

ROCZ NIK LUBUS KI

47

SZKOŁA W KONTRADYKTORYCZNOŚCIACH.
KONTRADYKTORYCZNOŚCI W SZKOLE

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
UNIwersytetu Zielonogórskiego

**ROCZNIK
LUBUSKI**
Tom 47, część 1

**SZKOŁA W KONTRADYKTORYCZNOŚCIACH.
KONTRADYKTORYCZNOŚCI W SZKOLE**

Pod redakcją
Ewy Bochno,
Iwony Kopaczyńskiej

Zielona Góra 2021

REDAKTOR NACZELNY/REDAKTOR JĘZYKOWY

Ewa Narkiewicz-Niedbalec

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO

Mariusz Kwiatkowski

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY

Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA

Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Leszek Gołdyka,
Sinan Tankut Gülhan, Bogdan Idzikowski, Zbigniew Izdebski,
Krystyna Janicka, Tomasz Jaworski, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha,
Margarida Pocinho, Kazimierz M. Słomczyński, Martin Strouhal,
Zdzisław Wołk, Maria Zielińska.

RECENZENCI

Lista recenzentów dostępna na [www.roczniklubuski.uz.zgora.pl\recenzenci](http://www.roczniklubuski.uz.zgora.pl/recenzenci)

REDAKCJA WYDAWNICZA

Aleksandra Kurzawa

SKŁAD KOMPUTEROWY

Gracjan Głowacki

KOREKTA ARTYKUŁÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM

I TŁUMACZENIE ABSTRAKTÓW

Urszula Paradowska

ISSN 0485-3083

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa.

Rocznik Lubuski jest indeksowany w bazach:

CEJSH, ERIH PLUS

Elektroniczna wersja: www.roczniklubuski.uz.zgora.pl

WYDANIE PUBLIKACJI SFINANSOWANE PRZEZ



Uniwersytet Zielonogórski

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe

© Copyright by Wydział Nauk Społecznych Uniwersytet Zielonogórski

DRUK

Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
I. TEORETYCZNE KONTEKSTY KONTRADYKTORYCZNOŚCI (W) EDUKACJI	
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI Modele badań nad kulturą szkoły	15
MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK Wychowanie do (nie)posłuszeństwa	31
ANNA BABICKA-WIRKUS Resistance as an element of contradictory school culture	43
ANNA SAJDAK-BURSKA Oblicza dehumanizacji dydaktyki	53
IWONA KOPACZYŃSKA Edukacja wczesnoszkolna w splocie sprzeczności	65
II. KONTRADYKTORYCZNOŚĆ (W) EDUKACJI AKADEMICKIEJ	
AGNIESZKA SZPLIT Professional development of academic teachers in the audit culture	81
EWA BOCHNO Kontradyktoryczność sytuacji zawodowej adiunktek i adiunktów w uniwersytecie	93
OSKAR SZWABOWSKI Nadzieja w obliczu spustoszenia kulturowego uniwersytetu: <i>Bartleby</i> versus <i>American Psycho</i>	101
III. KONTRADYKTORYCZNOŚĆ (W) EDUKACJI SZKOLNEJ	
ANETA MAKOWSKA „Rzeczy także wychowują”. O (tylko) pozornej kontradyktoryczności ..	117

ALICJA KORZENIECKA-BONDAR	
Ścieranie się różnych porządków temporalnych w szkole	
– doświadczenia nauczycieli	127
URSZULA MARKOWSKA-MANISTA	
Non-contextual teaching of sensitive topics focusing on cultural	
diversity in polish school	141
EUNIKA BARON-POLAŃCZYK	
Oddziaływanie ICT na koncentrację uwagi dzieci i młodzieży	
– różnice opinii uczniów i nauczycieli	157
BARBARA KOŁECKA	
Akceptacja norm prawnych a opinie kandydatów do zawodu	
nauczycielskiego o idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych .	175

IV. PEDAGOGIKA PRZYSZŁOŚCI

MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI	
Pedagogika 2050	187

V. FORUM OTWARTE

ANNA ŁUCZAK	
Music and mathematics in primary education. Development	
of knowledge and skills concerning magnitude features	201
KAZIMIERZ POSPISZYL	
Wyznaczniki skuteczności terapii przestępców seksualnych	
wykazujących cechy niepełnosprawności intelektualnej	217
KATARZYNA JUSZCZYK-FRELKIEWICZ, EMILIA PAPRZYCKA	
Is a gender revolution possible in Poland? Analysis of the potential	
for changes in the perspective of the Theory of Goldscheider,	
Bernhardt and Lappegård	233

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.00>

WSTĘP

Celem tomu jest spojrzenie na edukację i szkołę (wszystkich szczebli kształcenia – od edukacji wczesnoszkolnej do szczebla akademickiego) poprzez pryzmat kategorii kontradiktoryczności (sprzeczności) z dwóch perspektyw:

- szkoła jako instytucja umiejscowiona w kulturze, czyli spojrzenie na zjawiska i procesy pochodzące z zewnątrz, sytuującą ją w sprzecznościach dotyczących zewnętrznych mechanizmów politycznych, ekonomicznych, społecznych, edukacyjnych;
- szkoła jako organizacja, która stanowi określony zespół wartości, tradycji, dążeń i przekonań, postaw, które są jej istotą i jednocześnie decydują o jej wewnętrznym społecznym klimacie, a co za tym idzie warunkach i relacjach w niej doświadczanych, czyli sprzecznościach dotyczących wewnętrznych mechanizmów politycznych, ekonomicznych, społecznych, edukacyjnych.

Prezentowane teksty zostały zorganizowane w cztery grupy tematyczne. Piątą część stanowi „Forum otwarte”. W pierwszej grupie zatytułowanej: *Teoretyczne konteksty kontradiktoryczności (w) edukacji* znalazły się teksty przywołujące kategorię kontradiktoryczności w jej teoretycznym wymiarze. Podjęte analizy i dyskusje ujawniają różne obszary możliwych antynomii, dając asumpt do poszukiwań badawczych i pogłębionych refleksji nad edukacją. Druga grupa tekstów ujęta została pod tytułem: *Kontradiktoryczność (w) edukacji akademickiej*, a znalazły się w niej artykuły, w których autorki i autorzy przywołują antynomie i sprzeczności obecne w różnych aspektach edukacji na poziomie wyższym, zarówno w odniesieniu do idei *universitas* jak i w wymiarze organizacyjno-praktycznym. Trzecia grupa tekstów dotyczy edukacji szkolnej i zatytułowana jest: *Kontradiktoryczność (w) edukacji szkolnej*. Autorki i autorzy tak zatytułowanej części skierowali uwagę na obecność przeciwstawnych tendencji w różnorodnych obszarach funkcjonowania praktyki szkolnej, widzianej oczami badacza. Całość problematyki kontradiktoryczności zamyka esej otwierający wyobraźnię i pobudzający refleksję nad edukacją, wyodrębniony w części zatytułowanej: *Pedagogika przyszłości*.

Teoretyczne konteksty kontradiktoryczności (w) edukacji

Tom otwiera artykuł Bogusława Śliwerskiego pt. *Modele badań nad kulturą szkoły*. Autor przedstawia analizy dotyczące kategorii kultura szkoły oraz nieznanymi w kraju modeli, które mogą być przydatne w konstruowaniu projektów badawczych dotyczących edukacji. Jednocześnie postuluje nieprzenoszenie modeli z nauk o zarządzaniu, bo jak pisze: „Szkoła nie może być poddawana rozwiązaniom, które mają służyć efektywniejszej produkcji, gdyż rolą edukacji jest włączanie dzieci i młodzieży w kulturę, toteż i szkoła musi być nośnikiem jej cech”.

Tekst Marii Czerepaniak-Walczak zatytułowany *Wychowanie do (nie)posłuszeństwa* podejmuje problematykę jednego z aspektów wychowania obywatelskiego w interakcjach edukacyjnych, jakim jest posłuszeństwo normom i zasadom współżycia zbiorowego i nieposłuszeństwo (opór) wobec różnych form opresji ograniczających korzystanie z praw człowieka i praw dziecka. Autorka przybliży modalności posłuszeństwa i nieposłuszeństwa jako postawy, do których kształtowania prowadzi formalna edukacja. Jak sama pisze: „Treść tekstu organizuje następująca teza: zarówno posłuszeństwo jak i nieposłuszeństwo w interakcjach edukacyjnych pozostaje w związku z uczniowskimi, nauczycielskimi i rodzicielskimi doświadczeniami w codziennym życiu, z typem ładu społecznego oraz polityką zarządzania edukacją i w edukacji”.

W kolejnym tekście autorstwa Anny Babickiej-Wirkus, zatytułowanym *Resistance as an element of contradictory school culture* podjęta została kategoria oporu w odniesieniu do kultury szkoły. Autorka ilustruje uprzednio wyłonione obszary „sprzeczności” ujmując je biegunowo (np. kultura dominująca vs podporządkowana, formalna vs nieformalna; monochroniczna vs polichroniczna, itd.). Prowadzi także ciekawą dyskusję w obrębie prezentowanych dychotomii. Kolejna Autorka – Anna Sajdak-Burska, w tekście zatytułowanym *Oblicza dehumanizacji dydaktyki* koncentruje się na analizie sytuacji dydaktyki z zastosowaniem kategorii „dehumanizacja”. Rozważa problematykę kształcenia nauczycieli i dehumanizacyjnych mechanizmów, związanych z mechanistycznym realizowaniem standardów kształcenia oraz ateoretycznością edukacji. Zwraca uwagę także na trudność połączenia humanistycznych koncepcji i standardów kształcenia nauczycieli. Nie bez znaczenia w kontekście podjętej problematyki jest przywołanie Krajowych Ram Kwalifikacji jako pola dyskusji o „instrukcyjnym” charakterze dydaktyki akademickiej.

Następny tekst zamieszczony w pierwszej części Tomu autorstwa Iwony Kopaczyńskiej, a zatytułowany *Edukacja wczesnoszkolna w splotie sprzeczności* dotyczy trzech kwestii, w które uwikłana jest edukacja wczesnoskol-

na, i które są jednocześnie obszarami kontrydiktoryczności i antynomii. Dotyczą zakresów: podzielanych społecznie poglądów na temat edukacji dzieci w pierwszym szkolnym etapie, sposobów rozumienia przez nauczycieli własnej nauczycielskiej aktywności oraz strategii myślenia dydaktycznego obecnych w edukacji wczesnoszkolnej. Każdy ze wskazanych zakresów może być określoną perspektywą oglądu edukacji najmłodszych uczniów i może uruchamiać sprzeczności o różnym charakterze.

Kontrydiktoryczność (w) edukacji akademickiej

W części ujętej pod powyższym tytułem, jako pierwszy znalazł się tekst Agnieszki Szplit, zatytułowany *Professional development of academic teachers in the audit culture* i poświęcony problematyce rozwoju nauczycieli akademickich w kulturze kontroli. Autorka rozwija w nim tezę, że nauczyciele edukatorzy w Polsce otrzymują obecnie nową misję gospodarczą, którą jest nie tyle rozwijanie kształcenia nauczycieli i badań naukowych, co zwiększanie konkurencyjności uczelni. Powoduje to zmianę ich profesjonalizmu i umieszcza go w ramach ekonomicznych i performatywnych. Obecna zarówno z jednej strony akceptacja „kultury audytu”, jak i opór wobec rozumienia profesjonalizmu w kategoriach konkurencyjności i standaryzacji, stanowi ciekawy obszar analiz rozwijających pojęcie kontrydiktoryczności.

Nieco inną perspektywę sytuacji nauczycieli akademickich i naukowców podejmuje Ewa Bochno w tekście zatytułowanym *Kontrydiktoryczność sytuacji zawodowej adiunktek i adiunktów w uniwersytecie* ukazując ją w specyficznym splocie feudalnego porządku z neoliberalnymi reformami. Oba te porządki wpływają na relacje w instytucji. Autorka podkreśla, że takie założenie wynika z traktowania uniwersytetu jako instytucji zanurzonej w kulturze i jednocześnie stanowiącej swoistą kulturę, którą sam tworzy. Podejmując problem autorka ma nadzieję ujawnić mechanizmy funkcjonowania w uczelni jak i funkcjonowania jej samej.

Kolejny tekst zatytułowany *Nadzieja w obliczu spustoszenia kulturowego uniwersytetu: Bartleby versus American Psycho* to esej, w którym Autor Oskar Szwabowski poszukuje alternatywnej kultury uniwersytetu. Podkreśla, że neoliberalizm uczynił akademię obcą wielu osobom, ale ten dystans może być źródłem wyzwolenia z martwych form przemijającej kultury. Jak sam mówi: „Prześwity nadziei nakazują naginać stary język do promowania radykalnej zbędności wszelkiego istnienia jako podstawy jego uzasadnienia. Uniwersytet wtedy przekształca się w horyzontalną, dostępną dla wszystkich instytucję, jedną z form marnowania czasu i bycia z innymi”.

Kontradyktoryczność(w) edukacji szkolnej

Kolejną część tomu rozpoczyna tekst Anety Makowskiej, zatytułowany *Reczy także wychowują. O (tylko) pozornej kontradyktoryczności*. Autorka przyjmuje stanowisko, w którego świetle niektóre (najczęściej pozorne) sprzeczności w świecie teorii i praktyk edukacyjnych mogą wynikać z braku wyobraźni pedagogicznej, choć mogą także ją uruchamiać. Zwraca uwagę na fakt, że w interakcje edukacyjne zaangażowane są także rzeczy. Parafrazując Bruno Latoura podejmuje myśl o udziale czynników pozaludzkich w przebiegu działania, w tym działania pedagogicznego. Z jednej strony podkreśla znaczenie rzeczy jako sprawczych w procesie edukacji, z drugiej rozważa możliwość „zapropinowania kontradyktoryczności jako narzędzia uwrażliwiającego na obecność nie-ludzkich aktorów w działaniach edukacyjnych”.

Kolejna Autorka tekstu zatytułowanego *Ścieranie się różnych porządków temporalnych w szkole – doświadczenia nauczycieli* – Alicja Korzeniecka-Bondar, stawia tezę, że „w szkole ścierają się różne reguły temporalne, co sprawia, że praca nauczyciela staje się trudna, wręcz niemożliwa i skazana na nieustanne doświadczanie ambiwalencji i licznych dylematów”. Na podstawie analizy wyników badań dotyczących doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu w szkole, dokonała analizy reguł temporalnych bazując na rozważaniach dotyczących czasu monochronicznego i polichronicznego oraz na wybranych właściwościach temporalnych współczesnej rzeczywistości. Ukazała także dylematy dotyczące trudnej dla nauczycieli sytuacji, w której doświadczają oni niespójności, wykluczania się reguł, norm i wartości regulujących ich codzienne działania w szkole.

Bardzo interesujące zagadnienia podjęła Urszula Markowska-Manista. W tekście zatytułowanym *Non-contextual teaching of sensitive topics focusing on cultural diversity in polish schools*. Artykuł dotyczy różnic kulturowych w polskiej szkole, a jego celem jest uchwycenie specyfiki i zasadności niekontekstowego nauczania drażliwych tematów, skupiającego się na rosnącej różnorodności kulturowej w polskich szkołach. Autorka przygląda się asymetriom szkolnym, odwołując się z jednej strony do szkolnych programów nauczania, z drugiej do potrzeb zróżnicowanych grup uczniów i nauczycieli związanych z dekolonizacją treści edukacyjnych w coraz bardziej zróżnicowanym świecie.

Inny problem, ważny z perspektywy szkolnej pracy uczniów i nauczycieli podejmuje Eunika Baron-Polańczyk w tekście zatytułowanym *Oddziaływanie ICT na koncentrację uwagi dzieci i młodzieży – różnice opinii uczniów i nauczycieli (raport z badań)*. Podjęte zagadnienie dotyczy istoty koncentracji i utrzymania uwagi w procesie uczenia się z zastosowaniem materiałów

dydaktycznych w formie multimediiów. Warto przyjrzeć się wynikom badań, które ukazują pewien rozdzźwięk między opinią uczniów a przekonaniami nauczycieli, co do zakresu oddziaływań ICT na rozwój koncentracji uwagi. Ujawniają także niepokojące „odseparowanie” świata dzieci i młodzieży („My”) od świata nauczycieli („Oni”).

Inna podjęta kwestia w tej części tomu dotyczy odpowiedzialności za zdrowie. Podjęła ją Barbara Kolečka w tekście zatytułowanym *Akceptacja norm prawnych a opinie kandydatów do zawodu nauczycielskiego o idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych*. Autorka przedstawia wyniki badań własnych na temat przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela do realizacji obowiązków zawodowych związanych z kształtowaniem odpowiedzialności za zdrowie własne i innych/uczniów w ramach edukacji zdrowotnej. Recepja idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych ujęta w opiniach kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest ciekawym obszarem analiz prowadzonych przez Autorkę.

Pedagogika przyszłości

Zamknięciem tomu jest futurystyczny i awangardowy esej Maksymiliana Chutorańskiego zatytułowany *Pedagogika 2050*. Autor, spekulując odnośnie przyszłości, wskazuje na wartość płynącą z takiej aktywności i wynikających z tego korzyści dla rozwijania wyobraźni pedagogicznej. Przekraczanie zdomowionych w pedagogice pojęć, uznanych logik, stawiania problemów badawczych, przyjętych metod, etc. wiąże się wprawdzie z ryzykiem nieudanych eksperymentów. Nie mniej jednak tylko dzięki temu mamy szansę „przekraczać zsocjalizowane sposoby odpowiadania na pytanie «po co jest pedagogika?», a to wydaje się mieć nie tylko obecnie – w czasach gwałtownych zmian społecznych, ekologicznych, technologicznych i innych – dużą wartość dla badaczy edukacji”.

Forum otwarte

Tom dopełnia Forum Otwarte, w którym zamieszczono trzy teksty o różnicowanej tematyce. W artykule autorstwa Anny Łuczak *Music and mathematics in primary education. Development of knowledge and skills concerning magnitude features* zaprezentowano możliwości rozwijania wiedzy i umiejętności dotyczących cech wielkościowych opartych na integracji muzyki i matematyki w edukacji prymarnej. Kazimierz Pospiszyl w artykule *Wyznaczniki skuteczności terapii przestępców seksualnych wykazujących cechy niepełnosprawności intelektualnej* omawia rekomendacje dotyczące diagnozowania i terapii przestępców seksualnych o niskim poziomie intelektualnym. Natomiast Emilia Paprzycka i Katarzyna Juszczuk-Frelkiewicz w artykule *Is a gender revolution possible in Poland? Analysis of the potential*

for changes in the perspective of the Theory of Goldscheider, Bernhardt and Lappegard w teoretycznej perspektywie koncepcji drugiego przejścia demograficznego i teorii rewolucji płci podejmują analizę przemian w obszarze życia małżeńsko-rodzinnego, jakie dokonały się w Polsce po 1989 roku.

*Ewa Bochno
Iwona Kopaczyńska*

I

TEORETYCZNE KONTEKSTY KONTRADYKTORYCZNOŚCI (W) EDUKACJI

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.11>**Bogusław Śliwerski***

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>e-mail: boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl

MODELE BADAŃ NAD KULTURĄ SZKOŁY

MODELS OF RESEARCH ON SCHOOL CULTURE

Keywords: culture, school culture, innovation, school reforms, education, development, improvement, values.

The category of 'school culture' has permeated school pedagogy from other social sciences. It is a key commitment for educational reforms to unschool this institution, i.e. to make it more humane. The article presents scientific analyses on the subject, unknown in Poland, which may be useful in the design of research projects. It is important that researchers do not introduce in their diagnoses approaches taken directly from the management sciences, which concern a completely different sphere of organisational activity in open societies which subject the economy to free market competition. The school cannot be subjected to solutions aimed at more efficient production, because the role of education is to involve children and young people in culture. Therefore, the school must be a carrier of its features.

***Bogusław Śliwerski** – profesor nauk humanistycznych; zainteresowania naukowe: interdyscyplinarne badania oświatowe w zakresie innowatyki pedagogicznej, pedagogika porównawcza w odniesieniu do makropolityki zarządzania systemami szkolnymi oraz myśli pedagogicznej, pedagogika ogólna w zakresie teoretycznych podstaw wychowania i pedagogiki systematycznej, naukoznawstwo.

MODELE BADAŃ NAD KULTURĄ SZKOŁY

Słowa kluczowe: kultura, kultura szkoły, innowacje, reformy szkolne, edukacja, rozwój, doskonalenie, wartości.

Kategoria „kultury szkoły” przenika do pedagogiki szkolnej z innych nauk społecznych jako kluczowe dla reform oświatowych zobowiązanie, by tę instytucję niejako odszkolnić, czyli uczynić ją bardziej zhumanizowaną. Artykuł przedstawia nieznane w kraju analizy naukowe na ten temat, które mogą być przydatne w konstruowaniu projektów badawczych. Istotne jest bowiem uniknięcie w diagnozach podejść przenoszonych wprost z nauk o zarządzaniu, które dotyczą zupełnie innej sfery działalności organizacyjnej w społeczeństwach otwartych i podporządkowujących gospodarkę wolnorynkowej konkurencji. Szkoła nie może być poddawana rozwiązaniom, które mają służyć efektywniejszej produkcji, gdyż rolą edukacji jest włączanie dzieci i młodzieży w kulturę, toteż i szkoła musi być nośnikiem jej cech.

Czym jest kultura szkoły?

Przedstawiciele nauk o zarządzaniu – Regina i Barbara Borowik oraz Sophie Laird w swoim studium na temat kultury organizacyjnej piszą, że wypływa ona „z indywidualnych schematów kulturowych poszczególnych jednostek ją kreujących. Schematy te są tu najistotniejszym elementem i stanowią bardziej złożoną, głębiej osadzoną i silniej zintegrowaną całość niż tylko przeniesiona na teren organizacji fragmentaryczna jej część składowa – określana jako kultura organizacji. Te przekonania i zachowania poszczególnych członków organizacji (również jako wypływające z unikatowej i tylko im przynależnej wewnętrznej kultury osobowej, której są nosicielami) tylko w pewnej części zazębiają się z kulturą organizacyjną danej firmy” (Borowik i in. 2009, s. 22-23).

Szkoła nie jest żadną firmą, ani też punktem usług publicznych, mimo podejmowania starań przez niektórych ministrów edukacji w tym zakresie, by takimi się stały. Szkoła nie jest też przedsiębiorstwem czy jego organizacją, chociaż w jej strukturze możemy odnaleźć pewne elementy charakterystyczne dla organizacji, przedsiębiorstw produkcyjnych czy firm usługowych. Szkoła publiczna jest nieuspójnionym, a więc niesystemowym, niezintegrowanym zbiorem mikro kultur klas szkolnych w rozumieniu roczników przydzielonych drogą administracyjną do kilkudziesięcioosobowych środowisk uczniowskich, które mają realizować program kształcenia ogólnego i/lub zawodowego w ramach obowiązku szkolnego.

Czym zatem jest kultura szkoły? David J. Hargreaves i David Hopkins definiują ją jako „procedury, wartości i oczekiwania, które kierują ludzkim zachowaniem wewnątrz organizacji” (Jówko 2009 s. 49). Nie jest to dobra definicja, bowiem nie wiadomo dlaczego pojawiły się w niej jednakowo czynniki administracyjne, biurokratyczne, jakimi są procedury, czynniki pozaosobiste – wartości oraz tylko jeden czynnik intrapersonalny, jakim są oczekiwania. Dlaczego nie uwzględnia się tu motywacji, potrzeb, zainteresowań, aspiracji nauczycieli, uczniów i ich rodziców? W organizacjach mamy do czynienia z osobami dorosłymi, toteż można oczekiwać zachowań względnie symetrycznych między nimi. Tymczasem w szkołach zderzają się z sobą trzy środowiska: niepełnoletnich uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Każde z nich ma jakieś oczekiwania, a te rzadko kiedy i gdzie są tożsame, wspólnotowe, jednoczące wszystkich uczestników procesu kształcenia i wychowania. Jak łączyć tak ujętą kulturę szkoły z innowacyjnością, z jej reformami, zmianami, przekształceniami?

Gerhard Eikenbusch proponuje typologię rozwoju szkoły, która podlega dwóm źródłom zmiany: wewnątrzszkolnym i pozaszkolnym oraz jest wynikiem działań planowych albo realizujących rozwój osobisty czy zmiany w środowisku szkoły, otoczeniu pozaszkolnym.

Tabela 1

Typologia rozwoju szkoły

Cechy zmian w szkole	Inspiracje z zewnątrz	
	wewnątrzszkolne	pozaszkolne
Planowane	Zmiany zorientowane na cel	Innowacje
Realizowane	Rozwój (doskonalenie) osobowości	Zmiana w środowisku, otoczeniu

Źródło: G. Eikenbusch 1998, s. 17.

Autor pisze o kulturze pracy szkoły, o środowisku pracy (jego mini-kulturach i subkulturach) w szkole, które rzutuje na osiągnięcia szkolne i poziom zadowolenia z uczęszczania do niej. „Tam, gdzie nie jest rozwinięta kultura i środowisko pracy, nauczyciele nie potrafią rozpoznać, że to oni współtworzą aktywnie lub biernie kulturę i środowisko szkolne. Wydaje im się, że te w swej istocie są spowodowane i zmieniane tylko z zewnątrz. W tym przypadku wszelkie inicjatywy zmian są przez nich – paradoksalnie cynicznie – traktowane jako zagrożenie. Natomiast w dobrze rozwiniętej kulturze pracy i w pełnym inspiracji, zdrowym środowisku pracy nauczyciele akceptują explicite i w swoich działaniach własny wkład w rozwój szkoły

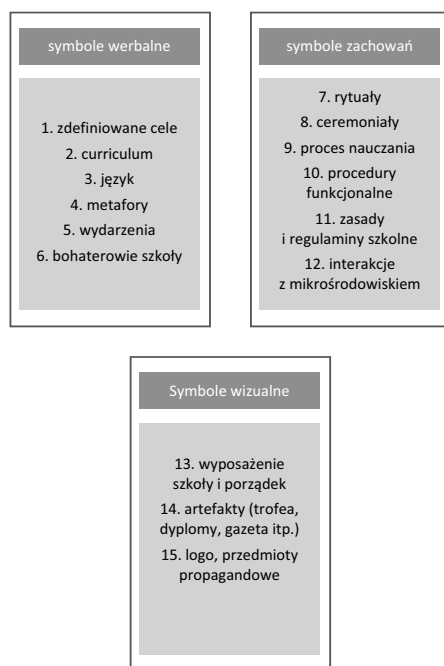
i odpowiedzialność za nią. Postrzegają kulturę pracy i środowisko pracy jako coś, co do nich przynależy i o co muszą się zatroszczyć” (Eikenbusch 1998, s. 67). Autor ten opracował narzędzie diagnostyczne dla nauczycieli mierzące kulturę pracy i środowisko pracy w szkole.

Nie jest w Polsce znane podejście do kultury szkoły przez Jaroslava Světlíka, który analizuje ją w kategoriach charakteru jej wewnętrznego środowiska. Tym samym każda szkoła ma swoją kulturę niezależnie od tego, jakim jest typem, jakiej wielkości i jaki podmiot jest organem prowadzącym. „Szkołę tworzą ludzie, których działalność jest ukierunkowana na osoby, zaś jej misją jest rozwój uczniów i każdego człowieka, który uczestniczy w szkole, wnosi do niej własny system wartości, norm, doświadczeń i postaw” (Světlík 1996, s. 116). Kultura szkoły nie jest średnią indywidualnych kultur jej podmiotów czy zbiorem ich cech, wartości oraz wzorów postępowania, ale ponadindywidualnym systemem wartości i norm jej całego systemu społecznego. Wyróżnia 15 symboli szkoły wyznaczających jej cechy, jakość oraz fundamenty (istotę), które podzielił na trzy kategorie: 1) symbole werbalne (zdefiniowane cele, podstawy programowe kształcenia, język, metafory, wydarzenia, bohaterowie szkoły), 2) symbole zachowań (rytuały, ceremoniały, proces kształcenia, procedury funkcjonalne, zasady i regulaminy szkolne, interakcje z mikrośrodowiskiem), 3) wizualne symbole (wyposażenie szkoły, artefakty, logo-przedmioty propagandowe), które są uwarunkowane podstawowymi a niewymiernymi elementami kultury szkoły, jakimi są normy, wartości i relacje (Světlík 1996, s. 117).

Co sprawia, że możemy zarejestrować różnice między szkołami ze względu na ich kultury? Niezależnie od tego, w jakim państwie prowadzone są szkoły, kryteriami pozwalającymi na ich odróżnienie między sobą są – w podejściu J. Světlíka – przede wszystkim następujące:

- „stosunek do autorytetów;
- wzajemne relacje między jednostkami a grupą, zbiorowością;
- przeważający sposób myślenia;
- sposób podejścia do niepewności i ryzyka” (Světlík 1996, s. 119).

W moim przekonaniu są to czynniki wewnątrzszkolne nacechowane postawami nauczycieli wobec uczniów oraz uczniów wobec nauczycieli, radzeniem sobie z procesami stratyfikacji społecznej, nierównościami społecznymi, stylem kierowania zespołami uczniowskimi i radą pedagogiczną, nastawieniem na uspołecznienie lub indywidualizację, stosunkiem do płci kulturowej czy wreszcie odwagą lub konformizmem w podejmowaniu decyzji związanych z edukacją.



Rysunek 1. System kultury szkoły.

Źródło: Světlík 1996, s. 117.

Literatura przedmiotu jednostronnie opisuje istotę kultury szkoły w naszym kraju jako kulturę organizacyjną, kulturę związaną z zarządzaniem placówką czy jej rozwojem, instytucją tak, jak analizuje się kultury organizacyjne firm, przedsiębiorstw itp. po to, by poprzez ich doskonalenie osiągały one wyższe zyski przy mniejszych nakładach inwestycyjnych, niższych kosztach pracy, a korzystnych dla powiększania kapitału formach zatrudniania i wywierania wpływu na pracowników itp. Jak pisze Ewa Augustyniak, autorka wstępu do rozprawy zbiorowej poświęconej organizacji szkoły:

„[...] kultura organizacji szkoły jawi się jako inny sposób postrzegania i funkcjonowania organizacji, ale także jako system pielęgnowanych tam wartości, tradycji czy rytuałów – miejsce, w którym tworzone są różnego rodzaju artefakty, czy to architektoniczne, czy nawet językowe. Jest to miejsce specyficzne, jedyne w swoim rodzaju, podlegające oczywiście ogólnym przepisom, ale posiadające charakterystyczne cechy, w którym panują określone dobrze przemyślane normy, wymagane są konkretne postawy, dzięki którym jest to szkoła niepowtarzalna, gdzie dzieci przychodzą z radością, z dumą

uczestniczą w działaniach ważnych, wartościowych i organizowanych jedynie tam. W szkole pielęgnuje się tradycyjne wartości, top tu tworzą się legendy, a jednocześnie szkoła może być otwarta na zmiany, tworząca strategiczne plany rozwoju, pełna twórczych, oryginalnych pomysłów dla realizacji, tak pracujących w niej nauczycieli, jak i uczących się tam uczniów, czy studentów” (Augustyniak 2009, s. 11).

Każdy z zawartych w powyższym określeniu kultury organizacyjnej szkoły sądów można podważyć, jako sprzeczny z realiami, w tym także wynikami badań, co zobowiązuje do sformułowania pytań, na które nie znajdziemy odpowiedzi w książce tej autorki:

- Na czym polega inny sposób postrzegania i funkcjonowania szkoły jako organizacji? Inny w stosunku do czego? Nie ulega wątpliwości, że szkoła nie jest producentem wartości instrumentalnych, materialnych, jak mamy z tym do czynienia w organizacjach gospodarczych, rynkowych, ba szkołą publiczną nie jest podmiotem rywalizacji rynkowej w wyższą, lepszą sprzedaż swoich produktów.
- Faktem jest, że szkoła jest miejscem różnego rodzaju artefaktów architektonicznych i językowych, a skoro tak, to nie jest system pielęgnowanych tam wartości, tradycji czy rytuałów, gdyż trzeba byłoby zbadać, jakie w istocie wartości są pielęgnowane w szkołach publicznych, co jest tego miernikiem, w jakim stopniu ma w nich miejsce pielęgnowanie tradycji czy rytuałów, skoro te zostały zlikwidowane wraz z upadkiem jednolitego systemu wychowawczego szkoły Heliodora Muszyńskiego. Od tamtej pory tradycje pielęgnowane są tylko w takim zakresie, w jakim życzy sobie w danym roku władza polityczna, a zatem te, które są cenione przez minister lewicy, dezawuowane są w kolejnej kadencji przez ministra liberałów czy prawicy i na odwrót. O jakich tradycjach zatem jest tu mowa, które rzekomo miałyby łączyć społeczność szkolną wokół tych samych wartości?
- Jakie artefakty architektoniczne rzutują na kulturę szkoły? Co nimi jest? Szkoły są bowiem albo z betonu, albo z cegły, albo z blachy (kontenery), metalu i szkła, a zdarza się, że ma w niektórych miejsce łączenie struktur ze sobą. Co to jednak ma wspólnego z kulturą szkoły, skoro szkoły publiczne są budowane tak, jak określił to Michel Foucault – jak panoptykony, struktury dominacji i przemocy, niewidzialności władzy i przejrzystości jej poddanych itp. Nie przypuszczam, by w przypadku szkół de facto państwowych można było mówić o artefakcie architektonicznym, gdyż w swej większości są one spod jednej sztancy. O jakimż tu zatem można mówić innym wytworze kulturowym?

Architektura rządzi się zupełnie innymi kryteriami, ba, ona musi być nacechowana elastycznością, innowacyjnością, niepowtarzalnością, żeby mogła w coraz szybciej zmieniającym się świecie odpowiadać coraz bardziej wymagającym klientom. Poziom złożoności i działania organizacji gospodarczych, korporacyjnych rośnie tak gwałtownie, a tworzenie produktów, usług lub zachowań ludzkich cechuje ich odmiejszczenie, że z jednej strony podmioty te podejmują działania redukujące koszty działania organizacji, a z drugiej strony podnoszą jakość i innowacyjność dostarczanych przez nie produktów i usług. Jak wynika z kodeksu dobrych praktyk architektów korporacyjnych: „Relacje i komunikacja międzyludzka decydują o powodzeniu architektury korporacyjnej o wiele bardziej niż najlepsze nawet modele architektoniczne i sposób ich realizacji. [...] Zbudowanie i wdrożenie architektury korporacyjnej nie jest celem samym w sobie. Traktujemy ją jako narzędzie wspomagające podejmowanie racjonalnych decyzji, które uwzględniają potrzeby organizacji, a nie partykularne interesy poszczególnych jej jednostek” (Sobczak 2013, s. 398).

Architektów nie interesuje szkolnictwo państwowe/publiczne w Polsce, toteż żadna władza oświatowa nie była zainteresowana tym, by analizować związek między architekturą szkolną a jakością oferowanej w jej przestrzeni edukacji. Jedynie Aleksander Nalaskowski analizował przestrzeń i miejsca szkoły jako źródło wiedzy o ukrytych wymiarach postaw i zachowań niektórych jej podmiotów. Tymczasem, jak zajrzymy do monografii pedagogicznych poświęconych różnym modelom szkół alternatywnych, to dowiemy się, jak ogromną rolę przywiązuje się w nich także do architektury i wyposażenia wnętrza. Władze resortu edukacji interesuje jedynie to, czy i w jakim zakresie można monitorować w panoptrycznych szkołach zachowania uczniów, bo nauczyciele nie godzą się na transparentność ich zachowań (Dudzikowa 2004).

Szkoła jest środowiskiem rozpadu tkanki społecznego zaufania władz (nadzoru pedagogicznego) wobec nauczycieli, tych wobec uczniów. Jak określa ten stan rzekomej kultury szkoły Maria Dudzikowa – nie tylko architektura szkolna sprzyja zjawisku scholaptonu, w którym władza ... sprawowana nad uczniami nie jest tu manifestacją siły: „czarne uniformy, kajdanki, pies; ale jest dyskretnie ukryta za «wszechwiedzącym» okiem kamery. Ponieważ uczniowie (a także nauczyciele) nigdy nie wiedzą, kiedy są rzeczywiście (pod)oglądani, powoduje to, iż «wszechwiedzące oko» (dyrektora, jego zastępcy bądź kogoś wyznaczonego do śledzenia uczestników życia szkolnego) zostaje zinternalizowane w psychikę rozwijającej się osoby ucznia” (Dudzikowa 2007, s. 49).

Nie można też zgodzić się z tezą Ewy Augustyniak, że w szkołach panują określone dobrze przemyślane normy, wymagane są konkretne postawy,

dzięki którym jest to szkoła niepowtarzalna, gdzie dzieci przychodzą z radością, z dumą uczestniczą w działaniach ważnych, wartościowych i organizowanych jedynie tam.

Badania w różnych okresach polskiej oświaty XX i XXI w. prowadzone przez Aleksandra Lewina (1974), Bogusława Śliwerskiego (2001) czy Sylwię Jaskulską (2009) a dotyczące ustanawianych w szkołach publicznych norm i wymagań określonych postaw i zachowań uczniów, co ma miejsce w regulaminach ocen zachowania (dawniej – ocen ze sprawowania), wykazują, że nie cechuje ich ani racjonalność, ani niepowtarzalność, zaś badania Alicji Kargulowej (1991) wskazywały na to, że dzieci nie lubią chodzić do szkoły. Nie wiemy, bo nie prowadzi się w tym zakresie żadnych badań naukowych, na jaki typ absolwenta szkolnictwa publicznego (typ kultury osobowej – merkantylnej, technokratycznej, narodowościowej czy kosmopolitycznej itp.) ukierunkowana jest powszechna i obowiązkowa edukacja? W preambule do Ustawy Prawo oświatowe zostały zachowane od 1991 r. źródła prawa, norm społeczno-moralnych i celów kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń:

„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Ustawa... 2016). Możemy bez trudu odnaleźć raporty z badań ogólnopolskich, które zaprzeczają realizacji w szkolnictwie publicznym powyższych celów i wartości. Nie obowiązują w szkolnictwie uniwersalne zasady etyki, skoro ma być w niej być respektowany chrześcijański system wartości. Ilekroć po 1989 r. do władzy dochodziły partie prawicowe, ten kodeks był jednoznacznie podporządkowany nauce społecznej Kościoła Katolickiego. Jak można mówić o kulturze szkoły publicznej w sytuacji, gdy uczęszczają do niej dzieci i nauczyciele, których światopogląd jest sprzeczny z powyższym systemem wartości? Musi w niej dochodzić do konfliktów m.in. na tle różnic w tej sferze.

Kultura szkoły publicznej a kultura szkoły niepublicznej

Im dłużej polska polityka oświatowa tkwi w paradygmacie centralistycznego zarządzania szkolnictwem (Śliwerski 2013), a wszelkie reformy szkolne, w tym ustrojowe mają służyć partii władzy, a nie najważniejszym podmiotom edukacji, do jakich zaliczam nauczycieli, uczniów i ich rodziców (kolejność wynika z gramatyki, a nie wagi), tym dłużej nie dostrzegają badacze skutków działania mechanizmów zarządzania w skali makro- i mezooświatowej łudząc siebie i innych nadzieją na możliwą (de)konstrukcję kultur szkolnych. Proponuję zatem spojrzenie na ten stan rzeczy z uwzględnieniem dwóch aspektów:

Po pierwsze, nie (za)istnieje autonomiczna kultura szkoły publicznej w systemie centralizmu partyjnego, gdyż nie spełnia ona funkcji szkoły publicznej, integralnej kulturowo, organizacyjnie i kadrowo pozostając – wbrew ustawowej nomenklaturze – nadal szkołą państwową, a więc szkołą pozbawioną własnej kultury. Organizacja, cele, treści i metodyka kształcenia w takiej szkole (podręczniki, środki dydaktyczne, zasady i procedury oddziaływań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych) oraz nadzór pedagogiczny są warunkowane przez nomenklaturę partii władzy z chwilą jej uzyskania i wykorzystywania do wprowadzania tzw. reform etatystycznych „top-down”. Nie ma to żadnego znaczenia, czy władza oświatowa jest legitymizowana przez ustrój totalitarny, czy demokratyczny. Podkreślam, że szkoły państwowe, jako rzekomo szkoły publiczne, nie mają kultury w rozumieniu jej istoty spajającej wszystkie podmioty uczestniczące w kształceniu i w wychowywaniu dzieci i młodzieży.

Dlatego odmawiam polskim szkołom publicznym miana, które jest im przypisywane, a więc twierdzę, że nie są takimi szkołami? Wynika to z ustroju szkolnego w III Rzeczypospolitej. Mamy w nim dwuwładztwo oświatowe – państwowe i samorządowe, tym samym tzw. szkoły publiczne są nimi połówicznie w wyniku oddania ich infrastruktury i kadr kierowniczych w zarząd samorządom, zaś sprawowanie nadzoru pedagogicznego pozostawienie ich pod wpływem rządu. Połówiczne jest ich finansowanie, bowiem żadna szkoła publiczna nie mogłaby działać, gdyby miała realizować funkcje założone z subwencji oświatowej, tej, którą ustala partia władzy. Samorządy muszą dopłacać ze swoich budżetów do realizacji przez tzw. szkoły publiczne ich funkcji, celów i zadań. Nie będę rozwijał tej kwestii w tym miejscu, gdyż jest ona dobrze opracowana przez ekonomistów oświaty.

To, co mogłoby i powinno stanowić o kulturze szkoły publicznej, nie jest pochodną jej wewnątrzszkolnych podmiotów, ale... partii władzy, która nie tylko wyznacza, ale i kontroluje, ocenia oraz sankcjonuje pozytywnie lub/i negatywnie wdrażanie jej zaleceń w każdym roku szkolnym z osob-

na. Tak więc normatywna warstwa kultury szkoły jest pochodną ideologii politycznej rządu, władzy państwowej, która wykorzystuje szkolnictwo obowiązkowe do realizacji własnych celów ideowych. Gdyby edukacja publiczna była dobrem ogólnonarodowym, ponadpartyjnym, poddanym kontroli obywatelskiej (społecznej), wówczas można byłoby mówić o uzyskaniu konsensusu kulturowego w społeczeństwie pluralistycznym, który przełożyłby się na curriculum i organizację procesu kształcenia. Tego jednak w III RP nie ma, podobnie jak nie było w okresie PRL, mimo istniejącej wówczas ideologicznej ortodoksji w edukacji, nadzoru służb nad jej wdrażaniem oraz cenzury w kulturze.

Sam akt wyzwolenia Polski spod wpływów sowieckiej ortodoksji i przemocy nie doprowadził do zmiany w makropolitycznych uwarunkowaniach kultury szkolnej w momencie, kiedy rządzący wprowadzali pierwszą reformę ustrojową w 1999 r. Określam to mianem zdrady nie tylko polskiego społeczeństwa i zapisów uchwał I Zjazdu „Solidarności”, dążeń solidarnościowego podziemia oświatowego w latach 1980-1989 do demokratyzacji szkolnictwa oraz ustaleń Okrągłego Stołu, ale także restytuowania partyjniackich interesów przez kolejne formacje polityczne – od lewa (SLD, PSL) poprzez centrum (AWS, PO) aż po prawoskrętne rządy (LPR, PiS, Polska Razem) (zob: Przyszczykowski 1993; Śliwerski 2015; Nowakowska-Siuta, Śliwerski 2015).

Elity pierwszej i drugiej fali solidarnościowego oporu były bardziej zainteresowane przemianami gospodarczymi, zyskami finansowymi dla „swoich” jako zadośćuczynienie za ich poświęcenie w okresie totalitaryzmu, także uzyskiwane na drodze sądowej, w drodze obejmowania funkcji i stanowisk w rządzie i spółkach Skarbu Państwa, podejmowanie ról poselskich i senatorskich, także w Parlamencie Europejskim, który stał się dla beneficjentów władztwa w kraju nagrodą za bycie „ministrem-zderzakiem” w relacjach z opozycją czy politykiem łamiącym Konstytucję i prawo, niż budowanie kultury demokracji, społeczeństwa obywatelskiego i ponadpartyjnego zarządzania oświatą. Poziom oportunistów części środowisk naukowych dla kolejno przejmujących sferę zysków beneficjentów tylko umacniał destrukcję, m.in. w publicznej edukacji pozbawiając jakiejkolwiek nadziei na zmianę w zgodzie z wartościami, które miały konstituować polskie szkolnictwo i jakoś jego edukacji (Król 2013, s. 14).

Wraz z reformą ustrojową szkolnictwa w 2017 r. nie można mówić o wprowadzeniu monogamicznej kultury szkoły, gdyż ta wprawdzie została po raz kolejny naznaczona partyjnymi interesami władzy, ale nie znajduje w środowisku nauczycielskim większościowego poparcia. Nie będzie jej też w skali mezo- i mikroszkolnej, bowiem nauczyciele wprawdzie muszą realizo-

wać centralistycznie stanowiony program kształcenia, ale już niekoniecznie z nim się identyfikując. Zakres poświadczanych przez władze polityczne zmian kulturowych w edukacji rzekomo publicznej jest zatem zakładnikiem zróżnicowanych światopoglądowo nauczycieli tych szkół, którzy mają odmienne postawy także wobec władzy, jej polityki, ideologii oraz narzucanych im rozwiązań organizacyjno-programowych i metodycznych. Rządzący nie mają możliwości monitorowania w społeczeństwie otwartym jakości pracy 666 tys. nauczycieli w szkołach. Tym samym nie mogą uzyskać pożądanego efektu identyfikacji i internalizacji z naczelnymi wartościami wynikającymi z ich ideologii i politycznego programu władzy.

Nie zmienia to w niczym sytuacji, by placówki oświatowe, także i w takim rozbiciu kulturowym, mogły stanowić jednolitą kulturę szkolną, skoro podzielony jest naród, społeczeństwo, środowisko nauczycielskie i uczniowie, którzy im bardziej są dojrzałym społecznie, tym bardziej także stają się odporni na indoktrynację i manipulacje ze strony kadr oświatowych (zob. Bilińska-Suchanek 2005, 2009, 2014; Pasikowski 2014).

Nie zapominajmy o rodzicach, którzy, zanim dzieci trafią do szkoły, już zapisali w ich osobowości określone wzory kulturowe lub negatywny czy obojętny do nich stosunek. Tego wymazać się nie da, aczkolwiek można w indywidualnych przypadkach dokonać pewnych zmian w rozwoju osobistym uczniów. Szkoła już dawno straciła moc wyłączności edukacyjnej i socjalizacyjnej.

Po drugie, zwracam uwagę na to, że idea kultury szkoły ma swoje źródła w szkolnictwie alternatywnym, niepublicznym, autorskim, a więc dotyczy tylko i wyłącznie tych szkół prywatnych – wolnych, demokratycznych, społecznych, wyznaniowych itp., które kierują się w rozwiązaniach organizacyjnych, prawnych, kadrowych, programowych i metodycznych bezwzględnie spójną, wspólną wizją i misją kształcenia oraz są optymalnie suwerenne wobec władz państwowych. Ich model edukacji może ulegać aktualizacji, zmianom, doskonaleniu, ale w ramach fundamentalnych dla jego twórcy, założyciela czy patrona założeń antropologicznych, aksjonormatywnych i psychopedagogicznych. Tylko w takim przypadku możemy mówić o kulturze szkoły, kiedy szkoła jest aksjonormatywnie i antropologicznie spójną kulturą. Takimi szkołami są szkoły pedagogiki reformy, jak szkoły Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Planu Jenańskiego, Planu Daltońskiego, szkoły Celestyna Freineta, Summerhill, „Budząca się Szkoła” itp., a w kraju Wrocławska Szkoła Przyszłości Ryszarda Łukaszewicza, Społeczne Liceum Ogólnokształcące Aleksandra Nalaskowskiego czy Szkoła Demokratyczna Krystyny Starczewskiej. To są szkoły o spójnej, wspólnotowej kulturze, w której dobór nauczycieli i rekrutacja do nich uczniów wymagają jej osobistej akceptacji

oraz afirmacji we własnej aktywności. To nauczyciele muszą przystosować się do szkoły, a nie ich uczniowie. To są szkoły zorientowane na dzieci, a nie na interesy dorosłych profesjonalistów, co przecież nie wyklucza możliwości ich uwzględnienia w drugiej kolejności.

Zakończenie

Szkoła publiczna, państwowa może być systemem tylko i wyłącznie w ściśle totalitarnych warunkach działania i rygorystycznego egzekwowania stanowiącej o jej misji idei (ideologii). Julian Radziewicz słusznie podważał sens mówienia o szkole jako jakimkolwiek systemie, pytając: Czy szkoła jest systemem ludzi, czy też może systemem przekazywanych treści i wartości, działań czy urządzeń? Może jest potężnym agregatem tych wszystkich różnorodnych elementów sprzężonych ze sobą przemyślnie i sterowanych przez jakąś siłę nadrzędną (hipersystem). Może jest systemem-instytucją, może zaś systemem społecznym (środowiskiem wychowawczym). Może jednym i drugim (Radziewicz 1989). Trzeba mieć najpierw pasję kształcenia innych i pracy nad sobą, aby w wyniku koniecznej odwagi i chęci podjęcia ryzyka napisać własny projekt pedagogicznej innowacji czy eksperymentu, który będzie efektem mądrości, wizji i autentycznej troski o przyszłość własnych podopiecznych – uczniów i ich środowisko życia. Trzeba umieć odnieść się do jakże ponadczasowej wizji Jeana Piageta: *Dokąd zmierza edukacja* (1977), by zdać sobie sprawę z tego, jak ważna jest wiedza psychologiczna i socjologiczna na temat przesłanek rozwoju uczniów, by z pedagogicznego punktu widzenia nie prowadzić ich do wyuczenia się czy zdania jakiegoś egzaminu, ale przygotować ich do twórczości, samodzielności i autonomii społeczno-moralnej. Jest to możliwe tylko i wyłącznie w skali mikro, a więc w klasie szkolnej, której współsprawcą jest nie tylko nauczyciel, ale także jego uczniowie i ich rodzice.

Jeśli nie stworzy się wspólnoty dialogu, nie wzbudzi poczucia zobowiązania do uczenia się rozszerzającego horyzonty umysłowe oraz wznoszącego rozwój psychofizyczny na coraz wyższy poziom, nie ma szans na systemową, integralną i aksjonormatywnie holistyczną edukację młodych pokoleń. Do tego muszą być – rzecz jasna – odpowiednio przygotowani nauczyciele. Tymczasem od półwiecza niewiele zmieniło się w tym zakresie w naszym kraju. Jean Piaget postrzegał tę kwestię w dwóch aspektach: Pierwszy, o charakterze społecznym, wiąże się z waloryzacją lub rewaloryzacją pozycji nauczycieli szkół podstawowych i średnich, których praca nie jest właściwie doceniana przez opinię publiczną, co powoduje niechęć do zawodu i dotkliwy brak kadr. Obydwa te zjawiska srożą się w zawodzie nauczycielskim i stanowią jedno z głównych niebezpieczeństw dla postępu, a nawet dla

przetrwania naszej chorej cywilizacji. Drugi aspekt – to przygotowanie intelektualne i moralne nauczycieli (Piaget 1977, s. 40). Najwyższe osiągnięcia uczniów są w tych krajach, w których nauczycielska profesja jest wysoko opłacana, a tym samym płatnik może stawiać jej najwyższe wymagania.

Zewnętrzna transmisja kultury, wartości, wiedzy i umiejętności możliwa jest w środowisku rodzinnym, gdzie te walory są pielęgnowane oraz w środowisku klasy szkolnej, o ile nauczyciel jest także ich źródłem i nośnikiem. Tylko w takich warunkach można zapewnić dzieciom osiągnięcie przez nie wysokiego poziomu rozwoju adekwatnie do ich potencjału i własnej aktywności. W tym też sensie można powtórzyć za Piagetem, że „edukacja jest jedna i stanowi jeden z dwóch podstawowych czynników, koniecznych do intelektualnego i moralnego kształtowania jednostki. Tak więc szkoła ponosi niemalą odpowiedzialność za końcowy sukces lub niepowodzenie jednostki przy urzeczywistnianiu jej własnych możliwości i w procesie jej adaptacji do życia społecznego. Słowem, wewnętrzna ewolucja jednostki ujawnia tylko – w zależności od zdolności indywidualnych – mniej lub więcej możliwości, które albo zostaną rozwinięte, albo zniweczone, albo pozostawione w stanie niedokończonym” (Piaget 1977, s. 55).

Literatura | References

- AUGUSTYNIAK E. (2009), Wstęp, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*, red. E. Augustyniak, Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (2000), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Pomorska Akademia Pedagogiczna, Słupsk.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (2005), *Akomodacja czy twórcza opozycja. Opór w szkole*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna. Problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyn-Warszawa-Kraków.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (RED.) (2009), *Kreatywność oporu w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (RED.) (2014), *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BOROWIK R., BOROWIK B., LAIRD S. (2009), *Kultura organizacyjna w kontekście funkcji edukacyjnej szkoły wyższej*, [w:] *Kultura organizacyjna szkoły*,

- red. E. Augustyniak, Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków.
- DUDZIKOWA M. (2004), Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- DUDZIKOWA M. (2007), Pomyśl sobie. . . Minieseje dla wychowawcy klasy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- EIKENBUSCH G. (1998), Praxishandbuch Schulentwicklung, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin.
- JASKULSKA S. (2009), Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- JÓWKO E. (2009), Kultura szkoły jako instytucji wychowawczej w praktyce pedagogicznej – Raport z badań, [w:] Kultura organizacyjna szkoły, red. E. Augustyniak, Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne, Kraków.
- KARGUŁOWA A. (RED.) (1991), Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- KRÓL M. (2013), Kłamstwo robi z nas idiotów, „Gazeta Wyborcza”, „Magazyn Świąteczny”, 28-29.09.2013.
- LEWIN A. (RED.) (1974), Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- NOWAKOWSKA-SIUTA R., ŚLIWERSKI B. (2015), Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PASIKOWSKI S. (2014), Ambivalencja i opór. Nauczyciele i studenci wobec szkoły, Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, Słupsk.
- PIAGET J. (1977), Dokąd zmierza edukacja, przeł. Maria Domańska, PWN, Warszawa.
- PRZYSZCZYPKOWSKI K. (1993), Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- RADZIEWICZ J. (1989), Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca, Zespół Oświaty Niezależnej, Warszawa.
- SOBCZAK A. (2013), Architektura korporacyjna. Aspekty teoretyczne i wybrane zastosowania praktyczne, Ośrodek Studiów nad Cyfrowym Państwem, Warszawa.
- SVĚTLÍK J. (1996), Marketing školy, Vydavatelství EKKA Zlín, Praha.

-
- ŚLIWERSKI B. (2001), Program wychowawczy szkoły, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B. (2013), Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚLIWERSKI B. (2015), Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290 i 1669) ogłoszono dnia 24 maja 2018 r. obowiązuje od dnia 1 września 2017 r.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.08>**Maria Czerepaniak-Walczak***

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7565-5904>e-mail: maria.czerepaniak-walczak@usz.edu.pl

WYCHOWANIE DO (NIE)POSŁUSZEŃSTWA

EDUCATION FOR (DIS)OBEDIENCE

Keywords: formal education, civic education, education for obedience, civil disobedience.

The article addresses the issue of one of the aspects of civic education in educational interactions, namely obedience to the norms and rules of collective coexistence and disobedience to various forms of oppression that restrict the exercise of human and children's rights. The author describes and analyses the specificity of obedience and disobedience, which may take on an infantile/childish form or a mature, courageous and responsible one. Each of these can be shaped and reinforced through experiences in the process of formal education. The paper is structured around the following hypothesis: both obedience and disobedience in educational interactions are related to students', teachers' and parents' everyday life experiences, the type of social order and educational management policies and policies in education.

***Maria Czerepaniak-Walczak** – profesor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: pedagogika ogólna, pedagogika czasu wolnego, pedagogika krytyczna i emancypacyjna.

WYCHOWANIE DO (NIE)POSŁUSZEŃSTWA

Słowa kluczowe: edukacja formalna, wychowanie obywatelskie, wychowanie do posłuszeństwa, nieposłuszeństwo obywatelskie.

W tekście podjęta jest problematyka jednego z aspektów wychowania obywatelskiego w interakcjach edukacyjnych, a mianowicie posłuszeństwa normom i zasadom współżycia zbiorowego i nieposłuszeństwa wobec różnych form opresji ograniczających korzystanie z praw człowieka i praw dziecka. Przedmiotem opisu i analizy jest specyfika posłuszeństwa i nieposłuszeństwa, które mogą przybrać postać infantylną/dziecięcą albo dojrzałą, odważną i odpowiedzialną. Każda z tych postaci może być kształtowana i utrwalana poprzez doświadczenia w procesie formalnej edukacji. Treść tekstu organizuje następująca teza: zarówno posłuszeństwo jak i nieposłuszeństwo w interakcjach edukacyjnych pozostaje w związku z uczniowskimi, nauczycielskim i rodzicielskimi doświadczeniami w codziennym życiu, z typem ładu społecznego oraz polityką zarządzania edukacją i w edukacji.

Wprowadzenie

Dynamicznie poszerzające się światy jednostkowego i zbiorowego życia stają się środkami i ośrodkami wzbogacania podmiotowych doświadczeń oraz odkrywania specyfiki własnych relacji z ludźmi, rzeczami i zjawiskami. Stają się przestrzenią uczenia się. Rzecz w tym, że efekty uczenia się w dostępnych światach nie zawsze są zgodne, a niekiedy wręcz sprzeczne z celami edukacji formalnej.

Źródła wiedzy i umiejętności oraz przekonań i poglądów wykraczają poza krąg osób, grup i zjawisk natury. Tkwią one bowiem również w pozapersonalnych elementach życia społecznego, takich jak czas, przestrzeń, znak (logo/marka), itp. Oddziaływanie tych czynników sprawia, że poszerzają się pola zniewolenia i podporządkowania, ale także pola odkrywania skali własnej mocy sprawczej i odpowiedzialności. Zwiększa się repertuar okoliczności i środków uczenia się, w tym uczenia się sposobów reagowania na oferty, opresje i pokusy oraz uczenia się podejmowania decyzji w codziennych interakcjach formalnych i nieformalnych i odpowiedzialności za dokonywane wybory.

Codziennie życie toczące się w przenikających się rzeczywistościach – realnej, wirtualnej i poszerzonej – dostarcza możliwości kształtowania postaw obywatelskich, przejawiania aktywności obywatelskiej we wspólnotach lokalnych, regionalnych oraz we wspólnocie globalnej, rozwijania kompetencji samorządnych w małych i dużych grupach.

Wychowanie obywatelskie stanowi istotny element edukacji formalnej w instytucjach edukacyjnych od przedszkola do matury¹. W to wychowanie, jak w każde inne, wpisana jest przemoc symboliczna (w znaczeniu Bourdieu 2006, s. 75) to znaczy narzucanie znaczeń i interpretacji wzorów zachowań i symboli, które są zorientowane na podtrzymywanie kultury dominującej. Edukacja jest bowiem środkiem i ośrodkiem realizacji interesu politycznego grup sprawujących władzę.

Podmiotowe odczuwanie przemocy symbolicznej jest tym silniejsze, im większe są różnice między jej treściami i formami a pozainstytucjonalnymi doświadczeniami osób i grup. Doświadczenie opresji może wywoływać reakcję dostosowania, akceptacji narzucanych wzorów i wartości albo opór. Odnosi się to także do wychowania w szkole. Realizacja celów wychowania zapisanych w Podstawie programowej może przebiegać w atmosferze zgody i sprzyjać kształtowaniu postaw posłuszeństwa, ale może także wyzwalać zachowania oporowe i nieposłuszeństwo.

Obydwie te postawy nie są prostym dwubiegunowym przeciwieństwem. Odnosi się to także do ich wartościowania. Obydwie przybierają wiele modalności i wiele wartości. W efekcie każda z tych postaw może być po-myślnym efektem wychowania jak i zagrożeniem dla rozwoju osoby i ładu społecznego. Istotne jest zatem rozumienie specyfiki tych postaw, ich wieloznaczności oraz roli wyobraźni w zarządzaniu strukturami i procesami w edukacji formalnej. Ważne jest zdawanie sobie sprawy z wagi pytania: ku czemu wychowywać? i, po ustaleniu odpowiedzi na nie, uwrażliwienie na konsekwencje jej arbitralności.

W tym tekście skupiam się na przybliżeniu modalności posłuszeństwa i nieposłuszeństwa jako postaw, do których kształtowania prowadzi formalna edukacja podporządkowana „słusznej” polityce. Deklaracje i działania polityków w kwestiach treści edukacji są źródłem intelektualnych, emocjonalnych i behawioralnych reakcji wszystkich podmiotów edukacji: nauczycieli, uczniów i rodziców. Wywołują też refleksję i zachowania na wszystkich

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej. Dz.U. 2017r., poz. 356: „Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią.” *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Okres obowiązywania: od 2017. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawa-IV-VIII> [data dostępu: 29.10.2020].

szczeblach zarządzania w oświacie: od ministerstwa po klasę szkolną. Moje spostrzeżenia i namysł odnoszę do zachowań posłuszeństwa i oporu w klasie szkolnej, a więc do bezpośrednich interakcji edukacyjnych, w tym także do tych, które odbywają się w warunkach wymuszonych pandemią.

Posłuszeństwo – niesympatyczna zaleta czy sympatyczna wada?²

Równie szkodliwe jak upolitycznienie edukacji jest jej zanurzenie w potocznym, pozbawionym refleksji przywiązaniu do tradycji. Do schematów i stereotypów urastających do rangi najważniejszej reguły, a mających swoje korzenie w XIX-wiecznym modelu edukacji, skupionym na encyklopedyzmie i behawioryzmie. Interakcje edukacyjne są bardziej „behawiorystyczne” niż „konstruktywistyczne”. Są ukierunkowane na „normalizowanie”, to znaczy zrównywania wszystkich do ustalonych odgórnie norm. Nastawione na pilnowanie by wszystko było poprawne, zgodne z zasadami, ze znanymi, oswojonymi wzorami i modelami. Jest to widoczne zarówno w sytuacjach trwałości i podtrzymywania istniejącego porządku, jak i w sytuacjach protestu, działań ukierunkowanych na zmianę. Konsekwencją takich interakcji są normy i wzory, które „(W)pajane i wbijane w umysł, powodują zamykanie się tego umysłu w kręgu warunków wyznaczonych formułą.” (Marcuse 1991, s. 119).

Skupienie się na posłuszeństwie w interakcjach edukacyjnych jest, z jednej strony naturalną konsekwencją pojmowania edukacji, z drugiej zaś poszukiwaniem jej nowych potencjałów generowanych przez dynamicznie zmieniające się konteksty jej funkcjonowania. Edukacja w tradycyjnym (i potocznym) rozumieniu jest procesem wdrażania do odtwarzania uznanych wzorów (myślenia i działania). Jest obciążona pojmowaniem jej jako procesu i ośrodka „transmisji, dostarczania, darowania, mesjanizmu, mechanicznego transferu, kulturowej inwazji, manipulacji, itd.” (Freire 2005, s. 89). Wymaga więc posłuszeństwa wobec tych, którzy *wiedzą lepiej, co jest dobre, właściwe i pożądane*. Jednocześnie wieloprzymiotnikowe konteksty osobowego i zbiorowego życia, w jakich proces ten jest realizowany, wywołują pytania dotyczące istoty i sensu posłuszeństwa jako celu wychowania.

Szkolną codzienność zgodną z ustawą i rozporządzeniami oraz wiekową tradycją cechują regularne struktury i zasady, które organizują pracę szkoły w tym znormalizowane praktyki organizacyjne w zakresie dzielenia czasu i przestrzeni, klasyfikowania uczniów i przydzielania ich do sal lekcyjnych i dzielenia wiedzy na przedmioty. David Tyack i William Tobin (1994, s. 454) nazwali to „gramatyką szkoły”. Jak gramatykę języka tak

²określenia te zaczerpnęłam z tomu Jana Twardowskiego pt. *Czas bez pożegnań*, Świat Książki, Warszawa 2004, s. 295.

i „gramatykę” szkoły cechuje trwałość i odporność na wpływy zewnętrzne. „Gramatyka szkoły” sprawia, że doświadczenia posłuszeństwa wpisane są w codzienne funkcjonowanie podmiotów edukacji. Odnosi się to zarówno do posłuszeństwa intelektualnego jak i behawioralnego.

Jednakże w słowie „posłuszeństwo” mieści się wiele znaczeń. Postawa ta ma wiele źródeł, przejawów i konsekwencji. Powszechne (i potoczne) pojmowanie posłuszeństwa jako podporządkowania i uległości wobec znajdujących się wyżej w hierarchii, gwarantującego sprawne funkcjonowanie każdej zorganizowanej zbiorowości wyznacza jego standardy w wychowaniu. Pozwala zrozumieć przesłanki i uzasadnienia powszechności pedagogii posłuszeństwa. Nie oznacza to jednak, że są one przyjmowane bezwarunkowo. Zarówno przez organizatorów interakcji (nauczycieli), jaki i przez uczniów i ich rodziców. Wprawdzie żyjąc w warunkach przymusu, przyzwyczajamy się do tego, ale też doświadczając ograniczeń i opresji szukamy sposobów uwolnienia się od nich, a co najmniej ich złagodzenia. Już na początku wieku XIX zwrócił na to uwagę Johann Friedrich Herbart: „Ciągły i ścisły dozór jest w równej mierze przykry dla dozorującego i dozorowanego i dlatego zwykle przez obydwu w chytry sposób bywa omijany przy lada okazji.” (Herbart 2007, s. 36). Wyzwalane są akty i procesy reaktancji jako dążenie do wolności wyboru zagrożonej przez inną osobę/grupę, która coś narzuca lub czegoś zakazuje.

W rozważaniach nad istotą posłuszeństwa ważne miejsce zajmuje ustalenie, czym ono jest. Na potrzeby moich analiz przyjmuję, że posłuszeństwo to postawa wyrażająca się w przestrzeganiu zasad, dostosowaniu się do nakazów i zakazów, które mogą pochodzić od osób posiadających władzę lub obdarzonych autorytetem, albo od transcendencji/absolutu lub sił natury. Źródłem tych zasad może być także osoba dla siebie. Oznacza to, że posłusznym/posłuszną można być komuś/czemuś, ale także sobie.

W dyskusji nad związkami wychowania i posłuszeństwa stawiane są pytania o wychowanie w posłuszeństwie (jakim i komu/czemu) i wychowanie do posłuszeństwa (komu/czemu) oraz o możliwości i warunki świadomego oporu i nieposłuszeństwa. Istotne przy tym jest zdawanie sobie sprawy z relacji między nieprzestrzeganiem/łamaniem reguł i przestrzeganiem niewłaściwych zasad, realizacją niewłaściwych wartości. Równie ważne jest odróżnianie posłuszeństwa wymuszonego (strachem, gniewem, manipulacją) od posłuszeństwa własnym zasadom, uwewnętrznionym wartościom oraz uwzględnianie znaczenia dorastania do posłuszeństwa.

Kiedy pytamy, dlaczego człowiek powinien być posłuszny, prosimy o wyjaśnienie, co jest normatywne w takich pojęciach, jak autorytet, suwerenność, wolność oraz o uzasadnienie ich ważności w argumentach politycznych.

To słowa, w których imię wydaje się rozkazy, przymusza się ludzi, toczy się wojny, tworzy się nowe społeczeństwa i niszczy stare – wyrażenia, które odgrywają w naszym życiu równie wielką rolę, jak inne (Berlin 1999, s. 148).

Posłuszeństwo jest pojmowane w kategoriach relacji z autorytetem i prawami jako jego przykazań, gdzie lojalność i obecność władzy są niekwestionowane (Berlin 1999, s. 155). Może ono przybrać co najmniej dwie postaci, a mianowicie posłuszeństwa infantylnego (dziecięcego) albo posłuszeństwa dojrzałego. O typie posłuszeństwa decyduje poziom rozwoju rozumowania moralnego i wyznawany system wartości. Nie można więc, mimo przyjętych przeze mnie nazw, wiązać typu posłuszeństwa z wiekiem metrycznym.

Pokrótkę przedstawię specyfikę każdego z tych rodzajów.

Posłuszeństwo dziecięce/infantylne wyraża się w podporządkowaniu władzy, która wyznacza zasady zachowania się, myślenia i działania, dostosowaniu się do wymagań, orientacji na bezpieczeństwo, nagrody za ich przestrzeganie i na unikanie kar. Wywołuje pragnienie uzyskiwania aprobaty ze strony dorosłych/przełożonych. Deklarowana przez zwierzchność troska, zwłaszcza o równość, jakość, sprawiedliwość w dostępie do dóbr jest wystarczającą podstawą zawierzenia tym, którzy z własnej perspektywy ustalają treści i formy realizacji wartości. O konsekwencje takiego posłuszeństwa pytał Stanley Milgran gdy organizował swoje doświadczenie, znane pod nazwą eksperyment Milgrana (Furnham 2008, s. 96-98). Można to także zaobserwować w reakcjach niektórych dyrektorów szkół i nauczycieli na decyzje MEN między innymi w związku z uczestnictwem w akcjach protestacyjnych.

Ten typ posłuszeństwa oznacza brak świadomości osoby/grupy, a co najmniej brak refleksji nad tym, że jest przymuszana do określonych zachowań. Widoczny jest brak solidarności wśród przymuszanych, uciskanych oraz obojętność osób uciskanych na ich sytuację, uznania tego stanu za normalny, oczywisty. Takie posłuszeństwo jest specyficzne dla wyróżnionej przez Paulo Freire świadomości magicznej i świadomości naiwnej (Freire, 2005, s. 14).

Nie bez znaczenia dla posłuszeństwa w interakcjach edukacyjnych jest indywidualizm w kształceniu i ocenianiu efektów. W pojedynkę trudniej jest stawiać opór wobec narzucanych zasad. Nieprzestrzeganie tych zasad wywołuje poczucie winy i wstydu. Wywołuje także lęk przed karą, co prowadzi do zachowań nielojalnych nie tylko wobec autorytetu, ale także wobec rówieśników i partnerów.

Posłuszeństwo dojrzałe jest wyrazem krytycznego i odpowiedzialnego przyjęcia nakazów i zakazów. Jest to postępowanie według tych norm i zasad, które przyjmowane są ze zrozumieniem, zdawaniem sobie sprawy z ich

źródeł i konsekwencji. Jest to świadoma zgoda na dostosowanie, konkordans, który przejawia się w świadomym uczestniczeniu osoby w systemie zależności, uznanie i przyjęcie racji regulujących te zależności. Zgoda jest wynikiem wolnego wyboru i świadomego przyjęcia zasad, także tych ograniczających. Jest posłuszeństwem zarówno wobec formalnie zadekretowanych jak i usankcjonowanych tradycją idei, wartości i wzorów socjalizacji i edukacji. Wyraża się w świadomej akceptacji ładu społecznego i równowagi w stosunkach międzyludzkich w szkole i w jej otoczeniu. (Czerepaniak-Walczak 2018, s. 97-98).

Przejawem dojrzałego posłuszeństwa jest społeczna solidarność, która służy jako czynnik obrony przed destrukcyjnym posłuszeństwem wobec władzy. Przykładem tego jest uczestniczenie w protestach, które na przełomie października i listopada 2020 r. odbywają się na ulicach dużych i małych miast, udział w strajku nauczycieli wiosną 2019 r.

O nieposłuszeństwie w wychowaniu

Posłuszeństwo jest dostosowaniem (wymuszonym lub dobrowolnym) do istniejącego ładu społecznego, do obowiązujących norm i zasad. Te zaś mogą okazać się zbyt uciążliwe, opresyjne, przekraczające potencjał intelektualny, emocjonalny i/ albo fizyczny i materialny osoby/grupy. Wówczas powstaje opór wobec nich, unikanie sytuacji, w których one obowiązują, omijanie przepisów. Taka kunktatorska niezgoda albo nie zawsze świadome odrzucanie opresji, wraz z rozpoznawaniem źródeł przymusu i rozumieniem własnego położenia może prowadzić albo do zgody na doświadczaną opresję, albo do jawnego wyrażania niezgody na nią, do sprzeciwu i buntu.

Nieposłuszeństwo, podobnie jak posłuszeństwo może przybrać wskazane wyżej postaci, a mianowicie, infantylne/dziecięce wyrażające się w zachowaniach krnąbrnych, nielojalnych, unikowych, „robienia na złość” albo dojrzałe uwidacznianie poprzez zachowania odważne i odpowiedzialne. Właśnie odwaga i odpowiedzialność są immanentnymi atrybutami dojrzałego nieposłuszeństwa.

Przykładem tego są nauczycielskie protesty wobec decyzji władz centralnych w okresie zagrożenia pandemicznego, ale wymowna jest odpowiedź Fahity Agag-Boudjahlat, nauczycielki geografii i historii w gimnazjum w Tuluzie na pytanie: Jakie wyzwania stoją przed nauczycielem we Francji? „Zadaniem nauczyciela jest uwolnienie uczniów od konfliktu lojalności. Oni w sposób naturalny wierzą bardziej rodzicom, kolegom i YouTube’owi niż profesorze od historii. Żeby ich zainteresować, trzeba się natrudzić. Obudzić zainteresowanie, ale pozostać surowym, wiernym swoim wartościom i programowi szkolnemu. Mam obowiązek powiedzieć im, że Ziemia wcale nie jest

płaska, jak mówią niektórzy głupi imamowie na YouTube. Że dziewczynki mają takie same prawa jak chłopcy. Że homoseksualizm to nie jest choroba ani zboczenie” (Gazeta Wyborcza 24.10.2020, s. 19).

Nieposłuszeństwo wywołuje reakcje tych, wobec których jest przejawiane. Mogą one mieć różny poziom dotkliwości i różne postaci. Jedną z nich jest zastraszanie, stosowanie kar i ocen niedostatecznych nie za wyniki w uczeniu się a za niedotrzymywanie terminów, niesubordynację, itp. Z tej formy korzystają ci, którzy sprawują władzę *nad* albo pełnią formalne funkcje dające im poczucie takiej władzy na poszczególnych szczeblach zarządzania w oświacie³. Wykorzystują także różne postaci „kulturowego imperializmu” (Babicka-Wirkus 2019, s. 137), wśród których na czoło wysuwa się centralne zarządzanie, a raczej sterowanie, w tym ustalanie treści podstawy programowej. Przykładem tego są enuncjacje i publiczne wypowiedzi przedstawicieli władz oświatowych, w tym ministra Edukacji Narodowej.

Poszczególne formy opresji wywołują sprzeciw i odrzucanie ograniczeń. Nieposłuszeństwo jest nierzadko wymuszone opresyjnymi decyzjami, poleceniami, obowiązkami, nakazami albo zakazami. Wśród form przemocy skutkującej nieposłuszeństwem znajdują się przepisy ograniczające korzystanie z praw człowieka i praw dziecka, w tym prawo do swobody wypowiedzi i prawo do informacji zapisane w artykułach 12, 13, 14 i 15 Konwencji o Prawach Dziecka. Pozbawianie albo ograniczanie korzystania z tych praw, pozbawianie głosu jest opresją, która skutkuje/może skutkować jawnym nieposłuszeństwem, bądź udawaniem posłuszeństwa. Źródłem nieposłuszeństwa jest również marginalizacja i wyzysk, którym, w odniesieniu do interakcji edukacyjnych jest obciążanie uczniów nadmiernymi zadaniami domowymi (Babicka-Wirkus 2019, s. 133).

Szkola jako instytucja funkcjonująca według zasad „gramatyki edukacji” oraz „reżimu policzalności”, odpowiedzi „pod klucz” i tym podobnych opresji jest naturalnym środowiskiem wyzwalania różnych form nieposłuszeństwa, zarówno uczniów, nauczycieli jak i rodziców. Jest miejscem nieuświadomianego przez wielu wychowania do nieposłuszeństwa. Szkoda tylko, że nie zawsze dorastania do nieposłuszeństwa dojrzałego.

Sarkastycznie można uznać trafność wypowiedzi niektórych polityków, że w protestach ulicznych wobec stanowiska Trybunału Konstytucyjnego

³„Uczelnie, które dały wczoraj swoim studentom godziny dziekańskie na Strajk Kobiet, mogą pożegnać się ze środkami na badania” – zasugerował minister P. Czarnek. Dodał, że „zostaną wyciągnięte konsekwencje wobec tych rektorów. Uczelnie mogą mieć obcięte środki na badania czy inwestycje.” <https://gazetaplus.pl/czarnek-straszy-uczelnie-popierajace-strajk-moga-pozegnac-sie-ze-srodkami-na-badania/23657/> [data dostępu: 30.10.2020]

uczestniczą gimnazjalistki. Można doszukać się słuszności tych wypowiedzi. Istotnie, właśnie gimnazjum jako szkoła dla młodzieży była czasem i miejscem, środkiem i ośrodkiem dorastania, uwalniania się od dziecięcej niedojrzałości i uczenia się bycia odważnym i odpowiedzialnym uczestnikiem życia zbiorowego. Nie dziwi więc, że ten etap formalnej edukacji został usunięty.

Konkluzje

Edukacja publiczna jest tak zaprojektowana i zorganizowana, aby wykształcić posłusznych obywateli. Jest to utrwalane poprzez centralne zarządzanie oświatą, lekceważenie dialogu z samorządami lokalnymi, nauczycielami, rodzicami i młodzieżą oraz poprzez podejmowanie decyzji oświatowych z perspektywy wielkiego miasta. Nie bez znaczenia dla posłuszeństwa w oświacie i w edukacji jest zakłócona komunikacja. Przykładem tego są komunikaty MEN w sprawie organizacji pracy szkół w okresie pandemii. „Jakie będą decyzje, dopiero będziemy komunikować” (wypowiedź ministra Edukacji Narodowej z dnia 29.10.2020 r.). Oznacza to konieczność posłusznego oczekiwania na kolejne komunikaty-rozkazy.

Nie mniejszym czynnikiem posłuszeństwa jest upolitycznienie, a raczej upartyjnienie treści kształcenia. Mimo wysiłków wielu nauczycieli, którzy poszukują dróg oporu wobec centralnie wprowadzanych treści i form ich pracy oraz uwalniania się od doświadczanych ograniczeń w organizowaniu interakcji edukacyjnych sprzyjających praktykowaniu wolności i krytycznego myślenia, obowiązujące formalne zarządzenia czynią ze szkoły miejsce wćwiczania w podległość i posłuszeństwo. Efektem takich szkolnych doświadczeń jest reaktancja, jawne lub ukryte odrzucanie zasad „gramatyki edukacji”. Zamiast uczyć się, jak stać się niezależnymi podmiotami uczestnicy interakcji edukacyjnych w szkole nabywają wyniszczające nawyki, które czynią ich biernymi i posłusznymi. I tylko część z nich, pod wpływem doświadczanych opresji i rozumienia ich znaczenia podejmują decyzje o nieposłuszeństwie.

Wychowanie do posłuszeństwa krytycznego to długotrwały proces prowadzący do samodzielnego, odważnego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji, takiegoż korzystania z informacji zarówno przekazywanych w szkole jak i poza nią, świadomego odrzucania stereotypów i uwalniania się od uprzedzeń, a przede wszystkim do przeświadczenia o własnej mocy sprawczej w zmienianiu siebie i świata. Jego celem jest zmiana koncepcji edukacji jako środka i ośrodka kształtowania tożsamości konwencjonalnej, tożsamości roli i zastąpienia jej koncepcją edukacji otwartej na odkrycia nauki i zmiany w bliskim i dalszym otoczeniu. Tak pojmowane wychowanie wymaga wzajemnego zaufania podmiotów interakcji edukacyjnych, aktywnej rela-

cji z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością, w której toczy się życie codzienne. Jest wyrazem wrażliwości moralnej i społecznej. Centralne sterowanie edukacją jest czynnikiem niewątpliwie utrudniającym taką zmianę.

Orientacja na posłuszeństwo w szkole, zwłaszcza na ten jego rodzaj, który jest przejawem lęku przed karą, współwystępuje z orientacją na opór oraz dążenie do wolności intelektualnej i emocjonalnej. I, jak pisał 220 lat temu J.F. Herbart, wyzwała aktywność zorientowaną na omijanie nakazów i zakazów przy łada okazji. Sprzyja nielojalności, nieufności i podejrzliwości. A to jest sprzeczne z wychowaniem do krytycznego, odważnego i odpowiedzialnego obywatelstwa oraz sprawiedliwego społeczeństwa.

Literatura | References

- BABICKA-WIRKUS A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania-motywacje-przestrzeń*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- BERLIN I. (1999), *Concept and Categories. Philosophical Essays*, Pimlico, London.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, PWN, Warszawa.
- CHYZAŃSKA różnice kulturowe. Z Fahitą Agag-Boudjahlat rozmawia Anna Famuła. *Gazeta Wyborcza*, Wolna Sobota, 24.10.2020, s. 19.
- CZARNEK straszy uczelnie popierające strajk: „Mogą pożegnać się ze środkami na badania” <https://gazetaplus.pl/czarnek-straszy-uczelnie-popierajace-strajk-moga-pozegnac-sie-ze-srodkami-na-badania/23657/> [data dostępu: 30.10.2020].
- CZEREPANIAK-WALCZAK M. (2008), Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk s. 263-288.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M. (2018), *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- FREIRE P. (2005), *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London-New York.
- FURNHAM A. (2008), *50 Psychology Ideas you Really Need to Know*, Quercus, London.

HERBART J. F. (2007), *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przekł. T. Stera, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa.

MARCUSE H. (1991), *Człowiek jednowymiarowy*, PWN, Warszawa.

PODSTAWA programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Okres obowiązywania: od 2017, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> [data dostępu: 29.10.2020].

TYACK D., TOBIN W. (1994), The “Grammar? of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?”, „American Educational Research Journal”, 31(3), s. 453-479.

TWARDOWSKI J. (2004), *Czas bez pożegnań*, Świat Książki, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.01>**Anna Babicka-Wirkus***

Pomeranian University in Słupsk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1292-7351>e-mail: anna.babicka-wirkus@apsl.edu.pl

RESISTANCE AS AN ELEMENT OF CONTRADICTIONARY SCHOOL CULTURE

RESISTANCE AS AN ELEMENT OF CONTRADICTIONARY SCHOOL CULTURE

Keywords: resistance, school culture, contradiction.

The article deals with the issue of school culture from the perspective of its inherent resistance. It is a manifestation of a contradictory nature of this culture. The text aims to analyze the oppositional manifestations of school culture located in different dimensions of its activity. Paradoxically, school culture is constructed from contradictions and thus, its full knowledge requires the diagnosis of the dualities that coexist in it. This article analyzes the clash of these dualities in normative, organizational, symbolic, spatial, temporal, aesthetic and interactive dimensions.

OPÓR JAKO ELEMENT KULTURY SZKOŁY PEŁNEJ SPRZECZNO- ŚCI

Słowa kluczowe: opór, kultura szkoły, sprzeczność.

Artykuł podejmuje problematykę kultury szkolnej z perspektywy tkwiącego w niej oporu. Opór ten jest przejawem sprzeczności kultury szkolnej. Celem

* **Anna Babicka-Wirkus** – Ph. D. in social sciences in pedagogy; scientific interests: resistance in education, school culture, issues of respecting children's rights at school.

artykułu jest analiza przeciwstawnych przejawów kultury szkolnej mieszczących się w różnych obszarach jej oddziaływania. Paradoksalnie kultura szkolna oparta jest na sprzecznościach, a zatem jej pełne poznanie wymaga zdiagnozowania współistniejących w niej dwoistości. Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza zderzenia tych dwoistości w wymiarze normatywnym, organizacyjnym, symbolicznym, przestrzennym, czasowym, estetycznym i interakcyjnym.

Introduction

School culture is a complex and multidimensional phenomenon which is explored by researchers at different levels of its activity. Various metaphors and comparisons are used to describe the complexity of this culture, including among others: ‘the melting pot of flavours and aromas’ (Nowosad 2020), ‘cauldron with boiling water’ (Babicka-Wirkus 2020), ‘fortress’ (Dudzikowa, Jaskulska 2016), ‘war culture’ (Babicka-Wirkus 2018), ‘opportunity project’ (Freire, Giroux 1993). Some of these metaphors refer to the contradictions that co-create school culture and show its dynamic character.

School culture is a process rather than a state. It is variable and dependent on the location (geographical, architectural), time, social norms, socio-political and economic situation, and the specificity of social actors (students, parents, pedagogical and non-pedagogical staff), who simultaneously create and reproduce it. Czerepaniak-Walczak (2018, p. 82) stresses that “school culture is not a monolith. It is a structure in which there are different beliefs and views, values, styles and forms of communication, and other cultural elements. Some of them are coherent and complimentary, while others are oppositional and contrary to the others”. Resistance, inscribed in school culture, is an integral part of school activity and is manifested by the presence of different resistance cultures in everyday school life. The culture of resistance is a structure of actions resulting from the views, attitudes and relationships of opposition to the dominant order (Babicka-Wirkus 2019, p. 12). Its various manifestations are a constant element of school life and therefore, they deserve the attention of researchers and theorists.

The text aims to analyze the contradictions that exist in school culture and that occur at different levels of its activity. Opposing cultures can be found in the following dimensions: normative, organizational, spatial, temporal, symbolic, aesthetic and interactive. This article analyzes the contradictory qualities present in the various dimensions, referring to the

category of the ‘distribution of the sensible’ developed by Rancière (2007). The mechanism of the distribution of the sensible is expressed in the creation of a specific discourse, presenting the existing interpretations of everyday school life. It is an ‘all-inclusive’ (Biesta 2009) order that determines the identity and positions of all members of a specific community. Not everyone is involved in creating this order, but the order applies to everyone.

Dominant culture vs subordinate culture

The normative dimension of school culture is constituted by the opposition of domination and subordination. A dominant culture is a formal culture and its main goal is to recreate and maintain the established order and structure. It is a culture of conformity which uses symbolic violence as a tool of subordination. It is a space created by the police order¹, as defined by Rancière (1998). It is a hierarchical culture in which teachers are the privileged group and students are the dominated group.

The existence of a dominant discourse in school implies the co-occurrence of a subordinate culture because “the dominant culture is rarely omnipresent” (McLaren 2015, p. 251). A subordinate culture includes discourses that are different from the imposed one and based on different beliefs, views, values, and norms. This culture functions as an anti-structure which, as proposed by Turner (2010), creates opposition to the dominant structure. It is a space for the emergence of Rancière’s politics, which appears when the conflict arises. The conflict destroys the established order because it leads to the clash of the two worlds within one. “Politics is based [...] on a community of conflict which, unlike the community of freedom created by the police order, divides the citizens [author’s note: the participants in everyday school life] into two camps” (Babicka-Wirkus 2019, p. 122). The conflict disrupts the functioning of the order imposed on all actors of the school life, which masks the existence of opposition groups and creates the appearance of an undivided community.

The subordinate culture is in opposition to the dominant culture. The existence of the former is conditioned by the activity of the latter. Resistance is permanently inscribed in this relationship, since it is a typical element for both sides. The clash of the two orders within school culture proves its dynamic character.

¹The police order is both inclusive and exclusive. In Rancière’s view, the police have the possibility to create a binding discourse that determines the way and direction of interpretation of social reality. This mechanism imposes the existence of logical (consistent with the current line of interpretation) judgments and interpretations as well as illogical voices that are meaningless and therefore not taken into account in the discourse.

Formal culture vs informal culture

A formal culture and an informal culture clash in the organizational dimension of school culture. The first is based on official documents such as laws, regulations, rules. Its shape is dictated by directives, rules and principles established at the ministerial, regional and in-school level. "The formal culture is a function of the goals assumed by an institution – the norms, values, and rituals serve to maintain the official definition of the situation and create the best possible *atmosphere for education*" (Mikiewicz 2008, p. 90). Referring to the division proposed by Meighan (1993), one can say that it is a culture created by the official school program. However, it generates the existence of a hidden program i.e., the content, activities, and values that a student becomes acquainted with while staying in school and that are not included in the official documents. The informal culture, on the other hand, grows out of activities, values, non-formal and informal rules, which are an answer to the subjugating practices of the formal culture. Mikiewicz (2008) claims that the informal culture is a function of the values of young people, who create informal groups based on specific life models. It is a culture of the so-called 'second school life', which takes place mainly in corridors, playgrounds, and toilets. It is formed by unofficial, private interactions that result from personal feelings, values, norms, and worldviews. The informal culture concerns both aspects of school life that are not defined in any official regulations and those formal spaces that are not accepted by the participants of everyday school life.

The coexistence of these two cultures is important for the type of culture in a given school and determines the degree of its formality. The potential of the formal culture has a blocking character because it is based on a fossilized concept of school and education. Approaches such as the banking concept in education, rivalry, test mania, efficiency, culture of silence, and obedience are leading the way here. The potential of the informal culture has a liberating character (Czerepaniak-Walczak 2018). It is based on dialogue, cooperation, independence, and integration around common values.

Sacred culture vs profane culture

The contradictory nature of the culture of resistance in the spatial dimension is expressed in the coexistence of a sacred culture and a profane culture. The first one is connected with a sacred sphere, accessible only to the chosen ones. The second one is a secular, profaned, and generally accessible space. Eliade (1999, p. 10) claims that "*sacred* and *profane* are two modes of being in the world, two existential situations".

The sacred culture is based on an established order and defined boundaries. It is exemplified in the school reality by the teacher's room as well as by the classroom, which organizes space and activity in a certain manner. In the classroom, everyone has a designated place and the modes of action are regulated by formal and informal rules established by the master of the lesson ritual, i.e. the teacher. The classroom is a ritual space where the sacred time reigns. Eliade (1999, p. 55) notes that "by its very nature time is reversible in the sense that, properly speaking, it is a primordial mythical time made present". This time is renewed in the form of daily school rituals, especially in lessons, whose constant duration is determined by the sound of the bell.

The profane culture, on the other hand, is connected with a less ritualistic and more unpredictable space than the sacred culture. It is related to the secular, both in the space of elevated experiences (school classroom, school assembly) and the profane (the queue to the school shop, the toilet, the schoolyard). The profane space is a public, 'unclean' space. It is all the nooks and crannies of the school, the places favored by the students, the ones where you rarely meet any teachers. In this space, the students introduce the elements of an intimate space which remain under their authority.

Nalaskowski (2002) states that there are better (heights) and worse (valleys) spaces in the school. The former are reserved for experiences in the sacred sphere. The latter are reserved for experiences typical of the profane sphere. "They are heterotopias, far from the relatively safe classrooms or teacher's room. Within them, one must reckon with the danger of violating well-known and well-established interpretations" (Babicka-Wirkus 2019, p. 249).

Monochronic culture vs polychronic culture

Two concepts of time – monochronic and polychronic – clash in the temporal dimension of school culture (Hall 1999). The first one is typical for a traditional view of school where everyday life is determined by a strictly defined temporal order. The schedule is fixed and divided into specific parts, separated by the bell. This attitude to time is typical of the state of the student, which was discussed by McLaren (1999) who analyzed school rituals. It is imposed by the dominant culture, which is reproduced through repetitive practices and rituals, leading to a petrification of the hierarchical structure in the school.

The polychronic time occurs when the school order is being undermined. According to McLaren (1999), in everyday school life, it is typical for the occurrence of the signs of an anti-structure, which is the result of the student

entering the so-called 'street corner state'. This state is typical for life outside of school, which is full of unpredictable and exciting events. In the polychronic time, many events take place simultaneously. Therefore, the participants of these events feel that time passes quickly. The school reality does not drag on anymore and sometimes the participants lose a sense of time due to all these exciting activities that go beyond the accepted pattern of school life.

In school culture, monochromatic time and polychromatic time intertwine, even though they stand in contrast to each other. Their coexistence allows for changes in the school structure.

Petrified culture vs eventful culture

The symbolic dimension of school culture is co-created by the process of petrification and eventfulness. The first one is typical of the dominant, sacred culture which aims to consolidate and reproduce the imposed order. It is hierarchical and subordinated to the rituals of everyday school life. It is based on the prevailing schemes of interpreting symbols, which clearly defines the acceptable area of interpretation. It is a culture that grows based on the mechanism of police action and the distribution of the sensible, that is, defining what is visible and audible, as described by Rancière (1998).

The eventful culture, on the other hand, is unpredictable. It stems from the need of the moment and its situational character is often an expression of resistance. It depends on the context and a specific set of events. The interpretation of symbols remains in the hands of an individual, who can give new meanings to symbols through subversive actions (Cierniak 2012). This culture is based on improvisation and culture jamming. This makes it possible to reverse given meanings and block their reproduction. Events are spatial and temporal phenomena (Szlendak, Olechnicki 2017) which take place in specific circumstances. They are unique and may lead to the suspension or change of the established order.

The co-occurrence of the petrification process and event practices in school culture generates a certain level of dynamism and change.

High culture vs low culture

The dimension of aesthetics refers to the coexistence of a high culture and a low culture in the school reality. The analysis of the contradictory nature of this dimension refers to the traditional division into a high and low culture and Rancière's (1998) distribution of the sensible. The high culture is sublime and fossilized. It is based on values which are respected and imposed by the creators of the school order, i.e. the teachers. It is

a culture of decency, that is, maintaining and reproducing the imposed hierarchical divisions, rules, and norms. Conformism and obedience are typical for the high culture. Individuals who fit into the framework that this culture defines are socially rewarded. If there is any resistance, it is usually an opposition action that falls within a precisely defined margin. The manifestations of opposition actions are not scandalous or subversive, but use accepted elements of the dominant discourse.

The low culture is typical for students. It is based on values and principles outside the school that are understood and accepted by the students. It is worth emphasizing that the low culture is perceived as insufficiently good from the perspective of the creators and participants of the high culture. It grows from the values and principles rejected by the representatives of the high culture. It is also characterized by a different perception of aesthetics. Scandalous actions are typical for this type of culture (Franczak 2017) and they are visible examples of surprise, crossing established boundaries, or breaking taboos. This culture is also a manifestation of the culture of resistance in school, since it threatens the imposed structure by undermining it. “The work of resistance is [author’s note: in this case] about constantly investigating the boundaries between what is considered normal and what is considered subversive; between what is considered active, and therefore political, and what is considered passive and distant and therefore apolitical” (Rancière 2007, p. 158). Hence, the low culture is about blurring the defined boundaries of division in school and the possibility of participating in the creation and redefinition of the discourse.

The high culture and the low culture are contradictory, but at the same time, they compliment each other. One could not exist without the other because it would lose its frame of reference.

Transmissible culture vs transgressive culture

“School culture is an inherited culture. It has a shorter or longer history. That is why it is difficult to change. Especially for those who are settled in it and for whom all its elements are *obvious*” (Czerepaniak-Walczak 2018, p. 173). In terms of the grammar of a given school, we can distinguish the traditionally established culture of transmission and the culture of transgression, which carries the potential of liberation. The first one refers to the hierarchical relationship between teachers and students, in which adults are in a privileged position. This is a relationship that Rancière (1991) describes as stupefying because it is based on the assumption of an inequality of intelligence between teachers and pupils. Here, teachers are

seen as masters with the knowledge they can pass on to their students in the teaching process. However, the transmission process is unidirectional and it accustoms students to reproduce the acquired knowledge.

The transgressive culture is based on the assumption of equality of teacher's and student's intelligence towards the subject being studied. The statuses of both subjects are equal here, and students are not treated as recreators of the acquired knowledge, but as its active creators. Therefore, they are considered 'speakers' (Biesta 2013) because they use their voice in the process of cognition. They make an effort to think critically, which can lead to exceeding the established boundaries and breaking the existing rules.

Both cultures are in contradiction to each other. However, they can co-create school culture, and the advantage of one of them will determine the emancipation potential of a given school.

Summary

The article presents oppositional pairs of cultures. Each of the discussed pairs occurs in a different dimension of school culture. Their analysis reveals the presence of resistance as a central element of school culture. The analyzed pairs of the oppositional cultures contradict and compliment each other at the same time. This approach highlights the multidimensionality and complexity of school and its culture, and exemplifies Foucault's assumption (2000) that where there is domination (power), there is resistance. It also reflects the complexity of Rancière's distribution of the sensible, which indicates the existence of a dominant discourse and of resistance discourses that are relevant to the shape of the existing structure. The mainstream areas of school culture are the following cultures: dominant, formal, sacred, monochronic, petrified, high, and transmissible. Opposition cultures are the following: subordinate, informal, profane, polychronic, eventful, low, and transgressive.

Literatura | References

BABICKA-WIRKUS A. (2018), Kultura szkoły w optyce metafory, "Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN", 2, pp. 58-70.

BABICKA-WIRKUS A. (2019), Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń, Wolters Kluwer, Warszawa.

- BABICKA-WIRKUS A. (2020), Kocioł z wrzącą wodą, czyli o sytuacji szkoły z perspektywy kultury oporu, "Czas Kultury", 1, pp. 21-28.
- BIESTA G. J. J. (2013), Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 3, pp. 7-22.
- BIESTA G. J. J. (2009), Sporadic Democracy. Education, democracy and the question of inclusion, [in:] Education, Democracy, and the Moral Life, (Eds.) M. S. Katz, S. Verducci, G. Biesta, Springer, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-8626-7_8, [access: 24.10.2020].
- CIERNIAK J. (2012), Subwersja, czyli sztuka inteligentnego oporu, <http://krytyka.org/subwersja-czyli-sztuka-inteligentnego-oporu/> [access: 13.03.2018].
- CZEREPIANAK-WALCZAK M. (2018), Proces emancypacji kultury szkoły, Wolters Kluwer, Warszawa.
- DUDZIKOWA M., JASKULSKA S. (EDS.) (2016), Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian, Wolters Kluwer, Warszawa.
- ELIADE M. (1999), Sacrum i profanum. O istocie religijności, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- FOUCAULT M. (2000), Historia seksualności, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- FRANCZAK J. (2017). Błądzące słowa. Jacques Rancière i filozofia literatury, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- FREIRE P., GIROUX H. A. (1993), Edukacja, polityka, ideologia, [in:] Nieobecne dyskursy, (Eds.) Z. Kwieciński, Part III, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, pp. 44-60.
- HALL E. (1999), Taniec życia. Inny wymiar czasu, MUZA, Warszawa.
- McLAREN P. (1999), Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. Third Edition, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Lanham – Boulder – New York – Oxford.
- McLAREN P. (2015), Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MIKIEWICZ P. (2008), Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły, [in:] Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli, (Eds.) P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, pp. 88-106.

- NALASKOWSKI A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Impuls. Kraków.
- NOWOSAD I. (2020), *Kultura szkoły – w tygłu smaków i aromatów*, "Czas Kultury", 1, pp. 7-12.
- RANCIÈRE J. (1991), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford.
- RANCIÈRE J. (1998), *Dis-agreement. Politics and Philosophy*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- RANCIÈRE J. (2007), *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Korporacja Ha!art, Kraków.
- RANCIÈRE J. (2007), *Estetyka jako polityka*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- SZLENDAK T., OLECHNICKI K. (2017), *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*, PWN, Warszawa.
- TURNER V. (2010), *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, PIW, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v471.15>**Anna Sajdak-Burska***

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3986>e-mail: a.sajdak@uj.edu.pl

OBLICZA DEHUMANIZACJI DYDAKTYKI

FACES OF DIDACTICS DEHUMANIZATION

Keywords: didactics, dehumanisation, teacher education, modern technologies.

The article analyses the situation of didactics using the “dehumanization” category. It considers the issue of teacher education and the dehumanising mechanisms associated with the mechanistic implementation of educational standards and the atheoretical nature of education. The author focuses on the difficulty of combining humanistic concepts of teacher education with the implementation of teacher education standards. The author also presents the problem of dehumanisation of didactics due to its popular understanding and denial of its status as a scientific discipline. The article also discusses the issue of introducing the National Qualification Framework and imposing the language of instructional didactics on academic didactics. The dehumanisation of didactics is shown in the adoption of a taxonomy of learning outcomes, modelled on natural science, and the introduction of a number of bureaucratic procedures for describing the educational process. The author raises the problem of using modern technologies in education

* **Anna Sajdak-Burska** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor UJ; zainteresowania naukowe: dydaktyka akademicka, procesy kształcenia w szkole i w uniwersytecie, wspieranie rozwoju kadry nauczycieli akademickich, kształcenie nauczycieli.

and their rather negative, dishumanising character, which turns both the teacher and the student into an object.

OBLICZA DEHUMANIZACJI DYDAKTYKI

Słowa kluczowe: dydaktyka, dehumanizacja, kształcenie nauczycieli, nowoczesne technologie.

W artykule przedstawiono analizy sytuacji dydaktyki z zastosowaniem kategorii „dehumanizacja”. Rozważana jest problematyka kształcenia nauczycieli i dehumanizacyjnych mechanizmów, związanych z mechanistycznym realizowaniem standardów kształcenia oraz ateoretycznością kształcenia. Zwrócono uwagę na trudność połączenia humanistycznych koncepcji kształcenia nauczycieli z realizacją standardów kształcenia nauczycieli. Przedstawiono także problem dehumanizacji dydaktyki związany z jej potocznym rozumieniem oraz odmawianiem jej statusu naukowości. W artykule poruszone zostało także zagadnienie wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji i narzucenia dydaktyce akademickiej języka dydaktyki instrukcyjnej. Pokazano dehumanizację dydaktyki w przyjęciu wzorowanej na przyrodoznawstwie taksonomii celów kształcenia oraz wprowadzeniu szeregu biurokratycznych procedur opisu procesu kształcenia. Podniesiono także problem wykorzystywania nowoczesnych technologii w kształceniu i ich ciemnego, dehumanizacyjnego oblicza, czyniącego zarówno nauczyciela, jak i ucznia przedmiotem.

Wprowadzenie

Kategoria dehumanizacji wydaje się w ostatniej dekadzie obfitować w wiele ciekawych tropów eksploatowanych na gruncie nauk społecznych. Najczęściej badacze posługują się nimi, by pokazać oblicza dehumanizacji – odczłowieczania np. polityki kolonialnej, przemocy militarnej, wrogich sił zbrojnych, ale też stosunków społecznych, gospodarczych, wybranych instytucji totalnych, także odczłowieczania mechanizmów walki politycznej, rozważanych głównie na polu nauk politycznych i stosunków międzynarodowych (Ścigaj 2018), czy też mechanizmów władzy rozważanych na gruncie nauk socjologicznych, a także pedagogiki. Niewątpliwie w tropieniu i odkrywaniu dehumanizacji edukacji wprawę mają przede wszystkim pedagodzy krytyczni, sięgający do prac Paulo Freire i ukazujący mechanizmy różnego typu nierówności, krzywd, wyzysku, zniewoleń i dyskryminacji. Krytycznemu podejściu do edukacji sprzyjają semantyczne konstrukcje nawiązujące

do działań wojennych – kategorie przedpola, strategii, taktyki czy manewrów. Jedną z ważniejszych teorii wykorzystywanych jako pole teoretyczne do badań nad procesami dehumanizacji jest teoria Nicka Haslama, wyjaśniająca psychologiczne mechanizmy leżące u ich podstaw (Haslam 2006). Na jej gruncie wykorzystywane są inne konstrukcje semantyczne, nawiązujące do metafor animalistycznych – dehumanizujących człowieka przez sprowadzenie go do świata zwierząt (Dudzikowa 2015) oraz mechanistycznych – wykorzystujących mechanizm porównań do świata maszyn (Dudzikowa, Jaskulska 2016). Na podkreślenie zasługuje fakt, iż zdaniem Haslama, proces dehumanizacji bardzo często zachodzi poza świadomością, stanowi niekontrolowany proces poznawczy, niemal automatyczny, który pojawia się na poziomie działania, uzasadniając stosowanie takich czy innych form dehumanizacyjnych. Dehumanizacja może mieć więc różne oblicza, także te dyskretne, które działając w sposób niemal „oczywisty” i „codzienny”, kształtują nasze myślenie o kwestiach edukacyjnych, w tym i dydaktycznych. Każde bowiem pójście na kompromis z uprzedmiotowiającą wizją procesu kształcenia, uprzedmiotawia nasze myślenie, nawet jeśli posługujemy się kategoriami humanistycznymi.

Dydaktyka w kleszczach dehumanizacyjnych standardów

Dekadę temu Dorota Klus-Stańska diagnozowała stan znieruchomienia i kryzysu polskiej dydaktyki, wskazując na jej monolityczność, instrumentalizm i ateoretyczność wynikające głównie z oderwania od pedagogiki ogólnej (Klus-Stańska 2011, s. 139). Jeśli wziąć pod uwagę także fakt zapóźnienia polskiej dydaktyki nie tylko w stosunku do dydaktyki ogólnej, ale także do dynamiki przemian zachodzących w krajach Europy Zachodniej i jej uwikłania w przedtransformacyjne zaszłości, to powstaje wielopoziomowa konstrukcja, obrazująca pułapki znieruchomienia polskiej dydaktyki (Sajdak 2013). Niestety znieruchomienie to sprzyja utrwalaniu wizji edukacji transmisyjnej, behawioralnej, czy też bankowej (Freire 2000), mocno dehumanizującej zarówno postać nauczyciela, jak i ucznia. Wiele się przez te ostatnie 10 lat w dydaktyce wydarzyło, wiele ważnych prac powstało, które bez wątpienia przyczyniają się do rozwoju subdyscypliny, jednak przełamujące ateoretyczność i monolityczność osiągnięcia akademickie z trudem przekładają się na obraz dydaktyki, jaki budowany jest w toku kształcenia nauczycieli. Dehumanizacyjnego mechanizmu upatruję w dwóch kwestiach: po pierwsze – w mechanistycznym kształceniu, które możliwe jest dzięki standardom; oraz po drugie – w braku teorii humanistycznej, która konstytuowałaby kształcenie nauczycieli. Kolejne zmiany legislacyjne w standardach kształcenia nauczycieli (Dz.U.2019 poz. 1450) w zasadzie poprawia-

ją wciąż ten sam niedoskonały porządek, umożliwiający różnym pozaakademickim podmiotom kształcenie nauczycieli na różnego rodzaju studiach podyplomowych, a z zapowiedzi władz wynika także, że planowane są kolejne zmiany luzujące dotychczasowe rygory (Kieraciński 2021). Nauczyciele w Polsce (poza nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej) kształcą przede wszystkim dydaktycy przedmiotowi, tzn. fizycy, matematycy, chemicy itd., którzy nie prowadzą badań w obszarze dydaktyki ogólnej i którym trudno nawiązywać do dorobku pedagogiki ogólnej, a zwłaszcza do jej humanistycznych korzeni. Za programami kształcenia w większości nie kryje się żadna świadomie przyjęta koncepcja, a jedynie minimalne, mozaikowe wypełnienie programu zajęciami przewidzianymi przez ministerialne standardy kształcenia. Te jednak mają swoje „ciemne” oblicze – „zwalnianie” z myślenia koncepcyjnego ich realizatorów, którzy mogą w każdej chwili schronić się pod parasolem wypełnianych przepisów. Standardy podają bowiem niemal gotowe treści (tym razem zapisane w postaci szczegółowych efektów uczenia się), które tak trudno zmieścić w wyznaczonym czasie, że najczęściej realizowane są na zajęciach jako puste hasła. I tak przykładowo analiza standardów kształcenia nauczycieli z 25 lipca 2019 roku, bloku C – Podstawy dydaktyki i Emisja głosu, któremu łącznie przydzielono 60 godzin i 3 ECTS daje podstawy do sformułowania dwóch zasadniczych konstatacji:

- standardy promują dydaktykę normatywną i instrukcyjną, czyli sprawne dydaktyczne działanie, traktują proces kształcenia jako w pełni przewidywalny, opisany przez zasady nauczania, sprowadzony do metodycznych wskazówek, jak nauczyciel winien postępować;
- standardy dotyczące dydaktyki są jak wierzchołek góry lodowej – za podanymi hasłami kryje się jeszcze przynajmniej kilka innych przedmiotów. Gdyby serio potraktować zakładane efekty uczenia się, to wymagają one minimum 180 godzin pracy w kontakcie oraz minimum 12 ECTS (choć myślę, że to i tak mocno niedoszacowane wartości).

Te dwie konkluzje ujawniają w istocie dehumanizacyjne działania wobec samej dydaktyki i jej społecznego odbioru. Dotyczą także kwestii teoretycznego umocowania całej koncepcji kształcenia nauczycieli (a raczej jej braku), z której to dopiero można wyprowadzać standardy. Można, choć zabieg ten nie byłby konieczny, gdyby kształcenie nauczycieli (w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz związanym z dydaktyką ogólną) powierzyć kilku najlepszym jednostkom uniwersyteckim, prowadzącym badania naukowe w dyscyplinie pedagogika, pedagogika specjalna lub psychologia. Jestem przekonana, że w ten sposób miałyby szanse zaistnieć i urzeczywistnić się w konkretnych programach humanistyczne koncepcje kształcenia na-

uczycieli. Oczywiście, koncepcje te w powszechnym odbiorze nie mają tylu zwolenników, ile retoryka „sprawnego i efektywnego” działania. Stanowią zatem najczęściej niszowe, autorskie rozwiązania, promowane przez „mocno humanizujących” pedagogów (Sajdak-Burska 2019, s. 52). Standardy kształcenia przekreślają jednak możliwość ich realizacji, a niejednoznaczne ramy prawne przesądzają o tym, kto w Polsce kształci, kto może kształcić nauczycieli i jaka orientacja kształcenia jest promowana, w myśl prawa Kopernika-Greshama „gorszy pieniądz wypiera pieniądz lepszy”.

Dehumanizująca potoczność dydaktyki i jej normatywne oblicze

Często doświadczam dziwnego uczucia w chwilach, kiedy przedstawiając się jako „dydaktyk”, niezamierzenie sytuuję siebie w polu szarego, zdehumanizowanego tła, na którym błyszczy cudza podmiotowa i ważna „doskonałość naukowa”. Wszak w potocznym odbiorze „dydaktyk”, zwłaszcza po wejściu Ustawy 2.0, to osoba zatrudniona na stanowisku dydaktycznym, która wyładowała na nim, by ukryć się przed parametryzacyjnym okiem. W obliczu parametryzacji dyscyplin i wyłonienia uczelni badawczych – uczelni doskonałych naukowo, dydaktyka i obowiązki dydaktyczne nauczyciela akademickiego znalazły się już nie na drugim planie, ale wręcz w obszarach wstydlivych kuluarów. Mimo składanych oficjalnie deklaracji i zapisów w różnego typu strategiach, kształcenie studentów traktowane jest jak niepotrzebny balast przeszkadzający pracy naukowej, a przesunięcie na etat dydaktyczny (nawet jeśli to profesura dydaktyczna) oznacza bycie nieprzydatnym dla magicznej liczby N. W uczelniach wdrożono wiele dehumanizujących mechanizmów sterowania rozwojem nauczyciela akademickiego i problem ten pewnie wymaga pilnego podjęcia badań nie tylko z perspektywy socjologicznej, ale także i pedagogicznej. O tym, jak bardzo dydaktyka akademicka kojarzy się z instrumentalnym działaniem, może świadczyć np. Zarządzenie nr 1 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 4 stycznia 2021 roku w sprawie: okresowych ocen nauczycieli akademickich Uniwersytetu Jagiellońskiego, w którym bardzo szczegółowo zostały przedstawione kryteria oceny. Wśród kryteriów związanych z działalnością dydaktyczną znajdujemy m.in. zapis uwzględniający „badania naukowe dotyczące dydaktyki akademickiej oraz upowszechnianie ich wyników (w tym publikacje dydaktyczne)”. Jak się jednak okazuje, kryterium to jest ważne jedynie dla osób zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych, takich jak profesor, profesor uczelni i adiunkt. Natomiast w ogóle nie jest brane pod uwagę przy ocenie osób zatrudnionych na stanowiskach badawczo-dydaktycznych i badawczych jako profesor, profesor uczelni, adiunkt i asystent, a także dydaktycznych, takich jak starszy wykładowca, wykładowca, asystent, lektor czy instruktor. Przy

wszystkich tych osobach postawiona jest KRESKA. Bo przecież badania naukowe dotyczące dydaktyki akademickiej to według władz nie nauka. Myślę, że wynika to z potocznego rozumienia samej dydaktyki jako nienaukowego opisu edukacyjnego działania.

Potoczności nie należy ignorować, bo niesie z sobą daleko idące dehumanizujące konsekwencje, a dydaktyka niestety wpadła w pułapkę potoczności, którą D. Klus-Stańska nazywa „folk-dydaktyką”. Autorka pisze: „pojęcie teorii nauczania, którym czasem jest zastępowany termin «dydaktyka», może oznaczać zarówno dydaktyczną teorię naukową, jak i teorię potoczną. Do opisu teorii potocznej używamy też takich pojęć jak: wiedza potoczna, teoria osobista, wiedza praktyczna, zdrowy rozsądek. Upowszechnia się również coraz bardziej zaczerpnięte z języka angielskiego określenie «wiedza folkowa» (ludowa), a w naszym przypadku jest to «folk-dydaktyka» (dydaktyka ludowa)” (Klus-Stańska 2018, s. 14-15). Mechanizm kształtowania takich teorii potocznych w zasadzie oparty jest na procesach socjalizacji. Każdy z nas gromadzi szkolne doświadczenia najpierw własne, a potem własnych dzieci, każdy z nas wie, jak działa szkoła i jak wygląda w niej kształcenie. Ten oczywiście bardzo uproszczony trop wiodący do potocznego rozumienia dydaktyki jest szczególnie widoczny na poziomie dydaktyki akademickiej. Wszak każdy naukowiec studiował, a zatem wie, jak wygląda proces akademickiego kształcenia. Przygotowanie do prowadzenia zajęć ze studentami najczęściej sprowadza się do uruchomienia wiedzy płynącej z doświadczeń i mechanizmów socjalizacyjnych. Jak podkreśla Teresa Bauman (Bauman 2003, s. 810), w Polsce dominuje przekonanie o tym, że nauczyciel akademicki nie musi posiadać żadnych formalnych, certyfikowanych kwalifikacji ani wiedzy na temat procesu kształcenia studentów poza tą, którą zna z własnego doświadczenia. Świadczy to – zdaniem autorki – o marginalizowaniu wartości dydaktyki szkoły wyższej oraz traktowaniu procesu kształcenia studentów jako mniej ważnego obszaru pracy zawodowej. Nie dziwi zatem, iż pomimo licznych postulatów dotyczących np. wprowadzania edukacji spersonalizowanej w uniwersytecie (a zatem mocno humanizującej), wciąż grasuje po uczelniach duch dydaktyki normatywnej i mocno instrumentalnej, uprzedmiotawiającej nauczyciela i studenta. T. Bauman w konkluzji swoich badań prowadzonych w Uniwersytecie Gdańskim pisze: „Myśleniu o tym «jak» działać powinna towarzyszyć świadomość «dlaczego» tak właśnie działać. Skupienie się na udoskonaleniu tego, «jak działać» koncentruje uwagę nauczyciela na sobie, swoim postępowaniu, nie skłania do uwzględnienia obecności studenta w procesie nauczania. Wiedza i związana z nią świadomość, «dlaczego tak działać» zmusza do całościowego spojrzenia na proces kształcenia, jako relację dwóch jego uczestników” (Bauman 2011,

s. 202). Uważam, że uniwersytety rozpoczęły dopiero drogę uczenia swoich pracowników „jak dydaktycznie działać” i temu podporządkowane są różnorodne programy wspierania rozwoju kompetencji dydaktycznych. Może kiedyś przyjdzie pora na stawianie pytań „dlaczego tak działać?”, zwłaszcza w odniesieniu do antropologicznych i aksjologicznych podstaw tego działania.

Instrukcyjność dydaktyki i dehumanizująca moc języka Ram Kwalifikacji

Badania D. Klus-Stańskiej pokazują, iż dydaktyka szkolna jest mocno behawioralna (Klus-Stańska 2010). Podręczniki do dydaktyki ogólnej w swym głównym nurcie także promują paradygmat normatywny i instrukcyjny. Tymczasem w obszarze dydaktyki akademickiej z jednej strony mamy do czynienia z całą mozaiką poglądów potocznych reprezentowanych przez samych nauczycieli akademickich, z drugiej nieustające odwoływanie się do relacji Mistrz-Uczeń, a w poprzek tych wszystkich poglądów mamy jeszcze przepisy prawa, związane z dokumentacją programów kształcenia. I tu pojawia się szereg wewnętrznych sprzeczności. Czy można bowiem z góry opisywać efekty relacji Mistrz-Uczeń, zwłaszcza przy pomocy czasowników operacyjnych? Naprawdę nie rozumiem, dlaczego godząc się na wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji i zmianę zapisu celów edukacyjnych wyrażanych odtąd w kategoriach efektów uczenia się studentów, przyjęliśmy (a właściwie władze przyjęły) rozwiązania płynące z dydaktyki instrukcyjnej, dehumanizującej w istocie postać studenta. D. Klus-Stańska, charakteryzując paradygmat dydaktyki instrukcyjnej i normatywnej, zwraca uwagę, że „oba te paradygmaty są didaskalocentryczne, oparte na ścisłym planowaniu, a punktem wyjścia dla całości ustaleń są program nauczania i założenie kierowniczej roli nauczyciela [...] W obu też wyraźna jest skłonność do ścisłego systematyzowania modelu nauczania i nadawania mu zewnętrznego porządku z wykorzystaniem możliwie licznych typologii, schematów i kategoryzacji, które [...] wytwarzają matrycę, do której ma być dopasowana praktyka dydaktyczna” (Klus-Stańska 2018, s. 80). Zamiast istoty postulowanej przez amerykańskich naukowców zmiany wyrażanej formułą *from teaching to learning* (Barr, Tag 1995) dotyczącej zmiany modelu kształcenia, przyjęliśmy zmianę opisu procesu kształcenia, ignorując różnorodność paradygmatyczną i skupiliśmy się na rozbudowywaniu procedur dydaktycznych. Fakt ten z pewnością nie przysłużył się dydaktyce akademickiej. Nieustająco stawiam sobie pytanie, dlaczego tak ochoczo przyjęliśmy taksonomię celów kształcenia Benjamina Blooma, taksonomię pochodzącą z 1956 roku, która wzorowana jest na przyrodoznawstwie? Dlaczego za oczywisty przyj-

mujemy fakt, iż opisy taksonomiczne wzorowane np. na taksonomii roślin są jedynym i obowiązującym kluczem w dydaktyce akademickiej? Dlaczego godzimy się, by nawet zapis efektów uczenia się, dotyczący tak personalnych efektów, jakimi są kompetencje społeczne inter i intrapersonalne domykać w kluczu przyrodoznawstwa? Dlaczego tak bardzo zdehumanizowaliśmy sylabusy, usztywniliśmy programy, policzyliśmy wszystko, co policzalne i nie-policzalne? Dlaczego, tworząc bilans punktów ECTS ograniczamy lektury tekstów akademickich, wyceniając czas na przeczytanie każdej lektury? Czy studiowanie nie oznacza już zgłębiania wiedzy, nie oznacza pasji odkrywania, zatracania się w czasie w bibliotekach świata (choćby i cyfrowych)? Dlaczego przewidując efekty uczenia się, zapomnieliśmy o kategorii progresu rozwoju, dlaczego liczą się tylko mierzalne i policzalne sukcesy? Czy wraz z biurokracją i językiem Krajowych Ram Kwalifikacji nie zaszkodziliśmy samej dydaktyce, którą odhumanizowaliśmy poprzez biurokrację, normatywność i instrukcyjność do granic możliwości?

Dehumanizująca moc mitu „nowoczesności kształcenia”

Specyficzna sytuacja, jaką przeżywa cały świat w związku z pandemią koronawirusa COVID 19, wymusiła na szkołach i uczelniach każdego szczebla przedstawienie się na kształcenie zdalne. Nauczyciele, w tym także nauczyciele akademicy, po otrząśnięciu się z pierwszego szoku radykalnej zmiany sytuacji organizacji procesu nauczania-uczenia się, zaczęli z lepszym lub gorszym skutkiem używać narzędzi cyfrowych, różnego rodzaju komunikatorów, platform zdalnego kształcenia opartych np. na Moodle, bezpłatnych lub płatnych nowoczesnych technologii. I tak w katalogu możliwych rozwiązań kształcenia on-line pojawiły się MS Teams, Zoom, Google Hangouts, Google Meet, Skype, Messenger, Viber, Facebook i inne. Ujawnione braki w kompetencjach cyfrowych nauczycieli spowodowały lawinowy wzrost zapotrzebowania na różnego typu szkolenia dotyczące opanowania technicznej strony posługiwania się danym narzędziem. I tak np. po szkoleniach typu „Teams dla początkujących”, pojawiły się warsztaty, filmiki, samouczki typu „Teams dla zaawansowanych”. Jednakże uwaga, nadrabianie zaległości w kompetencjach cyfrowych niebezpiecznie usypia. Pamiętać należy, iż „klikologia” to tylko opanowanie warsztatu technicznego, a prawdziwa dydaktyka i szkolenia dydaktyczne zaczynają się w miejscu, w którym zaczynamy się zastanawiać nad tym, jak możliwości cyfrowe wykorzystać, by osiągać zróżnicowane efekty uczenia się ucznia. Zróżnicowane, a zatem nie tylko zakładające przyswojenie gotowej wiedzy podanej w bardziej lub mniej atrakcyjnym cyfrowo opakowaniu, lecz ukierunkowane np. na aktywne zespołowe konstruowanie wiedzy. Bez wątplenia korzystanie z technologii

cyfrowych ma ogromny potencjał edukacyjny, ale ma też ogromny potencjał dehumanizacyjny, depersonalizujący. Jakże aktualne i boleśnie namacalne wydają się dziś wyniki prowadzonych w latach 90. XX wieku badań Helen Nissenbaum i Deckera Walkera, w których autorzy wskazali na cztery podstawowe zagrożenia świata cyfrowego: wycofywanie się z relacji społecznych, załamanie relacji uczeń-nauczyciel, trudności w kształtowaniu wartości oraz nadmierna standaryzacja kształcenia (Nissenbaum, Walker 1998, podają za: Ścigaj 2018).

Pułapka nowoczesnych technologii polega także na tym, że to one i tworzone przez nich możliwości techniczne określają typ współdziałania dydaktycznego pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz uczniów pomiędzy sobą. Mamy zatem do czynienia ze swoistą dehumanizacją procesu kształcenia przez możliwości określone w danym narzędziu. Prosty przykład ograniczonej funkcjonalności platformy MS Teams, która do grudnia 2020 nie umożliwiała lub mocno ograniczała pracę grupową studentów w osobnych pokojach spowodował, iż musieliśmy zrezygnować z pracy grupowej studentów. Skoro nie ma takiej funkcjonalności, to jej nie wykorzystujemy. W ten sposób w myśl powiedzenia „nie pies macha ogonem, lecz ogon macha psem” – wielu nauczycieli prowadziło i prowadzi zajęcia w toku podającym, czasem wręcz przypominającym samotne „gadanie do komputera”. Z jednej strony przekonaliśmy się, że kształcenie on-line jest możliwe, choć dyskusyjne są jego efekty i możliwości ich weryfikacji, z drugiej strony uwierzyliśmy – co moim zdaniem jest bardziej niebezpieczne – że nowoczesność kształcenia oznacza właśnie korzystanie z narzędzi cyfrowych. Powstał niebezpieczny synonim „nowoczesne kształcenie – kształcenie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii”.

Osobnym, nierozwijanym tu szerzej wątkiem, jest strona etyczna korzystania z szeroko dostępnych nowoczesnych technologii. Warto uczynić z tego problemu przedmiot dyskusji z uczniami czy studentami. Z pewnością trzeba sięgnąć do badań, dokumentów czy stanowisk publicystycznych, w których autorzy obnażają przerażające mechanizmy działania portali internetowych (Orliński 2013) czy mediów społecznościowych (Dylemat społeczny 2020). Jeśli wykorzystujemy je do edukacji, to należy być użytkownikiem świadomym. Jeśli nie posługujemy się zakupionymi przez szkołę czy uniwersytet specjalnymi platformami edukacyjnymi, czy też nie korzystamy z wykupionej przez pracodawcę licencji, to w świecie mediów społecznościowych i narzędzi on-line nie ma nic za darmo. Jeśli coś jest bezpłatne, to z pewnością płacimy sobą, swoim uprzedmiotowieniem i możliwością profilowania swoich konsumenckich potrzeb. A to kolejne oblicze dehumanizacji.

Refleksja końcowa

Wskazane w artykule mechanizmy dehumanizujące proces kształcenia, ich źródła i konsekwencje stanowią jedynie pewne tropy, zaproszenie do szerszej dyskusji i krytycznego przyjrzenia się akademickiemu kształceniu. Przypomnijmy, że zdaniem Haslama (Haslam 2006), proces dehumanizacji zachodzi najczęściej poza świadomością i stanowi niekontrolowany proces poznawczy, niemal automatyczny, który pojawia się na poziomie działania. Warto zatem krytycznie przyglądać się działaniu, zwłaszcza procesowi akademickiego kształcenia i przygotowywania nauczycieli do zawodu, by jaśniej zobaczyć dehumanizujące mechanizmy, które instrumentalizują i uprzedmiotawiają nasze myślenie o kształceniu. Najtrudniej bowiem spostrzec to, co przez swoją codzienność, oczywistość i potoczność wrosło na stałe w rzeczywistość dydaktyczną, która nas otacza. Warto jednak, posługując się zwrotem Klus-Stańskiej, myśleć teorią o praktyce, co oznacza, że projektując praktykę, należy wychodzić ze świadomie przyjętych podstaw teoretycznych. I za każdym razem dokonywać świadomych rozstrzygnięć, ważyć konsekwencje podjętych decyzji. Moim zdaniem warto, przyglądając się każdemu rozwiązaniu praktycznemu, każdemu narzędziu, każdej technologii, pytać nie tylko o jej skuteczność, ale przede wszystkim myśleć teorią, widzieć dalej, więcej i głębiej. Warto stawiać pytania nie tylko o to, jak coś działa, ale także (a może nawet przede wszystkim) – dlaczego coś działa.

Literatura | References

- BARR R. B., TAG J. (1995), From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, 27(6), s. 12-25.
- BAUMAN T. (2003), Dydaktyka szkoły wyższej, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 807-810.
- BAUMAN T. (2011), Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań, Zakład Poligrafii Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- DUDZIKOWA M. (2015), Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków, s. 215-274.
- DUDZIKOWA M., JASKULSKA S. (RED.) (2016), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.

DYLEMAT społeczny (2020), Netflix.

FREIRE P. (2000), *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition, Continuum, New York-London.

HASLAM N. (2006), Dehumanization: An Integrative Review, „*Personality and Social Psychology Review*”, 10(3), s. 255-258.

KIERACIŃSKI P. (2021), Rozmowa z dr hab. Przemysławem Czarnkiem, prof. KUL, Ministrem Edukacji i Nauki. Nie chcemy odkładać, „*Forum Akademickie*”, 1, <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-1-2021/nie-chcemy-odkladac-ewaluacji/>, [data dostępu: 20.02.2021].

KLUS-STĄŃSKA D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

KLUS-STĄŃSKA D. (2011), Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 139-158.

KLUS-STĄŃSKA D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa.

NISSENBAUM H., WALKER D. (1998), Will computers dehumanize education? A grounded approach to values at risk, „*Technology In Society*”, 20, s. 243-271.

ORLIŃSKI W. (2013), *Internet. Czas się bać*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.

ROZPORZĄDZENIE Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450.

SAJDAK A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków.

SAJDAK-BURSKA A. (2019), Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju w toku akademickiego kształcenia. Bariery i szanse, „*Przegląd Pedagogiczny*”, nr 2, s. 49-65.

ŚCIGAJ P. (2018), Odczłowieczanie jako element walki o władzę na przykładzie spotów wybranych ugrupowań i partii politycznych w wyborach parlamentarnych 2015 roku, *Com.press Dialog obywatelski*, 3(1), s. 76-102, <https://compress.edu.pl/pl/e-wydania/item/odczlowieczanie-jako-element-walki-o-wladze-na-przykladzie-spotow-wybranych-ugrupowan-i-partii-politycznych-w-wyborach-parlamentarnych-2015-roku> [data dostępu: 14.02.2021].

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.05>

Iwona Kopaczyńska*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3001-146X>

e-mail: i.kopaczynska@wpps.uz.zgora.pl

EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W SPLOCIE SPRZECZNOŚCI

EARLY SCHOOL EDUCATION IN A TANGLE OF CONTRADICTIONS

Keywords: early childhood education, views on education, understanding one's own education, understanding the teacher's role, didactic strategies.

The author discusses the contradictions regarding three issues related to early school education. They can be observed in the following range: the socially shared views on the education of children in the early school stage; the way the teachers understand their own teaching activity; the strategy of didactic thinking present in the early school education. Each one of these issues is a specific perspective on the educational observation of the youngest pupils and it significantly impacts the organization, possible changes and the process in its field.

EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W SPLOCIE SPRZECZNOŚCI

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, poglądy na temat edukacji, rozumienie własnej edukacji, rozumienie nauczycielskiej roli, strategie dydaktyczne.

***Iwona Kopaczyńska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; zainteresowania naukowe: problematyka edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, refleksyjności nauczycieli i uczniów klas I-III oraz znaczenia błędów w procesie uczenia się dzieci.

Autorka podejmuje rozważania na temat sprzeczności dotyczących trzech zagadnień związanych z edukacją wczesnoszkolną, które można dostrzec w zakresie: poglądów podzielanych przez społeczeństwo na temat edukacji dzieci na etapie wczesnoszkolnym; sposobu rozumienia własnej działalności pedagogicznej; strategii nauczania. Każde z tych zagadnień stanowi swą własną płaszczyznę obserwacji pedagogicznej najmłodszych uczniów i w istotny sposób wpływa na organizację, ewentualne zmiany i procesy zachodzące w jej obszarze.

Wprowadzenie

Przywołany w tytule splot sprzeczności dotyczy trzech kwestii:

- podzielanych społecznie poglądów na temat edukacji dzieci w pierwszym szkolnym etapie,
- rozumienia przez nauczycieli własnej nauczycielskiej aktywności,
- strategii myślenia dydaktycznego obecnych w edukacji wczesnoszkolnej.

Każda z nich jest określona perspektywą oglądu edukacji najmłodszych uczniów i istotnie oddziałuje na organizację, przebieg i zmiany w jej obszarze. Perspektywy te pozostają w relacjach, które albo wzajemnie się wzmacniają, utrwalając jednocześnie określony sposób myślenia i działania lub pozostają w sprzecznościach, otwierając tym samym pole do dyskusji. Należy zwrócić uwagę, że przywołane sprzeczności są o tyle interesujące poznawczo, że świadomość ich istnienia może sprzyjać rozwijaniu refleksyjnych postaw, autonomii i zdolności emancypacyjnych osób zaangażowanych w edukację.

Podzielane społecznie poglądy, (którym nadawany jest w codzienności status prawdziwości), rozumiane jako subiektywne przeświadczenie, zdanie lub sąd na temat edukacji w klasach I-III, wyrażane zarówno w sytuacjach publicznych, jak i niepublicznych przez rodziców i inne osoby bardziej lub mniej związane czy zainteresowane edukacją dzieci, lokują pierwsze szkolne doświadczenia w przestrzeni „zawieszonyj” między beztroskim dzieciństwem a odpowiedzialnością następujących po nim okresów rozwojowych. Fakt ten sprawia, że oczekiwania wobec edukacji w pierwszym szkolnym okresie mają ambiwalentny charakter.

Kolejna podjęta kwestia, rozumienia przez nauczycieli własnej nauczycielskiej aktywności, bezpośrednio oddziałuje na kondycję edukacji. Zmiany są możliwe wówczas, gdy nauczycielskiej refleksji staną się dostępne sprzeczności w ich własnym rozumieniu pełnionej funkcji. Rozumienie jako kategoria obecna przede wszystkim w humanistyce kieruje uwagę na pojmowanie

związków i znaczeń. Rozumienie związków to zdolność dostrzegania zależności między zdarzeniami, procesami, działaniami i skutkami. Znaczenie natomiast pojawia się jako efekt rozumienia i wymaga uruchomienia procesu interpretacji. Wiąże się też z wysiłkiem intelektualnym osoby, która podejmuje trud nadania znaczenia. W nauczycielskim rozumieniu własnej aktywności w różnych etapach rozwoju zawodowego można zauważyć wewnętrznie skonfliktowany sposób rozumienia swojego nauczycielstwa. Przegląd badań dotyczących nauczycieli oraz obserwacja nauczycielskiej aktywności pedagogicznej, wyraźnie na to wskazuje¹.

Również strategie myślenia dydaktycznego w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej, tworzą obszar pełen sprzecznych idei, koncepcji, teorii. Ich wielość i jednocześnie odmiennność może być postrzegana jako chaos, ale nie się ze sobą również potencjalność, otwiera przestrzeń do dyskusji i refleksji. Jak pisze Dorota Klus-Stańska chaos jest przeciwieństwem uporządkowania, a także schematu (Klus-Stańska 2010, s. 10), wyklucza oczywistość, może być więc inspirujący i ożywczy. Świadomość istnienia odmienności paradygmatycznej otwiera nowe perspektywy rozumienia, możliwość dokonywania świadomych wyborów w pracy pedagogicznej, ale również nakłada odpowiedzialność związaną z działaniem realizowanym zgodnie z dokonanym wyborem.

Rozbieżności i antynomie pojawiające się w każdej ze wskazanych perspektyw i pomiędzy nimi, tworzą splot sprzeczności, w które uwikłana jest edukacja wczesnoszkolna. Poniżej odnoszę się do każdej z perspektyw.

Perspektywa podzielanych społecznie poglądów na temat edukacji wczesnoszkolnej i obecne w niej sprzeczności

Poglądy (jako subiektywne przeświadczenia) dotyczące edukacji w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej wyrażane są w stwierdzeniach, powiedzeniach, przysłowiach. Są też elementem wiedzy zdroworozsądkowej, która koncentruje się na tym, co jest dla człowieka użyteczne. Wiedza zdroworozsądkowa jednak nie spełnia zasady racjonalności i nie jest wynikiem stosowania jakiejś metody badawczej (Such 1995, s. 23-31). Jest mocno naznaczona emocjami i dlatego rzadko jest neutralna. Dodatkowo stosuje dychotomiczne oceny i uproszczone podziały – „jest albo tak, albo tak”. Posługuje się też stereotypami i uogólnieniami, co sprawia, że ma duży stopień sztywności i trudno ją modyfikować. Jednak mimo wszystkich tych słabości

¹Warto wskazać w tym miejscu badania H. Kwiatkowskiej, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP 2004, B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*. Toruń-Poznań 1998, CH. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP 2004.

w różnych momentach życia człowieka okazuje się tym rodzajem wiedzy, który kształtuje poglądy podzielane z innymi. Poniżej podejmuję zaledwie kilka kwestii, które zawierają w sobie jawne sprzeczności.

Zainteresowanie edukacją wczesnoszkolną najczęściej staje w polu uwagi rodziców, gdy zbliża się czas obowiązku szkolnego ich dzieci. Wówczas niektórzy z nich ujawniają społecznie utrwalone poglądy dotyczące szkolnej edukacji, niezmiennie obecne w przestrzeni publicznej, wyrażone w utartych stwierdzeniach, jak na przykład „nie zabieramy dzieciom dzieciństwa”. Jednocześnie niekiedy łączą je z zupełnie sprzecznymi oczekiwaniami wobec szkół tym razem wyrażonych powiedzeniem „pójdiesz do szkoły, to tam cię nauczą”, zwłaszcza gdy stają w trudnych wychowawczo sytuacjach.

Pogląd „o zabieraniu dzieciństwa” był mocno zaktywizowany w okresie planowanej reformy edukacji z 2009 roku i używany jako argument przeciw jej wprowadzeniu. Wiązał się ze sprzeciwem wprowadzenia dzieci sześciolletnich do szkół. Dziś nadal, używane wówczas argumenty, obecne są w przestrzeni publicznej. Świadczyć mogą o tym wpisy w mediach społecznościowych jak np.: *Znam rodziców, którzy po dziś dzień, na pomysł nauczania swoich dzieci reagują – jeszcze nie zwariowałam by odbierać dziecku przyjemność życia i możliwość swobodnej zabawy* (<https://www.godmother.pl>, dostęp 28.02.21) lub: *Dokładnie tak, nie zabieramy dzieciom cudownego, pełnego zabaw (również brudnych) dzieciństwa* (<https://www.szczesliwa.pl>, dostęp 28.02.21). Powyższe poglądy wypowiedziane w kontekście podejmowania przez dzieci edukacji szkolnej zawierają dwa milcząco przyjęte założenia. Pierwsze mówi o tym, że szkoła jest mniej lub bardziej opresyjna (Freire 1992, s. 96) i wraz z jej rozpoczęciem dla dziecka rozpocznie się trudny czas. Drugie, że uczenie się to „ciężka praca” przeciwstawiana zabawie i dlatego jawi się jako pozbawione radości, fascynacji i zaangażowania. Tym samym również wzmacniane jest wynikające z tego przekonanie, że uczenie się, możliwe jest tylko w ławce szkolnej, pod kierunkiem nauczyciela jako *przyswajanie przekazywanej wiedzy* (Bauman 2005, s. 19), co jedynie podtrzymuje myślenie o edukacji jako opresyjnej.

Jednocześnie rodzice wyraźnie angażują się w poszukiwanie szkoły, którą rekomendują wysokie efekty nauczania wyrażone w rankingach osiągnięć, oczekując właśnie *przyswojonej wiedzy* weryfikowalnej wcześniej odrzuconym, opresyjnym systemem organizacji szkolnej edukacji. Sprzeczność wyraża się w przyjmowaniu różnych porządków rzeczywistości i odwoływaniu się do różnych teorii psychologiczno-pedagogicznych. Z jednej strony chcą, aby ich dzieci mogły bawić się i być szczęśliwe (humanistyczna koncepcja), a jednocześnie chcą poddawać je systemowi opresji mierzenia i porównywania reproduktowanej wiedzy (behawiorystyczne myślenie o edukacji).

W poglądach na temat edukacji w młodszych klasach obecna jest również tęsknota za nauczycielką nianią. D. Klus-Stańska wskazuje, że jest to wyrazem zdeformowanego dyskursu o humanistycznej proveniencji, nazwanego przez autorkę Dyskursem Słodkiego Elfa (Klus-Stańska 2007). Istnieje podtrzymywane społeczne przekonanie, że głównym i decydującym kryterium doboru do roli nauczyciela w klasach I-III jest dobroć, cierpliwość i pozytywne nastawienie do dzieci, mniej kompetencje psychologiczno-pedagogiczne (Klus-Stańska 2010, s. 89-90). Dla odmiany natomiast oczekiwania wobec efektów edukacji głównie oparte są o kryteria wprost wydzielone z transmisyjnie rozumianej edukacji w jej funkcjonalistycznym uzasadnianiu.

Kolejnym obszarem sprzeczności jest oczekiwanie od nauczyciela specjalistycznego przygotowania i wykształcenia, ale jednocześnie wyrażanie sceptycyzmu wobec podejmowanych przez niego decyzji edukacyjnych. Towarzyszy temu przekonanie, że każdy może być nauczycielem, bo każdy był uczniem i wówczas wiedza o edukacji czerpana z własnego szkolnego doświadczenia, uważana jest za uprawomocniającą. Podtrzymywanie tak rozumianego poglądu, podważa status zawodu nauczyciela jako profesji społecznie zaufania, co sprzyja narastaniu biurokracji i zewnętrznych mechanizmów kontroli.

Wśród nadal społecznie podzielanych poglądów jest także stwierdzenie, że „ryby i dzieci głosu nie mają”. Nawet jeśli nie jest wypowiediane głośno. Najczęściej polega na wymaganiu od dzieci posłuszeństwa i podporządkowania się nakazom, „bycia grzecznym”, słuchania w ciszy i niezadawania zbyt wielu pytań jako zachowań wzmacnianych negatywnie (retoryka konserwatywna, edukacja zorientowana behawiorystycznie). Jednocześnie oczekiwania wobec edukacji dzieci koncentrują się wokół pojęć: twórcze postawy, kreatywność i gotowość do podejmowania innowacyjnego działania. Nie uwzględnia się przy tym ujawnianych już przez samych behawiorystów wniosków, że w wyniku stosowania mechanizmów hamujących, jakimi są: np. stosowane negatywne wzmocnienia następuje generalizacja hamowania, co sprawia, że hamowana jest także aktywność poznawcza dziecka, dziecięce zdziwienie światem, ciekawość i gotowość do stawiania pytań, czy zdolność wyrażania własnych poglądów (por. Kozielecki 1995, s. 50-52).

W społecznie podzielanych poglądach istnieje również przekonanie, że edukacja wczesnoszkolna ma jedynie charakter propedeutyczny i jest zaledwie wprowadzeniem w świat nauki i uczenia się, a doświadczenie tego okresu rozwojowego, nie jest tak istotne w perspektywie życia człowieka, może więc być potraktowane jak rodzaj „flirtu” z edukacją. Towarzyszy temu przyzwolenie na infantylizację edukacji. Tymczasem zapomina się, że gotowość do

uczenia się oraz niezbędne ku temu kulturowe narzędzia (Schaffer 2005, s. 219), są nabywane właśnie w pierwszym okresie edukacji (por. Filipiak 2012, s. 40).

Perspektywa rozumienia przez nauczycieli własnej nauczycielskiej aktywności i obecne w niej sprzeczności

Rozumienie przez nauczyciela swojej własnej aktywności jako obraz wyłaniający się z badań, ukazuje kilka znaczących obszarów sprzeczności mających swoje konsekwencje. U nauczycieli na kolejnych etapach własnego rozwoju obecne są niespójności o różnym charakterze. Henryka Kwiatkowska, analizując koncepcje własnego nauczycielstwa, wyłoniła trzy okresy: (1) *przedrozumienie*, (2) *zadośćuczynienie konwencji* oraz (3) *przekraczanie konwencji* w kierunku autonomicznego Ja (Kwiatkowska 2004, s. 147).

W okresie *przedrozumienia*, czyli wówczas, gdy nauczyciele są na początku swojej aktywności zawodowej, dopiero zaczynają gromadzić pierwsze doświadczenia i kierują się bardziej logiką instrumentalną, charakterystyczne jest poszukiwanie akceptacji zewnętrznej i wspartej na tym satysfakcji osobistej. Ważna wówczas jest głównie ochrona siebie i własnego interesu, dlatego starają się raczej unikać ryzyka, aby zminimalizować niepowodzenie. Jednak jednocześnie obecna jest: „wysoka niespójność deklaracji zachowań badanych nauczycieli i zantagonizowanie wartości” (Kwiatkowska 2010, s. 67) Z jednej strony nauczyciele chcą budować poczucie własnej wartości, wyraźnie nie narażając się na konflikty, spory, szczególnie z dyrektorem czy rodzicami, co sprawia, że nie chcą podejmować działań „niepewnych”, wymagających odejścia od konwencji, ale jednocześnie deklarują odporność na trud i determinację w dążeniu do celu, nawet przy braku akceptacji i wsparcia zewnętrznego otoczenia, co przecież z reguły wiąże się właśnie z konfliktami. Niespójność deklaracji zachowań nauczycieli, brak zintegrowania wartości w systemie aksjologicznym i normatywnym może być interpretowana jako brak zrozumienia działań, w których się uczestniczy (Marody 1987, s. 9), co w konsekwencji prowadzi do narastania stanu anomii społecznej. H. Kwiatkowska zwraca uwagę na fakt, że takie przyzwolenie na dwoistość aksjologiczną, prowadzi w długofalowej perspektywie do dezorganizacji podstaw życia społecznego. W kontekście szkolnej rzeczywistości taka dwoistość wyraża się w splocie sprzeczności między stwierdzeniami, że „wszystko jest możliwe” i „nic się nie da zrobić”. Konsekwencją jest fakt, że uczniowie są obserwatorami i stawiani są w sytuacjach, w których wartości wzajemnie się wykluczają, a brak spójności i autentyzmu nauczyciela uczy pozorów i zakłamania. W szerszym wymiarze niebezpieczeństwa pozorów w edukacji wykazała M. Dudzikowa (2013, s. 39) przywołując jego

mechanizmy, a także D. Klus-Stańska (2010, s. 61) podkreślając, że konsekwencją pozorów przenoszonych na różne aspekty funkcjonowania społecznego jest postępujący chaos. Jak pisze Kwiatkowska – „dopóki jednostka nie dostrzeże antagonizmu w systemie wartości, które wyznaczają jej przekonania, a w konsekwencji – działania, dotąd nie pojawią się u niej kompetencje, ani potrzeba aktywności organizowanej według spójnego rdzenia aksjologicznego, nie pojawią się też pytania o prawomocność zastanych uregulowań i niezgoda na ich respektowanie”. Można więc powiedzieć, że nauczyciele na początku swej drogi zawodowej, mimo że pełni sił i gotowości do wytężonej pracy, kształtując kierunek własnego rozwoju, często podlegają mechanizmom, które dezorganizują ich aktywność jako refleksyjnego praktyka.

W kolejnym etapie rozwoju nauczyciela nazwanym przez H. Kwiatkowską *poziomem zadośćuczynieniem* konwencji pojawia się tożsamość roli i jednocześnie nieco zmienia się charakter sprzeczności. Świadomość przyjętej roli utrwala się i bardzo silnie wspiera na respektowaniu nienaruszalnego kanonu konwencji, które regulują zachowania nauczyciela. Istotne są tu roszczenia kulturowo-społeczne, które prowadzą do budowania i podtrzymywania obrazu siebie jako nauczyciela określonego strukturą roli zawodowej. Społecznie i kulturowo wytworzony normatywny przepis roli nie podlega dyskusji. Jest wdrażany zgodnie z nałożonymi kryteriami poprawności (Kwiatkowska 2010, s. 69).

Nauczyciel już nie tyle szuka uznania i akceptacji zewnętrznej, ile staje się wyrazicielem owych społeczno-kulturowych roszczeń wpisanych w rolę. Sprzeczności i antagonizmy w tym etapie wynikają z silnej potrzeby zdyscyplinowanego podporządkowania się konwencji roli, niechęci do zmian, które naruszałbyby dotychczasowy porządek, a jednocześnie braku akceptacji dla sytuacji niepewnych, niedookreślonych, niedoprecyzowanych. Problem jednak w pracy nauczyciela polega na tym, że jest wiele obszarów aktywności, w których nie można ustalić trwałych, niezmiennych algorytmów działania, czy też precyzyjnych i sformalizowanych reguł w reagowaniu na różnorodność sytuacji komunikacyjnej, dydaktyczno-wychowawczej.

Z badań H. Kwiatkowskiej wynika, że na etapie *zadośćuczynienia konwencji* nauczyciele wysoko akceptują podporządkowanie się roli zawodowej (działania zgodne z wymaganiami roli) oraz dyscyplinie w pilnej realizacji jej założeń. Wręcz wskazują, że w wypełnianiu ich funkcji zawodowych pomagają im bardzo precyzyjne określanie wymagań. Wyrażają przeświadczenie, że wszystko można precyzyjnie zaplanować, określić, wykonać (Kwiatkowska 2010, s. 70). Jednocześnie podporządkowując się oczekiwaniom społecznym i konwencji roli, nie odczuwają potrzeby dyskusji z jej zasadnością. Poddają się przepisom, pozbawiając się wolności, indywidualności i podmiotowości.

Nie analizują krytycznie słuszności i trafności realizowanych zadań i celów. Nie interesują się i nie identyfikują się również nadmiernie ze skutkami swoich działań, bo cele tych działań nie są ich celami, są zewnętrzne, wbudowane w konwencję roli. Jak piszą Henryka Kwiatkowska, a także Lech Witkowski „Tożsamość roli wsparta na wielorakich uprawomocnieniach jest tożsamością roszczeń do sprawowania władzy w klasie szkolnej, jest zarazem bezradna wobec odmienności i odkrywania nieredukowalnej wielości alternatyw kulturowych i różnic” (Kwiatkowska 2010, s. 72, Witkowski 2000, s. 43). Nauczyciel wówczas oferuje uczniowi jedynie rozwój oparty na funkcjonowaniu mechanizmu zależności, socjalizacji wyznaczonej autorytetem władzy (Kwiatkowska 2004, s. 164).

Następny etap rozwoju zawodowego to *przekraczanie konwencji*, w którym nie tyle dominuje zewnętrzna kontrola instytucjonalna i adaptacja do zastanego zestawu norm i zasad, ile zyskują na znaczeniu wewnętrzne mechanizmy kontroli indywidualnego działania oraz autonomiczne Ja. W badaniach Kwiatkowskiej, nauczyciele na tym etapie rozumienia swojej roli zawodowej, wykazują najmniej sprzeczności w deklarowanych stwierdzeniach atrybutywnych, co może świadczyć o wysokim poziomie potrzeby autonomiczności działania zawodowego. Deklarują także uwalnianie się od reguł i zasad oraz krytyczny do nich stosunek. Można wiązać ten fakt z socjalizacją krytyczną, która umożliwia emancypację z zastanych ograniczeń. Bycie z nimi w sprzeczności tu umożliwia bycie sobą. Natomiast eliminacja sprzeczności, niedopuszczenie do konfliktu jest oznaką redukcji zdolności emancypacyjnych i upowszechniania się różnych form adaptacji anomijnej. Konsekwencją wówczas jest redukcja własnej indywidualności na rzecz bycia konwencjonalnym (Kwiatkowska 2004, s. 165).

Jednak H. Kwiatkowska, interpretując wyniki badań, stwierdza, że wieloletnie obserwacje nauczycieli „sugerują inny rodzaj przypuszczeń, co do uzasadnień osiągniętych wyników” (Kwiatkowska 2010, s. 76). Wskazuje, że wysoka akceptacja atrybutywnych stwierdzeń opisująca tożsamość autonomicznego Ja może być spowodowana głęboko zakodowaną orientacją powinnościową nauczycieli, niestety bez wnikania w zasadność powinności i krytycznego do nich stosunku. Na przykład nauczyciele gotowi są głosić, że należy być empatycznym, refleksyjnym, partnerskim w kontaktach z uczniem itd., przy jednoczesnym powierzchownym rozumieniu, ale za to uznaniu, że wypada takim być (Kwiatkowska 2010, s. 76).

Warto dodać, że zwiększenie niezależności w działaniu i osiągnięcie autonomii może dokonać się przez adekwatną edukację względem zmieniających się permanentnie, wymagań związanych z aktywnością w zawodzie nauczyciela. Obecnie zdarza się, że nauczyciel okazuje się bezradny wo-

bec skomplikowanych zdarzeń w klasie szkolnej, w nieoczekiwanych sytuacjach komunikacyjnych, w obliczu problemów zakorzenionych w sytuacji społeczno-kulturowej uczniów, w sytuacjach oporu uczniów, sytuacjach konfliktu. Obuchowski upatruje przyczyn owej bezradności w niewykończeniu wykształcenia nauczyciela, co „nie tylko nie zapewnia jednostce wolności psychicznej, ale wręcz ułatwia jej utratę” (Obuchowski 2000, s. 195).

Kilkanaście lat temu Aleksander Nalaskowski, prowadząc badania nad nauczycielami, także wskazywał, że takie niewykończenie wykształcenia „czyni ich poniekąd emigrantami we własnym kraju, gdyż nie są w stanie nawiązać dialogu z otaczającym światem, nie znają jego języka, przestają cokolwiek rozumieć, unikają sytuacji konfliktowych, do których powinni być przygotowani. Nie są” (Nalaskowski 1998, s. 159). Unikanie konfliktów, posłuszeństwo i infantylizacja doskonalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 225) sprawiają, że rozumienie obecnych we współczesnej edukacji sprzeczności, pytania o prawomocność przyjętych rozwiązań i rozumienie własnej nauczycielskiej aktywności przez nich samych jest trudne, jeśli nie niedostępne.

Perspektywa strategii myślenia dydaktycznego w edukacji wczesnoszkolnej i obecne w niej sprzeczności

Specyfika nauk społecznych, do których należy pedagogika, wyraża się w trudności mierzenia, opisywania i oceniania zjawisk, które są przedmiotem jej zainteresowania. Problem ten wywoływał wiele sporów w kontekście rozważań nad statusem naukowym pedagogiki (Kwieciński 1994, s. 24), głównie za sprawą współwystępowania paradygmatów, które sprawiają, że te same zjawiska są inaczej postrzegane, opisywane i oceniane. Przedstawiciele różnych paradygmatów mówią innym językiem, używają innego zasobu leksykalnego. Oferują też zupełnie inną edukację, inaczej rozumieją zarówno nauczanie, jak i uczenie się, inaczej myślą o efektach edukacji, a patrząc na te same wydarzenia w klasie, widzą coś innego. Różnice w myśleniu paradygmatycznym sprawiają, że w zakresie strategii myślenia dydaktycznego wyraźne stają się sprzeczności i antynomie.

Obecność w edukacji wczesnoszkolnej różnych strategii myślenia dydaktycznego może mieć różne źródła, tkwiące jednakowo w kulturze, wykształceniu, czy dostępności do odmiennych doświadczeń edukacyjnych. Ich zróżnicowanie przebiega od ujęć obiektywistycznych przez interpretatywno-konstruktywistyczne po transformacyjne (Klus-Stańska 2018, s. 52). Obiektywistyczne ujęcia uruchamiają strategie o charakterze wdrożeniowym, w których to nauczyciel odgrywa kierowniczą rolę, jego zadaniem jest przekazywanie wiedzy, nauczanie przebiega najczęściej zgodnie z ustalonym

schematem, cele są ściśle określone, a zadaniem ucznia jest recepcja i reprodukcja. Strategie interpretacyjno-konstruktywistyczne przesuwają aktywność w stronę ucznia, natomiast nauczyciela lokują na pozycji organizatora warunków uczenia się ucznia. Sam nauczyciel nie tyle naucza, ile umożliwia uczenie się uczniów, staje refleksyjnym praktykiem, który obserwuje, diagnozuje, aby personalizować rodzaj oferowanego wsparcia. Natomiast w strategiach myślenia dydaktycznego określanych jako krytyczne, a wywodzonych z paradygmatu transformatywnego, edukacja staje się zaangażowana i zorientowana na emancypację i krytyczność. Ważną kategorią staje się opór, a efektem ma być zmiana społeczna (Klus-Stańska 2018, s. 52).

W polskiej tradycji organizacji edukacji najmłodszych uczniów mocno zakorzenione jest myślenie strategią wdrożeniową, umetodycznione (Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 222), dla którego źródłem jest ideologia transmisyjna (Kohlberg, Mayer 1993, s. 53-56) i psychologia behawiorystyczna. Daje wyraz temu szkolna praktyka², w której dominuje przekaz i praca skupiona na instrukcjach i kontrolowaniu zgodności z nią podejmowanych czynności, czy unikanie wykorzystania błędów jako źródła uczenia się (Kopaczyńska 2020). Przekonanie o tym, że uczenie się uczniów możliwe jest tylko wówczas, gdy nauczyciel naucza, co wyraża się w oczekiwaniu wykonywania obserwowalnych czynności, sprawia, że trudne mentalnie staje się pokonywanie sprzeczności wynikających z różnicy paradygmatów (Bauman 2005, s. 17). Umetodycznienie widoczne jest także w dominacji na rynku wydawniczym materiałów proponowanych nauczycielom (scenariusze zajęć), oferowanych kursach i formach doskonalenia zawodowego pełnych instrukcji i gotowych wzorów do zastosowania w praktyce. Efekty tak konstruowanego środowiska wsparcia dla nauczycieli mają swoje konsekwencje i prowadzą do kolejnych sprzeczności dotyczących różnicy między oczekiwaniami kreatywności, innowacyjności zarówno nauczycieli, jak i uczniów a oferowaną edukacją posługującą się schematem i wzorem. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej to grupa zawodowa, która jest kontrolowana i instruowana częściej niż jakakolwiek inna, jakby zaufanie ich kompetencjom nie było możliwe. Zbiurokratyzowanie i sformalizowanie dokumentacji sprawozdawczej wymaganej od nauczyciela powoduje sprzeczności w zakresie doświadczania sensu aktywności zawodowej. Istotą paradoksalnie stają się

²Potwierdzają to badania prowadzone przez D. Klus-Stańską *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, 2000, M. Nowicką, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych, praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, A. Kalinowska, *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych-między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Impuls, Kraków 2010

sprawozdania i dokumentacja edukacji, mniej sama edukacja.

Tradycja organizacji edukacji wczesnoszkolnej jako działania wysoce metodycznego, z jednoczesnym silnym poczuciem władzy nauczycielskiej, czerpie swoje uzasadnienia także ze sposobu myślenia o dziecku, którego obraz ma swoje korzenie w teorii funkcjonalistyczno-behawiorystycznej. Jest ono przez część nauczycieli postrzegane jako niezdolne do tworzenia koncepcji, niekompetentne intelektualnie, niezdolne do autonomicznego myślenia i działania. Wymaga wobec tego oddziaływań kierujących, instruowania, poprawiania, pokazywania palcem i dostarczania wzorów do naśladowania (Klus-Stańska 2018, s. 63).

Sprzeczności nie do pogodzenia pojawiają się wówczas, gdy następuje próba eklektycznego zestawiania, łączenia ze sobą różnych rozwiązań wyrażanych językiem i pojęciami czerpanymi z różnych paradygmatów. Niezrozumienie założeń na przykład paradygmatu konstruktywistycznego lub jego powierzchowne rozumienie prowadzi do próby używania pojęć wywodzących się z konstruktywizmu do prezentacji *de facto* rozwiązań będących wyrazem założeń obiektywistycznych. Wówczas, jak mówi Klus-Stańska – „w miejsce oczekiwanej lepszej i pełniejszej teorii lub praktyki dydaktycznej otrzymujemy sprzeczną wewnętrzną koncepcję, lub niespójny model oddziaływania na uczniów” (Klus-Stańska 2018, s. 41).

Zakończenie

Każda ze wskazanych kwestii niesie wiele jeszcze innych sprzeczności. Ich rozpoznanie może być głosem w dyskusji nad budowaniem kondycji edukacji młodszych uczniów. Społecznie podzielane poglądy budują niespójny obraz edukacji w pierwszym szkolnym etapie. Myślenie o dziecku jako uczniu zawłaszczane jest przez wiedzę potoczną, kształtując ambiwalentny stosunek do przebiegu i efektów jego edukacji. W efekcie obecne na gruncie pedagogiki wczesnoszkolnej jako nauki, teorie i koncepcje edukacyjne traktowane są z nieufnością, a propozycje i dążenie do ich stosowania jako oderwane od rzeczywistości. Jako komentarza można użyć słów Andrzeja Eliasza, który stwierdził, że „człowiek – jeśli chce zachować elastyczność myślenia i otwartość na zmiany – powinien stale konfrontować swoje przekonania z informacjami, które mogą je podważać. W przeciwnym razie może zaistnieć sytuacja rozwoju tak silnych przekonań, że mózg człowieka dąży wtedy głównie do utrzymania status quo, pojawia się poznawcza sztywność. Zatem dla własnego dobra i zachowania elastyczności myślenia zachowujmy stały krytycyzm wobec własnych przekonań, stale je zestawiajmy z poglądami przeciwnymi, zwłaszcza w ważnych dla nas obszarach spraw. Wsluchiwanie się w poglądy inaczej myślących niż my, nie tylko jest konieczne dla utrzy-

mania dobrych relacji z innymi, ale też służy nam samym”. (Eliasz 2017, s. 1-6).

Rozumienie przez nauczycieli swojej własnej pedagogicznej aktywności wskutek splotu sprzeczności sprawia, że utrudnione staje się stawianie pytań natury aksjologicznej. Jeśli taka antynomia nie zostanie dostrzeżona, to aktywność zawodowa może skoncentrować się na utrwalaniu działań nastawionych jedynie na sprawność instrumentalną. Również sprzeczność między dążeniem do podporządkowania się narzuconym przepisom roli a rozumieniem sytuacji dydaktyczno-wychowawczej jako niepoddającej się drobiazgowemu algorytmizowaniu i schematyzacji, jeśli nie zostanie pokonana, może prowadzić do stopniowej degradacji i erozji edukacji, utrudniając indywidualny rozwój zarówno nauczycielom, jak i ich uczniom.

Może jednak również uruchomić pytania o zasadność utrwalonych konwencji, zwłaszcza w obliczu dokonujących się zmian czy też stać się źródłem dyskomfortu wynikającego z nakładanych ograniczeń, polityki sprawdzania, egzekwowania i rozliczania, tym samym pobudzając postawy refleksyjne. Tylko refleksja bowiem może sprawić, że nauczyciel będzie wiedział jak uczeń myśli i jak to się dzieje, że będzie rozumiał, dlaczego i po co należy zmienić określone działania i wiedział, co jeszcze może być ważne obok bezpośrednio obserwowalnych czynności w procesie uczenia się uczniów.

Literatura | References

- BAUMAN T. (2005), Dydaktyczny i społeczny status uczenia się, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza, Impuls, Kraków.
- DAY CH. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP Gdańsk.
- DUDZIKOWA M. (2013), Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko), [w:] *Sprawy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska.
- ELIASZ A. (2017), Pułapka zbyt silnych przekonań [online] 1-6. Dostępny na https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2017/11/andrzej_eliasz-pulapka_zbyt_silnych_przekonan.pdf/ [data dostępu: 22.02.2021].
- FILIPIAK E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot.

- FREIRE P. (1992), Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] Edukacja i wyzwolenie, red. K. Blusz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- GODMOTHER, Zabrać dziecku dzieciństwo? (2012), <https://www.godmother.pl/zabrac-dziecku-dziecinstwo/> [data dostępu: 28.02.2021].
- GOŁĘBNIAK B. D. (1998), Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność, Toruń-Poznań.
- KALINOWSKA A. (2010), Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych - między wiedzą osobistą a jej formalizacją, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KLUS-STĄŃSKA D. (2000), Konstruowanie wiedzy w szkole, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- KLUS-STĄŃSKA D. (2007), Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 5-6.
- KLUS-STĄŃSKA D. (2010), Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Wydawnictwo Akademickie Zak, Warszawa.
- KLUS-STĄŃSKA D. (2018), Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce, PWN, Warszawa
- KLUS-STĄŃSKA D., NOWICKA M. (2005), Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, WSiP, Warszawa.
- KOGUT-WAŁĘCKA M. (2017), Jeśli moje dzieci są brudne, to znaczy, że się świetnie bawiły, <https://www.szczesliwa.pl/jesli-moje-dzieci-sa-brudne-to-znaczy-ze-sie-swietnie-bawily/> [data dostępu: 28.02.2021].
- KOHLBERG L., R. MAYER (1993), Rozwój jako cel wychowania, [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa, s. 53-56.
- KOPACZYŃSKA I. (2020), Pedagogiczna kategoria błędu. Teoretyczne konteksty – praktyczne inspiracje dla edukacji wczesnoszkolnej, Impuls, Kraków.
- KOZIELECKI J. (1995), Koncepcje psychologiczne człowieka, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H. (2004), Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią, GWP, Gdańsk.
- KWIATKOWSKA H. (2010), Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa, [w:] Edukacja przedszkolna i Wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Centrum edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków.

- KWIECIŃSKI Z. (1994), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego, Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Wydawca IHNOIT, Warszawa.
- MARODY M. (1987), *Antynomie społecznej świadomości*, „Odra”, nr 1.
- NALASKOWSKI A. (1998), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- NOWICKA M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- OBUCHOWSKI K. (2000), *Człowiek intencjonalny czyli o tym jak być sobą*, Dom wydawniczy REBIS, Poznań.
- SCHAFER R. (2005), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa.
- SUCH J. (1995), *Wiedza naukowa a wiedza potoczna*, [w:] *Kulturowe konteksty poznania*, red. B. Kotowa, J. Such, Wydawnictwo Naukowe Instytutu UAM, Poznań.
- WITKOWSKI L. (2000), *Edukacja i humanistyka. Nowoczesne konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa.

II

KONTRADYKTORYCZNOŚĆ (W) EDUKACJI AKADEMICKIEJ

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.13>**Agnieszka Szplit***

Jan Kochanowski University of Kielce

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5756-6393>e-mail: agnieszka.szplit@gmail.com

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC TEACHERS IN THE AUDIT CULTURE

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC TEACHERS IN THE AUDIT CULTURE

Keywords: audit culture, teachers' performance assessment, teacher educators, teacher educators' professional development.

Current problems in education include excessive bureaucracy and the need to develop tools to measure the effectiveness of teaching and scientific development. This is evidenced by the measurement procedures commonly implemented for quality of education and constant checking the implementation of intended activities. The pedagogical literature uses terms such as "audit society" or "audit culture" to describe these trends. The paper analyses this situation, which can also be observed in the Polish educational system, based on qualitative research conducted among teacher educators. It presents the activities of teacher educators who fulfill the audit requirements or undertake activities that do not correlate with the imposed development criteria. The paper describes the experiences of teacher educators looking for 'a golden means' and the actions they take to find a balance between bureaucratic criteria for assessing their professional

* **Agnieszka Szplit** – Ph. D. in social sciences in pedagogy, associate professor; research interests: pedeutology, teacher education, language education, early school and pre-school education.

development and individual preferences or their own vision of academic work.

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W KULTURZE AUDYTU

Słowa kluczowe: kultura audytu, ocena pracy nauczyciela, nauczyciele nauczycieli, rozwój zawodowy nauczycieli.

Jednym z obecnych problemów edukacji jest jej nadmierne zbiurokratyzowanie i potrzeba określenia stałych miar badających efektywność nauczania czy rozwój naukowy. Świadczą o tym powszechnie wdrażane procedury mierzenia jakości kształcenia i sprawdzania realizacji zamierzonych działań. Na określenie tych trendów w literaturze pedagogicznej pojawiają się zatem takie terminy jak „społeczeństwo audytu” czy „kultura audytu”. Artykuł charakteryzuje ten trend, pojawiający się również w polskiej edukacji, w oparciu o badania jakościowe przeprowadzone wśród nauczycieli akademickich specjalizujących się w kształceniu nauczycieli. Wskazuje działania nauczycieli akademickich poddających się audytowi lub podejmujących działania nie korelujące z narzucanymi kryteriami rozwoju. Opisuje doświadczenia nauczycieli poszukujących „złotego środka” i podejmowane przez nich działania w celu odnalezienia równowagi pomiędzy biurokratycznymi kryteriami oceny ich rozwoju zawodowego a indywidualnymi preferencjami i wizją pracy akademickiej.

Introduction

One of the current problems of education is its excessive bureaucracy and a need for constant measurement of effectiveness of teaching and scientific development. This is evidenced by the commonly implemented procedures for measuring the quality of education and checking performance of intended activities. To describe these trends, the literature uses terms such as an ‘audit society’ or ‘audit culture’ (Power 1999, Strathern 2000). The term ‘audit culture’ refers to “contexts in which the techniques and values of accountancy have become a central organizing principle in the governance and management of human conduct – and the new kinds of relationships, habits and practices that this is creating” (Groundwater-Smith, Sachs 2002, p. 279). Audit causes changes in the way people perceive themselves and start measuring themselves against external checklists, performance

indicators or ratings. Modern universities operate like corporate enterprises whose primary concerns are audits, performance indicators and the quality of scientific achievement review.

Shore and Wright (2000, p. 57) even claim that the current “policy assault on teachers through various forms of ‘coercive accountability’”. The dubious accountability requirements force schools to operate more like businesses and quasi-markets. The mentality of the audit culture is accompanied by ‘tyranny of transparency’ (Strathern 2000, p. 309) that expects objective measurement criteria and standardized procedures of teacher performance assessment. Apple (2007, p.7) claims that an audit culture requires “the constant production of evidence that you are doing things ‘efficiently’ and in the ‘correct’ way”. So, academic teachers should always be available for measurement at any time, their work must be quantifiable and consistently evaluated. The audit society requires constant surveillance and inspection, regulation, enforcement and sanctions. It also needs professional practice to be auditable by creating specific performance measures. And finally, it demands self-ordering from professionals, not based upon individual judgement, but upon fulfilling externally imposed rules and commands (Groundwater-Smith, Sachs 2002).

In order to describe the activity of teachers and its functioning, certain terms appear, which Smyth and Shacklock (1998) call the ‘official policy discourse’. These include, for example, such terms as efficiency, partnership, collegiality, internationalization, competences, qualifications framework, management strategies, standards, etc. Such other notions as ‘marketability’, ‘efficiency’, ‘performativity’ and ‘audit accountability’ dominate the political discourse about schools and universities and, at the same time, corrode trust and respect towards teachers. Woods and Jeffrey (2002, p. 94) suggest that control over teachers’ work is currently “tighter, largely through the codification and monitoring of processes and practices previously left to teachers’ professional judgement”. They claim modern education is embedded in the new ‘technologies of regulations’ (p. 90) and trust is ‘diminutive’ as it is depersonalized and “invested in processes and abstract systems” (p. 90) but not in people.

The audit culture at universities

An audit culture may bring several consequences to university culture and teachers. As Shore and Wright (2000) say they might be mostly unintended; however, significantly change the behaviour of teachers and university performance. Universities set new assurance procedures and create monitoring teams. At the same time, teachers and researchers produce a great amount

of records instead of focusing on teaching and doing research (it is referred to as ‘audit administrative bloat’). The other consequence of audit procedures is ritualization and redirection of goals, as the main focus is not on how well teachers work but on production of evidentiary documents for assessors. What is more, auditing is intended to be stressful and creates much mistrust towards teachers and pressure on their activities and fulfilment of requirements.

Introduction of national indicators for the assessment of productivity in Polish higher education institutions resulted in a creation of a ‘parametric game’ (Kulczycki 2017), which describes an approach of researchers focused only on fulfilling the requirements of the research evaluation system. Kulczycki argues that there are two strategies used in the game. The first is called ‘impactitis’ in which only publications in high Impact Factors journals are accepted and acknowledged by a certain university. The second strategy is ‘pointosis’ (Kulikowski, Antipow 2020) or ‘running for points’ (Kulczycki 2017), in which collecting points for scientific publications is the most significant goal of academic work. Kulczycki claims that this strategy is a form of survival strategy as researchers at universities tend to produce many low-quality publications to compensate for the lack of a high-quality one (i.e. having many points) and focus on collecting ‘points’ instead of on actual excellence. In 2018, the new model of research evaluation was presented in the act on science and higher education that limits the number of publications subject to assessment. Every researcher can submit a limited number of publications, i.e. exactly 4, but due to the fact that they are still assessed by points, the counting-points-approach prevails at universities. And a new ideology appears, i.e. ‘grantosis’, which is a struggle to obtain scientific grants resulting in some changes of university researchers’ activity. Additionally, there is yet another evaluation criterion – assessment of scholarly book publications is introduced next to the evaluation of journal articles (Kulczycki, Korytkowski 2018).

All the above mentioned indicators describe the existing characteristics of researchers’ productivity. And despite a high level of institutional autonomy, the majority of universities in Poland adopted the national criteria for the evaluation of individual academics (Kulczycki et al. 2020) and use bureaucratic accounting for the effects of their work.

Teachers’ reaction to changes and an audit culture

Smyth and Shacklock (1998, p.35) compare teaching to industry and thus mention negative phenomena resulting from the ‘forced’ activity of the teacher. Those are:

1. specific subjugation of teachers,
2. commodification of learning,
3. routinized teaching,
4. constant surveillance,
5. increased prescriptiveness,
6. increased managerialism.

An audit culture requires a professional teacher to be a person that “meets organizational goals, works efficiently to meet ‘one size fit all’ benchmarks of student achievement, and documents this process for the accountability of the system” (Sachs 2003, p. 123). Teachers do not respond to reforms and regulations being imposed on them in the same way (Moore, et al. 2002). Groundwater-Smith and Sachs (2002) indicate that there are two responses to the audit society: to act as an entrepreneurial professional – that is, as a careerist, or as an activist professional.

Mahony and Hextall (2000) identify two approaches to systems based on standardization and an audit culture: a regulatory one and a developmental one. Regulatory approaches can be used as a managerialist tool for measuring the efficiency and effectiveness of systems, institutions and individuals. Developmental approaches, on the other hand, provide opportunities for teachers’ further professional learning, aimed at improving the quality of their teaching throughout their careers (Mahony, Hextall 2000, p. 31). Thus, formal requirements for teachers’ professional development impose a specific method of shaping their careers. Moore, Edwards, Halpin and George (2002) identify two ways in which teachers react to reforms (and an audit culture as well) imposed on them. The first way is drawing eclectically on various educational practices and traditions (the so-called principled pragmatism). The other approach is taking a survival strategy referred to as ‘contingent pragmatism’. Woods and Jeffrey (2002) mention a few more ways teachers position themselves; the authors call it ‘positioning’ (p. 99) in relation to change and political pressure on them. They include (pp. 98-104): going with the flow and protecting oneself by talking it up; refusal or rejection of the new identity; self-assertion and drawing the line around what is considered tolerable; self-displacement that minimizes the worst excesses and harmful effects; game-playing and defending the real self, and, finally, re-alignment, recognizing the tensions, accepting them and getting on without tearing oneself apart. The following section will discuss the reactions that can be seen among teacher educators at universities.

Research description

The study was conducted in 2018 (Szplit 2019) among 14 foreign language teacher educators working at different universities in Poland. The group was selected by snowball sampling. The research used semi-structured interviews. The findings presented below are based on selected interviews from the collected data. Three cases of teacher educators were chosen; the participants clearly explain their reaction to an auditory culture that encourages compliance with the government policies. Thus, the following part of the paper focuses on three cases only.

Research findings

Having the above discussion in mind, and based on the research among teacher educators, I can identify three main types of reactions of teachers in face of an audit culture:

1. refusal of an imposed identity,
2. going with the flow,
3. performing a survival strategy.

I chose one teacher educator as a representative of each strategy. I decided to focus on three educators' profiles to describe their attitudes towards an audit culture and their response to redefinition of professionalism as performativity.

Refusal of an imposed identity (Profile 1 – Anna)

The interviews with foreign language teacher educators provide several examples of situations in which they refuse to follow the new regulations and to focus on scientific achievements. The educators indicate a subjectively high value of didactic development and ignore the university's publication-related policy. Several respondents claim that legal regulations enforce scientific development, but it is less important to them personally. Anna says that she is not interested in scientific work and research:

“Strictly scientific development is not my cup of tea, I do not enjoy searching through articles and writing only to get some ‘points’.” (Anna)

Anna refused to accept a role of a researcher intentionally, but it could make or break her career. So, she decided to change the form of employment and works as a didactic employee. She emphasises her lack of interest or even reluctance to conduct research and she eagerly focuses on teaching. She was tired after some time devoted to researching.

“After my doctoral studies, I do not want to write any single paper.”. (Anna)

The teacher also emphasizes that she feels a contradiction between her preferences and what reality offers. She has a strong need to make sense of what she does:

“These tendencies are natural, I have such a [...] strong feeling that what I am doing must make sense. A scientific paper that only an author and a reviewer will read, really makes no sense to me.” (Anna)

Anna does not understand “this obsession with ratings and points” and focuses much more on teaching. She considers it the main purpose of her work, but feels how ‘improper’ it is in accordance with the university’s rules or teacher educator’s professional development standards.

“For me, success is, I am afraid [...] working with students, which is simply a good preparation for the profession [...] In my opinion, this is essential.” (Anna)

She is a good example of a teacher that “is furious at the ways it distracts our attention from what we feel is our ‘real’ work, and distorts that work by trying to measure it in ridiculously inappropriate ways” (Shore 2008, p. 291).

Going with the flow (Profile 2 – Mary)

The necessity to conduct research and to teach at the same time sometimes forces academic teachers to ‘neglect’ work with students and minimize their effort (Zbróg 2014). Research and teaching work are often “in conflict with each other, because it is very difficult to reconcile good research with good teaching” (Cyboran 2008, p. 75). There is a specific ‘competition for time’, as Hattie and Marsh (1996) call it in their ‘scarcity model’.

The teacher educator, Mary admits:

“When I was doing my PhD, I had to devote myself to it and now I feel that I failed my classes with students.” (Mary)

This situation results from a stronger emphasis on research and publications than on the development of teachers’ teaching competences. This tendency is observed during the evaluation of academic teachers in Poland (Babicka-Wirkus et al. 2015), as well as Europe (Lankveld et al. 2017). Teaching is in a way ‘abandoned’ due to the lack of time and the possibility of reconciling it with dynamic scientific development, which is the only guarantee of further employment (Zbróg 2014).

Mary feels secure now, but she recalls some of her co-workers who were worried about being made redundant and explains it in such words:

“If I do not write a few articles during the year, they will throw me out”.

Mary does not worry about her employment but gains also an additional motivation to publish. She says:

“Writing an article is a habit for me. First, it is a duty. We all have to think about publications. [...] And it’s also nice to have more publications than others”.

Mary goes with the flow. She is eager to write and do research, and therefore she regards teaching as a minor activity. As Clarke, Knight and Jarvis (2012) write, a ‘hero’ is one who publishes a text read by only six people, not a teacher whose students pass the exam with a score of 80-90%. However, Mary is the only person among the target group who is so strongly involved in researching and publishing and neglects teaching. The majority of teacher educators play two roles at the same time.

Survival strategy (Profile 3 – Agnes)

The survival strategy for teacher educators means establishing some different professional roles performed simultaneously. Ducharme (1993) uses the metaphor of a two-faced Janus-head to describe the fact that a teacher educator has more than two faces, while Smith (2011) describes the so-called multi-faceted academic teachers in Norway. Goćkowski (1996) divides scientists on the basis of their participation in the ‘theatre of scientific life’ (scientific research) or ‘the theatre of public enlightenment’ (teaching). The author calls the former a learned researcher, the latter a learned teacher.

All those opinions emphasise that teachers perform two roles at the same time. The teacher educators meet the desires of the audit society for externally controlled scientific development and follow the external regulations that privilege corporate over academic modes. Simultaneously, they highly value their teaching practice and persist in their personal beliefs about what it means to “be a good academic teacher”.

However, the pedagogical literature describes a specific internal tension among teacher educators resulting from the performance of a double professional role (Coaldrake, Stedman 1999) and unequal treatment of scientific development and didactics in the process of promotion of university staff (Dróżka 2002). Day (1999) argues that, as a result, university teachers are neither ‘academics’ or ‘practitioners’. It may be observed in several narratives that scientific work and didactics are to some extent separate.

Cochran-Smith (2005) emphasizes that there are no moments in the work of a teacher educator when he/she is only a researcher or only a practitioner. Therefore, no aspects of an academic teacher’s work should be opposed, such as analysis and action, research and experience, theorizing and undertaking tasks. This assumption goes back to the model developed

by Hattie and Marsh (1996) indicating that the same abilities are needed for research and teaching. These are, for example, commitment to work, the need for continuous development and cognitive curiosity.

Robertson and Bond (2001) also emphasize the close, almost 'symbiotic' relationship between teaching and researching. They also recognize teaching and researching as integral forms of academic work, which complement one another. These opinions are confirmed by the narratives of teacher educators who indicate the mutual interaction between the two areas of their academic activity. However, they emphasize the diverse scope of this relationship in specific stages of their own professional development. Agnes states that she develops in both directions – she becomes a better researcher and a practitioner, but she focuses on different aspects in various moments in her career. During her 19-year-long career, her attitude towards professional development of teachers has been changing at the university. She had other needs too.

"When I started working as an academic teacher, it was mainly teaching I focused on. I was getting used to work. [...] Later this centre of mass changed a bit and relocated. For example, when it was necessary for me to write a doctorate [...] the priorities had to be changed a bit [...] I must say that research work was a bit dominant then. [...] It was the first half of my work at the university. [...]" (Agnes)

During the period of induction into the profession, she focused on teaching, but later, she changed her attitude and scientific work now dominates:

"At the beginning, there were a lot of didactic trainings, but gradually there were fewer and fewer of them, and scientific conferences started to dominate [...] I became more and more involved into scientific work. (Agnes)

Sajdak (2012) claims, however, that scientific activity and teaching can also complement each other, as they require different competences from an academic teacher. In a group of teacher educators there is a clear interrelation of research and teaching activities. The combination seems to be a survival strategy, as the teachers follow the regulations and redefine their goals for more utilitarian purposes than their personal preferences.

As Agnes says, the main goal of many of her colleagues is to

"stay at the university. This is such a serious goal; it has such huge significance for many of [the colleagues]" (Agnes)

Agnes claims that teacher educators consider working at the university to be the most important goal and redirect their activities in order not to lose it.

Conclusions

Teacher educators in Poland are now given a new economic mission, not developing teacher education and research, but increasing universities' competitiveness. It results in a change of their professionalism and sets it within an economic and performative framework. Academic teachers' assessment standards are about accountability and represent a dimension of the audit society and, through their processes, create and sustain audit cultures. These standards are imposed and used by the government as regulatory frameworks and bureaucratic controls over academic teachers. They become a form of regulation, dictating and standardizing professional practice; in some cases removing the ability of teacher educators to be creative and innovative. Teacher educators react differently to an audit culture and a discourse of performativity that privileges measurable outcome goals and overemphasizes accountability of teacher educators' work.

There is some acceptance of the performative discourse among teacher educators, but there is also some resistance towards it. What dominates is the survival strategy, as teacher educators try to cope with the challenges they face and are ready to redefine their goals and rearrange their professional activities. They struggle with the requirements formulated by the university and their own notions of teacher educator's professionalism.

Literatura | References

- APPLE M. W. (2004), Schooling, markets, and an audit culture, "Critical Quarterly", 47(1-2), pp. 11-33.
- BABICKA-WIRKUS A., PASIKOWSKI S., SZPLIT A. (2015), Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych, "Rocznik Pedagogiczny", 38, pp. 37-63.
- CLARKE C., KNIGHTS D., JARVIS C. (2012), A labour of love? Academics in business schools, "Scandinavian Journal of Management", 28(1), pp. 5-15.
- COALDRAKE P., STEDMAN L. (1999), Academic Work in the Twenty-first Century. Changing roles and policies, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- COCHRAN-SMITH M. (2005), Teacher educators as researchers. Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), pp. 219-225.

- CYBORAN B. (2008), *Nauczyciele akademicy a popularyzacja wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- DRÓŻKA W. (2002), *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- DUCHARME E. R. (1993), *The lives of teacher educators*, Teachers College Press, New York.
- GOĆKOWSKI J. (1996), *Etos nauki i role uczonych*, Secesja, Kraków.
- GROUNDWATER-SMITH S., SACHS J. (2002), The Activist Professional and the Reinstatement of Trust, *Cambridge Journal of Education*, 32(3), pp. 341-358.
- HATTIE J., MARSH H. W. (1996), The relationship between research and teaching. A meta-analysis, "Review of Educational Research", 66(4), pp. 507-542.
- KULCZYCKI E. (2017), Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 1(49), pp. 63-78.
- KULCZYCKI E., KORYTKOWSKI P. (2018), Redesigning the model of book evaluation in the Polish performance-based research funding system, "Journal of Data and Information Science", 3(4), pp. 60-72.
- KULCZYCKI E., ROZKOSZ E. A., SZADKOWSKI K., CIERESZKO K., HOŁOWIECKI K., KRAWCZYK F. (2020), Local use of metrics for the research assessment of academics: the case of Poland, "Journal of Higher Education Policy and Management", DOI : ~10.1080/1360080X.2020.1846243.
- KULIKOWSKI K., ANTIPOW E. (2020), Niezamierzone konsekwencje punktozy jako wartości kulturowej polskiej społeczności akademickiej, „Studia Socjologiczne”, 3(238), pp. 207-236.
- LANKVELD T., SCHOONENBOOM J., VOLMAN M., CROISET G., BEISHUIZEN J. (2017), Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, "Higher Education Research & Development", 36(2), pp. 325-342.
- MAHONY P., HEXTALL I. (2000), *Reconstructing Teaching: standards, performance and accountability*, Routledge, New York.
- MOORE A., EDWARDS G., HALPIN D., GEORGE R. (2002), Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intense educational reform, "British Educational Research Journal", 28(4), pp. 551-565.

- POWER M. (1999), *The Audit Society: rituals of verification*, Oxford University Press, Oxford.
- ROBERTSON J., BOND C. H. (2001), Experiences of the relation between teaching and research. What do academic value?, "Higher Education Research and Development", 20(1), pp. 5-19.
- SACHS J. (2003), *The activist teaching profession*, Philadelphia: Open University Press.
- SAJDAK A. (2012), Kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich a jakość kształcenia w perspektywie KRR, [in:] *Edukacja Jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, (eds.) K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec.
- SHORE C. (2008), Audit culture and illiberal governance. Universities and the politics of accountability, "Anthropological Theory", 8, pp. 278-298.
- SHORE C., WRIGHT S. (2000), Coercive accountability: The rise of audit culture in higher education, [in:] *Audit cultures; Anthropological studies in accountability and the academy*, (ed.) M. Strathern, Routledge London, New York, pp. 57-89.
- SMITH K. (2011), The multi-faceted teacher educator: a Norwegian perspective, "Journal of Education for Teaching", 37(3), pp. 337-349.
- SMYTH J., SHACKLOCK G. (1998), *Remaking teaching: Ideology, policy and practice*, Routledge London, New York.
- STRATHERN M. (2000), The tyranny of transparency, "British Educational Research Journal", 26(3), pp. 309-321.
- SZPLIT A. (2019), *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertywności nauczycieli nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- WOODS P., JEFFREY B. (2002), The reconstruction of primary teachers' identities, "British Journal of Sociology of Education", 23(1), pp. 89-106.
- ZBRÓG Z. (2014), From teaching to learning. University teacher in the socio-cultural perspective, [in:] *Teacher Educators and Teachers as Learners International Perspectives*, (eds.) P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg, Libron, Kraków.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.03>

Ewa Bochno*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-3510>

e-mail: e.bochno@ips.uz.zgora.pl

KONTRADYKTORYCZNOŚĆ SYTUACJI ZAWODOWEJ ADIUNKTEK I ADIUNKTÓW W UNIWERSYTECIE

CONTRADICTORY NATURE OF THE PROFESSIONAL SITUATION
OF FEMALE AND MALE ASSISTANT PROFESSORS AT THE UNI-
VERSITY

Keywords: university culture, work situation, young female and young male university staff.

This article attempts to answer the following questions: What is the professional situation of young female and male academics? What contradictions, if any, do they encounter at university? The author looks at the everyday life of female and male assistant professors working at university in a specific tangle of feudal order and neoliberal reforms. An excerpt from a small-scale survey among young university staff was used in the text. Among other things, the participants were asked about their greatest work-related worries.

***Ewa Bochno** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: szkoła i uniwersytet (w wymiarze kulturowym i instytucjonalnym) jako konteksty rozwojowe, zmiany modelu uniwersytetu, funkcjonowanie współczesnych wspólnot oraz grup rówieśniczych na wszystkich szczeblach kształcenia w różnych społecznych kontekstach.

KONTRADYKTORYCZNOŚĆ SYTUACJI ZAWODOWEJ ADIUNKTEK I ADIUNKTÓW W UNIWERSYTECIE

Słowa kluczowe: kultura uniwersytetu, sytuacja zawodowa młodych pracownic i pracowników uczelni.

Celem tekstu jest próba odpowiedzi na pytania: jaka jest sytuacja zawodowa młodych pracownic i pracowników nauki oraz czy i w jakich sprzecznościach w uczelni oni funkcjonują. Jest to spojrzenie na codzienność adiunktek i adiunktów na uczelni w specyficznym splocie feudalnego porządku z neoliberalnymi reformami. W tekście wykorzystano fragment niewielkiego sondażu przeprowadzonego wśród młodych, którym zadano między innymi pytanie o ich największe bolączki związane z pracą na uczelni.

Wywołanie problemu

Tekst będzie próbą zastanowienia się nad codziennością adiunktek i adiunktów na uczelni w specyficznym splocie feudalnego porządku z neoliberalnymi reformami. Oba te porządki wpływają na relacje w instytucji. Takie założenie wynika z traktowania uniwersytetu jako instytucji zanurzonej w kulturze i jednocześnie stanowiącej swoistą kulturę, którą tworzy (Schein 1990, 1996). Takie rozumienie uczelni, mam nadzieję, umożliwi dotarcie do mechanizmów jej funkcjonowania i funkcjonowania w niej. Zadam zatem pytania o to, jaka jest sytuacja zawodowa młodych pracownic i pracowników nauki oraz czy i w jakich sprzecznościach oni funkcjonują.

Na wstępie dodam, że swoje rozważania zilustruję wypowiedziami młodych pedagożek i pedagogów zatrudnionych na uczelniach na stanowiskach adiunktek i adiunktów. Są to wypowiedzi zebrane w niewielkim badaniu w którym zadałam między innymi pytanie: Jak to jest być dziś młodą/młodym pracownikiem nauki? Było to pytanie o doświadczenia respondentek i respondentów. Poprosiłam o swobodną, pisemną wypowiedź. Z odpowiedzi wyłoniły się największe „bolączki pracy” młodych. Nie zebrałam wielu wypowiedzi, więc wyniki traktuję tylko, jako pewną ilustrację. Nie będę odwoływać się do innych kwestii, nie będę również (aby zachować pełną anonimowość) kreślić portretu narratorek i narratorów.

Dwie kwestie okazały się najbardziej dojmujące. Mianowicie brak wspólnoty naukowej i nadmierne obciążenie obowiązkami organizacyjnymi. Obie łączą się dodatkowo z ogromną niepewnością zasad, w których funkcjonują młode naukowczynie i młodzi naukowcy.

Brak wspólnotowości naukowej

Budowanie akademickiej wspólnoty – co wynika z mechanizmów funkcjonowania grupy – nierozzerwalnie jest związane z relacjami demokratycznymi doświadczanymi w różnych sytuacjach między wszystkimi podmiotami edukacji (Agamben 2008, Bauman 2008). Niestety obraz, który wyłonił się z wypowiedzi młodych, świadczy o tym, że nie doświadczają oni we własnej pracy partnerskich relacji:

*Spółeczny kontekst pracy bywa najbardziej dolegliwy. Inercja kolegów i za-
wść podcina skrzydła. Promotor Mistrz to też raczej rzadkość. Zanim „mło-
dy” zda sobie sprawę, że musi stać się świadomym i czujnym menadżerem
własnego sukcesu może stracić sporo czasu. To uważam za największe za-
grożenie, a zabezpieczenie się przed nim największym wyzwaniem w pracy
młodego/ej pracownika/cy. Młodzi nie czują się bezpiecznie.*

W wypowiedziach narratorek i narratorów wybrzmiał brak ich poczu-
cia bezpieczeństwa. A bez niego nie można mówić o działaniach wspólno-
towych. Taki układ relacji – Tadeusz Sławek określa jako „niegrzeczność”.
Jest to nie tyle brak poprawności manier, ile „coś znacznie dla uniwersytetu
groźniejszego – przesunięcie akcentu z wymiaru wspólnotowego [...] na sfe-
rę prywatną. [...] «Niegrzeczność» wyraża się w bezpardonowym dążeniu
do własnych racji w drodze postępowania, usuwania czy wręcz niszczenia
racji cudzych, przy czym stawką nie jest względny przynajmniej i możliwy
w danych warunkach dobrostan wspólnoty, lecz poczucie własnego triumfu”
(Sławek 2002, s. 85). O tym świadczy również inna przykładowa wypowiedź:

*Życzliwość to towar luksusowy – nie każdego na niego stać. Tego rodzaju
postawy wyrażają się poprzez: „ja tu nie jestem od tego”, „proszę się zwrócić
z wnioskiem” – na którego odpowiedź się nie doczekasz. Kolejnym problemem
jest brak autonomii, podejmowania samodzielnych decyzji niezależnych od
ludzi z wyższych stanowisk.*

Tymczasem doświadczenie sprawstwa determinuje działanie jednostki
w teraźniejszości i zarządzanie własną aktywnością umysłową w przyszłości
(Wojciszke 2010). Powoduje też poczucie własnej skuteczności. Ono z kolei
„jest główną częścią ogólniejszego mechanizmu osobistego sprawstwa, zwa-
nego również zachowaniem agencyjnym (personal agency). Mechanizm ten
rządzi intencjonalnymi działaniami człowieka (Bańka 2005, s. 13). Według
respondentek i respondentów taka sytuacja jest związana z mechanizmem
socjalizacji naukowej młodych:

*W polskim środowisku naukowym nie ma tradycji wprowadzania młodych
badaczy w światową naukę przez bardziej doświadczonych uczonych. Nie ma*

szkół, które tworzyłyby się przy mistrzach i pielegnowały oraz rozwijały ich dorobek.

Takie sytuacje być może również wynikają z tego, że zmieniają się, czy raczej ścierają – jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak koncepcje „bycia człowiekiem uniwersytetu. Zmienia się kultura akademicka. Wyraża się to [...] trudno powiedzieć, na ile w zamierzonym, acz nie przez wszystkich uświadomionym, dyktacie rynku, nastawieniu na rentowność, kalkulacji zysków i strat” (Czerepaniak-Walczak 2014, s. 16). To uniemożliwia partnerskie relacje:

Na wydziale/w instytucie dostrzegam znikome możliwości budowania wspólnoty wśród pracowników nauki i wsparcia w wywiązywaniu się z postawionych zadań. Dominuje rywalizacja zarówno w perspektywie wertykalnej, jak i horyzontalnej.

Związane jest to z tym, że „relacje społeczne w procesie poznania i kształcenia akademickiego są charakterystyczne bardziej dla modelu hierarchicznego, w którym istnieje asymetria podziału decyzji i odpowiedzialności, aniżeli dla modelu dwupodmiotowej wymiany” (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 63). Podporządkowanie decyduje o relacji i uniemożliwia tworzenie dobra wspólnego w idei univesitas. Niemożliwe staje się działanie na korzyść innego – nawet w sytuacji, kiedy zyskaliby na tym wszyscy (Szwabowski 2014).

Jest to bardzo groźny mechanizm uniemożliwiający budowanie czy pomnażanie zasobów akademickiej wspólnoty. Na tę sytuację nakłada się również nadmierne obciążenie pozanaukowymi i pozadydaktycznymi obowiązkami.

Nadmierne obciążenie obowiązkami organizacyjnymi

Na pracę w uczelni składa się szereg elementów – wśród nich też prace organizacyjne. Jednak, co podkreślano w wypowiedziach, to właśnie doktorzy są „podstawową siłą roboczą” wydziałów. W wielu przypadkach liczba zadań organizacyjnych przekracza liczbę zadań naukowych czy dydaktycznych:

Za najtrudniejszy uważam „multitasking”, czyli konieczność wykonywania wielu zadań w tym samym czasie mieszczących się w trzech obszarach działalności: naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej. Nieustanne „bycie” w pracy i poczucie, że lista zadań nigdy się nie wyczerpuje powoduje stres, natomiast wykonanie zadania nie jest równoznaczne z jakąkolwiek formą gratyfikacji ze strony przełożonych. Nie jest też jakąkolwiek formą zapewnienia stabilizacji – zatrudnienia, warunków czy choćby zasad funkcjonowania.

Stabilizacja (choćby czasowa) często wymaga od młodych rezygnacji z własnych fascynacji. Jest to związane z prekaryzacją zatrudnienia w uczelni, co w obecnej rzeczywistości wytwarza permanentną obawę. Ta z kolei może prowadzić – jak pisze Oskar Szwabowski, do niszczenia zasobów grupy, gdyż „w obliczu groźby zwolnień nie zastanawiamy się nad kolektywnym działaniem [...] tracimy dystans wobec warunków pracy [...] Konkurencyjność nie rozwija partnerskich relacji. Neoliberalne reformy nie przyczyniają się do współpracy, ale potęgują rywalizację” (Szwabowski 2014, s. 86).

Jest to szczególnie trudne, gdy obowiązki organizacyjne lub dydaktyczne trzeba pogodzić z własnym rozwojem naukowym:

Najtrudniejszym dla mnie jest pogodzenie nadmiaru obowiązków dydaktycznych z rozwojem naukowym (obciążenie ilością promotorstwa prac licencjackich czy magisterskich, ilością recenzowania prac, ilością zajęć) – łatwo o zagrożenie wypaleniem zawodowym. Nie mam czasu na myślenie, nie mówiąc o czytaniu, pisaniu.

Dodatkową trudnością jest praca, która musi przynieść natychmiastowy efekt w postaci punktów. Do zarządzania pracą naukową przenosi się „jeden do jednego” metody zaczerpnięte z biznesu, gdzie liczy się przede wszystkim konkurencja i konkurencyjność. Wzywa do tego również ministerstwo, czyniąc z nich warunek podniesienia jakości badań i współpracy ze sferą przemysłu. Sprzyja to rywalizacji i tworzeniu – jak określa Piotr Sztompka – kultury cynizmu (Sztompka 2007), a blokuje działania wspólnotowe. Uczy nie obywatelskości, a pragmatyzmu, który pozwala funkcjonować w uczelni zarządzanej jak przedsiębiorstwo.

Największą bolączką pracy na uczelni to konieczność koncentracji na zadaniach, które szybko przyniosą efekt w postaci punktów. Ich zdobycie jest wymagane w każdym roku pracy. To może spowodować efekt pisania po raz kolejny tego samego w innej formie, żeby tylko uzyskać kolejne punkty i wyczerpanie utrzymać pracę (bo ciągle nam mówią: Nie ma punktów – nie ma pracy). Rzetelne badania są czasochłonne. Prowadzenie ich nie przynosi natychmiastowych efektów. Poza tym trzeba w tej pracy pogodzić bardzo różne obowiązki (praca naukowa i różne zadania z nią związane, dydaktyczna i administracyjna, a czasem fizyczna). Dla mnie najtrudniejsze są kwestie administracyjne, bo nie zawsze rozumiem ich potrzeby: „trzeba to zrobić i już”

Te mechanizmy nie tworzą bezpiecznych warunków dla rozwoju kadry naukowej, szczególnie młodej (Bochno 2011). „Młodzi pracownicy po doktoracie zatrudnieni na trzyletni kontrakt zrobią wszystko dla uczelnianych feudałów, aby ci za trzy lata łaskawie przedłużyli z nimi umowę. Pracownicy przed habilitacją nie chcą się wychylać, aby nikt nie utrudnił im awansu

naukowego. Ci, którzy jeszcze nie myślą o habilitacji, boją się, że stracą pracę właśnie z powodu jej braku. Każdy z nich odgrywa rolę robotnika uczelnianego – nie tylko w takim sensie, że dostaje niskie wynagrodzenie, ale również na skutek codziennego uczestnictwa w «kulturze korporacyjnej» (Żuk 2015) Przenoszenie do uniwersytetu rynkowych mechanizmów funkcjonowania przedsiębiorstw, nie sprzyja budowaniu wspólnoty uczonych, w której relacje oparte są na specyficznej więzi tworzonej na bazie zasobów dobra wspólnego. Rynek nie stanowi alternatywy dla feudalnych struktur, ale wspiera istniejące hierarchie i intensyfikuje władzę.

Na te mechanizmy nakłada się jeszcze ogromna biurokracja, na którą narzekają młodzi.

Dużym problemem jest również kwestia biurokracji, która urosła na uczelniach do monstrualnych wymiarów. Znaczna część zadań administracyjnych jest przerzucana na młodych badaczy. Nieustannie musimy wypełniać jakieś tabelki, poprawiać sylabusy, wstawiać plusy obrazujące poziom realizacji celów kształcenia. Robimy to za siebie i często za innych, np. profesorów. Jest to marnotrawstwo czasu i potencjału badawczego.

Taki opis sytuacji pokazuje silną zależność od warunków zewnętrznych, która wynika z tego, że obecnie w uniwersytetach, mimo deklaracji polityków, dyrektorów czy dziekanów doświadczamy stopniowego, ale nieustannego ograniczania autonomii – zarówno jednostkowej, jak i zbiorowej. Brakuje działań oddolnych, które są ograniczone przez centralistyczny system zarządzania, rankingi i punktowy system kontroli. To z kolei uniemożliwia budowanie zasobów opartych na logice dobra wspólnego, czyli relacji opartych na jasno określonych granicach, ale wytworzonych i kontrolowanych przez wszystkich wspólnie (Bollier 2004).

Krótką konkluzja

Jeśli na uniwersytet spojrzymy przez pryzmat kultury, jako instytucję funkcjonującą w kulturze i tworzącą kulturę, to analizując codzienność funkcjonowania młodych naukowczyń i naukowców dostrzeżemy, że pracują oni w specyficznym splocie sprzeczności zewnętrznych i wewnętrznych.

Funkcjonowanie w warunkach zewnętrznych często wymaga łączenia sprzeczności, nieraz nawet ścierających się czy wykluczających wzajemnie perspektyw usytuowania uniwersytetu w warunkach polityczno-gospodarczych (Sułkowski 2016). Bez wdawania się w szczegóły mam na myśli lokalizację między: modelem humboldtowskim a modelem pragmatycznym; egalitarnością a elitarnością; reprodukcją a emancypacją; upolitycznieniem a autonomią czy „edukacją intelektualistów nastawionych na dobra wspólne i uniwersalne ideały a kształceniem specjalistów uzyskują-

cych pakiety kompetencji, stanowiące kapitał intelektualny na rynku pracy” (Sułkowski 2018).

Funkcjonowanie natomiast w warunkach wewnętrznych wymaga łączenia sprzeczności dotyczących usytuowania między społecznością wspólnot (wspólnotowostek) a społecznością różnic (Kurantowicz 2010); autonomicznym rozwojem naukowym a pragmatyzmem związanym z rankingami; globalizacją, przechodzeniem w kierunku społeczeństwa opartego na wiedzy a koniecznością wzmocnienia działań wspólnotowych; czy „etosem uniwersytetu i profesora, mającymi stanowić gwarancję dobrej roboty akademickiej, [...] a systemami pomiaru i kontroli” (Sułkowski 2018, s. 16), co przenosi się na pęknięcie wspólnotowego charakterem edukacji akademickiej (Czerepaniak-Walczak 2013, Dudzikowa 2015, Kowalska 2015).

Wbrew zaleceniom wprowadzanym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (oraz wcześniej Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego) w dzisiejszym uniwersytecie warunki pracy i rozwoju naukowego młodych nie poprawiają się, a wręcz przeciwnie pogarszają się, tworząc kontradyktoryczną rzeczywistość ich funkcjonowania. Młodzi (być może nie tylko oni?) są usytuowani między centralistycznymi zasadami wprowadzonymi przez ministerstwo, wewnętrznymi zasadami działania własnej instytucji – uniwersytetu, instytutu, katedry, zakładu a osobistymi doświadczeniami i własnymi działaniami naukowymi.

Literatura | References

- AGAMBEN G. (2008), *Wspólnota, która nadchodzi*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- BAŃKA A. (2005), *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Wydawnictwo Studio PRINT-B, Poznań-Warszawa.
- BAUMAN Z. (2008) *Wspólnota*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- BOCHNO E. (2011) *Sens i bezsens „bycia” adiunktem. Refleksje z perspektywy doktorów pedagogiki*, [w:] *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- BOLLIER D. (2004). *The Commons. Dobro wspólne dla każdego*, tłum. Spółdzielnia Socjalna Faktoria, Zielonka Wydawnictwo Faktoria.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2006), *Filozoficzne konteksty podmiotowości w edukacji akademickiej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

- CZEREPIANAK-WALCZAK M. (2013), Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej, [w:] Fabryki dyplomów czy universitas?, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M. (2014), Homo academicus w świetle homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1.
- DUDZIKOWA M. (2015), Uniwersytet jako... (co?). Wojna metafor o jego tożsamość, [w:] Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności, red. E. J. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow, A. Kienig, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- KOWALSKA M. (2015), Czy możliwy jest jeszcze uniwersytet jako wspólne dobro?, [w:] Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności, red. E. J. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow, A. Kienig, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- KURANTOWICZ E. (2010), Uczelnia jako społeczność ucząca się, [w:] Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany, red. J. Piękarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- SCHEIN E. H. (1996), Culture: The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly* 41(2).
- SCHEIN E. H. (1990), Organizational culture. *American Psychologist*, 45.
- SŁAWEK T. (2002), Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- SUŁKOWSKI Ł. (2018), Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SUŁKOWSKI Ł. (2016), Kultura akademicka. Koniec utopii?, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2007), Zaufanie. Fundament społeczeństwa, Społeczny, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- SZWABOWSKI O. (2014), Uniwersytet. Fabryka. Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa.
- WOJCISZKE B. (2010), Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego, Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- ŻUK P. (2015), Korpouniwersytet i proletariats akademicki. Swobodne myśli z Wrocławia, <http://www.tygodnikprzeglad.pl/korpouniwersytet-i-proletariat-akademicki/> [data dostępu: 21.10.2020].

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.14>

Oskar Szwabowski*

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-0081>

e-mail: o.szwabowski@gmail.com

**NADZIEJA W OBLICZU SPUSTOSZENIA KULTUROWEGO
UNIwersYTETU: *BARTLEBY* VERSUS *AMERICAN
PSYCHO*.**

HOPE IN THE FACE OF THE CULTURAL DEVASTATION OF THE
UNIVERSITY: *BARTLEBY* VERSUS *AMERICAN PSYCHO*

Keywords: Bartleby, hope, darkness, grey academics, neoliberalism, university.

The author uses Melville's Bartleby to rethink the university culture. Bartleby is also confronted with Bateman, who exemplifies the spirit of an organisation driven by competition. The paper raises the question of the possibility of hope and change in dark times. The utopian vision of better universities and a better world is based on the principle of redundancy and unproductivity.

**NADZIEJA W OBLICZU SPUSTOSZENIA KULTUROWEGO UNI-
WERSYTETU: *BARTLEBY* VERSUS *AMERICAN PSYCHO***

Słowa kluczowe: Bartleby, nadzieja, mrok, szarzy akademicy, neoliberalizm, uniwersytet.

* **Oskar Szwabowski** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: pedagogika krytyczna, autoetnografia, krytyczne dociekania jakościowe, filozofia edukacji.

Autor wykorzystuje postać Bartleby'ego do przemyslenia kultury uniwersytetu. Bartleby zostaje też skonfrontowany z Batemanem, który obrazuje ducha organizacji opartej na konkurencji. W artykule postawiono pytanie o możliwość nadziei i zmiany w mrocznych czasach. Utopijna wizja lepszych uniwersytetów i lepszego świata oparta została na zasadzie zbędności i nieproduktywności.

The Day After Tomorrow

Tekst jest nomadycznym esejem, w którym rozważam kwestię alternatywnej kultury uniwersytetu. Zaczynając od mroku, poszukuję światła. Towarzyszem jest Bartleby – osobliwy kopista, który pojawia się w kancelarii pewnego dnia. Bartleby jest zarówno dla prawnika-pracodawcy, jak i dla czytelnika-interpretatora „najdziwniejszym skrybą”, należącym do ludzi „o których niczego nie da się powiedzieć na pewno” (Melville 2009, s. 7). Bartleby jako zjawia (Reed 2004), jako tajemnica (Beverungen, Dunne 2007), wywołuje określone efekty, wpływające na funkcjonowanie zarówno samego prawnika-pracodawcy, jak i całego biura. Efekty Bartleby'ego wydają się wytwarzać prześwity innego świata. Jego dziwny opór wobec pracy, wobec całości systemu, odmowa uczestniczenia w nim, jest jednocześnie odporem, sposobem zarysowywania innych sensów – nie do końca możliwych do pojęcia w istniejących strukturach. Bartleby jest czymś, co nie pasuje do kategorii tego świata – kapitału, użyteczności, danych upodmiotowień (zob. Sławek 2009). W tym sensie, jako krytyk i jako utopista (szerzej na temat specyficznej formy krytyki zob. Szwabowski 2017), Bartleby jest moim towarzyszem. A może ja jestem jego.

Gdy tekst został już napisany, gdy droga została przebyta, gdy wydarzenie się wydarzyło, wracam z mapą, instrukcją. Tak jakbym chciał ochronić czytelniczki i czytelników przed zagubieniem się, a tym samym znalezieniem własnej drogi. Tak jakbym pragnął ochronić przed nieznanym, nieporozumieniem. Tak jakbym nie wyrażał zgody na to, co napisałem i przez komentarz, interpretację, stworzył nowy tekst (Sontag 2018), nadpisał na tym, co się zapisywało w trakcie, nie do końca wiedząc, gdzie się idzie, gdzie tekst poprowadzi. A może, aby się usprawiedliwić, bo się straciło nad pisaniem kontrolę; ponownie zdobyć władzę, poddać kontroli pływające znaczenia.

Pisanie jako badanie (Richardson, St. Pierre 2010; Speedy 2005; Gale, Wyatt 2017) zaczęło się od nawiedzenia i rozwijało się w perspektywie upadku. Składanie słów w mroku było poszukiwaniem nadziei, która rozkwitła w punkcie, gdzie tekst się zaczyna, w sytuacji nawiedzenia, w zapatrzeniu Bartleby'ego (Melville 2009). Bartleby nie tylko wskazuje na brak, jego

melancholia nie jest jedynie kontemplacją tego, co utracone, ale jest drogą wyjścia, ukazującą możliwą pełnię. Bartleby powraca na końcu tekstu jako głosiciel utopii społecznej i nowej kultury uniwersytetu. W przestrzeni akademickiej jego dziećmi są niektórzy autoetnografowie, jako nosiciele i apostołowie innej kultury i innego świata. Nie tylko badają między innymi uniwersytet, ale swoim pisaniem próbują czynić zmianę, reformować instytucje od dołu.

W tym tekście autoetnografowie piszą z widmami Bartleby'ego. Tekst ma charakter nomadyczny (St. Pierre 1997). Jest próbą pisania niebezpiecznego (Badley 2021). Niebezpiecznego zarówno dla tych, co podejmują się trudu czytania, jak i dla samego autora. Celowo też rozprasza „komunikacyjną” funkcję języka, próbując wyzwolić go z redukcyjnego instrumentalizmu. Śródtytuły, będące odwołaniami do filmów, stanowią mgliste znaki-komentarze, które mogą pomóc stworzyć własną mapę. Pewnie inną niż tą, którą stworzyłem.

Bartleby forever

Bartleby nie tylko nawiedza, ale jest też nawiedzany. Chociaż jako widmo, skrywa się w kącie, i przypomina o tym, co wyparte – o nieustannym zagrożeniu nadejścia innego porządku niż tego, w którym tworzę stabilną tożsamość osoby akademickiej o pewnej reputacji. Skryty, chociaż jest w obrębie wzroku, to jednak tuż na jego skraju. Zarazem jest widoczny i niewidoczny. Jest obecnością, której sensu nie mogę rozpoznać – którego do końca nie chcę rozpoznać, bo w tym sensie czai się zrozumienie bezsensu sensu istniejącego, sensu, któremu poświęcam się, aby budować markę. Bezsensu sensu, którego gry rozpoznałem i w których to nabieram coraz większej zręczności. Tak jak prawnik z opowiadania, awansuje i otwierają się nowe perspektywy – te perspektywy, które wymagają uporania się z widmem. Uporania się z przecuciem, co szepcze, gdy pewnego dnia nie idzie się do kościoła, tego zwiastuna okrzyku, który urwie narrację, bo w tych słowach, w tych pojęciach, w tych logikach, nie można będzie wysławić utraty, rany, która skrywana jątrzy się i przywołuje widma-upiory. Bartleby jest niewysłowionym zagrożeniem, krążącym wokół pojęć, snującym się na granicach języka – usztywniając go, wprawiając w drżenie, w niepewność.

W tym ujęciu – próbie oswojenia – Bartleby jest niejako wtóry. Jest odpowiedzią na ranę. Przychodzi po, nie uprzedza zaś wydarzenia. Wydaje się przeszłością, resztką, mijającym wspomnieniem. Wspomnieniem życia przed dominacją monety. Wspomnieniem utraconych możliwości w ramach kapitalistycznego społeczeństwa. W tym ujęciu spogląda się w przeszłość – i melancholia staje się rozpaczą. Nie ma w niej szczelin – są tylko mury.

Duch jako to, co odeszło – co odejść nie może; nie jako to, co nadchodzi.

Zmieniając perspektywę – nie tyle ujmując Bartleby'ego jako to, co nawiedza, ile jako to, co jest nawiedzane – możemy ująć go jako to, co pierwotne. Nie tyle on nawiedza kancelarzystów, co kancelarzyści jego. Nie tyle on nawiedza mur, co mur jego. Ta drobna modyfikacja, odsyła nas do przeszłości, jako formy, która jest skazana na przeminięcie, zaś Bartleby'ego jako to, co nadchodzi, co rodzi się w bólach i nie ustępuje. Wtedy możemy odczuć jego moc – która jest mocą życia.

Bartleby jest wtedy nie tyle brakiem, ale pełnią. Nie jest utratą – co najwyżej zatracenie przynosi. Mury stają na drodze, podobnie jak ustalone sensory, podmiotowości. To wszystko osacza, nawiedza, szarga Bartleby – „Wolałbym, żaby mnie teraz pozostawiono samego” (Mellville 2009, s. 37). Próbuje się go normalizować, oswajać, osaczać i osadzać. No jednak zawsze jest gdzieś poza, jest przed. Jest pewną obietnicą, która jednak nie czai się w przeszłości, ale raczej w upadku zastanych, martwych form – z upadkiem martwych murów, za którymi rozciąga się horyzont, którego solidne podmioty nie chcą i nie mogą zobaczyć. Możliwe dlatego, że są zamurowane – ich solidność to mury więżące życie.

The Devil Inside

Wielokrotnie się spotykałem już z Bartleby (Szwabowski 2017, 2018, 2019). I wciąż poszukuję okazji do spotkania. Nie tylko dlatego, że jest wykorzystywany w myśleniu o edukacji (zob.: Lewis 2013, Vanhoutte 2014, Palmerino 2011, Gatto 2010), ale dlatego, że jest dla mnie ważny. Jest w nim coś, co sprawia, że nieustannie powracam, próbuję, aby nasze spojrzenia się spotkały, albo chociaż podążam za jego spojrzeniem. Wiem, że wiele jeszcze może mnie nauczyć. Nie tylko o ranach. Coraz rzadziej myślę o nim jak o wyalienowanym pracowniku, jako o postaci, która ukazuje bezsens pracy papierkowej – mechanicznego pisania, które przenika również do uniwersytetów. Myślę o nim jak o zwiastunie – jako tym, który otwiera. Jest w nim jakaś nadzieja, możliwe, że radykalna nadzieja (Lear 2018, Solnit 2019). I niekiedy wydaje mi się, że trochę tak jak Bartleby, jestem skazany na powtarzanie wciąż pewnych sformułowań – z jednej strony, jakby z powodu braku słów; z drugiej, jakby zaklinając nimi rzeczywistość. Trzeba go przywoływać, poddawać próbom interpretacji, wysłuchiwać – i gdzieś spomiędzy słów, jak spomiędzy cegieł, kruszącego się muru, w agonii ustanowionej, solidnej podmiotowości i znanych znaczeń, normalnych sposobów życia i gwarantowanego przez władze sensu, prześlizną się promienie, tego, co może nadejść.

Możliwe całkiem, że Bartleby tkwił we mnie od dawna, nim poznałem imię jego. W niechęci zarówno do neoliberalnych przemian, jak i do tego, co było. Nie wzdycham z nostalgią za dobrymi czasami ani nie wznoszę sztandarów urynkowania i produktywności. Tym samym trudno mi określić co znaczy być człowiekiem uniwersytetu i jaki uniwersytet powinien być. Może dlatego, że w wielu opowieściach się nie odnajduję, moja tożsamość akademicka jest krucha. A moje zamieszkiwanie takie tymczasowe, w horyzoncie nadchodzącej katastrofy.

Nie tylko Bartleby był moim demonem. Wiele upiorów we mnie się zamieszkuje. W rozbitym lustrze dostrzegam wiele twarzy, tak jak i wiele kultur uniwersytetu (Jendza 2020) rozszarpuje i formuje moją tożsamość. Z żadną nie mogąc się utożsamić. Naprawdę nie wiem, co to znaczy być człowiekiem uniwersytetu. Nawet nie jestem pewien czy jest to coś godnego pożądania.

Revenge of the Zombies

„Musimy się trzymać razem. To my odwalamy całą robotę. Zapieprzamy, przynosimy tłuste punkty, i co? Jeszcze kręcą nosem. Chociaż sami co najwyżej napiszą raz na jakiś czas do czasopisma koleżanki lub kolegi” – Szary akademik (Stankiewicz 2019) szeptał, gdy spotkaliśmy się w małej knajpce na kilka piw. – „Sami dalej będziemy pomiatani przez profesorów. Nikt nas nie będzie słuchał”. Jego słowa rozbudzały uśpioną wściekłość.

Kiedy to otrzymałem łaskę etatu na uczelni, poświęciłem się badaniom. Nie tylko stały się one moim życiem przerywanym jakimiś przykrymi obowiązkami domowymi czy zawodowymi biurokratycznymi absurdami oraz rytuałami, w których nie czuło się blasku i mocy, a które tylko irytowały swoją pretensjonalnością. Badania nie tylko były moim życiem, ale walką nie tyle o uznanie, ile o przetrwanie – jeśli te dwie rzeczy można rozdzielić w ramach polskiego szkolnictwa wyższego. Doświadczenie szybko nauczyło mnie, że nie liczy się to, co publikujesz, ani ile i gdzie. Ogólnie to liczy się coś innego – coś mętnego, co sprawia, że osoby, które mają dorobek niepozwalający po nowej reformie nawet przystąpić do obrony doktoratu, zostają profesorami i ich głos jest słyszalny. Prestiż i pozycja jakoś nie zawsze łączą się z realnymi osiągnięciami. I każdą pozycję można też podważyć, dzięki rozwiniętej kulturze mobbingu, która nie tylko charakteryzuje neoliberalizm, ale wpisana jest w feudalny system profesorski (o kulturze akademickiej jako kulturze mobbingu zob. Gorlewski i in. 2014).

„Musimy przeciwstawić się *leśnym dziadkom*. W ich wojnach jesteśmy tylko pionkami. Zjednoczyć się i ustanowić nową jakość. Oni, oni nie mają z nami szans”.

Nienawiść do leśnych dziadków¹, którzy opanowali uniwersytety, to nie tyle walka pokoleniowa. To też walka ideologiczna. Leśny dziadek nie niepiszący lub powielający stare teksty i odwołujący się do dawnych pomysłów, blokuje nowe pomysły, inne perspektywy. Ucisza tak zwanych młodych badaczy, którzy odnajdują powiew świeżości w „światowej nauce”. Takie słowa pamiętam z wielu rozmów w różnych miastach, w różnych klubach.

Szarzy akademicy pragną sprawiedliwości. Wolności od układów, posłuszeństwa instytucjonalnego, jak i ideologicznego. Pragną przejrzystości. Obiektywności. Rzucają wyzwanie układowi, stawiając za wzór międzynarodową naukę. Ich plan to wprowadzenie rynkowej konkurencji i hierarchii opartej nie o przywileje, ale o realne osiągnięcia mierzone standardami globalnymi. Takimi, której nie poddają się lokalnym wpływom profesury (Stankiewicz 2019).

W tych nawoływaniach szarych akademików pobrzmiwało coś, co mnie uwodziło. Możliwe, że to dlatego, że mam chłopsko-robotnicze pochodzenie. Może dlatego, że nie jestem dobry w układach. Może dlatego, że feudalny uniwersytet profesorów jest pełen niesprawiedliwości i okrucieństwa. Szarzy akademicy mówili wszak z dołu. Mówili jako proletariat, który wreszcie chce być odpowiednio nagradzany za swoją pracę. Pociągająca jest też przejrzystość, jawność zasad oceny. Taka przejrzystość mogłaby rzeczywiście uwolnić od szepzanego-plotkarskiego oceniania (Pheko 2018). Widziałem w tym bezwzględny świat konkurencji, walki o przetrwanie na akademickim rynku, bezpieczne schronienie dające też swobodę wypowiedzi i zajmowania się „nieprawomyślnymi” koncepcjami teoretycznymi jak zbrodniczy genderizm czy marksizm niekoniecznie kulturowy.

W tej sprawiedliwości pobrzmiwa okrzyk zemsty. Wrze pragnienie upokorzenia przeciwnika. Ma posmak krwi. Zimno bezwzględności. Sprawiedliwość, której nie można oddzielić od wyrównania krzywd, wyładowania upokorzenia, gromadzącego się przez lata bycia poniżanym. Sprawiedliwość, która nadchodzi jako przemoc.

Ten świat, w którym mógłbym czuć się bezpiecznie, budził jednak również moją niechęć. Nie tylko z powodu bezwzględności wpisanej w tę wizję. Zimnej hierarchii i ludzkich tragedii. Bez przemocy przymusowych zwolnień i lęku przed utratą pracy (na temat destrukcyjnej dla ludzi i organizacji wszelkiej restrukturyzacji zob. Harvey 2014). Te wprawdzie pojawiały się i wcześniej, to jednak nie stanowi to usprawiedliwienia. Nie tylko z tego powodu, że stanowi to odbicie zniechęcenia rzeczywistości społecznej z jej etosem przetrwania dla najsilniejszych, pogardy dla słabszych, któremu to

¹ Chcę podkreślić, że nie jestem zwolennikiem dyskursu „leśnych dziadków”, a jedynie wskazuję, że ageizm jest obecny w neoliberalnej akademii.

etosowi pedagog krytyczny musi się przeciwstawiać (Giroux 2016). Neoliberalizacja miała jeszcze inne konsekwencje przekładające się na myślenie o sobie jako akademiku, nadawała określony sens pracy akademickiej oraz definiowała uniwersytet jako taki.

Pominę tutaj znaną już powszechnie krytykę neoliberalizacji szkolnictwa wyższego. To, co istotne dla mnie – podmiotu produkowanemu przez daną kulturę akademicką, dotyczy podstawowych czynności – takich jak prowadzenie badań i pisanie – co w moim przypadku często stanowi jedno.

Przejrzystość zasad czyni sam podmiot tak przejrzystym, że niemal niewidocznym (Ball 2012). Treści artykułów stają się nie tylko niewidoczne dla administracji (Cupples, Pawson 2012), ale również dla innych akademików. I dla mnie samego. W tym momencie pojawia się znowu Bartleby ze swoim pytaniem o sens, a raczej o bezsens, pisania. Kiedy pisanie staje się monetą, przeliczaną na punkty, znikają gdzieś inne relacje do pisania, treści i znaczenia wyparowują – pozostawiając czystą i przejrzystą liczbę. Liczbę, która nie jest tylko narzędziem przetrwania, legitymizacji, ale na rynku akademickim staje się narzędziem pozycjonowania, zajmowania miejsca w hierarchii (Badley 2020). Dyskusje o publikacjach przypominają scenę dyskusji o wizytówkach z *American Psycho*. Konkurencja zaś rozsadza relacje – i wspólnota zemsty, podpisana przez Szarych Akademików i utrwalona krwią i łzami akademickich lokalnych książąt, rozpada się. Nieufność kielkuje, jak kielkowała. Lęk pozostaje. Ja zaś widzę w lustrze twarz zombie – wyalienowanego pracownika kierowanego agresją, przepełnionego przemocą, gdzie przejawy mocy twórczej sączą się ropiejąco, jako że zostały skorumpowane przez grę prestiżu.

Guns of the Magnificent Seven

Autoetnografia stanowi doskonałą metodę badania organizacji, penetrowania jej kultury (Boyle, Parry 2007). Nie ogranicza się jednak tylko do samego badania, ale jest narzędziem zmiany (Herrmann 2017; Sambrook, Herrmann 2018; Valentim 2017; Vickers 2007; Smith 2013). Autoetnografowie piszą nie tylko, aby ocalić siebie, ale żeby zmieniać świat na lepsze (Adams 2012, Denzin 2018). I by promować dobre życie, a nie jedynie przetrwanie. Autoetnografia stanowi znakomite narzędzie do diagnozy kultury akademickiej i jej zmiany, co oczywiście nie odbywa się bez konfliktów z tymi, co chcą czynić zło w ukryciu.

Autoetnografowie są częścią wspólnoty zjednoczonej pod szyldem krytycznych badań jakościowych (Denzin 2017). Prowokatorzy, błaźni, egzorcyści, niebezpieczni pisarze, akademicy zadymiarze (Denzin 2018) – kolejne moje odbicie w popękanym lustrze. Norman K. Denzin stawia jasne kryte-

ria dotyczące etycznych podstaw takich badań i jakości ich praktyk – rzecz w gruncie rzeczy sprowadza się do pracy nad pragnieniem. Nie interesują nas gry prestiżu. Celem nie jest publikowanie w czasopismach z wysokim impact faktorem. Nie chodzi nam o zdobywanie uznania w środowisku przez gromadzenie punktów akademickich. Powinnością krytycznego badacza jest zaangażowanie społeczne, promowanie sprawiedliwości, demokracji, pomoc grupom wykluczonym, dawanie głosu tym, którzy są go pozbawiani (Denzin, 2017). Jest to próba uczynienia z praktyk autoetnograficznych aktywizmu społecznego (Poulos 2019, 2020; Gale, Wyatt 2019; Holman, Jones 2019). Tym samym łączy się krytyczne badania jakościowe z pedagogiką krytyczną (Denzin, 2018; Kincheloe i in., 2018).

W tej perspektywie kultura uniwersytetu korzysta z mitu instytucji jako krytycznej społecznie – której echa słyhać w wypowiedzi Richarda Rorty’ego, gdy zaangażowanie uniwersytetów w zmianę świata czyni ich istotą (Rorty 2010). Człowiek uniwersytetu to lewicowy intelektualista, poświęcający się czynieniu świata lepszym. Utrzymywany przez społeczeństwo służy jego sprawie. Wspiera postępowe ruchy społeczne i przeciwstawia się nadużyciom władzy.

O takim uniwersytecie można jednak myśleć jako uniwersytecie mniejszościowym, zaś o kulturze autoetnografów jako kontrkulturze. Liczne ataki na krytycznych badaczy jakościowych, trudności z awansem, blokowanie publikacji, wyśmiewanie, sugerują raczej, że mamy do czynienia z mniejszością, funkcjonującą na marginesach. Wydaje się też, że ich byt akademicki uwarunkowany jest posiadaniem czasopism z wysokim impact faktorem oraz wsparcia osób o dużej reputacji w polu akademickim.

To ostatnie zdanie wskazuje na pęknięcie. Kontrkultura z pragnieniami uczynienia pisania niebezpiecznym (Denzin 2018), niewyalienowanym (Bochner 2017), zaangażowanym i istotnym społecznie, nie może rozkwitać samodzielnie. Wikła się w układy z elitami akademickimi oraz buduje potęgę na podstawie liberalnych kryteriów „jakości”. Odczuwam to jako postawę schizofreniczną, w której znowu dwa języki zgrzytają, odsłaniając swoją niemoc i pustkę. Staję przed murem, przez mur jestem nawiedzany. To mur akademii – akademicki mór. Jest w akademii coś, co nie promuje społecznego zaangażowania, spogląda na aktywizm jako naruszenie granic (zob. Adler, Hansen 2012). I nie chodzi jedynie o upióra pozytywizmu.

Na neoliberalnym murze pojawiają się rysy. Po neoliberalizmie nadchodzi coś, coś nowego i możliwe, że bardziej strasznego. To wzmacnia moją schizofreniczność i moje lęki. Zaangażowana postawa prodemokratyczna, równościowa, staje się celem ataków autorytarnych rządów. Gdy neoliberalizm mutuje w formę faszyzmu (Giroux 2011, 2018), władza zerka w stronę

uniwersytetów jako miejsca, które należy przechwycić i podporządkować sprawie narodowej.

Deep Impact

Wciąż musimy uzasadniać swoje istnienie. Czy to tym, że jesteśmy posłusznymi lokalnym mafiozom akademickim, którzy legitymizują się umiejętnością instytucjonalnej kariery. Czy to poprzez odwołania do neoliberalnego etosu produktywnego i międzynarodowego pracownika wiedzy. Czy wreszcie poprzez podkreślanie naszego zaangażowania, służenia publicznemu dobru. W każdym uzasadnianiu, w samej konieczności, tkwi pewny mrok. Gorzki posmak lęku, że stanę się człowiekiem-odpadem, których to nowoczesność i jej późna odmiana tak sprawnie produkuje (Bauman 2004). Każde uzasadnienie można podważyć, w każde uzasadnienie naznaczone jest kruchością.

W grze uzasadnienia zakłada się, że pewne formy są trwalsze od nas. Czasopismo z impact faktorem będzie trwać w trakcie pisania tekstu, po jego opublikowaniu – jak i również wtedy, gdy zaczniemy pracować nad nowym projektem. Wiemy jednak, że w polski styl reformowania szkolnictwa wyższego opierał się na permanentnym stanie wyjątkowym. Zmienianiu reguł w trakcie gry – i niejasności samych reguł.

Ustawa 2.0 potęguje poczucie kruchości. Już nie tyle przez nieustanną modyfikację zasad gry, ile ukazanie kruchości samych instytucji, w których pracujemy. Poczucie przemijania i końca instytucji, jaką znamy towarzyszy mi od dłuższego czasu. To nie jest już walka o pojedyncze przetrwanie mnie jako akademika, ale walka samego uniwersytetu o jego trwanie. Walka, w której można dostrzec, że przemija forma tego świata. Że to tylko odwlekane egzekucji. I że będzie się świadkiem końca własnego świata akademickiego. I siebie jako akademika. Poczucia, że jest się skazanym.

Powolne nadchodzenie nieuniknionego końca dla wielu lokalnych uniwersytetów sprawia, że obecne narracje uzasadnienia przestają obowiązywać. Moje bycie w tymczasowej instytucji jest niezależne od praktyk, od narracji, od form podmiotowości, jakie przyjmę. Bo w świecie, który nadchodzi, nie ma miejsca dla mnie jako akademika. Niezależnie od tego z kim się będę trzymał, niezależnie jak wielki będzie mój impact factor, niezależnie ile zaangażowanych badań przeprowadzę.

To, co przynosi rozpacz, może też przynieść nadzieję (Lear 2018). Nadzieję, która nie tyle opiera się na perspektywie społecznego awansu, nadziei skorumpowanej przez panującą hierarchię społeczną z jej obietnicami rozkoszy, ile nadziei, która rodzi się w nicości, w mroku, jako nowa jakość, jako coś, czego jeszcze nie jesteśmy w stanie wypowiedzieć (Solnit 2019). Świat, w którym uniwersytet przestaje istnieć, ale przybierze nowe, inne formy.

The Return of the Bartleby

Odmowa Bartleby'ego jest odmową radykalną. Nie tyle się nie określa z powodu niemożliwości znalezienia odpowiednich słów, ile odrzuca konieczność uzasadniania istnienia. Nie chodzi o to, że pewne formy użyteczności są złe, ale że wszelka użyteczność nas okalecza. Nie chodzi o krytykę marnotrawienia życia przez system kapitalistyczny, ale że życie jest czymś, co może jedynie zostać zmarnotrawione. Bartleby nie dla tego staje się upiorem, bo nie może znaleźć właściwego miejsca, ale dlatego, że nawiedza go świat, w którym każdy powinien zajmować odpowiednie miejsce. I dlatego, jedyne co ten świat może uczynić Bartleby'emu jest osadzenie go jako jednostki niedopasowanej, zbędnej, nieproduktywnej – osadzenie jej w więzieniu.

W więzieniu albo na emeryturze. Pragnienie Feyerabenda, by zostać emerytem, wiąże się z pragnieniem wyzwolenia od konieczności bycia użytecznym i uzasadniania swojego życia (Feyerabend 1996). „Emerytowani członkowie społeczności akademickiej, dla instytucji uniwersytetu w znacznym stopniu bezproduktywni, są w tej perspektywie jedynymi w pełni wolnymi ludźmi uniwersytetu” (Jendza 2020, s. 223). Bartleby wskazuje nam, że właśnie tam, gdzie mamy do czynienia ze zbędnością, rozkwita to, co możemy językiem humanizmu określić człowieczeństwem.

W naszym starym języku, zakorzenionym w starym świecie, możemy wypowiadać świat, który nadchodzi, jedynie w języku przywileju. W utopijnej perspektywie nie chodzi jednak o zniesienie przywileju, co uczynienie go powszechnym. Nasze słowa już i jeszcze nie znaczą tego, co zapowiadają. Neoliberalizm uczynił akademię obcą wielu osobom – ten dystans może być nie tyle źródłem smutku, ile wyzwolenia z martwych form przemijającej kultury. Prześwity nadziei nakazują naginać stary język do promowania radykalnej zbędności wszelkiego istnienia jako podstawy jego uzasadnienia. Uniwersytet wtedy przekształca się w horyzontalną, dostępną dla wszystkich instytucję jedną z form marnowania czasu i bycia z innymi.

Literatura | References

- ADAMS ST. PIERRE E. (1997), Circling the Text: Nomadic Writing Practices, „Qualitative Inquiry”, 3(4), s. 403-417.
- ADAMS T. E. (2012), The Joys of Autoethnography. Possibilities for Communication Research. *Qualitative Communication Research* 1(2), s. 181-194.
- ADLER N. J., HANSEN H. (2012), Daring to Care: Scholarship that Supports the Courage of Our Convictions. *Journal of Management Inquiry*, 21(2),

s. 128-139.

BADLEY G. F. (2020), Why and how academics write, „Qualitative Inquiry”, 26(3-4), s. 247-256, <https://doi.org/10.1177/1077800418810722>.

BADLEY G. F. (2021), We Must Write Dangerously, „Qualitative Inquiry”, 27(6), s. 716-722, <https://doi.org/10.1177/1077800420933306>.

BALL S. J. (2012), Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University, „British Journal of Educational Studies”, 60, s. 17-28.

BAUMAN Z. (2004), *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

BEVERUNGEN A. I, DUNNE S. (2007), „I'd Prefer Not To”. Bartleby and the Excesses of Interpretation, „Culture and Organization” 13(2).

BOCHNER A. P. (2017), Heart of the Matter. A Mini-Manifesto for Autoethnography, „International Review of Qualitative Research”, 10(1), s. 67-80.

BOYLE M., PARRY K. (2007), Telling the Whole Story: The Case for Organizational Autoethnography, „Culture and Organization”, 13(3), s. 185-190.

CUPPLES J., PAWSON E. (2012), Giving an account of oneself: The PBRF and the neoliberaln university, „New Zealand Geographer”, 68, s. 14-23.

DENZIN N. K. (2017), Critical Qualitative Inquiry, „Qualitative Inquiry”, 23(1), s. 8-16.

DENZIN N. K. (2018), *Performance Autoethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Routledge, London, New York.

FEYRABEND P. K. (1996), *Zabijanie czasu. Autobiografia*. Znak, Kraków.

GALE K., WYATT J. (2017), Working at the wonder: Collaborative writing as method of inquiry, „Qualitative Inquiry”, 23(5).

GALE K., WYATT J. (2019), Autoethnography and Activism: Movement, Intensity, and Potential, „Qualitative Inquiry”, 25(6).

GATTO J. T. (2010), *Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey Th rough the Dark World of Compulsory Schooling*. New Society Publishers, Gabriola Island.

GIROUX H. A. (2011), *Zombie politics and culture in the Age of Casino Capitalism*, Peter Lang, New York.

GIROUX H. A. (2016), Toward a Politics of Revolt and Disruption Higher Education in Dengerous Time, „The Radical Imagine-Nation”, 1(1), s. 19-40.

- GIROUX H. A. (2018), *American Nightmare. Facing the Challenge of Fascism*, City Lights Books, San Francisco.
- GORLEWSKI J., GORLEWSKI D., PORFILIO B. J. (2014), *Beyond Bullies and Victims: Using Case Story Analysis and Freirean Insight to Address Academic Mobbing*, *Workplace*, 24, s. 9-18.
- HARVEY J. B. (2014), *Paradoks Abilene i inne medytacje na temat zarządzania*, Linia, Warszawa.
- HERRMANN A. F. (2017), *Introduction: An autoethnography of an organizational autoethnography book*, [w:] *Organizational Autoethnography*, red. A. F. Herrmann, Routledge, New York.
- HOLMAN J. S. (2019), *Living an Autoethnographic Activist Life*, „*Qualitative Inquiry*”, 25(6), s. 527-528.
- JENDZA J. (2020), *Kultury uniwersytetu*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- KINCHELOE J. L., MCLAREN P., STEINBERG S. R., MONZÓ L. D. (2018), *Critical pedagogy and qualitative research: Advancing the bricolage*, [w:] *The SAGE handbook of qualitative research*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Thousand Oaks: Sage, s. 235-260.
- LEAR J. (2018), *Radykalna nadzieja. Etyka w obliczu spustoszenia kulturowego*, Kronos, Warszawa.
- LEWIS T. E. (2013), *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. Routledge, London.
- MELVILLE H. (2009), *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- PALMERINO G. (2011), *Teaching Bartleby to Write: Passive Resistance and Technology's Place in the Composition Classroom*, „*College English*”, 73(3), s. 283-302.
- PHEKO M. M. (2018), *Rumors and gossip as tools of social undermining and social dominance in workplace bullying and mobbing practices: A closer look at perceived perpetrator motives*, „*Journal of Human Behavior in the Social Environment*”, 28(4), s. 449-465.
- POULOS C. N. (2019), *STAND UP! A Performance Autoethnography of Resistance*, „*Qualitative Inquiry*”, 25(6), s. 547-549.
- POULOS C. N. (2020), *The Perils and the Promises of Autoethnography: Raising Our Voices in Troubled Times*, „*Journal of Autoethnography*”, 1(2), s. 208-211.

- REED N. C. (2004), *The Specter of Wall Street: „Bartleby, the Scrivener” and the Language of Commodities*, „*American Literature*”, 76(2).
- RICHARDSON L., ST. PIERRE E. A. (2010), *Pisanie jako metoda badawcza*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN, Warszawa.
- RORTY R. (2010), *Spełnienie obietnicy naszego kraju*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- SAMBROOK S., HERRMAN A. F. (2018), *Organizational autoethnography: possibilities, politics and pitfalls*, „*Journal of Organizational Ethnography*”, 7(3), s. 222-234.
- SŁAWEK T. (2009), *Bartleby, almost Bartleby*, [w:] *“Will you tell me any thing about yourself?” Co-memorative Essays on Herman Melville’s “Bartleby the Scrivener”*, red. J. Semur, Piter Lang, Frankfurt am Main.
- SMITH B. (2013), *Artificial Persons and the Academy: A story*, [w:] *Contemporary British autoethnography*, red. N. P. Short, L. Turner, A. Grant, Sense Publisher, Rotterdam, The Netherlands, s. 187-202.
- SOLNIT R. (2019), *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywale możliwości, Karakter*, Kraków.
- SONTAG S. (2018), *Przeciw interpretacji i inne eseje*, Karakter, Kraków.
- SPEEDY J. (2005), *Writing as Inquiry: Some ideas, practices, opportunities and constraints*. *Counselling and Psychotherapy Research*, 5(1), s. 63-64.
- STANKIEWICZ Ł. (2019), *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007-2010*, Impuls, Kraków.
- SZWABOWSKI O. (2017), *Bartleby, łowca dyskursów. O pewnej formie nie-krytyki*. „*Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*”, 12(2), s. 329-344.
- SZWABOWSKI O. (2018), *Nocne studiowanie z Bartleby*, „*Parecja*”, 1(9), s. 65-75.
- SZWABOWSKI O. (2019), *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- SZWABOWSKI O. (2019), *We władzy słów i spojrzenia. Bartleby, impotencja władzy i nawiedzony uniwersytet*, „*Filozoficzne problemy Edukacji*”, 2, s. 111-131.
- VALENTIM I. V. L. (2017), *Academic Pimping. Is Anyone Afraid of researching Academic Relationships?*, [w:] *Doing Autoethnography*, red. S. L. Pensoneau-Conway, T. E. Adams, D. M. Bolen, Sense Publishers, Rotterdam, s. 173-185.

- VANHOUTTE K. K. P. (2014), Bartleby the Example and Eros the Idea of the Work: Some Considerations on Giorgio Agamben's 'The idea of study', „Educational Philosophy and Theory”, 46(4), s. 393-405.
- VICKERS M. H. (2007), Autoethnography as Sensmaking: A Story of Bullying, „Culture and Organization” 13(3), s. 223-237.

III

KONTRADYKTORYCZNOŚĆ (W) EDUKACJI SZKOLNEJ

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.07>**Aneta Makowska***

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7785-582X>e-mail: aneta.makowska@usz.edu.pl

„RZECZY TAKŻE WYCHOWUJĄ”. O (TYLKO) POZORNEJ KONTRADYKTORYCZNOŚCI

„THINGS ALSO EDUCATE”. ON THE (ONLY) APPARENT CONTRA-
DICTORINESS

Keywords: pedagogy of things, tangibility, new humanities, contradictoriness as a sensitising tool.

The causality in pedagogical processes is usually attributed to people. They educate and they are educated. The article presents apparent contradictoriness expressed in the title: “things also educate”. Its analysis allows for two approaches. Firstly, the recognition of things as causal in the educational process. Secondly, the proposal of contradictoriness as a tool which makes us sensitive to the presence of non-human actors in educational activities. Looking at contradictions, both in educational theories and practices, can be seen as a moment of epiphany in which complex educational relationships are revealed. The paper draws on selected concepts of the new humanities, in particular performative and relational theories (and the understanding of the pedagogy of things embedded in them).

* **Aneta Makowska** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: pedagogika rzeczy.

„RZECZY TAKŻE WYCHOWUJĄ”. O (TYLKO) POZORNEJ KONTRADYKTORYCZNOŚCI

Słowa kluczowe: pedagogika rzeczy, materialność, nowa humanistyka, kontradyltoryczność jako narzędzie uwrażliwiające.

Sprawstwo w procesach pedagogicznych przypisywane jest zwykle ludziom. To oni wychowują i oni są podmiotami wychowania. W artykule przedstawiona została pewna pozorna kontradyltoryczność wyrażająca się w tytułowym zdaniu: „rzeczy także wychowują”. Jej analiza pozwala na dwa zabiegi. Po pierwsze docenienie rzeczy jako sprawczych w procesie edukacji. Po drugie zaproponowanie kontradyltoryczności jako narzędzia uwrażliwiającego na obecność nie-ludzkich aktorów w działaniach edukacyjnych. Przeglądanie się sprzecznościom, zarówno w teoriach jak i praktykach edukacyjnych można potraktować jako moment przebłysku, w którym uwidaczniają się skomplikowane relacje edukacyjne. W tekście zostały wykorzystane wybrane koncepcje nowej humanistyki a w szczególności teorii performatywnych i relacyjnych (oraz osadzone w nich rozumienie pedagogiki rzeczy).

Wprowadzenie

Tytuł artykułu jest parafrazą tytułu tekstu Bruno Latoura „Rzeczy także posiadają sprawczość” (Latour 2010). W koncepcjach Latoura, ale także wielu innych, które można wpisać z niejednorodny „zwrot ku materialności” (Domańska 2008), podkreśla się, że czynniki pozaludzkie (m.in. materialności i biologiczności) biorą udział w przebiegu działania. Podążając za nimi, celem artykułu jest zwrócenie uwagi na to, że rzeczy są zaangażowane także w interakcje edukacyjne, a wyrażona w stwierdzeniu – „rzeczy także wychowują” kontradyltoryczność jest pozorna. Staram się wskazać, że wynikać może ona z braku wyobraźni pedagogicznej, którą pojmuję za Maksymilianem Chutorańskim jako: „[...] zdolności do brania w nawias obowiązujących rozstrzygnięć pedagogicznych dotyczących przedmiotu, metodologii i aksjologii. W jej ramach, otwierając się na eksperymentalne onto-metodologie, nieustannie stawia się pytania o podstawowych aktorów edukacyjnych zbiorowości i o to, co mogą oni zrobić dla wspólnego świata” (Chutorański 2020, s. 242). Jednocześnie uważam, że zwrócenie się ku tej kontradyltoryczności oraz jej śledzenie (w praktykach naukowych, ale i codziennych), może przyczynić się do rozwijania wyobraźni, dostrzegania i doceniania rzeczy w kulturze edukacyjnej.

Rzeczywistość szkolna jest pełna sprzeczności. To banalne i dość oczywiste stwierdzenie uwidacznia się z całą siłą, kiedy zwrócimy się ku rzeczom. Postulujemy – np. w podstawie programowej – kształcenie postaw krytycznych uczniów, sadząc ich w twardych, rzędowo ułożonych ławkach i nakazując słuchać centralnie usytuowanego przy tablicy nauczyciela. Mówimy o przeładowaniu treści edukacyjnych informacjami, o rozproszeniu wiedzy pomiędzy różne przedmioty, o braku czasu na ich realizację, jednocześnie wypełniając plecaki szkolne podręcznikami i pomocami dydaktycznymi, które przekraczają możliwości ich udźwignięcia. Alarmujemy o potrzebie kształcenia medialnego i konieczności nauki bezpiecznego poruszania się w sieci, zakazując używania telefonów komórkowych w szkołach. Donosimy o katastrofalnej sytuacji planety, koncentrując troskę o nią na programach informacyjnych dotyczących prawidłowych zasad segregowania śmieci. I wreszcie – porządkujemy opisy światów szkolnych w retoryce ontologii zdjęcia klasowego: „[z]socjalizowani przez kursy akademickie dobrze rozpoznajemy edukacyjnych aktorów. To uczniowie, nauczyciele, rodzice, opiekunowie, etc. zanurzeni w świat relacji społecznych, kultury symbolicznej, wartości, dyskursów, narracji i ideologii, to instytucje tworzone przez ludzi, ludzkie polityki, etc., bo to ludzie działają bez względu na to, czy są rozumiani jako podmiot zbiorowy, czy indywidualny. Szkoła to «ludzkie sprawy» – tak najkrócej można określić dominującą w myśleniu o edukacji ontologię zdjęcia klasowego” (Chutorański 2017, s. 9) – podczas gdy wirus COVID-19 nie tylko uniemożliwił wykonanie w tym roku sesji fotograficznych, ale także radykalnie zmienił rzeczywistość szkolną i edukacyjną. Każda z tych rzeczy: ławka, krzesło, plecak szkolny, smartfon i wirus na różne sposoby – w zbiorowości uczniów, nauczycieli, Internetu, szczepionek, informacji itd. – kształtują rzeczywistość szkolną. Niemniej nie wszystkim z nich poświęca się taką samą uwagę, nie wszystkich z nich docenia się jako mogących wprowadzać różnicę w kształtowaniu rzeczywistości szkolnej. Antropolog Janusz Barański w tekście zatytułowanym „Świat rzeczy wobec człowieka” pisząc o przyznawaniu prawa do działania tym elementom naszych zbiorowości, które zwykliśmy widzieć jako nieożywione i niesprawcze, mówi: „[c]hciałoby się tutaj widzieć najpierw «człowieka», który wydaje się bytem nadrzędnym wobec «rzeczy», tymczasem jest odwrotnie – to one jakoby mają się jakoś wobec niego. Ujawniająca się tutaj kontradyktoryczność jest jednak pozorna. Mianowicie, rzeczy są nie tylko wytworami światów tworzonych przez człowieka, lecz i swoistymi twórcami, mają silną moc sprawczą, której jednak – wiedzeni zdrowym rozsądkiem, często złym doradcą codzienności – zwykle nie dostrzegamy” (Barański 2013, s. 5).

Kontradyktoryczność: poza język

Kontradyktoryczność w logice klasycznej wyraża się w języku. Upraszczając to sprzeczne ze sobą zdania, z których tylko jedno jest prawdziwe. Logika klasyczna osadza się w założeniu, że język ma moc wyrażania prawdy i fałszu. Koncepcje oparte na języku zdominowały dyskursy naukowe – szczególnie humanistyczne i społeczne – ostatnich dziesięcioleci. W znacznej części opierały się na badaniach semiotycznych, nad znaczeniem, symbolami, dyskursami etc., dyskredytując tym samym świat materialny. Jedną z czołowych przedstawicielek nowego materializmu zauważa: „[j]ęzykowi przyznano zbyt wiele władzy. Zwrot językowy, zwrot semiotyczny, zwrot interpretacyjny, zwrot kulturowy: wydaje się, że ostatnio wraz z dowolnym z tych zwrotów każda z «rzeczy» – nawet materialność – zostaje przekształcona w kwestię języka albo w inną formę kulturowej reprezentacji. Wszechobecne kalambury ze słowem *matter* nie oznaczają niestety przemyślenia kluczowych pojęć (materialności i znaczenia) oraz relacji między nimi. Owe gry słów wydają się raczej symptomem tego, do jakiego stopnia kwestia (tak zwanych) «faktów» została zastąpiona problemem znaczenia (bez cudzy-słowa). [...] W pewnym sensie jedyną rzecz, jaka zdaje się nie mieć już żadnego znaczenia, to materia” (Barad 2012, s. 323-324). Bjørnar Olsen, credo swojej książki uczynił stwierdzenie „nie wszystko co stałe rozplywa się w powietrzu” (Olsen 2013, s. 9). Zwraca ono uwagę na to, że analizujemy rzeczywistość społeczną i kulturową tak, jakby świat był skonstruowany z zawieszonych w próżni znaczeń, które w różnych konfiguracjach wyzwalają ludzkie działania. Działania odcielesnione i usytuowane wyłącznie w świecie tych znaczeń: [...] dominującą tendencją pozostaje w dalszym ciągu przedstawianie kultury materialnej i krajobrazów jako obszaru „inskrypcji”, owych metaforycznych substytutów zawsze symbolizujących coś innego, a przede wszystkim to, co „społeczne”, „kulturowe”, „polityczne” itd. – wszystko pojmowane *implicite* jako ponadmaterialne byty. Milczącym założeniem większości współczesnych metod jest przekonanie, że kultura jest jakoś „uprzednia” wobec materii lub od niej oderwana, a także pogląd, że kultury, jako „z góry odmienne”, reagują na świat materialny w unikalny sposób, którego efektem są wielorakie materialne ekspresje i znaczenia (Olsen 2013, s. 10). W języku mamy zdolność do segregowania, przypisywania, dzielenia i porządkowania znaczeń i na ich podstawie orzekania o tym, co prawdziwe. Jeśli jednak zwrócimy się ku rzeczywistości zmaterializowanej, sprawy nieco bardziej się komplikują.

Rzeczy wychowują

Docenienie sprawczości rzeczy w nie tylko ludzkim świecie jest w moim przekonaniu jednym z zadań pedagogiki rzeczy, z pozycji której piszę – tj. pedagogicznej refleksji nad materialnością, która wyraża się we wrażliwości dotyczącej relacji między ludzkimi i pozaludzkimi aktorami procesów edukacyjnych (Chutorański, Makowska 2019a; Parezja 2019; Chutorański, Makowska 2016). Pedagogikę rzeczy można rozumieć szeroko, jako refleksję nad materialnościami osadzoną w klasycznej humanistyce i np. nurtach konstruktywistycznych traktujących rzeczy jako nośniki znaczeń. Można ją rozumieć – i jest mi to bliższa perspektywa – także jako refleksję czerpiącą z założeń nowej humanistyki, która podkreśla rzeczy m.in. w przebiegu działania (performatyka), w relacjach czynników ludzkich i nie-ludzkich (ANT), w procesach materializacji i dematerializacji (humanistyka cyfrowa), jako obiekty ucieleśniające i sytuujące poznanie (mowy materializm i feminizm), jako świat roślin, zwierząt (ekokrytyka) itd. Jedną z cech charakterystycznych różnych i szerokich nurtów nowej humanistyki jest docenienie rzeczy nie tylko jako nośników znaczeń lub symboli, ale jako obiektów, które przez walory fizyczności i obecności w przebiegu działania, robią coś więcej niż zwyczajnie narzędzia w rękach człowieka. Taka perspektywa wymaga często porzucania wielu tradycyjnych przedmiotów i konwencji badawczych, zwraca się ku praktykom i działaniu, eksperymentowaniu, zabawie, rozluźnianiu reżimów metodologicznych i usytuowaniu badacza/badaczki w środowisku (Czapliński 2017, s. 19-22). Na gruncie tych teorii rzeczy mogą być traktowanie szeroko – jako elementy świata ożywionego i nieożywionego, aktorzy, którzy zmieniają przebieg działania: może to być dzisiejsza gazeta z informacjami o szczepionce, gołoledź, która opóźniła dojazd do domu lub plecak szkolny, który powoduje skoliozę. Nie chodzi tu jednak wyłącznie o traktowanie i badanie rzeczy, jako kolejnych aktorów społecznych „którzy coś robią”, ale także o śledzenie skomplikowanych powiązań, które występują w środowisku, potraktowanie rzeczy jako „fenomenu performatywnego” (Wojnowski 2017, s. 130).

Taka sprawczość czynników pozaludzkich (zwierząt, bakterii, roślin, wirusów itd.) zaczyna być coraz częściej doceniana także w refleksji popularnonaukowej w np. zainteresowaniu życiem społecznym drzew lub duchowym zwierząt (Wohlleben 2016, 2017), w sztuce, w kulturze popularnej np. w rozwoju figury nie-ludzkiego, ale sprawczego zombie lub serialach problematyzujących człowieczeństwo w kontekście rozwoju nowych technologii tj. Black Mirror, w ruchach tj. „The 100 Things Challenge”. Są to tylko przykłady świadczące o tym, że rzeczy są silnie uwikłane w nasze życie i znacznie bardziej złożone, niż do tej pory nam się wydawało. Mają zdol-

ność do kierowania działaniami, zmieniania ich, wyzwalań, są nośnikami pamięci, potrafią stawiać opór, strajkować, mediować, są płynne, ulegają przemianom, towarzyszą nam w każdym aspekcie życia.

Olga Tokarczuk w swojej ostatniej książce podkreśla antropocentryczny porządek świata, który powstał z udziałem teorii naukowych, ale jego konsekwencje sięgają daleko poza lektury akademickie: „[s]ądzę, że grzechem za który zostaliśmy wygnani z raju, nie był ani seks, ani nieposłuszeństwo, ani nawet poznanie bliskich tajemnic, lecz właśnie uznanie siebie za coś oddzielnego od reszty świata, pojedynczego i monolitycznego. Odmówiliśmy uczestniczenia w relacjach. [...] Stworzyliśmy z Bogiem spółkę z ograniczoną odpowiedzialnością, która zmonopolizowała i zniszczyła świat i nasze sumienie. Przez co zupełnie przestaliśmy rozumieć niesamowitą złożoność świata” (Tokarczuk 2020, s. 16-17). Jednocześnie w metaforze „życia drzewa” oddaje ideę nowohumanistycznego stosunku do świata. Świata, który nieustannie się staje, cyrkuluje w obiegu różnych współwytwarzających się aktorów: „[d]ziś [...] tradycyjna misterna konstrukcja człowieka oddzielonego od reszty świata się rozpada. Wyobrażam to sobie jako upadek wielkiego spróchniałego drzewa. Ale przecież drzewo nie przestaje istnieć, zmienia się tylko jego stan. Od teraz staje się miejscem jeszcze bardziej intensywnego życia: kiełkowania na nim innych roślin, kolonizowania go przez grzyby i saprofity, zasiedlania przez owady i inne zwierzęta. Zresztą samo drzewo odrodzi się ze swoich przyrostów, nasion, korzeni” (Tokarczuk 2020, s. 18-19). Seriale, książki, słowa, zwierzęta, rośliny, ludzie i ekrany telewizorów – mogą mieć wspólną moc uruchamiania wyobraźni pedagogicznej. Takie „pomieszczenie” sposobów mówienia o rzeczach, praktykowanie z nimi w różnych konfiguracjach (np. jako obiekty konsumpcji, sztuki, jako gatunki stowarzyszone, jako części – nie do końca – ludzkiego ciała) w moim przekonaniu sprzyja dostrzeganiu tego, co było do tej pory niewidoczne: „[w]brew możliwym wewnętrznym kontrowersjom i sprzecznościom takie eklektyczne podejście wydaje się bardziej pasować do zajmowania się skomplikowaną masą, którą zwiemy «rzeczami». Rzeczy same w sobie nieprzerwanie udowadniają, że są zbyt złożone, odmienne i nieposłuszne, aby uchwycić je pojedyncza filozofia czy teoria socjologiczna” (Olsen 2013, s. 27). Jak podkreśla Przemysław Czapliński, nowa humanistyka „[...] zamiast transgresji szuka subwersji; rzadziej mówi o przekraczaniu granic, częściej – o sztuce ich rozpoznawania i pożytkowania; nie operuje figurą «zerwania», lecz tropem «wiązań», «spłotu», «węzła»” (Czapliński 2017, s. 20).

Kontradyktoryczność jako narzędzie uwrażliwiające

Proponuję spojrzenie na kontradyktoryczność jako wyrażoną nie tylko w języku, ale także uwikłaną w działanie rzeczy. Kontradyktoryczność, która przekracza język logiki klasycznej lub jest rozumiana jako sprzeczności życia codziennego – oksymorony, ironia, inkoherencja, pozór (Horn 2018) – może być traktowana jako narzędzie uwrażliwiające na obecność „nowoczesnej konstytucji”, ontologicznego i epistemicznego podziału na świat natury (biernej, podporządkowanej) i kultury (ludzkiej, językowej, sprawczej) (Latour 2011) i jego konsekwencji. Kontradyktoryczność jest rodzajem dualizmu, przyjęciem założenia, że coś może być prawdziwe lub fałszywe. Poszukiwanie takich kontradyktoryczności i przyglądanie się im jako praktykom – w ludzko-nie-ludzkich – zbiorowościach miałoby służyć nieorzekaniu o ontologicznym i epistemologicznym statusie wiedzy, ale wyzwalaniu jej. Odwołuję się w tej propozycji do koncepcji pojęcia uwrażliwiającego, które dzięki szczegółowym empirycznym analizom oraz wysycaniu pojęć, ma za zadanie włączać się do wspólnego uniwersum dyskursu (Blumer 2007, s. 112). Narzędzie – nie pojęcie – uwrażliwiające, podobnie jak w koncepcji interakcjonistów ma za zadanie kierować naszą uwagę na pewne zjawiska, jednak w tym przypadku nie w stronę znaczeń i sensów, ale działań. Będzie czymś więcej niż sposobem na wytwarzanie wiedzy. Narzędzie działa nie tylko w świecie języka, ale może mieć zdolność do uruchamiania i formatowania np. afektów i emocji, może wyzwać, ułatwiać lub zabraniać określonych praktyk.

B. Latour pisze o kilku sytuacjach, w których sprawczość rzeczy staje się szczególnie widoczna. Są to momenty, kiedy rzeczy przestają być tłem naszych działań, przestają być wyłącznie narzędziem, w których przestają wykonywać dobrze znane i przypisane im funkcje – wychodzą z roli oswajonych i podporządkowanych mediatorów i zapośredniczeń – i zaczynają czynnie kształtować przebieg działania. Są to sytuacje innowacyjne, zanim przedmioty wejdą w ustabilizowaną sieć relacji, w których przestają być widoczne, kiedy posługują się nimi laicy, niezdary, ignoranci, kiedy dochodzi do wypadków, strajków lub awarii oraz kiedy uruchamiamy wyobraźnię i zaczynamy budować fikcję (Latour 2010, s. 549-554). Sądzę, że kontradyktoryczność rozumiana jako pewnie zgrzyt np. interpretacji i praktyk, niespójności ocen, wniosków, nieskuteczności postulatów i praktyk i wreszcie jako sprzeczność w codzienności (oksymoroniczna, ironiczna itd.) może być aktorem (nie tylko pojęciem/znaczeniem) uwrażliwiającym, który podobnie jak wcześniej wskazane przez Latoura sytuacje, pozwoli docenić sprawczość czynników pozaludzkich. Krótko mówiąc, chodziłoby tu o takie zwrócenie się ku sprzecznościom, które nie będzie prowadziło do odrzucenia jednej

tezy, praktyki, interpretacji jako fałszywej i przyjęcia drugiej jako prawdziwej, ale o potraktowanie jej jako momentu poruszenia sieci ustabilizowanych relacji zachęcającego do szczegółowego przyjrzenia się im. Kontradyktoryczność jako narzędzie uwrażliwiające mogłaby mobilizować do poszukiwania nowych wyjaśnień tam, gdzie do tej pory widzieliśmy sprzeczności.

Literatura | References

- BARAD K. (2012), Posthumanistyczna performatywność: ku zrozumieniu, jak materia zaczyna mieć znaczenie, przeł. J. Bednarek, [w:] *Teorie wywrotowe. Antologia Przekładów*, red. A. Gajewska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 323-360.
- BARAŃSKI J. (2013), Świat rzeczy wobec człowieka, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej”, 61(1), s. 5-13.
- BLUMER H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*, przeł. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- CHUTORAŃSKI M. (2017), W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Tom 20, 4(80), s. 7-21.
- CHUTORAŃSKI M. (2020), Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- CHUTORAŃSKI M., MAKOWSKA A. (2016), *Pedagogika rzeczy nie(tylko)konsumowanych*, „Parezja”, 1(5), s. 66-78.
- CHUTORAŃSKI M., MAKOWSKA A. (2019a), Czy(m) jest pedagogika rzeczy? Wprowadzenie, [w:] *Rzeczy – Kultura – Edukacja*, red. M. Chutorąński, A. Makowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 9-17.
- CHUTORAŃSKI M., MAKOWSKA A. (2019b), *Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcia*. Wprowadzenie, [w:] „Parezja. Pedagogika rzeczy”, red. M. Chutorąński, A. Makowska, 1(11), s. 5-11.
- CZAPLIŃSKI P. (2017), Sploty, „Teksty Drugie. Nowa Humanistyka”, 1, s. 9-17.
- DOMAŃSKA E. (2008), Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami, „Kultura Współczesna”, 3, s. 9-21.
- LATOUR B. (2010), Przedmioty także posiadają sprawczość, przeł. A. Derra, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 525-560.

- LATOUR B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, przeł. M. Gdula, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- HORN L. R. (2018), *Contradiction*, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/contradiction/> [data dostępu: 1.09.2021]
- OLSEN. B (2010), *Kultura materialna po tekście*, przeł. P. Stachura, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 561-592.
- OLSEN B. (2013), *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*, przeł. B. Shallcross, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- „PAREZJA. Pedagogika rzeczy” (2019), 1(11), red. M. Chutorąński, A. Makowska.
- RZECZY – Kultura – Edukacja (2019), red. M. Chutorąński, A. Makowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- TOKARCZUK O. (2020), *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie.
- WOHLLEBEN P. (2016), *Sekretne życie drzew*, tłum. E. Kochanowska, Wydawnictwo Otwarte, Kraków.
- WOHLLEBEN P. (2017), *Duchowe życie zwierząt*, tłum. E. Kochanowska, Wydawnictwo Otwarte, Kraków.
- WOJNOWSKI K. (2017), *Materialność*, [w:] *Performatyka. Terytoria*, red. E. Bał, D. Kosiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.12>

Alicja Korzeniecka-Bondar*

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1145-2996>

e-mail: alibon@uwb.edu.pl

ŚCIERANIE SIĘ RÓŻNYCH PORZĄDKÓW TEMPORALNYCH W SZKOLE – DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELI

THE CLASH OF VARIOUS TEMPORAL ORDERS AT SCHOOL –
TEACHERS' EXPERIENCES

Keywords: school culture, clash of temporal rules, teacher, everyday school life.

Based on the analysis of research results concerning everyday teachers' experience of their time at school, it is argued that various temporal rules clash at school, which makes the teacher's work difficult, if not impossible. As a consequence, the teacher has to deal with constant ambivalence and numerous dilemmas. The article analyses temporal rules based mainly on considerations of monochronic and polychronic time as well as selected temporal properties of contemporary reality. The presented dilemmas prove that teachers find themselves in a situation where rules, norms and values regulating their daily activities at school are inconsistent and mutually exclusive. The final part of the article links the considerations to the issue of school culture.

* **Alicja Korzeniecka-Bondar** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: problematyka rozwoju nauczyciela jako człowieka, temporalny wymiar funkcjonowania podmiotów szkolnej edukacji, twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej, budowanie społeczności naukowej uczonych.

ŚCIERANIE SIĘ RÓŻNYCH PORZĄDKÓW TEMPORALNYCH W SZKOLE – DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELI

Słowa kluczowe: kultura szkoły, ścieranie się reguł temporalnych, nauczyciel, codzienność szkolna.

Na podstawie analizy wyników badań dotyczących doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu w szkole, postawiono tezę, że w szkole ścierają się różne reguły temporalne, co sprawia że praca nauczyciela staje się trudna, wręcz niemożliwa i skazana na nieustanne doświadczanie ambiwalencji i licznych dylematów. W artykule dokonano analizy reguł temporalnych bazując głównie na rozważaniach dotyczących czasu monochronicznego i polichronicznego oraz wybranych właściwościach temporalnych współczesnej rzeczywistości. Ukazane dylematy dowodzą, że nauczyciele znajdują się w sytuacji niespójności, wykluczania się reguł, norm i wartości regulujących ich codzienne działania w szkole. W zakończeniu odniesiono podjęte rozważania do problematyki kultury szkoły.

Wprowadzenie

Każda szkoła ma własną niepowtarzalną kulturę, rozumianą jako „ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty” (Ward, Burke 2004, podaję za Czerepaniak-Walczak 2015, s. 80). Kultura szkoły to podzielane przez wspólnotę wyobrażenie „co robić i dlaczego właśnie to” (Elsner 2010) i dlaczego w taki sposób. Tworzenie kultury szkoły jest procesem nieustannego przeplatania się przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; indywidualnych i instytucjonalnych sposobów strukturyzacji działań poszczególnych podmiotów edukacji. Kategorią spajającą strukturę i jednostkę jest czas (por. Rosa 2010). Funkcjonowanie szkoły wyznaczają zarówno indywidualny, prywatny sposób doświadczania i użytkowania czasu poszczególnych osób, jak też zewnętrznie określona (identyczna dla każdej szkoły) strukturyzacja czasu (np. początek i koniec roku szkolnego, długość trwania lekcji itp.). Do tego należy dodać uwarunkowania płynące z szerokiego kontekstu społecznego (kulturowego, organizacyjnego i relacyjnego) (Flaherty, Freidin, Sautu 2005). Szkoła nie tylko działa w określonych regułach temporalnych, ale także je reprodukuje. Kultura szkoły nie jest monolitem trwałych, oczywistych i niekwestionowanych przekonań, poglądów, postaw i relacji – jest systemem żywym, organicznym, rozwijającym się i podlegającym zmianom w rezultacie relacji (z innymi

i światem). Dlatego warto się jej przyglądać jako całości oraz poszczególnym elementom.

Artykuł porusza wątek ścierania się różnych reguł temporalnych w codzienności szkolnej wyłoniony na podstawie analizy wyników badań dotyczących doświadczenia przez nauczycieli codziennego czasu w szkole (szczegółowo opisanych w książce *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*) (Korzeniecka-Bondar 2018a). By rozpoznać to zjawisko, przyglądałam się temu, co dzień po dniu zachodzi w szkole (treść codziennych szkolnych zdarzeń, nauczycielskie myśli i przeżycia) i rozpoznawałam codzienny czas w wymiarach: tempa, planowania, kontroli, urozmaicenia i wypełnienia czasu (Popiołek 2000). W badaniach uczestniczyło 20 nauczycieli. Zastosowałam triangulację w zbieraniu danych (Flick 2009, s. 448), wykorzystując, następujące po sobie, dwa sposoby gromadzenia danych: *Formularz opisu przebiegu dnia* oraz semistrukturyzowany indywidualny wywiad o pogłębionym charakterze. Badania realizowane zgodnie z praktyką fenomenograficzną (Marton 1981, s. 180) pozwoliły na stworzenie empirycznego opisu sposobów, w jaki nauczyciele doświadczają codziennego czasu w szkole. W rezultacie analizy wyników badań zidentyfikowano trzy koncepcje doświadczenia codziennego czasu przez nauczycieli: 1) jako podporządkowywanie się dominacji kultury zegara; 2) jako podtrzymywanie i utrwalanie porządku (struktury) szkolnej codzienności; 3) jako bycie w sieci zdarzeń o interstycjalnym charakterze (Korzeniecka-Bondar 2018a).

Analiza wyników tych badań pozwoliła dostrzec, że w szkole ścierają się różne reguły temporalne, co sprawia, że praca nauczyciela staje się trudna, wręcz niemożliwa i skazana na nieustanne doświadczanie ambiwalencji i licznych dylematów. Postaram się je ukazać w postaci dylematów. Tekst składa się z dwóch głównych części. W pierwszej dokonuję analizy reguł temporalnych bazując głównie na rozważaniach dotyczących czasu monochronicznego i polichronicznego oraz wybranych właściwościach temporalnych współczesnej rzeczywistości. W drugiej ukazuję dylematy wynikające ze ścierania się różnych reguł temporalnych w szkole. W zakończeniu odnoszę podjęte rozważania do problematyki kultury szkoły.

Różnorodne reguły temporalne – tło teoretyczne

W myśleniu o szkolnej codzienności problematyka czasu może być traktowana jako jej ukryty wymiar, „ukryty język” kultury (Hall 1978), „ukryty rytm” (Zerubavel 1985) czy „ukryta struktura” (Pawelczyńska 1986). Czas pozwala dostrzegać niedostrzegalne, umykające aspekty, takie jak oddziaływanie odmiennych kultur czasowych (monochronicznych i polichronicznych) na ludzkie zachowanie (Hofstede 2000; Hall 1999; Kaufman-Scarborough,

Lane, Lindquist 1991; Kaufman-Scarborough, Lindquist 1999; Kaufman-Scarborough 2006). Wyróżnić można dwie kluczowe postaci czasu: 1) zewnętrzną, gdy stanowi skalę pomiaru zdarzeń i procesów społecznych (czas ilościowy) oraz 2) wewnętrzną, będącą immanentną, ontologiczną właściwością zdarzeń i procesów społecznych (czas jakościowy) (Tarkowska 1992; Sztompka 2005; Adam 2010, s. 33-86). Zgodnie ze znaczeniem greckiego słowa *Chronos*, czas jest obiektywną wielkością liniową, w której każda sekunda ma taką samą wartość, a bieg wskazówek zegara wyznacza rytm życia człowieka. Ceniona jest punktualność i wydajność. Czas może być traktowany jako subiektywny, mierzony kategoriami osobistego doświadczenia – greckie *Kairos*. Istota czasu *kairos* wiąże się z wartością doświadczenia, a nie z obiektywną liczbą jednostek zegarowych (Merrill i Merrill 2004).

Edward Hall (1999) wyróżnił dwie główne kultury wyznaczające reguły użytkowania czasu: monochroniczną i polichroniczną. Z podejściem monochronicznym związane są: linearne postrzeganie czasu, dominacja kultury zegara i skupienie na tym, co nastąpi w rezultacie ludzkich działań i projektów. Czas traktowany jest jak droga z przeszłości ku przyszłości. Czas monochroniczny jest planowany i dzielony na mniejsze części. Człowiek jest skoncentrowany na jednym konkretnym zadaniu i nastawiony na sekwencję zdarzeń realizowanych zgodnie z długoterminowym planem i harmonogramem. W relacjach międzyludzkich bardzo ważna jest punktualność i przestrzeganie reżimów czasowych dotyczących np. długości trwania zdarzeń czy wypełniania czasu. Bywa on traktowany niemalże namacalnie, jak waluta, którą można „wydać, zaoszczędzić, zmarnować, stracić” (Hall, Hall 1990, s. 13-14). Jest to taki sposób myślenia, który trzyma człowieka w ryzach nieugiętego czasu. Czas służy do ustalania porządku i ważności zdarzeń. Takiego sposobu postrzegania czasu uczy się w kulturach wysokorozwiniętych jako jedyne, logiczne i podzielane przez wszystkich. W szkole „działanie wyłącznie z wymogami czasu ilościowego może «uczyć zubożenia» i usprawiedliwiania nakazami czasu (brak czasu, pośpiech, *deadline* itd.) braku zaangażowania i włączania się w tworzenie wspólnoty, podejmowanie działań wychowawczych i solidarnych więzi społecznych” (Korzeniecka-Bondar 2018b, s. 151).

Czas polichroniczny charakteryzuje się jednoczesnym występowaniem wielu rzeczy i dużym zaangażowaniem w kontakt z ludźmi (Hall, Hall 1990, s. 14). Ważniejsze niż trzymanie się harmonogramów jest podtrzymywanie interakcji międzyludzkich, przykładowo rozmowa trwa tyle, ile potrzebują rozmówcy, by dojść do konkluzji, nie jest podyktowana wytycznymi harmonogramu czy zegara. Czas polichroniczny jest znacznie mniej namacalny niż czas monochroniczny, można go do porównać „do pojedynczego punktu

na drodze” (Hall, Hall 1990, s. 14). Terminy, punktualność stają się czymś mniej rygorystycznym, bardziej płynnym – liczy się nieśpieszna interakcja międzyludzka (którą się buduje z myślą o długim trwaniu).

Reguły temporalne charakteryzujące powyżej wymienione kultury nie pozwalałyby w pełni przyglądać się temu, co na co dzień dzieje się w szkole, gdyby pominięte zostały kluczowe doświadczenia (niemalże) każdego człowieka: przyspieszenie (Rosa 2012, 2015), kompresja czasu i przestrzeni (Harvey 1990), wzrost aktywności w związku z rozwojem technologii i konsumpcjonistycznym stylem życia (Hargreaves 1994; Crary 2013). Konsekwencjami tego są wszechobecne: przyśpieszenie (Gleick 2003; Tarkowska 2001), wydłużanie się teraźniejszości (Nowotny 1994), puentylistyczny (Maffesoli, podając za Zygmuntem Baumanem 2009, s. 40) i bezczasowy czas (Castells 2007, s. 492), multizadaniowość (Gleick 2003, s. 174; Castells 2010). Czas rozpada się na wystrzałowe momenty niosące intensywne doznania. Regułą staje się wysycanie życia po brzegi nowością, której aktualność przemija niemalże natychmiast, rodząc w to miejsce coś nowszego, jeszcze bardziej wystrzałowego – kultura staje się instant (Melosik 2000, 2011). Tu nie ma miejsca na długoterminowe plany czy zobowiązania, one stanowią balast i ograniczające wolność ramy. z jednej strony, dążeniem do stabilności, porządku i bezpieczeństwa, z drugiej, dążeniem do nowości, oryginalności i wystrzałowego życia.

Edward Hall podkreśla, że każda z kultur ma własny język czasu (*language of time*), a sam czas jest komunikacją (Hall, Hall 1990, s. 18). Prawidłowe komunikowanie się wymaga zrozumienia charakterystyk poszczególnych kultur z ich stosunkiem do przeszłości i przyszłości, znaczenia teraźniejszości; tempa, rytmu i synchronizacji; rozkładów i kierowania czasem. Autor odnosi powyższe opisy do konkretnych krajów czy miast, a opisane kultury traktuje jako dychotomiczne opozycje. Trudność rodzi się, gdy reguły poszczególnych języków czasu występują równocześnie w jednej wspólnocie. Ma to miejsce w szkole, na co wskazała analiza wyników badań dotyczących doświadczania przez nauczycieli codziennego czasu, gdzie ścierają się różne reguły temporalne różnych kultur, wymuszając oscylowanie podmiotów szkolnej codzienności pomiędzy nimi i rodząc szereg dylematów.

Dylematy wynikające ze ścierania się różnych reguł temporalnych w szkole

W sposobie funkcjonowania instytucji, w dostrzeganych w niej zjawiskach temporalnych (podobnie, jak w przestrzennych) zawarta jest, zdaniem Elżbiety Tarkowskiej, koncepcja uczestnika tej instytucji określająca jego potrzeby, dążenia, sposób zachowania. Podmioty codzienności szkolnej uczest-

nicząc w życiu tej instytucji, kształtują własną świadomość temporalną (Tarkowska 1992, s. 25), wrastają w szereg reguł, które z czasem stają się oczywiste i naturalne. Koncepcja ta uzewnętrznia się zarówno w sposobie działania instytucji, ale także w poglądach, postawach, jak i działaniach poszczególnych osób (Tarkowska 1994, s. 50). W szkolnej rzeczywistości okazuje się to niezwykle złożone, gdyż krzyżują się w niej monochroniczne i polichroniczne reguły użytkowania czasu. Dzień za dniem podejmowana jest „praca czasem” (*time work*), czyli „indywidualne lub interpersonalne wysiłki mające na celu stworzenie lub stłumienie określonych rodzajów doświadczeń temporalnych” (Flaherty 2003, s. 17). Przejawy owej „pracy czasem” omawiam, ukazując kilka dylematów rozpoznanych w trakcie analizy wyników badań.

Po pierwsze, jaka ma być szkoła zorientowana przyszłościowo, nastawiona na mierzalny cel, sukces (kultura monochroniczna) czy na *social time*, budowanie i podtrzymywanie interakcji społecznych (kultura polichroniczna)? Analiza wyników badań wskazuje na co najmniej dwa cele szkoły: 1) rozwój potencjału każdego z uczniów (w tym o szczególnych wymaganiach rozwojowych); 2) mierzalne wyniki określane liczbą laureatów konkursów, średnią ocen, miejscem w rankingu pozycjonujące szkołę wśród innych. Warunkiem koniecznym do realizacji celu, jakim jest rozwój uczniów, są dobre relacje społeczne między podmiotami szkolnych interakcji, wymagające czasu na budowanie wzajemnego zaufania i zrozumienia. Badani nauczyciele alarmowali, że w szkole nie ma czasu na spotkanie i dialog z drugim człowiekiem (ucznieniem, innym nauczycielem, rodzicem), na to by rozmowa nie była jedynie pośpieszną wymianą informacji ważnych ze względu na cele dydaktyczne. Goni się z „przerabianiem materiału” bez względu na to, czy uczniowie nadążają, czy też wypadają z tego biegu. Dominuje liniowe myślenie o osiąganiu celu: nakład pracy nauczyciela jest wprost proporcjonalny do osiągniętego rezultatu. Nacisk kładziony jest głównie na zdeterminowane dążenie do osiągnięcia zewnętrznie narzuconych celów, które nie stanowią wypracowanej we wspólnocie koncepcji (rezultatu wewnątrzszkolnych negocjacji).

Po drugie, jak w szkole regulowane mają być działania – zegarem czy długością trwania zdarzeń? Zapewnienie uczniom warunków rozwoju wymaga, by plan, rozkład działań był determinowany długością trwania aktywności ucznia, a początek i koniec aktywności wyznaczony na zasadzie wzajemnego porozumienia uczestników, że już czas (Levine 1997, 2013). Czas zegara oznacza ogólnie określony początek i koniec danej aktywności (np. lekcji). W szkole jednak czas wyznacza zegar i potrzeba synchronizacji działań w całym złożonym układzie, jakim jest ta instytucja. Działania muszą

rozpocząć się i kończyć punktualnie w rytmie dzwonek, zewnętrznych nakazów czasu. W trybie działania szkoły nie ma miejsca na spontaniczne wydłużanie, czy skracanie czasu zdarzenia, bo tego wymaga konkretny uczeń. W szkole wszyscy mają działać szybko, w narzuconym rytmie, bo tak stanowi plan. Te zewnętrzne nakazy czasu sprawiają, że nauczyciel zmuszony jest działać w warunkach niemożliwych dla realizacji celu wymagającego cierpliwości i nakładu czasu (jakim jest rozwój każdego z uczniów). Szkoła jest instytucją, w której nauczyciele budżetują czas, oszczędzają go. Jest to wynik mocno zakorzenionego w szkole przekonania, że każda chwila, która nie jest poświęcona realizacji wyznaczonych odgórnie celów (np. realizacji podstawy programowej), jest marnowaniem czasu.

Po trzecie, czy w szkole nauczyciel ma być skoncentrowany na jednym zadaniu realizowanym w konkretnej czasoprzestrzeni, co jest charakterystyczne dla kultury monochronicznej, czy też działać wielozadaniowo, równocześnie podejmując wiele aktywności? Szkoła działa według wymogów kultury zegara, trzymając się programów, harmonogramów i zewnętrznie określonych ram czasowych, w których w danym odcinku czasu nauczyciel ma zrealizować określoną aktywność, np. prowadzić lekcję. Analiza wyników badań odsłoniła, że na co dzień w szkole dominuje wykonywanie przez nauczycieli kilku zadań równocześnie, charakterystyczne w kulturach zdarzeń (*event culture*), wymagające dużego zaangażowania (Hall 1999; Bluedorn 2002). Codziennność wypełniona jest działaniami zaplanowanymi, ale także niezaplanowanymi i nieprzewidywalnymi sprawiając, że od nauczyciela wymaga się wielozadaniowości, multitaskingu przy równoczesnym „nietraceniu z oczu” potrzeb uczniów. Ta rozbieżność oczekiwań wymusza częstą zmianę planów i staje się źródłem frustracji i zmęczenia nauczycieli.

Po czwarte, czy szkoła ma funkcjonować według czasu puentylistycznego, punktowego (Maffesoli, podaje za Z. Baumanem 2009, s. 40) – w którym działania nauczycieli i uczniów to suma „chwil obecnych”, zbiór „czasopunktów” niepowiązanych ze sobą, niosących nieograniczone możliwości? Czy też działając, mają kierować się „czasem konieczności”, postępować w myśl logiki długiego trwania, ciągłości i konsekwencji (zdeteminowania)? Czas puentylistyczny związany jest z byciem tu i teraz, z urozmaicaniem, przemiennością i krótkotrwałością zdarzeń. „Rozproszkowany na mnóstwo «chwil na wieki» – zdarzeń, przypadków, wypadków, przygód, epizodów” (Aubert, podaje za Z. Baumanem 2009, s. 40) charakterystyczny jest dla doświadczeń młodych ludzi, które kształtowane są w dużym stopniu przez media elektroniczne (szczególnie telefonię mobilną). Media umożliwiają wypełnienie czasu, zapewnia poczucie nieustannego bycia *on-line*, oraz pozostawania *in touch* ze światem, które młodzi ludzie wysoko cenią (Kamieniecki,

Bochenek, Tanaś i in. 2017). Reguły wyprowadzone z „czasu koniecznego”, takie jak: plan, kontynuacja, nastawienie na przyszły cel sprawiają, że świat szkoły staje się dla młodych światem *off-line*, który w porównaniu z życiem *on-line* jest upośledzony, „nadziany przykrościami, niekiedy nawet nie do zniesienia” (Bauman 2009, s. 85). Jest taki, gdyż nie ma tu klawiszy *stop*, *cancel*, *delete* i trzeba trwać w bezruchu w określonym miejscu i czasie. Te reguły szkoła implementowała jako obowiązujące wszystkich uczestników, a nauczycieli czyniła strażnikami ich przestrzegania. Badani nauczyciele podkreślali dystans między nimi a uczniami, jaki tworzy uczestnictwo w świecie wirtualnym. Paradoksalnie dopiero Covid-19 zmienił gramatykę szkoły, sprawiając, że rzeczywistość wirtualna (z jej regułami temporalnymi), wcześniej przez nauczycieli marginalizowana, stała się jedyną przestrzenią spotkań nauczycieli i uczniów (Czerepaniak-Walczak 2020).

Po piąte, czy szkoła ma działać zgodnie z obowiązującym niemalże w każdym wymiarze życia człowieka, reżimem kontroli czasu (Sztompka 2005; Leder 2005)? Czy też może być przestrzenią w której „pętla czasu” (Szlendak 2009, s. 209) nie zaciska się nieustannie? W szkole czas jest kontrolowany szeregiem nakazów czasu – dzwonkiem, regułami harmonogramów i rozkładów zajęć. Kontrolowanie czasu związane jest z posiadaniem władzy – będący wyżej w hierarchii nadzorują tych niżej usytuowanych. Nauczyciel ma prawo planować, organizować i kontrolować czas uczniów dążąc do realizacji wyznaczonych celów; nie powinien go trwonić na aktywności, które niesłużącą ich rozwojowi. Podkreślić warto, że szkoła należy do instytucji, w której wykorzystanie czasu podlega nie tylko szeregowi regulacji, kontroli, konieczności regularnego pisania sprawozdań, ale przede wszystkim podlega ocenie moralnej. W każdej szkole tworzą się typy aktywności, które na co dzień uznawane są, np. za dobrze i źle wykorzystany czas. Ten „uregulowany przebieg czynności dnia codziennego” (Garfinkel 2007, s. 51) tworzy porządek moralny obowiązujący w konkretnej szkole, „normalne sposoby działania” (Garfinkel 2007, s. 51). Jakie działania zaliczyć można do marnowania czasu? Kto (sami nauczyciele, uczniowie, rodzice, dyrekcja, ministerstwo) ma rozstrzygać czy i kiedy czas jest marnowany, a kiedy wartościowo wykorzystywany? czy w szkole czas musi być maksymalnie wypełniony działaniami, czy jest czas na ciszę, namysł, konstruktywne nic nierobienie? Czego przejawem w szkole jest cisza, powolność – tego, że nic się nie dzieje, pustki a może jest czas na wewnętrzne skupienie, zebrania myśli przed zabranieniem głosu, niezbędnej pauzy (Levine 2013). Analiza wyników badań odsłania, że nauczyciele odczuwają duży pośpiech i ogromną presję czasu w szkole.

Zakończenie

Z analizy wyników badań wyłania się koncepcja szkoły jako przestrzeni, gdzie równocześnie współistnieją wiele kultur, których reguły temporalne ścierają się (wykluczają się?). Z jednej strony, nauczyciel jest zobowiązany działać: szybko, według harmonogramów i zegara; efektywnie, z nastawieniem na przyszłość i mierzalny efekt; z koncentracją na realizacji podstawy programowej (nawet mimo świadomości jej ideologicznego zabarwienia); zgodnie z wytycznymi przełożonych akceptując redukcję przestrzeni wolności do doboru metod i form pracy w trakcie lekcji; w sieci zdarzeń zaplanowanych i przewidywalnych, ale też niespodziewanych. Z drugiej strony zaś, nauczyciel ma stwarzać warunki do rozwoju każdego z uczniów, według ich rytmu i tempa; pozostawać do dyspozycji uczniów tak długo, jak tego od niego oczekują; nie śpieszyć się, ale działać dynamicznie z dużą dawką wewnętrznej motywacji. Nauczyciel musi nieustannie dokonywać wyborów, wedle jakich reguł temporalnych działać, czym się kierować i ku czemu zdążać. Dodatkowa trudność wynika z faktu, że czas jest „ukrytym językiem” szkoły, substancją niemalże niedostrzegalną, a zatem nauczyciele (podobnie, jak wszystkie podmioty szkolnej codzienności) częstokroć w ogóle nie dekodują znaczenia języka czasu, nie uświadamiają i nie problematyzują obowiązujących reguł. Nawet bez ich uświadamiania działają zgodnie z nimi, gdyż są one uwspólnionym otoczeniem komunikacyjnym i behawioralnym (Eller 2012, s. 289); stanowią źródło doświadczeń kształtujących wzory myślenia, odczuwania i zachowania wszystkich podmiotów szkolnej codzienności (por. Hofstede 2000, s. 38-39). Skąd zatem wiadomo, że nauczyciele doświadczają ścierania się reguł temporalnych w szkole? Wskazują na to szczególnie ich codzienne doznania: codzienne zmęczenie, przeciążenie, przytłaczający pośpiech, stres, wyalienowanie (Korzeniecka-Bondar 2018a). Warto zastanowić się – jaką szkołę współtworzą nauczyciele z takimi doznaniem? jakie konsekwencje osobiste i zbiorowe mogą wynikać z ich doznań? komu jest potrzebna szkoła, w której nauczyciele w taki sposób doświadczają codziennego czasu? Te pytania ukierunkowują na myślenie o czasie jako aspekcie kultury szkoły (por. Czerepaniak-Walczak 2015; Nowosad 2018a, 2018b). Maria Czerepaniak-Walczak dokonując analizy złożoności i wielowymiarowości kultury szkoły zauważa, że stanowi ona zbiór szczegółowych elementów materialnych, symbolicznych, etycznych i estetycznych. Są one: 1) źródłem poczucia przynależności jej podmiotów do wspólnoty, identyfikowania się z jej wartościami, przekonaniami i wzorami; 2) podstawą wartościowania teraźniejszości oraz tworzenia wizji przyszłości; 3) podstawą rozumienia istoty zasad regulujących życie zbiorowe i warunki zmieniania siebie (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 80). Podążając za tymi rozważaniami,

można sformułować przykładowe pytania: do jakiej wspólnoty przynależą nauczyciele – czy do wspólnoty zegara, czasu ilościowego, czy czasu jakościowego, zdarzeniowego? Czy działania realizowane „tu i teraz” wartościują, kierując się regułami kultury zegara czy *social events*? Itd. To oscylowanie między sprzecznymi regułami wskazuje, że nauczyciele znajdują się w sytuacji niespójności, wykluczania się reguł, norm i wartości regulujących ich codzienne działania w szkole. Maria Czerepaniak-Walczak zauważa, że brak napięć między wymiarami kultury szkoły jest stanem idealnym. W codzienności szkolnej przeważają napięcia pomiędzy nimi i to one decydują, jaka jest kultura szkoły (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 81). Warto przyglądać się, jaka jest atmosfera i zachowania podmiotów szkolnych interakcji, gdy doświadczają napięć wynikających ze ścierania się różnych reguł temporalnych w szkole. Jest to o tyle pilne, że owe napięcia mogą stać się „źródłem osobistych i zbiorowych dramatów” (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 81).

Literatura | References

- ADAM B. (2010), *Czas*, Przekł. M. Dera, Wyd. Sic!, Warszawa.
- BAUMAN Z. (2009a), *Konsumowanie życia*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BAUMAN Z. (2009b), *Niecodzienność nasza codzienna...*, [w:] *Barwy codzienności*, red. M. Bogunia-Borawska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 77-94.
- BLUEDORN A. (2002), *The Human Organization of Time: Temporal Realities and Experience*. Palo Alto, CA: Stanford Business Books.
- CASTELLS M. (2007), *Społeczeństwo sieci*, Przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- CASTELLS M. (2010), *The Rise of the Network Society*. Second edition. With a new preface, Blackwell Publishing: West Sussex.
- CRARY J. (2013), *24/7 Late Capitalism and the Ends of Sleep*, VERSO, London-New York.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2015). *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna”, 3(57), s. 77-87.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (2020), *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) iedukacji*, „Forum Oświatowe”, 32(1), s. 13-23, <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.1>

- ELLER J. D. (2012), *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, Przeł. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- ELSNER D. (2010), *Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów*. Dostępne na stronie: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4357> [data dostępu: 31.12.2020].
- FLAHERTY M. G. (2003), *Time work: Customizing temporal experience*, „Social Psychology Quarterly”, 66, s. 17-33.
- FLAHERTY M. G., FREIDIN B., SAUTU R. (2005), *Variation in the Perceived Passage of Time: A Cross-National Study*, „Social Psychology Quarterly”, 68(4), s. 400-410.
- FLICK U. (2009), *An Introduction to Qualitative Research*, Fourth edition, Sage Publications, London.
- GARFINKEL H. (2007), *Studia z etnometodologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GLEICK J. (2003), *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, przeł. J. Biedroń, Zysk i S-ka, Poznań.
- GUTEK G. L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Przeł. Anna Kacmajor, Agata Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- HALL E. T. (1978), *Ukryty wymiar*, Przeł. T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- HALL E. T. (1999), *Taniec życia: inny wymiar czasu*, Przeł. R. Nowakowski, „Muza”, Warszawa.
- HALL E., HALL M. R. (1990), *Understanding Cultural Differences*, Intercultural Press, Yarmouth.
- HARGREAVES A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Continuum, London and New York.
- HARVEY D. (1990), *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Blackwell, Cambridge & Oxford.
- HOFSTEDE G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Przeł. M. Durska, Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- KAMIENIECKI W., BOCHENEK M., TANAŚ M., WROŃSKA A., LANGE R., FILA M., LOB B., KONOPCZYŃSKI F. (2017), *Raport z badania – Nastolatki 3.0.*, NASK – Instytut Badawczy, Warszawa.

- KAUFMAN-SCARBOROUGH C. (2006), Time Use and the Impact of Technology: Examining workspaces in the home, „Time Society”, 15(1), s. 57-80.
- KAUFMAN-SCARBOROUGH C., LANE P. M., LINDQUIST J. D. (1991), Exploring more than 24 hours a day: A preliminary investigation of polychronic time use, „Journal of Consumer Research”, 18.
- KAUFMAN-SCARBOROUGH C., LINDQUIST J. D. (1999), Time management and polychronicity. Comparisons, contrasts, and insights for the workplace, „Journal of Managerial Psychology”, 14(3/4), s. 288-312.
- KORZENIECKA-BONDAR A. (2018a), Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KORZENIECKA-BONDAR A. (2018b), Teachers’ Participation in School Daily Life, „Polish Journal of Educational Studies”, 71(1), s. 144-153.
- LEDER A. (2005), Rozdęta bańka terażniejszości. Kategoria „nadmiaru” a postrzeganie czasu w kulturze współczesnej, www.ifispan.waw.pl/pliki/banka.pdf [data dostępu: 06.11.2017].
- LEVINE R. (1997), A Geography of Time, Basic Books, New York.
- LEVINE R. (2013), Time Use, Happiness and Implications for Social Policy: A Report to the United Nations, „Insights”, 6, s. 2-13, <https://www.dur.ac.uk/resources/ias/insights/Levine24Sep.pdf> [data dostępu: 15.12.2020].
- MARTON F. (1981), Phenomenography – describing conceptions of the world around us, „Instructional Science”, 10, s. 177-200, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam. Dostępne na stronie: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton__phenomenography.pdf [data dostępu 31.12.2020].
- MELOSIK Z. (2000), Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości, [w:] Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości, red. M. Cylikowska-Nowak, Poznań, s. 372-385.
- MELOSIK Z. (2011), Kultura, akademia i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 46-72.
- MERRILL A. R., MERRILL R. (2004), Mądre życie. Przeł. M. Czeakański, Świat Książki, Warszawa.
- NOWOSAD I. (2018a), Rozwój szkoły przez zmianę kultury szkoły, „Problemy Profesjologii”, nr 2, s. 13-23.

- NOWOSAD I. (2018b), *Kultura szkoły – podejścia i interpretacje*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 15-27.
- NOWOTNY H. (1994), *Time. The Modern and Postmodern Experience*, Blackwell, Cambridge.
- PAWELCZYŃSKA A. (1986), *Czas człowieka*, Ossolineum, Warszawa.
- POPIOŁEK K. (2000), *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- ROSA H. (2010), *Głód czasu w kulturze przyspieszenia. Rozmowa przeprowadzona przez M. Kaczmarczyka i T. Szlendaka*, „Studia Socjologiczne”, 4(199).
- ROSA H. (2012), *Przyspieszenie społeczne. Etyczne i polityczne konsekwencje desynchronizacji społeczeństwa wysokich prędkości*. „Ethos”, 3, 99, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FS/ethos201203_przyspieszenie.html [data dostępu: 31.12.2020].
- ROSA H. (2015), *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*, Transl. J. Trejo-Mathys, Columbia University Press, New York.
- SZLENDAK T. (2009), *Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 201-214.
- SZTOMPKA P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Wyd. Znak, Kraków.
- TARKOWSKA E. (1992), *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, inspiracje*, Polska Akademia Nauk Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa.
- TARKOWSKA E. (1993), *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 115-120.
- TARKOWSKA E. (1994), *Przestrzeń i przestrzenne uwarunkowania życia codziennego*, [w:] *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*, red. E. Tarkowska, współpraca: K. Czayka-Chełmińska, W. Krantz, J. Lisek-Michalska, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- TARKOWSKA E. (2001), *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany*, [w:] *Kobieta i kultura czasu wolnego*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Tom VII, Wyd. DiG, Warszawa.
- ZERUBAVEL E. (1985), *Hidden Rhythms: Schedules and Calendars in Social Life*, University of California Press, London.

DOI: <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v471.09>**Urszula Markowska-Manista***

University of Warsaw

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0667-4164>e-mail: u.markowska-ma@uw.edu.pl

NON-CONTEXTUAL TEACHING OF SENSITIVE TOPICS FOCUSING ON CULTURAL DIVERSITY IN POLISH SCHOOLS

NON-CONTEXTUAL TEACHING OF SENSITIVE TOPICS FOCUSING ON CULTURAL DIVERSITY IN POLISH SCHOOLS

Keywords: non-contextual teaching, sensitive topics, cultural diversity in Polish schools, decolonisation.

The aim of this article is to capture the specifics and validity of non-contextual teaching of sensitive topics focusing on the increasing cultural diversity in Polish schools. The term 'non-contextual teaching' refers to teaching about cultural diversity in schools which were non-diverse for a long period of time, but are becoming increasingly culturally diverse. On the one hand, the paper looks at school asymmetries related to school curricula. On the other hand, it describes the needs of diverse groups of students and teachers connected with the decolonisation of educational content in the increasingly diversified world. Due to the limited space available in the paper, the article is only an attempt at signalling certain issues important for the subject at hand that can be a point of departure for further analysis and reflection about the necessity to decolonise school curricula.

***Urszula Markowska-Manista** – Ph. D. in pedagogy; scientific interests: intercultural pedagogy; childhood studies and children's rights and participatory research.

BEZKONTEKSTOWE NAUCZANIE TEMATÓW DRAŻLIWYCH Z UWZGLĘDNIENIEM RÓŻNORODNOŚCI KULTUROWEJ W POLSKICH SZKOŁACH

Słowa kluczowe: nauczanie bezkontekstowe, tematy drażliwe, różnorodność kulturowa w polskich szkołach, dekolonizacja.

Celem niniejszego artykułu jest uchwycenie specyfiki i zasadności bezkontekstowego nauczania tematów drażliwych z uwzględnieniem rosnącej różnorodności kulturowej w polskich szkołach. Termin „nauczanie bezkontekstowe” oznacza naukę o różnorodności kulturowej w szkołach, które przez długi czas nie były, ale z czasem stają się coraz bardziej kulturowo zróżnicowane. Z jednej strony, artykuł poświęcony jest asymetrii szkolnej związanej z programami nauczania. Z drugiej opisuje potrzeby zróżnicowanych grup uczniów i nauczycieli związane z dekolonizacją treści edukacyjnych w coraz bardziej zróżnicowanym świecie. Ze względu na ograniczoną ilość miejsca artykuł jest jedynie próbą zasygnalizowania pewnych istotnych dla omawianego tematu kwestii, które mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych analiz i refleksji nad koniecznością dekolonizacji szkolnych programów nauczania.

Introduction

I decided to address this subject in view of my long-term experience in research on education for diversity and intercultural education (Dąbrowa, Markowska-Manista 2009; Markowska-Manista 2016), training of teachers to work in multicultural classrooms and on the functioning of students from diverse cultural background in Polish schools. Another impetus came from the course: *Working with children from culturally and socially diverse backgrounds* I teach to pedagogy students at the University of Warsaw as well as participation in an international European Union project: *Sensiclass: tackling sensitive topics in a classroom*¹. The idea for the project was born as a response to changes taking place in Central and Eastern European countries, including the internationalisation of higher education institutions (increased international mobility) on the one hand, and narrations present in the public space about issues perceived as controversial or sensitive due

¹The Project is implemented by four universities from Central and Eastern Europe: Tartu Ulikoo, Estonia, SGH Warsaw School of Economics (SGH), Poland Univerzita Hradec Králové, Czech Republic and Közép-Európai Egyetem, Hungary.

to their being foreign, new, contextualised, unfamiliar and at times socially and culturally tabooed, on the other hand.

I also address the absence of or ignoring these issues in the formal education of students. The costs of these gaps and negligence can be seen, as Rudnicki writes, “when one must speak about important matters, of consequence to the entire society” (2018, p. 56). These issues include, for instance, the experience of racism (Balogun, Joseph-Salisbury 2020) of young Polish black girls (Piekarska 2020), who point to the oppressive, discriminatory and racist context of school education and discourse in which they grew up and learnt² (see the campaign DontCallMeMurzyn 2020). The third important incentive to write this article is my participation in postcolonial research on education, childhood and children’s rights fitting into a decolonial trend (Liebel 2020, Markowska-Manista 2020, Vandenhoe 2020), indicating how much there is to do in this area both within the academia and school practice. A decolonial approach requires substantial effort in breaking apparently (frequently stereotypical) self-evident truths, formulaic patterns in education (Viruru 2005), fossilised forms of teaching or thought habits determining didactic strategies and points of view on migration and cultural diversification of schools. It involves redefining and reconceptualising the present paradigms and social categories. It also means taking a critical look at the nationcentric school culture and its educational offer “fitted into school curricula and the canon of required reading” (Janus-Sitarz 2020). These reflections are provoked, for instance, by a new phenomenon observed by Górak-Sosnowska in Polish schools during ‘Days of nations’ or ‘International days’. Originally, these school events were designed as a tool for learning about other cultures and arousing students’ interest in diversity. Several years ago, practically all classes naturally chose other nations and presented the elements of their culture through clothing, art or cuisine. Today, as Górak-Sosnowska argues, we can witness an unprecedented turn towards one’s own culture: students taking part in these events increasingly tend to choose and represent Polish national culture (see: Górak-Sosnowska, Sozańska 2020). At times, as the scholars point out, several classes compete to be able to represent this country within this presumably ‘international’ school event.

The aim of this article is to look at Polish culturally non-diversified mass schools of the last decade and the theoretical, non-contextual teaching

² *The odd-looking fellow: An auto ethnographic narrative on identity and exclusion of the Zimbabwean child in the diaspora in Poland*, presented by Shepherd Mutsvara at the conference: *Local dimension of children’s migrations and its impact on EU integration policy*, online 2020, serves as another example.

of sensitive topics taking place within their walls. I want to explore them through the prism of their mutually contradictory nature. I will outline the context of teaching I call non-contextual (Januszevska, Markowska-Manista 2017) which is understood here as teaching about diversity in a non-diverse school. This refers to the fact that teaching about the inhabitants of other countries and their cultures in a monocultural school attended only by Polish students differs significantly from teaching about diversity in a culturally diverse school. It involves both the possibility to confront the facts taught and ways of teaching. Importantly, it also refers to being aware of the presence of students representing different cultures and nationalities in one's classroom. I will also analyse the teaching of sensitive topics connected with cultural diversity, racism and migration from two perspectives. One perspective involves teaching and learning respect for another human being at school as an institution located in culture, while the second – at school as an organisation in which we deal with the complexity and multidimensionality of school culture (Czerpaniak-Walczak 2015, p. 81), in other words, the permeation of multiple cultural worlds. This triggers a need to reflect on teaching in an increasingly culturally diverse school. It generates a necessity to think about education in a systemic way, as a phenomenon recognising not only transformations and challenges, but also the presence and needs of diverse groups of students and teachers (Grzybowski 2011) connected with the decolonisation of educational content in the increasingly diversified world (Markowska-Manista 2020).

School asymmetries

Since Poland entered the EU, there has been a growing number of foreigners and Poles participating in the processes of long-term and short-term migration, including return migration after often long periods of living abroad (see: Anczyk et al. 2019). There is also an increasing number of children and adolescents born in bicultural families and families with migration background who have received Polish citizenship and whose children were born in Poland. An awareness of the growing diversity resulting from economic mobility and migration and implying diverse intercultural educational relations necessitates that everyone perceives their expectations, challenges and duties as elements of the school space treated as a coherent, dynamic whole. It is very important since, as results from literature on the subject, the Polish school is usually a source of negative experiences for students (Okulicz-Kozaryn 2013). It is increasingly a space for illusory activities (Dudzikowa 2013) as defective education “primarily harms all children from disadvantaged backgrounds” (Piotrowski and

Piotrowska 2016, p. 269) and children from diverse cultural backgrounds, perceived by teachers as a problem (Markowska-Manista 2016). This in turn influences the creation of the school climate, i.e. relations and contact between school staff, students and parents, as well as relations among students and their sense (or lack thereof) of connection with the school. It also consequently provokes us to reimagine school as a place and space of comprehensive development for all students (Dudzikowa 2004). In this context, it seems necessary to investigate external phenomena and processes that locate school in the space of contradictions relating to external political, economic, social and educational mechanisms (see: Dudzikowa, Bochno 2016). School is an aggregate of certain values, traditions, aspirations, beliefs, and attitudes which define its essence and simultaneously decide about its internal social and cultural climate. At the same time, school does not exist in a vacuum as it is created by adults and children from various social and cultural backgrounds, with various experiences, expectations and beliefs. All these factors impact the conditions and relations present in the space of the contemporary school and point to numerous school asymmetries as a place of acquiring and transmitting knowledge as well as participating and being in relation with others. What is more, they affect the positive and negative experiences resulting from the explicit and implicit school curriculum, the teaching content as well as words and images in which this daily content fits into “teaching life in a world full of differences” (Janion 1982, p. 124).

For many years, the Polish education system functioned with no need to confront multiculturalism and intercultural relations resulting from the process of increasing migration from non-European countries (particularly former colonies). This Polish post-war ‘homogeneity’ is, to use Zubrzycki’s words, a “product of recent, and very violent, historical events and political processes” (Zubrzycki 2016, p. 73-74). As Popow (2015, p. 114) writes, in Poland “both, East and West are rejected and desired. It may be assumed that they play the role of the Other”. Decades of teaching in nationally non-diverse classrooms, anchored in the construction of national identity, have built a pattern in which fragmentary knowledge about Others, which distances and strengthens the opposition between “Us” and “Them”. The transmission of this knowledge is based on reading lists, texts in textbooks and fiction (Moskalewicz 2005, Zamojska 2012) which, to give an example, reproduce stereotypical images of Others aggravated by orientalist, discriminatory narrations in media discourse about Out-groups while referring to colonial content and lacking a reliable educational commentary. For several decades, this educational content

has also been strengthened by the Eurocentric civilising mission hidden under the masks of ‘humanitarianism’, protection of ‘human rights’ and ‘the promotion of democracy’. This mission fits into the ideas of NGO projects and church missions implemented in countries of the Global South which receive developmental and humanitarian support from Poland. The majority of these projects include an element of global education fitting into civic education and aiming to sensitise Polish students to problems of the globalised world, particularly to global co-dependencies. What does the implementation of this type of content and reliable teaching (reflecting the reality and the context) to sensitise students to the situation of others in an average Polish school look like? Unfortunately, it does not seem so easy. Kuleta-Hulboj argues that the dominant political discourse presses curricula to emphasise national culture and values, accentuating Polish martyrdom and heroism, which marks a turn towards a constrained view of national identity and citizenship (2020, p. 18).

A question must be asked here: does an incidental, non-contextual meeting with sensitive topics about Others in the school classroom based on the postulates of global education but implemented under political pressure, “at the service of an ideology”, really break the charm of the monocultural, Polish-centric³ context of teaching? Secondly, does this non-contextual teaching break the accepted patterns and build the students’ cultural reflexivity? And thirdly, does it consider the presence of diverse Polish students, e.g. black Polish citizens, in educational practices which do not discriminate and which decolonise racism hidden in neutrally treated school reading lists? There is no research done in this area. We only know that every school has to deal with the problem by itself. It frequently does it ‘in the dark’, to the degree it can and wants (populist, nationalist, or neoliberal discourse), using both colonial and postcolonial lens to describe and explain sensitive topics in relation to the increasingly diverse Polish reality.

The second crucial element of this educational transmission involves teachers’ preparation and attitudes as well as their ways of teaching cultural values and stances through the prism of the content presented in the process of education. It is particularly visible with reference to the work of teachers, taking place in unique conditions of particular schools situated in particular contexts. It is impacted by many interrelated factors and the teachers themselves with their cultural scripts, baggage of experience and approaches to teaching and the world in general. The changeability of subjects and teacher-student relations, the situations they find themselves in, the context

³‘Polish-centrism is defined as “the everyday biological practices that constantly reproduce the differences between ‘them’ and ‘us’.” (Balogun 2020, p. 1208).

of the classroom, school, more distant and closer surroundings – all of these create unique combinations (Kwaśnica 2007) for which pedagogical theory (as a generalisation) serves as an explanation rather as a means of planning and implementation of activities (Kwiatkowska 2008, p. 107). The challenge also lies in the communicative nature of the teacher's work, meaning that the teacher impacts the student (while also being influenced by the student), both through conscious (intentional and unintentional) actions as well as actions and worldview whose impact they are unaware of. The influence can also occur through the teacher's intercultural experiences or lack thereof. This means that he or she can never fully anticipate the effects of these mutual influences, much less plan them (Kwaśnica 2007). As Kwiatkowska (1997) argues, since pedagogical situations cannot be fully anticipated, there is no set of knowledge to be readily applied by the teacher in every pedagogical circumstance, leaving him or her to assess it individually and act accordingly based on self-created principles and norms. The very nature of pedagogical activity is an interdisciplinary endeavour based on a reflexive approach towards oneself, the student (and other links of this process) as well as reality understood both as a context and the object of educational influence, while the aims and means used to achieve them do not fit into technical rationality⁴.

On the other hand, the complexity of issues fitting into sensitive topics and the complicated nature of some of these issues generate an additional challenge in bridging the gap between both spheres – theory and practice. "Teachers impact students with each gesture and word, each behaviour, through who they are as people, through how they understand others and themselves, through how they approach students, themselves and the knowledge they transmit" (Kwaśnica 2007, p. 269). As a result, their stereotypes and prejudices (particularly dangerous if unrealised) block the readiness to address the subjects (or their elements) functioning within global education, or they can deeply distort the content. If the teacher holds one 'correct' worldview (versus cultural relativism promoted by intercultural and global education) or strong ethnic/nationalistic stereotypes, these features can obstruct an objective transmission of the content. The same

⁴Technical rationality assumes that if we know what aims we want to achieve, it is easy to determine the means used to achieve them. This cannot be said about the situation of education, in which case a number of factors (including those the teacher is not aware of and cannot control, some of which are connected with his or her personality and actions, while others go beyond the impact of the teacher and the school or are connected with the specific nature of the object towards which educational activity is undertaken) influence the final effect (concrete changes in the area of knowledge, skills and attitudes).

impediment may arise out of the teacher's fear of addressing 'difficult' or 'problematic' subjects.

Contexts of non-contextual teaching

As a result of its central European location and membership in the EU, Poland is frequently treated as a transit country by migrants from Eastern to Western Europe. It is rarely chosen as a final destination, albeit a certain number of immigrants from former Soviet states (Ukraine, Belarus), and the Caucasus, and a much smaller number of immigrants from the Arab Peninsula, African continent or Latin America do decide to settle in the country. Still, refugees and migrants deciding to live in Poland constitute a small fraction of the country's population of 38 million. Little diversity in terms of nationality and years of eastern cultural isolation have caused that knowledge about foreigners living in Poland is fragmentary among Poles. Relative to old EU states, Poland has very limited experience of preparing teachers and pedagogues to work with foreign students (Młynarczyk-Sokołowska 2017) and teach in culturally diverse classrooms. This fact is important, bearing in mind the growing cultural diversity at schools both in the local context – increasing economic and education-motivated migration from neighbouring countries (Ukraine and Belarus), and the global context connected with mobility among Poles and international migration movements (Glinka, Jelonek 2020; de Haas et al. 2020).

Against the background of many other EU states, Polish schools have a small number of students with diverse cultural backgrounds. Making up only a few percent of the population, migrants are hardly visible in the public sphere. On the other hand, in recent years this group has been exposed in the media for political reasons, exacerbating barriers, prejudice and fear of foreigners (Pasamonik 2017). At the beginning of the school year 2019/2020, 57,717 students from diverse cultural backgrounds attended Polish schools (see: System Informacji Oświatowej 2020). With the exception of national and ethnic minorities, individuals from various cultural backgrounds have been historically absent from the Polish society. Moreover, there has been no strategy of cultural opening to migrants connected with the so-called global 'migration crisis' in recent years (Bhabha 2018). This had several consequences, including the perpetuation of many stereotypes and the absence of curricula promoting cultural diversity. School curricula and educational projects did not incorporate topics or activities oriented towards opening schools to diversity and intercultural communication and promoting the right to non-discrimination

for all students and educators. Polish monocultural schools also lack a strategy for teaching cultural competences which are a prerequisite for successful co-existence in the multicultural world (Markowska-Manista, Dąbrowa 2016). There is a shortage of up-to-date studies identifying the needs and activities of teachers working in culturally diverse schools with students from various cultural backgrounds, with diverse cultural contexts, conducted through the perspective of multiculturalism. Undoubtedly, there is a correlation between this situation and the fact that the majority of migrants did not treat Poland as their destination: the teachers' knowledge, intercultural needs and competences in this area were as a result treated as marginal. In 2007, Gmaj and Iglicka commented that the challenges connected with teaching foreign students in Poland appeared as a future concern. After thirteen years, when migration movements are increasing in Europe affecting also Polish schools, students, teachers and teaching, these words return like an echo. They make us look at one more important piece of this puzzle. It refers to culturally and nationally diverse families, particularly black Poles and their children who, despite being born in Poland, raised in the Polish culture and identifying with Poland as their home country, are treated through the prism of Polish-centrism (Balogun 2020) as foreign and antithetical to the images of typical Poles or 'not quite Poles'.

Sensitive topics in non-contextual teaching

The category of sensitive topics is not new in school education. It can include issues, subjects or problems that can be a source of differences in opinions and worldviews. It can include topics which may have a political, cultural, social, environmental or personal influence on the students and/or the society. They frequently cannot produce easy answers, partly because the solutions can be based on individual, personal values and beliefs. Until now, global education was one of the spaces for the teaching of sensitive topics in Polish schools. Being implemented in practice (in its various forms), it admittedly perceives global contexts and promotes integrated thinking, but it is also a colonising education (Omolo 2020). It means that politicised documents and practices form the fundamentals of its teaching, while the Global North- Global South dichotomy it emphasises, instead of eliminating differences, perpetuates the division of the world into privileged donors and subordinate recipients of support. This process is amplified, for instance, through literature for children and youth portraying a broader background of the historical marginalisation and exotisation of Africa and its constant representations as a subordinate continent (see: *Bambo Brown, King Matt*

the 1st, In desert and wilderness, Tom's adventures on the Black Continent).

Hence global education (on the level of the aforementioned documents, stereotypes held by teachers, etc.) can promote Eurocentric thinking and stereotypical representations of cultural and social diversity and global interdependencies. Not allowing the others we teach about to speak (Spivak 1988), failing to refer to their narrations and publications (Pietrusińska 2020), through their context and their perspectives on the subject we teach, we participate in the reproduction of one-sided, 'our', non-contextual teaching of sensitive topics, which can become the metaphorical "danger of a single story" (Adichie 2009).

Topics connected with ethnic origin, migration, refugeeism, racism and discrimination seem to be the elements of curricula that teach awareness and are designed to contribute to developing empathy and sensitivity that motivate one to react to discrimination and abuse (Markowska-Manista, Dąbrowa 2016). What is more, reflexive teaching of sensitive topics using active methods in a classroom allows teachers to enhance the students' self-awareness and create a safe environment, which is a prerequisite for cultural opening to national and cultural diversity. Polish education implemented in a post-reform school space is perceived through nationalistic categories. This trend is visible in the curricula implemented in Polish schools, based on, inter alia, the canon of required reading, which was very similar in terms of the presentation of Others and their life worlds in the school days of present-day 40-year-olds. In an oppressive school, in its apparent activities (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013), there is neither willingness nor space or ways to conduct intercultural or diversity education, hence the narrations of children with culturally diverse background about themselves are not considered or supported.

If we incorporate (in the pedagogical approach) the assumption that if "contemporary democratic societies are based on their citizens' skill to participate in rational discussions" (Barton, McCully 2007, p. 13), then it is our task as teachers to develop this skill in ourselves and in our students. Then, there is a clear need to teach the skill of critical reflection and reasoning, develop the need to analyse larger quantities of information from various sources, to avoid the metaphorical "danger of a single story", "threat of one history" or one-sided narration (Barton, McCully 2007).

Discussing sensitive topics in the classroom is connected with recommending reflexivity, openness and learning the skill of discussion, self-reflexion and thorough search for information (e.g. Hand, Levinson 2012; McAvoy, Hess 2013). Authors of *The Re-Imagining Migration Guide to Creating Curriculum* (2020) argue for the application of a holistic approach

to teaching, based on the realisation that good teaching is always done in relation to the students we teach, the community within we teach, school and classroom culture, as well as the particular context in which the classes are conducted, created and co-created by the students. It is thus important that the school be prepared to increased intercultural relations. It can be done through initiating the teaching of issues, fitting into sensitive topics connected with migration and cultural diversity.

On the other hand, we must reflect on how, from which sources and why from these rather than other sources, we teach in the 21st century and what knowledge we transfer to our students. The list of required reading does not include black or national and ethnic minority authors. The majority of narrations about Others and Foreigners reflecting our common history has been written and presented in school textbooks in a Eurocentric context based on the pillar of delivering development and education to other continents. In the debates and discussions about changes in curricula, there are no voices pointing to the need for the decolonisation of Polish-centric curricula. This involves verifying the sources of knowledge that could support the process of challenging long-lasting prejudice and neglect as well as distortions which limit how we and our students understand the society, social relations and the complex conditioning of living in the world. Decolonisation in education is a long-lasting process of changes fitting into the walls of a reflexive school and reflexive teachers. It is an attempt at overcoming rooted inequality and bridging the gap in providing access to recognised sources of knowledge. It also means providing space to those whose stories and voices have not been considered. The decolonisation of school curricula usually involves a fundamental revision of who teaches, what the subject is and how teaching is done within it (Moncrieffe et al., 2019). In this approach, every good curriculum has to consider the diversity of students taught by reflexive teachers and refer to a multi-contextual background of the classroom, school and community in which the process of teaching is taking place.

Conclusion

In light of the growing number of students with diverse cultural background in Polish schools and the presence of Polish students with migration background (parent or parents), it seems necessary to prepare teachers to work in diverse school classrooms in a way that is both adequate to the challenges and based on non-discriminatory practices of intercultural education and cross-cultural communication (Błęszyńska 2017, Gębał 2017). It is also important to redefine the narratives of othering and belonging

in diverse classrooms. This in turn is connected with the necessity to confront and question the colonising practices which influenced education in the past, and which are still present, for instance, in attitudes based on the stereotypisation of others, asymmetric relations or neo-colonialism as well as the ‘solidarity and compassion’ or ‘unproblematic multiculturalism’ rooted in social discourse (Pietrusińska 2020). All these issues present in the curricula of non-contextual teaching, concerning sensitive topics referring to cultural diversity in Polish schools, make us aware of the fact that education is an important aspect of colonisation. Interest in this matter in the context of educational change counteracting the dehumanising narrations about others and discriminatory practices in the school culture, should be treated as an imperative.

Literatura | References

- #DONTCALLMEMURZYN. Afropolki tłumaczą, dlaczego to słowo boli, Noizz, 11th June, (2020), <https://noizz.pl/spoleczenstwo/dontcallmemurzyn-afropolki-tlumacza-dlaczego-to-slowo-boli/gwstn18> [access: 10.12.2020].
- ADICHIE CH. N. (2009), The danger of a single story, TED, https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story [access: 10.12.2020].
- ANCZYK A., GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H., KRZYSZTOF-ŚWIDERSKA A. & PRUSAK J. (2019), Wielokulturowość nowym wyzwaniem etycznym w pracy polskich psychologów szkolnych i akademickich, *Psychologia Wychowawcza*, 57, pp. 126-138.
- BALOGUN B., JOSEPH-SALISBURY R. (2020), Black/White Mixed-Race Experiences of Race and Racism in Poland, “Ethnic and Racial Studies”, DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1729390> [access: 10.12.2020].
- BALOGUN B. (2020), Race and racism in Poland: Theorising and contextualising ‘Polish-centrism’, “The Sociological Review”, DOI: <https://doi.org/10.1177/0038026120928883> [access: 10.12.2020].
- BHABHA J. (2018), *Can We Solve the Migration Crisis? (Global Futures)*, Polity Press, Cambridge.
- BARTON K., MCCULLY A. (2007), Teaching controversial issues...where controversial issues really matter, “Teaching history”, 127, pp. 13-19.

- BŁESZYŃSKA K. M. (2017), Educating migrant students in Poland, "Kultura i Edukacja", 4(118), pp. 153-167.
- CZEREPIANI-K-WALCZAK M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości, "Pedagogika Społeczna", 3(57), pp. 77-87.
- DĄBROWA E., MARKOWSKA-MANISTA U. (EDS.) (2009), Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- DĄBROWA E., MARKOWSKA-MANISTA U. (2013), Kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej, [in:] Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.
- DE HAAS H., MILLER M. J., CASTLES S. (2020). The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World, Red Globe Press.
- DUDZIKOWA M. (2004), Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.
- DUDZIKOWA M., BOCHNO E. (EDS.) (2016), Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?, Wolters Kluwer, Warszawa.
- DUDZIKOWA M., KNASIECKA-FALBIERSKA K. (EDS.) (2013), Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.
- GĘBAL P. E. (2017), The teacher and teaching Polish as a second language in the contemporary educational reality. Culture, Society, Education, 1(11), pp. 167-184.
- GLINKA B., JELONEK A. W. (EDS.) (2020), Immigrant Entrepreneurship: Cases from Contemporary Poland, Routledge.
- GÓRAK-SOSNOWSKA K., SOZAŃSKA J. (2020), Building Blocks of Polish Islamophobia, The Case of Polish Youth - an unpublished text of a presentation delivered at the conference: Radicalism, Extremism, Islamophobia: from Online to Offline, KU, Leuven.
- GRZYBOWSKI P. P. (2011), Edukacja międzykulturowa – konteksty, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.
- HAND M., & LEVINSON R. (2012), Discussing controversial issues in the classroom, "Educational Philosophy and Theory", 44(6), pp. 614-629, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x.
- JANION M. (1982), Wizje nowej humanistyki, [in:] Humanistyka: poznanie i terapia, PIW, Warszawa.

- JANUS-SITARZ A. (2020), Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka?, "Polonistyka. Innowacje", 11, pp. 175-182.
- JANUSZEWSKA E., MARKOWSKA-MANISTA U. (2017), Dziecko "inne" kulturowo w Polsce: z badań nad edukacją szkolną, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- KULETA-HULBOJ M. (2020), The Critical and Postcolonial Perspectives on Global Education: The Case of Poland, "JSSE-Journal of Social Science Education", 19(4), pp. 8-22.
- KWAŚNICA R. (2007), Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, [in:] Pedagogika: podręcznik akademicki, eds. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, vol. 2., PWN, Warszawa, pp. 294-297.
- KWIATKOWSKA H. (1997), Czy nauczyciel może nie być twórczy, "Edukacja i Dialog", 1(84), http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/czy_nauczyciel_moze_nie_byc_tworczy,540.html [access: 10.12.2020].
- KWIATKOWSKA H. (2008), Pedeutologia, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- LIEBEL M. (2020), Decolonizing Childhoods: From Exclusion to Dignity, Policy Press, Bristol & Chicago.
- MCAVOY P., HESS D. (2013), Classroom deliberation in an era of political polarization, "Curriculum Inquiry", 43(1), pp. 14-47.
- MARKOWSKA-MANISTA U. (2016), Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi-specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego, [in:] Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych, (ed.) E. Śmiechowska-Petrovskij, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu UKSW, Warszawa, pp. 125-147.
- MARKOWSKA-MANISTA U. (2016), Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne, [in:] Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?, eds. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa, pp. 315-339.
- MARKOWSKA-MANISTA U. (2020), O potrzebie dekolonizacji współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka w krajach Globalnego Południa i Globalnej Północy. Rozważania wstępne, "Przegląd Krytyczny" 2(1), DOI: <https://doi.org/10.14746/pk.2020.2.1.01>, pp. 9-20.

- MARKOWSKA-MANISTA U., DĄBROWA E. (2016), Uczeń jako "Inny" w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego, "Edukacja Międzykulturowa", 5, pp. 34-51.
- MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA A., SZOSTAK-KRÓL K. (2017), Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych, [in:] Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci, (ed.) E. Śmiechowska-Petrovskij, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa, pp. 121-146.
- MOSKALEWICZ M. (2005), Murzynek Bambo-czarny, wesoły... Próba postkolonialnej interpretacji tekstu, "Teksty Drugie", 1-2, pp. 259-270.
- MONCRIEFFE M., ASARE Y., DUNFORD R., YOUSSEF H. (2019), Decolonising the Curriculum: Teaching and Learning about Race Equality, University of Brighton, Brighton.
- OKULICZ-KOZARYN K. (2013), Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów, "Studia edukacyjne", 29, pp. 81-100.
- OMOLO J. (2020), The beast. White supremacy, Cosmodernity Consultants, Warsaw.
- PASAMONIK B. (2017), Moral Panic About Refugees in Poland as a Manifestation of Cultural Transformation, "Multicultural Studies", 1, pp. 87-101.
- PIEKARSKA M. (2020), Historia Afropolaków. Jestem zbyt biała na Nigerię, ale zbyt czarna na Polskę, "Wysokie Obcasy Extra", <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie--obcasy/7,152731,25833958,wiadomo-polak-musi-byc-bialy-otoz-wcale-nie-musi.html> [access: 10.12.2020].
- PIETRUSIŃSKA M. J. (2020), Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu pro uchodźczego, "Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny", 46(175), pp. 47-66.
- POPOW M. (2015), Postcolonial Central Europe. Between domination and subordination. The example of Poland, "KULT. Journal for Nordic Postcolonial Studies", 12, pp. 96-118.
- RUDNICKI P. (2018), Odzyskać edukację – pozaformalne działania edukacyjne na rzecz zmiany w oświacie. Perspektywa edukacji antydyskryminacyjnej, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 21, pp. 55-67.
- SPIVAK G. CH. (1988), Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea, [in:] Marxism and the Interpretation of Culture, (eds.) C. Nelson, L. Grossberg, Macmillan, London, pp. 21-78.

- THE RE-IMAGINING Migration Guide to Creating Curriculum (2020), <https://sharemylesson.com/partner/re-imagining-migration> [access: 10.12.2020].
- VANDENHOLE W. (2020), Decolonising children's rights: of vernacularisation and interdisciplinarity, [in:] *Childhood and Children's Research between Research and Activism*, (eds.) R. Budde, U. Markowska-Manista, Springer VS, Wiesbaden, pp. 187-206.
- VIRURU R. (2005), The impact of postcolonial theory on early childhood education, "Journal of Education", 35(1), pp. 7-30.
- ZAMOJSKA E. (2012), "Murzynek Bambo wiecznie żywy!" Rzeczywistość politycznej poprawności w podręcznikach szkolnych, "Przegląd Pedagogiczny", 2, pp. 53-66.
- ZUBRZYCKI G. (2016), Nationalism, 'Philosemitism,' and Symbolic Boundary Making in Contemporary Poland, "Comparative Studies in Society and History", 58(1), DOI: 10.1017/S0010417515000572.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.02>**Eunika Baron-Polańczyk***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8163-5491>e-mail: e.baron@uz.zgora.pl

ODDZIAŁYWANIE ICT NA KONCENTRACJĘ UWAGI DZIECI I MŁODZIEŻY – RÓŻNICE OPINII UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

THE IMPACT OF ICT ON CHILDREN AND YOUTH ATTENTION
SPAN – DIFFERENCES IN STUDENTS' AND TEACHERS' OPINIONS
(RESEARCH REPORT)

Keywords: media pedagogy, diagnostic-correlational research, information competences, ICT use, attention concentration.

The article presents an excerpt from a quantitative-qualitative diagnostic-correlational study which aimed to determine students' information competences in the use of ICT tools and methods. It attempts to answer the question about the effects of ICT use by children and youth (the level of significance of new media influence) in the area of ability to concentrate and ignore distracting stimuli. A diagnostic survey method (questionnaire and interview) and statistical methods were used. 2,510 students and 1,110 teachers were surveyed. It was found that: 1) according to the aggregated hierarchy of importance of ICT interactions, increasing attention concentration was given low importance by students (fourth place) and the lowest importance by teachers (fifth, last place); 2) there is a weak negative correlation ($r \cong -0,12$) between the pupils' opinion and the teachers' perceptions of the effects of using ICT by children and young people on increasing attention concentration skills; 3) calculations

***Eunika Baron-Polańczyk** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, prof. UZ; zainteresowania naukowe: pedagogika medialna oraz zastosowania metod i narzędzi ICT w edukacji.

of differentiating factors showed significant statistical differences between the effects of ICT on children and young people in terms of increasing the ability to focus attention and the students' educational level and place of study; 4) there is a noticeable discrepancy between the students' and teachers' opinions, a disturbing "separation" of the world of children and young people ("We") from the world of teachers ("They").

ODDZIAŁYWANIE ICT NA KONCENTRACJĘ UWAGI DZIECI I MŁODZIEŻY – RÓŻNICE OPINII UCZNIÓW I NAUCZYCIELI (RAPORT Z BADAŃ)

Słowa kluczowe: pedagogika medialna, badania diagnostyczno-korelacyjne, kompetencje informacyjne, wykorzystywanie ICT, koncentracja uwagi.

Artykuł przedstawia fragment badań, diagnostyczno-korelacyjnych o charakterze ilościowo-jakościowym, ustalających kompetencje informacyjne uczniów w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT. Poszukuje odpowiedzi na pytanie określające skutki stosowania ICT przez dzieci i młodzież (poziom istotności oddziaływań nowych mediów) w sferze umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (ankietę i wywiad) oraz metody statystyczne. Zbadano 2510 uczniów i 1110 nauczycieli. Ustalono, że: 1) wg zagregowanej hierarchii ważności oddziaływań ICT, zwiększeniu koncentracji uwagi uczniowie nadali małą wagę (miejsce czwarte), a nauczyciele najmniejszą wagę (miejsce piąte, ostatnie); 2) istnieje związek (korelacja: słaba, ujemna, negatywna – $r \cong -0,12$) pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli, co do skutków korzystania przez dzieci i młodzież z ICT przejawiających się zwiększeniem umiejętności koncentracji uwagi; 3) obliczenia czynników różnicujących wykazały istotne różnice statystyczne pomiędzy skutkami oddziaływań ICT na dzieci i młodzież w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji uwagi a: etapem kształcenia i miejscem nauki uczniów; 4) zauważalny jest rozdzwiek między opinią uczniów a nauczycieli, niepokojące „odseparowanie” świata dzieci i młodzieży („My”) od świata nauczycieli („Oni”).

Wprowadzenie

Rzeczywistość ery ICT (*Information and Communication Technology*) stawia uczniom i nauczycielom coraz to inne i wyższe wymagania zorientowane na kształtowanie określonych sfer kompetencji informacyjnych, wytyczając kierunki rozwoju oraz podejmowanych, szkolnych i pozaszkolnych, zadań. Artykuł prezentuje fragment badań, których zasadniczy cel dotyczył ustalenia kompetencji informacyjnych uczniów w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im przemianom cywilizacyjnym. Podjęto próbę rozpoznania zakresu wiedzy, rozumienia, działań i postaw dzieci i młodzieży przejawianych w podejściu do nowych trendów ICT. Oprócz opinii samych uczniów, równie ciekawe okazały się poglądy nauczycieli, zwłaszcza na temat obszarów i skutków stosowania ICT przez młode pokolenie. W polu szerokich oddziaływań współczesnej technologii („owoców” nowych mediów) uwzględniono m.in. koncentrację uwagi – proces warunkujący: świadome sterowanie własną działalnością, optymalizację odbioru i przetwarzanie informacji, ukierunkowanie czynności poznawczych, reagowanie na interesujące bodźce, czy (co istotne z perspektywy podjętego obszaru badań) utrzymanie stanu gotowości do aktywności edukacyjnej, podejmowanej przez ucznia celowej i zorganizowanej działalności w sferze kognitywnej narzędziami ICT (Szewczuk 1998, s. 948; Przetacznik-Gierowska, Makieło-Jarża 1989, s. 119, 122; Maruszewski 1996, s. 76-85; Zimbardo 1999, s. 285; Sternberg 2001, s. 68, 75; Okoń 2001, s. 427). Porównanie uzyskanych od uczniów informacji ze spostrzeżeniami nauczycieli pozwoliło zwrócić uwagę na różnice i podobieństwa w sferze potrzeb, oczekiwań, aspiracji podmiotów edukacji – co może mieć znaczenie dla zrozumienia procesu nauczania-uczenia się, szczególnie w kontekście odwiecznego konfliktu („niedopasowania”) pokoleń, wyrażony przeciwstawieństwem: *My i Oni* (Baron-Polańczyk 2018).

Założenia badawcze

Stanowisko teoretyczne wytyczają: 1) koncepcje pedagogiki krytycznej, zakładającej „stały sprzeciw wobec oczywistości”, wizje i cele otwarte na dialog społeczny; 2) ujęcie postmodernistyczne, uwzględniające emancypację wieloznaczną – „nowoczesność wieloznaczną” i „płynną nowoczesność”; 3) wskazania na autoedukację, samorealizację, samostanowienie i edukację otwartą (Szkudlarek, Śliwerski 2009; Melosik, Szkudlarek 2010; Bauman 2011); 4) propozycja, jedna z możliwych, kształtowania i rozwijania kompetencji informacyjnych, dostrzegająca fundamenty nauczania i uczenia się w teorii konstruktywistycznej (ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy społeczno-kulturowej), wskazująca na jeden ze sposobów myślenia o for-

mowaniu wiedzy – uczeniu się o metodach i narzędziach ICT za pośrednictwem ICT (Henson 2015). Podejmując próbę poznania praktyki, starano się ukazać rzeczywistość edukacyjną w konfrontacji ze współcześnie dominującymi teoriami naukowymi rysującymi obraz „nowego ucznia”, który w pełni egzystuje i realizuje się w internetowej cyberprzestrzeni, w świecie *nowych nowych mediów* (Levinson 2013), umożliwiających wielozmysłowy przekaz informacji i multisensoryczne uczenie się – ucznia „podłączonego” (*on-line*), mającego nieograniczone możliwości korzystania z nowych przestrzeni w e-edukacji. Przyjęto, że drogę rozwoju wytycza globalny kulturowy imperatyw uczestnictwa w procesie konstruowania i negocjowania symboli, wartości, znaczeń, w którym głównym partnerem ucznia staje się technika, maszyna, narzędzie (Gabriel, Röhrs 2017). Uznano, że o sukcesie nauczania możemy mówić wówczas, kiedy uczeń czuje się akceptowany i ma świadomość, że jego problemy są zauważalne i rozumiane. Wtedy „otwiera się” jego umysł – rodzi się sposobność pełnego wykorzystania potencjału, z jakim przyszedł do szkoły (Rasfeld, Breidenbach 2014, s. 109-115).

Na etapie konceptualnym projektu założono, że podjęta działalność będzie miała postać badań diagnostyczno-korelacyjnych (Ferguson, Takane 2016, s. 33, 142, 143, 233-254) o charakterze ilościowo-jakościowym (Dróżka 2010, s. 125), osadzonych gł. w pedagogice medialnej. Zastosowano dwie techniki: ankietę (Babbie 2016, s. 247, 255-264) i wywiad otwarty (Frankfort-Nachmias, Nachmias, DeWaard 2015, s. 240-265). Oprócz badań ilościowych wdrożono postępowanie i techniki włączające elementy analizy i wyjaśniania jakościowego z ilościowymi. Triangulacja stworzyła szansę pełniejszego poznania oraz ujęcia badanego problemu (z pogranicza edukacji, techniki i informatyki) z dwóch różnych punktów widzenia (Furmanek 2016, s. 21, 28). Przy opracowaniu wyników empirycznych oraz formułowaniu wynikających z nich wniosków niezbędne było posłużenie się metodami statystycznymi. Przeprowadzone obliczenia – z wykorzystaniem testu niezależności chi-kwadrat (Wieczorkowska-Nejtardt 2003, s. 270-284) oraz współczynnika korelacji Pearsona (Nowaczyk 1995, s. 98-105; King, Minium 2020, s. 165-181) – pozwoliły ustalić związek pomiędzy kompetencjami informacyjnymi uczniów w zakresie wykorzystywania ICT a opinią uczniów i spostrzeżeniami nauczycieli oraz określić czynniki różnicujące badaną klasę zjawisk.

Badania właściwe (ankietowe), obejmujące nauczycieli realizujących program różnych przedmiotów nauczania i uczniów na poszczególnych etapach kształcenia, przeprowadzono w wybranych placówkach województwa lubuskiego i województw ościennych. Wywiad przeprowadzono z 40 uczniami – uczącymi się w Zielonej Górze i miejscowościach okolicznych (wybra-

no po 10 osób z każdego typu placówki). Grupę badawczą stanowiło 2510 uczniów i 1110 nauczycieli.

Jedno z pytań szczegółowych wiązało się z ustaleniem skutków stosowania narzędzi ICT, co pozwoliło dookreślić szerokie pole oddziaływań nowych mediów. Uwzględniono pięć podstawowych sfer, wskazujących na takie skutki (rezultaty) jak: 1) poprawa refleksu i koordynacji manualnej; 2) kształtowanie kreatywności i umiejętności współpracy; 3) zwiększanie szybkości poszukiwania, selekcjonowania i wartościowania informacji; 4) zwiększanie umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę; 5) powodowanie chaosu i 'zagubienia' informacyjnego. Prezentowane w artykule wyniki – dot. czwartej sfery oddziaływań – poszukują odpowiedzi na pytanie: w jakim zakresie (zdaniem uczniów i nauczycieli) stosowanie w praktyce narzędzi ICT dzieciom i młodzieży zwiększa umiejętność koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę? Nawiązując do zależnościowego problemu ustalono w tym obszarze związek pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli oraz czynniki różnicujące ich poglądy na ten temat.

Wyniki badań

Na pytanie ustalające co daje ICT dzieciom i młodzieży odpowiedziało 1061 (95,6%) nauczycieli oraz 2456 (97,8%) uczniów. Dla tej grupy policzono i zobrazowano rozkłady częstości skutków stosowania ICT przez dzieci i młodzież w zakresie poszczególnych (wyliczonych wyżej) sfer oddziaływań, nakreślając tym sposobem obraz ich ważności dla badanych osób. W tym zakresie, diagnozując środowisko szkolne, podjęto próbę ustalenia opinii uczniów i nauczycieli, czy i w jakim stopniu stosowanie w praktyce ICT ma wpływ na rozwój umiejętności koncentracji uwagi i, co za tym idzie, sprawności ignorowania bodźców rozpraszających uwagę, tłumienie elementów nieistotnych. Uzyskane wyniki ukazuje Tab. 1.

Tabela 1

Rozkład częstości skutków stosowania ICT przez dzieci i młodzież – zwiększanie umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę (w opinii uczniów i nauczycieli)

Stosowanie ICT zwiększa umiejęt- ność koncentracji uwagi		Poziom istotności (hierarchia ważności oddziaływań)						Razem
		0 (brak)	1 (najważ- niejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
Opinia uczniów								
liczebności nominalne	N	280	296	479	492	728	181	2456
	%	11,4	12,1	19,5	20,0	29,6	7,4	100,0
liczebności ważone ^(*)	N	0	296	383	295	291	36	1302
	%	0,0	22,7	29,4	22,7	22,4	2,8	100,0
Opinia nauczycieli								
liczebności nominalne	N	539	82	107	135	155	43	1061
	%	50,8	7,7	10,1	12,7	14,6	4,1	100,0
liczebności ważone ^(*)	N	0	82	86	81	62	9	319
	%	0,0	25,7	26,8	25,4	19,4	2,7	100,0

(*) W prowadzonych obliczeniach i interpretacjach, ze względu na to, iż skala jest liniowa i pięciorakowa (0 – 5), uzyskanym liczebnością na danym poziomie istotności nadano odpowiednie wagi: poziom 0 = waga 0 i tak dalej; 5 = 0,2; 4 = 0,4; 3 = 0,6; 2 = 0,8; 1 = 1,0.

Źródło: opracowanie własne.

Opinia uczniów

Uzyskany w wyniku samooceny uczniów, rozkład częstości – tworzący hierarchię ważności skutków oddziaływań ICT w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę – przebiega dość regularnie, przyjmując (zgodnie z rozmieszczonymi liczebnościami nominalnymi) normalny, wg krzywej Gaussa, układ. Z ustalonego stanu rzeczy, jednoznacznie wynika, że uczniowie, zwiększaniu umiejętności koncentracji uwagi na skutek stosowania ICT, nadają *mało istotną* rangę. Tak sądzi prawie trzecia część (29,6%) dzieci i młodzieży, która tę sferę medialnych oddziaływań ulokowała na czwartym, mało ważnym, miejscu. Ta najliczniejsza grupa (budująca poziom czwarty) jest przekonana, że wdrażane przez nich narzędzia ICT mają mało znaczący udział w rozwijaniu umiejętności w zakresie skupiania uwagi. Świadczy o tym także niski, czwarty w kolejności, wynik liczebności ważonej, który na tym poziomie istotności

wynosi 22,4%. Porównywalna liczba osób uplasowała się na poziomie drugim i trzecim (odpowiednio: 19,5% i 20,0%). Oznacza to, że co piąty uczeń, albo wybrał drugi poziom istotności technologicznych oddziaływań (bardzo znaczący wpływ ICT na rozwój skupiania uwagi), albo wskazał na trzeci poziom ważności (znaczący udział nowych mediów w kształtowaniu koncentracji). Największą wagę oddziaływań nowych mediów, dających w efekcie dzieciom i młodzieży wzrost umiejętności koncentracji uwagi, nadało tylko 296 (12,1%) badanych. I na koniec, najmniejsza liczba (zaledwie 7,4%) uczniów, twierdzi, że omawiany skutek stosowania instrumentów cyfrowych jest najmniej znaczący (poziom piąty o najniższej randze). Warto dodać, że byli i tacy (11,4% badanych), którzy w ogóle nie wyróżnili tej kategorii. Znakiem tego, więcej niż dziesiąta część uczniów jest przekonana, że praktyczne wdrażanie ICT nie ma większego wpływu na zwiększanie umiejętności koncentracji uwagi.

Tak więc, dzieci i młodzież, oceniając skutki stosowania ICT, kategorię odnoszącą się do rozwoju koncentracji uwagi, w ujęciu ogólnym, uznali za mało ważną. Praktyczne aplikowanie nowych mediów, ich zdaniem, ma mało znaczący wpływ na podwyższanie poziomu sprawności ignorowania bodźców rozpraszających uwagę. Twierdzą, że codzienne użytkowanie instrumentów nowoczesnej technologii w małym zakresie skutkuje rozwojem umiejętności tłumienia elementów nieistotnych i, co za tym idzie, skupiania uwagi.

W celu szerszego spojrzenia na skutki stosowania ICT przez dzieci i młodzież zwrócono uwagę na czynniki różnicujące badane zjawisko. Wśród zmiennych różnicujących wyróżniono: płeć, typ placówki oświatowej (etap kształcenia), i miejsce (środowisko) nauki dzieci i młodzieży. Założone zmienne różnicujące zostały poddane analizie statystycznej, w której wykorzystano test niezależności chi-kwadrat Pearsona (Zaczyński 1997, s. 37-40; Greń 1982, s. 130-134). Dzięki tej metodzie udzielono odpowiedzi na pytanie o to, czy rozpatrywane zmienne w sposób istotny różnicują badaną klasę zjawisk. Uzyskane wyniki, wg opinii uczniów, zestawiono w Tab. 2.

Tabela 2

Skutki korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT: koncentracja uwagi –
w funkcji czynników różnicujących (w opinii uczniów)

Wyniki TEST.CHI. Skutki korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT: koncentracja uwagi		
Czynniki różnicujące (dane socjometryczne uczniów)		
Płeć	Typ placówki oświatowej (etap kształcenia)	Miejsce (środowisko) nauki
$\chi^2 = 11,94 < \chi^2_{(\alpha=0,01;df=5)} = 15,09$ $p = 0,035559222$ nie ma podstaw odrzucenia H_0	$\chi^2 = 45,75 > \chi^2_{(\alpha=0,01;df=15)} = 30,58$ $p = 5,81423E - 05$ H_0 odrzucona	$\chi^2 = 46,06 > \chi^2_{(\alpha=0,01;df=20)} = 37,57$ $p = 0,000791767$ H_0 odrzucona

Obliczenia wykazały istotne różnice statystyczne w dwóch przypadkach – pomiędzy skutkami oddziaływań ICT na dzieci i młodzież w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę a: 1) etapem kształcenia; 2) miejscem nauki uczniów. W trzecim przypadku nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 , co oznacza, iż założony czynnik, płeć uczniów, nie różnicuje częstości występowania skutków oddziaływań ICT na dzieci i młodzież w sferze koncentracji uwagi. Ze szczególnych rozkładów liczebności¹ wynika, że:

(1) Zdiagnozowane poglądy dzieci i młodzieży, co do hierarchii ważności konsekwencji stosowania narzędzi cyfrowych (skutek: koncentracja uwagi – wg etapu kształcenia) budują specyficzny obraz. Zauważa się w nim, najpierw trend wzrastający, czyli im starsi uczniowie (wyższy etap kształcenia) tym wyższe znaczenie nadawane skutkom oddziaływania ICT w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę. Wzrost ten osiąga swoje maksimum na etapie gimnazjum, po czym wyraźnie spada. Dobrze unaoczniają ten kierunek np. konfiguracje liczebności uplasowane na dwóch najwyższych poziomach istotności (wskazujących na najbardziej i bardzo znaczący wzrost koncentracji uwagi), gdzie w sumie uzyskano kolejno: 93 (25,7%) wskazania dzieci najmłodszych (edukacji początkowej); 223 (31,4%) głosy uczniów szkoły podstawowej; 261 (35,1%) wybory gimnazjalistów; 198 (30,9%) oceny młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. Możemy więc wnioskować: wraz z wiekiem uczniów, od edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum, rosną rangi nadawane przez

¹Ze względu na ograniczenia objętości tekstu, nie są prezentowane w tym artykule.

nich oddziaływaniu ICT w zakresie rozwoju koncentracji uwagi, po czym, dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych znaczenie to znacząco spada.

(2) Z rozkładu częstości oddziaływań ICT (skutek: koncentracja uwagi – wg miejsca nauki) daje się zauważyć, że zwiększaniu umiejętności koncentracji i ignorowaniu bodźców rozpraszających uwagę najmniejsze znaczenie nadają uczniowie największych miast (liczących więcej niż 25 tys. mieszkańców). Dostrzega się tu, w ujęciu ogólnym, tendencję spadkową: im większe miejscowości, w której uczą się badani, tym niższe wagi nadawane przez nich rozwojowi koncentracji uwagi na skutek stosowania cyfrowych narzędzi. Z reguły tej wychylają się nieco – niewiele, ale jednak zauważalnie – opinie uczniów uczęszczających do szkół w małych miasteczkach (10-25 tys.), dla których wpływ nowych mediów na rozwój koncentracji uwagi jest bardziej znaczący. Obrazuje to np. rozkład liczebności pierwszego (najwyższego) poziomu istotności, na którym odnotowano kolejno: wieś – 104 (12,7%); miasteczko (do 10 tys.) – 58 (11,1%); małe miasto (10-25 tys.) – 64 (16,8%); średnie miasto (25-100 tys.) – 43 (9,7%); miasto powyżej 100 tys. – 27 (9,2%) uczniów. Zatem z wielkością miejscowości, w której uczą się dzieci i młodzież, spada znaczenie i zakres wpływu ICT na zwiększanie umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę.

Opinia nauczycieli

Z punktu widzenia nauczycieli, codzienna praktyka dzieci i młodzieży realizowana w świecie ICT, jest *najmniej istotnym* w skutkach oddziaływaniem na sferę koncentracji uwagi. Wynika to z analizy uzyskanego rozkładu poziomów istotności (na polu zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę), który przebiega regularnie, przyjmując normalny profil, co odsłaniają liczebności nominalne i ważone. Rzeczą charakterystyczną otrzymanego rozłożenia danych (głosów oddawanych na poszczególne poziomy ważności oddziaływań ICT) są ich niskie liczebności. Wynika to z faktu, że połowa (50,8%) nauczycieli w ogóle nie zaznaczyła tej kategorii (poziom zerowy, z jednoznaczną dominacją liczebności). Świadczy to o tym, że co drugi nauczyciel uważa, iż stosowanie nowoczesnej technologii przez dzieci i młodzież nie ma żadnego wpływu na ich rozwój obejmujący umiejętności skupiania uwagi. Pozostali, czyli druga część (49,2%) badanych nauczycieli, analizowanej dziedzinie skutków stosowania nowych mediów, nadała jakąś wagę. W grupie tej najwięcej (14,6%) osób, zwiększeniu umiejętności koncentracji uczniów jako wynik eksploataowania instrumentów cyfrowych, wyznaczyło miejsce czwarte, oznaczające mało znaczący rozwojowy wzrost. Niewiele mniej (12,7%) badanych, wybrało trzeci poziom istotności, wskazujący na znaczące rezultaty na polu

zwiększania koncentracji dzieci i młodzieży. Co dziesiąty (10,1%) nauczyciel, zaznaczając drugi poziom ważności, sądzi, że w następstwie stosowania ICT ma miejsce bardzo duży wzrost koncentracji uwagi. Najwyższy poziom istotności wskazało już tylko 82 (7,7%) ankietowanych (poziom pierwszy). W ich opinii udział nowych mediów, w kształtowaniu umiejętności skupiania uwagi dzieci i młodzieży, jest najbardziej znaczący. Najmniejsza waga, tej sfery technologicznych oddziaływań, została wyznaczona zaledwie 43 (4,1%) głosami. Ci nieliczni badani nadali najmniej znaczącą rolę ICT w procesie rozwijania koncentracji uczniów.

Zatem, na podstawie uzyskanych wyników, prezentujących hierarchię ważności oddziaływań ICT, możemy wnioskować, że nauczyciele, sferze dotyczącej koncentracji uczniowskiej uwagi, nadali najmniejszą wagę. Nauczyciele są przeświadczeni, że powszednie wdrażanie cyfrowych narzędzi, ma najmniej znaczący wpływ na rozwój sprawności ignorowania bodźców rozpraszających uwagę. Uważają również, że nowe media wcale nie ułatwiają dzieciom i młodzieży kształtowania umiejętności tłumienia elementów nieistotnych, warunkujących skupienie uwagi i utrzymywanie jej w czasie. Pokłosem egzystowania w cyberprzestrzeni, zdaniem nauczycieli, jest najmniej (wg ustalonego porządku istotności) wpływ na rozwój świadomej uwagi i, co za tym idzie, optymalizowania odbioru i aktywnego przetwarzania informacji – tj., w konsekwencji, umiejętności warunkujących proces poznawczy.

Analizując zdanie nauczycieli, na temat tej sfery oddziaływań ICT, zwrócono uwagę na czynniki różnicujące badane zjawisko. Wśród zmiennej wyróżniono: płeć, typ placówki oświatowej (etap nauczania), miejsce (środowisko) pracy nauczycieli oraz poziom awansu zawodowego. Założone zmienne różnicujące, podobnie jak wyżej, zostały poddane analizie statystycznej. Uzyskane wyniki testu, odnoszące się do poglądów nauczycieli, prezentuje Tab. 5. Obliczenia nie wykazały istotnych różnic statystycznych.

Tabela 3

Skutki korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT: koncentracja uwagi –
w funkcji czynników różnicujących (w opinii nauczycieli)

Wyniki TEST.CHI. Skutki korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT: koncentracja uwagi			
Czynniki różnicujące (dane socjometryczne nauczycieli)			
Płeć	Typ placówki oświatowej (etap kształcenia)	Miejsce (środowi- sko) pracy	Poziom awansu zawodowego
$\chi^2 = 8,28 <$ $\chi^2_{(\alpha=0,01;df=5)} =$ 15,09 $p = 0,141257407$ nie ma podstaw odrzućcenia H_0	$\chi^2 = 16,02 <$ $\chi^2_{(\alpha=0,01;df=15)} =$ 30,58 $p = 0,380663043$ nie ma podstaw odrzućcenia H_0	$\chi^2 = 25,08 <$ $\chi^2_{(\alpha=0,01;df=20)} =$ 37,57 $p = 0,198231945$ nie ma podstaw odrzućcenia H_0	$\chi^2 = 14,23 <$ $\chi^2_{(\alpha=0,01;df=15)} =$ 30,58 $p = 0,508218075$ nie ma podstaw odrzućcenia H_0

Związek korelacyjny – opinia uczniów a spostrzeżenia nauczycieli

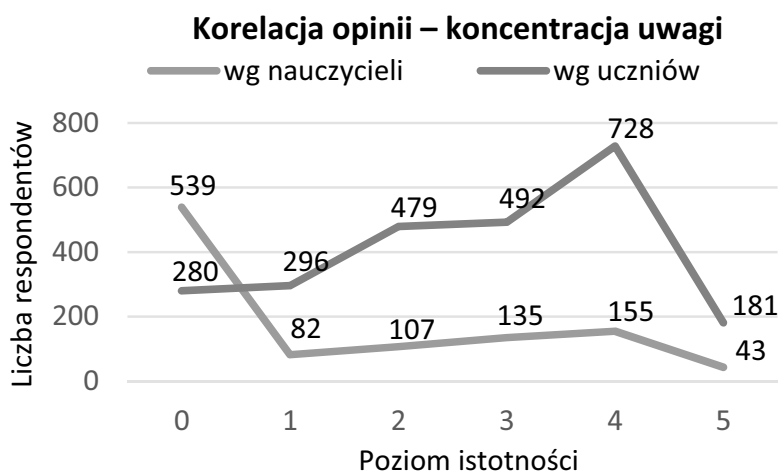
W celu lepszego zobrazowania hierarchii ważności oddziaływań nowej technologii uzyskane wyniki z pięciu analizowanych sfer zestawiono razem. Ujęto globalnie dane dotyczące skutków stosowania w praktyce narzędzi ICT przez dzieci i młodzież. W ogólnym ujęciu hierarchii ważności „zmianę koncentracji uwagi” uczniowie wybrali na czwartym miejscu (z wartością ważoną – 1302 i wagą zero – 280), zaliczając go do małoistotnych skutków stosowania ICT. Z kolei nauczyciele tę sferę oddziaływań ICT wyznaczyli na piątym miejscu (z wartością ważoną – 319 i wagą zero – 539), utrzymując, że powszednie wdrażanie cyfrowych narzędzi, ma najmniej znaczący wpływ na rozwój dzieci i młodzieży w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę.

Przeprowadzona analiza zebranego materiału empirycznego oraz jej wyniki wskazały na możliwość istnienia pewnego związku pomiędzy badanymi zmiennymi, to jest pomiędzy opinią uczniów a poglądami nauczycieli, co do skutków oddziaływań ICT na sferę koncentracji uwagi dzieci i młodzieży. W celu ustalenia tegoż związku, stanowiącego metodologiczne założenie o charakterze ogólnym w kontekście sformułowanych zależnościowych problemów badawczych, posłużono się także metodami statystycznymi. W obliczeniach siły związku (Lewicki 1998, s. 107) między dwiema rozpatrywanymi (współwystępującymi) zmiennymi skorzystano ze współczynnika determinacji (r^2) i współczynnika korelacji (r) Pearsona (Juszczak 2004, s. 166-171). Według policzonych wartości współczynników siła związku pomiędzy opinią

uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli w zakresie skutków korzystania przez dzieci i młodzież z ICT w sferze koncentracji uwagi wyrażona poprzez:

1. współczynnik determinacji $r^2 = 0,013455254$;
2. współczynnik korelacji $r = -0,115996786$.

Obliczony współczynnik korelacji Pearsona przyjął znak ujemny, wskazując na malejącą linię regresji, zatem korelacja jest ujemna (negatywna) i wyraża przeciwstawne zmiany w obu rozpatrywanych zmiennych (Pilch, Bauman 2001, s. 133). Wartość ujemna świadczy, że samoocena uczniów – w odniesieniu do analizowanej kategorii oddziaływań ICT – maleje w miarę wzrostu nauczycielskich sądów w tym zakresie. Należy podkreślić, że uzyskane dane do obliczania korelacji, w podjętych badaniach (o charakterze przeglądowym), pozwalają jedynie wykryć współwystępowanie wartości zmiennych. Wartości te mogą występować ze sobą, mimo że jedna nie jest przyczyną drugiej (Konarzewski 2000, s. 193; King, Minium 2020, s. 186-188). Jedynie jeden procent zmienności przekonań uczniów na temat hierarchii ważności wpływu ICT na rozwój koncentracji uwagi daje się przewidzieć na podstawie zmienności poglądów nauczycieli dotyczących istotności tego zakresu oddziaływań wirtualnego świata na dzieci i młodzież (współczynnik determinacji r^2 wynosi w przybliżeniu 0,01).



Rysunek 1. Związek korelacyjny pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli co do skutków stosowania ICT przez dzieci i młodzież w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę.

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując interpretacji (określając stopień zależności) uzyskanej wartości współczynnika korelacji Pearsona (w przybliżeniu $r = -0,12$), można stwierdzić, że związek korelacyjny pomiędzy opinią uczniów a poglądami nauczycieli jest słaby (Guilford 1964, s. 157; Góralski 1987, s. 38). Zatem takim mianem – *korelacja słaba, ujemna (negatywna)* – możemy opatrzyć badany związek korelacyjny policzony dla ustalonych poziomów istotności (hierarchii ważności) oddziaływań ICT w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę (nakreślony odmiennymi opiniami uczniów i nauczycieli). W obrazie tym (Rys. 1) odznacza się wyraźne pominięcie udzielenia odpowiedzi (poziom 0) przez nauczycieli (aż przez połowę – 50,8% badanych osób).

Podsumowanie

Analiza literatury przedmiotu i zgromadzonego materiału empirycznego (dot. 2456 uczniów i 1061 nauczycieli) oraz zastosowane metody i techniki badawcze, pozwalają na następujące konkluzje:

1. Na podstawie rozkładu częstości występowania skutków stosowania ICT przez dzieci i młodzież, w pięciu sferach oddziaływań ICT, ustalono (wg kolejności uczniowskich i nauczycielskich wyborów) ich zagregowaną hierarchię ważności, zgodnie z którą sferze koncentracji uwagi:
 - uczniowie nadali małą wagę (miejsce czwarte). Uczniowie utrzymują, że praktyczne aplikowanie technik komputerowych ma na ogół mało znaczący udział w rozwoju koncentracji uwagi (wartość nominalna czwartego, o małej wadze, poziomu wynosi 29,6%). Skutki stosowania ICT, w postaci zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę, uplasowane na czwartym miejscu hierarchii ważności (z obliczoną wartością ważoną – 1302), są dla nich mało istotne.
 - nauczyciele nadali najmniejszą wagę (miejsce piąte). Na ostatnim miejscu (z wartością ważoną – 319) nauczyciele wyznaczyli sferę wskazującą na koncentrację uwagi. Generalizując, nauczyciele utrzymują, że powszednie wdrażanie cyfrowych narzędzi, ma najmniej znaczący wpływ na rozwój dzieci i młodzieży w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę. Dobrze to też prezentuje rozkład zagregowanej hierarchii oddziaływań ICT, na którym wyraźnie eksponuje się, co do uplasowanej najwyższej liczebności nominalnej wagi zero, wynik tej kategorii – 539 (50,8%) badanych.

2. Związek korelacyjny, pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli, co do skutków stosowania ICT przez dzieci i młodzież w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę, jest słaby ($r \cong -0,12$); korelacja jest ujemna (negatywna) i wyraża przeciwstawne zmiany w obu rozpatrywanych zmiennych; jedynie 1% zmienności przekonań uczniów na temat hierarchii ważności wpływu ICT na rozwój koncentracji uwagi daje się przewidzieć na podstawie zmienności poglądów nauczycieli dotyczących istotności tego zakresu oddziaływań wirtualnego świata na dzieci i młodzież ($r^2 \cong 0,01$).
3. Spośród wielu analizowanych czynników różnicujących obliczenia wykazały istotne różnice statystyczne jedynie w dwóch przypadkach – pomiędzy skutkami oddziaływań ICT na dzieci i młodzież w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji i ignorowania bodźców rozpraszających uwagę a: etapem kształcenia i miejscem nauki uczniów. Rozstrzygnięto, że obraz wyników obszarowych i rozłożenia liczebności w funkcji:
 - typu placówki (etapu kształcenia uczniów) pozwala wyróżnić nieregularny przebieg – wraz z wiekiem uczniów, od edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum, rosną rangi nadawane przez nich oddziaływaniu ICT w zakresie zwiększania umiejętności koncentracji uwagi, po czym dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych znaczenie to wyraźnie słabnie;
 - miejsca nauki (miejscowości) pozwala wyodrębnić tendencję spadkową – im większe miejscowości, w której uczą się badani, tym niższe wagi nadawane przez nich rozwojowi koncentracji uwagi na skutek stosowania cyfrowych narzędzi.

Podjęte zagadnienia, uwypuklające istotę koncentracji i utrzymania uwagi w procesie uczenia się, nabierają szczególnego znaczenia w świetle wniosków, do jakich doszedł Jacek Jędrzykowski (2018, s. 32-38). Na podstawie badań empirycznych stwierdził, że udostępnienie uczniom materiałów dydaktycznych w formie multimediów, nie gwarantuje aktywizacji procesów uwagi warunkujących zapoznanie się z treścią przekazów edukacyjnych oraz ich zapamiętywaniem. Dopiero konieczność wykonywania zadań praktycznych na podstawie multimedialnych instrukcji skutkowała odpowiednią aktywizacją.

Wyniki badań (ustalające związek korelacyjny) zwracają uwagę (niestety) na pewien rozdzźwięk między opinią uczniów a przekonaniami nauczycieli, co do zakresu oddziaływań ICT na rozwój koncentracji uwagi. Uwi-

doczniły odmienne poglądy na ten temat (o czym świadczy stwierdzona korelacja ujemna) oraz ujawniły niepokojące „odseparowanie” świata dzieci i młodzieży („My”) od świata nauczycieli („Oni”). Uwzględniając rozpoznanie empiryczne co do różnic w poglądach uczniów i nauczycieli (w zakresie obszarów i skutków stawania ICT) oraz edukacyjne wskazania idei konstrukttywizmu i wynikające z niej wnioski dla praktyki, można mieć pewne wątpliwości, czy badani nauczyciele są „konstruktystyczni” na miarę ery ICT (zob. Baron-Polańczyk 2018). Różnice przekonań i oczekiwań podmiotów edukacji szkolnej, nabierają szczególnego znaczenia w dobie pandemii COVID-19, kiedy skuteczne wdrożenie narzędzi pracy zdalnej staje się warunkiem *sine qua non* realizacji procesu edukacyjnego.

Literatura | References

- BABBIE E. (2016), Practice of social research, 14th. ed. Cengage Learning, Boston.
- BARON-POLAŃCZYK E. (2018), My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra.
- BAUMAN Z. (2011), Kultura w płynnej nowoczesności, Agora, Warszawa.
- DRÓŻKA W. (2010), Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe, [w:] Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, GWP, Gdańsk.
- FERGUSON G. A., TAKANE Y. (2016), Statistical analysis in psychology and education, przeł. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa.
- FRANKFORT-NACHMIAS CH., NACHMIAS D., DEWAARD J. (2015), Research Methods in the Social Sciences, 8th ed. Worth Publishers, a Macmillan Education Company, New York.
- FURMANEK W. (2016), Metodologiczne trudności badań z pogranicza edukacji, techniki i informatyki, [w:] „Edukacja – Technika – Informatyka”, 4(18).
- GABRIEL R., RÖHRS H. P. (2017), Social Media. Potenziale, Trends, Chancen und Risiken, Springer, Berlin.
- GÓRALSKI A. (1987), Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, PWN, Warszawa.
- GREŃ J. (1982), Statystyka matematyczna. Modele i zadania, PWN, Warszawa.

- GUILFORD J. G. (1964), Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice, przeł. J. Wojtyniak, Wyd. P.W.E., Warszawa.
- HENSON K. T. (2015), Curriculum planning. Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform, Waveland Press, Inc. USA.
- JĘDRYCKOWSKI J. (2018), Koncentracja i utrzymanie uwagi w procesie nauczania-uczenia się z zastosowaniem filmów dydaktycznych udostępnianych online, „General and Professional Education” nr 3.
- JUSZCZYK S. (2004), Statystyka dla pedagogów, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- KING B. M., MINIU E. W. (2020), Statystyka dla psychologów i pedagogów, przeł. M. Zakrzewska, PWN, Warszawa.
- KONARZEWSKI K. (2000), Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, WSiP, Warszawa.
- LEVINSON P. (2013), New New Media, 2nd ed. Pearson, Boston.
- MARUSZEWSKI T. (1996), Psychologia poznawcza, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa.
- MEŁOSIK Z., SZKUDLAREK T. (2010), Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń, „Impuls”, Kraków.
- NOWACZYK C. (1995), Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, „AVIS”, Jelenia Góra.
- OKOŃ W. (2001), Nowy słownik pedagogiczny, „Żak”, Warszawa.
- PILCH T., BAUMAN T. (2001), Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, „Żak”, Warszawa.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., MAKIEŁO-JARŻA G. (1989), Podstawy psychologii ogólnej, WSiP, Warszawa.
- RASFELD M., BREIDENBACH S. (2014), Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung, Kösel-Verlag, München.
- STERNBERG R. J. (2001), Psychologia poznawcza, przeł. E. Czerniawska, A. Matczak, WSiP, Warszawa.
- SZEWCZUK W. (1998), Uwaga, [w:] Encyklopedia psychologii, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B. (2009), Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, „Impuls”, Kraków.

-
- WIECZORKOWSKA-NEJTARDT G. (2003), Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych, Scholar, Warszawa.
- ZACZYŃSKI W. P. (1997), Statystyka w pracy badawczej nauczyciela, „Żak”, Warszawa.
- ZIMBARDO P. G. (1999), Psychologia i życie, PWN, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v471.10>**Barbara KołECKA***ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5039-0666>e-mail: barbara_kolecka@op.pl

AKCEPTACJA NORM PRAWNYCH A OPINIE KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO O IDEI ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA ZDROWIE WŁASNE I INNYCH

ACCEPTANCE OF LEGAL NORMS IN COMPARISON WITH
TEACHER TRAINEES' OPINIONS ON THE IDEA OF RESPONS-
IBILITY FOR ONE'S HEALTH AND THE HEALTH OF OTHERS

Keywords: legal norms, idea of responsibility for health.

The aim of the study was to answer the following research question: How are teacher trainees prepared to perform professional duties related to the formation of responsibility for their own health and the health of others/students within the framework of health education? The author designed two questionnaires for the study. They concerned: the opinion on responsibility for one's own health and the health of others, and the acceptance of legal norms by teacher trainees. The results showed an ambivalent attitude in 57.3% of the respondents. One in five rejects the legal consequences that may be encountered while performing a professional role (19.9%). Legal norms are accepted by 22.7% of the respondents. The analysis of correlations made it possible to establish a relationship between the acceptance of legal norms and the reception of the idea of responsibility for one's own health and health of others. There is a weak correlation between the variables. The relationship is statistically significant. The higher the level of acceptance of legal norms manifested by the respondents,

***Barbara KołECKA** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: problematyka edukacji zdrowotnej, odpowiedzialności za kształtowanie postaw w procesie wychowania.

the more often the opinions about responsibility for one's own health and health of others are accepted among future teachers.

AKCEPTACJA NORM PRAWNYCH A OPINIE W ZAKRESIE IDEI ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA ZDROWIE WŁASNE I INNYCH KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Słowa kluczowe: normy prawne, idea odpowiedzialności za zdrowie.

Celem badań było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze: Jak kandydaci do zawodu nauczycielskiego są przygotowani do realizacji obowiązków zawodowych związanych z kształtowaniem odpowiedzialności za zdrowie własne i innych/uczniów w ramach edukacji zdrowotnej? Do badań autorka wykorzystała 2 autorskie kwestionariusze ankiet dotyczące: opinii na temat odpowiedzialności za zdrowie własne i innych, oraz akceptacji norm prawnych przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Badania wykazały postawę ambiwalentną u 57,3% badanych. Co piąty odrzuca prawne konsekwencje, które może spotkać pełniąc rolę zawodową (19,9%). Akceptację norm prawnych prezentuje 22,7% respondentów. Analiza korelacji umożliwiła ustalenie związku między akceptacją norm prawnych a recepcją idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych. Istnieje słaba korelacja między zmiennymi. Zależność jest istotna statystycznie. Im wyższy poziom akceptacji norm prawnych przejawiają badani, tym częściej akceptowane są opinie dotyczące odpowiedzialności za zdrowie własne i innych wśród przyszłych nauczycieli.

Wprowadzenie

Rolą instytucji oświatowych jest podejmowanie zadań i działań na rzecz ukształtowania całościowej troski i odpowiedzialności wśród wychowanków/uczniów za ich zdrowie. Przedszkola, szkoły, ośrodki akademickie w swoich celach mają wpisaną ich realizację jako wsparcie środowisk domowych. Dokonać tego mogą poprzez ukierunkowane kształcenie uczniów oraz przygotowanie przyszłych pedagogów do realizacji procesu wychowania zdrowotnego. Od 2002 roku prawnie reguluje to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu o standardach nauczania dla poszczególnych kierunków i poziomów kształcenia (Dziennik Ustaw 2002).

Podjęty wątek odpowiedzialności za zdrowie w ujęciu leksykalnym należy przyjąć w znaczeniu obowiązku moralnego lub prawnego. Można też trak-

tować je jako odpowiadanie za swoje czyny i ponoszenie za nie konsekwencji, odpowiadanie przed kimś, wobec kogoś, za kogoś lub za coś. (Słownik języka polskiego 1988, s. 469). Odpowiedzialność w tym przypadku to nie tylko postępowanie według przyjętych w społeczeństwie norm i zasad, ale również ich rozumienie, akceptacja i jego uwewnętrznienie (Krzywonos-Rynkiewicz 2007, s. 10). Podkreśla ten proces Mirosław Kowalski jako: „pełną, dojrzałą odpowiedzialność za zdrowie, mierzoną jakością postaw i wyborów odnoszących się do obszaru zdrowia. Postawy i wybory muszą być przemyślane, świadome i oparte na wartościach, w tym na wartości, jaką jest zdrowie” (Kaliszewska, Kowalski 2011, s. 51). Kształtując je, należy doprowadzić do etapu ich uwewnętrznienia przez odbiorców – młode pokolenie podczas edukacji. Podejmą się tego wchodzący do zawodu nauczycielskiego kandydaci, prawnie zobowiązani w przyszłości z racji pełnienia funkcji zawodowej. Tadeusz Kotarbiński precyzuje to następująco: „odpowiedzialność zawodową nauczyciela określić można, jako skłonność do przestrzegania w swoim zachowaniu przyjętych norm zawodowych, wypełniania obowiązków wynikających z realizowanych ról nauczycielskich i gotowości ponoszenia konsekwencji za własne czyny. Dodać przy tym należy, że odpowiedzialności nauczyciela nie można ograniczyć do konsekwencji «za coś» i odpowiedzialności «przed kimś» [...]. Pojawia się problem odpowiedzialności «za kogoś» – za ucznia, jego zdrowie, bezpieczeństwo i rozwój” (Kotarbiński 1987). Zdaniem Dereka Parfita „rozciągłość” skutków naszych działań w czasie i przestrzeni nie sprawia, że jesteśmy za nie mniej odpowiedzialni. Można zatem mówić o naszej odpowiedzialności za przyszłe pokolenia, ponieważ nasze działania „tu i teraz” mogą wpływać na ich tożsamość. Odpowiedzialność za przyszłych, a w istocie za młodszych, nie budzi najmniejszych wątpliwości. Nakierowany jest na nią cały system edukacji. Podstawą tej odpowiedzialności jest kontakt, relacja jaką nawiązujemy z następnym pokoleniem (Parfit 1987, s. 356-357).

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań jest recepcja idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych ujęta w opiniach kandydatów do zawodu nauczycielskiego w tym zakresie. Jest to próba odpowiedzi na pytanie: Jak kandydaci do zawodu nauczycielskiego są przygotowani do realizacji powyższych obowiązków zawodowych w ramach edukacji zdrowotnej?

Badania ukierunkowano, chcąc udzielić odpowiedzi na następujące problemy badawcze: 1. Jaka jest akceptacja obowiązujących norm prawnych przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego? 2. Jakie są opinie na temat odpowiedzialności za zdrowie własne i innych? Oprócz problemów de-

skryptywnych sformułowano również pytanie: Czy istnieje związek między akceptacją norm prawnych a recepcją idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych? W pytaniu szczegółowym szukano odpowiedzi: Czy kierunek studiów jest moderatorem relacji pomiędzy poziomem akceptacji norm prawnych a recepcją odpowiedzialności za zdrowie własne i innych? Przyjęto założenie, że moderatorem analizowanego związku może być kierunek studiów Wychowania Fizycznego. Może on modyfikować istniejące współzależności z racji większej liczby godzin w zakresie intencjonalnego kształcenia w kierunku odpowiedzialności za zdrowie własne i przyszłych uczniów. W badaniach posłużono się: autorskim kwestionariuszem ankiety dotyczącym opinii na temat odpowiedzialności za zdrowie własne i innych oraz kwestionariuszem ankiety dotyczącym akceptacji norm prawnych.

Populację do badań stanowili studenci wyższych uczelni publicznych województwa lubuskiego, studiujący na kierunkach nauczycielskich: Uniwersytetu Zielonogórskiego (58,3%); Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu Zamiejscowy Wydział Kultury Fizycznej w Gorzowie Wielkopolskim (36,5%). Pozostali to studenci Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Kształcili się na kierunkach: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną, edukacja elementarna i terapia pedagogiczna, pedagogika, oraz wychowanie fizyczne na poszczególnych etapach studiów w 2019 roku. Wśród 211 uczestniczących studentów – 56,9% stanowiły kobiety; 43,1% mężczyźni. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, który *jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości* (Pilch 1998, s. 51). Analizy statystyczne przeprowadzono przy wykorzystaniu pakietu statystycznego PS IMAGO wersja 25. Badania należą do typu teoretyczno-eksploracyjnego, gdyż polegają na rozpoznaniu zjawiska i wykazaniu *ex post* jego współzależności z innym zjawiskiem. Do ich przeprowadzenia przyjęto paradygmat normatywny i podejście obiektywistyczne.

Akceptacja norm prawnych – analiza wyników badań

Jako wskaźnik akceptacji norm prawnych, z którymi kandydaci będą się borykać zawodowo, przyjęto stopień aprobaty przez badanych 12 stwierdzeń. Poszczególnym pozycjom skali Likerta zostały przyporządkowane wartości liczbowe (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – nie mam zdania, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam). Ich suma w przypadku każdego badanego informowała o stopniu aprobaty zagadnienia. Wyróżniono postawy: akceptującą, ambiwalentną i odrzucającą. Jako kryterium postawy odrzucającej przyjęto poprawne odpowie-

dzi na pytania sięgające co najwyżej 60% uzyskanych punktów (18 pkt/30 możliwych). Punktacja do 80% (19-24 pkt), oznaczała postawę ambiwalentną. Powyżej tej wartości – oznaczono postawę akceptującą normy prawne (25-30 pkt).

Dokonana analiza pozwala stwierdzić, że kandydaci do zawodu nauczyciela najczęściej nie zajmują określonego stanowiska w stosunku do znanych i obowiązujących norm prawnych. Brak wyraźnego osądu wystąpił w zagadnieniu dotyczącym *przestrzegania zapisów o odpowiedzialności karnej nauczyciela, nawet wbrew wyznawanym przekonaniom* u ponad dwóch piątych badanych (43,6%). Co w połączeniu z odpowiedziami na dwie pierwsze kategorie daje prawie u trzech piątych respondentów (57,8%) odpowiedzi odrzucające ten aspekt. Akceptację konsekwencji prawnych deklarowała mniejsza grupa studentów (42,2%), świadoma tego typu zależności w przyszłym zawodzie. Analiza zagadnienia związanego z *nieusprawiedliwioną nieobecnością nauczyciela na zebraniu rady pedagogicznej, zebraniu z rodzicami lub innych działaniach szkolnych*, które podlega upomnieniu lub karze nagany, wykazała najwięcej wskazań w kategorii „nie mam zadania” (30,3%), co w połączeniu z kategoriami odrzucającymi, daje grupę 55% studentów wskazujących brak akceptacji poruszanych zagadnień. Świadomość prawnych sankcji w życiu zawodowym z uwagi na uchybienia spowodowane nieobecnością nieusprawiedliwioną jako przyszły nauczyciel wskazuje grupa 45%. Podobne rozłożenie opinii zostało zaobserwowane w przypadku sytuacji *zagrożenia karą porządkową z powodu niewypełnienia dokumentacji szkolnej, ustalenia ocen śródrocznych i rocznych przez nauczycieli w terminie określonym przez Statut szkoły*. Łącznie ponad połowa badanej grupy (51,2%) dała wskazanie braku akceptacji w tym zakresie. Odpowiedzi wskazujące na znajomość i akceptowanie analizowanego zagadnienia udzieliła pozostała część badanych (48,8%). *Zachowanie tajemnicy z rad pedagogicznych* wskazane w kategorii „zdecydowanie zgadzam się” zostało przez 36% osób, które mają świadomość ważności takiego podejścia w przyszłym życiu zawodowym i moralnej odpowiedzialności za informacje dotyczące spraw wychowanków oraz ich życiowych sytuacji. Razem ze wskazaniami z kategorii „raczej się zgadzam” (28,9%) jest to grupa 64,9% studentów, świadomych przyszłej postawy moralno-prawnej. Pozostała grupa (35,1%), to kandydaci niemający wiedzy z poruszanego zagadnienia lub nieprzykładający wagi do jego konsekwencji w przypadkach pomówień, lub oszczerstw, do których może dochodzić w wyniku nieświadomości moralnej, lub nieznanomości przepisów. Zagadnienie *bezpieczeństwa i dbałości o zdrowie uczniów* uzyskało najwięcej odpowiedzi w kategorii „raczej się zgadzam” (34,6%). Ta grupa jest świadoma akceptacji norm prawnych, razem z odpowiadającymi „zdecydo-

wanie zgadzam się” (21,3%). Akceptujących łącznie omawiane normy jest 55,9% badanych. *Dbałość o bezpieczne otoczenie w trakcie prowadzonych zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i przerw* to kolejne wysokiej wagi zagadnienie dotyczące zdrowia i bezpieczeństwa wychowanków. Odpowiedzi negujące obowiązek dbałości o otoczenie uczniów przez nauczyciela wybrało 7,7% badanych. Powinność ta jest odrzucana więc stosunkowo rzadko. Odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” udzieliło 47,3% studentów, co świadczy, że prawie co drugi odpowiadający ma wiedzę i świadomość znaczenia tego zagadnienia. Łącznie z kategorią „raczej się zgadzam” (28,9%) deklaracje badanych wskazują akceptację obowiązków w zakresie bezpieczeństwa uczniów u ponad trzech czwartych przyszłych nauczycieli (76,2%). Skategoryzowane odpowiedzi badanych dotyczące akceptacji norm prawnych ujęte w jeden czynnik wykazały, że prawie trzy piąte kandydatów do zawodu nauczycielskiego prezentuje *postawę ambiwalentną* (57,3%). Co piąty kandydat *odrzuca* powyższe zagadnienia jako wskazówki prawnych konsekwencji, które może spotkać w trakcie pełnienia funkcji zawodowej (19,9%). Wśród badanych postawę akceptacji stwierdzono u 22,7%.

Opinie na temat odpowiedzialności za zdrowie własne i innych kandydatów do zawodu nauczycielskiego

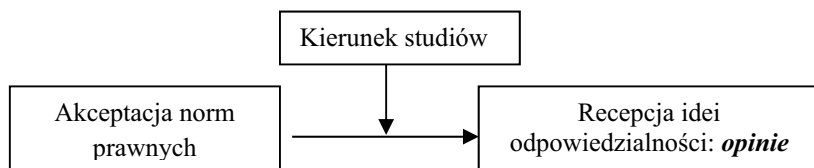
Do zoperacjonalizowania *receptji* wykorzystano *opinie* na temat odpowiedzialności za zdrowie własne i innych/uczniów. Przyjęto, iż badana grupa kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest wyposażona w wiedzę z tego zakresu – uczestniczyła w zajęciach z edukacji zdrowotnej na poszczególnych etapach kształcenia w toku zmian programowych od roku szkolnego 2009/2010. M. Szymański wskazuje, iż „[...] określeniem opinia posługujemy się w odniesieniu do codziennych niemal praktyk, polegających na mniej lub bardziej konkretnych ocenach określonych zjawisk, aspektów rzeczywistości czy też poglądów i postaw poszczególnych osób lub grup społecznych. Takie doraźne uświadamianie sobie i wypowiedzane przez różne osoby opinie nakładają się na siebie. Jeśli są podobne, kumulują się, wzajemnie wzmacniają i uzupełniają. Gdy są niespójne lub przeciwstawne, mówimy o kontrowersjach, sprzecznościach wypowiedzanych sądów, trudności zajęcia jednorodnego stanowiska” (Woderska 2018, s. 102-103). Zatem – mając powyższe na uwadze – zaproponowano stwierdzenia, których częstość akceptacji przyjęto za wskaźnik aprobaty odpowiedzialności nauczyciela za zdrowie własne i innych. Kwestionariusz obejmował siedem stwierdzeń. Poszczególnym pozycjom skali zostały przyporządkowane wartości liczbowe tak jak w pierwszym narzędziu. Uzyskane wyniki skategoryzowano w poziomach postaw. Jako kryterium postawy odrzucającej przyjęto poprawne

odpowiedzi sięgające co najwyżej 60% uzyskanych punktów (do 21 pkt/35 możliwych). Punktacja do 80% (22-28 pkt), oznaczała postawę ambiwalentną. Powyżej tej wartości – oznaczono postawę akceptującą opinię na badany temat (29-35 pkt).

Z treścią twierdzenia: *Niebezpieczeństwo braku odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) wiąże się z tym, że uczniowie będą naśladować ich zachowania*, zgodziło się zdecydowanie (44,5%) lub raczej (29,4%) – prawie trzy czwarte respondentów (73,9%). Wydaje się, że kandydaci do zawodu nauczycielskiego – odnosząc się do powyższego twierdzenia, kierowali się doświadczeniami z własnej, formalnej edukacji zdrowotnej, (której etapy zakończyli) lub akceptują ten fakt pod wpływem osób znaczących (z danego środowiska lokalnego). Wobec twierdzenia: *Każdy nauczyciel powinien być zobligowany prawnie do przestrzegania zasad prozdrowotnego stylu życia* – po zagregowaniu wszystkich odpowiedzi akceptujących oraz negujących wynika, iż odsetek respondentów akceptujących powyższe stwierdzenie (56,4%) jest ponad dwukrotnie wyższy niż studentów, którzy je negują (24,2%). Prawie co piąta osoba (19,4%) wskazała odpowiedź: nie wiem. Twierdzenie zakładające, że: *Forma prawno-karnej odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) jest skuteczną formą promowania prozdrowotnego stylu życia* – jako jedyne (z siedmiu) zostało przez znaczną część respondentów zanegowane. Prawie co czwarty badany (26,0%) poddał w wątpliwość słuszność takiego podejścia. Przeciwnie zdanie wyraziło 35,1% badanych. W kolejnym twierdzeniu: *Każdy nauczyciel powinien preferować prozdrowotny styl życia niezależnie od woli/zdania uczniów i ich rodziców*, zawarto element powinności – pewnego nakazu. Wyniki analiz wskazują, iż kandydaci do zawodu nauczycielskiego różnią się opinią wobec tej kwestii. 55,4% respondentów akceptuje analizowane stwierdzenie, wskazując na wzorotwórczy charakter kształtowania postaw młodego pokolenia w zakresie preferowania prozdrowotnego stylu życia przez nauczycieli. Co czwarty student (26,5%), stwierdził, iż nie ma zdania na ten temat. Można sądzić, że wśród tej grupy znajomość wiedzy z zakresu podstawy programowej dotyczącej edukacji zdrowotnej jest mała. Dalsze analizy wyraźnie wskazują, iż w kolejnym aspekcie kandydaci są prawie jednomyślni – 84,3% potwierdza, że: *Organizowanie szkolnych akcji „Owoce w szkole”, kształtuje nawyki żywieniowe dzieci i młodzieży w kierunku dbałości o własne zdrowie*, (35,5% raczej się zgadza, a 48,8% zdecydowanie zgadza się), co łącznie świadczy o akceptacji u ponad czterech piątych słuchaczy tego rodzaju działań na terenie placówek oświatowych. Uwidacznia to przekonanie o efektywności tych działań. Analiza zagadnienia: *Promowanie zdrowego stylu życia przez nauczycieli w rzeczywistości szkolnej jest waż-*

nym wzorotwórczym działaniem dla młodego pokolenia, wskazała, że większość wyborów została podana z kategorii akceptujących (82%). Dowodzi to u większości badanych pełną świadomość wpływu prezentowanych postaw na dzieci/młodzież, z którą w roli przyszłych nauczycieli będą pracować, kształtując ich postawy względem zdrowia. W ostatniej pozycji zamieszczono twierdzenie mające na celu uzyskanie opinii, dotyczącej zapisu: *Każdy z nauczycieli pracujący z uczniami jest odpowiedzialny za kształtowanie ich odpowiedzialności za zdrowie własne i innych (a w przyszłości następnego pokolenia)*. Trzy czwarte badanych zdecydowanie zgadza się lub raczej się zgadza z tym twierdzeniem (75,9%). Odpowiedzi dotyczące akceptacji opinii ujęte w jeden czynnik wykazały, że prawie co druga osoba wśród kandydatów do zawodu nauczycielskiego prezentuje postawę ambiwalentną (47,4%), świadczącą o wątpliwościach lub braku przekonania o słuszności analizowanych zagadnień. Co siódmy kandydat odrzuca te powinności (13,7%). Akceptuje je prawie dwie piąte badanych (38,9%).

W celu odpowiedzi na pytanie: Czy istnieje związek między akceptacją norm prawnych a recepcją idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych? ustalono, że pomiędzy tymi zmiennymi istnieje słaba korelacja dodatnia ($\tau c = 0,252$; $p = 0,001$). Ustalona zależność jest istotna statystycznie. Im wyższy poziom akceptacji norm prawnych, tym częściej akceptowane są *opinie* dotyczące odpowiedzialności za zdrowie własne i innych. Sprawdzając, czy kierunek studiów jest moderatorem relacji analizowanego związku przetestowano model ujęty na rysunku 1.



Rysunek 1. Moderacja relacji akceptacji norm prawnych i recepcji idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych przez kierunek studiów.

Źródło: opracowanie własne.

W modelu testowano moderację związku między akceptowanymi normami prawnymi a opiniami o odpowiedzialności za zdrowie własne i innych przez kierunek studiów. Model jest istotny statystycznie ($F = 9,612$; $p < 0,001$), z wyjaśnieniem wariancji wynoszącym 12,2% ($R^2 = 0,1223$). Istotny jest kierunek studiów ($B = -8,585$, $p = 0,03$) oraz interakcja kierunku studiów i akceptacji norm prawnych ($B = 0,3586$, $p = 0,040$). Uwzględnienie interakcji w modelu poprawia wyjaśnianą zmienność jedynie o 1,8%. Ana-

liza efektów warunkowych pozwala stwierdzić istotny statystycznie związek między akceptacją norm prawnych a *opiniami* o odpowiedzialności za zdrowie własne i innych jedynie wśród studentów wychowania fizycznego (Effect = 0,492; $p < 0,001$). W pozostałych kierunkach pedagogicznych jest jego brak (Effect = 0,133; $p = 0,351$).

Dyskusja wyników badań

Podsumowując przedstawione wyniki akceptujące/odrzucające normy prawne można wyciągnąć ostrożny wniosek o braku akceptacji przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego norm prawnych wskazujących na precyzyjne zagrożenie karą pracowniczą w momencie zaistnienia zaniedbań, zaniechań z zakresu odpowiedzialności nauczycielskiej. Dotyczą one u ponad połowy badanych kandydatów odrzucenia w przestrzeganiu zapisów prawa, gdy nie są zgodne z wyznawanymi przez nich przekonaniem, wiążą się z nieobecnością nieusprawiedliwioną na zebraniu rady pedagogicznej, zaniedbaniami w wypełnianiu dokumentacji szkolnej przez nauczycieli, ustaleniem ocen śródrocznych i rocznych w terminie ustawowym. Można to zinterpretować jako zauważalne braki w wiedzy z tego zakresu lub brak poczucia odpowiedzialności za powierzone obowiązki w przyszłości i ponoszenia za nie konsekwencji. Sprzeczności w opiniach przyszłych nauczycieli mogą im utrudniać odpowiedzialne realizowanie wielu obowiązków. Należy rozważyć te sugestie przy układaniu planów nauczania w profilowanych kierunkach pedagogicznych uczelni wyższych. Potwierdzeniem powyższych braków jest fakt przejawiania zaledwie u 22,7% postawy akceptacji, będącej oznaką znajomości i akceptacji prawa w podanych zagadnieniach. Największą akceptację zyskała dbałość o bezpieczne otoczenie w trakcie prowadzonych zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i przerw jako obowiązek pracujących nauczycieli (76,3%); konieczność zachowania tajemnicy z rad pedagogicznych (64,9%); oraz dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie uczniów jako jeden z głównych obowiązków podlegających sankcjom prawnym (55,9%). Co może dowodzić lepszego zaznajomienia z tymi przepisami lub ich praktycznego zaobserwowania w trakcie praktyki zawodowej.

Analizy doprowadziły do wniosku, iż moderujący efekt kierunku studiów można wskazać tylko wśród studentów *wychowania fizycznego*. Jest to prawdopodobne potwierdzenie przyjętego w badaniach założenia, iż studia Wychowania Fizycznego mogą modyfikować istniejące współzależności z racji większej liczby godzin z zakresu intencjonalnego kształcenia w kierunku odpowiedzialności za zdrowie własne i przyszłych uczniów. Podstawą takich zależności mogą być zwiększone godzinowo zajęcia z metodyki nauczania gier zespołowych. Poznawanie zasad, obowiązujących reguł niesie

w konsekwencji świadome funkcjonowanie według narzuconych norm poszczególnych gier i postępowania mającego na celu zapewnienie bezpieczeństwa zawodników/uczniów w trakcie rozgrywek. Co w efekcie doprowadza do ich systematycznego przypominania i utrwalania w czasie prowadzenia zajęć z uczniami/studentami. W efekcie jest początkiem nabywania zawodowej czujności na ich stosowanie w praktyce zawodowej związanej z odpowiedzialnością za zdrowie uczniów w czasie zajęć lekcyjnych. Omawiane zagadnienia należy uświadamiać przyszłym nauczycielom w toku kształcenia, przygotowując ich do podjęcia odpowiedzialności za zdrowie młodego pokolenia w przyszłej pracy zawodowej.

Literatura | References

- DZIENNIK Ustaw (2002), nr 51, poz. 458, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20020510458/0/D20020458.pdf>
- KALISZEWSKA M., KOWALSKI M. (2011), *Myśleć o zdrowiu. Między wolnością a zniewoleniem*, Wyd. UKiP J&D Gębka, Kielce-Zielona Góra.
- KOTARBIŃSKI T. (1987), *Pisma etyczne*, Ossolineum, Warszawa.
- KRZYWONOS-RYNKIEWICZ B. (2007), *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŁOBOCKI M. (2006), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- PARFIT D. (1987), *Reasons and Persons*, Clarendon Press, Oxford.
- PILCH T. (1998) *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, <https://fliphtml5.com/smjdj/uuis/basic> [data dostępu 04.04.20].
- SŁOWNIK języka polskiego (1988), t. II, Warszawa.
- WODERSKA N. (2018), *Wiedza i opinie młodzieży dotyczące dawstwa narządów do transplantacji. Aspekty edukacyjne*, Poznań, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/5221/Wiedza%20i%20opinie%20mlodziezy%20dotyczace%20dawstwa%20narzadow%20do%20transplantacji.pdf?sequence=1> [data dostępu: 17.05.2018].

IV

PEDAGOGIKA PRZYSZŁOŚCI

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2021.v471.04>**Maksymilian Chutorański***

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-0460>e-mail: maksymilianchutorański@usz.edu.pl

PEDAGOGIKA 2050

PEDAGOGY 2050

Keywords: SF pedagogy, future, 2050, theory and educational research.

This is an essay on pedagogy of SF (speculative facts / future / feminism). The text consists of two parts. In the first part, I deal with the issues of understanding the future through pedagogical science fiction. In the second one, which is an exercise in the pedagogical imagination, I present excerpts from an unwritten textbook for students of the mid-21st century, in which I show possible problems of the theory and educational research of the future.

PEDAGOGIKA 2050

Słowa kluczowe: pedagogika SF, przyszłość, rok 2050, teoria i badania edukacyjne.

Esej poświęcony jest pedagogice SF (fakty spekulatywne / przyszłość / feminizm). Tekst składa się z dwóch części. W pierwszej części omówiono problematykę rozumienia przyszłości poprzez pedagogiczną fantastykę naukową. W drugiej, będącej ćwiczeniem z wyobraźni pedagogicznej, autor przedstawia fragmenty nienapisanego podręcznika dla studentów połowy

***Maksymilian Chutorański** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; zainteresowania naukowe: posthumanizm, pedagogika rzeczy, pedagogika nieantropocentryczna.

XXI wieku, w których ukazuje możliwe problemy teorii i badań edukacyjnych przyszłości.

„Pisarze *science fiction* tworzą wyobrażoną przyszłość,
historycy próbują rekonstruować przeszłość.
Ostatecznie zarówno jedni, jak i drudzy dążą do zrozumienia
teraźniejszości”. (Oreskes, Conway 2017, s. 19)

Wprowadzenie

W ramach tekstu zamierzam wskazać na wartość płynącą ze spekulacji nad przyszłością dla rozwijania wyobraźni pedagogicznej, umożliwiającej przekraczanie zadomowionych w pedagogice pojęć, uznanych logik stawiania problemów badawczych, przyjętych metod, etc. Tekst składa się z dwóch części. W pierwszej podejmuję kwestie rozumienia przyszłości w trybie fantastyki pedagogicznej, za którym się opowiadam. W drugiej, będącej ćwiczeniem z pedagogicznej wyobraźni, prezentuję szkic pedagogiki przyszłości i jej problemów – fragmenty nienapisanego (jeszcze) podręcznika dla studentów kierunków nauczycielskich lat 50. XXI wieku.

Lubię stawiać pytania, dlatego od nich rozpocznę swój tekst. Co będą badali pedagodzy w 2050 roku? Jakie kwestie będą dla nich palące? Jakie kategorie będą kluczowe? Czego będą dotyczyły dyskusje na konferencjach organizowanych pod patronatem PTP? O czym będą pisane książki? Jakie tytuły rozdziałów będą miały pedagogiczne podręczniki? Jakie treści uznane będą za kanon, pedagogiczne „oczywiste oczywistości”? Jakie metodologie badań rozwiną się do tego czasu? Czy dojdzie do ostatecznego pojednania zwolenników badań jakościowych i ilościowych, a może ich spór będzie pamiętany jedynie przez historyków myśli pedagogicznej, a debaty nad metodą będą wyznaczały zupełnie inne problemy?

Niestety, nie mam kryształowej kuli. Nie dysponuję wehikułem czasu. Uczciwie muszę przyznać, że nie potrafię udzielić odpowiedzi na te pytania, na nie zapewne trzeba będzie poczekać do 2050. Nikt nie wie, jak będzie wyglądał świat za pięć lat, a co dopiero za trzydzieści. Nikt nie wie jakie problemy będą problemami przyszłej edukacji i pedagogiki. Jakie czekają nas do tego czasu kryzysy, pandemie, konflikty? Nikt nie wie. Być może trudno o bardziej rozczarowujące rozpoczęcie tekstu o przyszłości. Czytelniczko, Czytelniku masz prawo odczuć zawód i oczekiwać rychłego końca artykułu. Ja jednak spróbuję kontynuować.

Na swoją obronę powiem, że mówiąc o przyszłości, możemy mieć na myśli bardzo wiele różnych rzeczy. Istnieje, jak sądzę, co najmniej kilka

sposobów myślenia o niej. W ramach pierwszego, traktuje się przyszłość jako coś, na przyjście czego trzeba się przygotować. W tym celu tworzy się „trzeźwe prognozy”, symulacje, kalkulacje (np. ekonomiczne), optymistyczne i pesymistyczne scenariusze, przewiduje wyzwania i inne przyszłe stany na podstawie obecnych informacji. W ramach drugiego sposobu „Przyszłość nie jest czymś do przewidywania, ale czymś co jest do zrobienia” (Monfort 2017, s. 12). Do wymyślenia, zaplanowania, zaprojektowania i urzeczywistnienia. Tak rozumiana przyszłość wymaga wysiłku i pracy. Trzeci sposób w przyszłości widzi przestrożę, myślenie o niej ma nami dzisiaj „potrząsnąć” (wizje świata po apokalipsie atomowej, klimatycznej, dystopijne obrazy cyberprzyszłości, etc.). Wskazanie na przyszłe katastrofy i zagrożenia, ma sprawić byśmy obrali inną drogę, zaprzestali określonych działalności, „dopóki jeszcze czas”. W tym sposobie myślenia lekarstwem często okazują się „tradycyjne” więzi, wspólnoty, historia, przeszłość, etc. Ujmując sprawę nieco schematycznie, można powiedzieć, że w ramach tych trzech sposobów o przyszłości się myśli jako: 1) o czymś, co na nas czeka, 2) o czymś, gdzie powinniśmy się znaleźć, i 3) o czymś gdzie zmierzamy, a gdzie być nas nie powinno.

Są i inne sposoby obecności przyszłości w humanistyce i naukach społecznych. Badanie sposobów, w jakie problematyzujemy przyszłość, może wiele powiedzieć o tym, kim jesteśmy dzisiaj. Na przykład, David Graeber pytając, jak obecne zdobycze techniki zostałyby przyjęte przez ludzi połowy XX wieku, argumentuje, że dzisiejszy internet, telefony komórkowe, auta hybrydowe, rzeczywistość rozszerzona, drony, etc. nie zrobiłyby większego wrażenia na ludziach oczekujących lotów w kosmos, kolonizacji innych planet, latających deskorolek, etc. W istocie byliby oni zawiedzeni tym, że przyszłość, na którą czekali, nie nadeszła. „Pole siłowe. Teleportacja. Antygravitacja. Holowizja. Replikatory. Medycyna oferująca nieśmiertelność. Hibernacja. Androidy. Kolonie na Marsie. Gdzie się to wszystko podziało?”, za mieszkańców ziemi połowy XX wieku pyta Graeber (2016, s. 135). Jego zdaniem nasze super realistyczne efekty z filmów sf „w ogóle by ich nie zachwyciły! Byli przecież przekonani, że będziemy to wszystko robić, a nie wymyślać coraz to bardziej wyrafinowane symulacje na ekranie” (Graeber 2016, s. 139). To, że dzisiaj nie myślimy o jutrze z takim rozmachem jak wielbiciele filmów fantastycznych z lat 50., wiele mówi o nas samych. Mnie interesuje jednak jeszcze inny sposób myślenia o przyszłości traktujący ją przede wszystkim jako sposób na wymyślanie pojęć i otwieranie pedagogicznej wyobraźni.

Fantastyka pedagogiczna

Punkt wyjścia dla trybu fantastyki pedagogicznej, który tu rozwijam, stanowi teza, że zmiany, jakich obecnie doświadczamy, wymuszają na badaczach coraz odważniejsze próby wychodzenia poza tradycyjne kategorie humanistyczne i sposoby myślenia o człowieku stawiające go w centrum teorii, historii i świata (Barad 2007; Bennett 2010; Braidotti 2013; Latour 2011). Owe zmiany związane są z rozwojem badań nad sztuczną inteligencją, technologiami informatycznymi, biotechnologiami, licznymi kryzysami środowiskowymi, politycznymi, „światem w/po pandemii”, ze sposobami życia wszystkich zamieszkujących planetę (ludzi i nie-ludzi) oraz coraz bardziej złożonymi relacjami, które stają się ich udziałem.

Moim celem jest nie tyle prognozowanie przyszłości, ile poprzez odwołanie od historii jutra uruchomienie pokładów wyobraźni dotyczącej teraźniejszości i wrażliwości na inne (nowe) pola badawcze, (nowe) edukacyjne onto-metodologie i formy krytyczności. W takim myśleniu odwoływanie się do istniejących nurtów, zdarzeń, „faktów”, liczy się równie mocno, jak praca wyobraźni. Tak samo, jak odwoływanie się do historii pomaga nam zrozumieć teraźniejszość, tak odwołanie do przyszłości, poprzez poruszone wyobraźnią uwypuklenie niewidocznych dobrze/marginalizowanych problemów, pozwoli na poszukiwanie innych światów, innych ontologii, którymi można spojrzeć na nas samych dzisiaj. Dla Donny Haraway – jednej z kluczowych postaci krytycznego posthumanizmu i feminizmu – odwołania do literatury *sf* stanowią z jednej strony metodę filozofowania, a z drugiej inspirację do poszukiwania innych sposobów na wyobrażanie sobie zsocjalizowanych podziałów związanych z płcią, klasą, rasą, sprawczością w warunkach permanentnej zmiany technologicznej i środowiskowej. To sposób na poszukiwanie innych ontologii i etyki otwierającej na złożoność relacji między ludźmi i nieludźmi (Grebowicz, Merick, and Haraway 2013, s. 213, zob. też Haraway 2003). Jak pisze, „*sf* to opowiadanie historii i opowiadanie faktów; jest to modelowanie możliwych światów i możliwych czasów, materialno-semiotycznych światów, które już minęły, są obecne i tych, które dopiero nadejdą” (Haraway 2016, s. 31). Z takim rozumieniem fantastyki naukowej wiąże się próba poszukiwania alternatyw, szukanie inspiracji teoretycznych w spekulacji. Przyszłość jak ją tu chcę rozumieć, umożliwić ma uczynienie tego, co swojskie i znane bardziej obcym, wskazać, że dzisiejsze kluczowe problemy pedagogiki wcale takimi być nie muszą. Zatem nie idzie tu o tworzenie utopi, o której Grosz mówi, że jest faszyzacją przyszłości, tzn. zamrożeniem dzisiejszych problemów w formie projektów jutra (Grosz 2012, s. 136-137), ale o nowe otwarcia, poszerzenie warunków możliwości dla stawiania dzisiaj pedagogicznych pytań. Dlatego, myślenie w trybie fanta-

styki społecznej/pedagogicznej – które tu rozwijam – nie jest eskapizmem, a próbą poluzowania granic między nauką, a filozofią, włączeniem do niego tego, co mogą zaoferować kultura i sztuka, a także samo życie. To uwolnienie wyobraźni, takie jednak, które jest wierne rzeczywistości i temu, że wymaga ona ciągłych poszukiwań i ryzyka rozpoczynania od nowa. W końcu już autor *Wychowania dla przyszłości* ponad pół wieku temu pisał, że wyobraźnia „okazuje się bardzo ważnym czynnikiem rozwoju życia umysłowego, a zwłaszcza naukowej kultury umysłu. Wyobraźnia ułatwia przeciężenie rutyny umysłu i szablonów myślenia, stereotypów intelektualnych. Wyobraźnia nie tylko nie przeszkadza w myśleniu, ale właśnie ułatwia myślenie nowe i śmiałe, ponieważ pozwala poszerzać horyzonty, do których przyzwyczailiśmy się i dostrzegać niedostrzegalne aspekty rzeczywistości” (Suchodolski 1968, s. 94). Przyszłość traktuję zatem jako tryb wymyślania pojęć, szansę na tworzenie słowników pozwalających na lepsze rozumienie teraźniejszości. Nie mam tu miejsca, by szczegółowo opisywać kwestie związane z obecnością sf w humanistyce i naukach społecznych (Grebowicz, Merick, Haraway 2013; Truman 2019; Gough, Adsit-Morris 2019). Wskażę jedynie, co zamierzam robić dalej.

Kilka słów o metodzie naszej spekulacji rozpoczniemy od tego, że pisanie o przyszłości nigdy nie jest niewinne. Zawsze jest usytuowane i ucieleśnione (Haraway 2014). Z tego powodu nie wszystko jest możliwe¹. Dlatego w kilku zdaniach chcę zwrócić uwagę na przyjęte przeze mnie założenia dotyczące „punktów wyjścia” dla mojej spekulacji.

William Gibson twórca cyberpunku (*Burning Chrome*, *Neuromancer*) stwierdził, że „przyszłość jest dziś tylko nierówno rozłożona” (Bendyk 2015, s. 20). Można to zdanie rozumieć w odwołaniu do trwania cyklu rozwoju produktów wynoszącego ok. 20-30 lat (to, co będzie funkcjonowało na rynku za dwie, trzy dekady jest już dziś przedmiotem prac w jakimś laboratorium). „Trzeba więc patrzeć, co się dzieje w laboratoriach” (Bendyk 2015, s. 21). Można również rozumieć słowa Gibsona w ten sposób, że problemy zdarzenia, zjawiska będące dzisiaj marginalnymi, często problemami krajów peryferyjnych i półperyferyjnych (problemami krajów niecentrowych) (Wallerstein), mogą stać się problemami także centrów i całego świata.

To główna wskazówka metodologiczna dla spekulacji poczynionej w ramach tego tekstu. Wyartykułujmy ją w postaci pytań: Jakie rzeczy dzieją się

¹Sarah E. Truman (2019) wskazuje, że myślenie do przyszłości może powielać stereotypy, być spetryfikowane przez obecne dzisiaj fobie, nierówności i lęki. Dlatego dodajmy, że naszym punktem wyjścia jest pedagogika krytyczna, nowy materializm, i krytyczny posthumanizm w warstwie ontologicznej i etycznej upominający się o nie-ludzi i ich obecność w ramach zbiorowości (zob. Chutoriański 2020).

w laboratoriach, humanistyce, naukach przyrodniczych, pracowniach komputerowych, co jest rysowane przez architektów, inżynierów, przeciwko czemu protestują aktywiści? Jakie zagrożenia, zmiany, biotransfiguracje dzisiaj zachodzą? Jakie kryzysy, kataklizmy uderzają w naszą planetę? W końcu, co się stanie, gdy złączymy to wszystko z troską o edukację i pedagogikę? Co możemy robić inaczej? Jak można zacząć uprawiać pedagogikę na inne sposoby? Zdaje sobie sprawę, że próby, odpowiedzi na te pytania wymagają napisania co najmniej książki². Tu jednak chodzi jedynie o zasygnalizowanie korzyści, jakie może dawać pedagogice spekulatywne otwarcie na przyszłość. Nie przedłużam.

Przechodzimy do fantastyki pedagogicznej. Poniżej znajdziesz Czytelniczko, Czytelniku fragmenty nienapisanego (jeszcze) podręcznika dla studentów połowy XXI wieku.

Nienapisany podręcznik, pt. „Pedagogika. Kluczowe zagadnienia i sprawy. Podręcznik akademicki” (fragmenty)

Rozdział 3.2 Edukacyjne wyzwania zintegrowanej rzeczywistości

Wskazując na obecne wyzwania edukacyjne dotyczące **zintegrowanej rzeczywistości**, rozpocznę od naszkicowania skali problemów, z jakimi przyszło się mierzyć mieszkańcom ziemi lat dwudziestych i trzydziestych. Przeludnienie i związane z tym koszty ekonomiczne, środowiskowe, przestrzenne, a także niesłabnące zagrożenia epidemiologiczne etc. wymagały podjęcia nowych środków. Powstające na początku XXI wieku projekty dotyczące troski o środowisko, okazywały się nieskuteczne, ponieważ były bojkotowane przez wiele państw. Na przykład, wielkie inwestycje w przemysł samochodów elektrycznych okazały się fiaskiem, mimo znaczącego wzrostu udziału w rynku tego rodzaju aut. Nie tylko dlatego, że w krajach, których gospodarki były oparte na węglu, dochodziło do pozorowania zmiany (energia napędzająca transport elektryczny pochodziła nadal z brudnych źródeł energii, tyle że z kopalń, a nie z rafinerii), ale przede wszystkim dlatego, że nie było jak pomieścić tych środków transportu w przestrzeni ziemskiej. Rozwijanie konwencjonalnych sposobów reakcji, m.in. transportu publicznego (a także tras rowerowych, rowerów miejskich, etc.) okazało się stosunkowo drogie, i w obliczu kryzysów pandemicznych generujące inne rodzaje zagrożeń. [...] Uzyskane efekty okazały się daleko niewystarczające w kontekście zakładanych celów. [...]

W wyniku „katastrofy klimatycznej” do 2030 roku wymarło wiele gatunków zwierząt, podnoszący się poziom wód zagroził istnieniu wielu narodów.

²Praca nad taką trwa.

Wiele rejonów świata przestało nadawać się do zamieszkania, co powodowało liczne migracje i tzw. uchodźstwo klimatyczne (Welzer 2010). [...]

Po 2028 roku odsetek rodziców odrzucających szczepienie nie spada poniżej 40%, to skutkuje w kolejnym dziesięcioleciu pojawieniem się niespotykanych chorób (zarówno tych już wyeliminowanych w XX wieku, jak i zupełnie nowych). Do końca trzeciego dziesięciolecia XXI wieku, rosły postawy denialistów covidowych negujących pandemię 2019-2024 i widzących w niej spisek nowego światowego rządu i przemysłu (elektronicznego, farmaceutycznego) mający na celu ograniczenie wolności gospodarczej i osobistej, a także zwiększenie kontroli nad obywatelami. Społeczeństwa globu ok. 2030 roku wyraźnie podzielone jest na dwa obozy: 1) „zaszczepionych” oraz tych, którzy odrzucili narrację o pandemii. Wraz z szerzeniem się postaw negacjonistów pandemicznych spada zaufanie do nauki i naukowców do nienotowanego nigdy poziomu. [...]

W odpowiedzi na m.in. te procesy, w drugiej połowie lat 20. na poziomie Unii Europejskiej, a potem ONZ podjęto inicjatywy zmierzające do przeciwdziałania „cyfrowej stronniczości”, jednym z efektów takich inicjatyw było ustanowione w 2027 prawo wymuszające na programistach tworzenie algorytmów, które przy wyszukiwaniu, filtrowaniu i udostępnianiu treści internetu uwzględniałyby nie tylko historię przeglądania i zainteresowania użytkownika, ale także „sprzeczne z jego poglądami treści o znacznym znaczeniu społecznym”. Tak pomyślane prawo miało przeciwdziałać istnieniu tzw. baniek informacyjnych, wpływających na radykalną polaryzację postaw i umożliwiać większą integrację społeczną. Mimo sprzeciwów różnych grup społecznych zarzucających tym pomysłom faszyzację i ograniczenie wolności (jak pokazały badania w większości finansowanych przez koncerny, bojąc się utracić narzędzie wpływu reklamowego), realizacja priorytetu „Cyfrowej integracji świata” trwa do dzisiaj.

Potrzeba stworzenia bardziej egalitarnego i uwspólnionego świata cyfrowego wiązała się z opracowywaną w tym czasie długofalową polityką UE i innych państw nazywaną potocznie „pakowaniem ludzi w Internet”. W wyniku licznych konfliktów społecznych, niestabilności środowiskowej, przeludnienia miast, zanieczyszczenia środowiska, wyczerpywania się zasobów i miejsca dla życia ludzi w latach XX, a także nieustającego zagrożenia epidemiologicznego (m.in. drugiej i trzeciej pandemii w latach 20.), które nazywane są dzisiaj czasem wprowadzania „nowego ładu”, podjęto próby przededefiniowania rozumienia dobrostanu ludzkiego i relacji ze światem. Około 2030 wprowadzono w życie oficjalną doktrynę „Hakowania rzeczywistości”, zgodnie z którą uznano, że jeśli jakiś problem nie może być rozwiązany w tzw. pierwszej rzeczywistości (tj. nieobejmującej składników

cyfrowych), to powinien być rozwiązany w drugiej, tj. tej, której elementy cyfrowe i materialne traktowane są jako równie rzeczywiste, istnieją równie mocno, w sferach aksjologicznych, politycznych, biograficznych, etc.

Początkowo te działania miały sprzyjać kierowaniu mobilnościami ludzi, w następstwie wyzwań i zagrożeń jednym grupom sugerować „pozostawanie raczej w domach niż włączenie się po mieście, innych zachęcać do wyjścia na ulicę”. W dalszych krokach chodziło już nie tylko o przenoszenie kolejnych sfer ludzkiej działalności (mobilności) i życia w rzeczywistość wirtualną, ale przede wszystkim o harmonijne współistnienie w obu rzeczywistościach. Następujące rosnące technologiczne możliwości (m.in. komputery kwantowe) i atrakcyjność życia w sieci³ a także coraz gorsze warunki życia poza nią (wielki kryzys ekologiczny), wymusiły przyjęcie doktryny rzeczywistości integralnej, w której „życie na ziemi wymaga, by życie ludzi było rozumiane integralnie jako obecność w obu rzeczywistościach”.

W związku z tymi wyzwaniami obowiązująca do dzisiaj Ustawa o wychowaniu w człowieczeństwie i zachowaniu Ziemi z 17.02.2041 roku z nowelizacjami i modyfikacjami przez SI⁴ wymusiła szerokie zmiany w rozumieniu praktyki edukacyjnej. Jednym z oficjalnych celów edukacji jest przygotowanie ludzi do harmonijnego bycia/życia w jednej, zintegrowanej rzeczywistości, tj. wyposażenie ich w takie umiejętności kognitywne, afektywne i behawioralne, które pozwalają na samorealizację, współpracę i odpowiedzialne uczestnictwo w jednej superrzeczywistości. [...]

Lista problemów związanych z tym zadaniem jest długa. W jaki sposób zapewnić pomyślny proces socjalizacyjny w środowisku pierwszej i drugiej

³ Jak donosiły liczne badania, pokolenia urodzone po 2020 były dużo lepiej zsocjalizowane do życia w sieci niż poza nią, Internet stanowił dla nich główny obszar kreacji własnego ja, zadowalających relacji z innymi oraz samorealizacji. Jak przeczytamy w jednym z ówczesnych podręczników do pedagogiki: „Dla wielu młodych dzisiaj to rzeczywistość wirtualna jest rozszerzona o niecyfrową, dlatego więcej mają oni wspólnego z obecnymi w tej sferze Si podlegającym «głębokiemu uczeniu» się niż ze swoimi rodzicami dla których, było jasne, że tylko pierwszą rzeczywistość można traktować jako dającą się rozszerzać”.

⁴ System stanowienia prawa w niektórych obszarach podlega tzw. elektronicznej legislacji, tj. politycznemu i prawnemu reagowaniu SI w trybie rzeczywistym na zmiany. Legislacja elektroniczna zakłada wykorzystanie komputerów i odpowiedniego oprogramowania (sztucznych inteligencji) do dynamicznych zmian prawa w czasie rzeczywistym bez inicjatywy legislacyjnej ludzi, ale na podstawie ustalonych przez nich zasad. To pozwala oszczędzać czas i pieniądze, co więcej takie rozwiązanie okazuje się niezbędne w kontekście dynamicznie rozwijających się technologii i związanej z tym potrzeby regulacji nowych obszarów życia. Pakiet rozwiązań SI dla stanowienia prawa i podejmowania decyzji administracyjnych oraz sądów (jego cele, obowiązywanie, kompetencje, ograniczenia) stanowi obecnie najbardziej dyskutowane zagadnienie teoretyków prawa, myśli politycznej i społecznej.

rzeczywistości? W jaki sposób zapewnić równość uczniów w dostępie do technologicznych rozszerzeń i genetycznych modyfikacji? W jaki sposób integrować młodych pozbawionych lub odrzucających którąś z rzeczywistości? [...]

Rozdział 1 „Pedagogika jest nauką o...”

Jednym z najbardziej klasycznych wskaźników tego, że dany sposób refleksji o świecie osiągnął poziom/status dyscypliny naukowej jest wskazanie na przedmiot badań. Przedmiotem badań pedagogiki jest praktyka edukacji. Jej zadaniem jest opisywanie, rozumienie i badanie procesów związanych z tą praktyką. [...] Dzisiejsze rozumienie przedmiotu i celu pedagogiki różni się jednak od tego, jakim posługiwali się pedagodzy przed okresem „wielkich zwrotów lat dwudziestych XXI wieku”. Przed tym zwrotem, pedagogiczne rozumienie edukacji, było wyraźnie antropocentryczne. A edukacja rozumiana była przede wszystkim jako „ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka” (Rubacha 2003, s. 21). Jako wysiłek ludzki, którego intencją jest umożliwianie wzrostu w człowieczeństwie wstępującym pokoleniom, a także grupom dorosłych. W wyniku licznych przemian społecznych, rozwoju technologii, licznych kryzysów: pandemicznych, środowiskowych, energetycznych, i reakcji na nie w postaci tzw. społecznego wyparcia, a także w następstwie powstawania nowych rodzajów wiedzy, podnoszono kwestie ograniczeń takiego rozumienia przedmiotu badań pedagogiki.

[...] Mimo że 2050 roku na większości wydziałów toczono są dyskusje dotyczące transmisyjnych, romantycznych i progresywnistycznych ideologii edukacyjnych (Kohlberg, Mayer 2000), a także na nowo odkrywana jest pedagogia Montessorii⁵, to pedagogika jest nauką podzieloną zgodnie z nieznanymi w 2020 granicami. Spory prowadzone niegdyś między zwolennikami metodologii jakościowej i ilościowej zastąpione zostały przez spory między zwolennikami pedagogiki antropocentrycznej i pedagogiki symetrycznej. Ta druga, – nie-antropocentryczna pedagogika (zob. Chutorański 2020) to – grupa stanowisk, dla których podstawowym problemem jest pytanie o to, co się dzieje ze światem podczas procesu edukacji, a więc zamiast pytania o rozwój człowieka czy rozwój ludzkiego świata, stawia pytania o rozwój

⁵Wielu badaczy traktuje zwroty środowiskowe, technologiczne, kulturowe, posthumanistyczne w pedagogice jako „przemijające mody”. Czuja się oni spadkobiercami i strażnikami pedagogiki klasycznej (XX wieku) oraz uznają za swój obowiązek obronę trzech zasad tj. 1) „Będziesz oddzielał ludzi od nie-ludzi!” 2) „Będziesz różnicował w obrębie tego co ludzkie!”, 3) „Będziesz badał edukację jako edukację!”, i wartości, które leżą u ich podstaw, tj. antropocentryzmu, humanizmu i edukocentryzmu (zob. Chutorański 2020). Są przekonani, że nadejdą czasy „powrotu” do prawdziwych problemów pedagogicznych.

świata z ludźmi, ujmowanymi jako materialno-symboliczne i więcej niż ludzkie asamblaże. Przyjmuje się tu założenie, że akty pedagogiczne są usytuowane i ucieleśnione: żeby nauczać, wychowywać, kształcić trzeba zmieniać świat również na niepedagogiczne sposoby, zapraszać do współpracy również nie ludzi. W jej ramach bada się także pozapedagogiczne konsekwencje, jakie mają pedagogie dla świata z ludźmi (tzw. pedagogika dalekiego zasięgu). Takie otwarte rozumienie przedmiotu pedagogiki umożliwiło wzrost współpracy między przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych i powstawanie nowych przedmiotów zainteresowania pedagogicznego. [...]

Intensywnie rozwijają się m.in. studia nad multigatunkową socjalizacją, komunikacją, i edukacją. W ich ramach, przyjmując postulat symetrii, nie traktuje zwierząt jako środków, kontekstów, pomocy do wychowania ludzi, ale rozpatruje każdą sytuację edukacyjną jako sytuację uczenia się zachodzącego w obrębie spotkań różnych gatunków (Haraway 2012). [...]

Postępujące od lat 30. radykalne przedłużanie życia ludzkiego (modyfikacja DNA, farmakologia i (bio)inżynieria) stanowi jeden z silnie rozwijających się obiektów zainteresowań badaczy obejmujących zagadnienia biologiczne, technologiczne, ale również społeczne i humanistyczne. Prace nad a-śmiertelnością i e-nieśmiertelnością, chociaż jeszcze dalekie od zakończenia stały się elementem dyskusji badaczy społecznych i pedagogów, którzy zwracają uwagę na zmiany w relacjach między dziećmi a rodzicami, (a szerzej między pokoleniami obecnymi, zstępującymi i wstępującymi do wspólnego świata) i edukacją. Powoduje to wiele nowych problemów społecznych. M.in. wymusza zmiany relacji rodzicielskich, doświadczeń dzieciństwa, definicje rodziny, starości i samej śmierci⁶. [...]

Rozwinęło się wykorzystanie sztucznej inteligencji w krytycznych badaniach nad edukacją. Powstają SI, które dużo szybciej, bardziej precyzyjnie i korzystając z większej liczby danych niż zdolni byli do tego ludzie, przeprowadzają w różnych wariantach Krytyczną Analizę Dyskursu w czasie rzeczywistym. Na bieżąco dokonując metaanalizy wyników uzyskanych z wielu źródeł, przygotowują zalecenia dotyczące możliwych zmian w prawie, formach i sposobie organizacji edukacji. W wyniku współpracy programistów, aktywistów, pedagogów krytycznych i badaczy społecznych twórczo rozwinęła się Krytyczna Analiza Algorytmów (Władzy), w ramach której analizuje się algorytmy wykorzystywane do formatowania relacji społecznych i środowi-

⁶Dostrzega się problem związany z nierówną dystrybucją śmiertelności. Podczas gdy długość i jakość życia uprzywilejowanych grup rośnie, to grupy wykonujące prace poniżej opłacalności tzw. progu cyfrowej innowacyjności (tzn. takie, w których praca ludzi ciągle okazuje się tańsza niż proces umaszynowania) mogą liczyć na życie, którego długość trwania jest krótsza niż w latach 20. XXI wieku.

skowych. Dyskusja metodologiczna w tych nowych badaniach społecznych i pedagogicznych obejmuje m.in. sposoby tworzenia krytycznego oprogramowania, integruje wysiłki badaczy społecznych, informatyków, ekologów, etologów i inżynierów.

* * *

Konkluzja

Na tym skończymy tę subiektywną historię jutra, historię, która z pewnością jest nie pełna, fragmentaryczna, niesprawiedliwa, bo skupiona przede wszystkim na problemach bogatej północy, i która, być może, nigdy się nie wydarzy. Jednak to odwołanie do przyszłości pozwala wskazać ograniczenia naszych sposobów problematyzowania rzeczywistości edukacyjnej „dzisiaj”. Nie tylko przyszłość, ale i teraźniejszość wymaga od nas odważnej wyobraźni, gotowości ponoszenia ryzyka i eksperymentów, nawet jeśli zdecydowana większość z tych eksperymentów będzie nieudana i nawet jeśli one same nie śnią się dzisiejszym poważnym akademikom. Jak sądzę, dzięki temu mamy szansę przekraczać zsocjalizowane sposoby odpowiadania na pytanie „po co jest pedagogika?”, a to wydaje się mieć nie tylko obecnie – w czasach gwałtownych zmian społecznych, ekologicznych, technologicznych i innych- dużą wartość dla badaczy edukacji.

Literatura | References

- BARAD K. (2007), *Meeting the Universe Halfway*. Durham, NC: Duke University Press.
- BENDYK E. (2015), *Przyszłość już była. Innej nie będzie, [w:] Przyszłość. Bitwa o kulturę. Rozmowy*, red. R. Pawłowski, Teatr Stary w Lublinie i Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Lublin-Warszawa.
- BENNETT J. (2010), *Vibrant Matter A Political Ecology of Things*. Durham-London: Duke University Press.
- BRAIDOTTI R. (2013), *The Posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press.
- CHUTORAŃSKI M. (2020), *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- GRAEBER D. (2016), *Utopia regulaminów. O technologii, tępcie i ukrytych kosztach biurokracji*, przeł. M. Jabłoński, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

- GREBOWICZ M., MERRICK H., HARAWAY D. (2013), *Beyond the Cyborg Adventures with Donna Haraway*, Columbia University Press New York.
- GOUGH N., ADSIT-MORRIS CH. (2019), Words (are) matter: generating material-semiotic lines of flight in environmental education research assemblages (with a little help from SF), "Environmental Education Research", DOI: 10.1080/13504622.2019.1663793.
- GROSZ E., OPALKA E. (2012), *Wyspa z zewnątrz*. Z Elizabeth Grosz rozmawia Ewa Opalka, [w:] *Materialność*, red. K. Gutfrański, A. Hendriks, I. Moreiry, A. Szyłak, L. Vergary, Instytut Sztuki Wyspa, Gdańsk.
- HARAWAY D. (2003), *Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*, przeł. S. Królak, E. Majewska, „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, 1(3).
- HARAWAY D. (2008), *When Species Meet*. Press, London, Minneapolis: University of Minnesota.
- HARAWAY D. (2012), *Manifest gatunków stowarzyszonych*, [w:] *Teorie wywrotowe*. Antologia tekstów, red. A. Gajewska, Wydawnictwo Poznańskie.
- HARAWAY D. (2014), *Wiedza usytuowana: problem z nauką w feminizmie a przywilej częściowej, niepełnej perspektywy*, przeł. A. Derra, [w:] *Studia nad nauką i technologią*, red. E. Bińczyk, A. Derra, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- HARAWAY D. (2016), *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Duke University press, Durham and London.
- KOHLBERG L., MAYER R. (2000), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- LATOUR B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, przeł. M. Gdula, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- ORESKE N., CONWAY E. M. (2017), *Upadek cywilizacji zachodniej. Spojrzenie z przyszłości*, przeł. E. Bińczyk, J. Gużyński, K. Tarkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B. (1968), *Wychowanie dla przyszłości*, Wyd. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- TRUMAN S. (2019), SF! Haraway's Situated Feminisms and Speculative Fabulations in English Class, „Studies in Philosophy and Education”, 38(1), <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9632-5>
- WELZER H. (2010), *Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać się w XXI wieku?*, przeł. M. Sutkowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

V

FORUM OTWARTE

DOI: <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v471.16>

Anna Łuczak*

University of Zielona Góra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0433-0958>

e-mail: a.luczak@wa.uz.zgora.pl

MUSIC AND MATHEMATICS IN PRIMARY EDUCATION. DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE AND SKILLS CONCERNING MAGNITUDE FEATURES

MUSIC AND MATHEMATICS IN PRIMARY EDUCATION. DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE AND SKILLS CONCERNING MAGNITUDE FEATURES

Keywords: primary education, early childhood education, music, mathematics.

The article aims to present the possibilities of developing knowledge and skills related to magnitude characteristics based on integrating music and mathematics in primary education. Early childhood education specialists agree that creative combinations of various issues are essential to support and stimulate harmonious development. The first part presents information on the relationship between music and mathematics, which was noticed already in antiquity. The following focuses on examples and possibilities of shaping mathematical concepts in quantitative features through various musical activities at individual stages.

* **Anna Łuczak** – Ph.D. in pedagogy, scientific interests: early childhood education, music, mathematics.

MUZYKA I MATEMATYKA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ. ROZWÓJ WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI DOTYCZĄCYCH CECH WIELKOŚCIOWYCH

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, muzyka, matematyka, cechy wielkościowe.

Celem artykułu jest zaprezentowanie możliwości rozwijania wiedzy i umiejętności dotyczących cech wielkościowych opartych na integracji muzyki i matematyki w edukacji wczesnoszkolnej. Specjaliści z zakresu kształcenia dzieci etapie wczesnoszkolnym są zgodni, że twórcze połączenia różnorodnych zagadnień są niezbędne do wspierania i stymulowania harmonijnego rozwoju. W pierwszej części zaprezentowano informacje na temat związków muzyki i matematyki. W kolejnych skoncentrowano się na przykładach i możliwościach kształtowania pojęć matematycznych z zakresu cech wielkościowych przez różnorodne działania muzyczne.

Introduction

The article aims to present the possibilities of developing knowledge and skills related to size characteristics based on integrating music and mathematics in primary education (first grade). The research results show that teachers have considerable problems combining educational levels (Łuczak 2020a, pp. 69-107). The possibilities of using the integration of music and mathematics have been illustrated on the example of the development of knowledge and skills in the field of spatial orientation (Gruszczyk-Kolczyńska 2014, pp. 47-51), cause and effect reasoning (ibidem, pp. 133-139) and size feature Gruszczyk-Kolczyńska 2021, (ibidem, pp. 139-150) using elements of music teaching.

In the discourse on early childhood education, the integration of various contents is treated as a non-negotiable approach. Early childhood education specialists agree that creative combinations of various issues are essential to support and stimulate harmonious development. However, the integrated approach is often characterised by a tendency to associate the material stereotypically. Also, the way of thinking given in school textbooks is not conducive to creative solutions to problems. Moreover, most teachers underestimate music classes (in the arts) that integrate mathematical concepts (in science subjects). At the stage of the initial classes, children create intuitions, outlines of concepts and mathematical skills, which, when improved and expanded, become concepts (ibidem 2021, pp. 127-150, 219-235).

Understanding music as a mathematical discipline has a very long tradition. Such connections were noticed already in antiquity (Sudak 1992, Papadopoulos 2002). It can be said, with some simplification, that there is a great deal of math in music and vice versa; math can be very musical. If so, why do teachers seem to underestimate this type of integration?

The first part presents information on the relationship between music and mathematics, which was noticed already in antiquity. Then, the author focuses on the advantages and possibilities of shaping mathematical concepts in quantitative features through musical activities.

Music and math

Already in antiquity, the connections between music and mathematics were noticed (Papadopoulos 2002, Sudak 1992, pp. 15-50). According to the contemporaries of the time, the traits that united both fields were harmony and beauty. Regularities and proportions were noticed in both. Both domains were characterised by a specific language and structures (Periton 2013). It was also emphasised that both areas require logical-formal and abstract thinking (Łuczak 2018, p. 246).

Today, mainly four dimensions of music and mathematics are mentioned: space, rhythm, structure and symbolisation (Watson 2005, pp. 16-18). Music facilitates exploring and understanding two-dimensional space (e.g. through drawing) and three-dimensional space (through movement/dance – the so-called body art), helping to understand and assimilate figures/shapes (Łuczak 2020b).

On the other hand, regularity and variability can be known through the rhythm (Łuczak 2016, 2017, 2018, 2019, 2020a, 2020b). On this basis, access to appropriate musical material is valuable in learning and organising ‘non-musical’ material. It is crucial in the education process. Properly selected musical material, e.g. songs with different rhythms, can facilitate the learning and analysis of diversity (Keeler 2009).

The creation of musical works can be compared to mathematical constructions (Pesic 2013). What can significantly develop the combination of music and mathematics is the abstract thinking and the ability to use it in practical activities. Both areas are the pillars of thinking in understanding and learning about the world.

In education, the use of mathematics to analyse the phenomena of the surrounding world is highly appreciated. The ability to count, which is developed in all areas of a child’s math education, derives from rhythms and (similarly) from the regularity of the decimal numeral system. In order to improve numeracy, the intuitions of cyclicity are used

(Gruszczyk-Kolczyńska 2021, pp. 49-85), which are visible in the structure of the calendar (seasons, months, weeks, days), in the rhythm of organising life activities during the day (morning, noon, afternoon, evening, night). The above math concepts can become more accessible for children to remember and understand thanks to a variety of musical reinforcements.

Furthermore, just as mathematics facilitates the exploration of the world, musical material through abstract thinking supports the perception of various phenomena and strengthens the ability to analyse and compare them. Among the mechanisms of perception and auditory memory, the aforementioned author lists the following elements: physiological and phonemic hearing, auditory analysis and memory, ability to associate the words heard and to see the relationship between them (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2009, p. 164). Gruszczyk-Kolczyńska mentions that it is essential to develop attentive listening in children. It can be pointed out that math and music classes also facilitate the development of attentive listening; additionally, it happens during play and task situations in which children like to participate.

All this contributes to a more profound perception of the world, facilitating the potential application of knowledge and skills. It is worth mentioning one more dimension of combining music and mathematics, namely reducing potential stress during education. Preparation of creative activities which engage students, releasing their joy (accompanying play), means that negative associations with mathematics (it is difficult, tedious and boring) will not be able to consolidate and children will be more openly developing their mathematical competencies (Arehbay et al. 2013).

The importance of education which integrates music and mathematics

Many authors emphasise the importance of education supporting various spheres of children's development (Cackowska 2000; Hannaford 2003; Kisiel 2007; Plewka, Taraszkiewicz 2010, pp. 105-107). Particular attention is paid to the development of key competencies (Łuczak 2020a, pp. 34-49). In the original concept of 'children's mathematics', developed by Gruszczyk-Kolczyńska, the importance of supporting a child at the preschool stage in the field of mathematical education combined with supporting the mental development of children is emphasised (Gruszczyk-Kolczyńska 2015, pp. 9-58, pp. 129-134, pp. 173-194). Looking at the above issues from a different perspective, the development of key competencies also deserves attention (Łuczak 2020a, pp. 34-49).

The preparation and implementation of activities that will simultaneously shape many spheres of a child's development (emotional, mental, physical, moral and mental) is a complicated task. The main goal is to develop mathematical concepts as well as social competencies and various practical skills. Therefore, music education, saturated with various expressive and active forms, gives a chance for the complex process of acquiring and remembering knowledge to be effective, understandable, and joyful.

A constructive way to achieve such complex goals is through multi-sensory educational interaction. Thanks to music, combining aesthetic and emotional experiences with the expressive possibility of self-expression is more robust. It is also worth emphasising the inspiring role of music pedagogy in enriching educational activities with games with the use of rhythmic, improvisation and creativity (Łuczak 2020b, pp. 182-183). Other sources of inspiration for the integrated education trend (Duraj-Nowakowa 1998, Kisiel 2005) can be found in educational kinesiology (Dennison 1998), the good start method (Bogdanowicz 2014), or the use of movement in the education process (Bogdanowicz, Okrzesik 2005).

Cognitive processes run most effectively when accompanied by children's activity, as shown by the results of research on the use of music in teaching other subjects (Keeler 2009, p. 26). Creative math classes with music increase the effectiveness of the acquired material (Cooper 2011). Thanks to this, the whole organism is involved, and not only the intellect, as in passive teaching of mathematics.

Peter Sullivan (2011) highlights five fundamental principles that are important to learning mathematics effectively. They include: a) clearly defined goals of the classes and ways of achieving them; b) creating links between mathematical material and real life known to students; c) strengthening students' involvement in activities and activities that are of interest to them; (d) different challenges in terms of joint action as well as opportunities for questioning and discussing; e) preparation of the structure of classes; f) strengthening the level of advancement through regular exercise and repetition.

It is also essential to create conditions for transferring knowledge and skills (Sullivan 2011, pp. 24-30). Activities rich in various forms significantly increase the pleasure of learning about mathematics and the effectiveness of science (Arehbay et al. 2013). Therefore, it is worth taking care of enriching math classes with physical activity and sensory-stimulating activities. The implementation of ambitious integrated classes focused on shaping mathematical concepts will become much easier with musical activities

(Brzozowska-Kuczkiewicz 1991; Klopper, Vliex 1995; Watson 2005).

Preparing mathematics and music classes that affect many senses is a difficult task. It requires the teacher to know the models of shaping knowledge and mathematical skills and the ability to diagnose cognitive preferences of children.

Preparing mathematics and music classes that stimulate many senses is a difficult task. It requires a great deal of knowledge, experience and the ability to diagnose children's cognitive preferences (including a whole range of talents) on the part of the teacher. In addition, there remains the issue of a skilful, individualised approach to the transfer of knowledge and skills with the enormous developmental differences of students, remembering that students are characterised by different levels of abilities and a different learning strategy (Plewka, Taraszkiewicz 2010, p. 86).

The dynamically developing cognitive neuroscience offers numerous hints about education, as it allows for a relatively precise understanding of which parts of the brain are activated during specific activities (Spitzer 2011; Petlák, Zajacová 2010). Both hemispheres can be activated at different moments in cognitive processes, which significantly strengthens the memorisation of the material (Plewka, Taraszkiewicz 2010, p. 110). Any educational activities that use the natural need for movement in children reduce stress related to school stay. It can also support cognitive processes.

A Danish educational experiment tested the effect of movement on the effectiveness of the process of learning maths (Beck et al. 2016). Although the children's results did not indicate a general increase in the effectiveness of teaching through physical activity in the classroom, they did show that this way of learning makes it easier to understand and remember mathematical material for most gifted students. (Beck et al. 2016, p. 3). Less able students found it more difficult to concentrate during this lesson; therefore, their physical activity should be adjusted to their abilities (Bogdanowicz 2014; Beck et al. 2016, p. 13).

The importance of music in the development and training of a pupil's math skills

The versatility of music lies in its multidimensionality. Its crucial function in education is in the field of communication and integration. The very nature of music, its potential emotionality, and various forms mean that musical content can be combined with other content from various subjects (Jones, Pearson 2013). "Art is an indispensable means of communication between an individual and a group, a means of his unlimited socialisation" (Fischer 1961, p. 5).

Howard Gardner (2009) draws attention to the multifaceted interaction through music. Students' creative potential revealed during various musical activities enhances their joy and faith in the fixed capital of opportunities (Cooper 2011). The importance of joint expressive music therapy interactions is emphasized by Cylulko (1998), Lewandowska (1996), Metera (2002), Kataryńczuk-Mania (2005, pp. 55-65), and Łuczak (2009, 2016, 2020a). The influence of art on the educational and didactic process opens the way for development for "a comprehensively developed, rational, creative and sensitive man" (Wojnar 1965, p. 148).

The results of research on motor expression and its impact on students' cognitive development confirm its effectiveness in acquiring knowledge in mathematics (Beck et al., 2016). Weaving dance elements into mathematical education helps to understand many mathematical issues. The use of various expressions awakens the students' creativity and creative approach to problem-solving (Keeler 2009) while giving children many joyful experiences (Nordoff, Robbins 2008).

The use of arts education, especially music as a tool for the creative transfer of knowledge and skills in integrated teaching, is prevented by the outdated structure of the traditional education model (Uszyńska-Jarmoc 2011, pp. 14-15). Without a dialogue saturated with joy and adventure in discovering knowledge, we will not change the students' approach to school (Mazur 2014, p. 11).

Taking into account the development of mathematical thinking of students in grades 1-3, "practising the same calculation skills, which unfortunately too often occurs in primary education [...], stiffens mathematical thinking, blocking the ability to develop it in the future. Teachers and authors of many textbooks forget that mathematics cannot be reduced to the list of learned technical skills" (Klus-Stańska, Kalinowska 2004, p. 21).

All areas of music and mathematics education (spatial orientation, size features, geometric figures, sets and their classification, arithmetic operations, determining the weight of objects and vessel capacity, noticing regularities over time) have been developed and presented in stages by the author of this article, among others in the book "Music and mathematics in child education" (Łuczak 2020a) and other publications (Łuczak 2016, 2017, 2019, 2020b).

Musical activities supporting the formation of mathematical concepts in the field of magnitude features

The formation of mathematical concepts in the field of magnitude features requires a stepwise approach. First, the children get acquainted with the outline of concepts so that they can understand and remember them in later stages through specific musical activities. Table 1 provides an abridged description of such training.

Table 1

Content of mathematical education that can be expanded and deepened in the musical education of first-grade students

Stage I	Stage II	Stage III	Stage IV
Mathematical knowledge and skills			
Noticing the differences during games/tasks and using the following terms: large-small, thick-thin, long-short.	Differentiate items for size characteristics that show slight differences by naming: big-bigger, small-smaller, thick-thicker, thin-thinner, long-longer, short-shorter, narrow-narrower, wide-wider, high-taller, low-lower, the same as. Try to measure any length in steps or feet.	The use of terms regarding the size of objects in tasks/games by differentiating, comparing and ordering according to the increasing or decreasing selected feature, e.g. small-smaller-the smallest. Ability to use simple methods of measurement.	Proper use of terms in the scope of size, length, width, height, thickness, such as: higher than, lower than, narrower than, wider than, the same. Improving the ability to use a specific measure.
Musical educational activities			
Shaping the right intonation and sonic imagination.	Shaping the sense of rhythm.	Shaping musical sensitivity (in terms of rhythm and melody).	Shaping musical sensitivity and kinesthetic at the level of conceptual organisation.
Types of expressive activities			
Verbal-rhythmic and vocal-rhythmic expression of concepts and rhymes	Vocal-rhythmic expression of rhymes with the use of concepts.	Vocal-rhythmic expression of stories, and stories with the use of concepts.	Vocal-rhythmic expression of fairy tales with the use of concepts.
Getting to know the timbre of the sounds of various instruments during fun and games.	Learning about different ways to play instruments during group tasks/exercises.	Vocal-instrumental expression realised in small groups and individually.	Vocal-instrumental expression carried out according to a set rule.

Shaping the sense of rhythm through motor expression.	Inhibition-incitation exercises.	Motor-instrumental expression as a complement, or accompaniment to songs.	Movement improvisations to the music heard (the so-called animated visuals).
Vocal performances with the use of instruments. Shaping the sound imagination.	Vocal and rhythmic performances with the use of instruments.	Vocal-rhythmic-movement improvisations with the use of instruments on any topic.	Vocal-rhythmic-movement improvisations with the use of instruments on any topic with the use of concepts.
Shaping musical taste and perceptual awareness of the relationship between sounds.	Shaping perceptual awareness of sound-rhythmic structures and sound imagination.	Building musical associations.	Shaping musical reflection and emotional experiences related to music.

Source: author's elaboration.

The content of music and mathematics education for children in grade 1 should be implemented through forms of music education, and examples are presented in Table 2 below.

Table 2

Teaching material content with the support of musical education content and forms

Forms of musical activities	Teaching material content which develops knowledge and skills related to magnitude features
Singing and speech exercises	• Recitation of musical and mathematical concepts in nursery rhymes and count-ups in a specific rhythm using tataisation (with various dynamics and agogics). • Singing and comparing different melody patterns with pitching. • Singing the C major scale (solmisation and lettering) with phonogestics from the lowest to the highest sound). • Ordering the values of rhythmic notes and rests from the shortest to the longest and their implementation by tataisation. • Singing a song ("Kolorowe kredki" [Coloured pencils]).

Movement music	with	• Fun with the song (e.g. “crayons for a box”). Children are assigned specific colours of crayons. Each group has a designated area on the floor (it is to be a “crayon box”). During the accompaniment of jumping or running, children move around the room. Upon hearing the song’s melody, the children lay down next to each other on the floor “like crayons in a box”. Then, on the marked signal – only the girls (the smallest or the largest) are put into the box; in the next version – girls with long or short hair, or boys in black or blue pants; etc. • Colour counts-up A group of students (around 8-12) gets coloured pencils, one for each child. Children with crayons stand in a row next to each other, holding them in front of them. One of the children ‘lists’ standing colleagues, saying the following text: “take only one crayon and paint what you want” in a syncopated rhythm. The child who receives the last word of the counting sheet shows his or her crayon and quickly says what he or she can draw with the colour, for example: – blue crayon – sky, forget-me-not, cornflower, – red crayon – poppy seed, red toadstool, tomato. While still playing, the child leaves the row and ‘lists’ the other friends with the crayons. After completing the counting, he/she goes to the side. There is one child less in the row each time. The fun lasts as long as there are two children in the group.
Playing musical instruments		• Five girls play percussion accompaniment to the song with tambourines and three boys with rattles. • Children play high and low sounds (legato or staccato) on the bells – only girls in skirts and with pigtails. There are cardboard boxes with notes and instruments on each desk. Children identify, compare and organise them in terms of two and three characteristics (e.g. colour, size, duration, height). • Children play accompaniment to the song on the bells. Children with red sticks perform the first verse, the chorus – only girls play the next verse – boys with green sticks.
		• Playing the bells two tones higher and longer than those given by the teacher. • Children receive cards with pictures of instruments. For a given sign, they lift cards with an illustration of the largest or smallest string instrument.
Making music		• Singing sounds of varying pitches from higher to lower. • Singing notes higher than ‘mi’ and longer than a quarter note, then lower than ‘re’ and shorter than a quarter note. • Playing a fragment of a song on the bells: a) fast and slow; b) quiet and loud; c) legato and staccato.

Perception of music	• The teacher presents the students with three different cards. Each one has a fragment of a well-known melody. The children's task is to compare them and identify the differences between them: time signatures, rhythmic values of notes and rests, and others. • Children listen to two songs. They are to recognise which of them is dominated by low and high voices. • While listening to the piece, the children organise the illustrations of the instruments according to the division: strings, keyboards, etc. • The teacher presents various melodies. Students define the timbre of the sound by assigning it to the appropriate instrument.
Scope of terms: MUSICAL NOTIONS: The names of the sounds (lettering and solmisation) in the C major scale; Harmonic triad: tonic, subdominant, dominant; rhythmic values of notes, and rests; types of female and male voices; musical instruments. MATHEMATICAL TERMS: size, thickness, length, width, height.	1. Shaping the ability to identify objects in terms of the distinguished size feature, e.g. • long – short sound / piece or its fragment; • large – small instrument; • heavy – light (piano – flute); • even – unequal (recorder – transverse flute); • thick – thin (drum – barrel); • high – low (register of sounds on various instruments, bass – soprano); • fast – slow (tempo: allegro – adagio). 2. The teacher presents the students with two different cuckoo clocks. Which cuckoo clock will make a sound longer? Colour the clock which makes the sound longer brown. 3. Developing the ability to identify objects in terms of the two outstanding size features. Highlight the underlining in the notation: a) long notes in red, b) short notes in green and count how many there are.

Source: author's own elaboration.

Conclusion

As shown in the text, music and mathematics taken together can and should be an essential element of primary education. This combination is especially beneficial when it comes to reducing the educational stress in children learning mathematics.

Music increases the potential of learning through play. On the example of developing intuition and outline concepts in spatial orientation, supporting children in cause-and-effect reasoning and shaping the ability to measure continuous quantities (length, time), this article shows how music can help shape them. When children are allowed to learn mathematical content, combined with movement and music expression, school mathematics activities will become a joyful adventure for them.

Moreover, it will contribute to supporting children in the development of mathematical and musical talents.

Literatura | References

- AREHBAY B., NAI-QING SONG, IBRAIMOV S. (2013), Some aspects of effective mathematics lessons in primary school, "International Journal of Academic Research", Part A, 5(6), pp. 216-219.
- BECK M. M., LIND R R., GEERTSEN S. S., RITZ C., LUDBYE-JENSEN J., WIENECKIE J. (2016), Motor-Enriched Learning Activities Can Improve Mathematical Performance in Preadolescent Children, "Frontiers in Human Neuroscience", 10, pp. 1-14.
- BOGDANOWICZ M. (2014), Metoda dobrego startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- BOGDANOWICZ M., OKRZESIK D. (2005), Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- BRZozowska-Kuczkiewicz M. (1991), Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- COOPER PH. (2011), Creative Mathematics In the Primary Classroom, "Mathematics Teaching", 223, July.
- DENNISON P. (1998) Kinezyjologia Edukacyjna. Polskie Stowarzyszenie Kinezyjologów.
- DURAJ-NOWAKOWA K. (1998), Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej, Kraków.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E. (ED.) (2014), Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi, Wydawnictwo CEBP 24.12, Kraków.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E. (2015), Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków, Wydawnictwo CEBP 24.12, Kraków.
- SEMADENI Z., GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., TRELIŃSKI G., BUGAJSKA-JASZCZOŁT B., CZAJKOWSKA M. (2015), Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.

- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., ZIELIŃSKA E. (2016), *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Wydawnictwo CEBP 24.12, Kraków.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E. (2021), *Jak pomóc dziecku pokonać niepowodzenia w nauce matematyki? Podręcznik dla rodziców, terapeutów i nauczycieli z serii "Dziecięca matematyka"*, Wydawnictwo CEBP 24.12, Kraków.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., ZIELIŃSKA E. (2009), *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa, pp. 164-178.
- JONES S. M., PEARSON JR. D. (2013), *Music: Highly Engaged Students Connect Music to Math*, "General Music Today", 27(1), pp. 18-26.
- KEELER S. (2009), *Music for Music's Sake*, "American Music Teacher", 58(5), pp. 26-27.
- KISIEL M. (2005) *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KLÖPPEL R., VLIEX R. (1995), *Rytmika w wychowaniu i terapii*, PNO, Warszawa.
- KLUS-STĄŃSKA D., KALINOWSKA A. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.
- LEWANDOWSKA K. (1996), *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk.
- ŁUCZAK A. (2009), *Terapeutyczny aspekt działań muzycznych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [in:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego: pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, (ed.) M. Zalewska-Pawlak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, pp. 245-250.
- ŁUCZAK A. (2016), *Od muzyki do matematyki. Kształtowanie pojęć matematycznych w edukacji muzycznej dzieci*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- ŁUCZAK A. (2017), *Dlaczego warto łączyć nauczanie matematyki z ruchem i muzyką? Wybrane przykłady badań na temat łączenia różnych form w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, "Relacje. Studia z nauk społecznych", 4, pp. 191-201.
- ŁUCZAK A. (2018), *Muzyka i matematyka w edukacji dzieci. Przełamywanie barier – punkty styczne*, [in:] *Socjologia muzyki w Polsce. Pęknięcia i kontynuacje*, (eds.) M. Choczyński, A. Rozalska, K. Drzewek, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa, pp. 241-255.

- ŁUCZAK A. (2019), Łączenie treści muzycznych i matematycznych w edukacji wczesnoszkolnej - wielowymiarowość efektów [in:] Analiza wybranych problemów z zakresu nauk społecznych, (eds.) M. Śliwa, A. Surma, vol. 2, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin.
- ŁUCZAK A. (2020a), Muzyka i matematyka w edukacji dziecka. Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania muzyki i matematyki w edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- ŁUCZAK A. (2020b), Wspomagająca rola działań muzyczno-plastycznych w kształtowaniu pojęć matematycznych z zakresu stosunków przestrzennych u dzieci, [in:] Konteksty kultury i edukacji muzycznej, (eds.) E. Parkita, A. Parkita, J. Sztejnbiś-Zdyb, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce, pp. 179-197.
- MAZUR A. (2014), Edukacja artystyczna – zadanie do wykonania czy radość tworzenia, [in:] Interpretacje i inspiracje do edukacji artystycznej, (eds.) A. Mazur, R. Tarasiuk, Lublin.
- METERA A. (2002), Muzykoterapia. Muzyka w medycynie i edukacji, Drukarska Spółdzielnia Pracy, Leszno.
- NORDEMANN K., ROTTMANN T. (2019), Embodied Learning in Mathematics Education – Fostering Children’s Repeating Pattern Competencies by Using Whole-Body Movements, [in:] Opportunities in Learning and Teaching Elementary Mathematics, (eds.) J. Novotná, H. Moraová, Prague, pp. 261-270.
- NORDOFF P., CLIVE R. (2008), Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, Impuls, Kraków.
- PAPADOPOULOS A. (2002), Mathematics and Music Theory: from Pythagoras to Rameau, “The Mathematical Intelligencer”, 24(1), pp. 65-73.
- PERITON CH. (2013), Mathematics and Music, “Mathematics Teaching”, 233, pp. 24-26.
- PESIC P. (2013), Euler’s Musical Mathematics, [in:] “Mathematical Intelligencer”, 35(2), pp. 35-43.
- PETLAK E., ZAJACOVÁ J. (2010), Rola mózgu w uczeniu się, PETRUS, Kraków.
- PLEWKA CZ., TARASZKIEWICZ M. (2010), Uczymy się uczyć, Pedagogium – Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin.
- SPLITZER M. (2011), Jak uczy się mózg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SUDAK B. (1992), Matematyczna koncepcja muzyki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.

-
- SULIVAN P. (2011), Teaching Mathematics: Using research-informed strategies, "Australian Education Review", 59, pp. 24-30.
- USZYŃSKA-JARMOC J. (2011), Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane, [in:] *Twórczość-ekspresja-aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, (ed.) K. Krasoń, Katowice.
- WATSON A. (2005), Dance and Mathematics: Engaging Senses in Learning, "Australian Senior Mathematics Journal", 19(1), pp. 16-23.

DOI: <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v471.17>**Kazimierz Pospiszyl***ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5833-8432>e-mail: k.pospiszyl2@upcpoczta.pl

WYZNACZNIKI SKUTECZNOŚCI TERAPII PRZESTĘPCÓW SEKSUALNYCH WYKAZUJĄCYCH CECHY NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ

DETERMINANTS OF EFFECTIVENESS OF THE THERAPY OF
SEX OFFENDERS WHO DISPLAY INTELLECTUAL DISABILITY
FEATURES

Keywords: diagnosis methods, therapy methods: Old Me / New Me, Good Life Model.

This article presents recommendations for both the diagnosis and therapy of sex offenders with low intellectual capacity. Although this group requires separate diagnostic methods, the same therapeutic methods can be used with them as the ones which are effective for offenders without intellectual difficulties. The sexual life of people with intellectual disabilities is more difficult and complicated than their functioning in other areas of life. In the case of sexual deviant behaviour, their social perception deteriorates, social ostracism increases and, at the same time, their self-esteem decreases. This article presents several methods of diagnosing the risk of illegal and inappropriate behaviours and the likelihood of reoccurrence of prohibited behaviours experienced by the diagnosed persons. The presented therapeutic methods are Old Me / New Me – a group therapy method, popular and effective in teaching people with intellectual disabilities to evaluate appropriate and inappropriate behaviours. The

***Kazimierz Pospiszyl** – profesor nauk społecznych; zainteresowania naukowe: psychologia przestępczości i psychopatologia oraz problematyka różnic płciowych.

second method is the Good Life Model. Yet another one is a method used to reveal and reinforce the good qualities present in each individual.

WYZNACZNIKI SKUTECZNOŚCI TERAPII PRZESTĘPCÓW SEKSUALNYCH WYKAZUJĄCYCH CECHY NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ

Słowa kluczowe: metody diagnozy, metody terapii: Dawny Ja / Nowy Ja (*Old Me / New Me*), Model Dobrego Życia (*Good Life Model*)

Artykuł prezentuje rekomendacje dotyczące zarówno diagnozowania i terapii przestępców seksualnych o niskim poziomie intelektualnym. Grupa ta wymaga odrębnych metod diagnostycznych, natomiast mogą być wobec niej stosowane te same metody terapii, które są skuteczne wobec przestępców bez trudności intelektualnych. Życie seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną jest trudniejsze i bardziej skomplikowane niż ich funkcjonowanie w innych obszarach życia. W przypadku zachowań dewiacyjnych na tle seksualnym pogarsza się ich społeczny odbiór, wzrasta ostracyzm społeczny a jednocześnie spada ich własna samoocena. Artykuł przedstawia kilka metod diagnozy ryzyka zachowań niezgodnych z prawem i obyczajem oraz prawdopodobieństwa ponownego wystąpienia zabronionych zachowań, które były udziałem diagnozowanych osób. Prezentowanymi metodami terapeutycznymi są Dawny Ja / Nowy Ja (*Old Me / New Me*) – metoda terapii grupowej, popularna i skuteczna w uczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną oceniania zachowań właściwych i niewłaściwych. Drugą jest Model Dobrego Życia (*Good Life Model*). Kolejną jest metoda służąca wydobyciu i wzmacnianiu dobrych cech, obecnych w każdej jednostce.

Wprowadzenie

Podobnie, jak całe zachowanie się osób z niesprawnością intelektualną różni się pod wieloma względami od osób niewykazujących podobnych cech, tak samo nieco odmiennie kształtuje się u nich, zarówno wchodzenie w dorosłość, jak i w jeden z definicyjnych obszarów tej dorosłości, jaką jest aktywność seksualna.

Ogólnie rzecz ujmując życie seksualne osób z niesprawnością intelektualną, łączy się z daleko większą dozą utrudnień i zawłości niż w przypadku innych dziedzin społecznego funkcjonowania. W odniesieniu natomiast do dewiacyjnego lub/i przestępczego funkcjonowania takich osób sprawa się,

na domiar złego, dodatkowo jeszcze komplikuje i to z dwóch zazębiających się powodów, po pierwsze, wpływa na znaczne pogorszenie i tak nie najlepszego, ogólnego wizerunku społecznego osób o obniżonej sprawności, a po drugie na, wypływające z ostracyzmu społecznego, znaczne obniżenia poziomu samooceny u tych osób.

Zasygnalizowane powyżej trudności i komplikacje kładą swe piętno także na niezbędnej terapii i resocjalizacji osób wykazujących niepełnosprawność intelektualną, które popełniają przestępstwa seksualne, omówieniu dwóch takich, bardzo ważnym problemów, poświęcam ni mniejszy artykuł. Najpierw poświęcę uwagę diagnozie stanowiącej, jak wiadomo, podstawę skutecznej terapii, a która przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną zawierać musi wiele specyfik to, zarówno w zakresie w miarę precyzyjnego stopnia oceny zarówno poziomu ryzyka wystąpienia przestępczych postaci zachowania się, jak i niebezpieczeństwa powrotu do tego, prawem i obyczajem, zakazanego postępowania, po uwięźczonej sukcesem terapii.

W drugiej części artykułu postaram się ukazać jedną z najbardziej popularnych, a zarazem skutecznych, postaci terapii, szczególnie w odniesieniu do przestępców seksualnych wykazujących niepełnosprawność intelektualną, jaką jest popularny Model Dawny Ja/Nowy Ja (*Old Me ? New Me*).

Na wstępie obecnych rozważań muszę jeszcze wspomnieć o ważnej prawidłowości ogólnej natury: Otóż będący przedmiotem obecnych rozważań problem terapii przestępców seksualnych wykazujących cechy niepełnosprawności intelektualnej stanowi trzeci etap rozwoju poglądów i praktyk. Pierwszym, podstawowym, a w każdym razie historycznie najstarszym etapem pomysłów i praktyk resocjalizacyjnych były oddziaływania na przestępców, bez ich specyfikacji Etapem drugim, wynikającym z bardziej skutecznego, zróżnicowanego traktowania (*differential treatment*) poddawanych zabiegom psychokorekcyjnym podopiecznych, stanowiło uzależnienie strategii i technik terapeutycznych od rodzaju i sposobu popełnianego przez niech przestępstwa i na tym etapie powstała, bardzo już dzisiaj rozbudowana i wyspecjalizowana, terapia przestępców seksualnych, która jednak – o czym należy na każdym kroku pamiętać – wcale nie wzięła rozbratu z prawami psychologicznymi leżącymi u podłoża wcześniejszych poczynąń w tym przedmiocie.

Trzecim natomiast etapem rozwoju oddziaływań terapeutycznych jest opracowanie sposobów i metod terapeutycznych dostosowanych do specyficznych potrzeb przedstawicieli „specjalnych populacji”, do których zaliczane są także osoby o różnych postaciach niepełnosprawności. Wspominam o tych sprawach z dwóch, ważnych, powodów: po pierwsze, referując poniżej oddziaływania na przestępców seksualnych wykazujących cechy niepeł-

nosprawności intelektualnej, zmuszony będę odwoływać się do metod stosowanych zarówno do ogółu przestępców, jak i do przestępców seksualnych niewykazujących cech niepełnosprawności intelektualnej. Po drugie – o czym warto pamiętać – opisywane poniżej metody diagnostyczne i terapeutyczne opracowane na użytek skutecznej terapii osób niepełnosprawnych, w wielu przypadkach stosowane być mogą zarówno do terapii przestępców seksualnych niewykazujących cech niepełnosprawności, jak i do wszystkich poddawanych terapii osób łamiących prawo.

Ocena ryzyka i operatywności osób z rozwojowymi i intelektualnymi ograniczeniami popełniających przestępstwa seksualne

Jako podtytuł tej części artykułu przytoczyłem nazwę najbardziej – jak do tej pory – diagnostycznej skali oceniającej u osób z niepełnosprawnością intelektualną podatność na przestępstwa seksualne, stopień niebezpieczeństwa powrotności do tej aktywności oraz – co jest szczególnie ważne – wyznaczającej kierunek i sposób poczynań terapeutycznych. Angielska nazwa tej metody brzmi: *Assessment of Risk and Manageability for Individuals with Developmental and Intellectual Limitations who Sexual Offend.*, Metoda ta znana jest najczęściej pod skrótem: ARMIDILO-S.

Impulsem powstania wspomnianej powyżej metody, jak i wielu innych, była wydana pod koniec ubiegłego stulecia, a dokładnie w 1996 roku, książka: *The Psychology of Criminal Conduct*, napisana przez Davida Adama (profesora Cornell University w Ottawie) oraz Jamesa Bonty’ego (pracownika Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego Kanady). W książce tej przedstawiono m.in. trójczłonowy model diagnostyczno-resocjalizacyjny dla przestępców, który okazał się bardzo popularny na całym niemal świecie.

Model ten nazwano: Ryzyko – Potrzeby – Odpowiedzialność (*Risk – Reed – Responsivity*, znany pod skrótem RNR., omówiłem go obszerniej w innym miejscu (por. Pospiszył 2020), dlatego obecnie nadmienię tylko o tym, że wspomniana już popularność tego pomysłu wynika głównie z położenia nacisku, na precyzyjnej diagnozie, zarówno genezy, czyli ryzyka przestępczości, niebezpieczeństwa ewentualnego powrotu do niej (po zakończeniu skutecznej terapii), jak i oceny „potrzeb kryminalnych”, czyli tych składników przestępczego behawioru, które stanowią dla danego osobnika szczególną atrakcję, ponieważ stanowią zaspokojenie jego, niespełnionych (w praworządny sposób) potrzeb.

Popularność modelu RNR stała się przyczyną powstawania, coraz to nowych i bardziej precyzyjnych skal i to nie tylko dotyczących ogółu przestępców, ale także i tych podopiecznych, którzy wymagali specjalnego potraktowania, zaczęły się więc także pojawiać metody przeznaczone do oce-

ny przestępców seksualnych. Spośród wielu takich technik diagnostycznych najbardziej diagnostyczną okazała się skala *Static 99*, jej trafność waha się w granicach 0,76-0,77 (przy 100 – w przypadku całkowitej trafności). Pierwszą wersję tej skali jej autorzy, czyli: Karl Hanson i David Thornton opublikowali w 1999 roku, stąd jej nazwa.

Metoda stanowiła ulepszenie nieco wcześniejszej skali, opracowanej przez Karla Hansona w 1997 roku, a mianowicie: *Rapid Risk Assessment for Sexual Offender Recidivism (RASOR)*, czyli Skala Szybkiej Oceny Recydywy u Przestępców Seksualnych, która to metoda osiągała trafność na poziomie 0,68.

Skala *Static 99* została poszerzona i zmodyfikowana w roku 2003 przez powiększony o połowę zespół autorów, do którego należeli: Andrew Harris, Amy Phoenix, Karl Hanson i David Thornton. Jej wartość dla naszych psychologów jest tym większa, że została ona przetłumaczona, a także dostosowana do warunków polskich, przez Filipa Szumskiego z Zakładu Seksuologii Klinicznej i Społecznej Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu.

Skala ta jest stale modyfikowana uzupełniana i doskonalona, ostatnia, znana mi wersja pochodzi z roku 2016, została ona dokonana w nieco zmienionym składzie autorów, a mianowicie: Amy Phoenix, Yolanda Fernandez, Andrew J. R. Harris, Leslie Maaike Helmus, Karl Hanson i David Thornton.

Niedługo potem skala ta doczekała się specjalnej wersji, przeznaczonej do badań przestępców seksualnych, wersja ta nosi nazwę *Sex Violence Risk 20(SVR-20)*, jej autorami są Douglas R. Boer, Stephen D. Hart, P. Randall Kropp, Christopher D. Webster (2005) Ustalony na podstawie metaanaliz z 44 badań tą skalą wskaźnik jej trafności osiągnął poziom 0,75. Pierwsza wersja stanowiącej przedmiot obecnych rozważań skali oszacowań ARMIDILO-S, jako wyspecjalizowanej metody przeznaczonej do badania mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną, którzy popełniają przestępstwa seksualne, powstała w 2004 roku, jej autorami byli: Douglas P. Boer, Susan Tough i James Haaven. Autorzy ci podkreślają, że zadanie ich nie polegało na modyfikacji i adaptacji skal stworzonych dla mainstreamu (ogółu) przestępców seksualnych, lecz na stworzeniu techniki diagnostycznej służącej do wykrycia specyficznych cech i właściwości osób niepełnosprawnych.

Głównym przeto zadaniem tej skali była konieczność uwzględnienia w ocenie, zarówno wielu specyfik dotyczących samych osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i cech otoczenia społecznego i fizycznego, w jakim przebywają, a które to cechy mogą mieć (bezpośredni lub pośredni) wpływ na powstawanie u tych ludzi podatności na przestępstwa seksualne oraz ryzyka powrotności do tego procederu (po ukończeniu skutecznej terapii). Bardzo także ważnym celem omawianej metody stanowi poznanie specyficz-

nych „upodobań kryminalnych” badanych, które stanowić mogą niezbędny drogowskaz, stosowanych wobec nich, koniecznych poczynań terapeutycznych.

Od wspomnianego powyżej czasu powstania pierwszej postaci ARMIDILO-S następowały po sobie liczne modyfikacje tego narzędzia diagnostycznego, co ewidentnie świadczy o jego potrzebie i popularności. Obecny kształt omawianej metody ustalony został w roku 2013, w stosunku do postaci pierwotnej zawiera on nie tylko znaczne poszerzenie i doprecyzowanie poszczególnych itemów, lecz także znaczne poszerzenie liczby jego autorów, a mianowicie: Douglas P. Boer, James L. Haaven, Frank Landbrick, William R. Lindsay, Keith R. McVilly, Joseph Sakadalan i Matt Frize.

Do najważniejszych innowacji wprowadzonych w poszerzonej wersji ARMIDILO-S należy: doprecyzowanie nazw poszczególnych objawów zachowania się badanego, poprzez dostosowanie ich do określeń przyjętych w DSM V, znaczne poszerzenie ilości cech opisujących ofiarę, a także dokonano znacznie precyzyjniejszego wyskalowania obrazu emocjonalnego stosunku badanego do osób z jego bliższego i dalszego otoczenia.

Warto wspomnieć, że zachętą do prac nad doskonaleniem ARMIDILO-S, były wyniki badań Janine Blacker i innych (2011) nad 88 mężczyznami, których iloraz inteligencji mieścił się w granicach 70-80 IQ, popełniającymi przestępstwa seksualne, z których to badań wynikało, że skala ta posiada całkowicie dobry wskaźnik rzetelności, wahający się w przedziale 60 do 73. (na 100 punktów możliwych).

Ponieważ metoda ta pozostaje w stałym, intensywnym, użyciu, naturalnymi niejako tego konsekwencjami są jej dalsze korekty i uściślenia, ostatnia wersja, jaką znalazłem w Internecie, pochodzi z 2019 roku. W aktualnej postaci technika diagnostyczna ARMIDILO-S przeznaczona jest (z założenia) do badania dorosłych mężczyzn, powyżej 18 roku życia, popełniających przestępstwa seksualne, których IQ mieści się w przedziale od 70, do 80. Ponieważ jednak – jak do tej pory jest to najbardziej precyzyjna metoda określania ryzyka przestępczości u osób z niepełnosprawnością intelektualną, stosuje się ją jednakowo do osób poniżej 70 IQ, a także poniżej 18 roku życia. Zapowiadane są natomiast nowe wersje owej metody, przeznaczone dla kobiet i młodzieży.

Dla zrozumienia istoty omawianej obecnie metody ARMIDILO-S ważne jest to, że należy ona do typu skal diagnostycznych, określanych jako „akwituarialne”, co – najogólniej ujmując, polega na „na indeksacji zdarzeń i faktów mających wpływ na dane zjawisko” (Boer 2017, s. 1291). Dokładniej rzecz tę omówiłem w cytowanej już pracy (Pospiszyl 2020) obecnie wspomnę natomiast tylko, że tak, jak w typowych kwestionariuszach psy-

chologicznych nacisk położony jest na (ulotnych dosyć) kategoryzacjach wypowiedzi i reakcji, tak w skalach, czy indeksach, akwitarnialnych punkt ciężkości koncentruje się na „precyzji i dokładności opisu danego zjawiska, czy też ewidentnie obserwowalnych faktów i wydarzeń” (Boer 2017, s. 1293).

Wspominam o tym, ponieważ – z jednej strony skale, czy raczej indeksy, akwitarnialne, są dosyć obiektywne (o czym już kilkakrotnie wspominałem), a z drugiej (co jest podkreślane jako ich zaleta) nie wymagają „stopni akademickich” do posługiwania się nimi, „mogą je stosować (czyli wypełniać i interpretować) wszyscy ci, którzy potrafią obserwować i wyciągać wnioski” (ibidem). Aby jednak nie przesadzać z optymizmem, nadmienić muszę, że skale te, obok wielu zalet, kryją w sobie niebezpieczeństwo, którego jednak omówienie oddaliłoby znacznie od tematu obecnych rozważań, pisałem o tym w innym miejscu (Pospiszył 2017).

ARMIDILO-S składa się z czterech podskal, wyróżnionych na podstawie dwóch kryteriów: pierwszym jest stopień dynamiczności danej cechy lub zjawiska, na tej podstawie wyróżnia się fakty stabilne (*static*) i gwałtownie zmienne (*acute*). Z kolei fakty te dzielone są na te, które dotyczą właściwości indywidualnych badanego (klienta), czy też otoczenia, w jakim przebywa. Tym sposobem mamy do czynienia z następującymi, czterema podskalami: 1. stabilne cechy indywidualne, 2. zmienne cechy indywidualne, 3. stabilne cechy otoczenia i 4. zmienne cechy otoczenia.

Każda z tych podskal posiada osobny protokół zapisu uzyskanych informacji oraz instrukcji dotyczących ich uzyskiwania przedstawionych według następującego porządku: 1. Określenie (definicja) danej cechy lub zjawiska, 2. Przykładowe pytania, jakie mogą służyć do uzyskania owych informacji, 3. Lista cech, faktów lub wydarzeń wchodzących w zakres danego itemu, których nasilenie oceniane jest na trzystopniowej skali. Poniżej przedstawiam wykaz itemów wchodzących w skład poszczególnych podskal:

I. Stabilne cechy indywidualne podopiecznego:

1. akceptacja opiekunów oraz postawy wobec terapii, 2. stopień nasilenia dewiacji seksualnych, 3. nasilenie popędu seksualnego, 4. stopień opanowania 5. towarzyskość, 6. impulsywność, 7. skłonność do zażywania substancji psychoaktywnych, 8. ocena zdrowia psychicznego, 9. cechy wyjątkowe i styl życia.

II. Zmienne cechy indywidualne podopiecznego:

1. częstotliwość zmian nastrojów w stosunku do osób nadzorujących i prowadzących terapię, 2. stopień nasilenia zmian w zakresie rodzaju i nasilenia zainteresowań seksualnych, 3. zmiany w zakresie stosunku do ofiary, 4. częstotliwość zmian nastrojów, 5. przemiany w umiejętnościach radzenia sobie z trudnościami, 6. zmiany w upodobaniach i stylu życia.

III. Stabilne właściwości otoczenia:

1. postawy wobec niepełnosprawności intelektualnej badanego, 2. stopień intensywności komunikacji z otoczeniem, 3. rodzaje i poziom opieki nad badanym, 4. adekwatność i skuteczność nadzoru nad podopiecznym, 5. szczególne względy wobec podopiecznego.

IV. Zmienne cechy otoczenia:

1. częstotliwość zmian w kontaktach z innymi ludźmi, 2. stopień stabilności w nadzorowaniu i kontrolowaniu zachowania się badanego, 3. zmiany w zakresie sytuacji życiowych podopiecznego, 4. zmienność nastawień wobec ofiary, 5. przemiany w szczególnych złagodzeniach i obostrzeniach kontroli nad zachowaniem się podopiecznego.

Każdy przedstawiony powyżej item oceniany bywa, na podstawie trzy-stopniowej skali szacunkowej w dwóch podstawowych wymiarach: 1. stopnia ryzyka powrotności do przestępstwa oraz: 2. kierunku i nasilenia oddziaływań resocjalizacyjnych. Ten drugi, ważny punkt oszacowań wsparty bywa konkluzją końcową, zamykającą protokół opisujący ocenę każdego itemu, która dotyczy spraw „najbardziej godnych uwagi” *cautionary note*, czyli tego, od czego należy zacząć oddziaływania resocjalizacyjne i jak oraz jakimi metodami prowadzić terapię.

Opis sugerowanych poczynań resocjalizacyjnych (nie tylko terapeutycznych) przedstawiony bywa w „protokole końcowym”, stanowiącym nieodzowny element postępowania diagnostycznego; w którym to protokole psycholog oceniający dane wynikające z szacunkowej oceny każdego punktu wchodzącego w skład danego itemu, przedstawia najbardziej odpowiednie, jej, czy jego zdaniem, metody oddziaływań psychokorekcyjnych.

Terapia jako droga odzyskania godności osób wykazujących cechy niepełnosprawności

Zanim przejdę do zapowiedzianego we wstępie omówienia najbardziej skutecznego modelu terapii przestępców seksualnych wykazujących cechy niepełnosprawności intelektualnej, wspomnieć muszę o kilku sprawach natury ogólnej.

Przed wszystkim, w przypadku terapii osób z niepełnosprawnościami najważniejszym zadaniem jest podwyższenie ich, zazwyczaj zanizowanej samooceny. Każde odstępstwo od normy (faktyczne, czy wyimaginowane!) skutkuje mniejszym lub większym, poczuciem mniejszej wartości. Nie zawsze, co prawda, staje się to widoczne, w najczęściej spotykanej postaci zahamowania i wycofywania się, nierzadko bowiem występują, jako objawy niskiej samooceny, kompensacyjne postacie zachowania się, jako jeden

z głównych mechanizmów obronnych, ale to nie zaprzecza wspomnianej powyżej, ogólnej prawidłowości.

Dlatego też wszelkie skuteczne metody terapii osób wykazujących cechy niepełnosprawności zawierają takie elementy, które służą podniesieniu poziomu samooceny, nie inaczej jest w przypadku oddziaływań psychokorekcyjnych na przestępców seksualnych o obniżonej sprawności intelektualnej. Dobrym przykładem tego, jak ważny jest podkreślany obecnie problem w skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych, a szczególnie w przypadku oddziaływań na osoby z niepełnosprawnością, stanowi wielka popularność opracowanego przez Thomasa P. Keaninga (2000) programu resocjalizacyjnego dla przestępców seksualnych wykazujących cechy niepełnosprawności intelektualnej, któremu autor ten nadał nazwę „Respekt”, aby podkreślić główne jego przesłanie, jakim jest budzenie upragnionego respektu, przede wszystkim do osoby poddawanej zabiegom psychokorekcyjnym. Ponieważ program ten został przedstawiony w innym miejscu (por. Pospiszyl 2008) dlatego też obecnie poświęcę uwagę tym modelom oddziaływań, które oparte są na bazie bardzo dokładnych i precyzyjnych skal akwitarnialnych, czyli takich, jak omawiana w pierwszej części artykułu ARMIDILO-S.

W poprzedniej części artykułu wspominałem, że inicjatorami wprowadzenia skal akwitarnialnych do programów terapii przestępców byli twórcy modelu Risk – Need – Responsivity (RNR), czyli Ryzyko – Potrzeby – Odpowiedzialność, oni też zaproponowali najbardziej odpowiedni, ich zdaniem, sposób oddziaływań psychokorekcyjnych, czyli terapię kognitywno-behawioralną, która następnie, w miarę coraz to większej popularności tego modelu, przybierała nowe, doskonalsze postacie (por. Pospiszyl 2020).

Na bazie tego modelu powstał, równie atrakcyjny model, o wdzięcznej nazwie: Model Dobrego Życia” (*God Life Model*), czyli GLM, który to model zdaniem wspomnianego w poprzedniej części artykułu współtwórcy skali ARMIDILO-S, Duglasa P. Boera, „zrewolucjonizował terapię przestępców seksualnych poprzez konsekwentne wprowadzenie teoretycznie uzasadnionej zasady pozytywnego myślenia do praktyki życiowej” (Boer 2017, s. 12288). Uznanie tego autora dla GLM wynika głównie z tego, że cała filozofia oddziaływań w ramach tego modelu skupia się nie tylko na uczynieniu z podawanego zabiegom terapeutycznym przestępcy praworządnego, lecz także (a nawet przede wszystkim!), szczęśliwego człowieka! Ten bardzo optymistyczny akcent jest szczególnie istotny w terapii osób z niepełnosprawnościami, którym należy przywrócić także wiarę we własne możliwości i nadzieję na ciekawe i szczęśliwe życie.

Zanim jednak poświęcę uwagę opartemu na podobnych przesłankach modelowi oddziaływań terapeutycznych, szczególnie odpowiadającemu te-

rapii przestępców seksualnych wykazujących cechy niepełnosprawności intelektualnej, podkreślić muszę bardzo istotny fakt natury ogólnej. Otóż tak jak istnieje, podkreślana w poprzedniej części artykułu, konieczność stworzenia dla tych osób specjalnych narzędzi diagnostycznych, tak w przypadku oddziaływań terapeutycznych warunek ten nie jest konieczny.

Oznacza to, że – na przykład – wspomnianą terapię kognitywno-behawioralną, we wszystkich jej nowoczesnych wcieleniach, czy metody nauki spełniania podstawowych potrzeb, realizowane w Modelu Dobrego Życia mogą być stosowane zarówno wobec *mainstreamu* przestępców, jak i do przestępców z niepełnosprawnością intelektualną. Oczywiście, w przypadku oddziaływań grupowych, a te są dzisiaj najczęstsze, musi być zachowana zasada względnej homogeniczności owych grup.

Wcale to jednak nie wyklucza, że niektóre modele terapii szczególnie dobrze sprawdzają się w odniesieniu do podopiecznych o cechach specjalnych, tak jest w przypadku modelu Dawny Ja/Nowy Ja (*Old Me/New Me*), którego zastosowanie daje najlepsze rezultaty w przypadku oddziaływań psychokorekcyjnych na przestępców seksualnych o obniżonej sprawności intelektualnej. Wynika to najprawdopodobniej z uplastycznienia koniecznej przemiany „dawnego, a zarazem «złego ja»” w „dobrego i «szczęśliwego ja»”.

Jednym z najważniejszych i najbardziej sugestywnych, argumentów uzasadniających konieczność takiej przemiany jest immanentne łączenie „dawnego ja” nie tylko z całą gamą utrudnień, a nawet dolegliwości, lecz także, a nawet przede wszystkim, z potępieniem, oraz odtrąceniem i pogardą ze strony otoczenia, na co – jak to już podkreślałem – osoby z niepełnosprawnością są szczególnie wyczulone; przy równoczesnym przekonującym eksponowaniu przekonania o dobrostanie związanym z „nowym ja”, którego cechą najważniejszą jest wzrost czynnika aprobaty społecznej.

Twórcą tego modelu był James Haaven, który jego pierwszą wersję opublikował w 2006 roku. Model ten opiera się na podstawowym założeniu pozytywnej psychologii, które m.in. zakłada, że w każdym człowieku istnieje siła wewnętrzna, która podtrzymywana i wzmacniana skutecznymi metodami, potrafi zdominować, a nawet wyeliminować, nieobce także złe skłonności. W anglojęzycznej literaturze poświęconej resocjalizacji podejście takie nazywa się *strength base approach*.

Omawiany model posiada cztery podstawowe cechy: 1. głównym sposobem oddziaływania jest psychodidaktyka, 2. nastawiony jest nie tylko na zmianę zachowania się podopiecznego, lecz także – a nawet przede wszystkim – na przemianę jego całej struktury mentalnej, 3. podstawowym celem oddziaływań jest podwyższenie samokontroli i 4. działania naprawcze wobec podopiecznego muszą być jasne i przekonujące.

Ponieważ głównym przeznaczeniem modelu jest zapobieganie powrotności do przestępstwa, podstawowym zadaniem operacyjnym jest nauka rozpoznawania przez podopiecznego okoliczności i sytuacji mających wpływ na powstawanie zachowania przestępczego. Konieczna jest także niezbędna umiejętność odróżniania sytuacji i okoliczności mających wpływ bezpośredni i pośredni oraz odroczone. Oddziaływania nie mogą ograniczyć się jedynie do ostrych zakazów unikania takich, kryminogennych sytuacji, polegać zaś muszą na wytwarzaniu u poddawanych terapii osób, wewnątrzsterownych mechanizmów unikania tych sytuacji.

System natychmiastowych nagród, np., w postaci ocen punktowych lub innych bezpośrednich wzmocnień „może być jedynie początkiem, a nie celem samym w sobie oddziaływań terapeutycznych, którego prawdziwym zadaniem jest budzenie i utrwalanie wewnętrznej struktury motywacyjnej, stanowiącej najlepszą zaporę przed zgubnymi impulsami” (Haaven 2006, s. 73).

Jak już wspominałem, skuteczność modelu Dawny Ja/Nowy Ja wpływa z faktu w miarę dokładnego sprecyzowania, co i jak należy zmienić w czasie uczestnictwa w jego stosowaniu oraz jakimi sposobami i przy czyjej pomocy można to uczynić. Z tej to racji fundamentalnego znaczenia nabiera konieczność ustalenia klarownego planu oddziaływań oraz konsekwentnego przestrzegania ustalonego porządku tych poczynań. Oddziaływania w modelu Dawny Ja/Nowy Ja przebiegają w czterech, kolejnych fazach.

Pierwszą z nich jest faza wstępna, „bądź gotów” (*get ready*), która zaczyna się od ustalenia ogólnego planu poczynań: *get ready plan*, którego podstawą jest właściwy dobór i przygotowanie podopiecznych do trudnej pracy nad gruntownym przekształceniem swego dotychczasowego zachowania się. W tym celu należy, po pierwsze zakwalifikować do uczestnictwa w terapii podopiecznych wykazujących nieprzymuszoną wolę uczestnictwa w programie oddziaływań, zaś personel wspomagający, poinstruować należy, w jaki sposób wzmacniać motywację podopiecznych do kontynuowania podjętych zadań i jak wspomagać w tym niełatwym przedsięwzięciu.

Na początku tego planu należy wspólnie ustalić trzy, podstawowe cele: 1. dokonać, w miarę dokładnego, ustalenia negatywnych postaci zachowania się (uczynków) składających się na wizerunek „dawnego ja”, 2. sporządzić równie dokładny i precyzyjnie ukazany wykaz pozytywnych postaci zachowania się, znamionujących pożądany obraz „nowego ja” i 3. najważniejszy, ukazać podopiecznym, jakimi sposobami i przy czyjej pomocy, dokonać można tej ważnej i niezbędnej przemiany.

Po wprowadzeniu podopiecznych w problematykę podejmowanych oddziaływań terapeuta musi ustalić kilka, niezbędnych warunków dotyczących i przebiegu tych oddziaływań, a przede wszystkim: konieczność obecności

na każdym spotkaniu, w czasie sesji mówić może tylko jedna osoba i w żaden sposób nie należy jej przeszkadzać, wszyscy członkowie grupy muszą wzajemnie się wspierać, każda wypowiedź musi być szczerą i niekłamana, każdy członek grupy musi starać się być obiektywny w przypadku zarówno oceny siebie i swego zachowania się, jak i w przypadku osądzania innych osób i wreszcie, każdy uczestnik terapii, dla własnego dobra i „dobrego imienia” pozostałych członków grupy, musi zachowywać tajemnicę, odnośnie do podawanych w wypowiedziach faktów i zdarzeń.

Po odpowiednim przygotowaniu i wprowadzeniu podopiecznych następuje druga, i, można tak powiedzieć, zasadnicza, faza oddziaływań, zwana: „przygotuj się” (*get set*), a – mówiąc dokładniej – „przygotuj się do właściwego życia!” Kanwą, na jakiej tkane są przeplatane wątki oddziaływań terapeutycznych, są analizy losów życia i najważniejszych w nich wydarzeń poszczególnych członków grupy, przedstawianych podczas kolejnych sesji. Zadaniem terapeuty prowadzącego te spotkania jest takie ukierunkowanie pytań (zarówno z jego strony, jak i umiejętne nakierowywanie pytań i komentarzy ze strony członków spotkania), aby uzyskać jak najwięcej informacji odnośnie do przebiegu karygodnych sekwencji wydarzeń, oraz ich oceny, ze strony sprawcy, osób biorących udział w spotkaniu terapeutycznym.

Prowadzący terapeuta powinien także sprawować pieczę, zarówno nad strukturą, jak i klarownością wypowiedzi podopiecznych ukazujących dzieje swego, najczęściej wyboistego, życia, a także nad jasnością tych wypowiedzi. Przede wszystkim opowiadający powinien konsekwentnie trzymać się chronologii przedstawianych wydarzeń, nie może mieszać wydarzeń z dzieciństwa z wydarzeniami z późniejszych okresów życia. Najważniejsze jednak jest to, aby narrator w miarę dokładnie przedstawił przebieg popełnianych przezeń czynów przestępczych, oraz ich ocenę! Analiza tego osądu wydarzeń stanowi zasadniczo esencję oddziaływań terapeutycznych, ona bowiem powinna przesądzić o kierunku „przeciągnięcia struny mentalnej” w kierunku dobra lub zła, a tym przypadku: „dawnego ja, w nowe ja”.

W takim, najważniejszym dla skutecznej terapii punkcie, wystąpić może poważny problem, szczególnie częsty w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, polegający na ich nierzadko ograniczonych możliwościach w zakresie werbalizacji, zarówno przebiegu określonych wydarzeń, jak i przeżyć, które po nich następują. W takich przypadkach terapeuta powinien, na różne sposoby, starać się pomóc opowiadającemu; może mu zaproponować jakąś wersję opisu tych zjawisk, odwołać się do pomocy pozostałych członków grupy, lub/i zaproponować porównanie opisywanego zdarzenia i jego oceny z wydarzeniami przedstawianymi w popularnych filmach, czy serialach. Jak wiadomo, sprawa ta jest niezwykle ważna, po-

nieważ precyzja oceny danego faktu, czy zjawiska, wiąże się bezpośrednio z jego głębszym zrozumieniem.

Wspomniana powyżej praca nad uprecyzjowaniem i wycienianiem opisu niepożądanych zdarzeń i ich osądu, naturalnym biegiem rzeczy, zmierzająca do lepszego ich zrozumienia, głębszego przeżycia, a w konsekwencji, do otwarcia się (*disclosure*), które przebija niejako wytworzoną poprzednio skorupę ochronną, którą otorbia się przestępca, próbując na różne sposoby, racjonalizować swoje karygodne zachowanie się, złudnym przekonaniem, że jego postępowanie zostało ono spowodowane przez ofiarę lub też przez sytuację. Takie otwarcie na podzielenie się z innymi ludźmi swymi przemysleniami i wątpliwościami „stanowi przełomowy moment terapii, wyzwalaający potrzebę przemiany «dawnego w nowego ja»” twierdzi Andrew Jahoda (2016, s. 96).

Otwarcie się stanowi symboliczną bramę do trzeciej fazy oddziaływań, zwanej: „wejdz na scenę” (*go stage*), tu, oczywiście też musi być rozwinięcie tego określenia, chodzi bowiem o „wejście na scenę życia” i to wkroczenie na tę scenę w możliwie jak najlepszym stylu. Główny punkt ciężkości oddziaływań czynionych w tej fazie skupia się na poznawaniu i ćwiczeniu „zręczności społecznych” (*social skills*), które oznaczają mniej więcej to, co nasze „dobre maniere”, a także, przede wszystkim, na wpojeniu podopiecznym, że tymi „zręcznościami” osiągnąć można wiele, bez naruszenia prawem i zwyczajem nakazanych norm społecznych.

Owe ćwiczenia mogą odbywać się niejako w dwóch wymiarach, po pierwsze poprzez analizę różnych zdarzeń z życia opowiadających, a szczególnie tych, które stały się przyczynami ich kłopotów i ostracyzmu ze strony otoczenia. Przy pomocy terapeuty i pozostałych członków grupy opowiadający swe dzieje znajdować powinien inne, lepsze sposoby „rozegrania” tych sytuacji. Drugi sposób nauki dobrych manier jest ich, w miarę plastyczny opis na kanwie zachowania się innych, znanych podopiecznemu osób, albo też poprzez ukazanie ich w sugestywnych scenach z obrazów filmowych i teatralnych.

W trakcie tych ważnych oddziaływań, należy podopiecznym głęboko wpoić przekonanie, że owe „zręczności są sposobem, a nie celem życia, prawdziwym bowiem ich przeznaczeniem jest zdobycie możliwie dużej liczby szczerych przyjaciół”, co podkreśla twórca omawianego modelu J. Haven (2006, s. 103), autor ten mówi także o idealnym „kwadracie zabezpieczeń” społecznych, w którego skład wchodzi cztery rodzaje podtrzymujących związków z innymi ludźmi: 1. z przyjaciółmi z dzieciństwa, 2. członkami rodziny, 3. romantycznymi kochankami i wreszcie 4. z koleżankami (lub kolegami) z pracy, wojska lub ze szkoły.

Ponieważ, najczęściej poddawani oddziaływaniom terapeutycznym podopieczni nie potrafią sobie stworzyć takiego, idealnego społecznego zabezpieczenia ze strony innych osób, należy koniecznie pomóc im w zjedynowaniu sobie przyjaciół, a w każdym razie ludzi życzliwych, bez takiej umiejętności nie staną się „nowym, dobrym ja”!

Zakończeniem przedstawianych obecnie oddziaływań jest ich czwarta faza, zwana: „tak trzymaj” (*keep going*), w której czasie realizowane są ćwiczenia utrwalające zdobyte wcześniej „zręczności społeczne”, a także bardzo potrzebne umiejętności rozpoznawania sytuacji mogących wywoływać zgubne skutki powrotu z trudem przezwyciężonych rodzajów przestępczego zachowania się.

Refleksje końcowe

Najważniejszym zadaniem podsumowania zaprezentowanych powyżej informacji wydaje się uzasadnienie potrzeby specjalnego potraktowania przestępców seksualnych wykazujących cechy niepełnosprawności intelektualnej. Rzecz ta jest tym bardziej istotna, że – jak to podkreślałem poprzednio – ta ekskluzywność dotyczy przede wszystkim postępowania diagnostycznego, a w nieco mniejszym stopniu oddziaływań terapeutycznych.

Otóż zasadnicza przyczyna tych prawidłowości zdaje się tkwić w tym, że osoby wykazujące cechy niepełnosprawności intelektualnej mają nieco inną percepcję otaczającej rzeczywistości, co powoduje mniej precyzyjne dostosowanie się do jej złożoności. Dotyczy to przede wszystkim tak subtelnych i złożonych mechanizmów, jak te, które decydują o wyborach moralnych. Inaczej mówiąc osoby wykazujące cechy niepełnosprawności intelektualnej, nierzadko postępują niewłaściwie nie dlatego, że są zdemoralizowane, tylko z tej racji, że nie do końca rozumieją złożoności wielu praw wyznaczających poprawność postępowania, szczególnie w tak złożonej materii, jak odczucia i spełnienia miłosne. W takich to przypadkach mówi się nawet o „pozornej dewiacji”, (por. D. Griffiths, D. Hingsburger, J. Hoath i S. Ioannou (2013)). dlatego też bardzo dokładne skale diagnostyczne (takie, jak omawiana w pierwszej części obecnego artykułu skala ARMIDILO-S) stanowią tak ważne narzędzie diagnostyczne, pozwalające na ocenę, w jakim stopniu i zakresie mamy do czynienia z faktyczną, a w jakim z pozorną dewiacją.

Nieco inaczej jest w przypadku oddziaływań terapeutycznych, których zadaniem jest m.in. wyczulenie na właściwy i czuły odbiór sygnałów w różnych kontekstach i układach sytuacyjnych. W takim przedsięwzięciu najlepsze jest bardzo zróżnicowane podejście, co – jak się okazuje – najlepiej spełnia terapia grupowa, która w naturalny sposób zapewnia różnorodność oddziaływań, przy równoczesnym zogniskowaniu się na ćwiczeniach w za-

kresie właściwego funkcjonowania człowieka wśród ludzi.

Takie cele oddziaływań nie różnicują osób wykazujących cechy niepełnosprawności intelektualnej od takich, które nie przejawiają podobnych przypadłości, umiejętność zjednywania sobie towarzyszy i przyjaciół stanowi bowiem drogę do właściwego funkcjonowania społecznego u wszystkich, bez wyjątku, dobrze społecznie przystosowanych osób.

Literatura | References

- ANDREWS D. A, BONTA J. (1996), *The psychology of criminal conduct*, Harper, London.
- BLACKER J., BEECH A. R., WILCOX D. T., BOER D. P. (2011), The assessment of dynamic risk and recidivism in sample of special needs offenders, „Psychology, Crime & Law”, 11, s. 75-92.
- BOER D. P. (2017), Treatment of person with intellectual disabilities and problematic sex behavior, [w:] *The Willey handbook on the theories, assessment and treatment of sexual offending*, red. D. P. Boer, J. Willey, New York.
- BOER D. P., HAAVEN J., LAMBRICK M., LINDSAY W. R., MCVILLY K. R., SAKDALAN J., FRIZE M. (2013), *ARMIDILO-S Manual*, Solicitor General of Canada, Ottawa.
- BOER D. P., HART S. D., KROPP P. R., WEBSTER C. D. (2005), *Manual for Sex Violence Risk – 20. Professional guidelines*, Simon Fraser University, Vancouver.
- BOER D. P., TOUGH S., HAAVEN J. (2004), Assessment of risk manageability developmentally disabled sex offenders, „Journals of Applied Research Intellectual Disabled”, 17, s. 275-284.
- GRIFFITHS D., HINGSBURGER D., HOATH J., IOANNOU S. (2013), Counterfeit deviance revisit, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 20, s. 471-80.
- HAAVEN J. (2006), The evolution of the Old Me / New Me Model, [w:] *Protected and treatment strategies for person with intellectual disabilities*, red. G. D. Blasingame, Safer Society Press, Brandon.
- HANSON R. K. (1997), The development of a brief actuarial risk measurement for sexual offenders, Solicitor General of Canada, Ottawa.
- HANSON R. K., THORNTON L. (1999), *Static 99. Actuarial risk assessment for offenders* Solicitor General of Canada, Ottawa.

- HARRIS A. J. R., PHENIX A., HANSON R. K., THORNTON L. (2003), Static 99. Coding rules, Solicitor General of Canada, Ottawa.
- JAHODA A. (2016), Cognitive-behavioral intervention for people with intellectual disability and anxiety disorders, „Journal of Applied Research on Intellectual Disabilities”, 19, s. 91-97.
- KENING T. (2000), Respect, 7 steps system to treat pedophiles who a mentally retarded, [w:] Sex offender treatment, red. E. Goleman, Haworth Press New York.
- POSPISZYL K. (2020), Ryzyko – Potrzeby – Samoregulacja. Wielopłaszczyznowy model diagnostyczno–resocjalizacyjny, „The Prisons System Review”, nr 109.
- POSPISZYL K. (2017), Penalizacyjna pułapka wadliwej polityki społecznej „Praca Socjalna”, nr 1, s. 199-206.
- POSPISZYL K. (2008), Przestępstwa seksualne, PWN, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/rl.2021.v471.06>

Katarzyna Juszczyk-Frelkiewicz*

University of Silesia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4908-2556>

e-mail: katarzyna.juszczyk@us.edu.pl

Emilia Paprzycka**

Warsaw University of Life Sciences

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3198-958X>

e-mail: emilia_paprzycka@sggw.edu.pl

IS A GENDER REVOLUTION POSSIBLE IN POLAND? ANALYSIS OF THE POTENTIAL FOR CHANGES IN THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF GOLDSCHIEDER, BERNHARDT AND LAPPEGÅRD

IS A GENDER REVOLUTION POSSIBLE IN POLAND? ANALYSIS OF
THE POTENTIAL FOR CHANGES IN THE PERSPECTIVE OF THE
THEORY OF GOLDSCHIEDER, BERNHARDT AND LAPPEGÅRD

Keywords: gender revolution, Second Demographic Transition, division of household duties, marriage and family life.

The purpose of the article is to analyse the changes in private life and gender relationships in Poland after 1989 in the context of the Polish society's potential for the second stage of the gender revolution. The authors look at the changes from the perspective of the gender revolution theory as defined by F. K. Goldscheider, E. Bernhard and T. Lappegård. The changes were analysed in the context of the concept of the second demographic transition

***Katarzyna Juszczyk-Frelkiewicz** – Ph. D. in sociology; research interests: sociology of marriage and the family, alternative forms of marriage and family life, family policy.

****Emilia Paprzycka** – Ph. D. in sociology, associate professor; research interests: changes in marital and family life, cultural patterns of femininity and masculinity, social research methodology.

by Van de Ka. They were treated as conditions for further transformations in the relationships between men and women. The results show that in Poland the gender revolution stopped at the first stage.

CZY W POLSCE MOŻLIWA JEST REWOLUCJA PŁCI? ANALIZA POTENCJAŁU ZMIAN W PERSPEKTYWIE TEORII F. K. GOLDSCHIEDER, E. BERNHARD I T. LAPPEGÅRD.

Słowa kluczowe: rewolucja płci, drugie przejście demograficzne, podział obowiązków domowych, życie małżeńsko-rodzinne.

Celem artykułu jest analiza przemian w obszarze życia prywatnego i relacji płci w Polsce po 1989 roku w kontekście potencjału społeczeństwa polskiego dla drugiego etapu rewolucji płci. W artykule przyjęto perspektywę teorii rewolucji płci w ujęciu F. K. Goldscheider, E. Bernhard and T. Lappegård. Analizy przemian dokonano w kontekście koncepcji drugiego przejścia demograficznego autorstwa Van de Ka. Przemiany te traktowano jako uwarunkowania dalszych zmian w relacjach między kobietami i mężczyznami. Rezultaty wskazują, że w Polsce rewolucja płci zatrzymała się na pierwszym etapie.

Introduction

Although significant changes and progress towards gender equality have been observed, research conducted in recent years has shown that in many countries the progress has slowed down or halted (Farah 2018; Scarborough, Sin and Risman 2018). The changes noted by researchers indicate that the progress in gender equality refers mainly to the public sphere and work; however, it is slightly more advanced in the private sphere. i.e. family life, child care and household chores (Bianchi et al. 2006; Parker and Wang 2013; Scarborough, Sin and Risman 2018, Goldscheider, Bernhard and Lappegård 2015).

Frances K. Goldscheider, Emerita Bernhard and Trude Lappegård (2015) argue that gender revolution is composed of two stages. The first one is connected with the increased participation of women in the labour market, which, in turn, adversely affects relationships between gender roles and family formation, growth, and union dissolution. At the same time, the second stage of the gender revolution has a positive influence, which is due, in particular, to the increased involvement of men in home activities. The

proposed view makes it possible to look at the gender revolution not only from the perspective of negative aspects brought about by the first stage, but also from the perspective of positive support in the family life, where men play a significant role as they become involved in daily chores and participating in childcare.

Goldscheider, Bernhard and Lappegård (2015) posit that the negative aspects of family change which are linked with the Second Demographic Transition (SDT) can be reduced by increasing the involvement of men in the home. The authors focus on three outcome measures: union formation, fertility, and union dissolution, as well as their changing linkages with male and female education and participation in the labour market. They also examine the processes that mediate these relationships, including the determinants and consequences of both gender role attitudes and sharing housework and childcare.

The purpose of the article is to analyse the changes in private life and gender relationships in Poland after 1989 in the context of the Polish society's potential for the second stage of the gender revolution, assuming the perspective of the gender revolution theory as defined by Goldscheider, Bernhard and Lappegård.

Changes in family and marriage life in Poland

The changes that have been taking place in Poland have their foundation in the SDT (Van de Kaa 1987) and the accompanying processes of industrialisation, modernisation, urbanisation, secularisation, globalisation, individualisation, gender revolution and in the diffusion of liberal values from Western European countries. However, demographic and social changes observed in Poland and the course of the accompanying processes were different in terms of their pace and scope than in other countries. After the political transformation in 1989, Poland's population status started to be determined by social, cultural and economic processes with various origins and characteristics. The population processes were conditioned by three directions of change. The first one was to return to the modernisation trends, which were distorted or even stopped during the communist period. The second direction of change referred to the reality of the political transformation, which meant institutional discontinuance, social changes and economic difficulties. Finally, the third one pertained to the entry into the path of late modernity and the associated axionormative transformations, including individualisation of people's lives (Okólski 2004). As a consequence, Poland's situation is specific and comparable only to other Central and Eastern European countries (Duszczyk and others 2014).

The existence of the Iron Curtain and the communist system also restricted the flow of new ideas to Poland from the countries in Western Europe. It was not until the political transformation in 1989 that a strong impact of sexual revolution in Poland was observed, although in the case of Poland one can rather speak about the evolutionary nature of the changes in morals (Szlendak 2011).

An important context which is quite relevant to the course and strength of these changes in Poland is the strong influence of catholic values and the significant position of the Catholic Church. Poland is one of ten countries with the largest Roman Catholic populations; it ranks 3rd in Europe and 8th worldwide. At the same time, it is ranked first according to the percentage of Catholic citizens (Pew Research Center 2011). Poland is classified as a “very religious” country (Pikel & Sammet 2012, p. 8) and with “low secularisation” (Arnold 2012). As a special feature of the contemporary Polish society, a high religious homogeneity is identified (Sekerdej, Pasięka 2013; Boguszewski 2016). The Catholic Church (Roman Catholic Church) membership is declared by 87.7% of the total population in Poland (CBOS 2019). However, the Poles’ engagement in religious practices after 2005 began to weaken significantly and, according to the statistics of the Catholic Church, the rate of those who are active church-goers in Poland is now 36.7% (Annuario Statisticum Ecclesiae in Polonia, 2018).

As mentioned above, characteristic changes in the SDT (van de Kaa 1987, 1994) are observed in Poland. For several decades, a number of demographic and social changes have been observed in particular as regards marital and family life, intimacy and sexuality, fertility models, values and social norms, practices in religious services and labour market participation.

Changes in the aspects of family in Poland indicate a decline in the number of marriages – from 307,373 marriages in 1980 to 183,371 in 2019 (CBOS 2020, p. 181) – it is a decrease by nearly 50% over the last 50 years. In this context, with falling rates of participation in religious practices, what is significant is that most couples in Poland get married in church (concordat weddings). Out of 190,000 marriages in 2015 approximately 117,000 were entered into in the Catholic Church (about 72,000 were civil weddings) (Demographic Yearbook 2016). The interest in getting married in church is still high. In 2017, according to church statistics, the number of marriage sacraments dispensed was approximately 137,000 (Annuario Statisticum Ecclesiae in Polonia 2018). Most of the marriages were Catholic marriages, but the divorce rates observed for several years: from 40,000 in 1980 to 65,000 (Polish Central Statistical Office 2020, p. 230) make Poland similar to countries in Western Europe in this regard. The number of applications for

the annulment of church marriages is also increasing (*Annuario Staticum Ecclesiae in Polonia* 2018, pp. 32-33, 38). The higher frequency of family breakdown through divorce is parallel to the increased number of second marriages (CBOS 2020, p. 222). In general, divorce as a social phenomenon is socially acceptable. The surveys indicate that there are twice as many strong supporters of divorce in Poland than determined opponents, and the percentage of the former tends to increase (CBOS 2013b, 2019).

Another change in the aspects of family format in Poland is the delayed start of a family unit (CBOS 2020, p. 185; Kotowska 2002). In the past 50 years, the mean age of newlyweds has increased, while the number of marriages has been decreasing. In the 1980s, the average age of a woman getting married was 23. In 2010, it rose to 26, and in 2019 it was 28 years of age. At the same time, the average age of a man getting married in 1980 was 24. In 2010, it was 28 and in 2019, the average age was 30 (CBOS 2020, p. 185). The upward trend continues.

The increase in the average age of people getting married implies directly an increase in the average age of mothers at childbirth, as in Poland most children are born to married couples. In 2019, the average age of a mother having her first child was around 30 (CBOS 2020, p. 259). Also, a decrease in the number of childbirths is observed (CBOS 2020, p. 250; Kotowska 2002). Since the 1980s, the number of childbirths has decreased by half and amounted to 378,000 births in 2019. The share of children born outside marriage has increased since the 1980s, from 5% in 1980 to 25% in 2019 (CBOS 2020, p. 250). Thus, a quarter of children are born to unmarried parents, which indicates the separation of childbearing and raising children from marriage (CBOS 2020, p. 489; Kotowska 2002). The decreasing birth rate is not only due to conscious family planning but also to economic pressure, self-fulfilment and individualism. Nowadays, the reproduction rate in Poland is record low. Since 1989, there has been no replacement of generations in Poland (Szukalski 2009, p. 60). Since 1990, the TFR ratio has been below 2, and in some years even 1.3 (2001-2007) and 1.2 (2002-2005). This phenomenon is referred to as lowest-low fertility, which is the lowest fertility rate ever recorded in the history of humankind (Duszczyk et al. 2014). Between 2005 and 2010, Poland was among 10 countries with the lowest fertility rate in the world (UN 2011).

The changes in Poland have led to the proliferation of the nuclear family model (parents and children) living in one household (Polish Central Statistical Office 2017, p. 210). These are usually marriages with one or two children (OECD 2011, pp. 24-25). Single parent families are also an increasing social phenomenon (CBOS 2017, p. 211).

Despite these changes, in terms of marital status the majority of the population are married couples, which indicates that Poland is a country with a strong family tradition and marriage is a universal form of life. Most Poles live in relationships (71.8%), more often in marriages (62.4%) than in non-marital cohabitation (9.3%) (Paprzycka, Mianowska 2020). There is no legal regulation in Poland for non-marital cohabitation. Invariably, for Poles, the family happiness ranks first among the hierarchy of the most important recognised values (Jasińska-Kania 2012, CBOS 2013a).

In Poland, there has also been a fundamental change in the social axionormative order in the approach to sexuality. The percentage of Poles who decide to begin sexual activity before getting married has increased, as evidenced by the low age of sexual initiation of around 18. However, changes have been observed in the lowest age group among young people aged 15-18, where their sexual initiation takes place when they are around 15 (Izdebski 2012). Changes in the approach to sexuality (Izdebski 2020), the popularity of alternative forms of marriage and family life (Kwak 2014; Juszczuk-Frelkiewicz 2014) as well as the changing attitude towards divorce (CBOS 7/2019) show that the views in Poland are more liberal and the importance of religiousness weakens, although analyses indicate that these changes are accepted by very religious people the least frequently (Paprzycka, Mianowska, Połec 2020).

It is considered that, at present in Poland, the manifestations of cultural changes described in demographic theories are noticed in parallel, as accompanying both the first and second demographic transition. The former includes the still-lasting family model in the Polish society, defined by van de Kaa (1987) as 'king-child with parents', as demonstrated by parents' desire to invest in the human capital of children, often at the expense of their own self-fulfilment. However, the second transition includes, among others, increased women's independence in choosing their life careers and increased importance of self-fulfilment, but also negative effects in terms of the difficulty of reconciling different life careers (Duszczuk et al. 2014), which results in double burdening the women with professional career and household chores, where the engagement of men is low. According to the researchers, women did not benefit from the transition. They stress that the consequences of the transformations affected women to the greatest extent (Charkiewicz, Zachorowska-Mazurkiewicz 2009, Dryjańska Piotrowska 2012). Structural adjustment processes of the Polish economy to integrate it into the global economy (Kowalik 2009, Woś 2014) were accompanied by the state's withdrawal from providing social services and reducing the budget for public purposes, such as kindergartens and

nurseries. As a consequence, these services had to be provided by families on their own account, which, in practice, meant that they were performed by women. The reforms introduced in the 1990s meant that women had worse working conditions, part-time jobs and unpaid work at home (Szelewa, Polakowski 2008).

Potential for gender revolution in Poland

The changes described by the SDT had an impact on gender equality, and in the reference to the concept by Goldscheider, Bernhard and Lappegård (2015), they can be analysed as the first stage of the gender revolution. A key area for achieving equality in the second phase of the gender revolution is a family. The results of the research in Poland show that gender inequalities are better established and more visible in the family life. The importance of both structural and cultural considerations for practising gender equality in the family is taken into account and in particular, the importance of cultural values and standards for the models of family life and the authority distribution between partners or spouses is emphasised (Slany, Krzaklewska, Warat 2016, Krzaklewska, Ratecka 2014). The studies on gender equality conducted in Poland show that equality is an important value in the life of the respondents – the vast majority of the subjects, both female (93%) and male (92%) believe that gender equality is such an important value that it should be promoted in families. The majority of women (90%) and men (80%) also claim that women and men should share household chores equally and that men and women should take the same responsibility for the financial stability of the family (84% and 80%, respectively). However, when it comes to childcare and recognising the importance of work, the opinions are equally strong – as many as 64% of men and 57% of women think that women hold the ultimate responsibility for their family home. Next, 37% of women and 46% of men accept the fact that a woman gives up her own career and supports her husband in his career. What is more, 75% of women and 78% of men believe that mothers of young children up to 3 years of age should not be professionally employed. As regards the respondents with children up to 15 years of age, only 40% of them indicate that care is shared equally; few of them think that care activities are largely attributed to fathers, but very often only or to a large extent to mothers (Slany, Ratecka 2018). The research findings show, on the one hand, the progressing change in attitudes towards differences in social and professional roles of women, and on the other, the increasing burden on women, who, according to the Polish model of management matriarchate, share their professional work and their household chores to a larger degree

than a men (CBOS 2013a, 2018).

The survey shows that over the past seven years, the proportion of Poles who prefer a partnership model of marriage has increased from about 41-48% in 2004-2013 by 12 percentage points. At the same time, the choice of models which mainly burden women has decreased. The preference for the traditional model decreased from 23% to 14%, and the proportion of people who regard the disproportionate female model as the most desirable model decreased from 22% to 20% in the period under consideration (CBOS 2013a, 2020). However, although the Polish families declare to pursue the partnership family model, it appears to be based mainly on the professional work of both spouses, without having a greater impact on sharing the chores at home. The survey shows a persistent imbalance in doing chores. In most households, women are the only ones who do the laundry (82%) and ironing (81%). The division of chores in this respect has not been substantially altered over time as is the case of the preparation of meals, which in almost two thirds of households is only performed by women (65%). A small percentage of men do chores on their own, such as the laundry (2%), cleaning (4%), washing up dishes (13%) and preparing meals (5%) (CBOS 2018). 'Typically female' tasks are still the same despite the lapse of time, while 'typically male' tasks are increasingly performed jointly or interchangeably (CBOS 2018).

In Poland, the departure of women from the private sphere into the public sphere has not been offset by male entering into the family and home sphere. In addition, the labour market situation still needs to be changed. Despite the fact that most often both spouses work (64%) in the Polish family, the employment rate is much lower for women (48.6%) compared to men (65%) (MPiPS 2016). In addition, the analysis of the problem in Poland indicates that young women of the procreative age are the most vulnerable to exclusion from the labour market. Working conditions of many women can be described as precarious – as many as 75% of women have income below PLN 2,000, but only 10% of women have income above PLN 3,000. Despite the fact that women are better educated, the university diploma (at least a bachelor or engineer's degree) was held by every third Polish woman and every fifth Polish man (Warat, Kowalska 2018). Salary inequalities are reflected in the strengthening of unequal relations in families. Due to the different pool of resources brought to the household by men and women, a specific authority distribution between the partners emerges (Krzaklewska, Ratecka 2014).

The pandemic time has revealed even more that the partnership model is only apparent. According to the research conducted during this period,

the costs of the pandemic are largely borne by women who were committed to organising the daily life of the household. The research analyses show that it is women who feel responsible for managing the family and home sphere during a crisis, organise leisure time for the family, take care of the right home atmosphere, and care for the dependant family members. Women more often report lack of time, emergence of new chores and lack of freedom. In the future, the switch to remote work by women who previously did their jobs outside home may contribute to reducing its value and treating it as less important. As a result, the pandemic can lead to increased discrimination of women in the labour market, as it dismounts the illusion of equality. The return to traditional patterns launched during the pandemic is described by the researchers as the reset of equality (Drozdowski et al. 2020, pp. 31-32).

In the case of Poland, we observe that the gender revolution has not only stopped; there is a growing tendency for the return to a traditionally defined gender, especially in the area of private life. Nevertheless, the second phase of the gender revolution, which aims at increasing men's involvement in the private sphere and introducing changes in the public policy to promote symmetrical involvement of both parents in childcare and balance between the family life and professional life in Poland, seems to be slowing down significantly.

Literatura | References

- ANNUARIUM Statisticum Ecclesiae in Polonia (2018), Wydawnictwo Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Lublin, http://www.iskk.pl/images/stories/Instytut/dokumenty/Annuario\Statisticum_2018.pdf [access: 12.05.2021].
- ARNOLD M. (2012), Sekularyzacja w Europie i "causa Polonia": historyczny przypadek szczególny czy rodzaj religijnej asertywności?, [in:] *Gemeinsame Wege? Transformation in Deutschland und Polen*, eds. E. Bojenko-Izdebska, K. Mazurek, W. Priesmeyer-Tkocz, Berlin: OZB Verl., pp. 277-285, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-337633>.
- BIANCHI S. M., MILKIE M. A., SAYER L. C., ROBINSON J. P. (2006), *The changing rhythms of American family life*, Russel Sage Foundation, New York.
- BOGUSZEWSKI R. (2014), (Nie)religijna moralność katolików w Polsce, "Zeszyty Naukowe KUL", 1(225), pp. 123-139.
- BOGUSZEWSKI R. (2016), Od zinstytucjonalizowanej do zindywidualizowanej: religijność Polaków w procesie przemian, [in:] *Globalny i lokalny wymiar religii*.

- Polska w kontekście europejskim, eds. I. Borowik, A. Górny, W. Świątkiewicz, Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- CBOS (2013a), Wartości i normy, Komunikat z badań, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa.
- CBOS (2013b), Stosunek Polaków do rozwodów, Komunikat z badań, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa.
- CBOS (2018), Kobieta i mężczyzna w domu, Komunikat z badań, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa.
- CBOS (2019), Stosunek Polaków do rozwodów, Komunikat z badań, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa.
- CBOS (2020), System wartości Polaków w 2019 roku, CBOS News, (2), Warszawa.
- CHARKIEWICZ E., ZACHOROWSKA-MAZURKIEWICZ A. (2009), Gender i ekonomia opieki, Biblioteka Think Tanku Feministycznego, Warszawa.
- DROZDOWSKI R., FRĄCKOWIAK M., KRAJEWSKI M., KUBACKA M., MODRZYK A., ROGOWSKI Ł., RURA P., STAMM A. (2020), Życie codzienne w czasach pandemii, Raport z drugiego etapu badań, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- DRYJAŃSKA A., PIOTROWSKA J. (EDS.) (2012), Nieodpłatna praca kobiet. Różowa strefa gospodarki, Feminoteka, Warszawa.
- DUSZCZYK M., FIHEL A., KIELKOWSKA M., KORDASIEWICZ A., RADZIWIŃCZÓWNA A. (2014), Analiza kontekstualna i przyczynowa zmian rodziny i dzietności, "Mig/Ageing Studies i Materiały", Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski, nr 2, pp. 1-68.
- FARAH A. (2018), Social Construction of Masculinity and Femininity, [in:] Emerging Gender and Inclusive Perspective in Education, eds. M. Kumari, G. Gupta, Akinik Publications, New Delhi.
- GALLO M. (2020), Anti-Gender Movements, [in:]. Gender Centre Research Brief 2, Gender Centre, Graduate Institute of International and Development Studies, Geneva, https://www.graduateinstitute.ch/sites/internet/files/2020-02/Brief2\2020_AntiGender_Movements_0.pdf.
- GOLDSCHIEDER F., BERNHARDT E., LAPPEGÅRD T. (2015), The gender revolution: A framework for understanding changing family and demographic behavior, "Population and Development Review", 41(2), pp. 207-39.
- GUS (2017), Rocznik Statystyczny Polski 2017, Warszawa.
- GUS (2019), Religious denominations in Poland 2015-2018, Warszawa.

- GUS (2020), *Rocznik Demograficzny 2020*, Warszawa.
- IZDEBSKI Z. (2012), *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- IZDEBSKI Z. (2020), *Zdrowie i życie seksualne Polek i Polaków w wieku 18-49 lat w 2017 roku. Studium badawcze na tle przemian od 1997 roku*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- JASIŃSKA-KANIA A. (2012), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- JUSZCZYK-FRELKIEWICZ K. (2014), *Kohabitacja w Polsce i na Słowacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice.
- KOTOWSKA I. E. (2002), *Zmiany modelu rodziny Polska – Kraje europejskie*, "Polityka społeczna", nr 4, pp. 2-8.
- KOWALIK T. (2009), *www.polskatransformacja.pl.*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa.
- KRZAKLEWSKA E., RATECKA A. (2014), *Władza w intymnych związkach heteroseksualnych. Refleksja nad badaniem wymiaru władzy w kontekście równości płci*, "Acta Universitatis Łodziensis. Folia Sociologica", nr 51, pp. 149-167.
- KWAK A. (2014), *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne), kohabitacje, LAT*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- MIKOŁEJKO Z. (2014), *Religia. Zmiany czy stabilizacja*, [in:] *Polska – Europa: wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego 2002-2012*, eds. P. B. Sztabiński, F. Sztabiński, Warszawa.
- OECD (2011), *Families are changing*. In *Doing Better for Families*, pp. 17-53.
- OKÓLSKI M. (2004), *Demografia zmiany społecznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- ONZ (2011), *World Population Prospects. The 2010 Revision*, United Nations, New York.
- PAPRZYCKA E., MIANOWSKA E. (2020), *Granice (nie)trwałości związku. Rozstanie jako kategoria analizy w badaniach nad współczesną parą intymną*, [in:] *Obrazy życia rodzinnego i intymności. Książka dedykowana Profesor Annie Kwak*, eds. M. Bieńko, M. Rosochacka-Gmitrzak, E. Wideł, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, pp. 107-135.

- PAPRZYCKA E., POLEĆ W., MIANOWSKA E. (2020), Religiosity as a (non-) necessary and (non-) sufficient condition for the permanence of marriage. Conditions for the decision to divorce in Poland, "Journal of Divorce & Remarriage", 61(2), pp. 105-126.
- PARKER K., WANG W. (2013), Modern parenthood: Roles of moms and dads converge as they balance work and family, "Pew Research Social & Demographic Trends", <http://www.pewsocialtrends.org/2013/03/14/modern-parenthood-roles-of-moms-and-dads-converge-as-they-balance-work-and-family/> [access: 5.05.2021].
- PEW Research Center (2011), Global Christianity – A Report on the Size and Distribution of the World's Christian Population. Washington, <http://www.pewforum.org/2011/12/19/global-christianity-traditions/>, [access: 12.05.2021].
- PICKEL G., SAMMET K. (2012), Transformations of Religiosity, Springer VS, Weisbaden.
- SCARBOROUGH W., SIN R., RISMAN B. (2018), Attitudes And The Stalled Gender Revolution Egalitarianism, Traditionalism, and Ambivalence from 1977 through 2016. "Gender and Society", 33(2), pp. 173-200.
- SEKERDEJ K., PASIEKA, A. (2013), Researching the Dominant Religion: Anthropology at Home and Methodological Catholicism, "Method and Theory in the Study of Religion", 25, pp. 53-77.
- SLANY K., RATECKA A. (2018), Równość płci w rodzinach praktyki ekonomia jakości życia, [in:] Co nam daje równość ? Wpływ równości płci na jakość życia i rozwój społeczny w Polsce, ed. E. Krzaklewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pp. 93-113.
- SPECIAL Eurobarometer 465 (2017), Gender Equality 2017, EBS 465, <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2154> [access: 12.05.2021].
- SZELEWA D., POLAKOWSKI M. (2008), Who cares? Changing patterns of child-care in Central and Eastern Europe, "Journal of European Social Policy", 18(2), pp. 115-131.
- SZLENDAK T. (2011), Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie, PWN, Warszawa.
- SZUKALSKI P. (2009), Czy w Polsce nastąpi powrót do prostej zastępowalności pokoleń?, "Acta Universitatis Lodziensis Folia Oeconomica", 231, pp. 59-75.
- VAN DE KAA DJ. (1987), Europe's second demographic transition, D.C: Population Reference Bureau, Washington,

VAN DE KAA D.J. (1994), The second demographic transition revisited: theories and expectations, NIDI/CBGS publications, pp. 81-126.

WARAT M., KOWALSKA B. (2018), Równość płci na rynku pracy a jakość życia, w: Co nam daje równość?, [in:] Wpływ równości płci na jakość życia i rozwój społeczny w Polsce, ed. E. Krzaklewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pp. 117-143.

Woś R. (2014), Dziecięca choroba liberalizmu, Studio Emka, Warszawa.

Wykaz Roczników Lubuskich wydanych w latach 2010-2020

Rocznik Lubuski tom 46, część 1 (2020)

Edukacja jako przestrzeń zmian

Jarosław Bąbka, Krzysztof Zajdel (RED.)

Rocznik Lubuski tom 46, część 2 (2020)

Zmiana społeczna i jej implikacje

Beata Maria Nowak, Emilia Paprzycka, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 45, część 1 (2019)

Nowy wymiar kapitału społecznego: twórczość, kreatywność i innowacje. Uwarunkowania rozwojowe i kulturowe

Marzanna Farnicka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 45, część 2 (2019)

Rewitalizacja społeczna. Systemowe i mentalne uwarunkowania

Jerzy Leszkowicz-Baczyński (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 1 (2018)

Życie jako projekt. Miejsce i rola młodzieży w świecie dorosłych

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2 (2018)

Parametryzacja nauki – między wolnością a zniewoleniem. Perspektywa nauk społecznych i humanistycznych

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2a (2018)

Wskaźniki zdrowia w ontogenezie człowieka. Implikacje praktyczne w medycynie, antropologii i wychowaniu fizycznym

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 1 (2017)

Nauczyciel w cyberkulturze. Między schematem a kreatywnością

Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Pasterniak-Kobyłecka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 2 (2017)

Co nas łączy? Nauki społeczne wobec podzielonego świata

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 1 (2016)

Płeć społeczno-kulturowa jako perspektywa badawcza i kategoria analityczna

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2 (2016)

Transhumanizm a kontrintuicyjność mitycznego obrazu człowieka

Roman Sapeńko, Roman Czeremski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2a (2016)

Good connections. Trust, cooperation and education in the mirror of social sciences

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 1 (2015)

Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji

Marcin Szumigraj, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 2 (2015)

Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 1 (2014)

Uwarunkowania zachowań ryzykownych

Marzanna Farnicka, Zbigniew Izdebski, Krzysztof Wąż (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2 (2014)

Ontogeneza i promocja zdrowia w aspekcie medycyny, antropologii i wychowania fizycznego

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2a (2014)

Młodość w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 1 (2013)

Nowe tendencje w badaniach społecznych

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 2 (2013)

Pedagogika społeczna na rzecz społeczności lokalnych

Zdzisław Wołk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 1 (2012)

Współpraca na pograniczu polsko-niemieckim. Geneza – stan obecny – perspektywy

Bernadetta Nitschke (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 2 (2012)

Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki

Bogdan Idzikowski, Mirosław Kowalski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 1 (2011)

Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI w.

Mirosław Chałubiński, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 2 (2011)

Zrozumieć społeczeństwo, zrozumieć pokolenia. Młodzież, młodość i pokoleniowość w analizach socjologicznych

Krystyna Szafraniec, Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 1 (2010)

Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia

Grażyna Miłkowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 2 (2010)

Druga dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki transformacji

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo, Lech Szczegóła (RED.)