi przede wszystkim braku rozumienia przez nich samych dążeń swojej szkoły, nie mówiąc już o wspólnej koncentracji na tych dążeniach, a co za tym idzie, na przyszłości swojej szkoły” (tamże, s. 237). Wnioski te dostarczyły przesłanek do modyfikacji programów kształcenia liderów oświaty.

W Australii badania misji szkoły średniej, z wykorzystaniem listy 11. kategorii Stemlera i Bebella, prowadziła Kelly-Ann Allen z zespołem (Allen i in., 2018). Skoncentrowano się łącznie na 308. placówkach z sektora publicznego i niepublicznego, zlokalizowanych w stanie Wiktorja. Były to szkoły męskie, żeńskie i koedukacyjne, miejskie oraz wiejskie. Na podstawie analizy treści dokumentów ustalono, że wśród celów badanych szkół najwyżej lokują się: osiągnięcia poznawcze uczniów, budowanie poczucia przynależności do szkoły, promocja zdrowia psychicznego. Te elementy były eksponowane w wizji i misji przeszło połowy szkół. Szczególnie mocno potrzebę przynależności do szkolnej wspólnoty akcentowały szkoły katolickie. Zauważono również, że ten cel był wyraźniej artykułowany przez szkoły wiejskie niż miejskie.

Na podstawie tych wniosków stwierdzono, że szkoły australijskie prawdopodobnie postrzegają swój cel dwojako: chcą być instytucjami edukacyjnymi oraz instytucjami, którym zależy na psychicznym dobrostanie uczniów. Zdaniem badaczek, poznanie i zrozumienie priorytetów szkoły poprzez wgląd w wizję i misję danego miejsca i ludzi, może mieć walor poznawczy i praktyczny – badaczom pozwala lepiej zrozumieć szkołę wraz z całym, złożonym i wielowymiarowym, kontekstem jej funkcjonowania. Przedstawicielom nadzoru oświatowego i decydującym pokazuje, jak ważna jest autonomia szkoły w rozpoznawaniu potrzeb dzieci, młodzieży, a także środowiska lokalnego oraz dalszego otoczenia. Natomiast nauczycielom i rodzicom pozwala rozeznąć zarówno edukacyjne, jak i psychiczne potrzeby młodego pokolenia, by następnie adekwatnie na te potrzeby odpowiadać. Badaczki widzą też inny sens swoich działań. Zwracają mianowicie uwagę, że „to badanie, poprzez wyraźne nawiązania do wcześniejszych działań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych przez Stemlera z zespołem, jest swoistym przełożeniem idei badania misji szkoły zaproponowanej przez badaczy amerykańskich, na rzeczywistość szkoły australijskiej. I podobnie, jak ma to miejsce w przypadku szkoły amerykańskiej, również w wizji i misji szkoły australijskiej dominują tematy dotyczące osiągnięć poznawczych uczniów. Jednakże, w treści tych dokumentów wyraźnie zaznacza się też tendencja do

koncentracji szkoły na zdrowiu psychicznym młodzieży” (tamże, s. 268). Zdaniem badaczek, jest to tendencja odzwierciedlająca coraz wyraźniej artykułowaną w społeczeństwie potrzebę troski o zdrowie psychiczne młodzieży, a coraz częściej również dzieci (tamże). Pojawia się oczywiście pytanie, na które to badanie oraz inne badania omówione w tej części tekstu, nie dostarczają odpowiedzi, a mianowicie, czy i ewentualnie w jakim stopniu szkoła realizuje deklarowane priorytety.

W przedstawionych dotychczas studiach misja szkoły była przedmiotem badań wyrażonym *explicite*. Można jednak podać przykłady opracowań dotyczących misji, chociaż nie zostało to wyartykułowane wprost. Na przykład badania międzynarodowe – TIMSS czy PISA. Jak wiadomo, początki skoncentrowanych na osiągnięciach szkolnych uczniów badań porównawczych sięgają lat 70. XX wieku. Natomiast lata 90. przyniosły wyraźny wzrost zainteresowania porównywaniem efektów pracy szkoły w różnych krajach. Historycznie patrząc, te studia początkowo koncentrowały się na poznawczych wynikach pracy szkoły w obszarze nauk przyrodniczych, kompetencji matematycznych, umiejętności pisania i czytania. Z czasem jednak społeczność międzynarodowa zaczęła dostrzegać szersze spektrum celów szkoły, co znalazło swoje odzwierciedlenie w zadaniach testowych. Na przykład ostatnie badania PISA (2018), oprócz kategorii poznawczych, uwzględniło takie elementy, jak kompetencje kulturowe czy globalne³.

Problematyka misji szkoły wiąże się też ściśle z zagadnieniem efektywności działań szkolnej organizacji. Istnieją badania, które dowodzą, że posiadanie podzielanej przez wszystkich członków społeczności szkolnej misji jest jednym z ważniejszych czynników odróżniających bardziej efektywne szkoły od tych mniej efektywnych (zob. np. Rutter, Maughan, 2002).

Przegląd badań dotyczących misji szkoły zakończę odwołaniem do polskich opracowań empirycznych. Należy zauważyć, że w naszym kraju misja szkoły jest częściej przedmiotem teoretycznych rozważań i opracowań praktycznych niż analiz empirycznych. W Polsce takie analizy prowadzi się z reguły „przy okazji” badania kultury szkoły (Polak, 2007; Augustyniak, 2009; Dernowska, 2016). Na przykład Krzysztof Polak (2007), skupiając się na kulturze szkolnej organizacji, zwrócił uwagę na misje 27. szkół podstawowych i średnich z Małopolski i Podkarpacia. Na podstawie analizy tych dokumentów, badacz doszedł do wniosku, że nie zawsze i nie wszystkie założenia zawarte w badanych dokumentach można uznać za pedagogicznie wartościowe. Jego zdaniem, w wielu szkołach „produkuje się” abstrakcyjne dokumenty, nazywane wizją i/lub misją, które jednak nie mają realnego wpływu na codzienne myślenie i działanie interesariuszy szkoły. Dokumenty te żyją z reguły własnym, papierowym życiem, z dala od rzeczywistych potrzeb i problemów nauczycieli, uczniów, rodziców. Ich treść rzadko też jest znana członkom społeczności szkolnej⁴ (tamże, s. 31).

³ Zob. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

⁴ Do podobnych wniosków doszli też niektórzy badacze misji przedsiębiorstw, np. Leonard, 2000.

Perspektywa praktyczna

W dyskursie na temat misji szkoły, wyraźnie zaznacza się też perspektywa praktyczna. W Polsce nie brakuje opracowań o charakterze poradnikowo-podręcznikowym, których autorzy najczęściej lokują to zagadnienie w kontekście problematyki związanej z zarządzaniem szkołą bądź doskonaleniem pracy szkolnej organizacji. Praktyczne ujęcie misji szkoły pojawia się m.in. w publikacjach Danuty Elsner, (1999, 2005), Bożeny Fronckiewicz i Anny Stefaniak (2011), Agnieszki Uniewskiej (2013) czy w adresowanym do dyrektorów szkół opracowaniu autorstwa Antoniego J. Jeżowskiego i Joanny Madalińskiej-Michalak (2015).

Takie podejście do misji jest również popularne na świecie. Przykładem opracowania o takim nachyleniu jest książka *How to Help Your School Thrive without Breaking the Bank* (2009). Jej autorzy – John G. Gabriel i Paul C. Farmer – pokazują jak, krok po kroku, wychodząc od wizji i misji szkoły, wspólnie budować jakość miejsca zwanego szkołą. Już we wstępie podkreślają jednak, że jeżeli jakaś grupa ludzi – czy to w szkole, czy poza nią – chce dokąś razem podążać, najpierw musi zdefiniować wspólny cel tej wędrówki. Dlatego efektywne funkcjonowanie każdej organizacji rozpoczyna się od ustalenia podzielanych przez jej członków celów i wspólnych wartości. By lepiej zilustrować to twierdzenie, a jednocześnie by uporządkować relację pomiędzy wizją a misją szkoły, Gabriel i Farmer posługują się taką metaforą: wizja jest portem, a misja wiatrem, który pcha daną organizację w pożądanym kierunku. Misja określa wartości, jakimi w swojej pracy kierować się będzie personel; definiuje zadania, jakie będą podejmowane oraz obszary, których będą dotyczyć działania (np. program szkolny, ocenianie, etc.), by ostatecznie urzeczywistnić wizję danej szkoły.

Gabriel i Farmer formułują wskazówki dotyczące długości obu dokumentów – uważają oni mianowicie, że misja powinna być dłuższym dokumentem niż wizja, bowiem jest ona swego rodzaju szczegółowym planem osiągnięcia przez szkołę tego stanu, którego wizję wcześniej wyartykułowano. Ważny jest jednak sam proces tworzenia i zmiany owego planu. Autorzy omawianego podręcznika nie mają wątpliwości co do tego, że misja nie jest czymś danym, lecz zadaniem. To artefakt, który powinien podlegać modyfikacjom, rozwojowi, zmianie, tak jak zmianie stale ulega świat, którego szkoła jest ważną częścią. Dopiero tak postrzegana misja może stać się użytecznym narzędziem w procesie budowania „Planu Poprawy Szkoły” (*the School Improvement Plan, SIP*). Misja jest narzędziem w tym procesie, a zarazem ważnym jego segmentem.

Opracowanie i wdrożenie takiego planu jest – zdaniem autorów – warunkiem budowania zdrowej, zrównoważonej kultury szkoły. Filozofia „Planu Poprawy Szkoły” opiera się na przekonaniu, że ta poprawa będzie autentyczna tylko wtedy, kiedy możliwe będzie przyjęcie przez decydentów ze szczebla centralnego, władze stanowe, personel szkoły, uczniów i rodziców, przedstawicieli różnych grup społeczności lokalnej jednej, wspólnej optyki w spojrzeniu na priorytety szkoły. Przechodzenie od wizji i misji do „Planu Poprawy Szkoły”, a także przechodzenie od planu do wizji i misji, powinno, zdaniem Gabriela i Farmera, odbywać się następująco: najpierw należy powołać zespół składający się z przedstawicieli różnych grup interesariuszy szkoły do pracy nad jej wizją i misją. Jeśli te dokumenty już istnieją, ów zespół bada trafność i aktualność wyartykułowanych tam celów,

wartości i zadań. Kolejnym krokiem będzie opracowanie planu procesu modyfikacji istniejących założeń, bądź wytyczenia nowych kierunków dążenia szkoły, co wymaga zaangażowania już nie przedstawicieli, lecz wszystkich członków szkolnej społeczności. Istotnym elementem tego procesu jest poznanie rozumienia wizji i misji danej szkoły przez różne grupy interesariuszy, by następnie wykorzystać zebrane informacje do wytyczenia tych obszarów funkcjonowania szkoły, w których konieczne są zmiany. Ważną częścią omawianego procesu jest nie tylko zdefiniowanie wspólnych celów, ale również ich ocena z wykorzystaniem techniki SMART. Kolejnym etapem działań będzie powołanie zespołu do opracowania planu wdrożenia zaproponowanych zmian (tamże, 2009). Takie podejście sprawia, że misja przestaje być czymś, co w języku angielskim określa się mianem *paper tiger*. Przestaje więc być czymś pozornie tylko mocnym, a staje się źródłem impulsów do autentycznej, bo oddolnej, zmiany szkolnej organizacji.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule płaszczyzny analizy misji szkoły to jedno z możliwych ujęć tego zagadnienia. Na podstawie przeglądu wybranych prac dotyczących omawianej problematyki można stwierdzić, że misja szkoły od wieków stanowi przedmiot refleksji teoretycznej. Ostatnie dekady przyniosły natomiast wzrost zainteresowania misją jako przedmiotem badań empirycznych. Badanie tego artefaktu umożliwia wgląd w sposób określania przez szkołę własnej roli, pozwala też uchwycić i zrozumieć znaczenie misji dla sprawnego funkcjonowania oraz rozwoju szkolnej organizacji.

Misja może być katalizatorem zmiany szkoły. Przeprowadzenie znaczących i trwałych zmian w środowisku szkolnym wymaga jednak uwzględnienia wielowymiarowego, złożonego kontekstu, w jakim funkcjonuje szkoła, a także zrozumienia zasad określających efektywne działanie ludzi wewnątrz organizacji. Jedną z tych zasad jest wspólnota celu. Osiągnięcie wspólnoty celu przez członków szkolnej organizacji – organizacji wewnętrznie złożonej i funkcjonującej w labilnej, zmieniającej się rzeczywistości – nie jest łatwe, a to z uwagi na fakt, że różne grupy interesariuszy szkoły z reguły odmiennie postrzegają jej zasadniczą rolę i zadania. Tymczasem tylko wspólne ustalenie tej roli, określenie fundamentalnych wartości i podzielanych celów, a następnie koncentracja wysiłków całej społeczności szkolnej wokół jasno zdefiniowanych, konkretnych dążeń, a także rozumienie, co i dlaczego robią, umożliwi efektywne działanie, trwanie i rozwój szkoły.

Jak wynika z powyższych rozważań, zainteresowanie misją szkoły ma znaczenie dla rozwoju myśli i działalności edukacyjnej. Eksploracja tej problematyki pozwala nadto dostrzec całą złożoność procesu budowania tożsamości i autonomii szkoły, który nie jest możliwy bez przyznania szkolnej organizacji prawa do artykułowania własnej filozofii istnienia, do definiowania własnego posłannictwa – w ramach polityki edukacyjnej państwa, ale z uwzględnieniem potrzeb bliższego i dalszego otoczenia. Zajmowanie się tą problematyką każe również postawić pytanie o znaczeniu cywilizacyjnym. Jako ludzkość, stoimy bowiem obecnie „w obliczu niespotykanych rewolucji, wszystkie nasze dawne narracje upadają, a w ich miejsce nie powstała jeszcze żadna nowa” (Harari, 2018, s.331). Pytanie, jak przygotować się do życia w świecie, który cechują niespotykane dotąd przemiany i tak radykalna niepewność, staje się zarazem pytaniem o misję szkoły.

Literatura

- Allen K.A., Kern M., Vella-Brodick D., Waters L. (2018): *Understanding the Priorities of Australian Secondary Schools Through an Analysis of Their Mission and Vision Statements*. "Educational Administration Quarterly", 54(2), 249-271.
- Anczyk A., Grzymała-Moszczyńska H., Job M., Stojkow M. (2012): *Idea edukacji w wybranych religiach: w chrześcijaństwie, islamie, buddyzmie i konfucjanizmie*. „Psychologia Wychowawcza”, 1-2, 131-145.
- Arystoteles (2007): *Etyka nikomachejska*. Tłum. D. Gromska. PWN, Warszawa.
- Augustyniak E. (2009): *Zarządzanie zespołem, kultura organizacji a misja szkoły*. W: K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Ciążela A. (2018): *Pedagogika Bogdana Suchodolskiego. Próba charakterystyki głównych osi problemowych i kierunków poszukiwań*. „Ruch Pedagogiczny”, 1, 121- 136.
- David M.E., David F.R., David F.R. (2014): *Mission Statement Theory and Practice: A Content Analysis and New Direction*. "International Journal of Business, Marketing, and Decision Sciences", 7(1), 95-108.
- Dernowska U. (2016): „Who we are and what we stand for?” – principal and teacher perceptions of school mission. "European Pedagogy Forum. Reflection of pedagogy and psychology", 6, 248-257.
- Dewey J. (2005a): *Moje pedagogiczne Credo*. Tłum. J. Pieter. Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Dewey J. (2005b): *Szkola a społeczeństwo*. Tłum. R. Czaplńska-Muternilchowa. Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Elsner D. (1999): *Doskonalenie kierowania placówką oświatową*. Wyd. Mentor, Chorzów.
- Elsner D. (2005): *Kierowanie zmian w szkole*. Wyd. CODN, Warszawa.
- Fronckiewicz B., Stefaniak A. (2011): *Ewaluacja w szkole/placówce. Jak opracować koncepcję pracy? Praktyczne rozwiązania*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Gabriel J.G., Farmer P.C. (2009): *How to help your school thrive without breaking the bank*. ASCD, Alexandria.
- Gurley D.K., Peters G.B., Collins L., Fifolt M. (2015): *Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools*. "Journal of Educational Change", 16(2).
- Harari Y.N. (2018): *21 lekcji na XXI wiek*. Tłum. M. Romanek. Wyd. Literackie, Kraków.
- Herbart J.F. (2007): *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Holosko M., Winkel M., Crandall C., Briggs H. (2015): *A content analysis of mission statements of our top 50 schools of social work*. "Journal of Social Work Education", 51, 222-236.
- Jeżowski A.J., Madalińska-Michalak J. (2015): *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*. ORE, Warszawa.
- Jodłowska B. (2016): *Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do Pedagogiki Sokratejskiej*. „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2, 83-99.
- Noddings N. (1995): *Philosophy of Education*. Westview Press, Boulder.
- Platon (1975): *Uczta*. Tłum. W. Witwicki. PWN, Warszawa.
- Polak K. (2007): *Kultura szkoły*. Wyd. UJ, Kraków.
- Raegan T. (2005): *Non-Western Educational Traditions. Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Rutter M., Maughan B. (2002): *School effectiveness findings 1979-2002*. "Journal of School Psychology", 40(6), 451-475.
- Sochański T. (2014): *Rozum w służbie polityki, czyli demokracja i oświata w myśli markiza de Condercet*. „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, 3(2), 199-217.
- Stemler S.E., Bebell D.J. (2012): *The School Mission Statement. Values, Goals, and Identities in American Education*. Routledge, New York – London.
- Stemler S.E., Bebell D., Sonnabend L.A. (2011): *Using School Mission Statements for Reflection and Research*. "Educational Administration Quarterly", 47(2), 383-420.
- Suchodolski B. (1990): *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa.
- Sztobryn S. (2006): *Historia wychowania*. W: B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t.1. GWP, Gdańsk.
- Śliwowski B. (2016): *Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2, 313-322.
- Śliwowski B. (2018): *Hessen znany i nieznan, ale wciąż aktualny*. „Ruch Pedagogiczny”, 1, 93-108.
- Uniewska A. (2013): *O jakości pracy szkoły*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń.

Trzy spojrzenia na misję szkoły

Problematyka priorytetów edukacji i szkoły od wieków była przedmiotem rozważań i analiz. Ta tematyka jest aktualna również dziś. W artykule skoncentrowano się na zagadnieniu misji szkoły. Misja odzwierciedla cele, do których dąży szkolna organizacja oraz definiuje te wartości, które uznaje ona za fundament swoich działań. Tekst ma charakter przeglądowy, a jego celem jest zaprezentowanie wybranych ujęć misji szkoły. Ta problematyka została przedstawiona z perspektywy filozoficzno-pedagogicznej, empirycznej i praktycznej. Na podstawie analizy literatury oraz studiów empirycznych ustalono, że misja szkoły stanowi wartościowe źródło danych dla badaczy rzeczywistości edukacyjnej i praktyków. Refleksja nad sposobem definiowania przez szkołę swoich priorytetów może nadto dostarczyć impulsów do debaty o roli i zadaniach szkoły, zarówno dziś, jak i w przyszłości.

Słowa kluczowe: misja szkoły, cele szkoły, perspektywa filozoficzno-pedagogiczna, perspektywa empiryczna, perspektywa praktyczna

The three views on school mission statements

The issue of the purposes of schooling has been considered for thousands of years, and still, it is a very timely issue. School mission statements represent an important summation or distillation of the school's key values and core goals represented by concise statements that communicate broad themes. The aim of this text is to consider the perspectives on school purpose found in different approaches, including philosophical and pedagogical, from empirical and practical perspectives. The article reviews the literature and empirical studies devoted to the school mission statement. On the basis of this analysis, the author concludes that school mission statement could be a valuable source of data for educational researchers and practitioners, as well as an impetus for a debate on the school's fundamental purpose and role, both today and tomorrow.

Keywords: school mission statements, purposes of schooling, philosophical and educational perspectives, empirical perspective, practical perspective

RELACJE Z BADAŃ

Beata Wołosiuk

Marzena Ruszkowska

Sebastian Sobczuk

Piotr Zdunkiewicz

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

WSPOMAGANIE ROZWOJU KOMUNIKACJI WERBALNEJ DZIECI PRZEBYWAJĄCYCH W PIECZY ZASTĘPCZEJ NA TERENIE POWIATU BIAŁSKIEGO

Wprowadzenie

Podstawowym środowiskiem, w którym rozwija się umiejętność komunikacji werbalnej dziecka, jest rodzina. Późniejsze opanowanie języka jest na ogół powtarzaniem i modyfikowaniem najwcześniejszych zachowań werbalnych, utrwalonego w dzieciństwie współdziałania mowy i umysłu (Czelakowska, 2005, s. 87).

Prezentowany artykuł dotyczy problemu rozwoju mowy u dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i rodzinnych domach dziecka. Różnice w tempie rozwoju mowy związane są z jakością środowiska wychowawczego. Liczne badania (np. Stefan Szuman, Maria Przetacznikowa) prowadzone wśród niemowląt i małych dzieci, które były wychowane w różnych środowiskach, wskazują na różnice w rozwoju mowy. Dzieci, przebywające głównie w środowiskach instytucjonalnych, często doznają opóźnień w rozwoju mowy (Dołęga, 2003, s. 41). W tych szczególnych przypadkach, gdy rodzice biologiczni nie zajmują się dzieckiem, zadaniem państwa jest organizacja opieki zastępczej. Obecnie obowiązujące regulacje prawne pozwalają, aby dziecko pozbawione opieki rodziców naturalnych objęte zostało formą pieczy instytucjonalnej lub rodzinnej (*Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* z dnia 9 czerwca 2011). Na pieczę rodzinną składają się: rodzina zastępcza i rodzinny dom dziecka, zaś na instytucjonalną: placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne, interwencyjne ośrodki preadopcyjne.

Badania dla potrzeb niniejszej publikacji realizowano w Placówkach Opiekuńczo-Wychowawczych na terenie powiatu bialskiego, w celu ukazania problemów komunikacji werbalnej wśród podopiecznych Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych i Rodzinnych Domów Dziecka na terenie powiatu bialskiego. Ponadto ukazano, w jaki sposób udzielana jest pomoc w przypadku wad mowy oraz jak przebiega proces wspomaganie rozwoju mowy.

Komunikacja werbalna

Podstawowym sposobem porozumiewania się ludzi jest komunikacja werbalna. Możemy wyróżnić dwie formy komunikowania werbalnego: ustną, która pojawiła się wraz z rozwojem mowy i pisaną, która jest konsekwencją wynalezienia pisma.

Mowa to porozumiewanie się ludzi za pośrednictwem dźwięków. Jest ona procesem jednolitym, ale zależnie od aspektu badań można w nim wyodrębnić czynności nadawania mowy i czynności odbioru mowy oraz wytwór mówienia i rozumienia, czyli tekst (Kaczmarek, 1988, s. 21-30).

Porozumiewanie się osób (nadawcy z odbiorcą – mówiącego ze słuchaczem) możliwe jest jednak wówczas, gdy mówią one tym samym językiem, umieją mówić, czyli jak to określa Leon Kaczmarek – są w stanie produkować substancję foniczną, wyrażają ochotę na podjęcia takiej czynności, są zainteresowane tematem. Bardzo ważny jest przy tym sprawnie funkcjonujący centralny i obwodowy system nerwowy oraz prawidłowo funkcjonujące narządy artykulacyjne nadawcy i odbiorcy. Jeśli u osób, biorących udział w rozmowie, wystąpi brak któregoś z wyżej wymienionych czynników, ich porozumiewanie się może być w różnym stopniu utrudnione, a nawet niemożliwe (Minczakiewicz, 1997, s. 13-20).

Mówienie jest to czynność wykonywana przez człowieka, w wyniku której powstaje wypowiedź, zwana też tekstem słownym (fonicznym). Kaczmarek czynność tę nazywa budowaniem tekstu – wypowiedzi. Według niego budowaniem tekstu jest również pisanie, a nawet sygnalizowanie informacji przy pomocy różnego rodzaju sygnałów (dźwiękowych, optycznych), jest nim także myślenie, które Jan Baudouin de Courtenay (1845-1929) określił mianem „cerebracji”, tj. myślenia dla mowy (Minczakiewicz, 1997, s. 13-20).

Forma ustna daje większe możliwości ekspresji osobom uczestniczącym w procesie komunikacji niż forma pisana. Komunikacja ustna może być wzbogacona poprzez dodatkowe środki komunikowania niewerbalnego. Stwarza lepsze warunki do nawiązywania kontaktów, pozwala na ukierunkowanie, sugerowanie, natychmiastową reakcję rozmówców (nadawcy i odbiorcy).

Wspomaganie rozwoju mowy

Rozwój mowy, który uwarunkowany jest genetycznie i zależy od wrodzonych właściwości organizmu człowieka, możliwy jest jedynie w kontakcie ze środowiskiem społecznym. Istotne jest, aby dziecko, które uczy się mówić, słyszało w początkowym okresie mowę w swym otoczeniu. Pod wpływem tej stymulacji wykształcają się w korze mózgu, przeważnie w lewej półkuli, obszary sterujące mową (Sadowski, 2005, s. 43-97). Mowa jest złożoną czynnością psychoruchową, jej opanowanie determinują czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Do wewnętrznych czynników warunkujących rozwój mowy należy zaliczyć:

- A. Prawidłowo ukształtowany ośrodkowy i obwodowy układ nerwowy. Mózg jest podłożem czynności intelektualnych, myślenia abstrakcyjnego i zdolności posługiwania się mową.
- B. Prawidłowo ukształtowany i sprawny narząd mowy, który kierowany jest przez struktury korowe i zależy również od działania nerwów obwodowych. Wytwarzanie mowy zależy od współdziałania trzech grup narządów:
- oddechowego – wytwarzającego niezbędny dla fonacji strumień powietrza wydychanego (płuca, oskrzela, tchawica),
 - fonacyjnego (krtań),
 - tzw. nasady, czyli gardła, jamy nosowej, jamy ustnej – formujących barwę głosu i tworzących głoski mowy.
- C. Prawidłowo funkcjonujący narząd słuchu. Układ słuchowy, który jest zaliczany do narządów zmysłu – to specyficzny układ aferentny człowieka, doprowadzający do ośrodkowego układu nerwowego informacje akustyczne w zakresie częstotliwości od 20 Hz do 20 kHz ze zdolnością różnicowania zmian natężenia dźwięku o 1dB (Obrębowski, 2005, s. 181-204).
- D. Prawidłowy rozwój intelektualny i emocjonalny. Dzieci inteligentne z reguły wcześniej opanowują system językowy.
- E. Prawidłowy rozwój psychoruchowy. Rozwój psychiki dziecka odbywa się nie tylko w obszarze procesów poznawczych (orientacyjnych i intelektualnych), ale i wykonawczych. Tak więc, rozwój psychoruchowy możemy rozumieć jako ciąg zmian progresywnych, gdzie motoryka jest ściśle związana z psychiką (Bogdanowicz, 2003, s. 225-276).

Oprócz czynników wewnętrznych warunkiem prawidłowego rozwoju mowy jest właściwe środowisko wychowawcze. Rozwój mowy będzie zależał od takich czynników środowiskowych jak:

- A. Postawa rodziców pobudzająca dziecko do mówienia. Rodzina jest podstawowym środowiskiem rozwijania myślenia i mowy dziecka. Wypowiadane przez rodziców słowa, łączące się z takimi sytuacjami jak karmienie czy zabawa, są wzorem melodii i intonacji. Ważnym czynnikiem kształtującym rozwój mowy jest klimat emocjonalny panujący w rodzinie. Korzystny jest taki, który zapewnia dziecku zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych, ogranicza sytuacje stresowe i konfliktowe. Bardzo ważny jest bliski kontakt z osobami zapewniającymi wymianę werbalną. Warunkiem prawidłowego rozwoju mowy jest reagowanie przez rodziców na wszelkie próby nawiązania kontaktu przez dziecko (krzyk, płacz), które w najwcześniejszym okresie jego życia nie powinny pozostawiać rodziców obojętnymi. Wychowując się w rodzinie, dziecko może pytać o wszystko na bieżąco – co ma szczególne znaczenie w wieku pytań. Warto tu zwrócić uwagę, że dzieci przebywające w pieczy zastępczej są często pozbawiane odpowiedniej stymulacji rozwoju mowy.
- B. Wzorzec językowy. Rodzice powinni formułować wypowiedzi poprawne pod względem językowym i artykulacyjnym, używać zdań dostosowanych do możliwości percepcyjnych dziecka na danym etapie rozwojowym.
- C. Różnorodne doświadczenia słuchowe. Każde doświadczenie słuchowe rozwija zmysł słuchu, ale można go dodatkowo stymulować poprzez słuchanie różnorodnej muzyki.

Środowisko wychowawcze, a kształtowanie mowy dziecka

Chcąc zapobiegać wadom mowy, należy jak najwcześniej zadbać o działania profilaktyczne. Osobami, które są za to przede wszystkim odpowiedzialne, są rodzice dziecka. Tak więc powinni jak najwcześniej podjąć odpowiednie działania, które będą stymulowały prawidłowy rozwój mowy. Rodzice powinni formułować wypowiedzi poprawne pod względem językowym i artykulacyjnym, używać zdań dostosowanych do możliwości percepcyjnych dziecka na danym etapie rozwojowym. Wypowiedzi otoczenia powinny być dźwiękowo poprawne. Należy mówić do dziecka wyraźnie i naturalnie. Bardzo ważna jest "kąpiel słowna", czyli otaczanie dziecka dźwiękami. Ma to ogromne znaczenie dla stymulacji mowy. Należy bardzo dużo mówić do dziecka, zachęcać dziecko do komunikowania się z otoczeniem. Rodzice powinni opowiadać o przedmiotach, które można zobaczyć i o aktualnie rozgrywających się wydarzeniach, używając przy tym krótkich, prostych zdań, stosować powtórzenia. Należy angażować dziecko w różne czynności (języka najlepiej się uczyć podczas praktycznych zajęć), tworzyć okazje do komunikacji.

Badania nad czynnikami społecznymi warunkującymi rozwój mowy wykazują związek:

- między poziomem rozwoju mowy, a kodem komunikacyjnym dominującym w rodzinie,
- poziomem rozwoju mowy, a więzami emocjonalnymi w rodzinie,
- między rozwojem mowy a stylami wychowawczymi w rodzinie (Błachnio, 2011, s.72).

Drugim środowiskiem wychowawczym, odgrywającym istotną rolę w rozwoju mowy dziecka, jest przedszkole i szkoła. Instytucje te oddziałują na dziecko przede wszystkim w sposób zorganizowany i zamierzony. Tu ważne są podejmowane przez nauczycieli działania profilaktyczne. Profilaktyka logopedyczna w warunkach przedszkola nie powinna być prowadzona wyłącznie przez logopedów, zwłaszcza, że są oni tam rzadko zatrudniani. Nauczyciel zobowiązany jest rozwijać własny warsztat zawodowy poprzez samokształcenie, podnoszenie kwalifikacji z zakresu profilaktyki i wczesnej interwencji logopedycznej. Konieczne jest, aby prezentował dzieciom właściwy wzorzec językowy (Węgierska, 2007, s.7-11).

Intensywny rozwój mowy przypada na okres przedszkolny, dlatego działalność nauczyciela w przedszkolu jest bardzo istotna. Nauczyciel posiadający wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii (w tym psychologii rozwojowej dziecka), elementów logopedii oraz doświadczenie zawodowe potrafi często lepiej niż rodzice ocenić stan mowy dziecka. W związku z tym wcześniej niż matka czy ojciec może zauważyć konieczność podjęcia intensywnych zabiegów profilaktycznych lub korygujących wady mowy. Nauczyciel (zwłaszcza w przedszkolu) może oddziaływać na rozwój prawidłowej komunikacji werbalnej w sposób zarówno zamierzony, jak i niezamierzony. Do działań pozwalających na zapobieganie zaburzeniom mowy, jak i korygowanie już istniejących, należą prowadzone jak najwcześniej ćwiczenia słuchowe, oddechowe, artykulacyjne i fonacyjne. Ćwiczenia te (najlepiej, jeśli będą opracowane przez logopedę) nauczyciel przedszkola powinien prowadzić w formie gier i zabaw, dostosowując je do potrzeb, możliwości psychofizycznych oraz zainteresowań dziecka.

Wspomaganie komunikacji werbalnej dzieci przebywających w pieczy zastępczej na terenie powiatu bialskiego – wyniki badań empirycznych

Badania dla potrzeb niniejszej publikacji realizowano w Placówkach Opiekuńczo-Wychowawczych na terenie powiatu bialskiego. W powiecie tym obecnie funkcjonują trzy placówki:

1. Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Komarnie powstała 01.08.1997 roku. Do 31.12.2012 funkcjonowała jako Dom Dziecka w Komarnie. Jest to placówka socjalizacyjna z 30. miejscami. Położona jest w gminie Konstantynów we wsi Komarno. Od roku 1999 organem prowadzącym jest Powiat Bialski. Placówka zapewnia całodobową opiekę i wychowanie dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodzicielskiej, dla których nie znaleziono rodzinnej opieki zastępczej. Zatrudnia ona 14. wychowawców. Obecnie w placówce przebywa 25. podopiecznych.

Tabela nr 1. Liczba dzieci przebywających w POW Komarno

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Dzieci biorące udział w badaniu
Do 10 lat	12	0
11-15 lat	8	6
Pow. 15 lat	5	0
Łącznie	25	6

Źródło: opracowanie własne.

2. Kolejną placówką jest Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Szachach. Funkcjonuje ona od roku 2003. Aktualnie jest jednostką organizacyjną podlegającą Centrum Administracyjnemu Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Komarnie. Centrum odpowiada za obsługę ekonomiczno-administracyjną i organizacyjną prowadzonej placówki. Samodzielne mieszkanie przybliża mieszkańcom tego domu wzór mieszkania rodzinnego. POW w Szachach przeznaczona jest dla dzieci od 10. roku życia. Dysponuje ona 14. miejscami, zatrudnia 5. wychowawców. W chwili obecnej przebywa w niej 10. podopiecznych.

Tabela nr 2. Liczba dzieci przebywających w POW Szachy

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Dzieci biorące udział w badaniu
11-15 lat	2	2
Pow. 15 lat	8	8
Łącznie	10	10

Źródło: opracowanie własne.

3. Ostatnią z trzech badanych placówek jest Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Janowie Podlaskim. Rozpoczęła ona swą działalność 01.04.2010 roku. Aktualnie jest jednostką organizacyjną podlegającą Centrum Administracyjnemu Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Komarnie. Placówka powstała w bazie byłej strażnicy

granicznej, budynek został dostosowany do obowiązujących standardów mieszkalnych dla 12. wychowanków. Z dziećmi pracuje 5. wychowawców. W placówce przebywa 10. podopiecznych.

Tabela nr 3. Liczba dzieci przebywających w POW Janów Podlaski

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Dzieci biorące udział w badaniu
11-15 lat	3	3
Pow. 15 lat	7	6
Łącznie	10	9

Zródło: opracowanie własne.

Badania o charakterze sondażowym zostały zrealizowane na niewielkiej próbie badawczej, wśród 25. podopiecznych wyżej wymienionych placówek opiekuńczo-wychowawczych, w przedziale wiekowym 11-20 lat. Cała grupa w tej kategorii wiekowej liczyła 33 osoby, jednak przebadanie większej liczby wychowanków było niemożliwe ze względu na fakt, iż spora grupa podopiecznych przebywa w Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii, Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych lub realizuje proces kształcenia poza placówką.

Zastosowaną techniką była ankieta zawierająca zarówno pytania zamknięte jak i otwarte. Ponadto przeprowadzono 10 wywiadów z wybranymi wychowawcami tych trzech placówek. Wśród osób badanych byli zarówno mężczyźni jak i kobiety.

Drugą część badań przeprowadzono w Rodzinnym Domu Dziecka w Neplach oraz dwóch placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu rodzinnego, które mają swoją siedzibę w miejscowości Bohukały. Obie te miejscowości leżą w gminie Terespol. W powiecie bialskim istnieje jeszcze jedna placówka opiekuńczo-wychowawcza typu rodzinnego, w miejscowości Zabce w gminie Międzyrzec Podlaski. Niestety, pomimo podejmowanych prób, nie udało się uzyskać zgody na przeprowadzenie badań w tym miejscu. We wszystkich trzech placówkach objętych jest opieką po ośmiu wychowanków.

Tabela nr 4. Liczba dzieci przebywających w placówkach typu rodzinnego

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Dzieci biorące udział w badaniu
do 10 lat	12	0
11-15 lat	7	6
Pow. 15 lat	5	4

Zródło: opracowanie własne

Celem badań było ustalenie, czy wśród podopiecznych Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych i Rodzinnych Domów Dziecka na terenie powiatu bialskiego można zauważyć problemy komunikacji werbalnej. Ponadto autorzy interesowali się, w jaki sposób realizowana jest pomoc w przypadku wad mowy oraz jak przebiega proces wspomagania rozwoju mowy. Założono, że wychowawcy wspierają rozwój komunikacji werbalnej swoich podopiecznych.

Na podstawie przeprowadzonych badań wady mowy stwierdzono wśród 8. podopiecznych przebywających w Placówkach Opiekuńczo-Wychowawczych. Natomiast wśród dzieci przebywających w Rodzinnych Domach Dziecka dwoje miało wadę mowy.

Wśród 4. dzieci stwierdzono opóźniony rozwój mowy. Występuje on, gdy proces kształtowania i rozwoju mowy we wszystkich bądź niektórych jej aspektach (fonetycznym, gramatycznym, leksykalnym czy ekspresyjnym) ulega opóźnieniu i przebiega niezgodnie z normą przewidzianą dla danej grupy wiekowej (Jastrzębowska, Pelc-Pękala, 2003, s. 346). Kompetencje językowe tych badanych nie wykształciły się w stopniu odpowiednim do osiągnięcia efektywnego porozumiewania się z innymi. Ponadto zaburzona jest artykulacja i gramatyka wypowiedzi. Występują zniekształcenia fonetycznej budowy słów. W wyniku substytucji (zamiany), elizji (opuszczania) i metatez (przestawiania) głosek lub sylab, zniekształceniu ulega brzmienie słów. Obserwuje się również redukcje grupy spółgłoskowej. Znacznie ograniczony jest także zasób słownictwa dzieci. Zaburzenia dotyczą zarówno czynności mówienia, jak i rozumienia. U badanych stwierdzono niesamoistny opóźniony rozwój mowy (NORM), który w tych przypadkach jest skutkiem zaniedbań ze strony środowiska.

U kolejnej osoby stwierdzono opóźniony rozwój mowy, wynikający z niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym. Zasób wiedzy ogólnej dziesięcioletniej dziewczynki o otoczeniu jest bardzo ubogi, a znajomość zasad i norm społeczno-moralnych bardzo niska, co wskazuje na bardzo słabo rozwiniętą inteligencję społeczną oraz małą samodzielność i zaradność w sytuacjach zadaniowych. Na podstawie przeprowadzonego badania logopedycznego stwierdzono trudności w zakresie nabywania i realizacji kompetencji komunikacyjnych, pragmatycznych i językowych. Dziewczynka rozumie i wykonuje proste zadania. Polecenia złożone muszą być wielokrotnie powtarzane, ze względu na rozproszoną uwagę i nadmierną ruchliwość. Badana wskazuje podstawowe przedmioty, czynności, powtarza i wypowiada proste dwusylabowe wyrazy. Naśladuje odgłosy zwierząt. Komunikuje werbalnie negacją „nie” i potwierdzenie „tak”. Występują u niej trudności w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych. Braki komunikacyjne rekompensuje bogatą mimiką i gestykulacją. Wskazuje, naśladuje i nazywa podstawowe emocje. Dziewczynka ma problemy z adekwatnym użyciem zaimków (np.: „moje”, „twoje”). Występują również problemy z prawidłowym zastosowaniem przyimków: na, pod, obok, za. Rozumie proste zależności przyczynowo-skutkowe przedstawione na pojedynczym obrazku, jednak ma problemy z odtwarzaniem przebiegu wydarzeń historyjki czteroelementowej. Można zaobserwować zaburzenia w płaszczyźnie suprasegmentalnej wypowiedzi. Występują nieprawidłowości związane z płynnością mowy, mowa jest przyspieszona. W izolacji realizuje wszystkie głoski, dokonuje syntezy sylabowej wyrazów dwusylabowych, problemy występują z wyrazami trzysylabowymi. Konstruuje proste zdania pojedyncze. Wyrazistość wypowiedzi jest ograniczona, gdyż w mowie potocznej głoski nie są prawidłowo wypowiedzane – liczne substytucje (zamiana głosek) i elizje. Słuch fizyczny i fonemacyjny jest prawidłowy. Kinestezja artykulacyjna (czucie ułożenia narządów artykulacyjnych) wymaga intensywnych ćwiczeń. Przyczyną zaburzeń artykulacyjnych jest też nieprawidłowa budowa narządów artykulacyjnych (podniebienie gotyckie – wysoko wysklepione oraz protruzja górnych zębów – wychylenie do przodu). Obserwuje się również osłabione napięcie mięśniowe aparatu artykulacyjnego.

Wśród badanych znalazła się dziewczynka, u której zdiagnozowano afazję typu ekspresyjnego, która charakteryzuje się niewykształceniem mowy spontanicznej przy dobrym jej rozumieniu. U podopiecznej Rodzinnego Domu Dziecka stwierdzono opóźnienia w produkowaniu substancji fonicznej (wytwarzaniu dźwięków mowy). Obserwuje się nadużywanie tych samych słów, co wynika z małego zasobu słownictwa. Występują trudności w doborze prawidłowego słowa. W wypowiedziach pojawiają się liczne substytucje, metatezy oraz zniekształcenia fonetycznej budowy wyrazu.

Kolejnym badanym posiadającym wadę mowy jest chłopiec, u którego zdiagnozowano dyslalię wieloraką. Oprócz zaburzeń artykulacyjnych, których głównym powodem jest nieprawidłowa budowa i mała sprawność narządów artykulacyjnych, występują trudności w zakresie syntezy i analizy słuchowej, zaburzenia słuchu fonematycznego.

Ponadto u trojga badanych występuje seplenie, które jest spowodowane nieprawidłową budową narządów artykulacyjnych (zły zgryz).

Dzieci posiadające wadę mowy zostały objęte opieką logopedyczną dopiero po przybyciu do placówek opiekuńczo-wychowawczych lub rodzinnych domów dziecka. Najczęściej dopiero wówczas wada mowy została stwierdzona. W dwóch przypadkach wada mowy została zdiagnozowana, gdy dzieci były jeszcze pod opieką rodziców biologicznych. Jednakże, pomimo zaleceń logopedy, nie uczęszczają na terapię. Rodzice nie spełniali swojej roli, nie zaspokajali podstawowych potrzeb dzieci, nie zajmowali się nimi właściwie.

Obecnie dzieci, które mają wadę mowy, uczęszczają na terapię logopedyczną. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest pod opieką logopedy szkolnego, ponieważ uczy się w szkole specjalnej. Pozostałe dzieci uczęszczają do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, gdzie otrzymują pomoc logopedyczną. Opiekunowie dzieci przebywających w Rodzinnych Domach Dziecka deklarują, że regularnie kontynuują ćwiczenia logopedyczne w domu. Natomiast dzieci przebywające w Placówkach Opiekuńczo-Wychowawczych najczęściej same powtarzają ćwiczenia zadane przez prowadzącego logopedę.

Wszyscy opiekunowie stwierdzili, że nastąpiła poprawa w komunikacji werbalnej od czasu przyjęcia dzieci do ich domu.

Chcąc przekonać się o aktywności komunikacyjnej opiekunów, zapytano ile czasu poświęcają na rozmowy z dzieckiem.

Tabela nr 5. Czas przeznaczony na rozmowy

Lp.	Czas przeznaczony na rozmowy	N
1.	1 godzina	0
2.	2 godziny	4
3.	3 godziny	3
4.	4 godziny	2
5.	0,5 godziny	1
	razem	10

Zródło: opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli nr 5 informują, że rodzice przeważnie poświęcają 2 godziny w ciągu dnia na rozmowy ze swoimi dziećmi – tak deklaruje 4 badanych. Badani rodzice twierdzą, że rozmowy mają przede wszystkim charakter dyskusji – tak deklaruje 6 osób. Pozostali przyznają, że rozmowy mają charakter informacyjny (zaroszenie na posiłek, zakupy, itp.). Zapytano też rodziców o tematy prowadzonych rozmów z dziećmi.

Tabela nr 6. Problemy poruszane w rozmowach (w opinii badanych rodziców)

Lp.	Rozmowy z dzieckiem najczęściej dotyczą:	N
1.	spraw bieżących	10
2.	edukacji	7
3.	kontaktów z rówieśnikami	7
4.	przyszłości dziecka	3
5.	tego, co w życiu cenne, ważne	5
6.	problemów dziecka	9

Źródło: opracowanie własne.

Jak zostało ukazane w tabeli nr 6, rozmowy (w opinii rodziców) dotyczą najczęściej spraw bieżących. Rodzice deklarują, że często rozmawiają ze swoimi dziećmi na temat edukacji i kontaktów dzieci z rówieśnikami. Najrzadziej rodzice rozmawiają na temat przyszłości dziecka.

Tabela nr 7. Problemy poruszane w rozmowach (w opinii badanych podopiecznych)

Lp	Rozmowy z dzieckiem najczęściej dotyczą:	N
1.	spraw bieżących	25
2.	edukacji	25
3.	kontaktów z rówieśnikami	17
4.	przyszłości dziecka	5
5.	tego, co w życiu cenne, ważne	2
6.	problemów dziecka	2

Źródło: opracowanie własne.

Podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych inaczej niż ich rodzice postrzegają tematy prowadzonych rozmów – twierdzą, że rodzice przeważnie rozmawiają z nimi na bieżące tematy i sprawy związane z edukacją. 17 osób przyznaje, że rozmowy dotyczą kontaktów z rówieśnikami. Natomiast niewielka grupa dzieci uważa, że rozmawiają na temat tego, co w życiu ważne i cenne oraz ich osobistych problemów.

Tabela nr 8. Pora prowadzonych rozmów(w opinii badanych podopiecznych)

Lp.	Kiedy najczęściej rozmawiają z rodzicami?	N
1.	podczas wspólnych posiłków	10
2.	gdy wspólnie oglądamy TV	17
3.	gdy wracam ze szkoły	24
4.	podczas jazdy samochodem	6
5.	gdy o coś proszę	25

Źródło: opracowanie własne.

Badani wychowankowie przyznają, że najczęściej rozmawiają z rodzicami, gdy o coś proszą lub wspólnie oglądają telewizję. Może budzić to pewien niepokój, ponieważ nie są to okoliczności sprzyjające prowadzeniu konwersacji.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań wśród wychowawców i podopiecznych Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych i Rodzinnych Domów Dziecka na terenie powiatu bialskiego, można zauważyć:

1. Dzieci mają poważne problemy związane z komunikacją werbalną.
2. Zaburzenia, które najczęściej występują wśród badanych dzieci, to opóźniony rozwój mowy i dyslalia.
3. Bardzo często dzieci miały zdiagnozowaną wadę mowy i zostały objęte systematyczną terapią logopedyczną dopiero po umieszczeniu ich w pieczy zastępczej.
4. Opiekunowie dzieci przebywających w Rodzinnych Domach Dziecka deklarują, że regularnie kontynuują ćwiczenia logopedyczne w domu.
5. Dzieci przebywające w Placówkach Opiekuńczo-Wychowawczych najczęściej same powtarzają ćwiczenia zadane przez prowadzącego logopedę.

Każde dziecko powinno mieć zapewnione odpowiednie warunki do rozwoju, w tym także rozwoju mowy. Zadanie to należy do rodziców lub opiekunów dziecka, dlatego tak istotny jest stan wiedzy wychowawców dotyczący znajomości czynników wpływających na rozwój mowy. Bardzo ważne jest, aby dzieci miały częsty kontakt werbalny z dorosłymi. Rozmowy nie mogą ograniczać się do spraw porządkowych i organizacyjnych.

Literatura

- Błażnio K. (2011): *Wprowadzenie do zagadnień logopedii wieku rozwojowego*. Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska "Milenium", Gniezno.
- Bogdanowicz M. (2003): *Psychologiczne podstawy logopedii*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Czelakowska D. J. (2005): *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

- Dołęga Z. (2003): *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Kraków.
- Jastrzębowska G., Pelc-Pękala O. (2003): *Diagnoza i terapia opóźnionego rozwoju mowy*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi*. T. 2 *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i dorosłych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Kaczmarek L. (1988): *Nasze dziecko uczy się mowy*. Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Minczakiewicz E. M. (1997): *Mowa – rozwój – zaburzenia – terapia*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.
- Obrębowski, A. (2005): *Budowa i działanie narządu słuchu*. W: T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Sadowski B. (2005): *Budowa i czynność układu nerwowego z uwzględnieniem mechanizmów sterujących mową*. W: T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Węgierska K. (2007): *Profilaktyka logopedyczna w edukacji przedszkolnej*. „Wychowanie na co dzień”, nr 6.

Wspomaganie rozwoju komunikacji werbalnej dzieci przebywających w pieczy zastępczej na terenie powiatu bialskiego

Mowa pełni ważną rolę w życiu człowieka. Umiejętność poprawnego mówienia umożliwia nawiązanie kontaktów interpersonalnych. Dzięki mowie możemy formułować własne myśli, uczucia, przeżycia. Dlatego już od najwcześniejszych lat życia dziecka należy stymulować komunikację werbalną. Rozwój mowy, który uwarunkowany jest genetycznie i zależy od wrodzonych właściwości organizmu człowieka, możliwy jest jedynie w kontekście środowiska społecznego. Badania dla potrzeb niniejszej publikacji realizowano na terenie powiatu bialskiego w trzech placówkach opiekuńczo-wychowawczych i trzech rodzinnych domach dziecka. Celem badań była analiza problemu komunikacji werbalnej dzieci, przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i rodzinnych domach dziecka.

Słowa kluczowe: mowa, rozwój mowy, komunikacja, piecza zastępcza

Supporting the development of verbal communication of children staying in foster care in Biała Podlaska poviat

Speech plays an important role in our life. The ability to speak properly enables people to form interpersonal communication. Thanks to our speech, we can express our thoughts, feelings and experiences. Thus, it is crucial to stimulate a child's verbal communication from the earliest years. Speech development, which is genetically-based and depends on innate attributes, is possible only in the context of social environment. The research for the purposes of this publication was carried out in Biała Podlaska poviat in three care and educational centers and three family-run children's homes. The aim of the study was to analyze the problem of verbal communication in care and educational institutions and family-run children's homes.

Keywords: speech, communication, speech development, foster care

STUDIA I OPINIE

Sylwester Bębas

Dariusz Adamczyk

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

UWARUNKOWANIA I KONSEKWENCJE PRZEMOCY FIZYCZNEJ, STOSOWANEJ JAKO METODA WYCHOWANIA

Wprowadzenie

Stosowanie przemocy fizycznej wobec drugiej osoby łamie fundamentalną zasadę poszanowania godności i nietykalności fizycznej człowieka. W wielu przypadkach prowadzi także do nadużyć (Newell, 2003, s. 33-44). Mimo tego, w dalszym ciągu kary cielesne stanowią często stosowaną przez rodziców metodę wychowawczą¹ (Wojtasik i Gajewska, 2009, s. 130-131). „Bicie dzieci przez rodziców to zadziwiający społeczny fenomen – cierpią ofiary i sprawcy, jednocześnie znacząca część jednych i drugich uważa, że to, czego doświadczają, jest normalne” (Sajkowska, 2009, s. 108).

Celem niniejszego artykułu jest analiza obszarów w badaniach nad karami fizycznymi – a także zaprezentowanie wyników ważniejszych prac badawczych i debat – dotyczących opisu, analizy i wyjaśniania problemu stosowania kar fizycznych w wychowaniu. W związku z tym, że nadal są rodzice, którym stosowanie takich kar może wydawać się usprawiedliwione, zagadnienie to wymaga pogłębionych analiz. Warto zatem zastanowić się nad uwarunkowaniami i konsekwencjami stosowania kar fizycznych w wychowaniu dzieci. Przede wszystkim wydaje się istotne doprecyzowanie pojęcia „kara fizyczna” oraz wskazanie na rodzaje tej kary, następnie poddanie analizie postaw rodziców i skali stosowania kar fizycznych w wychowaniu, a także powodów i konsekwencji takich działań,

¹ Wielu rodziców uznaje stosowanie kar fizycznych wobec dzieci za skuteczną, społecznie akceptowaną metodę wychowawczą, której sami doświadczyli w dzieciństwie i którą stosują ich sąsiedzi i znajomi. Rodzice biją, ponieważ wierzą, że kary fizyczne uczą dzieci właściwych zachowań i chronią je przed zagrożeniami. Nie znają innych sposobów komunikowania dziecku swojego niezadowolenia.

jak również przedstawienie regulacji prawnych dotyczących stosowania kar fizycznych i przemocy wobec dziecka.

Pojęcie i rodzaje kar fizycznych

Analiza literatury prowadzi do wniosku, iż nie istnieje jedna, czytelna i przyjęta przez wszystkich definicja pojęcia „kara fizyczna”, ponadto istnieją liczne kontrowersje i brak spójności w rozumieniu tego, czym jest przemoc fizyczna i czym różni się ona od kar cielesnych.

Cześć badaczy uważa, że istnieje znacząca różnica pomiędzy powszechną, zwyczajową, nawet codzienną karą cielesną, a aktem przemocy (Larzelere, 1993, s. 142-147; Baumrind, 1997, s. 176-229). Według Elizabeth T. Gershoff istotą różnicy jest postać podejmowanych wobec dzieci działań. Dokonała ona klasyfikacji form aktywności przejawianych przez dorosłych w ten sposób, iż za karę cielesną uznaje zachowania rodziców wiążące się z brakiem ryzyka fizycznego zranienia dziecka, jak np. klapsy czy klepienia, natomiast przemoc fizyczna obejmuje zachowania polegające na istnieniu ryzyka zranienia, czyli takie jak: uderzanie pięścią, kopanie czy podpalanie (Gershoff, 2002, s. 539-579).

Irwin A. Hyman elementu różnicującego oba pojęcia upatruje w intencjonalności zachowań agresywnych względem małoletnich. Cel, jaki dzięki karze ma zostać osiągnięty, to korekta niezgodnych z oczekiwaniami dorosłych zachowań dziecka i przeciwdziałanie podobnym zachowaniom osoby małoletniej w przyszłości (Hyman, 1990). Podobne zdanie w kwestii kar cielesnych ma Murray A. Straus, który uważa, że jest to intencjonalne użycie siły fizycznej wobec dziecka po to, by doświadczyło bólu, ale nie zranienia ciała, i którego celem jest korekta lub kontrola jego zachowania (Straus, 1994).

Karą fizyczną nazywamy każdy rodzaj przemocy fizycznej wymierzonej w celu zadania bólu. Badania pokazują, że większość kar fizycznych wymierzanych jest na ogół poprzez bicie ręką lub jakimś przedmiotem; może to być na przykład kij lub pasek. Jednak kara fizyczna może też polegać na kopaniu, potrząsaniu, rzucaniu dzieckiem lub drapaniu go, szczypaniu, ciągnięciu za włosy bądź też zmuszaniu do pozostawiania przed długi czas w niewygodnej pozycji, a także podpalaniu czy zmuszaniu do spożywania różnych substancji² (Council of Europe, 2007).

Komitet Praw Dziecka definiuje cielesne bądź fizyczne karanie jako: „każde karanie, w którym została użyta siła fizyczna i które było zamierzone, by spowodować pewien stopień bólu i dolegliwości, bez względu na to, jak byłoby ono lekkie. Większość polega na biciu dzieci ręką np. „dawaniu klapsów”, „policzkowaniu”, „dawaniu w skórę”, bądź przy użyciu narzędzia – bata, pałki, paska, buta, drewnianej łyżki, itp. Może jednak polegać też np. na kopaniu, potrząsaniu bądź rzucaniu dziećmi, drapaniu, szczypaniu, gryzieniu, ciągnięciu za włosy czy za uszy, zmuszaniu dzieci do stania w niewygodnych pozycjach, przypalaniu, powodowaniu oparzeń czy zmuszaniu do połykania np. mycie dziecku ust

² Wymienione wyżej działania są niezgodne z prawami człowieka, naruszają fizyczną integralność dziecka oraz jego godność. Każda z tych czynności, jeśli byłaby skierowana na osobę dorosłą, zostałaby uznana za napaść we wszystkich krajach Rady Europy.

mydłem, czy zmuszanie go do połknięcia ostrych przypraw” (Komitet Praw Dziecka ONZ, 2006, s. 11).

Karą cielesną jest każde zachowanie dorosłego (rodzica, nauczyciela lub opiekuna), którego intencją jest zadanie fizycznego bólu i wywołanie dyskomfortu u dziecka. Uważa się, że celem owego zachowania jest korekta zachowań dziecka niezgodnych z oczekiwaniami dorosłych oraz odstraszenie i przeciwdziałanie takim zachowaniom dziecka w przyszłości (Durrant, 2005, s. 49-90).

Niezależnie od różnic w rozumieniu pojęcia kary fizycznej i przemocy, jedno wydaje się oczywiste: kara cielesna powinna być traktowana jako element kontinuum przemocy, natomiast społeczne przyzwolenie wobec kar cielesnych jako skutecznych metod wychowawczych zapoczątkowuje i prowadzi do wzrostu zjawiska przemocy fizycznej wobec dzieci (Daro, 1988; Straus, 1994).

Postawy rodziców i skala stosowania kar fizycznych w wychowaniu

Według badań 71% badanych Polaków uważa, że bicie dzieci nie jest najlepszą metodą wychowawczą, ale aż 69% uważa, iż są takie przypadki, w których należy dać dziecku „klapsa” (Sitarz, 2004, s. 125). Jak pokazują badania Katarzyny Makaruk (Makaruk, 2013, s. 51) mimo spadku odsetka rodziców stosujących karcenie klapssem, nadal większość badanych wykorzystuje taką metodą wychowawczą³ (Jarosz, 2013; Sajkowska i Zmarzlik, 2009, s. 87-102). Z badań autorki wynika, że chociaż większość Polaków sprzeciwia się surowym karom cielesnym oraz aprobuje zakaz stosowania kar fizycznych w wychowywaniu dzieci, to ich stosunek do karcenia klapssem jest mniej radykalny. Mniej niż jedna trzecia respondentów uważa, że powinno być ono zabronione. Nawet wśród osób wyrażających dezaprobatę dla kar fizycznych przeważają przeciwnicy prawnego zakazu dawania klapsa. Te wyniki pokazują, że klaps nadal nie jest traktowany przez większość Polaków jako kara fizyczna (Makaruk, 2013, s. 51-53).

Z badań przeprowadzonych przez Monikę Sajkowską (Sajkowska, 2009, s. 87-102) na próbie 1002. osób wynika, że 16% badanych uważa, iż kary fizyczne są dopuszczalne, a decyzje o ich stosowaniu pozostawia rodzicom; 45% z tych badanych osób twierdzi, iż generalnie nie powinno się bić dzieci, ale pewne sytuacje usprawiedliwiają takie zachowanie rodziców. Tylko jedna trzecia Polaków (32%) to zdecydowani przeciwnicy bicia dzieci. Niepokojący jednak wydaje się fakt, że ponad 60% dorosłych Polaków jest przekonanych, iż oddziaływanie wychowawcze wobec dziecka wiąże się ze stosowaniem kar fizycznych. Tylko połowa badanych jest zdania, iż stosowanie wszelkich kar fizycznych przez rodziców powinno być prawnie zakazane. 60% badanych pamięta, że chociaż raz dostali „łanie” w dzieciństwie. Co piątemu z nich (19%) zdarzyło się to wiele razy. Jedynie 27% respondentów nigdy nie uderzyło swojego dziecka. Najczęściej stosowaną karą fizyczną w wychowaniu dzieci był „klaps” – 69% rodziców dyscyplinowało potomstwo w ten sposób. Użycie pasa w wymierzaniu kary fizycznej to doświadczenie 19% badanych; 7% z nich uderzyło swoje dziecko w twarz.

³ Aprobatę dla niej potwierdzają również badania przeprowadzone na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka, według których większość Polaków zgadza się ze stwierdzeniem, że są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Grażynę Fluderską i Monikę Sajkowską (Fluderska, Sajkowska, 2003, s. 72-87) pokazują, że „dawanie w skórę” jest w naszym kraju powszechnie stosowaną karą fizyczną. Doświadczyło jej w dzieciństwie lub młodości, z różnym nasileniem, cztery piąte dorosłych mieszkańców naszego kraju. Okres dzieciństwa przypadający na naukę w szkole podstawowej charakteryzował się najczęstszym doświadczaniem dostawania „w skórę”, niezależnie od tego, czy zdarzyło się to tylko raz, kilka razy, czy też wiele razy.

Także wyniki badań prowadzonych przez Alinę Piekarską (Piekarska 1983, 301-316; Piekarska 1984a, 44-54; Piekarska 1984b, 301-310; Piekarska 2000, 1443-1449) ukazały nie tylko powszechność stosowania przemocy fizycznej i psychicznej jako metody rozwiązywania problemów wychowawczych z dziećmi, ale także dużą intensywność kar cielesnych, wykraczającą poza prawną dopuszczalność.

W wielu krajach świata badania złożonych uwarunkowań, przejawów i skutków przemocy w rodzinie, w tym karania fizycznego dziecka, prowadzone są od kilkudziesięciu lat. Wyniki tych badań jednoznacznie wskazują na powszechność stosowania kar fizycznych wobec dzieci, a także na znaczną ich brutalność, wykraczającą poza prawnie dopuszczalne w tych krajach formy karania cielesnego. W badaniach tych pojawiają się konkluzje dotyczące konieczności podjęcia działań interwencyjnych w celu ochrony dzieci przed brutalnością kar cielesnych usankcjonowanych tradycją, obyczajami, wzorami kulturowo-religijnymi, a także prawem (Kempe i Kempe, 1981; Gil, 1970; Steinmetz i Straus, 1973).

Wyeliminowanie kar cielesnych wobec dzieci jest zadaniem bardzo trudnym ale koniecznym, wymagającym intensywnej pracy w co najmniej w kilku obszarach:

1. Zmiana prawa – polegająca na ustanowieniu przepisów prawa cywilnego, które zakazywałyby stosowania kar cielesnych oraz zapewnieniu pomocy we właściwym egzekwowaniu tego prawa.
2. Zwiększanie świadomości – polegające na uświadamianiu rodzicom negatywnych konsekwencji bicia dzieci oraz pokazaniu metod wychowawczych alternatywnych do kar fizycznych, a także upublicznianie przypadków stosowania kar cielesnych oraz stworzenie płaszczyzny do dyskusji i wypracowywanie nowych rozwiązań. Większe zaangażowanie mediów w zwiększanie świadomości rodziców i wypracowanie zmian zachowania. Zapewnienie działań zmierzających do przekazywania wiedzy dotyczącej przysługujących dzieciom praw.
3. Zmiana polityki – polityka ochronna i prewencyjna, przede wszystkim działania edukacyjne nakierowane na to, by społeczeństwa przestały akceptować przemoc i karanie związane z upokarzaniem. Promowanie pozytywnych form wychowywania dzieci, partnerskich sposobów rozwiązywania konfliktów i edukacji przyszłych rodziców, opiekunów, nauczycieli oraz ogółu społeczeństwa.

Poprawa sytuacji dzieci, wobec których rodzice stosują kary fizyczne, wymaga zmiany postaw społecznych wobec takich oddziaływań wychowawczych oraz dostarczenia rodzicom wiedzy na temat ich negatywnych konsekwencji. Kluczową kwestią jest również edukacja rodziców w zakresie alternatywnych metod wychowawczych⁴ (Kwaśny, Trąbińska-

⁴ Zmiana postaw i działania edukacyjne mogą być realizowane w ramach indywidualnych kontaktach rodziców z profesjonalistami, a także za pośrednictwem lektur czy też przekazów mediów. Powinny dotyczyć m.in. obalenia

Haduch, 2009, s. 109-110; Wojtasik i Gajewska, 2009, s. 130-142). Ważne są także działania prewencyjne, dotyczące zaniechania stosowania kar fizycznych wobec dzieci – przybierające formę kampanii społecznych ograniczonych w czasie, w postaci zróżnicowanych form przekazów, najczęściej bazujących na reklamie społecznej, adresowanych do określonej grupy odbiorców (Wojtasik i Gajewska, 2009, s. 130-132).

Powody i konsekwencje stosowania kar fizycznych

Analizując powody i konsekwencje stosowania kar fizycznych w wychowaniu, istotne wydaje się odwołanie do historii myśli pedagogicznej, przypomnienie autorytetów i klasyków uzasadniających szkodliwość rygorystyki w wychowaniu i stosowania kar fizycznych. Bogate źródła, które dotyczą analizowanego tematu, pozwalają na przypomnienie długiej tradycji krytycznego myślenia o karach fizycznych.

W tym celu warto zaprezentować ruch nowego wychowania, który był reformatorskim ruchem pedagogicznym, rozwijanym w drugiej połowie XIX i w pierwszej połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych i w Europie, zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej (por. Wołoszyn, 1998, s. 124). Ruch ten kształtował się na podstawie naturalizmu (Jan Jakub Rousseau), pedagogiki społecznej/socjalnej (Emil Durkheim), pedagogiki kultury (Immanuel Kant, Wilhelm Dilthey), krytykował między innymi traktowanie ucznia jako biernego przedmiotu wszelkich zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, rygorystyk wychowawczy. Zmierzał do odnowy treści i metod kształcenia i wychowania.

Nowe wychowanie współtworzyły liczne koncepcje dydaktyczno-wychowawcze, w tym autorstwa Ellen Key, (Key 1928), Johna Deweya, (Dewey 1972), Georga Kerschensteinera, (Kerschensteiner 1970), Edouarda Claparede'a, (Claparede 2006), Marii Montessori, (Montessori 2005), Helen Parkhurst, (Parkhurst 1998), Alexandra S. Neilla (Neill 1998).

Ellen Key (Key, 1928, s. 5-6) była zwolenniczką wychowania domowego i swobodnego, naturalnego (bez tresury, formalizmu, kar fizycznych) dla rozwoju niepowtarzalnej osobowości dziecka, szacunku dla jego kultury uczuć. John Dewey (Dewey, 1972, s. 146-150) był przedstawicielem progresywizmu pedagogicznego, realizował w procesie edukacji zasadę uczenia się przez działanie, wprowadzał do pedagogiki podmiotowość w wychowaniu, odejście od rygorystyki. Według Deweya wychowanie musi opierać się na swobodzie. W ujęciu Georga Kerschensteinera (Kerschensteiner, 1970, s. 19-25) kształcenie i wychowanie to proces wprowadzania w dobrą kulturę i przeżywania wartości prawdy, dobra, piękna i świętości. Dzięki wychowaniu kształtuje się osobowość dziecka i jego indywidualne dyspozycje psychiczne. Wykształcenie natomiast jest

mitu, że klaps jest skuteczną metodą wychowawczą: pokazywać, że wywołuje on konkretne szkodliwe konsekwencje zarówno w sferze fizycznej dziecka, jak i psychicznej, również te długotrwałe, przekładające się na dorosłe życie dziecka; uczenia identyfikowania przez rodziców własnych emocji (np. złość, bezsilność), zazwyczaj prowadzących do stosowania krzywdzących metod; pokazanie sposobów kontrolowania emocji pojawiających się w trudnych sytuacjach tak, by nie uruchamiały się automatyczne, bezrefleksyjne reakcje, oraz pokazanie, że dzięki rozumieniu emocji można zyskać kontrolę nad własnym zachowaniem; uczenia konkretnych metod wychowawczych, opartych na szacunku, uwzględniających uczucia i potrzeby dziecka.

wzbudzonym przez dobra kulturalne i indywidualnie zorganizowanym przeżywaniem świata wartości.

Edouard Claparede (Claparede, 2006, s. 94, 98, 159) był zwolennikiem „szkoły aktywnej”, wychowania naturalnego, o którym pisał również wyjaśniając swoją koncepcję wychowania funkcjonalnego – jako wychowania użytecznego, ochraniającego dziecko, wychowania zgodnego z jego naturą, opartego na jego zainteresowaniach, indywidualnych uzdolnieniach. Włoska reformatorka wychowania przedszkolnego Maria Montessori (Montessori, 2005, s. 84-86, 187-189) uważała, że proces wychowania ma przygotować dziecko do życia, a nie jedynie poprawnego zachowania się w szkole. Wyjaśniała, że nauczyciel nie powinien hamować aktywności dziecięcej i narzucać mu swojej woli, lecz nauczyć dziecko samodzielności, stwarzać warunki sprzyjające jego rozwojowi, zwłaszcza kształceniu zmysłów (poznanie polisensoryczne). Metoda Montessori stała się znanym na świecie sposobem wychowania i kształcenia dzieci, opartym na naturalizmie pedagogicznym. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest tworzenie wyzwającego klimatu wychowawczego, warunków sprzyjających spontanicznej, swobodnej aktywności poznawczej, emocjonalnej i aplikacyjnej dziecka, co służy jego rozwojowi, kształtowaniu postaw społecznych, kulturowych, ekologicznych. Dużą rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym pełni wolność dziecka, podmiotowe traktowanie wychowanka, szacunek dla jego godności. A zatem już ponad sto lat liczą sobie głośne, reformatorskie koncepcje, nawołujące do szacunku wobec podmiotowości i indywidualności dziecka.

Mimo tego kary fizyczne nadal stanowią w wielu rodzinach podstawową „metodę” stosowaną w procesie wychowania. Niektórzy rodzice stosują tego rodzaju kary jedynie w sytuacjach tak zwanej ostateczności, w których czują się wyprowadzeni z równowagi, nie panują nad swoimi emocjami i zachowaniem. Stosowanie kar fizycznych pod wpływem emocji wywołuje u rodziców poczucie winy związane z przekonaniem o niewłaściwości swojego postępowania. Jednak wśród powodów stosowania kar fizycznych można wymienić także przekonanie rodziców o skuteczności takiego postępowania, co wiąże się ze świadomą decyzją o działaniu.

Powody stosowania kar fizycznych przez rodziców wobec dzieci są różne i często są związane z trudnymi, osobistymi doświadczeń z własnego dzieciństwa. Ponadto do powodów stosowania kar fizycznych Aneta Kwaśny i Marlena Trąbińska-Haduch zaliczają: nieumiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami, np. ze złością, bezradnością; niewystarczająca znajomość konstruktywnych metod wychowawczych, opierających się na poszanowaniu potrzeb dziecka; przekonanie o skuteczności klapsa jako metody wychowawczej; brak wystarczającej wiedzy na temat konsekwencji klapsa dla dziecka lub bagatelizowanie tych skutków (Kwaśny i Trąbińska-Haduch, 2009, s. 109-110).

Niektórzy specjaliści zajmujący się wychowaniem argumentują, że w pewnych przypadkach używanie przez rodziców siły wobec dzieci może być uznawane za skuteczne czy wręcz konieczne, gdy jest realizowane w sposób rozsądny i nie stanowi formy nadużycia wobec dzieci. Jednak zdecydowana większość badaczy podkreśla i wskazuje na negatywne konsekwencje stosowania kar fizycznych w wychowaniu (Baumrind, Larzelere i Cowan, 2002, s. 580-589; Paolucci i Violato, 2004, s. 197-221), takie jak: pojawienie się negatywnych emocji u dzieci (lęku, złości, niepokoju, nienawiści, bezradności), które zaburzają więź z rodzicem opartą na bliskości i zaufaniu, gorszą kondycja psychiczną,

występowanie zachowań przestępczych i antyspołecznych. Doświadczenie w młodym wieku przemocy stanowi jeden z czynników, które sprzyjają powstawaniu zaburzeń zachowania, osobowości, zaburzeń psychicznych, depresji, myśli i prób samobójczych.

Dzieci, doświadczające kar fizycznych, przejawiają tendencję do unikania rodziców, wycofywania się z relacji z nimi, podkreśla się także związek pomiędzy słabą więzią pomiędzy dziećmi, a rodzicami z przestępczością wśród młodych ludzi (Baumrind, Larzelere i Cowan, 2002, s. 580-589; Paolucci i Violato, 2004, s. 197-221). Stosowanie kar fizycznych znacznie utrudnia przebieg kształtowania się sumienia – internalizacji norm moralnych. Dziecko karane fizycznie zostaje pozbawione możliwości doświadczenia emocjonalnych konsekwencji swojego niewłaściwego zachowania, badania wykazały, że istnieje następujący związek: im bardziej wyraźne i dotkliwe są zewnętrzne konsekwencje zachowania – np. kary fizyczne – tym mniej miejsca jest na kształtowanie się wartości, emocji, takich jak: poczucie winy, chęć reparacji – czyli konsekwencji w ramach struktur intrapsychicznych.

Przemoc fizyczna, w tym kary cielesne i zadawanie bólu dzieciom, uczy je, iż taki rodzaj zachowań wobec innych oraz siłowy sposób rozwiązywania problemów i uzyskiwania oczekiwanego efektu jest skuteczny i akceptowany. Ponadto istnieje ścisły związek pomiędzy doświadczaniem kar cielesnych a podejmowaniem w przyszłości zachowań agresywnych, w tym wzrost ryzyka występowania zachowań o charakterze przemocy fizycznej w małżeństwie i rodzinie (Eron, 1996, s. 821-823; McCord, 1996, s. 832-834; Straus, Sugarman i Giles-Sims, 1997, s. 761-767; Paolucci i Violato, 2004, s. 197-221).

Kara fizyczna jest zatem naruszeniem prawa dzieci do poszanowania ich godności, w wielu przypadkach może spowodować u dzieci poważne szkody fizyczne (złamania kończyn, krwawienia, utrata przytomności, ból, rany na ciele wymagające nałożenia szwów, omdlenia, w skrajnych przypadkach nawet śmierć) oraz psychiczne (poczucie winy i wstydu, podwyższony poziom agresji, autoagresja, moczenie nocne, poczucie alienacji, odrzucenia, niską samoocenę, zaburzenia snu, skłonność do stosowania przemocy, trudności w utrzymaniu koncentracji, brak empatii, lękliwość, depresje, próby samobójcze). Kary fizyczne są nieskutecznym środkiem wychowawczym. Istnieją inne metody wychowawcze, które są korzystne dla rozwoju dzieci oraz przyczyniają się do budowania więzi, opartych na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Podkreśla się, że w wielu przypadkach karanie fizyczne może zagrażać prawu dzieci do zdrowia, edukacji, rozwoju, a nawet życia.

Stosując kary fizyczne rodzice wpajają dziecku przekonanie, że porządek świata opiera się na stosowaniu przemocy, że chcąc uzyskać wpływ na drugiego człowieka, wystarczy go uderzyć. Im młodsze dziecko, tym większa siła takiego przekazu. Dziecko nie różnicuje sytuacji społecznych. Uczy się szybko, że najpewniejszą metodą osiągnięcia celu jest stosowanie przemocy fizycznej i doskonale potrafi zastosować tę wiedzę w praktyce. Bijąc dziecko, rodzice podważają jego zaufanie do nich. Przez wiele lat swojego życia dziecko bardzo potrzebuje widzieć w rodzicach najważniejszy autorytet, podstawowe źródło bezpieczeństwa, wszechwiedzącego przewodnika i wybaczonego opiekuna. Każdy „klaps” podważa tę wiarę. Stosując kary fizyczne rodzice wychowują dziecko w przekonaniu, że przemoc służy osiągnięciu celów, że ci, którzy kochają, zadają ból, że dziecko nie ma prawa do błędów i potknięć, że nie jest ono dostatecznie ważne i wartościowe dla rodziców (Sajkowska, 2009, s. 91-92).

Regulacja prawne dotyczące stosowania kar fizycznych i przemocy wobec dziecka

Od 1 sierpnia 2010 roku w Polsce obowiązuje prawny zakaz stosowania kar cielesnych wobec dzieci. Do kodeksu rodzinnego i opiekuńczego został dodany zapis „Osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych” (Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw, art. 96.1).

W polskim prawie, jak podkreśla Violetta Konarska-Wrzosek, doniosłe znaczenie w kwestii stosowania przemocy wobec dziecka mają także zmiany ustawodawcze wzbogacające system polskiego prawa karnego o wachlarz środków zapobiegawczych i środków karnych oraz obowiązków probacyjnych stosowanych w szczególności wobec sprawców przemocy w rodzinie, w związku z zastosowaniem wobec nich instytucji warunkowego umorzenia postępowania karnego, czy warunkowego zawieszenia wykonania orzeczonej kary (Konarska-Wrzosek, 2009, s. 69-70).

Wprowadzono do systemu polskiego prawa karnego⁵ (Konarska-Wrzosek, 2009, s. 69-70) bardzo pragmatyczne rozwiązania, które pozwalają rzeczywiście przerwać stosowanie przemocy w rodzinie, czy fizyczne krzywdzenie dziecka, przez fizyczne oddzielenie sprawcy od ofiary i to bez uciekania się do rozwiązań drastycznych w postaci stosowania izolacyjnego środka zapobiegawczego, jakim jest tymczasowe aresztowanie, czy karania w drodze orzekania bezwzględnej kary pozbawienia wolności.

W 1979 roku Szwecja, jako pierwszy kraj na świecie, wprowadziła ścisły zakaz wymierzania dzieciom kar cielesnych. W wyniku tego stwierdzono spadek poparcia społecznego dla stosowania kar cielesnych, a przypadki dzieci zagrożonych złym traktowaniem i przemocą są rozpoznawane szybciej. Odsetek śmierci dzieci na skutek maltretowania jest znikomy. Ponadto wzrosła profilaktyka i wsparcie ze strony organów pomocy społecznej (Durrant, 1999, s. 7-20).

Jednak w niektórych krajach, także europejskich, dzieci są konsekwentnie wykluczane z grona chronionych prawem przed przemocą⁶ (Zygmunt-Hernandez, 2009, s. 41-43), ze względu na swoją niedojrzałość psychospołeczną, jak również fizyczną. A przecież w związku z tym, iż dzieci są bardziej niż dorośli narażone na urazy fizyczne i psychiczne, powinny być szczególnie przez nie chronione. Przypadkiem takiego nadużycia

⁵ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku DzU nr 163, poz. 1363, nowelizująca Kodeks karny z 1997 roku i Kodeks postępowania karnego z 1997 roku, oraz Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie DzU nr 180, poz. 1493. Zgodnie z postanowieniami przepisu art. 14 Ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie wobec sprawcy przestępstwa popełnionego z użyciem przemocy lub groźby bezprawnej wobec członka rodziny można zastosować zamiast tymczasowego aresztowania (jeżeli zachodzą podstawy do zastosowania tego typu środka) – dozór policji, pod warunkiem, że opuści on lokal zajmowany wspólnie z pokrzywdzonym, w terminie określonym przez sąd.

⁶ Takie koncepcje prawne, jak na przykład „umiarkowana kara” (*reasonable chastisement*) czy dopuszczone prawem metody wychowawcze z zastosowaniem przymusu (*lawful correction*), wyrosły na gruncie tradycyjnych przekonań, że dziecko, będące zależne od rodziców, jest ich własnością. Ochrona prawna rodziców lub opiekunów stosujących kary fizyczne (jak w przypadku Wielkiej Brytanii tzw. przychylność prawa do „umiarkowanej kary” – *reasonable chastisement defence*) łamie jedną z najważniejszych zasad – zasadę równości wobec prawa, zapisaną w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (*Universal Declaration of Human Rights*) oraz Międzynarodowym Pakcie Praw Obywateli i Politycznych (*International Covenant on Civil and Political Rights*).

był głośny proces ojczyma bijącego swojego pasierba w Wielkiej Brytanii⁷ (Europejski Trybunał Praw Człowieka, 1998), czy skarga siedmiu szwedzkich rodziców przeciwko Szwecji, którzy twierdzili, że zakaz stosowania kar fizycznych wobec dzieci wprowadzony w Szwecji w 1979 roku, naruszył prawo do poszanowania życia rodzinnego i wolności wyznania (Europejska Komisja Praw Człowieka 1982).

Rada Europy⁸ (Zygmunt-Hernandez, 2009, s. 40-60) jednoznacznie potępiła stosowanie kar fizycznych wobec dzieci i wzywa swoje państwa członkowskie, by przeciwdziałały wszelkiej przemocy wobec dzieci i uznały, że dzieci, podobnie jak dorośli, posiadają fundamentalne prawo do ochrony przed przemocą. Wszyscy mieszkańcy krajów Rady Europy mają zagwarantowane wszystkie prawa zawarte w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka, włącznie z prawem do bycia wolnym od tortur oraz poniżającego zachowania i karania.

W sumie 193 państwa, w tym wszystkie państwa członkowskie Rady Europy, zobowiązały się respektować Konwencję o Prawach Dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych. Konwencja ta zawiera obowiązek ochrony dzieci przed wszelkimi formami przemocy fizycznej i psychicznej w ramach sprawowania opieki przez rodziców i inne osoby (art. 19). Jej organ monitorujący, Komitet Praw Dziecka, konsekwentnie interpretuje Konwencję jako wymagającą wyeliminowania wszelkich form kar cielesnych. W wyniku badania sprawozdań państw-stron Konwencji, Komitet Praw Dziecka systematycznie zalecał wprowadzenie wyraźnego zakazu w prawie, połączonego ze zwiększaniem świadomości i edukacją społeczeństwa. W czerwcu 2006 roku Komitet przyjął ogólny komentarz na temat prawa dzieci do ochrony przed karami cielesnymi oraz innymi okrutnymi i poniżającymi formami karania⁹ (Komitet Praw Dziecka ONZ, 2006, s. 3-21).

Organizacja Narodów Zjednoczonych apeluje, aby „żadna przemoc wobec dzieci nie była usprawiedliwiona i że każdej przemocy wobec dzieci można zapobiec” (Studium

⁷ Europejski Trybunał Praw Człowieka zakwestionował koncepcję „rozsądnego” karcenia dzieci przez rodziców. We wrześniu 1998 roku Trybunał jednogłośnie uznał, że karanie cielesne młodego angielskiego chłopca przez jego ojczyma było karaniem poniżającym, niezgodnym z art. 3 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Oskarżenie ojczyma w brytyjskim sądzie upadło na tej podstawie, że karanie stanowiło „rozsądne karcenie”. Europejski Trybunał uznał, iż rząd Wielkiej Brytanii naruszył prawo, ponieważ prawo krajowe zezwalając na „rozsądne karcenie”, nie zapewniało dzieciom odpowiedniej ochrony, w tym „skutecznego odstraszenia”. Trybunał zasądził zapłatę przez Wielką Brytanię 10 000 funtów zadośćuczynienia na rzecz chłopca, który był wielokrotnie bity ogrodową konewką.

⁸ Rekomendacje Rady Europy dotyczące przeciwdziałania przemocy wobec dzieci: Rekomendacja 561/1969 o ochronie małoletnich przed złym traktowaniem z 30 września 1969 r.; Rekomendacja nr R (79) 17 Komitetu Ministrów RE dotycząca ochrony dzieci przed złym traktowaniem z 13 września 1979 r.; Rekomendacja nr R (85) 4 Komitetu Ministrów RE w sprawie przemocy w rodzinie z 26 marca 1985 r.; Rekomendacja nr R (90) 2 Komitetu Ministrów RE w sprawie środków dotyczących przeciwdziałania przemocy w rodzinie z 15 stycznia 1990 r.; Rekomendacja nr R (91) 9 Komitetu Ministrów RE w sprawie środków nadzwyczajnych w sprawach rodzinnych z 9 września 1991 r.; Rekomendacja R(93) 2 Komitetu Ministrów RE w sprawie społeczno-medycznych aspektów wykorzystywania dzieci z 22 marca 1993 r.; Rekomendacja R(2006) 19 Komitetu Ministrów RE w sprawie pozytywnego rodzicielstwa z 13 grudnia 2006 r.

⁹ Komitet podkreśla, że piętnowanie powszechnej akceptacji, czy tolerancji dla kar cielesnych wobec dzieci i eliminowanie ich w rodzinach, szkołach i innych miejscach to nie tylko obowiązek państw członkowskich wynikający z Konwencji. To również zasadnicza strategia redukcji wszelkich form przemocy w społeczeństwie i zapobiegania jej. Jest oczywiste, że praktyka stosowania kar cielesnych bezpośrednio koliduje z równymi i niezbywalnymi prawami dzieci do poszanowania ich godności ludzkiej i integralności fizycznej. Wyjątkowy fakt bycia dzieckiem, dziecka początkowa, zależna od innych faza rozwoju, jego unikalny potencjał ludzki, jak również jego bezbronność, wszystko to wymaga raczej większej niż mniejszej ochrony przed wszelkimi formami przemocy.

Organizacji Narodów Zjednoczonych na temat przemocy wobec dzieci, 2016). ONZ zauważa, że przemoc wobec dzieci istnieje w każdym kraju na świecie, bez względu na kulturę, status społeczny, edukację, dochód, czy pochodzenie etniczne: „w każdym regionie, pomimo sprzeczności wobec obowiązku przestrzegania praw człowieka i potrzeb rozwojowych dzieci, przemoc wobec dzieci jest społecznie akceptowana, często legalna i autoryzowana przez państwo. Studium jest punktem zwrotnym – końcem usprawiedliwiania przez dorosłych przemocy wobec dzieci, czy to akceptowanej jako „tradycja”, czy charakteryzowanej jako „dyscyplinowanie”. Nie może być żadnego kompromisu w eliminowaniu przemocy wobec dzieci. Specyfika dzieci – ich potencjał i bezbronność, ich zależność od dorosłych – nakazuje by miały większą, a nie mniejszą, ochronę przed przemocą (Studium Organizacji Narodów Zjednoczonych na temat przemocy wobec dzieci, 2016). Raport ONZ zaleca zakazanie wszelkich form przemocy wobec dzieci w rodzinie i we wszystkich innych okolicznościach, w tym wszelkich kar cielesnych i innych okrutnych, nieludzkich, czy poniżających form karania.

Orzecznictwo Europejskiego Komitetu Praw Społecznych, monitorującego stosowanie Europejskiej Karty Społecznej i Zrewidowanej Europejskiej Karty Społecznej, wymaga od wszystkich państw członkowskich zakazania wszelkich form kar cielesnych i innego upokarzającego traktowania i karania dzieci oraz nakazuje promowanie innych, dynamicznych środków administracyjnych i edukacyjnych, służących uznawaniu i urzeczywistnianiu prawa dzieci do ochrony (Rada Europy, 2001, s. 26).

Wśród międzynarodowych dokumentów dotyczących ochrony przed nieludzkim, poniżającym traktowaniem lub karaniem znajdują się (Zygmunt-Hernandez, 2009, s. 40-60):

- Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, ratyfikowana przez Polskę w 1993 r., opublikowana w Dz U z 1993 r., nr 61, poz. 284, art. 3: „Nikt nie może być poddany torturom ani nieludzkiemu albo poniżającemu traktowaniu, albo karaniu (obywatelom państw, które ratyfikowały konwencje i protokół IX, przysługuje prawo złożenia skargi do Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu, po wyczerpaniu możliwości dochodzenia swoich praw w kraju)”.
- Europejska Konwencja o Zapobieganiu Torturom oraz Nieludzkiemu lub Poniżającemu Traktowaniu albo Karaniu, sporządzona w Strasburgu w dniu 26 listopada 1987 r., ratyfikowana przez Polskę w 1995 r. (Dz U z 2000 r., nr 1, poz. 261–262).
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych – art. 7: „Nikt nie może być poddany torturom, ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu ani karaniu”. Polska ratyfikowała Pakt w 1977 r., a w 1991 r. protokół fakultatywny, dający możliwość składania indywidualnej skargi na państwo do Komitetu Praw Człowieka ONZ.
- Konwencja o Prawach Dziecka, ratyfikowana w 1991 r. (Dz U nr 120, poz. 526 ze zm.), art. 19, 37.

Zakończenie

Analiza badań dokonana w niniejszym artykule ukazuje zależność między akceptacją stosowania kar fizycznych a prawnym przyzwoleniem na jej stosowanie. Akceptacja kar cielesnych przekłada się na złą praktykę rodzicielską. Mając na uwadze skalę zjawiska stosowania kar fizycznych istnieje pilna potrzeba stanowczego przeciwdziałania temu poprzez wprowadzanie odpowiednich regulacji prawnych, zwiększanie wiedzy o ich uwarunkowaniach i konsekwencjach wśród rodziców, nauczycieli oraz zmianę polityki państwa.

Ponieważ, że społeczne postawy wobec fizycznego karcenia dzieci są spolaryzowane, bicie dzieci dla znacznej części opinii społecznej jest ciągle dopuszczalną, skuteczną i polecaną metodą wychowawczą. Analiza badań i literatury pokazuje, że zdecydowana większość rodziców przyznaje się do stosowania różnych form przemocy fizycznej wobec swoich dzieci. Najczęściej są to klapsy i inne formy fizycznego karcenia dziecka. Niewłaściwe zachowania rodziców wobec dziecka, które choć często ranią, zastraszają, niszczą więź pomiędzy rodzicem a dzieckiem, są jednocześnie społecznie akceptowane i usprawiedliwiane.

Polacy coraz częściej dostrzegają problem stosowania kar fizycznych wobec dzieci. Równocześnie zmniejsza się odsetek osób stosujących najpopularniejsze w Polsce kary cielesne, czyli dawanie dziecku klapsa oraz silne bicie ręką¹⁰. Odsetek rodziców, którzy przyznali, że w rezultacie wymierzonej przez nich kary u dziecka powstały ślady na ciele, utrzymuje się na relatywnie niskim poziomie, należy jednak liczyć się z jego niedoszacowaniem, spowodowanym niechęcią do ujawniania tego typu zachowań (Makaruk, 2013, s. 51).

Problem stosowania kar cielesnych w wychowaniu wydaje się obszarem, który nadal wymaga intensywnych, wielodyscyplinarnych studiów. Albowiem, jak wskazują badania, dzieci bite doświadczają negatywnych, poważnych konsekwencji. Dlatego nie można pozwolić, aby kary te praktykowane były powszechnie przy jednoczesnej aprobacie społecznej.

Na zakończenie należy wskazać najważniejsze wyzwania związane z kształtowaniem świadomości społecznej, dotyczącej stosowania kar fizycznych. Nadal potrzebne są szerokie działania edukacyjne, uświadamiające konsekwencje stosowania kar fizycznych w wychowaniu. Ukazywanie, że kary fizyczne: są naruszeniem prawa dzieci do poszanowania ich fizycznej integralności, godności ludzkiej; mogą zagrażać prawu dzieci do edukacji, rozwoju, zdrowia, a nawet prawu do życia; uczą dzieci, że przemoc to dopuszczalna i właściwa strategia rozwiązywania konfliktów; mogą spowodować u dzieci poważne szkody fizyczne i psychiczne; są nieskutecznym środkiem dyscyplinującym.

Potrzebne są szerokie działania edukujące rodziców w zakresie np. stosowania metod wychowania, uczenia pozytywnych sposobów poprawiania i dyscyplinowania dzieci,

¹⁰ Prawdopodobnie jest to skutkiem wprowadzonego w 2010 roku prawnego zakazu stosowania kar fizycznych, a także dyskusji w mediach oraz kampanii społecznych zwiększających świadomość Polaków na temat szkodliwości tego rodzaju metod wychowawczych.

stosowania takich metod wychowania, które są konstruktywne dla rozwoju dzieci i przyczyniają się do budowania więzi opartych na zaufaniu, podmiotowości dziecka i wzajemnym szacunku.

Literatura

- Aronfreed J. (1969): *The concept of internalization*. W: *Handbook of socialization theory and research*. W: Goslin D. (red.), 345-370, Rand McNally, Chicago.
- Baumrind D. (1997): *Necessary distinctions*. „Psychological Inquiry”, 8, 176-229.
- Baumrind D., Larzelere R., Cowan Ph. (2002): *Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment of Gershoff*. „Psychological Bulletin”, 128, 580-589.
- Claparede E. (2006): *Wychowanie funkcjonalne*. Tłum. M. Ziemińska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Council of Europe (2007): *Eliminating corporal punishment. A human rights imperative for Europe's Children*. Belgium.
- Daro D. (1988): *Confronting Child Abuse: Research for Effective Design*. The Free Press, New York.
- Dewey J. (1972): *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Tłum. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław.
- Durrant J. (1999): *Evaluating the success of Sweden's corporal punishment ban*. „Child Abuse & Neglect”, 5, 7-20.
- Durrant J. (2005): *Corporal punishment: prevalence, predictors and implications for child behavior and development*. W: *Eliminating Corporal Punishment: The way forward to constructive child discipline*, Hart S. (red.), 49-90, UNESCO Publishing.
- Eamon, M. K. (2001): *Antecedents and socio-emotional consequences of physical punishment on children in two-parent families*. „Child Abuse and Neglect”, 71, 218-226.
- Eron L. (1996): *Response: Research and public policy*. „Pediatrics”, 98(4), 821-823.
- Europejska Komisja Praw Człowieka, *Siedmiu obywateli szwedzkich przeciwko Szwecji*. Decyzja z 13 maja 1982.
- Europejski Trybunał Praw Człowieka (1998): *A przeciwko Wielkiej Brytanii*. www.echr.coe.int/echr/ (dostęp: 12.04.2014).
- Fluderska G., Sajkowska M. (2003): *Kary fizyczne w dzieciństwie – retrospekcje dorosłych Polaków*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2(3), 72-87.
- Gershoff E. (2002): *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review*. „Psychological Bulletin”, 128, 539-579.
- Gil D. (1970): *Violence Against Children*. Harvard University Press, Massachusetts.
- Good J. A. (1999): *Shame, images of God and the cycle of violence in adults who experienced childhood corporal punishment*. University Press of America, Lanham.
- Hindelang M. (1973): *Causes of delinquency: A partial replication and extension*. „Social Problems”, 20(4), 471-487.
- Hirschi T. (1969): *Causes of delinquency*. University of California Press, Berkeley.
- Hyman I. (1990): *Reading, Writing, and the Hickory Stick: The appalling story of physical and psychological abuse in American schools*. Lexington Books, Boston.
- Jarosz E. (2013): *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań*. Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.
- Kempe R., Kempe H. (1981): *Child Abuse*. University Press, Harvard.
- Kerscheneiter G. (1970): *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*. Tłum. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław.
- Key E. (1928): *Stulecie dziecka*. Tłum. I. Moszczeńska, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Komitet Praw Dziecka ONZ (2006): *Ogólny Komentarz Nr 8*.
- Konarska-Wrzosek V. (2009): *Prawny zakaz stosowania kar fizycznych wobec dzieci – regulacje krajów europejskich i stan prawny obowiązujący w Polsce*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 3(28), 61-70.
- Kwaśny A., Trąbińska-Haduch M. (2009): *Zamiast klapsa - jak z miłością i szacunkiem wyznaczyć dziecku granice – scenariusz zajęć z rodzicami*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 3(28), 109-110.
- Larzelere R. (1993): *Response to Oosterhuis – empirically justified uses of spanking: toward a discriminating view of corporal punishment*. „Journal of Psychology and Theology”, 21, 142-147.

- Makaruk K. (2013): *Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 12(4), 40-53.
- McCord J. (1996): *Unintended consequences of punishment*. „Pediatrics”, 98(4), 832-834.
- Montessori M. (2005): *Domy dziecięce. Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Newell P. (2003): *Stosowanie kar fizycznych wobec dzieci a ochrona praw człowieka*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 2(3), 33-44.
- Paolucci E. O., Violato C. (2004): *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*. „The Journal of Psychology”, 138(3), 197-221.
- Piekarska A. (1983): *Agresywne wychowanie - analiza psychologiczna*. „Psychologia Wychowawcza”, 3, 301-316.
- Piekarska A. (1984a): *Przemoc w rodzinie: socjo-psychologiczne uwarunkowania i zakres zjawiska*. „Psychologia Wychowawcza”, 1, 44-54.
- Piekarska A. (1984b): *Uwarunkowania, rozmiary i skutki zjawiska przemocy wobec dziecka. Przegląd ważniejszych współczesnych badań w polskiej literaturze przedmiotu*. „Psychologia Wychowawcza”, 3, 301-310.
- Piekarska A. (2000): *School Stress, Teachers' Abusive Behaviours, and Children's Coping Strategies*. „The International Journal of Child Abuse and Neglect”, 11, 1443-1449.
- Rada Europy, *Europejski Komitet Praw Społecznych, Ogólna Obserwacja dotycząca art. 7*, paragraf 10 i 17, Konkluzje XV-2, tom 1.
- Rankin, J., Kern R. (1994): *Parental attachments and delinquency*. „Criminology”, 32(4), 495-515.
- Rekomendacja nr R (79) 17 Komitetu Ministrów RE dotycząca ochrony dzieci przed złym traktowaniem z 13 września 1979.
- Rekomendacja nr R (85) 4 Komitetu Ministrów RE w sprawie przemocy w rodzinie z 26 marca 1985.
- Rekomendacja nr R (90) 2 Komitetu Ministrów RE w sprawie środków dotyczących przeciwdziałania przemocy w rodzinie z 15 stycznia 1990.
- Rekomendacja nr R (91) 9 Komitetu Ministrów RE w sprawie środków nadzwyczajnych w sprawach rodzinnych z 9 września 1991.
- Rekomendacja R(2006) 19 Komitetu Ministrów RE w sprawie pozytywnego rodzicielstwa z 13 grudnia 2006.
- Rekomendacja R(93) 2 Komitetu Ministrów RE w sprawie społeczno-medycznych aspektów wykorzystywania dzieci z 22 marca 1993.
- Rekomendacje Rady Europy dotyczące przeciwdziałania przemocy wobec dzieci: Rekomendacja 561/1969 o ochronie małoletnich przed złym traktowaniem z 30 września 1969.
- Sajkowska M., Zmarzlik J. (2009): *Bicie dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 3(28), 87-102.
- Sajkowska M. (2009): *Myslałam, że mi serce pęknie - refleksje rodziców stosujących kary fizyczne wobec dzieci*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 3(28), 103-108.
- Sitarz O. (2004): *Ochrona praw dziecka w polskim prawie karnym na tle postanowień Konwencji o prawach dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Sprawozdanie niezależnego eksperta powołanego do przeprowadzenia *Studium Organizacji Narodów Zjednoczonych na temat przemocy wobec dzieci*: Wstęp, paragraf 1. www.violencestudy.org/IMG/pdf/English.pdf (dostęp: 15.-5.2016).
- Steinmetz S., Straus M. A. (1973): *Violence in the Family*. Dodd Mead Comp. Inc., New York.
- Straus M. A. (1994): *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. Lexington Books, New York.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie DzU nr 180, poz. 1493.
- Wiatrowski, M., Anderson K. (1987): *The dimensionality of the social bond*. „Journal of Quantitative Criminology”, 3(1), 65-81.
- Wojtasik L., Gajewska D. (2009): *Kampanie społeczne przeciwko karaniu fizycznemu dzieci*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 3(28), 130-142.
- Zygmunt-Hernandez K. (2009): *Międzynarodowe regulacje dotyczące stosowania kar fizycznych wobec dzieci*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 3(28), 41-43.

Uwarunkowania i konsekwencje przemocy fizycznej, stosowanej jako metoda wychowania

Artykuł ukazuje uwarunkowania i konsekwencje stosowania kar fizycznych w wychowaniu dzieci. W pierwszej części artykułu przedstawiono pojęcie i rodzaje kar fizycznych. Druga część to analiza postaw rodziców i skali stosowania kar fizycznych w wychowaniu. W części trzeciej dokonano analizy powodów i konsekwencji stosowania kar fizycznych. Ostatnia część to charakterystyka regulacji prawnych dotyczących stosowania kar fizycznych i przemocy wobec dziecka. Artykuł prezentuje wyniki ważniejszych prac badawczych i debat konceptualnych, dotyczących opisu, analizy i wyjaśniania problemu stosowania kar fizycznych w wychowaniu.

Słowa kluczowe: wychowanie, kara fizyczna, postawy rodziców.

Conditions and consequences of physical violence used as a method of conducting

This article shows the determinants and consequences of the use of physical punishment in the upbringing of children. The first part of the article presents the concept and the types of physical punishment. The second part is an analysis of parents' attitudes and the scale of physical punishment in education. The third part analyzes the reasons and consequences of using physical punishment. The last part is a description of the laws governing the use of physical punishment and violence against a child. The article presents the results of major research and conceptual debates on the description, analysis, and explanation of the problem of the use of physical punishment in education.

Keywords: education, physical punishment, attitudes of parents.

Dorota Bronk

Anna Meslin

Uniwersytet Gdański

METODA WARNKEGO I METODA FEUERSTEINA W PRACY Z UCZNIEM O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” wprowadziła Mary Warnock w dokumencie *The Warnock Report. Special Educational Needs*, opublikowanym w 1978 roku w Londynie. Autorka zaproponowała przejście z medycznej kategoryzacji uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów na bardziej funkcjonalny język społecznego rozumienia ich potrzeb (Warnock, 1978). Współczesne akty prawne rozszerzają zakres tego terminu, mówiąc także o potrzebach ucznia wynikających z problemów współczesnego społeczeństwa, np. migracji, sytuacji kryzysowych, przynależności do mniejszości narodowej lub grupy etnicznej (Wieszajko-Wierzbička, 2012).

Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 roku przez ministra edukacji narodowej, zaproponował definicję specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) i specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR). Dzieci i młodzież z SPE i SPR to te, u których stwierdza się, po pierwsze, spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne – wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości – oraz, po drugie, zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności, mogące mieć negatywny wpływ na dalszy ich rozwój.

Zespół ten przyjął również kryterium podziału według wieku: dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to dzieci od urodzenia do 3. roku życia. Dzieci od 3. roku życia i młodzież do ukończenia nauki w szkole określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, 2009). Zarówno dzieci ze SPE jak i SPR przejawiają trudności w uczeniu się. Współcześnie funkcjonujące definicje trudności w uczeniu się nawiązują do jej pierwowzoru, sformułowanego w 1963 roku przez pioniera tego problemu, Samuela Kirka (Pilecka, 2001). Narodowy Zjednoczony Komitet do Spraw Trudności w Uczeniu się (National Joint Committee for Learning Disabilities – NJCLD) nadał następujące brzmienie definicyjne trudnościom w uczeniu się: „Trudności w uczeniu się to bardzo szeroki termin odnoszący się do bardzo zróżnicowanej grupy zaburzeń, manifestujących się poprzez znaczące trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności słuchowych, mówienia,

czytania, pisania, rozumienia oraz umiejętności matematycznych. Zaburzenia te są pochodzenia wewnętrznego i wydają się być uwarunkowane dysfunkcjami centralnego systemu nerwowego. Z tego też powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami niepełnosprawności (np. defektami sensorycznymi, niepełnosprawnością umysłową, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego), jak również z konsekwencjami wpływów środowiska (np. różnice kulturowe, nieodpowiednie lub niewłaściwe wychowanie, czynniki psychogenne), nie są one jednak bezpośrednim następstwem działania tych warunków i wpływów” (Pilecka, 2001, s. 242).

Zaburzenia uczenia się jako indywidualna dysfunkcja

Teoria pozytywistyczna zakłada obserwację i analizę obiektywnych faktów czy zdarzeń, co ma stanowić podstawę dla formułowania ogólnych twierdzeń, uznanych za udowodnione. W procesie tworzenia teorii stwierdzenia poddawane są krytycznej kontroli tak długo, aż nie zostaną sfalsyfikowane (dopiero wtedy funkcjonują jako sprawdzone). Każdy przedmiot badań poddawany jest jedynie analizie i opisowi, nigdy zaś nie dokonuje się jego wartościowania. Tak więc, „przedmiotem empirycznej nauki o wychowaniu są zjawiska wychowawcze, nie narzuca ona jednak żadnych jedynie słusznych reguł wychowania. Informuje o przyczynowo-skutkowych układach powiązań istniejących na polu wychowania; zwłaszcza o relacjach między wychowywanymi ludźmi, ustalonych dla nich celach wychowania, warunkach ich osiągnięcia, wychowawcach oraz ich działaniach wychowawczych jako narzędziach i o ich wynikach. Jeśli dostępna wiedza na ten temat ma formę reguł, może być ona również wykorzystana w metodyce wychowania w celu objaśnienia możliwości ewentualnych działań” (Werning, Lutje-Klose, 2009, s. 42). Teoria pozytywistyczna w edukacji koncentruje się na projektowaniu działań oświatowych, które pozwolą wytwarzać pożądane zachowania uczniów (Hejnicka-Bezwińska, 2003).

W nawiązaniu do pozytywistycznego rozumienia nauki, zwolennicy modelu medycznego szukają przyczyn trudności w uczeniu się w indywidualnej kondycji jednostki, czyli w braku lub niedoborze indywidualnych umiejętności lub potencjału intelektualnego. Wyjaśnienie takie zaproponowano na podstawie prostej obserwacji, zgodnie z którą część dzieci radzi sobie z wymaganiami szkolnymi, a część napotyka na liczne trudności. Horst Suhrweier tłumaczy zaburzenia w uczeniu się zmianami w zakresie funkcjonowania narządów – natury genetyczno-metabolicznej, chromosomalnej, warunkowanymi zewnątrznie zaburzeniami prenatalnego, perinatalnego i postnatalnego rozwoju mózgu czy endokrynopatią. Dodaje także jednak, że tylko u części dzieci z zaburzeniami uczenia się można wykazać uszkodzenia biologicznego potencjału, warunkującego proces uczenia. Z tego powodu podejście to nie stanowi uniwersalnego modelu, wyjaśniającego zjawisko niepowodzeń szkolnych (Werning, Lutje-Klose, 2009).

Z kolei potencjał intelektualny to nic innego jak inteligencja rozumiana jako zdolność, umożliwiająca formułowanie sądów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, a co za tym idzie szybką naukę przez doświadczenie. Ma ona niewiele wspólnego z uczeniem się na pamięć z książek czy przyswajaniem wiedzy akademickiej, jest natomiast sprawnością rozumienia i analizowania otaczającego świata, która przyczynia się do podejmowania rozsądnych działań. Mimo to, pojęcie inteligencji odgrywa ważną rolę w wyjaśnianiu

zaburzeń uczenia się. Heinz Bach pisał, że „dziecko jest postrzegane jako osoba z zaburzeniami uczenia się, jeśli jego łączna sprawność umysłowa jest o jedną do dwóch szóstych niższa niż wyznaczona norma, czyli mieści się w zakresie tego, czego można oczekiwać przy IQ wynoszącym około 60-65 do 80-85, przy założeniu raczej niskiego pozostałego potencjału warunkującego osiągnięcia edukacyjne” (Mietzel, 2002, s. 82).

Karl Josef Klauer pomniejszył znaczenie inteligencji dla osiągania sukcesów w nauce. Stwierdził, że „inteligencja jest wprawdzie bardzo ważnym warunkiem uczenia się, ale nie jest jego jedynym wyznacznikiem. Jego zdaniem uczniowie z zaburzeniami uczenia się charakteryzują się mniejszymi osiągnięciami edukacyjnymi, które są współwarunkowane obniżonym poziomem inteligencji” (Werning, Lutje-Klose, 2009, s. 44). Horst Suhrweier opisał wady pomiaru inteligencji, stosowanego w celu wyjaśnienia zjawiska niepowodzeń szkolnych, w tym między innymi: mierzone jest coś, co jest w trakcie rozwoju; IQ jest ilorazem zbiorczym, wieloelementowym; testy IQ są na ogół werbalnie abstrakcyjne; IQ nie ukazuje indywidualnej struktury inteligencji, ukrywa różnice w sposobach wykonania poszczególnych zadań; pomija znaczenie życiowych doświadczeń; zazwyczaj wynik testu nie jest pomocny przy projektowaniu działań pomocowych; wynik jest często przekłamany, ponieważ dziecko znajduje się pod presją, w sytuacji „egzaminu”; zawsze obciążony jest błędem standardowym (por. tamże, s. 91-94).

Zaburzenia uczenia się z perspektywy systemowo-konstruktywistycznej

Radykalny konstruktywizm głosi, że „nie tworzymy odbicia świata, w którym żyjemy, lecz konstruujemy go za pomocą naszej wspólnej egzystencji, naszej komunikacji i interakcji, naszego doświadczenia, spostrzegania i działania. Wynika z tego wyraźne stwierdzenie, że należy dokonać jasnego podziału na rzeczywistość ontyczną, istniejącą na długo przed jakimkolwiek spostrzeganiem i rzeczywistość, którą tworzymy w procesie naszego współżycia społecznego” (Werning, Lutje-Klose, 2009, s. 59). Według tej teorii żadna teza, również naukowa, nigdy nie jest obiektywna, gdyż zawsze wiąże się z możliwościami obserwacji prowadzonych przez obserwatora. Wiedza jest tutaj rezultatem procesu poznawania, co oznacza, że nie jest odkrywaniem zewnętrznej rzeczywistości, a budowaniem konstruktów rzeczywistości wewnętrznej (Śliwerski, 2005).

Konstruktywizm w edukacji zakłada, że wiedza nie jest wartością stałą i podlega ciągłej ewolucji. Osoba ucząca się poszukuje, modyfikuje, sprawdza i interpretuje zdobyte informacje. By reorganizować zdobytą wiedzę niezbędna jest motywacja wewnętrzna ucznia, która napędza go do podejmowania wyzwań edukacyjnych. Bardzo często dzieci, którym brakuje takiej motywacji, bądź kierują się wyłącznie motywacją zewnętrzną (systemem kar i nagród) mają trudności edukacyjne (Osak, 2016).

Zgodnie z tą teorią nauczyciel ma wchodzić w rolę mentora, który nauczy dziecko uczenia się. Oznacza to, że edukacja nie koncentruje się wyłącznie na realizacji programu, a wychodzi poza wiedzę podręcznikową. Dzieci z zaburzeniami uczenia się często cechuje dobrze rozwinięta wiedza praktyczna, którą powinny mieć szansę zaprezentować na wybranych lekcjach. Niestety w polskiej edukacji brakuje nauczycieli, którzy „wychodzą poza podręcznik” – rozumiałe jest, że ogranicza ich też system – co wpływa na spadek

motywacji wewnętrznej uczniów z zaburzeniami uczenia się. Utwierdzają się oni w przekonaniu, że skazani są na porażkę edukacyjną.

Założenia teorii konstruktywistycznej bardzo często nie mają zastosowania w polskiej szkole, ponieważ dziewczynki i chłopcy nie są traktowani jednakowo. Utrudnia to budowanie środowiska aktywizującego edukacyjnie. Nauczyciele utrwalają wśród dzieci stereotypy płciowe – dziewczynki jako osoby podporządkowane, chłopcy dominujący. Ponadto dziewczynki powinny być grzeczne, posłuszne, dobrze się uczyć. Z kolei na zachowania niepożądane chłopców, gorsze stopnie, można „przymknąć oko”. Nauczyciele skłonni są usprawiedliwiać zaburzenia uczenia się u chłopców, szybciej też reagują i wysyłają ich na specjalistyczne badania. Z kolei dziewczynki motywuje się do pracy i oczekuje poprawy rezultatów w nauce. Pokazuje to, że w polskich szkołach często podtrzymywana jest rzeczywistość androcentryczna (Gromkowska-Melosik, 2011).

Teoria wyjaśniająca szkolne trudności, a opierająca się na założeniach radykalnego konstruktywizmu głosi, że trudności w nauce mogą powstawać ze względu na zaburzenia w relacjach, będące wynikiem stosowania odmiennych konstruktów rzeczywistości. Założenie to opiera się na dwóch głównych zasadach myślenia konstruktywistycznego: dotyczącej relacji między organizmem, a otaczającym go światem oraz sposobu spostrzegania uczącego się organizmu. Pierwsza z nich wskazuje, że relacja między otaczającym środowiskiem, a światem doświadczeń jest funkcjonalna i przypadkowa, a otaczający świat dopuszcza wiele różnych konstruktów rzeczywistości. Druga kładzie nacisk na działania nietrywialne czyli takie, które wywierają wpływ na własną strukturę i umożliwiają nowe działania. Według teorii systemowo-konstruktywistycznej dużą rolę, jak sama nazwa wskazuje, odgrywa tzw. system, który ma specyficzne właściwości. Systemy egzystują wtedy, gdy różnią się od swojego otoczenia, charakteryzują się samoorganizacją, są determinowane własną strukturą, są operacyjnie zamknięte. Z tego powodu zwolennicy tej teorii twierdzą, że trudności w nauce nie należy rozpatrywać w izolacji, a w aspekcie sieci złożonych relacji, w których są osadzone. W myśl tej teorii zaburzenia w nauce mogą pojawić się w wyniku oddziaływania negatywnych czynników, które wzmacniają wzajemnie swoje działanie ((Werning, Lutje-Klose, 2009, s. 61). Proces uczenia się uwzględnia w dużej mierze treści już znajdujące się w umyśle i reorganizuje je na nowo pod wpływem ciekawości uczącego się oraz dzięki wiodącej roli motywacji wewnętrznej. Ludzki umysł jest tak skonstruowany, że dominanty nie stanowi dla niego wiedza, tylko sposób, w jaki przetwarza on informacje o rzeczywistości. W oddziaływaniu pedagogicznym wykorzystuje się przede wszystkim różnice wśród uczniów do projektowania sytuacji dydaktycznych (Klus-Stańska, 2002).

Zaburzenia uczenia się według teorii krytycznej

Teoria krytyczna to nie opis pozbawiony wartościowania, wyjaśnianie czy przewidywanie zjawisk, a objaśnianie uwarunkowań społecznych, które wpłynęły na obecną sytuację społeczną, co pozwala lepiej rozumieć istotę społeczeństwa. „W odróżnieniu od pomijania w tradycyjnej teorii kontekstu społecznego, w którym wykorzystywana jest wiedza naukowa, teoria krytyczna wzywa do włączenia i przewidywania owego kontekstu dzięki ustaleniu celu społecznego, któremu służy ta teoria. Ustalenie celu przyświecającego tworzeniu teorii odbywa się wskutek antycypacji stosunków społecznych, w których ludzie stanowią sami o

sobie i wolni od wszelkich przymusów, są w stanie organizować wspólną egzystencję [...] Teoria, która w swych analizach kieruje się owym pytaniem, jest wyrazem intencji na wskroś praktycznej, to znaczy, że objaśniając społeczny kontekst powstania relacji, które stanowią barierę samostanowienia, pragnie przyczynić się do zmiany stosunków społecznych” (Werning, Lutje-Klose, 2009, s. 47).

Pedagodzy, działający w ramach nurtu krytycznego, opracowują własne programy oświatowe, które mają zapewniać wszystkim ludziom równy dostęp do edukacji. Nauczyciele pracujący w tym nurcie koncentrują się na przekazywaniu przekonania, że każdy człowiek powinien mieć kontrolę nad własnym życiem. Idea taka ma wspierać zwłaszcza jednostki dyskryminowane. Ważny termin, używanym przez twórców i zwolenników tej koncepcji, to „racjonalność komunikacyjna” – nastawienie na poszukiwanie uczciwego porozumienia, towarzyszące podejmowaniu decyzji i działaniu, dzięki któremu można także prowadzić konstruktywny dialog z innymi teoriami (Reut, 1995).

Ponadto „zwolennicy teorii krytycznej [...] dowodzą, że istotne problemy edukacyjne wynikają z dążenia do zachowania władzy, która umożliwia jednej zbiorowości sprawowanie kontroli nad drugą i wymuszanie na niej posłuszeństwa” (Gutek, 2003, s. 327). Obecnie szkoła jako instytucja publiczna, koncentruje się na zaspokajaniu potrzeb zgłaszanych przez interesantów. Narzucony jest konkretny program nauczania, osadzony w pewnym kontekście, promujący wybrane postawy etyczne, zachowania i poglądy, które prezentuje partia rządząca w danym kraju. Przyczynia się to do edukacyjnej manipulacji i wywierania presji na uczniach. Jeżeli program nie wspiera ucznia z zaburzeniami uczenia się i nie akceptuje jego odmienności, uczeń zostanie zdyskryminowany, o ile nie dostosuje się do obowiązujących wymogów. W polskiej edukacji szuka się sposobów wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak nie wszystkie szkoły zapewniają takim dzieciom właściwą pomoc i wsparcie. Z tego powodu często tacy wychowankowie są spychani na margines, „przeznaczeni na stratę”, bo mają bardzo małą możliwość dopasowania się do systemu.

W ramach tej teorii opisane zostały także zaburzenia uczenia się, wynikające bezpośrednio z marginalizacji społecznej i powstałe w wyniku złej sytuacji materialnej dziecka. W takim przypadku zaburzenia uczenia się nie są traktowane jako defekty konkretnej osoby, którą można wyizolować ze środowiska i opisać w sposób obiektywny, lecz jako wynik specyficznych procesów socjalizacji, uzależnionych od uwarunkowań socjokulturowych i socjoekonomicznych. Oznacza to, że „niedostateczny rozwój sprawności i umiejętności to nie wynik indywidualnego, naturalnego braku zdolności, lecz rezultat niejednakowych możliwości pobierania nauki oferowanych przez społeczeństwo [...] mamy tu do czynienia z izolacją od dziedzictwa społecznego” (Werning, Lutje-Klose, 2009, s. 53). Potwierdza to również wniosek pochodzący z badań Paula Willis, prowadzonych wśród brytyjskiej młodzieży ze środowisk robotniczych. Dzieci te mają trudności edukacyjne lub buntują się i odrzucają instytucję szkoły z powodu niemożności przekroczenia statusu społecznego, przypisanego im z racji pochodzenia (Szkudlarek, Śliwerski, 1992).

Zaburzenia uczenia się, a cechy biopsychiczne ucznia, środowisko rodzinne i marginalizacja społeczna

Ludwik Bandura czynniki biopsychiczne nazywa "warunkami wewnętrznymi" ucznia i zalicza do nich właściwości układu nerwowego, osobowość i zdrowie uczącego się. Jego zdaniem, bardzo ważne czynniki mające wpływ na wyniki uczenia się szkolnego to temperament i ewentualne zaburzenia emocjonalne u dziecka (Bandura, 1968). Wśród zakłóceń rozwoju psychofizycznego dziecka wyróżnia się też: defekty wzroku, słuchu oraz wszelkie choroby i urazy pogarszające stan zdrowia dziecka, wypadki i inne zdarzenia losowe, obniżoną sprawność intelektualną dziecka, obniżony poziom inteligencji, zaburzenia w funkcjonowaniu receptorów i narządów ruchu oraz opóźnienie rozwoju procesów umysłowych (Binder, Michaeli, 2003).

Wpływ stanu zdrowia dziecka na sukcesy edukacyjne może być bezpośredni lub pośredni. W pierwszym przypadku mówimy o wadzie wzroku, słuchu, zaburzeniach motorycznych, które utrudniają odbiór pewnych informacji i wykonywanie określonych zadań. W tym drugim o sytuacji, gdy zły stan zdrowia powoduje większą męczliwość, znużenie, obniżenie ogólnej wydolności bez względu na podejmowaną aktywność (Spionek, 1985). Zły stan zdrowia bardzo często przyczynia się również do zwiększonej absencji w szkole. W tej sytuacji dochodzi trudność związana z koniecznością nadrobienia zaległości edukacyjnych.

Zaburzenia uczenia się mogą być także wywoływane przez pewne cechy fizyczne, funkcjonalne cechy układu nerwowego oraz cechy psychiczne ucznia. Badania dowodzą, że u dzieci przejawiających trudności stwierdza się niższe od przeciętnych wskaźniki wzrostu i ciężaru ciała oraz częstsze występowanie niektórych schorzeń. Wiele danych wskazuje na związek między stanem zdrowia, a postępami w nauce (Włodarski, Matczak, 1987). Aktualnie jedną z najczęściej diagnozowanych trudności szkolnych są zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, które przyjmują różnorodną postać. U dzieci najczęściej spotyka się nadpobudliwość lub zahamowanie psycho-ruchowe (Pisula i in., 2014).

Jan Konopnicki wskazuje, że złe warunki materialne i mieszkaniowe rodziny, rozpad struktury rodziny, niski poziom intelektualny i kulturalny rodziców, niewłaściwe postawy rodziców wobec dziecka, brak zrozumienia i niezaspokajanie potrzeb dziecka, brak zainteresowania jego pracą szkolną, wielodzietność rodzin i związane z tym zagęszczenie w mieszkaniach, praca matek na różnych zmianach, nieodpowiednie warunki do odrabiania lekcji i do dobrego wypoczynku w nocy, typy osobowości rodziców zwiększają ryzyko wystąpienia zaburzeń uczenia się (Konopnicki, 1966). Rodzina wpływa na wyniki pracy szkolnej w dwojaki sposób: pośredni – poprzez kształtowanie podstawowych cech fizycznych i psychicznych oraz bezpośredni – przez stworzenie odpowiednich warunków do spełnienia obowiązków uczniowskich (Kupisiewicz, 1974).

Wykształcenie rodziców oraz ich aktywność zawodowa również wpływa na ewentualne występowanie zaburzeń uczenia się. Często rodzice aktywni zawodowo pracują cały dzień i nie dysponują odpowiednią ilością czasu niezbędną do właściwej opieki wychowawczej i pomocy w realizacji obowiązku szkolnego. Z tego powodu rodzice często nie dostrzegają, że ich dziecko jest uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nie podejmują działań je wspierających.

Bardzo ważne jest to, jak rodzice ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi reagują na jego osiągnięcia szkolne i trudności w nauce. Wskazuje się, że uczeń, który mimo problemów szkolnych nie pozostaje sam i może liczyć na pomoc rodziców, będzie osiągał lepsze wyniki w nauce. Karanie dziecka za niższe stopnie demotywuje dziecko do nauki i może nawet pogłębiać jego trudności. Stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych przez rodziców może spowodować wystąpienie u dziecka reakcji nerwicowych, które same już będą stanowiły przeszkodę w nauce (Spionek, 1970).

W rodzinach dzieci z zaburzeniami uczenia się, istotne są typy osobowości ich rodziców oraz prezentowane postawy wobec dzieci. W przypadku matek dysfunkcją jest: nadmierna agresywność, skrupulatność i lęk w stosunku do dziecka oraz kompensacja za jego pomocą niespełnionych pragnień i zawiedzionych nadziei życiowych. Wśród postaw ojców, które nie sprzyjają dziecku z zaburzeniami w procesie edukacyjnym wymienia się: ojca nieobecnego, rygorystycznego i surowego (nadmiernie egzekwuje wymagania w stosunku do dziecka) oraz groźnego (wrogo nastawionego do własnych dzieci) (Spionek, 1981).

W dzisiejszych czasach, mimo braku podziału na klasy społeczne, społeczeństwo w dalszym ciągu jest zróżnicowane pod względem socjalno-bytowym. Dzieci, które wychowują się w ubóstwie i których rodzice mają jedynie wykształcenie podstawowe, narażone są w większym stopniu na trudności z nauką. Liczne wyniki badań potwierdziły tezę, że przy porównywalnym ilorazie inteligencji, dzieci z rodzin społecznie zaniedbanych miały dużo mniejsze szanse i osiągnięcia edukacyjne niż te z rodzin dobrze funkcjonujących materialnie. Ernst Begemann i Gerhard Klein zidentyfikowali specyficzne cechy charakteryzujące strukturę rodziny i warunki mieszkaniowe dzieci z zaburzeniami uczenia się. Z reguły wychowują się one w rodzinach wielodzietnych, ich warunki mieszkaniowe są gorsze (np. brak wody, centralnego ogrzewania, zabudowa komunalna), uczniowie ci rzadko mają własny pokój, łóżko czy biurko. Często rodziny te są objęte opieką kuratora sądowego, lub uczniowie są wychowankami domów dziecka czy zakładów poprawczych. Badacze doszukali się także innych przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów ze środowisk marginalizowanych społecznie. Poniżej przedstawione zostały poszczególne koncepcje, zebrane przez Rolfa Werninga i Birgit Lutje-Klose (Werning, Lutje-Klose, 2009, s. 53-62):

- Ernst Begemann podaje, że przyczyną niepowodzeń szkolnych u tych dzieci jest brak znajomości języka literackiego, niezbędnego do porozumiewania się w szkole. Oznacza to, że ich umiejętności językowe są słabiej rozwinięte, a przez to uczniowie ci są defaworyzowani przez system, co skutkuje zaburzeniem przebiegu procesu uczenia się (Hirszel i in., 2010).
- Rolf Werning i Beate Wischer upatrują przyczynę zaburzeń w uczeniu się dzieci ze środowisk marginalizowanych w braku umiejętności planowania. Podają, że dzieci z rodzin „nowoczesnych” (niezepchniętych na margines) planują swoje działania w perspektywie zarówno krótko jak długoterminowej, ponadto aktywnie spędzają czas. Z kolei w środowiskach zmarginalizowanych dzieci notorycznie spotykają się z nudą i inercją. Dzieci te nie potrafią zaplanować swojego wolnego czasu, korzystają jedynie z zajęć oferowanych przez jakieś placówki (np. szkołę), bądź co gorsza przyłączają się i ulegają wpływom lokalnych grup (np. rówieśniczych).

- Martin E.P. Seligman pokazał emocjonalną stronę przyczyn niepowodzeń w uczeniu się. Opisał on zjawisko „wyuczonej bezradności”: interpretuje się ją jako nabranie przez daną osobę przekonania, że nie rozwinęła wystarczających umiejętności w danym zakresie i nie może już tego zmienić. Prowadzi to do powstania specyficznej orientacji emocjonalnej, polegającej na permanentnym braku zainteresowania i ciągłej obojętności, a to z kolei powoduje ograniczenia emocjonalne i poznawcze. Dzieci z syndromem „wyuczonej bezradności” unikają wkładania wysiłku w proces uczenia się, ponieważ nie widzą dla siebie szans powodzenia i sukces wydaje im się zbyt trudny do osiągnięcia. Tym samym ich zainteresowanie i ciekawość poznawcza są ograniczane lub blokowane, co przekłada się na małą gotowość do uczenia się (Gindrich, 2011).
- Luc Ciompi dowiódł, że doświadczenie biedy czy społecznej niepewności o przyszłość wyzwała emocje, które wywierają negatywny wpływ na zapamiętywanie i umiejętność koncentracji oraz zmniejszają motywację do nauki, co skutkuje pogorszeniem wyników.
- Koncepcja naznaczenia społecznego, inaczej etykietowania (*labeling approach*), traktuje zaburzenie uczenia się jako skutek interakcji, w której zachowanie ucznia przez długi czas jest opisywane jako odbiegające od normy. Jeżeli opisywane jest ono w ten sposób przez osoby znaczące (np. nauczycieli), nie może interweniować, dlatego włącza przypisane mu zaburzenie uczenia się do własnego wizerunku, zachowując się zgodnie z oczekiwaniami. Zaburzenie uczenia, widziane z tej perspektywy, jest pojęciem relacyjnym, jest związane z kontekstem interakcji społecznej.
- Efekt halo (in. efekt nimbu) polega na tym, że na podstawie pojedynczych obserwacji próbuje się ocenić strukturę osobowości ucznia. Skutkuje to tym, że np. nauczyciel, widząc ucznia wyglądającego niechlujnie, przypisuje mu automatycznie inne cechy, niezależne od tej pierwszej, np. mniejszą inteligencję.
- Negatywne naznaczenie ucznia wg F. Löseła polega na tym, że nauczyciele wnikliwiej obserwują zachowania uczniów ze środowisk marginalizowanych, gdyż oczekują, że będą one znacząco odbiegały od normy. To skutkuje procesem stygmatyzacji tych uczniów, przez co integrują oni przypisane im atrybuty, np. głupi, leniwy, z wizerunkiem samego siebie. W rezultacie uczeń zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami otoczenia (Czykwin, 2007).

Zaburzenia uczenia się jako konsekwencja migracji ludności, metod nauczania i organizacji szkoły oraz selekcji szkolnej

W XXI wieku coraz częściej spotykamy się z migracją ludności ze wsi do miast, miast do wsi oraz poza granice kraju. Badacze wskazują, że dzieci z rodzin migracyjnych dotknięte są różnymi problemami dotyczącymi sfery poznawczej, emocjonalnej oraz behawioralnej. Sytuacja ta istotnie wpływa na ich proces edukacyjny, a co za tym idzie problemy szkolno-wychowawcze. Wśród nich wymienia się głównie: problemy z koncentracją, zaniedbania szkolne, słabsze wyniki w nauce, absencję spowodowaną stanem zdrowia lub wagarowaniem, obniżeniem motywacji do nauki oraz nieodrabianiem prac domowych. Psychologowie i pedagodzy szkolni wskazują, iż dzieci z takich rodzin częściej są agresywne w stosunku do innych oraz autoagresywne, mają trudności z przestrzeganiem zasad i norm społecznych. Niestety, wiedza na ten temat w parze z konkretnymi działaniami w zakresie

wsparcia edukacyjnego i emocjonalnego dzieci z rodzin migracyjnych (Raport Komitetu Badań nad Migracjami, 2014).

Zaburzenia uczenia związane z migracją dotyczą zwłaszcza sytuacji, w której dziecko ze szkoły o niższym poziomie nauczania trafia do tej o wyższym. Z powodu znaczących różnic w realizacji programu, uczeń może nie sprostać nowym zadaniom i mimo wkładu pracy takiego jak dotychczas, a nawet większego, otrzymuje stopnie niższe niż kiedykolwiek. Skutkuje to zmniejszeniem motywacji do pracy i narastaniem zaległości.

Wyniki w nauce zależą także w dużej mierze od organizacji pracy w szkole, do której trafiają młodzi ludzie oraz postaw prezentowanych przez nauczycieli. Efektywność pracy nauczyciela i możliwości wspierania uczniów zależą z kolei od atmosfery panującej w szkole oraz przygotowania metodycznego nauczyciela i jego doświadczenia w pracy z dziećmi z SPE (Filipiak, 2006). Podstawa programowa, którą nauczyciel musi respektować, jest bardzo rozbudowana. Z tego powodu często wprowadza on treści w pośpiechu, przez co zarówno uczniom dobrze funkcjonującym jak i tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi trudno jest usystematyzować i utrwalić zdobyte wiadomości. Staje się to przyczyną napięć u uczniów, wzmacnia stres oraz obniża motywację do nauki. Ponadto programy szkolne cechuje brak spójności w obrębie treści realizowanych w ramach poszczególnych przedmiotów. Wymaga się od uczniów zdobycia wiedzy czysto teoretycznej, pomijając w dalszym ciągu znaczenie wiedzy praktycznej (Filipiak, 2008).

Organizacja pracy szkoły również nie sprzyja wychodzeniu dzieci z zaburzeń uczenia się. Klasy są często zbyt liczne, co utrudnia indywidualizację procesu nauczania i zaspokajanie potrzeb dzieci. Nauczyciele bardzo często nie mają wystarczającego doświadczenia w pracy z „trudnymi dziećmi”. By wspierać dzieci w procesie edukacyjnym, nauczyciel powinien być życzliwy, spokojny, opanowany. Ponadto musi posiadać podstawową wiedzę z zakresu psychologii oraz znać możliwe przyczyny pojawiania się trudności w nauce (zarówno te tkwiące w dziecku, jak i w jego środowisku).

Badacze zajmujący się procesem edukacyjnym uważają, że czynnikiem, od którego w znacznej mierze zależą wyniki pracy szkolnej, są metody nauczania. Większość stosowanych w praktyce metod nauczania traktuje dziecko jako przedmiot oddziaływania nauczyciela, odwołując się do jego percepcji i pamięci przez pobudzanie bodźcami werbalnymi czy wzrokowymi. Werbalizm nauczania sprawia, że nauka staje się dla dziecka nieciekawa. Brak powiązania procesu nauczania z realnym życiem i działalnością dziecka oraz brak aktywizacji uczniów prowadzi z reguły do powstania drobnych początkowo i nieznacznych luk w ich wiedzy i umiejętnościach. Luki te z biegiem czasu zwiększają się, powodując opóźnienia w nauce (Okoń, 1999, s. 356).

Helmut Fend wyróżnił trzy główne funkcje, pełnione przez szkołę jako instytucję społeczną: kwalifikującą (nauczanie w celu zdobycia wiedzy i kwalifikacji do pracy); selektywną (dzięki ocenom i egzaminom rozdzielają się i stabilizują struktury społeczne); oraz integracyjną (która ma rozwijać nastawienie i postawy niezbędne do utrzymywania określonych stosunków społecznych) (Tillman, 2006, s. 139).

Zgodnie z tym paradygmatem (strukturalno-funkcjonalnym), klasyfikowanie uczniów w szkole jest niezbędne. W wielu krajach na świecie dzieci klasyfikuje się według sprawności intelektualnej. Na przykład w Niemczech do końca XIX wieku funkcjonowały szkoły dla dzieci niepełnosprawnych umysłowo, dla dzieci z zaburzeniami uczenia się,

szkoła główna, realna i gimnazjum. Podział ten miał na celu stworzenie homogenicznych grup uczniów, którzy będą edukowani według odmiennych programów nauczania. Ostatecznie w Niemczech i w Polsce w systemie kształcenia, obok szkół powszechnych, funkcjonują szkoły specjalne dla uczniów z niepełnosprawnościami, a także istnieje szkolnictwo o charakterze integracyjnym. Zaburzenia uczenia się jako konsekwencję selektywnego systemu szkolnictwa obrazują słowa Ulricha Bleidicka: „Niepełnosprawność i pedagogika specjalna mogą być traktowane z perspektywy socjologicznej jako konsekwencja określonego systemu szkolnictwa. Widać to wyraźnie po karierach edukacyjnych uczniów z zaburzeniami uczenia się, którzy nie są od początku niepełnosprawni, lecz dopiero tacy się stają. Kariery te można określić mianem karier w systemie. Presja odpowiednich osiągnięć, panująca w szkole powszechnej, stanowi instancję przypominającą monopol, służącą do identyfikowania zaburzeń uczenia się” (Werning, Lutje-Klose, 2009, s. 72).

Metoda Warnkego i metoda Feuersteina

W zależności od przyjętego paradygmatu naukowego (model transmisyjny czy model interakcyjny), uczeń z trudnościami jest osobą, dla której należy organizować odmienną edukację lub też jest osobą o odmiennym stylu uczenia się, bez której edukacja nie zachodzi w pełni. W obecnym stanie polskiej oświaty dzieciom o SPE, które zazwyczaj uczą się w modelu transmisyjnym, przyznawane jest prawo do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która organizowana jest w placówkach przedszkolnych i szkolnych różnego typu, o czym traktuje *Rozporządzenie ministra edukacji narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*: „§ 6. 2. W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie: 1) klas terapeutycznych; 2) zajęć rozwijających uzdolnienia; 3) zajęć rozwijających umiejętności uczenia się; 4) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych; 5) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym; 6) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych; 7) zindywidualizowanej ścieżki kształcenia; 8) porad i konsultacji; 9) warsztatów” (Dz. U., 2017, poz. 1591).

Zatem pomoc powinna być udzielana zarówno w bieżącej pracy jak i poprzez zajęcia o charakterze specjalistycznym. Naczelnym celem udzielanej pomocy o charakterze terapeutycznym powinna być poprawa funkcjonowania dziecka, ale nie w zakresie umiejętności szkolnych lecz raczej w zakresie umiejętności życiowych. Przykładem aplikacji modelu o charakterze interakcyjnym w edukacji uczniów o SPE mogą być metoda Warnkego czy metoda Feuersteina – metody, które wzmacniają funkcje poznawcze dzieci.

Metoda Warnkego (Warnke, 2014) przeznaczona jest do pracy z dziećmi od 6. roku życia lub osobami dorosłymi, u których występują trudności w zakresie prawidłowego czytania, pisania i mówienia. Została opracowana przez Freda Warnke dla osób z brakiem automatyzacji przetwarzania słuchowego (tzw. objawy centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego), wzrokowego i motorycznego. Terapia koncentruje się na przyczynach, nie objawach. Procedura diagnostyczna w metodzie Warnkego składa się z 14 kroków. Na etapie

rozpoznania przeprowadza się test, gdzie każde z zadań bada inną kompetencję z zakresu percepcji wzrokowej, słuchowej oraz motoryki. Na podstawie uzyskanego wyniku terapeuta opracowuje program treningowy dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości pacjenta. Polega on na ćwiczeniach automatyzacji ośmiu funkcji podstawowych w zakresie słyszenia, widzenia i motoryki, wykonywanych z pomocą urządzenia Brain-Boy® - Universal. Urządzenie zawiera siedem różnych gier treningowych, które usprawniają funkcję centralnego słyszenia. Opracowany przez Warnkego trening opiera się na dwóch zasadniczych filarach, wykorzystywanych przez logopedę, terapeutę pedagogicznego lub innych, do treningu domowego: treningu progu kolejności oraz automatyzacji koordynacji półkul mózgowych.

1. Trening progu kolejności – automatyzacja przetwarzania słuchowego, wzrokowego i motorycznego, oparty jest na opatentowanej zasadzie, wykorzystującej efekt synergii centralnego przetwarzania wzrokowego i słuchowego. Pozwala ona dzieciom z zaburzeniami na trening wartości progu kolejności słuchowej przy pomocy (lepszego u nich zazwyczaj) progu kolejności wzrokowej. Za pomocą urządzenia Brain-Boy® mierzy się próg kolejności słuchowej za pomocą dwóch następujących po sobie kliknięć, a później próg kolejności słuchowej za pomocą dwóch następujących jeden po drugim błysków. Podczas właściwego treningu wartość progu kolejności słuchowej jest polepszana przy pomocy wskazówki wzrokowej: urządzenie przełącza się do nowego położenia WZROKOWE + SŁUCHOWE. W trakcie ćwiczenia dziecko słyszy bodziec słuchowy, czyli dwa kliknięcia, synchronicznie z pojawieniem się bodźca wzrokowego, a więc zapaleniem się jednej z diod świetlnych. Jeżeli dziecko odpowie prawidłowo, odstęp między bodźcami zostanie zmniejszony o 10 milisekund, zaś w razie nieprawidłowej odpowiedzi odstęp ten wydłuża się o tę samą wartość. W przypadku regularnego wykonywania tego ćwiczenia, które trenuje zarówno umiejętności wzrokowe, jak i słuchowe, większość dotychczasowych użytkowników Brain-Boy® już w ciągu pierwszych kilku tygodni ćwiczeń odnotowała lepsze wartości zarówno w zakresie słuchowego, jak i wzrokowego progu kolejności w porównaniu do wstępnych badań. Aby wyniki te utrzymały się na tak dobrym poziomie, należy przez jakiś czas kontynuować trening (Warnke, 2014).

2. Automatyzacja koordynacji półkul mózgowych – ta część treningu opiera się na założeniu, że u podstaw zaburzeń słyszenia centralnego leży niedostateczna koordynacja półkul mózgowych. Z tego względu zaleca się, aby w trakcie treningu przeprowadzać różnorodne ćwiczenia słuchania, śpiewania i mówienia synchronicznego, z tygodnia na tydzień podwyższając stopień trudności. Najbardziej charakterystyczną cechą tej chronionej patentem metody jest stałe wędrowanie piosenek bądź głosów, czytających teksty, z prawej na lewą i z lewej na prawą stronę w słuchawkach ćwiczącego dziecka. Na początku dziecko słyszy przez słuchawki, podłączone do specjalnego urządzenia, piosenki lub testy z odtwarzacza CD, na przykład nagrane specjalnie na potrzeby tych ćwiczeń w stereofonii sztucznej głowy, które dzięki specjalnej technice urządzenia dziecko słyszy raz w prawym, a raz w lewym uchu. Następnie dziecko powinno zacząć śpiewać te teksty do mikrofonu, mówić je wraz z lektorem lub powtarzać. Podczas ćwiczenia głos dziecka również wędruje przez cały czas w słuchawkach – i to w kierunku odwrotnym do kierunku wędrowania

modelowego głosu. Oznacza to, że jeżeli dziecko słyszy głos modelowy w prawym uchu, to swój własny głos będzie słyszało w tym momencie w lewym uchu; w momencie przepływania modelowego głosu na lewo, jego własny głos będzie wędrował w prawą stronę. Taki trening będzie powodował stałe wzmacnianie istniejących i tworzenie nowych połączeń neuronowych. Wiele dzieci i wielu dorosłych, którzy pracowali z tą częścią treningu twierdzi, że nabrali znacznie większej pewności w posługiwaniu się własnym językiem. Ankieta przeprowadzona wśród 50. rodzin po wykonaniu sześciomiesięcznego treningu pozwoliła za stwierdzenie polepszenia umiejętności czytania u 94% trenujących osób i polepszenia umiejętności prawidłowej pisowni u 86% trenujących (tamże). W terapii dzieci przedszkolnych i pierwszoklasistów, którzy jeszcze nie umieją czytać, wykorzystuje się płytę CD z piosenkami dla dzieci, nagranych w stereofonii sztucznej głowy. Na płycie znajduje się łącznie 36 piosenek dla pięcio, sześć i siedmiolatków, które dziecko śpiewa w czasie terapii oraz dyktanda treningowe, które dziecko słyszy przez słuchawki. W czasie takiego dyktanda głos terapeuty wędruje między uszami klienta, co pozwala dziecku na dozowaną naukę rozpoznawania figury i tła i „wyciszania” przez dziecko dźwięków dobiegających z tła. Takie dyktanda są synchronicznie czytane przez uczniów i przez terapeutę przez dwa mikrofony, przy czym w momencie zrobienia pierwszego błędu przez dziecko terapeuta się zatrzymuje, aby umożliwić dziecku zauważenie swojej pomyłki. Praca nad wymową będzie bardziej skuteczna i motywująca, jeżeli podczas treningu terapeuta i dziecko będą mówili synchronicznie.

Podsumowując, zalety wykorzystywania metody Warnkego w terapii są następujące:

- pozwala na poprawę funkcjonowania dziecka w zakresie centralnego przetwarzania słuchowego, wzrokowego, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz słuchowo-ruchowej, a także w obszarze spostrzegania własnej motoryki i równowagi;
- daje także możliwość dokładnego i systematycznego zapisywania oraz analizowania wyników treningu oraz tworzenia raportów dla rodziców i innych specjalistów pracujących z dzieckiem;
- skutecznie usuwa źródło problemu, przez co osiągnięte wyniki terapii są trwałe.

Metoda Feuersteina (*Instrumental Enrichment*) to program stworzony przez psychologa Reuvena Feuersteina (1921-2014). Myśl Feuersteina opiera się na dwóch wielkich teoriach psychologii rozwojowej: na myśli Jeana Piaget i Lwa Wygotskiego (Feuerstein, Lewin-Benham, 2012). W nowo powstałym Izraelu Feuerstein miał za zadanie doprowadzenie do szybkiej integracji szkolnej i społecznej grupy tysięcy dzieci z różnych środowisk, często sierot i dzieci z traumą wojny. Podopieczni pochodzili z różnych stron świata, różnych kultur i mówili różnymi językami. Program terapeutyczno-educacyjny stworzony przez Feuersteina odwołuje się do struktur umysłowych wspólnych wszystkim dzieciom i jest oparty na uniwersalnych zasadach uczenia myślenia. Z czasem zaadaptowany został dla różnych grup osób, w tym dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także dorosłych.

Takie podejście jest charakterystyczne dla tzw. terapii kognitywnej, nie tylko edukacji jako takiej. Działania podejmowane w trakcie zajęć przekładają się na życie codzienne i powodują stopniowy wzrost rozumienia świata, wraz z rozpoznawaniem reguł i oceną

sytuacji, a także wzrost autonomii i motywacji do dalszego działania. Program, poprzez kształtowanie myślenia i inteligencji, ma wpływ na dziecko we wszystkich aspektach jego funkcjonowania.

“Uczenie przez Doświadczenie w Mediacji” to testy diagnostyczne jak i program edukacyjny, opracowane w dwóch wersjach:

LPAD (Learning Propensity Assessment Device), dla dzieci szkolnych i osób dorosłych;

LPAD-Basic, dla dzieci młodszych i niżej funkcjonujących;

FIE (Feuerstein Instrumental Enrichment), dla uczniów szkoły i osób dorosłych ;

FIE-Basic, dla dzieci młodszych i niżej funkcjonujących.

Podobnie jak Wygotski, Feuerstein uważa, że znacznie ważniejsze niż uczenie się treści jest uczenie się szukania odpowiedzi na pytania „jak” i „dlaczego”. Uczymy się struktur, które są obecne w naszym życiu. Osoba ucząca dziecko (czy dorosłego) w tej metodzie to „Mediator”, który prowokuje myślenie i jest tylko drogowskazem, a nie wyrocznią przesądzającą o wiedzy. Nakłada to na „mediatora” wiele obowiązków, w tym: perfekcyjną znajomość etapów rozwoju struktur psychicznych dziecka i operacji mentalnych, wnikliwą obserwację dziecka pod kątem trudności we wszystkich składowych procesach myślenia, indywidualne przygotowanie zadań uwzględniających strefę rozwoju dziecka. Feuerstein jedną ze swoich książek zatytułował *Kochasz mnie! Nie akceptuj mnie takiego, jakim jestem* i niech to zdanie będzie podsumowaniem niniejszego artykułu.

Literatura

Anacka M., Brzozowski J. i in. (2014): *Spoleczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski. Raport Komitetu badań nad migracjami Polskiej Akademii Nauk*, PAN Warszawa.

Bandura L. (1968): *Trudności w procesie uczenia się*. PZWS, Warszawa.

Binder G., Michaeli R. (2003): *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*. PZWL, Warszawa.

Czykwin E. (2007): *Stygmat społeczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Filipiak E. (2006): *Organizacja procesu nauczania-uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym-wyzwania i zagrożenia dla edukacji i rozwoju*. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. UWM, Olsztyn.

Filipiak E. (2008): *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. UKW, Bydgoszcz.

Feuerstein R., Lewin-Benham A. (2012) *What Learning Looks Like: Mediated Learning in Theory and Practice, K-6*. Teachers College Press, Nowy Jork.

Gindrich P.(2011): *Psychospoleczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*. UMCS, Lublin.

Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Impuls, Kraków.

Gutek G. (2003) : *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. GWP, Gdańsk.

Hejnicka-Bezwińska T. (2003) *Pedagogika pozytywistyczna*. W: Z.Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Hirszel K. (red.), (2010): *Psychospoleczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Difin, Warszawa.

Klus-Stańska D.(2002): *Konstruowanie wiedzy w szkole*. UWM, Olsztyn.

Kupisiewicz Cz. (1976): *O zapobieganiu drugoroczności*. WSiP, Warszawa.

Konopnicki J. (1966): *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. PZWS, Warszawa .

Mietzel G. (2002): *Psychologia kształcenia*. GWP, Gdańsk.

- Okoń W. (2016): *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Osak G. (2016): *Konserwatyzm pedagogiczny w edukacji przedszkolnej. Szansa czy konieczność?* „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy”, nr 6, Szczecin.
- Pilecka W. (2001): *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. UAM, Poznań.
- Pisula A., Bryńska A., Kołakowski A., Skotnicka M., Wolańczyk T. (2014): *ADHD. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*. GWP, Gdańsk.
- Reut M. (1995): *Krytyka, społeczeństwo, etyczność (filozoficzny kontekst pytania o krytyczność pedagogiki)*. W: Rutkowiak J., *Odmiany myślenia o edukacji*. IMPULS, Kraków.
- Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*: „Dziennik Ustaw” 2017 poz. 1591. dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1591/1 (otwarty: 14.12.2017).
- Spionek H. (1970): *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń*. Wyd. PZWS, Warszawa.
- Spionek H. (1981): *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN, Warszawa.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992): *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2005): *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Impuls, Kraków.
- Tillman J. (2006): *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Warnke F. (2014) : *Metoda Warnkego Dysleksja stop. Słuch wzrok ruch. Skuteczna pomoc w problemach automatyzacji funkcji*. Biomed Neurotechnologie, Wrocław.
- Warnock M. (1978): *The Warnock Report. Special Educational Needs*. Her Majesty's Stationery Office. London
- Werning R., Lutje-Klose B. (2009): *Pedagogika trudności w uczeniu się*. GWP, Gdańsk.
- Wiszejko-Wierzbicka D., (2012): *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr III (4), www.pfron.org.pl (otwarty: 14.12.2017).
- Włodarski Z., Matczak A. (1987): *Wprowadzenie do psychologii*. WSiP, Warszawa.
- Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, (2009), *Propozycja systemu edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Metoda Warnkego i metoda Feuersteina w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Zaburzenia uczenia się są aktualnie największym problemem, z którym zmagają się polscy nauczyciele. W stosunku do coraz większej liczby uczniów używa się określenia „dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” lub „dziecko ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi”. Artykuł poświęcony jest teoriom wyjaśniającym przyczyny trudności edukacyjnych, systemowi wsparcia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole (na mocy obowiązujących aktów prawnych) oraz dwóm wybranym, innowacyjnym metodom terapii uczniów z zaburzeniami uczenia się. Są to metody Warnkego i Feuersteina, które na rynku terapeutycznym pojawiły się stosunkowo niedawno, przez co dostęp do specjalistów wykorzystujących je w pracy jest ograniczony. Czytelnik ma szansę zapoznania się z zaletami wybranych metod i rozważenia podjęcia szkolenia uprawniającego do wykorzystania ich w pracy.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, specjalne potrzeby rozwojowe, zaburzenia uczenia się, trudności edukacyjne, metoda Warnkego, metoda Feuersteina

Using Warnke Method and Feuerstein Method in work with children with special educational needs

Learning disorders are the biggest problems that Polish teachers have to cope with in modern educational system, nowadays. Phrases such as 'a child with special educational needs' or 'a child with special development needs' are being used more frequently each year. This article is dedicated to the theories explaining reasons of educational difficulties, the system of support provided by schools, under the regulations in force, to a child with special educational needs, and two innovative methods of therapy for children with learning difficulties: Warnke Method and Feuerstein Method. Both of methods have appeared recently; thus, there are not many specialists who use them. The advantages of those two methods are easy to understand; people interested in them can consider taking part in a training course, which gives the entitlement to use Warnke Method and Feuerstein Method in order to eliminate learning disorders diagnosed among young children.

Keywords: special educational needs, special developmental needs, learning difficulties, educational difficulties, Warnke Method, Feuerstein Method

Renata Raszka

Uniwersytet Śląski w Katowicach

INICJATYWY PODEJMOWANE W CELU UPOWSZECHNIANIA EDUKACJI FINANSOWEJ WŚRÓD NAJMŁODSZYCH UCZNIÓW

Wprowadzenie

„Dzisiejszy świat jest tak skonstruowany, że dosłownie każdy obywatel musi posiadać podstawową wiedzę ekonomiczną i mieć chociażby niewielkie wyobrażenie o mechanizmach finansowych i obiegu pieniądza. Oczywiście do tego potrzebna jest edukacja finansowa” (Noga i in., 2016, s. 57). Zamieszczone w artykule rozważania dotyczą istotnego zagadnienia, jakim jest wyposażanie dzieci w wiedzę z zakresu finansów, a także kształtowanie umiejętności gospodarowania posiadanymi środkami pieniężnymi, podejmowania przez uczniów racjonalnych decyzji konsumpcyjnych oraz inwestycyjnych. Za edukację finansową młodego pokolenia w pierwszej kolejności odpowiadają rodzice oraz opiekunowie – wynika to z faktu, że w domu rodzinnym kształtowane są pierwsze nawyki i postawy związane z pieniądzem. W takiej sytuacji potrzebne jest wzbogacanie świadomości pedagogicznej rodziców i opiekunów poprzez ukazywanie im problemów związanych z przygotowaniem ich dzieci i podopiecznych do prawidłowego funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Takie wspomaganie rodziców i opiekunów powinno przyczyniać się do podwyższania jakości ich działań wychowawczych w zakresie edukacji finansowej, a także zwiększania refleksyjności związanej z ich działalnością wychowawczą.

Świadomość potrzeby kształtowania przyszłych zachowań dzieci przez rodziców, opiekunów, jak również pedagogów, powinna prowadzić do pogłębiania przez nich wiedzy z tego zakresu, a także organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych wspomagających dzieci w rozwoju kompetencji finansowych. Zdobywanie wiedzy z zakresu finansów powinno być umożliwiane dzieciom od przedszkola, a młodzieży – w szkole, na uczelni itd. Zrozumienie potrzeby wychowania ekonomicznego młodego pokolenia powinno prowadzić do celowych i systematycznych działań rodziców i nauczycieli, to jest takich, które będą się wzajemnie uzupełniać (Raszka, 2017, s. 152).

Zgodnie z konstruktywizmem, uzupełnionym o najnowszą teorię uczenia się, zwaną konektywizmem¹ dziecko we właściwy sobie sposób buduje własne, potoczne, naiwne koncepcje na temat świata [w tym świata ekonomii – R.R.], gromadząc, porządkując, modyfikując czy uogólniając różnorodne doświadczenia (poznawcze, społeczne, praktyczne) w sytuacjach zaplanowanych i/lub niezaplanowanych, (przed)szkolnych lub poza(przed)szkolnych – w bezpośrednich interakcjach poznawczych bądź społecznych albo uczenia się w interakcjach (ale w sposób pośredni) w sieci (społecznej i informatycznej) i organizacji (Uszyńska-Jarmoc, 2013, s. 42, 45, 47). Te koncepcje świata ekonomii (w tym finansów), tworzone przez dzieci w początkowych latach ich życia, powinny być docenione i wykorzystane we wczesnej edukacji jako baza, wyjściowa wiedza osobista każdego dziecka, która jest mu potrzebna do zdobywania wiedzy naukowej na temat pieniądza i jego uwikłania w świecie ekonomii. Ważnym zadaniem pedagogów w planowaniu procesu edukacji ekonomicznej, w tym finansowej, jest odkrycie i zrozumienie dotychczasowych doświadczeń dzieci i stworzonej spontanicznie na ich podstawie reprezentacji określonych obszarów ekonomii. Poznanie i zrozumienie osobistych koncepcji świata ekonomicznego i tak zwanych naiwnych teorii wyjaśniających procesy i fakty z dziedziny ekonomii praktycznej dzieci, to bardzo ważne zadania pedagogiki jako nauki (Uszyńska-Jarmoc, 2016, s. 23-24, Raszka, 2018, s. 145). Z prowadzonych przeze mnie badań z uczniami klas trzecich szkoły podstawowej wnioskuje, że różnorodne odczytania przez nich znaczeń pieniądza stanowią bogaty zasób wiedzy, w tym potocznej, i mogą stać się punktem wyjścia do prowadzenia rozmów z dziećmi na temat pieniądza, negocjowania jego znaczeń, wspólnego odkrywania, porządkowania oraz konstruowania naukowych pojęć z nim związanych (Raszka, 2018, s. 145).

W niniejszym tekście zostały opisane wybrane przykłady programów i projektów edukacji finansowej kierowanych do uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Wśród nich znajdują się krótkoterminowe projekty, które już zostały zakończone, a także realizowane w szkole od wielu lat lub dopiero rozpoczęte i aktualnie realizowane. Przegląd inicjatyw upowszechniania edukacji finansowej wśród najmłodszych uczniów poprzedzają rozważania teoretyczne wokół edukacji finansowej i pojęć z nią związanych.

Pojęcia związane z edukacją finansową

Pod pojęciem edukacji finansowej rozumie się podejmowanie szeroko zakrojonych działań, mających na celu upowszechnianie wiedzy finansowej oraz wykształcenie w obywatelach pozytywnych nawyków, prowadzących do podejmowania właściwych decyzji w zakresie zarządzania osobistymi finansami i skutecznego dysponowania środkami finansowymi, zgodnie z obecnymi i przyszłymi potrzebami (Matul, Pawlak, 2005, Cohen, Lee, 2008, s. 3, Iwanicz-Drozdowska, 2009, s. 9, Iwanicz-Drozdowska, 2010, s. 1). Zgodnie z definicją

¹ W tej teorii przyjmuje się, że „technologia modyfikuje umysły, a narzędzia, których ludzie używają, kształtują ich myślenie. Organizacja i jednostka są równoprawnymi uczącymi się organizmami. Dla konektywizmu punktem wyjścia jest jednostka, choć uznaje się, że jej osobista wiedza jest pozyskiwana z sieci: społecznej i informatycznej, ale także dostarczana do nich. Informacje istniejące w sieci informatycznej zasilają organizacje, które je przetwarzają i uzupełniają, a nowe wzbogacone informacje wracają do sieci, na podstawie których buduje ona struktury wiedzy (osobistej, do sieci, do organizacji) pozwala uczącym się być na bieżąco w ramach określonego tematu poprzez połączenia, które sami stworzyli”. Podaję za J. Uszyńską-Jarmoc (2013, s. 42).

OECD edukacja finansowa jest procesem, który umożliwia konsumentom i inwestorom coraz lepsze zrozumienie pojęć finansowych oraz poznanie istoty produktów i usług finansowych. Edukacja finansowa, ułatwiając poznanie i dostęp do istotnych informacji (fakty, dane i wiedza fachowa), instrukcji oraz korzystanie z obiektywnego doradztwa, umożliwia rozwijanie umiejętności i nabywanie większej pewności w podejmowaniu bardziej skutecznych działań, które wpłyną na poprawę sytuacji finansowej. Edukacja finansowa zwiększa świadomość edukowanych zarówno w zakresie możliwości finansowych, jak i ryzyka poszczególnych rozwiązań, co ułatwia świadome podejmowanie decyzji finansowych (Frączek, 2013, s. 119)².

Beniamin Noga, Marian Noga i Agnieszka Dejnaka traktują edukację finansową jako składową edukacji ekonomicznej. Według nich edukacja ekonomiczna to „proces uczenia i uczenia się ekonomii i wszystkich jej dyscyplin, posługiwanie się wiedzą uzyskaną w procesie nauczania w praktyce gospodarczej oraz kształtowanie świadomości i wyobraźni ekonomicznej niezbędnej do funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej powszechnie panującej w skali globalnej” (Noga i in., 2016, s. 52). Tak określona edukacja ekonomiczna wyraźnie dzieli się na edukację: finansową (bankową i ubezpieczeniową), przedsiębiorczości, konsumencką i makroekonomiczną kształtującą świadomość ekonomiczną opartą na relacjach mikroprzedsiębiorstw gospodarczych z otoczeniem bliższym i dalszym, instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym, składającym się na ład gospodarczy (ekonomiczny) i ład społeczny (Noga i in., 2016, s. 52). „Edukacja finansowa to proces ciągły uczenia i uczenia się, w trybie formalnym i nieformalnym, wszystkich aktorów (uczestników) rynku, dotyczący obiegu pieniądza w kraju i zagranicą, zdobywanie wiedzy z zakresu finansów i umiejętności posługiwania się tą wiedzą w praktyce, podejmowania decyzji na rynku finansowym w taki sposób, aby korzyści osiągał podejmujący decyzje i społeczeństwo, w którym ta jednostka funkcjonuje. Relacje: podejmujący decyzje finansowe – społeczeństwo, w którym żyje, wymuszają na podejmującym decyzje odpowiedzialność finansową” (Noga i in., 2016, s. 57). Edukacja finansowa dotyczy w równym stopniu finansów publicznych, prywatnych, jak i osobistych. Jest ona procesem uczenia kogoś (osób, menadżerów, polityków, dziennikarzy, studentów, uczniów, bankowców itp.), jak i procesem uczenia siebie, czyli procesem samodzielnego zdobywania wiedzy z zakresu finansów w teorii, a szczególnie w praktyce (co może być bolesne dla stosującego wiedzę finansową, jeżeli ma w niej luki). Reasumując, można powiedzieć, że edukacja finansowa powinna dotyczyć całego społeczeństwa (Noga i in., 2016, s. 57).

Według Beaty Świeckiej na edukację finansową można spojrzeć z różnych punktów widzenia, dlatego proponuje traktować ją jako: kapitał, wartość, obszar wielozadaniowy, zespół działań, proces oraz ochronę. I tak autorka proponuje następujące definicje edukacji finansowej, uwzględniające wymienione spojrzenia (Świecka, 2018, s. 5-6):

1. Edukacja finansowa jest kapitałem niefizycznym, dobrem, które powinno być zwiększane w celu eliminacji ubóstwa, biedy i nędzy.

² Międzynarodowy System Edukacji Finansowej, International Network on Financial Institution (INFE).

2. Jeżeli uznać, że edukacja finansowa jest kapitałem, w który warto inwestować, a kapitał to „samopomnażająca się” wartość, to można stwierdzić, że edukacja finansowa jest społeczną wartością, która wzbogaca w wiedzę i umiejętności przygotowujące do funkcjonowania w sferze finansów.
3. Edukacja finansowa jest obszarem wielozadaniowym, wymagającym ciągłego pogłębiania i aktualizowania.
4. Edukacja finansowa jest zespołem działań, mających na celu zwiększenie wiedzy finansowej, rozwijanie umiejętności i wykształcenie pozytywnych nawyków służących do racjonalnego i efektywnego gospodarowania finansami, a także umiejętnego wykorzystania produktów i narzędzi finansowych.
5. Edukacja finansowa jest procesem zwiększania kompetencji finansowych, rozpoczynającym się od pogłębiania wiedzy i nabywania umiejętności, a prowadzącym do zmiany postaw i zachowań, który to proces może rozpocząć się na każdym etapie rozwoju i trwać przez całe życie.
6. Edukacja finansowa jest zestawem narzędzi, służących do ochrony przed niewłaściwymi decyzjami, które mogą skutkować negatywnymi konsekwencjami finansowymi.

Wiedza finansowa (*financial literacy*) i edukacja finansowa (*financial education*) to pojęcia ściśle ze sobą związane. Zasadniczo edukacja finansowa zwiększa wiedzę finansową i umożliwia jej upowszechnianie (Frączek, 2013, s. 118). Wiedza finansowa ujmowana wąsko, oznacza wiedzę związaną z zarządzaniem pieniędzem, to jest budżetowaniem, oszczędzaniem, inwestowaniem czy ubezpieczeniem. Natomiast w szerszym ujęciu może oznaczać rozumienie ekonomii oraz zależności pomiędzy warunkami ekonomicznymi, a decyzjami podejmowanymi przez np. gospodarstwa domowe w obszarze finansów (Worthington, 2006, s. 4, Frączek, 2013, s. 119). Wiedza finansowa, w tym zdolność rozumienia pojęć finansowych oraz warunków finansowych, przekłada się na zachowania podmiotów posiadających tę wiedzę (Jacob i in., 2000, Frączek, 2013, s. 119). Inny aspekt szerszego rozumienia wiedzy finansowej, zaproponowany przez INFE OECD, obejmuje, poza znajomością pojęć, faktów i danych, także świadomość, umiejętności, postawy i zachowania niezbędne do podejmowania właściwych decyzji finansowych, pozwalających na osiągnięcie indywidualnego dobrobytu finansowego.

Edukacja finansowa, będąca jednym ze składników edukacji ekonomicznej, kształtuje świadomość ekonomiczną. Stanisław Flejterski wyróżnia świadomość ekonomiczną płytką i głęboką. Głęboka świadomość ekonomiczna jest wynikiem długiego i złożonego procesu edukacji, przede wszystkim na etapie szkolnym. Jej zmiany są możliwe jedynie w długim okresie, ponieważ wymagają między innymi przygotowania i wdrożenia odpowiednich programów edukacyjnych. Płytką świadomość ekonomiczna jest rezultatem „rejestracji przez mózg obrazów i haseł”, jakie docierają do człowieka od innych członków społeczności, a także z mediów (Flejterski, 2008, s. 100, Iwanicz-Drozdowska, 2009, s. 10).

Kompetencje finansowe oraz formy edukacji finansowej

Choć edukacja finansowa jest częścią edukacji ekonomicznej, najczęściej prowadzona jest w sposób sporadyczny, niesystematyczny i w dużej mierze nieformalny. Rezultatem jest niski

poziom znajomości finansów, obniżający jakość podejmowanych decyzji finansowych. Edukacja finansowa może stanowić narzędzie eliminujące to negatywne zjawisko, poprzez zwiększenie kompetencji konsumentów (Świecka, 2018, s. 3, 5).

Kompetencje finansowe są ważnym zagadnieniem praktycznym lecz nie do końca spenetrowanym obszarem naukowym. Stanowią jedno z pojęć związanych z edukacją finansową, obok takich, jak: wiedza finansowa, świadomość finansowa, umiejętności finansowe, inteligencja finansowa, zachowania finansowe i inne. Świecka proponuje wąskie rozumienie kompetencji, jako połączenie wiedzy finansowej (wiem, co), umiejętności (wiem jak i potrafię) i postaw (chcę i jestem gotów wykorzystać pozyskaną wiedzę). Zatem kompetencje finansowe są atrybutem osoby dysponującej wiedzą z zakresu finansów osobistych – wiedzą, obejmującą między innymi zasady wydatkowania środków finansowych, oszczędzania i tworzenia budżetu – a także umiejętnościami finansowymi, na przykład w zakresie zakładania konta przez internet, płatności telefonem komórkowym, wpłacania pieniędzy we wpłatomacie oraz wykazującą odpowiednią postawę (np. odpowiedzialności), wskazującą na efekty kształcenia. Osoba kompetentna posiada zatem odpowiednią wiedzę i umie zastosować ją w praktyce, a to przekłada się na jej postawy i zachowania – zarówno na rynku finansowym, jak i w zarządzaniu pieniędzem zarobionym lub otrzymanym – a ponadto skuteczniej realizuje zamierzone cele (Świecka, 2018, s. 3-4).

Wśród rodzajów kompetencji finansowych można wyróżnić kompetencje twarde i miękkie. „Kompetencje twarde obrazują cechy konkretne, mierzalne, jak np. wiedzę z zakresu kredytów, form oszczędzania, także umiejętności zakładania konta w internecie, płatności kartą itp. Kompetencje miękkie dotyczą cech psychofizycznych i umiejętności społecznych. Koncentrują się na zachowaniu człowieka, postawach, umiejętnościach interpersonalnych itp.” (Świecka, 2018, s. 4).

Rozwój kompetencji jest procesem ciągłym, ale ze względów praktycznych można wyznaczyć poziomy, które wskazują na stopniowalność wiedzy i umiejętności oraz zmianę postaw. Niski poziom kompetencji finansowych związany jest z pojęciem analfabetyzmu finansowego, czyli nieznajomością podstawowych pojęć ekonomicznych, a ich rozumienie implikuje podejmowanie racjonalnych decyzji finansowych. Osoby o niskim poziomie kompetencji finansowych charakteryzuje brak opanowania wiedzy finansowej, co przekłada się na brak umiejętności, a tym samym często pasywną postawę wobec finansów osobistych i niewielkie zaangażowanie w działalność na rynku finansowym. Osoby te przyjmują bierną postawę wobec instytucji finansowych, nie korzystają z ich usług w ogóle lub w bardzo ograniczonym stopniu. Natomiast zwiększenie kompetencji finansowych jest procesem polegającym na płynnym przejściu na kolejny poziom, co łączy się z przyswojeniem wiedzy w stopniu podstawowym, pozwalającym między innymi na korzystanie z najprostszych produktów bankowych i nieregularne korzystanie z usług instytucji finansowych. Kolejne, wyższe poziomy, związane są z pozyskaniem wiedzy specjalistycznej, umożliwiającej korzystanie z usług bankowości mobilnej, zaawansowanych usług finansowych, co pozwala na bardziej efektywne zarządzanie finansami (Świecka, 2018, s. 4-5).

„Celem edukacji finansowej jest kształcenie jednostek (członków gospodarstw domowych, społeczeństwa) prowadzące do zwiększenia wiedzy, świadomości i umiejętności w zakresie finansów, których zastosowanie prowadzi do zwiększenia efektywności gospodarowania pieniędzem. Należy przy tym odnotować, iż nie każde pozyskanie wiedzy

wiąże się z lepszym zarządzaniem finansami. Tylko wiedza nabyta i wykorzystana w praktyce daje stosowny efekt” (Świecka, 2018, s. 7). Ponadto edukacja finansowa ma na celu, po pierwsze, zwiększenie wiedzy i umiejętności finansowych, służących racjonalnemu podejmowaniu decyzji finansowych, efektywności zarządzania finansami osobistymi, realizacji założonych celów finansowych, co jest związane ze zwiększeniem dochodów, obniżeniem kosztów funkcjonowania, a także właściwym wydatkowaniem środków finansowych i, po drugie, zwiększenie wiedzy i umiejętności pozafinansowych, co jest z kolei związane z czynnikami behawioralnymi, takimi jak na przykład akceptacja środowiska, uznanie środowiska bliższego i dalszego czy podwyższenie poczucia własnej wartości (Świecka, 2018, s. 5-6).

Edukacja finansowa jest procesem, który może rozpocząć się na każdym etapie życia i trwać przez całe życie. Proces nabywania kompetencji finansowych rozpoczyna się od zdobycia wiedzy, co powinno (choć nie zawsze się tak dzieje) przełożyć się na zwiększenie umiejętności. Bywa i tak, że proces ów kończy się na etapie zdobycia wiedzy i nie znajduje odzwierciedlenia w zmianie zachowań finansowych. Oznacza to, że odbiorcy otrzymują wiedzę, lecz nie wykorzystują jej w praktyce, co powoduje, iż nie następuje zmiana postaw (Świecka, 2018, s. 5-6).

Świecka (2016, 2018, s. 7-11), na podstawie literatury przedmiotu, przedstawia autorską klasyfikację edukacji finansowej, uwzględniającą kilka kryteriów, tj. formę edukacji, wiek, rekrutację, odległość i czas. Zgodnie z kryterium formy edukacji (Sławiński, 2017a, 2017b) dzieli edukację finansową na:

- formalną (ang. *formal education*), gdzie kształcenie realizowane przez publiczne i niepubliczne szkoły oraz inne podmioty systemu oświaty, uczelnie oraz inne podmioty systemu szkolnictwa wyższego, w ramach programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych i kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych. Edukacja formalna oznacza uczenie się w szkole lub na uczelni w ramach programów prowadzących do nabycia kwalifikacji pełnych lub częściowych. Obecnie odbywa się incydentalnie, poprzez szczątkowe, niepowiązane ze sobą przedmioty, niestanowiące jednej całości.
- pozaformalną (ang. *non-formal education*), kształcenie i szkolenia realizowane są w ramach programów, które nie prowadzą do uzyskania kwalifikacji pełnych lub częściowych.
- nieformalną (ang. *informal learning*), kształcenie zamierzone (samodzielne uczenie się) lub niezamierzone (występujące bezwiednie w sytuacjach życia codziennego, także w pracy, szkole, poza organizowanymi tam szkoleniami formalnymi i pozaformalnymi). Polega na zdobywaniu wiedzy poprzez doświadczenie. Prowadzi do kształtowania postaw i zachowań w wyniku pozyskanych doświadczeń oraz wpływu edukacyjnego otoczenia (rodziny, znajomych, środowiska pracy itp.). Obejmuje nie tylko poszerzanie wiedzy i umiejętności, ale również kształtowanie postaw i wartości.

Stosując kryterium wieku autorka wyróżnia:

- edukację finansową dzieci, realizowaną w szkole,
- edukację finansową młodzieży, realizowaną w szkole,
- edukację finansową dorosłych, realizowaną na studiach, kursach zawodowych i hobbistycznych, szkoleniach, warsztatach, wyjazdach studyjnych, seminariach i konferencjach.

Kryterium rekrutacji pozwala dokonać podziału edukacji finansowej na:

- edukację finansową szkolną, realizowaną w dwóch segmentach, tj. wśród uczniów i wśród nauczycieli zajmujących się edukacją finansową,
- edukację finansową akademicką, realizowaną w dwóch segmentach, tj. wśród studentów i wśród nauczycieli akademickich zajmujących się edukacją finansową,
- edukację finansową pozaszkolną i pozaakademicką, realizowaną w postaci konkursów, zajęć pozaszkolnych, warsztatów, szkoleń, kursów zawodowych itp.

Kryterium odległości daje możliwość wyróżnienia:

- edukacji finansowej stacjonarnej – forma edukacji, w której znacząca część zajęć realizowana jest w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem,
- edukacji finansowej na odległość (inaczej *distance learning*, e-edukacja, edukacja wirtualna, edukacja zdalna, e-learning, kształcenie zdalne) – forma nauczania z wykorzystaniem internetu, w postaci prezentacji multimedialnych, krótkich filmów, lub spotkań online z nauczycielem.

Podział edukacji finansowej według kryterium czasu:

- edukacja cząstkowa – trwająca przez określonych czas, np. kurs miesięczny, tygodniowy, roczne studia,
- edukacja ustawiczna – składająca się z momentów edukacji cząstkowej, trwająca przez całe życie (Świecka, 2018, s. 8-10).

Wybrane przykłady wprowadzania edukacji finansowej do szkół podstawowych

Zdobywanie nie tylko wiedzy, ale też praktycznych umiejętności z zakresu edukacji finansowej przez rodziców i nauczycieli, powinno mieć miejsce równoległe z edukacją finansową dzieci. Należałoby zatem zmierzać w stronę edukacji finansowej, którą objęte byłyby osoby dorosłe oraz dzieci. Taka potrzeba została już dostrzeżona, czego wynikiem jest znana forma edukacji finansowej kierowana zarówno do dzieci, jak i rodziców. Edukacja Finansowa Crown w Polsce jest działalnością edukacyjną skierowaną do każdego. Prowadzona jest na bazie wartości chrześcijańskich i ma na celu pomoc w zarządzaniu finansami. Obejmuje edukację w zakresie wychodzenia z długów, kształtowania nawyków planowania wydatków i sposobów podejścia do budżetu rodzinnego, jak również oszczędzania i wydawania pieniędzy³. W Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej w Warszawie, podczas zajęć dodatkowych, realizowana jest nowatorska forma edukacji finansowej. Program zawarty w pakiecie dla najmłodszych dzieci *Dawaj, oszczędzaj, wydawaj* i dla starszych *Sekret*, pozwalają na innowacyjną edukację uczniów w zakresie zarządzania własnymi finansami, uczyć planowania i sposobów realizacji swoich planów, z uwzględnieniem chrześcijańskich zasad. Treści, forma, proponowane metody oraz środki dydaktyczne dostosowane są odpowiednio do możliwości percepcyjnych młodszych oraz starszych dzieci. Sposób przekazu dopasowany do wieku uczniów oraz uwzględnienie ich wrażliwości na dobro, dzielenie się z innymi, rodzi nadzieję na właściwe wychowanie w tym

³ Crown Financial Ministries powstało w roku 2000 z połączenia dwóch organizacji: Crown Ministries założonej przez Howarda Daytona w roku 1985 oraz Christian Financial Concepts założonej w 1976 roku przez Larrego Burketa. Ruch Nowego Życia, podpisując umowę o współpracy z Crown Financial Ministries, stworzył dla Edukacji Finansowej Crown w Polsce prawne możliwości działania. W wyniku spotkania w dniu 10 stycznia 2008 z Peterem Briscoe, Edukacja Finansowa Crown rozpoczęła działalność w Polsce. <http://www.crown.org.pl/> (otwarty: 5.10.2018).

zakresie, w przeciwieństwie do współczesnych, indywidualistycznych kryteriów oceny wartości życia. Inne powody, dla których szkoła naucza o finansach, to: możliwość kształtowania świadomości finansowej i odpowiedzialności od najmłodszych lat; pokazywanie praktycznych aspektów życia, będącego w zgodzie z zasadami Pisma Świętego; na poziomie szkoły podstawowej nie ma szkolnej edukacji w tej tematyce; przekazanie podstaw wiedzy finansowej opartej na ponadczasowych wartościach Pisma Świętego (Bednarz, 2013, s. 124-126).

Edukacja finansowa Crown stanowi przykład łączenia aspektu materialnego, duchowego i intelektualnego w wychowaniu dzieci (Raszka, 2017, s. 151). Andrzej Fesnak podkreśla, że lepsze wyniki daje troska o sprawy materialne i równoległe troska o rozwój duchowy i intelektualny. Jego zdaniem należy pokazać dziecku, że pieniądze są ważne, a nawet bardzo ważne w wielu momentach życia, jednak nie są jedyną miarą wartości ludzi ani jedynym kryterium, według którego należy ludzi postrzegać. Autor uważa, że pieniądze i rozwój duchowy to właściwe, perfekcyjne połączenie (Fesnak, 2011, s. 46).

Kolejnym przykładem krzewienia wiedzy finansowej wśród najmłodszych uczniów jest innowacyjny na skalę kraju projekt *Myszę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych*. Głównym celem trwającego trzy lata projektu edukacji finansowej jest wdrożenie programu edukacji finansowej (zgodnego z podstawą programową) autorstwa Małgorzaty Żytka, Aliny Kalinowskiej oraz Ewy Kruk, przeznaczonego dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Projekt jest realizowany w latach 2017-2019 w 44 szkołach⁴. Zajęcia prowadzą przygotowani do tego zadania nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Można powiedzieć, że program ten umożliwia edukację finansową szkolną, która jest realizowana w dwóch segmentach, tj. wśród uczniów i wśród nauczycieli zajmujących się edukacją finansową, bowiem skierowany jest do obu tych podmiotów edukacyjnych.

Cele szczegółowe omawianego projektu to między innymi: rozwój wiedzy i umiejętności finansowych uczniów poprzez umożliwienie dzieciom osobistego przeżycia sytuacji edukacyjnych związanych z zarządzaniem pieniędzmi; zdobywanie doświadczeń podczas rozwiązywania problemów; rozwój podstaw krytycznego myślenia uczniów, dotyczącego konsekwencji podejmowania decyzji finansowych oraz ich znaczenia w życiu każdej osoby i rodziny; oraz rozwój kompetencji zawodowych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Myszę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych* opiera się na koncepcji „pakietu projektów edukacyjnych”, które sprzyjają doświadczaniu przez dzieci nowych sytuacji związanych z posługiwaniem się pieniędzmi w sposób świadomy, budowaniu intuicji finansowych i rozumieniu tego obszaru życia w sposób odpowiedzialny i krytyczny. Program zawiera osiem obszarów tematycznych: pieniądź, zarabianie pieniędzy, gospodarstwo domowe, przedsiębiorstwo, sklep, instytucje finansowe, oszczędzanie i inwestowanie, solidarność i wzajemna pomoc. Można powiedzieć, że program wypełnia pewną lukę w obszarach edukacji ekonomicznej społeczeństwa. Innowacyjny charakter programu wynika między innymi z odejścia od tradycyjnej „podręcznikowej” metody

⁴ *Myszę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych*, <https://www.nbportal.pl/edukacja-w-nbp/projekty-w-realizacji/mysle,-decyduje,-dzialam-finanse-dla-najmlodszych> (otwarty: 11.10.2018); <https://www.skef.pl/mysle-decyduje-dzialam/> (otwarty: 10.10.2018). Rekrutacja nauczycieli do prowadzenia zajęć w ramach projektu przeprowadzona została na obszarze co najmniej 6 województw: pomorskiego, zachodnio-pomorskiego, warmińsko-mazurskiego, mazowieckiego, małopolskiego i lubelskiego.

realizacji na rzecz otwartego pakietu edukacyjnego, ściśle związanego z edukacją matematyczną i społeczną. Otwarta konstrukcja programu pozwala na wykorzystanie pakietu edukacyjnego nie tylko w trakcie zajęć w klasie, ale również podczas zajęć w świetlicy szkolnej czy świetlicy terapeutycznej. Opisujący program edukacji finansowej dla uczniów klas I-III zapoznaje dzieci z podstawowymi pojęciami z zakresu ekonomii, uświadamia im istnienie szeregu instytucji finansowych, buduje wiedzę na temat pieniądza; rozwija doświadczenia i umiejętności dzieci związane z funkcjonowaniem w rzeczywistości finansowej; umożliwia osobiste przeżycie sytuacji edukacyjnych związanych z zarządzaniem pieniędzmi w konkretnych sytuacjach, krytyczne czytanie tekstów związanych z pieniędzmi; rozwija umiejętności wartościowania i rozumienia humanistycznego wymiaru procesów finansowych i namysłu nad wyborami związanymi z finansowym wymiarem stylów życia; rozwija postawę krytycznego myślenia nad spotykanymi na co dzień zjawiskami kultury finansowej (Żytko i in., 2016, 15-19).

Oprócz kształtowania u dzieci umiejętności planowania wydatków oraz rozważnego wydawania pieniędzy, niezwykle ważne jest kształtowanie umiejętności oszczędzania. Trudno nie wspomnieć tutaj Szkolnych Kas Oszczędności (SKO): to największy, najstarszy i najbardziej rozpoznawalny w Polsce program edukacji finansowej. PKO Bank Polski od pokoleń zachęca najmłodszych do oszczędzania i zdobywania wiedzy z zakresu finansów. Obecnie SKO to unikatowe rozwiązanie w skali Europy, dostosowane do potrzeb polskich uczniów. Projekt Szkolnych Kas Oszczędności, którego korzenie sięgają lat dwudziestych ubiegłego stulecia, jest aktywnie rozwijającym się programem o ogromnym potencjale edukacyjnym. Kierunki jego rozwoju są wyznaczone przez kolejne pokolenia uczniów, którzy, czerpiąc z niego praktyczną wiedzę o finansach i ekonomii, zyskują niezbędne narzędzia do radzenia sobie w dorosłym życiu⁵.

Można tutaj jeszcze wymienić inne projekty, których celem jest wprowadzanie dzieci między innymi w świat finansów. Niektóre z nich zostały zakończone, jednak można korzystać z wypracowanych materiałów edukacyjnych dostępnych w internecie. *Stas i Zosia w szkole*⁶ jest przykładem innowacyjnego programu nauczania metodą projektu w ramach edukacji wczesnoszkolnej. Za priorytetowe cele tego programu przyjęto kształtowanie czterech kompetencji: ekonomicznej, ekologicznej, przedsiębiorczej i społecznej.

⁵ Potrzebę wprowadzenia tematyki oszczędności do szkolnych programów nauczania postulowano w Polsce już w XVIII wieku, m.in. w materiałach utworzonej w 1773 Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego w Europie nowożytnego Ministerstwa Oświaty. Do idei uzupełnienia programów szkolnych o zagadnienia dotyczące oszczędności i racjonalnego gospodarowania pieniędzmi powrócono kilka lat po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. W 1925 Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Stanisław Grabski, wydał okólnik głoszący, że młodzieży szkolnej należy wpajać umiejętność i zasady oszczędzania pieniędzy. Celowi temu służyć miało między innymi tworzenie Szkolnych Kas Oszczędności. Pierwsze z nich powołano w 1927 r. Osiem lat później kuratelą projekt objęła Poczta Kasa Oszczędności, która po II wojnie światowej przekształcona została w Powszechną Kasę Oszczędności Bank Polski. <http://www.pkobp.pl/80-lat-sko/historia-sko-pko-banku-polskiego/> (otwarty: 5.10.2018); Obecnie do SKO należy ok. 4,5 tys. szkół podstawowych, a 150 tys. dzieci korzysta z internetowego serwisu www.sko.pkobp.pl (otwarty: 5.10.2018); Materiały edukacyjne adresowane do dzieci oszczędzających w SKO, ich rodziców oraz materiały dydaktyczne dla nauczycieli <https://www.pkobp.pl/klienci-indywidualni/dla-dzieci/sko-szkolne-kasy-oszczednosci/> (otwarty: 5.10.2018).

⁶ *Stas i Zosia w szkole. Innowacyjny program nauczania edukacji wczesnoszkolnej metodą projektu.* <https://docplayer.pl/9272342-Stas-i-zosia-w-szkole.html>, (otwarty: 10.10.2018).

Następnym przykładem jest program zintegrowanej edukacji *Odkrywca biznesu*⁷, który między innymi umożliwi dzieciom w bardzo atrakcyjny i nowoczesny sposób poznanie skomplikowanego świata finansów i przedsiębiorczości. Jego realizacja przygotowuje najmłodszych do uczestnictwa w gospodarce opartej na wiedzy i wypracowuje nawyk świadomego korzystania z instrumentów, wspierających skuteczne oszacowanie możliwości biznesowych oraz finansowych. Stanowi punkt wyjścia i załączek dla dalszego kształcenia uczniów w zakresie wypracowania umiejętności świadomego analizowania realiów otoczenia gospodarczego oraz poszukiwania sposobów na kreowanie popytu. Założeniem programu jest to, aby dzięki treściom w nim zawartym zmierzać do wzbudzenia w dziecku samodzielności i przedsiębiorczości, dając także niezbędny zasób wiedzy, w tym kompetencji z zakresu ekonomii i przedsiębiorczości. Na dalszych etapach nauczania istnieje możliwość rozszerzenia omawianego programu o wiedzę na temat rynków kapitałowych oraz złożonych transakcji biznesowych.

Ciekawą propozycję stanowią przygotowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji scenariusze zajęć z zakresu edukacji ekonomicznej nie tylko dla klas I-III szkoły podstawowej. *Moje dochody, wydatki, oszczędności. Edukacja ekonomiczna w scenariuszach lekcji. Szkoła Podstawowa*⁸ to propozycja, która powstała w odpowiedzi na potrzebę edukacji ekonomicznej prowadzonej od najmłodszych lat, dostrzeżoną przez wiele instytucji europejskich i polskich. Wspomniany pakiet edukacyjny jest skierowany do nauczycieli pracujących z dziećmi i przekonanych, że ekonomiczny sposób myślenia oraz postawy przedsiębiorcze można – i należy – kształtować już od najmłodszych lat. Scenariusze zajęć dla klas I-III odwołują się do fragmentów znanej dzieciom książki Astrid Lindgren, *Dzieci z Bullerbyn*. W tym miejscu należałoby jeszcze wskazać materiały dla nauczycieli szkół ćwiczeń, dostępne na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju i Edukacji, pod tytułem *Jak rozwijać kompetencje ekonomiczne u najmłodszych?* Autorzy zwracają uwagę na to, aby w trakcie prowadzenia zajęć rozwijających kompetencje ekonomiczne u dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, nauczyciele starali się nie wspierać postaw konsumpcjonistycznych, ale w miarę możliwości kształtować postawę świadomego korzystania z wolnorynkowych możliwości. Dlatego też za jeden z najważniejszych elementów rozwoju kompetencji ekonomicznych uważają postawę przedsiębiorczą (Stańdo, Szaławska-Murmyło, 2017, s. 5).

Cyklicznie powtarzającym się od kilku lat wydarzeniem, zaprojektowanym dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadpodstawowych, a także bibliotek publicznych jest *Global Money Week (GMW) – Światowy Tydzień Pieniądza*. Jego VII edycja odbyła się w dniach 12–18 marca 2018, pod hasłem *Money Matters Matter – Pieniądze się liczą*. Celem akcji Global Money Week jest zainspirowanie dzieci i młodzieży do zdobywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięcia samodzielności

⁷ Program zintegrowanej edukacji *Odkrywca biznesu*, <https://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/4134> (otwarty: 10.10.2018).

⁸ *Moje dochody, wydatki, oszczędności. Edukacja ekonomiczna w scenariuszach lekcji. Szkoła podstawowa*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, <https://www.ore.edu.pl/2011/01/moje-dochody-wydatki-oszczdnosci-scenariusze-edukacji-ekonomicznej-dla-szko-podstawowych/> (otwarty: 10.10.2018).

finansowej w dorosłym życiu, przygotowanie młodego pokolenia do podejmowania świadomych decyzji finansowych, a tym samym walka z wykluczeniem finansowym⁹.

Na uwagę zasługuje również projekt zrealizowany przez Bibliotekę Suską im. dra Michała Żmigrodzkiego w Suchej Beskidzkiej i publikacja Daniela Grepsa przeznaczona dla najmłodszych uczniów, a także program edukacji finansowej *Cha-Ching*, który powstał z myślą o przekazaniu dzieciom w wieku wczesnoszkolnym wiedzy, która pomoże im podejmować właściwe decyzje finansowe, aby mogły osiągać swoje cele i spełniać marzenia. Program *Cha-Ching* opiera się na czterech kluczowych zagadnieniach związanych z pieniędzmi, to jest zarabianiu, oszczędzaniu, wydawaniu i pomaganiu. Treści związane z pieniędzmi prezentowane są dzieciom w atrakcyjnej, śpiewanej formie (dziesięć trzuminutowych odcinków). Tekst dialogów, przygód i piosenek sześciu bohaterów (trzech dziewczynek i trzech chłopców) zespołu jest nie tylko słyszany przez dzieci, ale jednocześnie pojawia się na ekranie.

Podsumowanie

Edukacja finansowa adresowana do dzieci, i to od najmłodszych lat, nabiera coraz większego znaczenia. Nie ma wątpliwości, iż właśnie ta sfera życia odgrywa ważną rolę w pomyślnym rozwoju i przyszłości kolejnych pokoleń. Edukacja finansowa staje się niezbędną, a jednocześnie pilną potrzebą w obecnych czasach, co potwierdzają wyniki dotychczasowych badań w zakresie edukacji ekonomicznej w Polsce. Trudno porównywać wyniki tych badań, gdyż prowadzone były przez różne instytucje według różnych założeń. Niemniej jednak pokazują one, że polskie społeczeństwo posiada niewielką wiedzę finansową (Iwanicz-Drozdowska, 2009, 2014, Penczar, 2014, Świecka, 2018, s. 13-14). Stąd też edukacja finansowa dzieci powinna wiązać się ze wzbogacaniem ich wiedzy z zakresu finansów, ale również umożliwiać jej stosowanie w praktyce szkolnej, a także pozaszkolnej. Przy czym należy zwrócić uwagę na znaczenie zgodności pomiędzy sposobem wychowania dzieci przez rodziców, a schematami poznawczymi formułowanymi w szkole, co potwierdzają badania Jacquesa Lautrey (Lautrey 1980, Roland-Lévy, 2004, s. 296). Bez przełożenia wiedzy finansowej na praktykę trudno mówić o kształtowaniu umiejętności finansowych, a w dalszej kolejności nawyków i postaw. Stąd nasuwa się wniosek, że edukacja finansowa szkolna musi iść w parze z edukacją finansową domową (Raszka, 2015, s. 367-380, Raszka, 2017, s. 148-150). W takiej sytuacji bardzo ważne wydaje się przygotowanie nauczycieli, a także rodziców do merytorycznego prowadzenia rozmów z dziećmi na tematy związane z podstawami wiedzy finansowej, a przy tym odwoływania się do osobistych doświadczeń i potocznej wiedzy finansowej dzieci. Celem takiego podejścia powinno być porządkowanie i uzupełnianie ich wiedzy, a także wyposażanie w umiejętność uprawiania krytycznego i interpretacyjnego odczytywania podstaw ekonomii (Rutkowiak, 2010, s. 351), a tym samym świadomego i odpowiedzialnego podejmowania działań finansowych.

⁹ Światowy Dzień Pieniądza jest inicjowany przez Urząd Komisji Nadzoru Finansowego (UKNF) we współpracy z Ministerstwem Finansów <https://www.ore.edu.pl/2018/02/global-money-week-gmw-swiatowy-tydzien-pieniadza/> (otwarty: 10.10.2018), https://www.knf.gov.pl/CEDUR?articleId=60947&p_id=18 (otwarty: 10.10.2018).

Literatura

- Bednarz E. (2013): *Edukacja chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*. Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa.
- Chrześcijańska Szkoła Samuel, <http://samuel.pl/szkola-podstawowa/> (otwarty: 05.10.2018).
- Cohen M., Lee J. (2008): *No customer left behind: financial education for long-term adoption of branchless banking*. „Microfinance Insights”, Vol. 8, s. 3, <https://issuu.com/microfinanceinsights> (otwarty: 15.10.2018).
- Fesnak A. (2011): *Finanse dziecka. Jak zadbać o finansową przyszłość swojego dziecka?* Wydawnictwo Złote Myśli, Gliwice.
- Flejterski S. (2008): *Świadomość i kultura ekonomiczna gospodarstw domowych w ujęciu teoretycznym*. W: B. Świecka (red.), *Bankructwa gospodarstw domowych. Perspektywy ekonomiczna i społeczna*. Difin, Warszawa 2008.
- Frączek B. (2013): *Obszary badań w zakresie poziomu wiedzy i edukacji finansowej w Polsce i na świecie*. W: J. Cichy, I. Pyka (red.), *Innowacje w bankowości i finansach*. T. 1. „Studia Ekonomiczne” nr 173/14, 118-119.
- Greps D.: *Zaczynij się liczyć. Edukacja ekonomiczna dla najmłodszych*. Biblioteka Suska,
- Iwanicz-Drozdowska M. (2010): *Edukacja finansowa*. „Infos. Zagadnienia społeczno-gospodarcze”, nr 15(85)
- Iwanicz-Drozdowska M. (2009): *Produkty finansowe i edukacja finansowa w Polsce na tle wybranych krajów wysoko rozwiniętych*. Raport z badań, Badania statutowe 2008–2009, 04/S/0010/08, Kolegium Zarządzania i Finansów, Katedra Ubezpieczeń Finansowych, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa, 9-10.
- Iwanicz-Drozdowska M. (2014): *Wykluczenie finansowe i edukacja finansowa – kilka uwag w dyskusji*. W: M. Penczar (red.), *Rola edukacji finansowej w ograniczaniu wykluczenia finansowego*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Jacob K., Hudson S., Busch M. (2000): *Tools for Survival: An Analysis of Financial Literacy Programs for Lower-income Families*. Woodstock Institute 2000, <http://www.woodstockinst.org/> (otwarty: 15.10.2018)
- Lautrey J. (1980): *Classe sociale, milieu familial, et intelligence*. Presses universitaires de France, Paris.
- Lindgren A. (2000): *Dzieci z Bullerbyn*. Nasza Księgarnia, Warszawa
- Matul M., Pawlak K. (2005): *W kierunku stabilnej przyszłości. Edukacja finansowa dla osób o niskich dochodach w Polsce*, www.edufin.org.pl (otwarty: 10.07.2010)
- Moje dochody, wydatki, oszczędności. Edukacja ekonomiczna w scenariuszach lekcji. Szkoła podstawowa*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010. <https://www.ore.edu.pl/2011/01/moje-dochody-wydatki-oszczednosc-scenariusze-edukacji-ekonomicznej-dla-szko-podstawowych/> (otwarty: 10.10.2018)
- Noga B., Noga M., Dejnaka A. (2016): *Edukacja ekonomiczna polskiego społeczeństwa*. Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.
- Penczar M. (2014): *Ocena poziomu edukacji finansowej w Polsce na tle krajów UE*. W: M. Penczar (red.), *Rola edukacji finansowej w ograniczaniu wykluczenia finansowego*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Program edukacji finansowej *Cha-Ching*, <https://cha-ching.pl/> Materiały dla dzieci, rodziców i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (otwarty: 10.10.2018)
- Program zintegrowanej edukacji *Odkrywca biznesu*, <https://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/4134> (otwarty: 10.10.2018)
- Raszka R. (2017): *Edukacja finansowa dzieci*. W: A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Przedsiębiorczość jako wartość w edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Raszka R. (2018): *Pieniądz(e) z perspektywy dziecka*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1(11).
- Raszka R. (2015): *Domowa i szkolna edukacja finansowa dzieci*. W: N.A. Fechner, A. Zduniak (red.), *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wiek*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań, 367-380.
- Roland-Lévy Ch. (2004): *W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne?*. W: T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Rutkowiak J. (2010): *Wychylenie wyobraźni. Z myślą o poneliberalnych przemianach edukacji*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sławiński S. (2017a): *Mała encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Sławiński S. (2017b): *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa
- Stas i Zosia w szkole. Innowacyjny program nauczania edukacji wczesnoszkolnej metodą projektu*. <https://docplayer.pl/9272342-Stas-i-zosia-w-szkole.html> (otwarty: 10.10.2018)
- Stas i Zosia w szkole*, http://stasizosia.info/?page_id=285 (otwarty: 10.10.2018)

- Świecka B. (2018): *Kompetencje finansowe i edukacja finansowa. Ujęcie teoretyczne i praktyczne*. „Rozprawy Ubezpieczeniowe. Konsument na rynku usług finansowych”, nr 1(27), 3-14.
- Świecka B. (2016): *Wiedza i edukacja finansowa gospodarstw domowych jako determinanty rozwoju obrotubezgotówkowego*. W: P. Bolibok, M. Żukowski (red.), *Obrót bezgotówkowy w Polsce – stan i perspektywy*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2013): *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Kraków – Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2016). *Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (32), s. 23-24.
- Worthington A.C. (2006): *Predicting Financial Literacy in Australia*. Faculty of Commerce. University of Wollongong, Wollongong 2006.
- Żytko M., Kalinowska A., Kruk E. (2016): *Myszę, decyduję, działam – finanse dla najmłodszych. Pakiet do edukacji finansowej dla uczniów klas I-III. Poradnik dla nauczyciela*. Stowarzyszenie Krzewienia Edukacji Finansowej, Gdynia, s. 15-19, <https://www.skef.pl/mysle-decyduje-dzialam/pakiet-edukacyjny/> (otwarty: 10.10.2018).

Inicjatywy podejmowane w celu upowszechniania edukacji finansowej wśród najmłodszych uczniów

Artykuł zawiera opis wybranych programów i projektów edukacji finansowej, skierowanych do uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Wśród nich znajdują się takie, które zostały zakończone i takie, które są aktualnie realizowane. Przegląd inicjatyw upowszechniania edukacji finansowej wśród najmłodszych uczniów poprzedzają rozważania teoretyczne wokół edukacji finansowej i pojęć z nią związanych.

Słowa kluczowe: edukacja finansowa dzieci, edukacja wczesnoszkolna.

Initiatives undertaken to disseminate financial education among the youngest pupils

The article contains a description of selected programs and financial education projects addressed to the youngest primary school pupils. Some of those programs have been completed and the other ones are currently implemented. In the text, firstly, there are presented theoretical considerations on financial education and concepts related to it; next, the article shows an overview of initiatives undertaken to disseminate financial education among the youngest pupils.

Keywords: financial education of children, early school education.

REFLEKSJE METODOLOGICZNE

Katarzyna Kmita-Zaniewska

Uniwersytet Gdański

INTERAKCJE, NARRACJE I INTERPRETACJE W BADANIACH BIOGRAFICZNYCH

Biografia jest wyjątkowym źródłem danych. Kontakt z biografią to w pewnym sensie pozostawanie w związku z samym człowiekiem – bohaterem biografii. Świat przeżywany, doświadczony przez badanych, można poznać jedynie wyzwalając w nich opowieść o własnym życiu, gdyż wiedzą więcej jako jego świadkowie i unikatowi uczestnicy (Hałas, 1990, s.206). Wobec tego, bezpośrednie spotkanie z badanym – w sytuacji wywiadu, bądź pośrednio, poprzez analizę narracji, umożliwi odkrywanie znaczeń zanurzonych w retrospekcji. Jaką metodą badać subiektywne sensy ludzkiego działania? Poszukując modelu wyjaśniania zjawisk, odsłaniamy to, co „jest wyłącznie ludzkie i co kształtuje w dużej mierze zachowanie człowieka – znaczenie nadawane sytuacji społecznej w jakiej działamy i jej rozumienie” (Feinberg, Soltis, 2000, s. 80). Badania jakościowe, skoncentrowane na „odczytywaniu” doświadczeń biograficznych, są właściwe dla rozpoznawania znaczeń, które przypisujemy zdarzeniom, procesom bądź strukturom swego życia oraz do wiązania tych znaczeń z otaczającym ludzi światem społecznym (Huberman, Miles, 2000, s.10).

Biografia oznacza historię życia, drogę życiową człowieka, jest w końcu opisem życia (gr. *bios* – życie, *graphie* – pismo), zaś badacz, który „dąży do uchwycenia i zrozumienia centralnych struktur znaczeniowych w życiu podmiotu, musi w ż y ć się w biografię drugiej osoby tak, by móc spojrzeć na jej doświadczenia z podwójnej perspektywy – znajdowania się tam, gdzie ona, postrzegając i artykułując jej przeżycia jej oczyma i ustami. Dokonując tego, badacz przemawia przez osobę badaną, a ona przez niego” (Denzin, 1990, s. 58). Dostrzeżenie wartości autorefleksji w odniesieniu do badań biograficznych jest przepustką do odkrywania nowych obszarów poznawczych w pedagogice. Ludzka refleksyjność prowadzi do procesu zmiany społecznej, stanowiąc narzędzie edukacji i rozwoju.

Stopniowemu uprawomocnianiu metodologii jakościowej towarzyszyło upodmiotowienie relacji badawczej, co miało polegać na specyficznym stosunku badacza do samego siebie jako jednostki ludzkiej oraz stosunku do partnera interakcji badawczej (badanego) i do rozpoznawanego problemu badawczego (przedmiotu badań). Taka

samowiedza badacza pozwala mu „traktować samego siebie jako podmiot i umożliwia innym traktować go również podmiotowo [...], paradoksalnie odbiera mu wyjątkowość, odmienność »gatunkową« od jego badanych, zakładaną we wzorcu »pozytywistycznym«, [...] kładzie zatem nacisk na jego podobieństwo do badanych, wskazuje, że oba podmioty interakcji badawczej mają pewne wspólne cechy oraz, że uczestniczą w ramach »wspólnej« rzeczywistości” (Wyka, 1993, s.48-49).

„Wspólny świat” partnerów interakcji odrzuca rolę autorytetu dotąd przypisywaną badaczom. Badacz może otrzymać od badanych wiedzę na temat ich „wspólnej” rzeczywistości i dzielić się z nimi własną wiedzą, co poprzez działanie autentyczne prowadzi do osobowych, „naturalnych” (nie wyłącznie w roli zawodowej) kontaktów z badanymi (Wyka, 1993, s.50-51). Możliwe, że jest to jedyne „środowisko” interakcji, wyzwalające sensy i znaczenia w narracjach biograficznych badanych osób; w powiązaniu z zasobami badacza – jego wrażliwością i kompetencjami komunikacyjnymi.

Perspektywy badawcze w orientacji jakościowej wyznaczane są przez założenia teoretyczne, podążające za nimi metody zbierania danych oraz metody ich interpretacji.

W paradygmacie interpretatywnym optyka badanych i zdolności poznawcze podmiotu stają się źródłem wiedzy opisywanej przez Robina Ushera jako „kreacja ludzkiego umysłu” – rzeczywistość nie istnieje na zewnątrz podmiotu, czekając na odkrycie, a raczej „jest kreowana w postrzeganiu przez konstrukty, jakimi posługuje się badacz” (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s.20) Wiedza nieustannie zmienia się – podobnie fakty, zdarzenia, a przede wszystkim ludzie. Zadaniem badacza jest dokonanie opisu tej stałości lub zmienności. Wiedza ma charakter społeczny, zaś jej zrozumienie jest wynikiem interpretacji w odniesieniu do tradycji i specyficznych warunków społecznych. W paradygmacie interpretatywnym pojawia się jeszcze jedna ważna kwestia: „w interpretacji i nadawaniu znaczeń kluczową rolę odgrywają wartości wyznawane przez badaczy i badanych” (tamże, s. 21).

Mając na uwadze szczególną rolę badacza, niezbędne zaangażowanie podczas analizy i interpretacji biografii, można uznać, że wynikiem pracy nad opowieściami o życiu (biografiami, autobiografiami) „nie jest kolekcja obiektywistycznie pojmowanych faktów, ale narracja o faktach [...]. Biografia jest procesem rozwijającym się w czasie. Dopóki trwa, nic nie jest definitywnie skończone, nawet przeszłość” (Malewski, 2010, s. 150). Czy wobec tego wiedza „wyprowadzona” ze źródeł biograficznych jest aktualna jedynie w odniesieniu do określonego miejsca i czasu oraz wyłącznie pojedynczego przypadku w interpretacji konkretnego badacza?

Zakładam, że dane jakościowe (w tym narracje biograficzne) pozwalają badaczom zbliżyć się do spektrum problemów podejmowanych przez jednostki w codziennych interakcjach oraz „wyodrębnić i poddać analizie sposoby, w jakie jednostki budują i rozwijają wzajemną komunikację” (Gibbs, 2011, s.21). Poznając biografie, poznajemy cele, dążenia oraz znaczenia istotne dla uczestników i kreatorów społecznej rzeczywistości, gdyż zanim biografia zostanie przekształcona w źródło wiedzy jest pierwotnie zjawiskiem społecznym (Hałas, 1990, s.197). Doświadczenie ludzkie jest więc bezcenne, stanowiąc dla badaczy źródło autentycznej i niepowtarzalnej wiedzy o świecie – subiektywnej prawdy o życiu.

Badania biograficzne i symboliczny interakcjonizm Herberta Blumera

Ogólne założenia interakcjonizmu symbolicznego, w tym koncepcja aktora wyposażonego w jaźń, zdolnego do rozmowy z samym sobą i interpretującego środowisko, zapewniają danym biograficznym miejsce uprzywilejowane. Interakcjonizm symboliczny odnosi się do subiektywnych znaczeń i postrzega wszelkie dane badania społecznego jako wytwory interakcji. Podejście to, osadzone w paradygmacie interpretatywnym (interpretacyjnym) uchodziło nawet, w czasie swojego rozkwitu, za rzecznika wykorzystywania danych biograficznych (Hałas, 2006, s. 31, 198).

Podstawowe założenia orientacji symbolicznego interakcjonizmu Herberta Blumera ufundowane są na pojęciach znaczenia oraz działania. Nie jest to kierunek o spójnych założeniach, choć oczywiście istnieje pewien trzon tego stanowiska teoretycznego. Jego formowanie się zostało zapoczątkowane odrzuceniem założenia o podmiocie poznającym jako biernym widzu (Hałas, 1990, s.198). Blumer przyjął, że „ludzie interpretują czy »definiują« wzajemnie swoje działania, zamiast na nie po prostu reagować” (Blumer 1984, s. 71-72), dlatego pewien rodzaj interakcji, typowy dla ludzi, ma wymiar symboliczny i wynika z dążenia do wzajemnego zrozumienia swoich działań. W życiu społecznym występują także niezliczone interakcje niesymboliczne, wówczas, gdy natychmiast i bezrefleksyjnie odpowiadamy sobie nawzajem na komunikaty niewerbalne, gesty czy ton głosu (Blumer, 2007, s. 10-11)

Wykładnia interakcjonizmu symbolicznego według Blumera wyraźnie nawiązuje do pojęcia jaźni Georga H. Meada i wyjaśnienie, czym jest jaźń, wydaje się kluczowe dla dalszej lektury. Założenie, iż człowiek jest wyposażony w jaźń oznacza, że może być podmiotem działania – może działać wobec samego siebie oraz wobec innych. Zdolność oddziaływania na siebie pozwala człowiekowi stawić czoło otaczającemu go światu, a przede wszystkim „umożliwia mu wskazywanie sobie samemu rzeczy znajdujących się w jego otoczeniu i kierowanie w ten sposób swoimi działaniami [...]; Świadome życie człowieka [...] jest nieprzerwanym procesem udzielania samemu sobie wskazań przedmiotów, z którymi ma do czynienia i które bierze pod uwagę” (Blumer, 1984, s.72-73). Jaźń jest procesem (nie jest statyczna), który umożliwia człowiekowi jakby „stać obok siebie”, sprawdzić, ocenić dany przedmiot, powstrzymać od działania, ustalić możliwości, upewnić się jakie jest jego znaczenie itd. Jest to swoisty mechanizm interakcji z samym sobą, który wyzwala interpretację i prowadzi do podjęcia działania na podstawie tej interpretacji (Blumer, 2007, s. 50).

Interakcja symboliczna jest więc związana z interpretacją, czyli ustalaniem znaczenia aktywności innej osoby oraz definiowaniem, oznaczającym przekazanie innej osobie wskazówek co do tego, jak ma działać (Blumer, 2007, s. 52). Blumer za najważniejszą cechę związków międzyludzkich uznaje to, że „uczestnicy biorą się nawzajem pod uwagę” (tamże, s. 84), co oznacza, że jest to relacja dwóch podmiotów, nie zaś przedmiotu i podmiotu. Interakcja symboliczna jest w końcu również procesem, który kształtuje ludzkie zachowanie. Nasze działania wymagają dopasowania się do działań innych osób. Uczestnicy „dostrzegają i szacują nawzajem swoje działania, każdy organizuje działanie uwzględniając drugą osobę, a czyniąc to, powstrzymuje się, udziela sobie zachęty i kieruje sobą, budując swoją linię działania” (tamże).

Dokonująca się poprzez interakcję, w kontaktach z drugim człowiekiem, wymiana znaczących symboli werbalnych i niewerbalnych, prowadzi do nadawania znaczeń przedmiotom i działaniom. Każda interakcja zachodzi w konkretnej sytuacji, zaś wszelkie zmiany sytuacji wpływają na ponowne interpretacje znaczeń (por. Hałas, 2006; Blumer, 2007).

Podstawowe tezy Blumera odnoszą się do związku znaczenia i działań ludzkich:

1. Ludzie działają na podstawie znaczeń, jakie mają dla nich przedmioty.
2. Znaczenia są rezultatem procesu interakcji.
3. Znaczenia są modyfikowane przez interpretacje, jakich ludzie dokonują w aktualnym działaniu i w sytuacjach, w których się znajdują (por. Blumer, 2007, s. 7-9).

W założeniach interakcjonizmu symbolicznego, przedmioty oznaczają wszelkie obiekty, instytucje, inne istoty ludzkie i kategorie ludzi (np. przyjaciele, wrogowie), ideały, działania innych oraz wszelkie sytuacje, jakie jednostka spotyka. Działania człowieka wobec tych przedmiotów skutkują definicją przedmiotu dla osoby. Blumer poddaje obiekty umownej klasyfikacji, wymieniając: obiekty fizyczne (np. krzesła, rowery, drzewa), obiekty społeczne (np. studenci, matka, przyjaciel), obiekty abstrakcyjne (np. zasady moralne, idee i doktryny filozoficzne) (tamże, s. 12).

Drzewo nie jest tym samym przedmiotem dla drwala, botanika czy poety – podpowiada Blumer. Znaczenia nie są obiektywnymi właściwościami przedmiotów, lecz są wytworami społecznymi, które wyrastają z podejmowanych wobec tej osoby sposobów działania, z uwzględnieniem tegoż przedmiotu.

Nadawanie i modyfikowanie znaczenia przedmiotu przebiega dzięki procesowi interpretacji. Dokonuje się on poprzez początkowe wskazanie przedmiotu, wobec którego jednostka będzie działała, oraz wskazanie obiektów mających znaczenie (wchodzi w interakcję z samym sobą), by następnie przejść do drugiego etapu interpretacji: „dzięki procesowi komunikowania się z sobą, interpretacja staje się kwestią operowania znaczeniami. Jednostka selekcjonuje, sprawdza, zawiesza, przegrupowuje i przekształca znaczenia pod kątem sytuacji, w jakiej się znajduje oraz kierunku działania” (tamże, s. 7-8). Co ważne, w interakcji bierze się pod uwagę historycznie i biograficznie nagromadzoną wiedzę uczestników interakcji oraz wytworzone w danej grupie (w środowisku) reguły interpretacji znaczeń i formy komunikowania się (Hałas, 2006, s.299).

Pojawiające się w koncepcji interakcjonizmu symbolicznego pojęcie sytuacji „odnosi się do szczególnego, fizycznego i społeczno-kulturowego otoczenia, w którym działający ma fizyczną, społeczną i moralną pozycję. Kluczowy jest tu związek definicji sytuacji oraz roli. Ludzie chwytają sens struktury własnej roli na podstawie definicji sytuacji” (tamże, s. 115-116). Przyjmują więc rolę i domniemają rolę partnera interakcji poprzez wyobrażanie sobie, jak widzi nas partner i jak definiuje sytuację. Interakcja jest więc tworzeniem ról oraz interpretowaniem i przyjmowaniem roli partnera.

Odnosząc się do założeń Blumera, należy ponownie podkreślić zmienność sytuacji. Sytuacja jest taka, jak ją definiują jej uczestnicy, redefinicje są nieuniknione, gdyż właśnie od momentu historycznego i warunków środowiska, czyli od aktualnych sytuacji, zależne są znaczenia, jakie ludzie nadają przedmiotom. Sytuacja jest czynnikiem ciągłej reinterpretacji ludzkiego życia. Jeśli badacz „zatrzyma” aktualny moment (sytuację) z życia partnera interakcji, to echem spotkania z badanym będzie biografia, jako „życie opowiedziane,

opisane i przekazane innym za pośrednictwem języka” (Lalak, 2010, s. 394). Biografia to życie konstruowane, „bezustanny proces konfrontowania własnego doświadczenia ze zmieniającym się światem zewnętrznym” (tamże).

Zmienność sytuacji i płynność biografii umożliwiają utrwalenie opowieści o życiu, która dezaktualizuje się już w trakcie jej wypowiedzenia. Jest aktualna tylko podczas konkretnej, określonej interakcji z badaczem, wobec tak a nie inaczej zinterpretowanej przez rozmówcę sytuacji wywiadu. Zadaniem badacza jest uznanie, że otrzymuje informacje o świecie znaczeń badanych, o ich świecie, nie zaś świecie obiektywnym, jakim widzi go nauka. Wszelkie przedmioty – społeczeństwo i przyroda, są właśnie takie, jakimi postrzega je jednostka. Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że akceptacja podmiotowości rozmówcy podczas badań biograficznych potwierdza ugruntowanie interakcjonizmu symbolicznego w paradygmacie interpretatywnym w naukach społecznych.

Badanie zjawisk społecznych wiąże się z analizą potocznego doświadczenia znaczeń przez ludzi i jest to podejście zbieżne z opisaną przez Floriana Znanieckiego zasadą „współczynnika humanistycznego”. Blumer, w swojej sztandarowej pracy *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, pisząc o „czynniku doświadczenia ludzkiego”, stwierdza: „ten subiektywny aspekt jest niezbędny, jak wykazują Thomas i Znaniecki. Badania ograniczające się do »czynników obiektywnych« są nieadekwatne i jednostronne” (Blumer, 2007, s. 96).

W interakcjonizmie symbolicznym Mead oraz Blumer nie zarysowali dość wyraźnie ważnego aspektu rzeczywistości społecznej – koncepcji wartości. Antonina Kłoskowska zauważa, że Blumer wręcz „minimalizuje i lekceważy rolę kultury, wartości i podobnych »sił« oddziałujących za ludzkie podmioty. Słusznie akcentując aktywną rolę jednostki interpretującej kulturę, niepotrzebnie neglizuje treści, które nie tylko są wybierane i interpretowane, ale także kierują wyborami i sposobem interpretacji” (Kłoskowska, 1990, s. 185). Elżbieta Hałas również zwraca uwagę na potrzebę dopełnienia czy, jak pisze autorka, „ożywienia”, w interpretacji symbolicznego interakcjonizmu „zainteresowania doświadczeniem wartości i znaczeń w odniesieniu do szerszego, historycznego kontekstu, co mogłoby również przyczynić się do bardziej skutecznego przewyciężenia rozziwu między mikrospołecznym a makrospołecznym poziomem analizy” (Hałas, 2006, s. 300-301).

Znaniecki przyjął, że wartość zawiera nie tylko znaczenie. Znaczenie jest tylko kanwą, na której buduje się ważność aksjologiczna przedmiotów, czyli „elementów świata społeczno-kulturowego”. Co istotne, pojęcie wartości według Znanieckiego jest zbieżne z założeniami interakcjonizmu symbolicznego. Autor przyjął, że wartość, tak jak znaczenia, nie jest odkrywana w obiekcie, lecz może być nadana przedmiotom przez podmiot (por. Hałas, 2001, s. 48). Przypisywanie przedmiotom wartości – kwestia niedostatecznie rozwinięta w pracach Blumera – dokonuje się także wobec jednostek i zbiorowości. Wszak, jak pisze Znaniecki, ludzie („ja”, „inni”) jako obiekty działań mają pozytywną lub negatywną ważność dla działających, są przedmiotem oceny, więc nadawania ważności/wartości przez podmiot (tamże, s. 48-49), zaś wartość i znaczenie zawarte w biografiami mają bezpośrednie odniesienie do historycznego środowiska, w którym przebiegało życie ludzi (Hałas, 1990, s. 203).

Pułapka (do)wolności w badaniach biograficznych

Wilhelm Dilthey uznał, że przedmiotem nowoczesnej biografii jest człowiek, jako najbardziej pierwotny fakt wszelkich dziejów. Diltheya uznaje się za prekursora koncepcji metody biograficznej w naukach humanistycznych (por. Kłoskowska, 1990, s. 183).

Odrodzenie badań biograficznych przyszło z końcem lat sześćdziesiątych, wraz ze wzrostem zainteresowania osobą jako „działającym podmiotem i interpretatorem społeczeństwa oraz pojęciem rzeczywistości społecznej i struktury społecznej jak »konstrukcji«” (Helling, 1985, s. 95). Rozwojowi studiów biograficznych sprzyjał zwrot interpretacyjny w naukach społecznych oraz upowszechnienie publikowania autobiografii. Z istotnych prac warto zwrócić uwagę na publikację Normana K. Denzina *The Research Act*, wydaną w 1970 roku.

W ostatnich latach, w Europie, także w Polsce, obserwuje się coraz większe zainteresowanie badaniami biograficznymi i narracyjnymi, szczególnie w andragogice. Rozkwit tego typu badań oraz badań krytycznych, badań w działaniu, wnosi nowe szanse dla rozwoju metodologii, być może rozbudzi też większą odwagę w tworzeniu teoretyczno-metodologicznych procedur postępowania badawczego. Jest to ważne dla ostatecznego uprawomocnienia badań biograficznych na gruncie nauk społecznych. Mieczysław Malewski przestrzega, że badania biograficzne „obdarzają badaczy szerokim spektrum poznawczej wolności, ale jest to dar nadzwyczaj kosztowny. Wymaga dobrego przygotowania teoretycznego i metodologicznego, innowacyjnej postawy, twórczej wyobraźni i osobistej odwagi” (Malewski, 2010, s. 171).

Analiza biografii może nieść zagrożenie, ze względu na zbyt dużą badawczą swobodę i przypadkowość doboru procedur. Badań biograficznych nie da się zredukować do „zalgorytmizowanej procedury technicznej [...]”; są one konstruktem multimetodycznym, rodzajem pojęciowego parasola, który za każdym razem musi być »wypełniony« indywidualnie dobranymi założeniami teoretycznymi i metodologicznymi komponującymi się w jednorazowy i w zasadzie niepowtarzalny projekt badawczy” (tamże, s. 170).

Studia biograficzne mogą przybierać jedną z trzech form, najczęściej łączących się, czyli:

- „1) Badanie narracji na temat jednej historii życia,
- 2) zebranie historii życiowych zgrupowanych wokół wspólnych tematów,
- 3) analiza porównawcza historii życiowych, dokonywana w celu wypracowania ugruntowanej teorii” (Denzin, 1990, s. 67).

Są to zarazem możliwe kroki procesu jakościowej analizy materiału empirycznego. Choć historia każdego życia jest wyjątkowa – co podkreśla Denzin – nosi w sobie zawsze podobieństwo do innych biografii, nadających się do badań. Autor zaleca więc, by badacz nie tylko podejmował się analizy autonarracji – części relacji z życia i historii życia (gdyż biografia może okazać się zbyt niepowtarzalna, by doprowadziła do uogólnień), lecz także badał wiele historii życia, osadzając je w teorii. Dopiero tak przeprowadzona analiza pozwoli odsłonić znaczenia, jakie ludzie nadają swoim przeżyciom (por. Denzin, 1990, s. 67-69).

Pojmowanie biografii jako „obiektywnego przebiegu wydarzeń”¹ pozwoliłoby oczywiście uniknąć wspomnianej pułapki, lecz w moim przekonaniu pozostaje nieuzasadnione. Niezależnie od źródła, dane biograficzne – wywiady, dokumenty osobiste – przedstawiają, jak zapewnia Denzin: „doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia (...) [gdyż] zachowanie ludzkie musi być badane i rozumiane z perspektywy osób, których ono dotyczy” (Helling, 1985, s.13-14).

Niektórzy badacze wyraźnie odcinają się od nazywania pracy z materiałem biograficznym – metodą biograficzną. Według Daniela Beartaux metoda badań biograficznych (*life history method*), opiera się na licznych źródłach danych i różni się od metody opowiadanego życia (*life story method*), która oparta jest jedynie na bezpośrednich danych uzyskanych od badanej osoby (tamże, s. 19). Denzin także odróżnia historię życia (*life history*) od relacji z życia (*life story*). Anna Giza sprzeciwia się ujmowaniu badań biograficznych w ramy pojęcia „metody” przyjmując, że nie metoda (biograficzna), a podstawy teoretyczne badania kierują badaczem i prowadzą do wyboru właściwych technik zdobywania materiału, które nie są specyficzne dla podejścia biograficznego, bowiem mogą być wykorzystywane w innego typu badaniach (por. Giza, 1990).

Kluczowe cechy badań biograficznych opisują Jan Włodarek oraz Marek Ziółkowski, uznając iż metoda biograficzna (nie wahają się używać tego określenia), w różnych odsłonach, gdyż trudno mówić o jednej metodzie biograficznej, „odwoływała się zawsze do subiektywnej perspektywy badanych osób, czyniąc ich własny punkt widzenia niezbędnym punktem wyjścia do konstruowania uogólnień teoretycznych” (Włodarek, Ziółkowski, 1990, s. 48). Istotnie, badacze biografii wykorzystują różne metody, ale przedmiot ich dociekań także bywa zróżnicowany. Dla uporządkowania koncepcji tego rodzaju badań, Ingeborg Helling wyróżnia:

- Biografię jako temat (*biography as a topic*), czyli jako „zagadnienie samo w sobie”; Stawiane w tym wypadku pytania badawcze mogą być następujące: Jakie są typowe sekwencje zdarzeń w życiu określonych grup? Jakie znaczenia przypisuje się tym zdarzeniom? Jaka jest ich struktura (czasu, struktura logiczna)?
- Biografia jako środek (*biography as a means*), służący udzieleniu odpowiedzi na postawione przez badacza pytania, np. w badaniach nad ruchliwością społeczną – pozwala dociekać jak ruchliwość społeczna jest subiektywnie postrzegana (Helling, 1990, s. 16).

Dwukierunkowość opisu biografii wynika z różnych sposobów definiowania przedmiotu, teoretycznego statusu analizy i stosowanych metod.

Podejście biograficzne stosowane jest na gruncie różnych szkół teoretycznych, między innymi symbolicznego interakcjonizmu, socjologii fenomenologicznej z etnometodologią, strukturalizmu. Cele poszukiwań nie są obecnie wyznaczane przez nieograniczone czasowo i przestrzennie prawa ogólne czy prawidłowości dotyczące organizacji społecznej – jak czynili to Thomas i Znaniecki – badacze dociekają

¹ Podstawy takiego stanowiska wyjaśnia Anna Giza w publikacji *Życie jako opowieść*, ukazując autobiografię jako „subiektywną interpretację własnego życia” (Giza, 1999, s. 99 i nast.)

prawidłowości odnoszących się do indywidualnych przypadków, grup określonych historycznie i społecznie, bądź formalnych struktur interakcji czy potocznych teorii (por. tamże). Jak daleko posunie się badacz w formułowaniu uogólnień, zależy od wybranej przez niego drogi postępowania badawczego.

Danuta Lalak opisuje dwa sposoby uprawiania nauki, wykorzystujące metodę biograficzną, które odwołują się do odmiennych aspektów hermeneutyki (Lalak, 2010, s. 390). Gdy celem badania staje się „wydobycie subiektywnego sensu przeżyć i doświadczeń podmiotu biografii” (tamże), opisanie i interpretacja bez uciekania się do zestawień i „obiektywizacji” treści wypowiedzi badanych osób, wówczas można mówić o podejściu immanentno-analitycznym (interpretatywnym) w badaniach biograficznych. Ku takiej strategii skłaniam się w niniejszym artykule, uznając doświadczenie ludzkie za autentyczne i niepowtarzalne źródło wiedzy o świecie. Badani odkrywają przed badaczem indywidualne znaczenia faktów ze swojego życia i sposoby ich przeżywania. Doświadczone porozumienie między podmiotami badania powstaje poprzez wspólne, naturalne życie (bycie) w świecie, a pojawiające się w wyniku wykorzystania metody biograficznej pytania moralno-filozoficzne i praktyczne nie nawołują do konieczności ich definiowania.

Lalak przedstawia też model obiektywno-analityczny. Pojawiające się w tej przestrzeni pytania badawcze wynikają z poszukiwania obiektywnego znaczenia doświadczeń i pewnych faktów z życia, a procedura badań pozwala opisać, wyjaśnić i charakteryzować procesy. W modelu obiektywno-analitycznym badacze podejmują się budowania „struktur znaczeniowych i twierdzeń poddających się falsyfikacji, natomiast wiedza budowana w ramach podejścia immanentno-analitycznego podlega procesom weryfikacji i negocjowania (uzgadniania) znaczeń” (tamże). Trzeci aspekt metody biograficznej, sytuujący się jakby pomiędzy wspomnianymi modelami – interpretacja dokumentarna, jest związany z założeniami etnometodologii i socjologii codzienności oraz podejścia etnograficznego (tamże, s. 22).

Już rodzący się zamysł badacza nad projektem badań jakościowych, może przynieść pytania podnoszące problem uznania narracji biograficznej jako materiału źródłowego. Czy jest w ogóle możliwe poznanie ludzkiej biografii, czyli „rzeczywiście przeżytego życia” (por. Giza, 1991, s. 103)?

Gdy opowiadanie o swoim życiu... staje się narracją biograficzną

Fritza Schützeego uważa się za twórcę całościowej koncepcji wywiadu narracyjnego (por. Czyżewski, 1997; Prawda, 1989; Schütze, 1990; Schütze, 1997; Kaźmierska, 1996, 1999, 2004; Rokuszewska-Pawełek, 1996; Urbaniak-Zajac, 1999). Przedstawił swoją metodę jako komplementarną propozycję gromadzenia oraz analizy materiału empirycznego. Inspiracją teoretyczną autorskiej koncepcji wywiadu narracyjnego są założenia socjologii interpretatywnej, które Schütze określa jako „wszystkie orientacje teoretyczne, których punktem wyjścia jest wyposażony w sens symboliczny, oparty na mowie charakter rzeczywistości społecznej: orientacje, które podkreślają, że członkowie społeczeństwa stoją stale wobec zadania interpretacji ruchów interakcyjnych partnerów interakcji, społecznych ram interakcji i instytucjonalnie konstruowanych form społeczeństwa” (Schütze, 1997, s. 22). Perspektywa biograficzna daje badaczom szeroki wachlarz możliwości wykorzystania

otrzymanych danych. Badacza interesuje przebieg życia albo sekwencja jakichś wydarzeń „z życia”. Najważniejszym trzonem przeprowadzonych badań jest improwizowana narracja autobiograficzna, wywołana przez badacza dzięki odpowiednio sformułowanemu pytaniu – zachęcie do opowiadania.

Wywiad autobiograficzno-narracyjny, według założeń autora, pozwala rozmówcy na wypowiedzi z maksymalizacją ekspresji osoby badanej co do jej spraw osobistych i minimalną ingerencją badacza – dopuszczalne formy jego aktywności to wprowadzenie w sytuację wywiadu, przedstawienie swoich oczekiwań oraz roli osoby badanej, a także zachęty do opowiadania i pogłębienia wypowiedzi, przede wszystkim poprzez komunikaty niewerbalne (Helling, 1990, s. 15). Celem wywiadu, według założeń Schützego, jest zdobycie danych, których analiza umożliwi odtworzenie temporalnego porządku oraz sekwencji zdarzeń składających się na poszczególne etapy życia (Prawda, 1989, s. 188). Wykorzystanie wywiadu narracyjnego pozwala „uchwycić zjawiska od strony procesualnej oraz od strony doświadczających je jednostek” (Konecki, 2000, s. 183).

Istota wywiadu narracyjnego w metodzie biograficznej polega na „dopuszczeniu do głosu przede wszystkim uczestników badań, opowiadających fragment swojego życia; jak najmniejszej ingerencji badacza w treść, formę oraz przebieg wypowiedzi osób uczestniczących w badaniach; traktowaniu opowiadanej historii życia jak swoistego fenomenu, przejawu indywidualnego doświadczenia jednostki; intencji rozumienia opowiedzianej historii czy też interesujących badacza fragmentów, intencji, która się staje jego udziałem” (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s.64-65). Wywiady narracyjne w badaniach jakościowych skoncentrowane są na historii osoby badanej, w odróżnieniu od wywiadów „częściowo ukierunkowanych”, skoncentrowanych na problemie, materiale lub na subiektywnych teoriach oraz informacjach (Rubacha, 2008, s. 140).

Technika ta jest zakorzeniona w codziennym doświadczeniu, choć zwykle kompetencje komunikacyjne mogą nie być wystarczające. Narracje przypominają opowieści, których czasami słuchamy, gdy ktoś spontanicznie przedstawia nam fragmenty własnej biografii, wydarzenia ze swojego życia. Badacz ma szansę zbliżyć się bezpośrednio do badanych zjawisk i spojrzeć na nie z punktu widzenia jednostki. Zazwyczaj wyzwalane opowiadanie jest ukierunkowane na analizę zjawiska w kontekście całej biografii – wówczas badacz prosi o rekonstrukcję możliwie pogłębionej historii swojego życia. Bywa, że badacz chce podjąć się analizy określonego wycinka z życia opowiadającego, lecz wówczas, gdy występuje takie tematyczne ograniczenie, istnieje niebezpieczeństwo, że inne, ważne dla przebiegu życia odniesienia zostaną przysłonięte, co wpłynie na możliwości analizy (Jacob, 2001, s. 116). Zastosowanie formuły wywiadu Schützego pozwala ujrzeć badane zmienne na szerszym tle i w kontekstach, które towarzyszyły przeżyciom badanych. Materiał dostarczany na podstawie wywiadu narracyjnego jest bardziej obszerny niż ten, z którego badacz będzie korzystał, ponieważ celem prowadzonych badań nie jest rekonstrukcja biografii, a uzyskanie opartej na dokładnej analizie odpowiedzi na pytanie, kierujące badaniem (Rubacha, 2008, s. 136). Uważna analiza zebranego materiału – treści, tematów, stylu wypowiedzi, kontekstu – pozwala odkryć sens, jaki badani nadają swoim opowieściom. Badacz stara się ustalić „jak ludzie rozumieją znaczenia kluczowych wydarzeń w ich życiu bądź w życiu ich społeczności oraz dotrzeć do kluczowych kontekstów stanowiących ramę ich życiowych doświadczeń” (Gibbs, 2011, s. 108).

Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych przybiera formę rozmowy, która pozbawiona jest kontekstu codziennego działania, zaś badacz motywuje partnera wywiadu do wyczerpującego przedstawienia całej historii swojego życia bądź określonych czasowo (lub tematycznie) wycinków biografii (Krüger, 2001, s. 85). Autor narracji ma prawo i wyłączność na dokonanie własnego rozszczenia ważności swej biograficznej prezentacji. Opowiadanie wyzwalane jest intuicyjnie, zaś badany uruchamia tkwiącą w nim wewnętrzną dynamikę, która nie poddaje się sterowaniu czy reżyserii. Każdy wywiad staje się tworem interakcji, wspólnego działania mówcy i słuchacza. „Narrator nie reprodukuje po prostu wcześniej już gotowych historii własnego życia, które byłyby niezależne od sytuacji interakcyjnej, lecz tworzy swą opowieść w społecznym procesie wzajemnego ukierunkowania, powstałego na podstawie subiektywnej definicji sytuacji wywiadu (Rosenthal, 1990, s. 99). Z perspektywy czasu wiemy więcej o wydarzeniach, które wystąpiły w naszym życiu, dlatego „na ogół nie jesteśmy w stanie przedstawić zdarzeń minionych takimi, jakie one rzeczywiście były” (Lalak, 2010, s. 124).

Sformułowanie „zachęty do opowiadania”, od której rozpoczyna się wywiad, ma za zadanie wywołać przedstawienie historii życia (całej biografii bądź wycinku życia) bez jakiegokolwiek interwencji tematycznej prowadzącego wywiad. Ograniczenia tematyczne mogą jednak spowodować przysłonięcie pewnych wydarzeń, istotnych odniesień, co zawęży możliwość analizy. Zachęta do opowiadania powinna być otwarta, zaś „temat winien dotyczyć na tyle ważnych aspektów życia badanych, by byli gotowi podjąć trud czasami kilkugodzinnego opowiadania” (Urbaniak-Zajac, 1999, s. 34). Celem tej fazy wywiadu jest więc zdobycie zaufania badanych oraz akceptacji sytuacji wywiadu (akceptacja osoby badacza jak i np. wykorzystania dyktafonu). Badacz wyjaśnia, o jaki rodzaj wypowiedzi prosi oraz przedstawia wcześniej opracowaną aranżację wywiadu (Krüger, 2001, s. 85). Główne opowiadanie zawiera rekonstrukcję historii życia. Na tym etapie ingerencja badacza jest ograniczona do minimum. Badacz przyjmuje rolę aktywnego słuchacza, podejmującego podczas narracji wyłącznie czynności analityczne, okazującego zainteresowania oraz zachęcającego do kontynuowania opowieści, poprzez wysyłanie komunikatów niewerbalnych, potakiwanie, skłanianie do bardziej szczegółowej relacji. Nie oczekuje się więc pełnej bierności od badacza.

Opowiadanie główne kończy się z reguły „kodą”, „za pomocą której opowiadający sygnalizuje zamknięcie swojej prezentacji historii życia i niejako powrót do współczesności” (Jacob, 2001, s. 116). Po zakończeniu tej, głównej części opowiadania, możliwe jest sformułowanie pytań. Początkowo stawiane są „pytania wewnętrzne” (immanentne) zgodne z chronologią wypowiedzi, mające wyzwolić dalsze narracje. Pytania te wiążą się z fragmentami wypowiedzi o małej wiarygodności, przerwami i załamaniem w narracji oraz kierują się na pobudzenie opowiadającego do dalszej opowieści. W następnej fazie występują „pytania zewnętrzne” (eksmanentne), które dotyczyć mogą tematów nie podjętych przez badanych, a istotnych w przyjętej perspektywie badawczej (tamże).

Faza zakończenia wywiadu może obejmować tzw. small talk. Po wyłączeniu dyktafonu ma stanowić weryfikację wcześniejszych wypowiedzi. Ponownie nawiguje do usłyszanych przez badacza wypowiedzi, a uwaga prowadzącego wywiad skupiona jest na wyszukaniu ewentualnych różnic w wypowiedziach respondenta przy włączonym i wyłączonym dyktafonie. Opowiadanie poddawane są następnie transkrypcji, a zapisany tekst

dalszej analizie (Urbaniak-Zajac, 1999, s. 36).

W badaniach wykorzystujących technikę wywiadu narracyjnego docieramy w zasadzie do autobiografii – życia opowiedzianego. Anthony Giddens celnie opisuje specyfikę autobiografii w biegu narracji, gdyż wówczas nie jest autobiografia „zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale korekcyjną ingerencją w przeszłość” (Giddens, 2006, s. 101). Koncentrując się na rozróżnieniu tych dwóch pojęć należy raz jeszcze zaznaczyć, że istnienie biografii jako „obiektywnego przebiegu zdarzeń” jest wątpliwe (Giza, 1991, s. 104).

Narrator odkrywa przed badaczem subiektywną prawdę o życiu, poprzez działanie w szczególnych warunkach wywołujących szczerą autobiograficzną. Prawda historyczna zakłada zgodność czasową wydarzeń z ich niezależnym, historycznym wystąpieniem. Prawda estetyczna wiąże się z dążeniem do osiągnięcia „estetycznego sukcesu” badanego tekstu (opowieści, narracji werbalnych lub na piśmie). Fikcja zaś może być źródłem realnej prawdy w niej („w czystej fikcji”) zatopionej (Lalak, 2010, s. 306). W roli badacza – podejmując się analizy zebranych narracji – nie próbuje odszukać prawdy (*truth*), przyjmuje bowiem, że wartość materiału badawczego zasługująca na zaufanie badacza (*trustworthiness*) wywodzi się z „autentyzmu odczuwania tego, co zostało zrelacjonowane” (Kępa, 2008, s. 335). Narrator ma niekwestionowane prawo do prezentacji i oceny własnego życia. Dzieląc się osobistymi doświadczeniami i przeżyciami ryzykuje jednak utratę kontroli nad opowieścią – ta może zacząć „żyć własnym życiem”.

Edukacyjny potencjał narracji (bo życie jest uczeniem się)

Za inicjatora wykorzystania biografii edukacyjnej jako metody pedagogicznej uważa się Pierre’a Dominicé (Czerniawska, 2006). Opowiadanie biograficzne, w tym biografia edukacyjna, może jego zdaniem zostać uznane za jeden z najlepszych mierników historii życia, pomimo pozornej niedokładności i dużej dowolności (Czerniawska, 2002, s. 30).

Zaproszenie do opowiedzenia o własnym życiu i edukacji, zdaniem Dominicé, odsłania złożone sytuacje z codzienności jednostki, łączące się z rozwojem osobowości i formowaniem jej tożsamości. Należy podkreślić, że według autora *Uczenia się życia* (Dominicé, 2002), biografia edukacyjna, jako biografia „tematyczna”, a nie „kompletna” – przywołując porównanie Normana Denzina – nie jest autobiografią, gdyż „powstaje jako opowieść ukierunkowana przez badacza (...). Kluczowe założenie tego podejścia przyjmuje, iż dorośli, opowiadający o swojej edukacji, snuje refleksję biograficzną, która stanowi podłoże dla jego nowej formacji osobowościowej. Na opowiadaniu własnej biografii i na jej pisaniu buduje się proces kształcenia dorosłych. Biografie edukacyjne powstają wokół tematu centralnego – stymulacji wychowawczej: w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej itp.” (Czerniawska, 2002, s. 59).

Dominicé od lat realizuje autorski projekt, będący swoistą metodą pracy (dydaktycznej) z dorosłymi w formie warsztatów. Jest to metoda badań biograficznych: „opowiadanie własnej biografii ze szczególnym uwzględnieniem procesu kształcenia oraz pisanie takich biografii. Napisane biografie są odczytywane w grupach [...], a następnie analizowane” (Dominicé, 1999, s. 5). Przedmiotem analizy (biograficznej), jaką uczestnicy przeprowadzają podczas tego typu zajęć edukacyjnych, staje się ich własne życie. Dominicé

uznaje, że życie jest edukacją. Biografia edukacyjna obejmuje te zdarzenia, przeżycia i doznania życiowe, „które postrzegamy jako wychowawcze, kształtujące nas, naszą tożsamość i osobowość, uczłowieczające nas w procesie życia” (Czerniawska, 2002, s. 30).

W badaniach prowadzonych na gruncie pedagogiki akcentuje się przede wszystkim rolę potencjału (zasobów biograficznych) jako „dynamizmów życiowych działań i procesów” (Lalak, 2010, s. 134). Badanie biografii można uznać za badanie historii uczenia się (całozyciowego) „we wszystkich fazach życia, we wszystkich obszarach aktywności życiowej obejmujące ogólne, zawodowe i specjalistyczne cele uczenia się” (Malewski, 2010, s. 123). Aktualny obszar zainteresowania „pedagogów człowieka dorosłego”, wykracza poza badania nad nauczaniem i kształceniem, jest bowiem skierowany w stronę koncepcji całozyciowego uczenia się ludzi dorosłych, jako „procesu osadzonego w interakcjach społecznych konstytuujących rozliczne praktyki ludzkiej codzienności” (tamże, s. 124).

Uczenie się występuje jako kategoria przewodnia ludzkiego bycia w świecie (społecznym). Badacze skoncentrowani na rozwoju koncepcji uczenia się społecznego (odnoszącej się do procesów interakcyjnych) zdają się pomijać indywidualny wymiar uczenia się. Knud Illeris apeluje, by wzmacniać także koncepcję uczenia się rozumianą jako proces psychiczny. Te dwa procesy kształtują się wzajemnie: „wszystkie rodzaje uczenia się są częścią socjalizacji, a cała socjalizacja formą uczenia się” (Illeris, 2006, s. 153). Wyjście poza społeczny kontekst uczenia się oznacza konieczność podkreślenia równie ważnej kwestii indywidualności człowieka.

Uwaga badacza koncentruje się na odkryciu znaczeń (prowadzących człowieka do określonych działań), w sytuacjach związanych z edukacją instytucjonalną „z jej całą złożonością, pouczającym wpływem, jaki wywarły, stylami uczenia, korzyściami czy rozczarowaniami” (Dominicé, 1999, s. 11) oraz innymi wymiarami edukacji, ponieważ proces ten realizuje się również poprzez działania nieformalne jak i uczenie się przez doświadczenie. Edukacja jest procesem wszechobecnym.

Zapoczątkowane, prawdopodobnie przez P. Dominicé, wykorzystanie opowiadania biograficznego w dydaktyce dorosłych, wniosło pojęcie „dydaktyka autobiograficzna”, w którą wplecione są warsztaty i zajęcia prowadzone na podstawie tej metody badań i edukacji.

Funkcja edukacyjna pracy nad autobiografią nie odnosi się jedynie do praktyki edukacyjnej. „Biografia prowadzi do uświadomienia sobie własnego życia i czasu historycznego, poddaje analizie doświadczenia życiowe” (Czerniawska, 2002, s.30) Opowiadanie i pisanie własnej biografii przekształca się w samowychowanie i autoedukację.

Duccio Demetrio wprowadza nowy wymiar pisania autobiografii, przekonując, że spełnia ona także funkcje terapeutyczne (Demetrio, 2000). Na drodze rekonstrukcji własnych doświadczeń, z inicjatywy badacza, autor narracji zaczyna tworzyć, interpretować i rozumieć znaczenia – staje się „teoretykiem własnego życia” (Denzin, za: Mendel, 2007, s. 96-97). Przeżywane doświadczenie i sensory nadawane mu przez jednostkę są wynikiem swoistej penetracji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w pojedynczym fragmencie interakcji (tamże, s. 94). Opowiadanie o sobie i myśl autobiograficzna może stanowić rodzaj terapii, gdyż „odtworzenie obrazów z przeszłości wprawia opowiadającego w lepsze samopoczucie, samo zaś opowiadanie staje się metodą lepszego poznania i formą wyzwolenia zarazem” (Demetrio, 2000, s.11). Badanie ludzkich doświadczeń jest więc

badaniem sytuacji edukacyjnych, gdyż każdy wymiar aktywności człowieka jest doświadczeniem uczenia się i rozwoju.

Zakończenie

Podjęłam się opisanie badań biograficznych prezentując założenie, że punkt widzenia badanych należy uznać za źródło wiedzy o sposobach interpretacji doświadczanej przez narratorów rzeczywistości. Użyteczność wywiadów jako narzędzi rekonstrukcji minionych zdarzeń nie jest wyłączna i jednak nie tak oczywista.

Czy można **zbliżyć się do doświadczeń badanych**, podczas gdy, paradoksalnie, za znaczenia nadawane wydarzeniom z życia autora narracji odpowiedzialny jest również badacz? Każdy wywiad staje się tworem interakcji, wspólnego działania mówcy i słuchacza. Opowiedziana historia życia jest zawsze rekonstrukcją minionych zdarzeń – nie jest więc odwzorowaniem przeszłości, lecz refleksją w stosunku do niej. Wpływ innych osób jest istotny dla powstających narracji, wobec tego partnerzy interakcji również nie są dla autora opowieści obojętni. Tworzy on historię, która będzie dla nich do zaakceptowania – w tym celu zmienia biografię, przedstawiając ją w odpowiedni (akceptowany?) sposób. Wywiad narracyjny jest więc niepowtarzalnym aktem - bezcenną refleksją nad życiem, o nadanej jej określonej strukturze.

Świadomość własnej roli staje się bardzo ważna dla badaczy jakościowych, zwłaszcza na początku drogi, gdyż pozwala ujrzeć skutek interakcji badacza z narratorem jako „wspólne dzieło”. Badacz staje się odbiorcą i współdecydem wywołanych doświadczeń narratora. Niedostateczne przygotowanie do realizacji wywiadu narracyjnego, bądź dowolnego wywiadu biograficznego, może skutkować występowaniem barier komunikacyjnych – powszechnych błędów popełnianych w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Wrażliwość badacza i kontrola języka werbalnego oraz niewerbalnego powinna osiągnąć poziom niezbędny osobom wykonującym zawody pomocowe – terapeutom, wychowawcom, psychologom – opierającym własny warsztat pracy na uważności i aktywnym słuchaniu.

Narracje kształtowane są w wyniku procesu nadawania subiektywnych znaczeń doświadczeniom, zaś sposób opowiadania o własnym życiu jest wynikiem decyzji narratora, jednak ze względu na społeczny charakter wywiadu nie można uniknąć współodpowiedzialności badacza za ujawnione historie. Odnosi się to również do autobiografii, która jest szczególną formą interakcji z potencjalnym, nieobecnym fizycznie odbiorcą.

Narrator dokonuje selekcji prezentowanych wydarzeń, wspomnień – w zależności od kontekstu wypowiedzi. Znacząca dla kształtu biografii jest też ludzka skłonność do przedstawiania siebie w sposób interesujący, do podkreślania wydarzeń niecodziennych (kryzysów, przełomów) (por. Giza, 1991, s. 213).

Z perspektywy pedagogiki niezwykle interesujący jest edukacyjny potencjał badań biograficznych. Wywiad narracyjny prowadzi do rozwoju kompetencji tak badanych jak badacza. Sytuacja wywiadu odsłania przed badaczem samorozumienie, które jednostka osiągnęła w toku społecznych interakcji z ludźmi, z instytucjami, „działając i doznając porażek, dążąc do pewnych celów i wykorzystując instrumentalnie dostępne im rzeczowe i

symboliczne środki. Autobiografia ukazuje nam więc to, czego ludzie się nauczyli; jakie reguły rozpoznali jako wiążące; jakie mechanizmy kształtowania indywidualnych losów dostrzegli jako »obiektywne«, jakie działania uznali za sensowne i skuteczne” (Giza, 1991, s. 213).

Odnosząc się do podjętego przez Petera Alheita pojęcia biograficzności, które łączy zagadnienia refleksyjności oraz rozwoju osobistego, należy zwrócić uwagę na konsekwencje ludzkiego działania i dokonywanych wyborów (Illeris, 2006, s. 104). Refleksyjność wyzwala uczenie się i motywuje do kształtowania własnego życia, co jest istotne w procesie indywidualnego rozwoju. Biograficzność jest więc pewną ramą dla uczenia się poprzez refleksyjność – może wyzwać procesy pozytywne, lecz także opór, defensywność, przekształcanie lub blokowanie (tamże, s. 103-105). Biograficzność oznacza, że możemy wielokrotnie zmieniać projekt naszego życia, „zgodnie ze specyficznym kontekstem, w którym to życie jest przeżywane, oraz, że doświadczamy tych kontekstów w sposób czyniący je możliwymi do kształtowania i projektowania. W naszych biografjach nie mamy wszystkich możliwych szans, ale w obrębie ram wyznaczających nam granice, w których jesteśmy strukturalnie usytuowani, nadal otwiera się przed nami pewien zakres możliwości” (tamże, s. 104).

Schütz, podejmując się badania pamięci i doświadczenia stwierdził, że ludzka pamięć „nie zatrzymuje doświadczenia, lecz jego znaczenie [...]. Pewien obraz wydaje nam się ustalony przez przeszłe doświadczenia i obrazy pamięciowe, jednak różni się on za każdym retrospektywnym oglądem, skoro nowe doświadczenia zostały uczynione w międzyczasie” (Schütz 1982, za: Hałas, 1990, s. 200). Człowiek nie jest w stanie zmienić własnej przeszłości, lecz poprzez autorefleksję jest zdolny do zmiany oceny minionych zdarzeń.

Badania biograficzne nie tylko służą celom naukowym, udostępniając doświadczenia bohaterów narracji oraz znaczenia nadawane przez nich własnej aktywności. Wywiady biograficzne mogą poprowadzić uczestników badania – poprzez opowiadanie biegu swojego życia oraz towarzyszenie narratorom – do zrozumienia samych siebie.

Literatura

- Blumer H. (1984): *Spółczesność jako symboliczna interakcja*, W: E. Mokrzycki (red.) *Kryzys i schizma. Antyścytyzyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Blumer H. (2007): *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, NOMOS, Kraków.
- Czerniawska O. (2006): *Słowo wstępne do wydania polskiego*. W: P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo WSH-E, Łódź.
- Czyżewski M. (1997): *Wprowadzenie do tekstu Fritza Schütze*, „Studia Socjologiczne” nr 1(144).
- Demetrio D. (2000): *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Impuls, Kraków.
- Denzin N. (1970): *The research Act: A Theoretical Introduction To Sociological Methods*, Chicago.
- Denzin N. (1989): *Interpretative Biography*, Sage Publications, Newbury Park – Londyn – New Delhi.
- Denzin N.K. (1990): *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań.
- Dominicé P. (1999): *Historia życia jako proces kształcenia*. W: H. Skłodowski (red.) *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dominicé P. (2006): *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wyd. WSH-E, Łódź.
- Feinberg W., Soltis J. (2000): *Szkola i społeczeństwo*, WsiP, Warszawa.
- Gibbs G. (2011): *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2006): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późniejszej nowoczesności*, Biblioteka socjologiczna, PWN, Warszawa.

- Giza A. (1991): *Życie jako opowieść; analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Ossolineum, Warszawa.
- Hałas E. (2006): *Interakcjonizm symboliczny*, PWN, Warszawa.
- Hałas E. (1990) *Biografia a orientacja symbolicznego interakcjonizmu* W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań.
- Hałas E. (2001), *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Helling I. (1985): *Metoda badań biograficznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Jacob G. (2001): *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych* W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Jakościowe orientacje w badaniach biograficznych*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Kaźmierska K. (1996): *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne* W: A. Piotrowski i in. (red.) *Biografia a tożsamość narodowa.*, KSK UŁ, Łódź.
- Kaźmierska K. (1999): *Doświadczenia wojenne Polaków a kształtowanie tożsamości etnicznej. Analiza narracji kresowych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Kaźmierska K. (2004) *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny”, t. III nr 1.
- Kępa E. (2008): *Historie wydobyte z cienia. Autobiograficzne relacje starszych kobiet*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Kłoskowska A. (1990): *Kulturologiczna analiza biograficzna*, W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań.
- Konecki K. (2000): *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Lalak D. (2010): *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Malewski M. (2010): *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. DSW, Wrocław.
- Mendel M. (2007): *Spoleczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, TRANS HUMANA, Białystok.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006): *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wyd. naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Prawda M. (1989): *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości*, „Studia socjologiczne” nr 4.
- Rokuszewska-Pawełek A. (1996): *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego*, ASK, nr 1.
- Rokuszewska-Pawełek A. (2002): *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Rubacha K. (2008): *Metodologia badań nad edukacją*, ŁOŚGRAF, Warszawa.
- Schütze F. (1990): *Presja i wina: doświadczenia młodego żołnierza niemieckiego w czasie drugiej wojny światowej i ich implikacje biograficzne*, W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań.
- Schütze F. (1997): *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” nr 1.
- Szczepański J.(1971): *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D. (1999): *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja” nr 4.
- Włodarek J. , Ziółkowski M. (1990): *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań.
- Znanięcki F., Thomas W. (1976): *Chłop polski w Europie i Ameryce (The Polish Peasant in Europe and America Monograph of an Immigrant Group)*, Chicago-Boston, 1918-1920) wyd. polskie: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.

Interakcje, narracje i interpretacje w badaniach biograficznych

Autorka podejmuje rozważania nad badaniami biograficznymi, przyglądając się uważnie interakcji badacza i badanego, w kontekście interakcjonizmu symbolicznego według Herberta Blumera. Badania jakościowe zapewniają przestrzeń dla podmiotowej relacji z bohaterem narracji. W ocenie autorki, szczególne walory wywiadu autobiograficznego

wynikają ze spotkania z drugim człowiekiem, które ma sens edukacyjny i terapeutyczny oraz niesie szansę rozwoju indywidualnego - dla badanych jak i dla badacza.

Słowa kluczowe: badania biograficzne, wywiady narracyjne, interakcjonizm symboliczny, badania jakościowe.

Interactions, narrations and interpretations in biographical research

The author undertakes considerations on biographical research, paying close attention to the interaction between the researcher and the subject in the context of symbolic interactionism of Herbert Blumer. Qualitative research provides space for a subjective relationship with the protagonist of the narration. In the opinion of an author, the real advantages of the autobiographical interview result from the encounter with another human which has an educational and therapeutic meaning and provides a chance for individual development - for the subjects as well as for the researcher.

Keywords: biographical research, narrative interviews, symbolic interactionism, qualitative research

KRONIKA

Agnieszka Sojka

Uniwersytet Jagielloński

WOKÓŁ WARTOŚCI ROBERTA SCHUMANA. SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI „POLSKIE ŹRÓDŁA WARTOŚCI EUROPEJSKICH”

Zapewne znana, lecz prawdopodobnie zapomniana, triada jedność – solidarność – pokój, wiedzie prym w programie zarysowanym przez ojca Unii Europejskiej Roberta Schumana. Wczytując się w zasady głoszone przez jej pomysłodawcę, odnajdujemy szereg jakości wpisujących się w uniwersum wartości, będących rdzeniem każdej niemalże kultury i religii. Schuman odwołuje się zazwyczaj do chrześcijańskiego ich rozumienia, szczególnie gdy mówi o duchu europejskim przynależnym do kultury chrześcijańskiej, o demokracji, która według niego może być jedynie chrześcijańska, a także gdy wymienia wartości takie jak życie, godność, służba i bezinteresowny dar z siebie, czy też pojednanie. Zaprzeczając egoizmowi i dbałości o własny interes, zachęca do starożytnego rozumienia polityki jako roztropnej służby dobru wspólnemu, budowanemu ponad instytucjami i proponuje idee wspólnoty i ducha solidarności. Osobę polityka widzi jako męża zaufania publicznego, a instytucjom wspólnotowym nadaje charakter służebny zamiast opartego na relacji władza – posłuszeństwo. W europejską politykę wpisuje umiłowanie ojczyzny, bowiem nie było zamysłem Schumana połączenie krajów, by stworzyć superpaństwo, lecz by tworzyć wspólnotę. Schuman zapisał się w pamięci potomnych jako osoba o głębokiej kulturze oraz człowiek zawsze pełen zrozumienia i szacunku dla przekonania innych. Stąd też jako mąż stanu gotowy był do rozsądnego kompromisu.

Inicjatywa prezesa Fundacji Odbudowy Demokracji im. Ignacego Paderewskiego, profesora Stanisława Gebhardta, polegająca na zawiązaniu Centrum Myśli Chrześcijańsko-Społecznej, zaowocowała zorganizowaniem konferencji pod znamienym tytułem: „Polskie źródła wartości europejskich”. Jej termin zbiegł się z eurowyborami oraz świętowaniem dziesięć dni wcześniej kolejnej, piętnastej rocznicy wejścia Polski do Wspólnoty Europejskiej. Odbyła się w dniu 11 maja 2019 roku w siedzibie Stowarzyszenia Wspólnota Polska, przy Krakowskim Przedmieściu 64 w Warszawie, w tak zwanym Domu Polonii. Była pierwszą, zapowiadającą cykl konferencji, seminariów, dyskusji grupy intelektualistów i działaczy chrześcijańsko-społecznych całego kraju, reprezentujących różne organizacje społeczne, zrzeszone we wspomnianym powyżej Centrum Myśli Chrześcijańsko-Społecznej.

Problematyka podjęta w ramach tego wydarzenia naukowego koncentrowała się wokół aksjologicznego rdzenia europejskiej wspólnoty, w obrębie której realizowana jest polityka i edukacja – z wychowaniem na czele. Prelegenci, będący przedstawicielami społeczności akademickiej oraz władz państwowych, w sposób całościowy ukazali wagę sprawy, jaką w tym wypadku jest wskazanie na polskie źródła wartości europejskich. Odzwierciedlając interdyscyplinarność współczesnej nauki, zestawili dokonania filozofii, historii, socjologii, prawa, politologii, ekonomii, teologii i z tak szerokiej perspektywy ukazali aksjologiczne podstawy Europy, a zarazem ich polskie źródła.

Powitania gości dokonał prezes fundacji Stanisław Gebhardt, który między innymi był współpracownikiem samego Schumana. Jako żołnierz Armii Krajowej oraz więzień niemieckich obozów koncentracyjnych, czas do roku 1989 spędził na emigracji, współtworząc światowy ruch chrześcijańsko-demokratyczny. W swojej wypowiedzi, którą uczynił mottem konferencji, wyróżnił wartości duchowe oraz materialne jako podstawę życia człowieka we wspólnocie, ale także podkreślił fakt wyposażenia człowieka we wszystkie możliwości potrzebne do życia godnego i szczęśliwego. Główny akcent położył na odpowiedzialność człowieka za ich wykorzystanie zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym. Podkreślił, że cywilizacje, często formułując normy i zasady na bazie uniwersalnych wartości, następnie odnoszą je do własnych przekonań i interesów, dokonując tym samym ograniczeń w aksjospherze. Wskazał na postać Jezusa Chrystusa jako tego, który w prostych słowach i w klarowny sposób określił stosowanie owych uniwersalnych wartości przez człowieka żyjącego w zmieniającym się społeczeństwie.

Minister Spraw Zagranicznych RP, profesor Jacek Czaputowicz, referatem na temat wartości chrześcijańskich w polityce zagranicznej wprowadził uczestników w tematykę konferencji. Podniósł trudną, bo sporną kwestię rozumienia wolności, odwołując się do dziejów historii, szczególnie I Rzeczypospolitej Polskiej. Motywy takiego, a nie innego określenia problematyki konferencji przedstawił prezes Fundacji Spes Michał Drozdek – autor koncepcji i programu całości. Zwrócił uwagę na wartość szacunku wzajemnego i budowania na jego podstawie wszelkich relacji, w kontekście europejskiej wspólnoty. Podkreślił, że dla Rzeczypospolitej Polskiej najważniejsza była ekspansja kulturowa, wyrażająca intencję porozumiewania się znoszącego urazy i nienawiść. Postulował kulturę międzyludzkich relacji jako najistotniejszą w procesach europejskiej integracji. Konkluzją, zgodnie z którą polskie korzenie wartości chrześcijańskich tkwią w filozofii panowania nad sobą samym i nad światem natury, nawiązał do chrześcijańskiej myśli Schumana.

Historyk idei, profesor Bogdan Cywiński, obudził refleksję na temat niedostatku wartości przeżywanych w czasach obecnych, zwracając uwagę na trzy powiązane procesy: myślenia, uczenia się i realizacje praktyczne. Kontinuum to jest wręcz niezbędne dla odnalezienia się w aktualnej rzeczywistości, bez względu na wiek. Przedstawił wycinek badań nad historią kultury narodów Europy Środkowo-Wschodniej, mówiąc o dwóch Europach Środkowo-Wschodnich, przedzielonych Karpatami.

Do kluczowej idei, jaką w myśli konferencyjnej stała się często przywoływana w wystąpieniach wolność, nawiązała kolejna wypowiedź – profesora historii Wojciecha Roszkowskiego. W swych rozważaniach podjął on próbę zniesienia rozziemu pomiędzy wolnością „od” a wolnością „do”. Tym samym pojawiła się propozycja rozumienia wolności jako możliwości tworzenia obszaru dla szerszej zakrojonych działań, służących wolności

właśnie. Prawo stanowione, podlegające głosowaniu, jawi się w tym wypadku jako niewydolne, a nawet niewystarczające. Pozostawił słuchaczy z istotnym pytaniem o rozumienie wolności i wynikające z tego zagrożenia dla współczesnej Europy, na przykładzie upadku I RP.

Biskup gliwicki, ks. prof. Jan Kopiec, przedstawiając argumentację historyczną i teologiczną znajdującą się w liście biskupów polskich do niemieckich z roku 1965, wypowiedział się na temat moralnej ofiary, którą Niemcy ponoszą za Holocaust. Biografią Ignacego Paderewskiego w kontekście refleksji nad uprawianiem polityki zajął się Senator RP prof. Jan Żaryn. Jako historyk zainteresował słuchaczy nieznanymi powszechnie szczegółami życiorysu Patrona Fundacji z inicjatywy której odbywała się konferencja.

Założyciel Ordo Iuris, profesor prawa Aleksander Stępkowski, przywołał *Traktat o senatorze doskonałym* Wawrzyńca Goślickiego, zadając pytania o europejską tożsamość współczesnej Europy. Wskazał na odwrót od Europy, o której pisał autor wspomnianego traktatu. Obraz dwóch Europ, minionej i dzisiejszej, a zarazem wykład klasycznej filozofii można było wysłyszeć z jego wypowiedzi. Kolejne wyniki badań nad Europą Środkowo-Wschodnią, na podstawie doświadczenia Unii Lubelskiej jako przykładu doświadczenia europejskiego, przedstawił prof. Hubert Łaszkiwicz. Prelegent reprezentował przeważającą wśród mówców dziedzinę wiedzy, jaką jest historia i przedmiot swoich rozważań zarysował w szerokiej perspektywie czasowej, obejmującej okres od 1569 do 2019. Teoretyk i praktyk integracji europejskiej, Jacek Saryusz-Wolski, próbował odpowiedzieć na pytanie, jak dalece odeszliśmy już od idei ojców założycieli i jak wygląda praktykowanie wartości Schumana w obecnie funkcjonującej Unii Europejskiej.

Całość obrad, wraz z konkluzjami obszernych dyskusji podejmowanych na forum oraz w kuluarach, podsumowana została z perspektywy jeszcze jednej z nauk, bowiem uczynił to profesor matematyki Lech Stefan (Lechosław Kazimierz Stefan). Ścisły umysł mówcy sprawił, że z humanistyczno-społecznych spekulacji wyłonił się obraz konkretnych, urzeczywistnianych lub postulowanych do realizacji europejskich wartości, mających źródła w historii naszego kraju.

Swoistym dopełnieniem opisywanego wydarzenia była trzecia edycja Festiwalu Schumana, odbywającego się dzień później, 12 maja, w Wilanowie w budynku konferencyjnym Świątyni Opatrzności Bożej. Pomyślany jako zestaw sześciu paneli dyskusyjnych oraz wydarzeń kulturalnych (koncerty, dokumentalne filmy tematyczne), festiwal pełnił funkcję edukacyjną, popularyzując wiedzę o wartościach Schumana. Moderatorzy poszczególnych paneli reprezentowali środowiska mediów i akademickie. Natomiast wśród panelistów zgromadzili się senatorzy, posłowie, kandydaci na europosłów, przedstawiciele władz państwowych, ale również organizacji pozarządowych oraz przedsiębiorcy. Misja i działanie europosłów, władza duchowna i cywilna, konkretne dzieła Schumana, jego wizja Europy, Frakcja Schumana w Parlamencie Europejskim, solidaryzm a myśl chrześcijańsko-społeczna – to problematyka wyznaczająca dyskusje poszczególnych paneli.

Panel pierwszy, skupiający posłów RP oraz kandydatów na europosłów, poddał pod dyskusję schumanowski model polityka jako męża zaufania publicznego, zdolnego do budowania relacji i jedności. Wpisując się w myśl chrześcijańsko-społeczną, model ten

zarysowuje potencjał ideowy, a zarazem merytoryczny przedstawiciele obywateli w Unii Europejskiej, przede wszystkim odpowiadających na oczekiwania wyborców.

Władzy duchownej i cywilnej w służbie człowiekowi poświęcono panel drugi, w którym zabrali głos przedstawiciele społeczności akademickich, władz państwowych, NGO oraz przedsiębiorców. Dyskutowano na temat formacji do służby społecznej i politycznej, o kodeksie polityka, polityce jako apostołacie i misji na kanwie nauczania Jana Pawła II oraz współpracy państwa i kościoła według koncepcji Schumana.

Paneliści kolejnego, trzeciego zespołu, reprezentujący również wszystkie wymienione środowiska, zajęli się działaniami Schumana w procesie budowania relacji między ludźmi. To nic innego jak urzeczywistnianie wartości deklarowanych w konkretnych przedsięwzięciach, takich jak Wspólnota Serca, Wigilia czy Wielkanoc bez granic. Panel czwarty, skupiający dodatkowo przedstawiciele ambasad, położył nacisk na współpracę, wspólnotę ducha kultury i losu w relacjach między narodami, ukazując tym samym wizję Europy według Schumana. Zajmując się prototypem Wspólnoty Narodów Europy dyskutowano Wspólnotę Narodów Trójmorza oraz model gospodarczy i integrację rynków finansowych. Analizowano również sieć naukowo-badawczą oraz branżowe ośrodki wdrożeniowe.

Procesom integracji zwolenników Europy Schumana czyli Frakcji Schumana poświęcono panel piąty, w skład którego weszło trzech senatorów i posłanka RP. W jego ramach dyskutowano udział Grup Schumana w Parlamentach Narodowych. Wartości solidaryzmu natomiast poświęcony został ostatni panel szósty, którego ekspertem merytorycznym był profesor Gebhardt, a udział w nim brali przedstawiciele wszystkich wymienionych wyżej środowisk. Solidaryzm postrzegany w perspektywie myśli chrześcijańsko-społecznej dyskutowany był jako system społeczno-ekonomiczny. Wyeksponowanie go w ideach Schumana powadzić może do głębszej refleksji nad solidarnością gospodarczą i jej przeciwieństwem, jaką jest dominacja korporacji i oligarchii. Nawiązując do rozważanej wartości solidaryzmu, analizowano problem dysproporcji w podziale wypracowanych dóbr oraz sprawiedliwy pomiar efektów pracy. Usuwanie zarysowanych dysproporcji oraz godziwe wynagrodzenie to urzeczywistnianie wartości proklamowanych przez Schumana. Zarówno kilkugodzinne dyskusje jak i popołudniowo-wieczorna część kulturalna miały na celu ukazanie, jak dalece myśl Schumana wykracza w swoim uniwersalizmie poza wąskie rozumienie zjednoczonej Europy, a zarazem jak praktyczna jest w codziennym zarządzaniu życia wspólnot, co z kolei wynika z jej chrześcijańskiego wymiaru.

Dokonując oglądu całości z perspektywy pedagogicznej, można zwrócić uwagę na konieczność przekazywania wartości proklamowanych przez „ojca” Zjednoczonej Europy. Swoista dydaktyka schumanowskich wartości ujawnia się jako interesująca propozycja dla współczesnej szkoły czasów, w których przeważają nowoczesne technologie, a zarazem dokonują się próby powrotu do humanizacji życia szkolnego, upodmiotowienia i zaproszenia do partycypacji w działaniu.

W ramach opisanych powyżej wydarzeń naukowych oraz kulturalnych podjęto namysł nad wartościami chrześcijańsko-społecznymi jako fundamentem działalności publicznej. Istotny jest fakt wpisania się myśli konferencyjnej w aktualne trendy uprawiania nauki, której ważnym dzisiaj zadaniem jest tworzenie wiedzy aplikowalnej, pożytecznej.

Wyraźnie widoczne jest to w zamyśle organizatorów opisanych wydarzeń, którzy poszukiwali sposobów urzeczywistniania wartości w życiu osobistym i publicznym, w warunkach szybko dokonujących się zmian otaczającego świata.

Z ARCHIWUM „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

ROK II (XXXIV) MAJ – CZERWIEC 1960, Nr 3

Tadeusz Kotarbiński

TECHNIKA I HUMANIZM*

Zestawienie słów „technika” i „humanizm” nie jest po prostu zestawieniem jednego słowa i drugiego; całość ta jest naelektryzowana. Jedna część, że tak powiem, drugiej się boi. Podobne sformułowanie brzmi może zbyt jednostronnie, gdyż nie słychać jakoś, by inżynierowie bali się humanistów, ale słyszy się, że humaniści boją się inżynierów. Mianowicie, pojawiła się troska w świecie humanistycznym wywołana przez rozrost i rozkwit techniki i narastanie jej wpływów.

Właśnie dzisiaj mamy rozważyć, co w tej trosce jest racjonalnego. Sięgnę do wspomnień. Na początek wspomnienia z czasów, kiedy byłem uczniem szkoły średniej, a zatem jeszcze sprzed pierwszej wojny światowej. Uczęszczałem do V Gimnazjum Rządowego w Warszawie. Było to gimnazjum filologiczne, a więc szkoła wybitnie humanistyczna. Przystępowano wówczas do otwierania też tzw. gimnazjów realnych, a więc szkół już mniej humanistycznych, natomiast bardziej przystosowanych, jak się mówiło, do potrzeb życia. Stąd nazwa – „szkoły realne”. Szkoły te miały mniejszy program języków, mniejszy program literatury. Odbijało się to zwłaszcza na językach starożytnych. Greci w tych szkołach bodajże zupełnie nie było, z łaciny – szczątkowe tylko informacje. Natomiast wprowadzono do nich pewną „porcję” nauk przyrodniczych, więcej fizyki etc.

Otóż pamiętam, jak starszy nauczyciel języka greckiego, gdy dowiedział się o tym, że nie tylko tworzy się szkoły realne, ale że i szkoły filologiczne też będą miały nieco zmieniony i urealniony program, wystąpił z przemówieniem krytycznym wymierzonym przeciwko tym innowacjom i powiedział mniej więcej tak: „Kiedy przyjdzie reforma gimnazjów humanistycznych, to wy nie będziecie już studiowali poważnie ani greki, ani

* W dniu 24 lutego br. [1960] odbyło się, staraniem Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP, spotkanie nauczycielstwa m.st. Warszawy z prezesem Polskiej Akademii Nauk, prof. drem Tadeuszem Kotarbińskim, który zagał dyskusję: *Technika i humanizm*. Tekst zagajenia drukujemy poniżej.

łaciny. Będziecie się uczyli rozmaitych nauk uproszczonych, których treść będzie wam wykładana przygodnie i okazyjnie. Będziecie dobrze wiedzieli, ile jaki żuczek ma odnoży i jak lepi się garnki w Pipidówce".

Tak wyglądała krytyka reformy na rzecz urealnienia szkoły, w ustach fanatycznego zwolennika filologicznej, humanistycznej edukacji klasycznej. Co w tym było istotnego? Istotne było uznanie, że niezastąpioną wartością kształcąca ma studiowanie języków starożytnych, że tego nie zastąpią studia w zakresie elementarnych wiadomości z nauk przyrodniczych ani z owej właśnie techniki. Idea politechnizacji – jak by się dzisiaj powiedziało – została wyśmiana jako właśnie idea nauk o lepieniu garnków w Pipidówce.

Współczesne protesty humanistów przeciwko rozkwitowi techniki nie są więc niczym nowym, to są sprawy, jak świadczy przytoczone wspomnienie, bardzo już dawne na terenie warszawskim.

Przejdę teraz do chwili obecnej. Na temat postępu techniki otrzymuję przy różnych okazjach rozmaite listy. Pozwolę więc sobie odczytać pewne wyjątki z tej korespondencji, jako dowód zainteresowania się tą sprawą szerokich kół społeczeństwa. Mam np. list od pewnego inżyniera z Pruszkowa, list poruszający rozmaite kwestie doniosłe i aktualne. Między innymi czytamy w nim: „Szkolenie w zakresie psychologii dyrektorów, kierowników komórek organizacyjnych i innych pracowników, pracujących i kierujących zespołami ludzi, powinno odbyć się jak najszybciej. Bardzo dużo krzywdy moralnej i materialnej tacy ludzie, przez brak znajomości człowieka, jego pragnień, uzdolnień, zamiłowań, wyrządzają i mogą wyrządzić ludziom. W związku z tym pożądane byłoby wydanie broszur omawiających wszelkie możliwości zastosowania tej dziedziny wiedzy w praktyce. Jestem zdania, że na wyższych uczelniach technicznych także powinny znaleźć się w programach wykłady z psychologii". Mamy tu więc głos jak gdyby przeciwny. Żądanie ze świata techniki, by wykształcenie techników nie było wyłącznie techniczne, lecz żeby było ono psychologiczne, a więc w pewnym sensie humanistyczne. Widać z tego, że niedosyt w zakresie humanistycznego wykształcenia trapi techników. Obawa przed dehumanizacją wykształcenia nie jest tylko troską nauczycieli języków oraz wychowawców szkół ogólnokształcących, lecz istnieje także w samym świecie inżynierów.

Inny korespondent deklaruje swoją solidarność z artykułem, który przeczytał, a którego autor domagał się, by przy wszelkich ulepszeniach urządzeń technicznych w fabrykach pamiętano o tym, że człowiek jest najważniejszym składnikiem ogółu rzeczy współdziałających w produkcji. Nawołuje ów autor do tego, by nie tylko człowiek był przystosowany do maszyny, ale by także maszyna i organizacja pracy w zakładzie były przystosowane do potrzeb ludzi pracujących. List swój ujął korespondent w formę wiersza. Poezja ta, jak się zdaje, nie wysokiej klasy, ale myśli są dość wyraźne. Głosi się w owym wierszu, że żywioł techniki niszczący, choć twórczy, kamieniuje świat kupą żelastwa i motorów, dławiąc ducha i serce. A przecie pod wodzą ducha mógłby być wspianą pomocą dla ludzi, gdy bez tego przewodnictwa staje się zakałą i udręką świata. Trzeba ratować ludzkość (woła poeta) przez położenie kresu żywiołowemu rozwojowi techniki. Jest to wypowiedź przesycona emocjonalnością. Autorem jej jest prawnik, radca prawny, a więc człowiek o wykształceniu humanistycznym.

Trzeci list pochodzi od osoby, która nie reprezentuje środowiska tak wyraźnie zawodowo zorganizowanego. Jest to niewidoma pracownica spółdzielni szrotkarskiej,

a jednocześnie literatka o kulturze finezyjnej, pisująca piękne utwory poetyckie. Pyta: „Czy zazdrość, chciwość, despotyzm i pogarda dla życia nie mają dzisiaj przewagi i czy technika nie może się stać toporem w rękach szaleńców?” Pisze: „Nie mówi się u nas: – Tu praca ludzka jest zbędna, bo wyręcza człowieka maszyna, ale mówi się: – Tu człowiek jest niepotrzebny, bo maszyna go zastąpi... Uważa się człowieka nie za żywą istotę, ale za czynnik ekonomiczny”.

Uderzające są powyższe spostrzeżenia. Automatyzacja powoduje ten skutek, iż do obsługi maszyn potrzeba coraz mniej ludzi. Można ów proces ująć podkreślając, że automatyzacja pomaga człowiekowi w pracy, ponieważ zastępuje go w czynnościach uciążliwych. Jest to perspektywa radosna, gdyż człowiek dzięki zautomatyzowanym maszynom zyskuje możliwość uwolnienia się od udręki różnych ciężkich prac fizycznych. Ale można to samo ująć inaczej, stwierdzając, że cieszy się tylko ten, komu zależy wyłącznie na efekcie produkcyjnym, ponieważ nie potrzebuje dbać w ogóle o człowieka, gdyż człowieka zastąpić może z powodzeniem maszyna. Rolę maszyny rozpatrywać więc można z dwóch punktów widzenia.

To, co powiedziałem, oparłem na głosach moich korespondentów. Spróbuję teraz uprościć sobie zadanie w ten sposób, że odczytam fragmenty z artykułu, który ogłosiłem niedawno w czasopiśmie mało w Warszawie czytany, mianowicie w krakowskim „Życiu Literackim”, na temat *Technika a humanizm**. W tym artykule próbowałem zestawić najważniejsze elementy problematyki tematu i ułożyć w sposób stosunkowo systematyczny główne myśli. Poczynionymi uwagami pragnąłbym podzielić się z państwem, ponieważ wydaje mi się, że zamiast ujmować te same myśli po raz drugi w innej formie, lepiej raczej przypomnieć to, co zostało już napisane. Była to odpowiedź na pytania redakcji. Pytania postawiono następujące: 1. Czy rozwój techniki naukowej zaczął już u nas wywoływać zmiany w ocenach społecznych? 2. Co we współczesnej technizacji życia ma największą doniosłość dla spraw ludzkich? 3. Czy dynamika technizacji współczesnej nie stanowi zagrożenia humanizmu?

Rozpocznę od próby odpowiedzi na drugie z tych pytań. Jest ono z natury rzeczy – podstawowe. Potem przejdę do następnych. Przez technizację o typie współczesnym rozumiem postęp i rozrost wszelkich unaukowionych kunsztów inżynierskich, a więc wszelkich osiągnięć i zastosowań wynalazczości opartej na wykrywaniu przyrodzonych prawidłowości zjawisk. Idzie tu więc nie tylko o działania i wyniki działań nad tworzywem martwym, co jest domeną inżynierii w węższym tego słowa sensie, lecz także np. o umiejętność szczepliń ochronnych, należącą do lecznictwa.

Otóż tak szeroko pojęta technika współczesna prowadzi ludzkość do szybkiego, już bodaj zasadniczego opanowania wszystkich pozaspołecznych groźnych sił rzeczywistości. Po tym zwycięstwie będą się wprawdzie zdarzały przypadki porażek w postaci pożarów, zatonięć, infekcji, ale metody obrony przed ogniem, sztormami, drobnoustrojami będą wykryte i wdrożone. Nastąpi epoka, której głównym zadaniem będzie opanowanie

* „Życie Literackie” 1959, nr 36, 6 września 1959.

negatywnych sił natury społecznej, międzyludzkiej, przeszkadzających zgodnemu współżyciu wszystkich ze wszystkimi.

W stosunku zaś do tego wielkiego zadania technizacja już obecnie odgrywa rolę bardzo doniosłą. Zmusza ona mianowicie ludzkość do porzucenia anarchizmu we wzajemnych stosunkach państw suwerennych i do scalenia globu ziemskiego w jeden wspólny organizm ekonomiczno-polityczny. Albowiem – skracając maksymalnie czas przekazywania informacji między miejscami dowolnie daleko na Ziemi położonymi i umożliwiając transport ludzi i rzeczy w czasie znikomo krótkim między punktami bardzo oddalonymi – technizacja sprawia, że wszystkie skupiska ludzkie na Ziemi stają się wzajem od siebie praktycznie zależne. Zależność ta grozi tysiącem niebezpieczeństw. Trzeba koniecznie, by została ujęta w karby przez świadomość nadzorczą i kierowniczą, wyposażoną w narzędzia skutecznej interwencji.

Niestety, zanim dojdzie do tego, może dojść do czegoś wprost przeciwnego, jeżeli nie znajdą wyjścia z impasu zespoły niezależnych dysponentów środków zagłady. Problem jest trudny, a główna jego trudność tkwi nie w agresywności uczuciowej ludów i nie w tym, że sąsiedzi gorzej uzbrojeni boją się sąsiadów lepiej uzbrojonych (a wszyscy są teraz sąsiadami wobec międzykontynentalnego zasięgu odrzutowców i wyrzutni raketowych), lecz w tym, że boją się słusznie. Słuszną zaś można nazwać ich obawę nie dlatego, by sąsiad żywił naprawdę zamiary agresywne, lecz dlatego, że dotychczasowe doświadczenia historyczne czyni takie przypuszczenie dość prawdopodobnym w oczach odpowiedzialnych kierowników państw. Czyż nie bywało tak dotychczas, że lepiej uzbrojony sąsiad próbował skorzystać z aktualnej przewagi, by przemocą uzyskać rozstrzygnięcie spraw spornych na swoją korzyść? Cóż więc czynić? Ograniczyć się do produkowania wyłącznie broni obronnej z zaniechaniem produkcji broni zaczepnej? Wszak gdyby choć jeden z sąsiadów zaczął się tak zachowywać, wybiłby innym z głowy podejrzliwość, a sam nie potrzebowałby obawiać się napaści, skoro mógłby polegać na własnych urządzeniach obronnych. Ale znawcy powiadają, że gotowość do przeciwnatarcia jest jedyną metodą powstrzymywania agresji. Jeżeli tak, to już chyba jedno tylko pozostaje: rozbrajać się równomiernie, zapewniwszy sobie istotną kontrolę równomierności.

Może za długo mówiło się o tym, odbiegając bądź co bądź od głównej linii wywodów, ale nic dziwnego: przecież wszystkich ludzi jako tako myślących nękają troski podobnego rodzaju. Wróćmy jednak na gościniec. Stanęła nam przed oczyma, jeżeli wolno tak się wyrazić, „misja dziejowa” techniki, jako czynnika jednoczącego w organiczną całość ogół mieszkańców globu ziemskiego. Technizacja sprawia ów skutek, nie tylko dzięki temu, o czym wyżej jest mowa, lecz także przez to, że upodabnia style życia różnych społeczeństw, przyczyniając się tym samym do przewyciężania wzajemnej ich obcości. Klimaty, krajobrazy, flora, fauna, rasa i tradycja — wszystko to tak czy inaczej odróżnia kraje i gromady mieszkańców Ziemi, sprzyja przeciwstawieniom i przeciwdziałaniom. Urządzenia techniki nowoczesnej, wszędzie w istocie jednakie, nadają życiu wspólny ton. A jeśli zważyć, że gruntuje się ta wspólność na pracach naukowych, ujmujących przyrodzone prawidłowości, że technika nowoczesna i nauka nowoczesna tworzą spłot nierozdzielny, że nauka upodabnia i zbliża umysły ludzi przez nią oświeconych, wypierając przesądne treści zacofanych folklorów — to stanie się jasne, ile przyszła ludzkość zjednoczona będzie miała do zawdzięczenia nauce i technice jako czynnikom zjednoczenia i

czynnikiem postępu zarazem.

Pytają redaktorzy, czy technizacja nie zagraża humanizmowi. Tu przystępujemy do głównego tematu dzisiejszej rozmowy. Próbując i na to odpowiedzieć, postawmy zagadnienie szerzej. Obrachujemy się z całą różnorodnością zła, które powstaje, ilekroć użytkownicy dostarczanych przez technikę narzędzi i środków korzystają z nich nieumiejętnie albo w złośliwych zamiarach. A zresztą, trudno zamknąć oczy na fakt, że nawet przy najlepszej woli osób i nawet przy maksymalnie możliwym mistrzostwie w operowaniu aparaturą – bywa ona przyczyną nieszczęść: ot, np. zginęli w tunelu podróżni i personel pociągu, który tamtędy przejeżdżał w chwili niespodziewanego trzęsienia ziemi (fakt niedawny). Największe bodaj oskarżenie wymieniliśmy już wyżej, rozważając problem zagrożenia powszechnego z powodu „udoskonalenia” środków zaopieki. Nietrudno dodać zarzuty często rozbrzmiewające: że technika sprawcom czynów niszczycielskich daje do rąk narzędzia występku, że odbiera pracę licznym jednostkom, czyniąc ich wysiłek zbędnym wobec osiągnięć automatyzacji, że niszczy przyrodę, że stwarza warunki życia niezdrowe, gdyż nienaturalne albo wprost szkodliwe, jak zatrucie wód, zapylenie powietrza i płuc ludzkich, że deformuje jaźń ludzką, zrywając ciągłość zakorzenionych cennych przyzwyczajęń, że zubaża kulturę duchową absorbując umysły problemami materialnej produkcji i że, wreszcie, zapewniając wielu osobom możliwość życia bez pracy lub dużą ilość czasu wolnego, naraża je na osłabienie dzielności, a pośrednio – na rozkład moralny. Wszystko to prawda, a lista prokuratorskich oskarżeń bynajmniej jeszcze niewyczerpana.

Ale cóż z tego? Czy wobec tego druzgotać maszyny tkackie i wracać do kołowrotka? A może wyrzec się ognia i żywić się surowizną, w lecie korzystać tylko z księżycowego światła? Przede wszystkim nie używać skarbów techniki w sposób niedbały, bezmyślny albo złośliwy! Prawda, że to nie załatwia sprawy w zupełności, ale trudno. Tylko coraz wspanialszą uprawą techniki można się bronić przeciw niebezpieczeństwu, którą ona przynosi ze sobą. Naród, który by się technicznie zaniedbał albo programowo od techniki odwrócił, skazałby się na nędzną służebność w stosunku do innych narodów, a w ostatecznym wyniku – na zagładę. Pędzimy naprzód, zatrzymać się nie możemy. Możemy tylko coraz sprawniej władać silnikami i sterami pojazdu.

Czy musimy tym samym grzeszyć przeciwko postulatowi humanizmu? Jasne jest chyba to jedynie, że procentowo coraz więcej musi być w nowoczesnym społeczeństwie inżynierów rozmaitego stopnia i rodzaju i że wszyscy obywatele nowoczesnie wykształceni będą musieli być w coraz większej mierze wdrożeni w funkcje techniczne... Nie technizacja wszelako zagraża humaniorom, lecz zawrotnie szybkie postępy specjalizacji, bynajmniej niekoniecznie inżynierskiej, w łączności z zawrotnie szybkim narastaniem nowych rzeczy w każdej specjalności. Spec nie ma czasu na nic poza swoją specjalnością. Inteligencja nie ma czasu na konsumpcję arcydzieł przeszłości. Otwierają się wszelako pewne perspektywy ratunku przeciwko zacieśnieniu zawodowemu. Zbliża się czas, kiedy będzie się miało aż nadmiar wolnego czasu, skoro maszyny (właśnie technika) pozwolą ludzkości mieć wszystko, co potrzeba, przy znacznie mniejszej niż dzisiaj ilości godzin pracy, niezbędnej dla zdobywania dóbr materialnych. Najlepszym specjalistą nie jest ciasny specjalista, lecz taki, który najlepiej panuje nad bogactwem zależności ważnych w obrębie jego przedmiotu, a znajomość tych zależności zmusza do wybiegania wzrokiem poza opłotki. Następnie – dzielny specjalista musi umieć ustosunkować własną specjalność do funkcji innych

specjalistów i w ogóle do działań współobywateli, to zaś sprawia, że dzielny specjalista musi być społecznie zorientowany. Wreszcie, jeśli jego specjalność jest z natury rzeczy dość zacieśniona (bywają wszak specjalności bardziej od innych zamknięte) – spec może sobie dobrać tzw. hobby, czyli funkcję, którą będzie uprawiał pozazawodowo, z amatorstwa, a taką, by chroniła przed zmorą ciasnoty i jego, i tych, komu wypada z nim współżyć.

Tyle o lekach przeciwko zacieśnieniu speców, a więc i speców od technizacji. Nie tak łatwo znaleźć lekarstwo na odsuwanie się przeszłości w przeszłość, coraz szybsze, coraz bardziej stanowcze. A humanizm łączy się zwykle z historyzmem... Trudno, trzeba będzie znacznie rozluźnić ten związek... Konieczność opanowywania języków współczesnych nie pozwoli na powszechne studiowanie języków zamilkłych. Trzeba będzie mieć czas na lekturę piśmiennictwa żywego, współczesnego – a przeto nie mieć czasu na rozległe studia nad bardzo nawet cennymi dziełami, które były żywe, kiedy żyli ci, co nie żyją już teraz... Przeszłość będziemy przeżywali w skrótach i w skrótach skrótów... Idziemy ku humanizmowi coraz mniej historycznemu, humanizmowi nieskończenie bogatej w twórczą treść ludzkości, ukształtowanej w jednię wspaniałego istnienia, dzięki świetnym zdobyczom unaukowanej techniki nowoczesnej.

A u nas, tu i teraz, czy się to sobie uświadamia? Czy nastąpił początek jakich wielkich przemian w ocenach? Pytamy o to, gdyż czas już spróbować odpowiedzieć na pierwszy punkt ankiety – mianowicie, czy w tej sprawie nastąpiły już jakieś wielkie zmiany w ocenach społecznych. Odpowiedź będzie prosta. Naprzód wydobądźmy się z dolka, dopracujmy się przyzwoitego powszechnego wykształcenia szkolnego, a potem będziemy uprawiali filozofię kultury... Wydobądźmy się z zaniedbań, nauczmy się powszechnie dobrej roboty, a potem będziemy sobie filozofowali o stosunku techniki do kultury pozatechnicznej. I tu, i tam potrzeba nam elementów, musimy się podciągnąć do znośnego poziomu... To jest stan dzisiejszy. Lecz spoza mgły i kurzawy prześwituje już oblicze przyszłości. Polska jest zdolna. Polska potrafiła dokonać już niejednego zrywu. Polskę stać na piękny humanizm, „podbudowany zdobyczami nauki, techniki szczytowo nowoczesnej”.

Pora zebrać konkluzje. Między humanizmem a techniką nie ma zasadniczej sprzeczności. Jest zasadnicza zgodność. Albowiem technika, jako siła dziejowa, uwalnia człowieka od najbardziej elementarnych trosk, od najcięższych prac i otwiera możliwości takiego bogatego życia, o jakim nie byłoby mowy, gdyby nie było tych wszystkich ułatwień, które ona daje. Technika nadto jednoczy świat w obliczu wielkiej perspektywy, zjednoczonej w wielką całość ludzkości. Technika jest związana z nauką w ścisłym tego słowa znaczeniu, z wykrywaniem praw przyrody, z nauką, która też jest wielką nauczycielką zjednoczonej ludzkości i nauczycielką wyzwolenia od folklorystycznych przesądów. Kultura humanistyczna taka, jaką znamy z tradycji, np. ze szkoły filologicznej dawnego typu, będzie musiała bardzo się zmienić. Niejedno musi z niej odejść w przeszłość. Dlatego, że kultura nowoczesnego humanizmu jest mniej historyczna, a bardziej związana z bieżącym życiem gospodarczym i z zagadnieniami, na które ono otwiera perspektywy.

Można by to zresztą ująć w terminach materialistycznych. Kultura humanistyczna – tradycyjna – to kultura oparta na nadbudowie oderwanej od bazy. Kultura nowoczesnego humanizmu musi być kulturą nadbudowy wzniesionej na bazie. Tą bazą jest życie – powiedzmy najszerzej – gospodarcze. Walka z trudnościami, które nam stawia przyroda, opanowanie dróg, czyniących zadość potrzebom głównym człowieka, jest to podstawowe

zadanie życiowe i trzeba je wypełniać humanistycznie. Co to znaczy humanistycznie? To znaczy z uwzględnieniem pewnego aksjomatu. Aksjomat głosi, że ze wszystkich rzeczy, biorących udział w produkcji dóbr gospodarczych, człowiek jest rzeczą najważniejszą. A więc trzeba troszcząc się o technikę i funkcjonowanie maszynierii, pamiętać o tym, że człowiek ma swoje potrzeby, trzeba znać człowieka od strony jego potrzeb, a więc pogłębiać znajomość psychologii, znajomość stosunków międzyludzkich, co socjologowie próbują robić. Trzeba rozumieć potrzeby człowieka, nowoczesnego zwłaszcza, ukształtowanego tak, jak on się teraz kształtuje, i z tych potrzeb zdawać sobie sprawę. Trzeba pamiętać już – mówiąc o rzeczach zupełnie konkretnych – że ludzie porozumiewają się ze sobą przy pomocy mowy. Więc, chcąc popierać rozwój techniki, trzeba popierać z całą stanowczością umiejętność mówienia, tzn. kulturę językową, ponieważ to jest właśnie ta kultura, która zapewnia ludziom umiejętność współdziałania.

Następnie trzeba pamiętać, że człowiek uprawiający nowoczesną technikę musi być inteligentny, chociażby dlatego, że maszyny wymagają inteligentnej obsługi. Musi to być człowiek o szerokich horyzontach, ktoś, kto rozumie funkcję swoją w produkcji – a to znaczy, iż rozumie też rolę swojej specjalności w odniesieniu do innych specjalności.

Nowoczesna technika nie zwalcza humanizmu, lecz prowadzi do koniecznych, istotnych zmian w całym rozwoju kultury humanistycznej. Na tle tych wszystkich zasadniczych rozważań powstaje jednak coś bardzo lokalnego, bardzo aktualnego, mianowicie – problem tempa postępu. Istotnie, prawdą jest, że automatyzacja wyrzuca nieraz ludzi na bruk, że, chcąc doraźnie zwiększyć ilość dochodu narodowego, nieraz pamięta się o tym, żeby wybudować nową fabrykę, a nie pamięta się o tym dostatecznie, żeby zapewnić ludziom w tej fabryce odpowiednie warunki pracy. To są wszystkie wadliwości funkcjonowania naszych rozmaitych czynników wykonawczych. Te wadliwości rzucają się w oczy. Oczywiście, wszyscy musimy przeciwko nim protestować, ale one nie powinny nam przesłaniać wielkiego obrazu, wielkiej perspektywy dziejowej, istotnego w dziejach stosunku wzajemnego techniki i kultury humanistycznej.