

ISSN 2083-179X

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 41

2022

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 41

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 41



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2022



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Jerzy Mądrowski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radzewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca Redaktora Naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Dorota Bełtkiewicz – stped@ujk.edu.pl
Koordynator POLINDEX: Anna Wileczek-anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl,
Jerzy Mądrowski, muzyka – jerzy.madrowski@ujk.edu.pl,
Wanda Dróżka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl,
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl,
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl,
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com,
Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu,
Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl,
Vasilii Dicoussar, język rosyjski – dicoussar@ccas.ru

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Katarzyna Białobrzeska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Teresa Giza (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Monika Maciejewska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Bożena Matyjas (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Ewa Włodarczyk (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu).

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Zespół
Projekt okładki – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2022

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WANDA DRÓŻKA, Przemiany etosu i roli społecznej nauczyciela w świetle badań biograficznych	11
DANUTA URBANIAK-ZAJĄC, Teoretyczne konteksty pedagogicznej profesjonalności (w tym nauczycielskiej)	33
MAGDALENA LEŻUCHA, ADAM HOFMAN, Zmiana w systemie nauczania jako podłoże dla rozwoju przywództwa nauczycieli	47
TOMASZ ŁĄCZEK, Sukces zawodowy w kontekście nabywania kompetencji przyszłości	67
MAGDALENA LEŻUCHA, KAROLINA CZERWIEC, Transpłciowość dzieci i młodzieży	87
MONIKA MACIEJEWSKA, Lekcje z pandemii. Doświadczenia kryzysowej edukacji zdalnej a inicjowanie transformatywnego uczenia się studentów	111
SYLWESTER ZAGULSKI, Bieżące wyzwania edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce	133
SYLWIA ZYDEK, Szkoły tworzone przez Urszulę Ledóchowską (1865–1939) na terenie Polski w latach dwudziestych XX wieku jako odpowiedź na potrzeby edukacyjne	155
ANNA GODLEWSKA-ZAORSKA, Czarodziejskie słowo w czasach pandemii. Bajki, dzieci i rodzice (doniesienia z badań)	169
ANNA KAROWICZ, Wiedza nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej o rozwoju mowy i jej zaburzeniach jako czynnik wspierający wczesną interwencję logopedyczną	181
KATARZYNA SZOSTAKOWSKA, Wielowymiarowość infantylizacji osób starszych – wyniki badań	195
KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, Wykluczenie transportowe seniorów	209
JÓZEFA BAŁACHOWICZ, ZUZANNA ZBRÓG, Sprawozdanie z II międzynarodowej konferencji naukowej <i>Zmiany środowiska uczenia się we wczesnej edukacji podczas (i po) pandemii</i> – badania, dialog, rozwojowe zasoby i codzienne praktyki	227
PAULINA FORMA, Odnowienie doktoratu mistrza polskiej pedagogiki profesora Tadeusza Pilcha	239

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

WANDA DRÓŻKA, Transforming the ethos and social role of the teacher in the light of biographical research	11
DANUTA URBANIAK-ZAJĄC, Theoretical contexts of pedagogical professionalism (including teacher professionalism)	33
MAGDALENA LEŻUCHA, ADAM HOFMAN, Change in the learning system as a substrate for teacher leadership development	47
TOMASZ ŁĄCZEK, Professional success in the context of acquiring competences of the future	67
MAGDALENA LEŻUCHA, KAROLINA CZERWIEC, Transgenderism of children and adolescents	87
MONIKA MACIEJEWSKA, Lessons from the pandemic. Emergency remote education experiences and initiating transformative learning of students	111
SYLWESTER ZAGULSKI, Current challenges of anti-discrimination education in Poland	133
SYLWIA ZYDEK, Schools created by Ursula Ledóchowska (1865-1939) in Poland in the 1920s as a response to the educational needs	155
ANNA GODLEWSKA-ZAORSKA, Magic word in times of pandemic. Fairy tales, children and parents (research report)	169
ANNA KAROWICZ, Knowledge of teachers of preschool and early childhood education about the development of speech and its disorders as a factor supporting early speech therapy intervention	181
KATARZYNA SZOSTAKOWSKA, Multidimensionality of elderly infantilization – research results	195
KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, Transport exclusion of seniors	209
JÓZEFA BAŁACHOWICZ, ZUZANNA ZBRÓG, Conference Report: <i>International Scientific Conference Changes in the Learning Environment in Early Childhood Education during (and after) a Pandemic – Research, Dialogue, Developmental Resources and Everyday Practices</i>	227
PAULINA FORMA, Renewal of the doctoral thesis (professor Tadeusz Pilch on April 29, 2022, Warsaw, Poland)	239

Artykuły i rozprawy

Przemiany etosu i roli społecznej nauczyciela w świetle badań biograficznych

Transforming the ethos and social role of the teacher in the light of biographical research

DOI 10.25951/9565

Wprowadzenie. Problematyka badawcza i kategorie analizy

Przedmiotem analiz i rozważań w niniejszym tekście jest próba przybliżenia przemian, jakie zaistniały w zawodzie nauczycielskim w okresie minionych 30 lat, od przełomu ustrojowego w Polsce. Są one ukazane z perspektywy doświadczeń, losów życiowych i zawodowych generacji nauczycieli z tego okresu, udokumentowanych w ich pamiętnikach, autobiografiach i innych wypowiedziach osobistych. Materiały te zostały zebrane w kolejnych edycjach ogólnopolskich badań z zastosowaniem metod: autobiograficznej (Znaniński, Chałasiński, Denzin), kategorii pokolenia (Ossowska), cyklu życia (Erikson), cyklu rozwoju zawodowego (Super).

Tekst niniejszy traktuję jako zarysowanie złożonej i wielowymiarowej problematyki; szersze analizy podjętych zagadnień zawarte są w moich książkach i artykułach¹.

W uzasadnieniu podjętej problematyki i wyboru kategorii etosu oraz roli społecznej pragnę zauważyć, że kategorie te zostały celowo użyte, aby pokazać tradycyjny, specyficznie polski, inteligencki, społecznikowsko-pozytywistyczny wizerunek i filozofię zawodu oraz napięcia, jakie się współcześnie zaznaczają.

To również kategorie pedeutologii jakościowej, miękkiej, z perspektywy podmiotu, historii życia, kultury, krytycznej refleksyjności wyrażonej w pamiętnikach i autobiografiach.

Metodologia jakościowa z wykorzystaniem narracyjnych badań biograficznych nauczycieli jest doceniana w publikacjach zachodnich, co wyraża między innymi C. Day (2004) w książce *Rozwój zawodowy nauczyciela*, którą przetłumaczyła i przyswoiła polskiej pedagogice

¹ M.in. w najnowszej książce *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019.

i pedeutologii prof. J. Madalińska-Michalak, przyczyniając się znacznie do zmiany paradygmatu myślenia o zawodzie nauczyciela i pedagoga w Polsce.

Podjęcie generacyjne ma zaś swe uzasadnienie z uwagi na radykalizm zmian w polskiej najnowszej historii. Odchodzi pokolenie transformacji, urodzone i wychowane w realiach PRL-u, „Ostatni Mohikanie”, jak się nazwali, z silnym imperatywem inteligenckiego zobowiązania społecznego. Do zawodu wchodzi generacje sieciowe, urodzone i wychowane po zmianie ustroju, w demokratycznym ustroju neoliberalnych zasad życia i działania, z innym, bardziej utylitarnym i pragmatycznym podejściem. Można by zauważyć, że następuje zmiana epokowa... Odchodzi wielu...

W podjętych rozważaniach i analizach tematu etosu oraz roli społecznej nauczycieli konieczne wydaje się przyjęcie założenia, że sfera aksjologii nauczycielskiej, podobnie jak i całego społeczeństwa w Polsce, znajduje się pod presją permanentnej zmiany; dotyczy to właściwie całego okresu państwowości polskiej od odzyskania niepodległości w 1918 roku. Koncentrując się wszak na interesującym nas okresie minionego 30-lecia po zmianie ustroju w 1989 r., należy zauważyć, że mieliśmy (i mamy) do czynienia ze zmianą zwielokrotnioną, której skutki w życiu pokoleń Polaków mają charakter, za Piotrem Sztompką nazywając – rozległej traumy kulturowej (Sztompka 2000).

Zmianie ustroju i przejściu w Polsce na system neoliberalny towarzyszyły radykalne zmiany kulturowe w świecie za sprawą nowoczesnych technologii oraz globalizacji. W ich następstwie zmiana (zmiennosc) wraz z takimi cechami jak płynność, niepewność, współzależność stała się konstytutywną cechą nowej epoki nazywanej (po)nowoczesnością. Procesy globalnej zmiany dodatkowo jeszcze wzmocniły traumatyczny przebieg transformacji i budowania nowego ustroju w Polsce. Jest to opisane w pamiętnikach nauczycieli z tego okresu.

Kolejne założenie dotyczy tego, że w warunkach rozwiniętych demokracji, otwartych, pluralistycznych, gdzie wartości są zróżnicowane i rozproszone, na postawy zawodowe i społeczne nauczycieli oraz na ich edukację i doskonalenie oddziałują różne oczekiwania i racje społeczne.

Etos w zawodzie nauczycielskim (pedagogicznym)² był kształtowany oraz wpajany w procesie kształcenia rzeszom nauczycieli i pedagogów przez dzieła klasyków pedagogiki: Jana Władysława Dawida, który w swej rozprawie *O duszy nauczycielstwa* podkreślał znaczenie osobowości i powołania czy Janusza Korczaka w tekście *Jak kochać dziecko*.

² Wykorzystuję fragmenty tekstu mojego autorstwa *Między etosem a zawodem. Nauczyciel wobec zadań wychowawczych szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2014, 1-2.

Znaczny wpływ na postawy ideowe kolejnych pokoleń nauczycieli wywarła *Silaczka* Stefana Żeromskiego, która przyczyniła się do wytworzenia silnego stereotypu nauczycielstwa jako poczucia misji, wyrzeczeń osobistych i poświęcenia na rzecz niesienia pozytywistycznego „kaganka oświaty” do prostego ludu.

Podejście etosowe, nawiązujące do nadrzędnych wartości moralnych, humanistycznych i społeczno-kulturowych, zdaje się mieć szczególnie istotne znaczenie, zwłaszcza w takich dziedzinach jak edukacja, służba zdrowia, prawo, kultura. Trudne i ograniczone byłoby funkcjonowanie tych sfer li tylko według kryteriów techniczno-biurokratycznych, czysto utylitarnych i rynkowych.

Poczucie etosu zdaje się ponadto zyskiwać, niejako na powrót, na znaczeniu w okresie zamętu kulturowego, w jakim żyjemy. Wbrew pozorom ludzie upatrują w kulturze, w edukacji, w prawie, pewnych drogowskazów, jakiegoś ratunku dla siebie, dla swego sensu, dla człowieka przytłoczonego techniką, konsumpcją, ekonomią, polityką.

Nauczyciel wychowawca nie może zachowywać się obojętnie i bezrefleksyjnie wobec wielu nowych, niespotykanych wcześniej w takim natężeniu zjawisk i tendencji w kulturze i życiu społecznym, gdy następuje przesunięcie społecznych wartości (patriotycznych, rodzinnych, pracy) w kierunku skrajnego indywidualizmu (tylko ja), gdy na rzecz indywidualizmu i egoistycznej autokreacji zanikają wartości wspólnotowe i społeczno-kulturowe, gdy tradycyjne nauczanie ustępuje miejsca praktycznej samoedukacji informacyjno-cyfrowej, gdy wykształcenie wyższe nie jest już domeną li tylko elit, gdy wartości (etyka, autorytet, prestiż) oraz ogólnodostępna wiedza (o charakterze bardziej eksperckim, działaniowym niż formacyjnym) podlegają nieustannemu kwestionowaniu, weryfikacji i relatywizacji, gdy władza zyskuje charakter relacyjny i współzależny (demokracja sieciowa, bezpośrednia) – gdy nowoczesność z jednej strony niesie postęp, z drugiej zaś – wyklucza, marginalizuje, pozbawia perspektyw życia, pracy i rozwoju.

Etos (*ethos*)³ może dotyczyć różnych grup, środowisk, zawodów. M. Ossowska (1986) pisała o etosie rycerskim, którego główną wartością była dbałość o cześć, pragnienie sławy i wyróżnienia, S. Siekierski (1992) o etosie chłopskim, który konstituowała miłość do ziemi, zaś A. Mencwel (1990) – o etosie

³ Jako „przewodnie wierzenia, mierniki, kryteria ideały charakteryzujące albo nurtujące jakąś grupę społeczność, naród, ideologię; zespół wartości, będący podstawą głównych form, wzorców zachowanie się albo myśli jakiejś kultury, społeczeństwa, instytucji (...) charakter, osobowość człowieka zwłaszcza pod względem równowagi między namiętnościami i rozważą (Arystoteles); podstawowy światopogląd, usposobienie, postawa moralna, system wartości jednostki” (Kopaliński 1971, s. 226)

lewicy w aspekcie narodzin (na przełomie XIX i XX w.) polskiego kulturalizmu, z naczelną wartością dążenia do wolności i godności (wrażliwości i solidarności społecznej, zaangażowania i odpowiedzialności).

Z przeprowadzonych przez H. Kwiatkowską (1991, s. 204) analiz i interpretacji wynika, że już w końcowych latach 80. widoczne stawało się, iż etos nauczycielski ewoluuje w kilku kategoriach: od wyboru postawy moralnej (wewnętrznej potrzeby bycia nauczycielem, misji, powołania), charakterystycznego dla starszych generacji, do wyboru zawodu (jako swego rodzaju obowiązku służbowego czy wypełniania postawionych zadań) przez współczesnych kandydatów na nauczycieli; od uznania uczenia innych jako motywu i sposobu rozwoju siebie w starszych pokoleniach, do przykładania większej wagi w podnoszeniu kwalifikacji i do motywów wygody pracy (mniejszy wymiar godzin), ekonomicznych (zdobycie stopnia specjalizacji zawodowej); od tożsamości wyznaczonej zaangażowaniem społeczno-ideowym do podnoszenia (już w latach 70. XX w.) znaczenia wartości materialnych, osobistej egzystencji, realizacji indywidualnych potrzeb i oczekiwań.

Z badań H. Kwiatkowskiej wynika, że wraz z upływem lat 70. i 80. następuje niepokojące zjawisko „zanikającego etosu” nauczycielskiego oraz pogarszania się „jakości” nauczycieli. Może to mieć związek, jak twierdzi Autorka, z utratą znaczenia pozycji społecznej, prestiżu społecznego i moralnego, a także ze stereotypem nauczyciela jako osoby, u której wyższe wykształcenie nie zawsze idzie w parze z wysokimi walorami intelektualnymi i kulturowymi (1991, s. 217).

Powyzsze konstatacje znajdują swoje potwierdzenie w wynikach badań z 2014 roku Joanny Pękali, z których wynika, że obecnie nauczyciele przestają powoli stanowić grupę etosową (Pękala 2017, s. 168).

* * *

Z pojęciem etosu nauczycielskiego ściśle związane jest pojęcie roli społecznej⁴, którego znaczenie kształtowane było przez lata, co najmniej od czasów Oświecenia. W polskiej tradycji kulturowej nauczyciele zawsze zajmowali poczesne miejsce z uwagi na pojmowanie istoty i roli oświaty w rozwoju społecznym jako podstawowego czynnika warunkującego ten rozwój.

Pojęcie „nauczyciel” już w XVIII wieku oznaczało nie tylko człowieka wykonującego swoje obowiązki w zakresie nauczania, lecz przede wszystkim ko-

⁴ Szerzej, bardziej wyczerpująco pisałam na ten temat w tekście *O genezie i przemianach roli społecznej nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002, s. 85 i n. W niniejszym opracowaniu przedstawiam jedynie zarys tej problematyki.

goś, kto potrafił kierować rozwojem społeczności, krzewić kulturę, pomagać ludziom, służyć radą, będąc wzorem moralnym dla otoczenia. Grzegorz Piramowicz pisał, że ponad zawód nauczycielski nie ma „ani chwalebniejszego, ani pożyteczniejszego powołania, jako być użytym na ten koniec do szczęścia, do oświecenia, do dobra duszy i ciała, a to nie jednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń” (1958, s. 6).

Specyficzne, szlachecko-inteligenckie, związane z polską tradycją pojęcie roli społecznej nauczycieli zostało ukształtowane na przełomie XIX i XX wieku, ze względu na szczególne miejsce nauczycieli wśród polskiej inteligencji twórczej tamtego czasu. Głównym wyróżnikiem tej grupy było zaangażowanie społeczne, będące wynikiem świadomości swej roli oraz znaczenia *pozytywistycznej* pracy wobec istniejących wówczas zagrożeń: wynarodowienia, zaniedbań gospodarczych, degradacji moralno-społecznej warstw upośledzonych, wykoźnienia kulturalnego, mających związek z długimi latami zaborów i brakiem niepodległości.

Istotą postawy i stylu działania ówczesnych społeczników, *kulturalników*, jak byli nazywani (Radlińska 1932, s. 96; 132, cyt. za Mencwel 1990), była aktywność w płaszczyźnie moralnej, praktykowanie wspólnej etyki działania społecznej, wrażliwości społecznej i postawy krytyczno-intelektualnej.

W okresie międzywojennym rolę społeczną nauczyciela widziano również jako szczególną misję społeczną, posłannictwo, dostojność (Łopuszański 1927)⁵.

Nauczycielski etos społecznikowski był silnie obecny w zaangażowaniu nauczycieli w tajne nauczanie podczas okupacji hitlerowskiej, w czasach II wojny światowej (Krasuski 1977). Po wojnie, na co wskazują analizy pamiętników nauczycieli (Chalański 1969, Nowak 1991, Dróżka 1993), nauczyciele, zwłaszcza ze wsi, swoją rolę zawodową postrzegali szeroko, podejmując szereg inicjatyw i aktywności społecznej na rzecz środowiska pozaszkolnego.

Kategoria roli społecznej nauczycieli wraz z pochodnymi kategoriami misji społecznikowskiej, poświęcenia, zaangażowania społeczno-ideowego została wykorzystana i utrwalona w polityce państwa wobec nauczycieli i oświaty w okresie PRL-u. Przyczyniło się to do znacznego zdeformowania filozofii i pragmatyki zawodu, jak też postrzegania nauczycieli przez społeczeństwo (Por. Żuk-Łapińska 1995).

⁵ Por. również Dzierzbicka 1926, Radlińska 1963, Grzegorzewska 1957, Chalański 1948.

Można zauważyć, co potwierdzają m.in. badania pamiętnikarskie, że pomimo radykalnej zmiany ustrojowej i reform edukacji z lat 90. nadal utrzymuje się w społeczeństwie stereotypowy model funkcjonowania nauczyciela jako zdolnego do poświęceń społecznika, pracującego bez względu na warunki. Tymczasem otoczenie ulega drastycznym przemianom; następuje proces indywidualizacji oraz materializacji i pragmatyzacji życia. Prowadzi to do szeregu napięć, co z kolei sprawia, że obecne młode pokolenia nauczycieli nie stanowią już tak wyjątkowej grupy etosowej jak starsze roczniki. Zachowania młodych upodabniają się do przeciętnych postaw społeczeństwa.

Jednakże, co należy mocno zaakcentować i co potwierdzają badania prowadzone wśród nauczycieli, u podłoża ich społecznego i kulturalnego zaangażowania, postaw społecznikowskich (na przekór trudnościom i konfliktom) zawsze leżało poszanowanie najwyższych wartości kulturowych i społecznych (Malinowski 1989; Kozakiewicz 1974; Dróżka 1993, 1997, 2008, 2017, 2019), również szacunek dla takich wartości, jak: wysoki poziom moralny społeczeństwa, wysoki poziom kultury umysłowej, rzetelna i uczciwa praca, godność człowieka, odpowiedzialność, godne miejsce Polski w świecie. Wartości te i postawy świadczą o trwaniu, przynajmniej w zasadniczych zrębach, etosu i roli społecznej wywiedzionej z polskiej tradycji kulturowej.

Kolejne edycje badań

W prowadzonych badaniach, do których się w niniejszym tekście odwołuję, stosowałam metodą autobiograficzną poprzez ogłaszanie ogólnopolskich konkursów na pamiętniki, autobiografie i inne wypowiedzi osobiste nauczycieli, nawiązując w ten sposób do polskiej tradycji tego typu badań (prac Znanieckiego, Chałasińskiego, Szczepańskiego, Kłoskowskiej, Gołębiowskiego, Leonskiego, Gیزی i in.), a także do doświadczeń badaczy zachodnich (Denzina, Helling, Bertaux, Schutze)⁶.

W podjętych analizach i interpretacjach wyników badań wykorzystałam możliwości poznawcze i swoistą moc wyjaśniającą kategorii analitycznych: *pokolenia* (Ossowska, Gołębiowski i in.), chcąc w ten sposób uchwycić społeczno-kulturowo-historyczny (socjologiczny) aspekt przemian, oraz *cyklu życia* (Erik-

⁶ Zob. W. Dróżka, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2002; *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań 1990.

son), a także *rozwoju zawodowego* (Super), dla ukazania aspektu rozwojowego (humanistyczno-psychologicznego) i zawodowego podjętej problematyki.

Pokolenia nauczycieli na przełomie ustrojowym 1989/90

Pierwsze tak pomyślane badania przeprowadziłam na przełomie lat 80. i 90., podejmując wątek następstwa i różnicowań pokoleniowych w środowisku i w zawodzie nauczycielskim w sytuacji dokonującego się przełomu ustrojowego w Polsce (Drózka 1993). Oprócz kwestionariusza ankiety wykorzystałam również wypowiedź autobiograficzną *Sens i godność mojego życia i pracy*. W świetle tych badań zarysowała się dosyć wyraźna odrębność najmłodszego pokolenia nauczycieli, którzy do zawodu wchodziłi w końcowych latach 80. i w okresie przełomu ustrojowego.

Uzyskane wyniki dawały określoną podstawę do wysunięcia hipotezy o zauważalnych tendencjach do zmiany pokoleniowej w środowisku i w zawodzie nauczycielskim. Miałyby one polegać na odchodzeniu od postrzegania zawodu i zachowań nauczycieli w tradycyjnych kategoriach roli społecznej (nauczyciela zależnego od systemu oraz tzw. „społecznikostwa”, w znacznej mierze zideologizowanego i upolitycznionego w okresie PRL) w kierunku kategorii i stylu pracy wyznaczonych przez standardy podmiotowe oraz raczej wąsko rozumiany profesjonalizm, bez zbytniego wchodzenia w role inne, niezwiązane bezpośrednio z zadaniami zawodowymi. Zaobserwowane tendencje wymagały dalszych badań.

Młode pokolenie nauczycieli lat dziewięćdziesiątych XX w.

Zostały one przeprowadzone na początku lat 90., dokładnie w latach 1992–1993, z zastosowaniem jakościowego podejścia autobiograficznego. Podejście to – najkrócej rzecz ujmując – umożliwia przyjęcie subiektywnej perspektywy indywidualnego podmiotu oraz ukazanie różnych problemów przez pryzmat pokoleniowej i biograficznej całości (Drózka 1997; 2004).

Badaniami objęłam „młode pokolenie” nauczycieli w wieku od 21 do 30 (35) lat. Z racji historycznego usytuowania okresu ich młodości właściwej (18–25), można było nauczycieli tych postrzegać jako przedstawicieli pokolenia Sierpnia 80, „Solidarności”, stanu wojennego oraz przełomu ustrojowego i początków III Rzeczypospolitej.

Z perspektywy cyklu życia młode pokolenie nauczycieli sytuowałam w fazie ekspansji życiowej, a po części i w fazie kulminacji, według zaś koncepcji E.H. Eriksona w fazie V, VI oraz początkowej VII.

Pod względem rozwoju zawodowego badani nauczyciele znajdowali się w fazie przymierzania roli i początku pracy zawodowej, a w niewielkiej części w fazie stabilizacji.

Jednym z głównych problemów postawionych w tych badaniach było pytanie: czy w systemie wartości, sposobie myślenia, w dążeniach, w stylu życia i pracy młodych nauczycieli, słowem w ich świecie życia widoczne są pewne charakterystyczne, odmienne cechy (wartości, cele, przekonania, postawy) świadczące o tworzeniu się nowej formacji nauczycieli i nowego modelu edukacji w Polsce.

Wybór tej metody okazał się korzystny, gdyż w rezultacie ogłoszonego konkursu napłynęło ponad 120 obszernych prac o charakterze autobiograficznym od młodych nauczycieli z całego kraju, z różnego typu szkół oraz placówek oświatowych i wychowawczych⁷.

Badania potwierdziły wcześniej zaobserwowane zmiany w postrzeganiu przez młodych nauczycieli własnej tożsamości i roli nauczyciela. Dla tego pokolenia miał to być nauczyciel o wysokich walorach osobowych i moralnych, a także społeczno-ideowych w sensie zaangażowania nie politycznego, lecz w odbudowę, poprzez pracę oświatową i kulturalną, tradycji i kultury polskiej, wartości podstawowych oraz formacji osobowej młodego pokolenia Polaków.

W najogólniejszym ujęciu można było zauważyć, że młodzi nauczyciele u progu zmian ustrojowych, widząc pogubienie młodych ludzi, dezorientację wartości, jakby ponownie podjęli pozytywistyczne zadanie pracy u podstaw w innych realiach i w niejako nowej odsłonie społecznikowskiego etosu, który jednak nie zanikł. Wyraźne były wśród tej grupy osób dążenia do społecznego i kulturalnego zaistnienia w nowej Polsce, do spełnienia szerszego, formacyjnego i kulturowego sensu swej roli jako nauczycieli.

Średnie pokolenie nauczycieli początku XXI w.

Nowe tendencje i prawidłowości zostały uwidocznione w kolejnych badaniach, nad średnim pokoleniem nauczycieli (35–50) (55) lat, które zostały przeprowadzone w 10 lat po poprzednich badaniach w latach 2002–2004. Uczestnicy tamtego pamiętnikarskiego, konkursowego badania – młodzi na-

⁷ *Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli '93*, wybór, opracowanie, posłowie W. Dróżka, B. Gołębiowski, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 1993

uczyciele i pedagodzy, wówczas 21–35 letni, osiągnęli wiek średni, znaleźli się w średniej fazie dorosłości, zaś pod względem zawodowym w fazie stabilizacji⁸.

W badaniach przyjął, że nauczycieli tych można by postrzegać i charakteryzować jako pokolenie doświadczające *traumy zwielokrotnionej zmiany*, niosące szereg napięć, konfliktów i kryzysów. Ich usytuowanie społeczno-kulturowe oraz życiowe i zawodowe określały trzy przełomowe zmiany:

- zmiana epokowa (globalna zmiana kulturowa, kryzys instytucji i organizacji; „czas wysoko rozwiniętej nowoczesności jest czasem fundamentalnej przemiany – nie tylko ciągiem dalszym nieustającej dynamiki nowoczesności, ale przedsmakiem dogłębnych przemian strukturalnych” (Giddens, s. 284);
- zmiana ustrojowa (struktur społeczno-politycznych, ekonomicznych i edukacyjnych w Polsce, w tym radykalna reforma edukacji z 1999), ukazująca pokoleniowy (kulturowo-historyczny i socjologiczny) aspekt konfliktu etosu i społecznej roli nauczyciela oraz inne napięcia);
- zmiana życiowa (w wymiarze cyklu życia), ukazująca humanistyczno-psychologiczne, egzystencjalne aspekty kryzysu tożsamości wieku średniego).

Pokolenie to doznało swego rodzaju *rozdarcia profesjonalizmu* na skutek traumy po reformie edukacji narodowej z 1999 r., wprowadzającej neoliberalne, rynkowe normy i wartości do szkoły (Potulicka, Rutkowiak, 2010) i oceny pracy nauczycieli (Wilkomirska, Zielińska, 2013)⁹. W ten sposób zostało zakwestionowane niejako ich dotychczasowe wykształcenie, kwalifikacje i postawy jako nieprzydatne w nowej szkole (np. *casus* rusycystów, i in.). Szerzej kwestie te omawiam w dalszej części tekstu.

Starsze pokolenie nauczycieli w latach 2014-2016

W latach 2012–2014 minęło kolejne dziesięciolecie i nadszedł czas na ogłoszenie nowych badań – tym razem nad schyłkiem nauczycielskiej kariery pierwszego pokolenia polskiej transformacji, właśnie schodzącego ze sceny.

⁸ *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*, wybór, opracowanie, posłowie W. Dróżka, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2005. Analiza naukowa zebranego materiału badawczego w książce mojego autorstwa *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.

⁹ Por. też W. Dróżka, *Przebieg i uwarunkowania awansu zawodowego nauczycieli*, w: W. Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk (red.), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.

Nastąpiło to w 2014 roku, gdy ogłoszona została III edycja Ogólnopolskiego Konkursu na Pamiętniki Nauczycieli pod hasłem „Nauczycielskie przesłanie. Pokolenia polskich nauczycieli w trosce o przyszłość” – z przedłużonym, z końca maja 2016 roku, do końca listopada tegoż 2016 roku, terminem zamknięcia konkursu. Patronat medialny nad konkursem objął „Głos Nauczycielski”.

Ze szczególnym apelem zwrócono się do nauczycieli starszych, z pierwszego pokolenia polskiej transformacji, będących w okresie badań u schyłku swej nauczycielskiej kariery bądź już na zasłużonym odpoczynku emerytalnym.

W rezultacie konkursu zgromadzono 98 prac o charakterze typowych pamiętników, autobiografii i innych wypowiedzi osobistych, w zdecydowanej przewadze od starszych nauczycieli (55–65 lat i więcej), z całego kraju¹⁰.

Starsi nauczyciele stanowią szczególnie interesujące badawczo pokolenie z uwagi na bogactwo ich różnorodnych doświadczeń w tak zmiennym cyklu historycznym ich życia i pracy. Wartości, aspiracje i dążenia tego pokolenia do godności i podmiotowości, autonomii osobowej i zawodowej w demokratycznej szkole najlepiej wyrazili autorzy pamiętników z lat 1992/93 jako młodzi wówczas, pełni entuzjazmu i zapału, początkujący nauczyciele, na starcie swej nauczycielskiej i życiowej drogi.

W kolejnym konkursie „Nauczycielska dojrzałość”, będąc w średnim wieku, gdy radykalne zmiany neoliberalne stały się w edukacji faktem, nazwali siebie „Ostatnimi Mohikanami”. Ich dzieciństwo upływało w innych warunkach ustrojowych i kulturowych – od kałamarza z atramentem przeszliśmy dziś do wszechogarniającego Internetu. Jaki jest finał ich historii? Co przetrwało z ich marzeń, dążeń, ambicji i wysiłków? Jakie jest ich przesłanie na kanwie tak bogatych doświadczeń?

W świetle analizy nadesłanych tekstów wyodrębniono główny motyw i przesłanie starszych nauczycieli, jakim jest dopominanie się o wychowanie do człowieczeństwa, edukacja jako sposób na uratowanie człowieczeństwa, ludzkich relacji, postaw, empatii, odpowiedzialności, itp., które są zagrożone najbardziej przez wirtualną rzeczywistość¹¹.

Starsi nauczyciele zwracają się do młodych, aby ratowali etos zawodu i jego społeczny charakter, inteligenckie zobowiązania, wartości, o które starsi dziś nauczyciele dopominali się w początkach swej pracy po zmianie ustroju. Aby

¹⁰ *Nauczycielskie przesłanie. Pamiętniki starszego pokolenia nauczycieli 2016*, wybór, opracowanie, posłowie W. Dróżka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2018.

¹¹ Nauczyciele ci już jakby przeczuwali nadejście epoki kształcenia zdalnego.

nie dali się zagonić w ślepy róg neoliberalnej wizji szkoły jako fabryki, korporacji, aby dbali o młode pokolenia zagrożone dehumanizacją pod wpływem technologii cyfrowych, cyberkultury i sztucznej inteligencji, aby potrafili ochronić tradycyjne wartości szkoły, edukacji, jej rodzimy charakter.

Porównawcze badania nad pokoleniami nauczycieli z lat 2014–2015¹²

Badania empiryczne¹³ przeprowadzono w okresie od listopada 2014 do lutego 2015 roku na obszarze województwa świętokrzyskiego i województw ościennych, w różnego typu szkołach, wykorzystując metodę ankietową (405 nauczycieli) oraz wypowiedź osobistą o charakterze autobiograficznym nt. „Sens i godność mojego życia i pracy” (117 wypowiedzi, w tym 40 wypowiedzi od młodych nauczycieli).

Ogółem zgromadzono 405 ankiet oraz 117 wypowiedzi od nauczycieli w trzech grupach wiekowych (pokoleniowych):

- nauczycieli młodych: do 35 r. życia – 141 ankiet i 40 wypowiedzi;
- nauczycieli w średnim wieku (36–50) – 154 ankiety i 39 wypowiedzi;
- nauczycieli starszych (powyżej 51 roku życia) – 110 ankiet i 38 wypowiedzi.

Celem tych badań było porównanie wartości, dążeń i ocen, refleksji trzech pokoleń nauczycieli obecnie pracujących w szkolnictwie, z trzema pokoleniami sprzed 30 lat, badanymi na przełomie lat 1989/ 1999, opisanymi w mojej książce *Pokolenia nauczycieli* (1993).

Kierunki oraz rozległość napięć i przekształceń w edukacji i roli nauczyciela w minionym trzydziestoleciu

W świetle badań autobiograficznych i pamiętnikarskich można z dużą dozą pewności wysunąć tezę, że zmiana jest podstawowym kontekstem pracy i życia¹⁴ nauczycieli w okresie po przełomie ustrojowym w Polsce.

¹² W. Dróżka, *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017.

¹³ Zob. W. Dróżka, *Życie wartościowe według nauczycieli. Porównanie pokoleniowe i epokowe*, „Forum Oświatowe” 2016, nr 35; teże, *Wartości zawodowe nauczycieli w świetle badań empirycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 28.

¹⁴ Omawiam to szeroko w swej książce *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.

W okresie ostatnich 25–30 lat w skali globalnej nasiliły się zmiany o charakterze kulturowym i cywilizacyjnym określane mianem ponowoczesności.

Zaś w wymiarze polskim (także europejskim, ale też w pewnym sensie światowym) należy odnotować następujące istotne zmiany:

- upadek komunizmu, otwarcie granic;
- zmianę ustroju w Polsce (1989);
- zmianę ustroju szkolnego (1999);
- wstąpienie Polski do Unii Europejskiej (2004);
- ugruntowanie się porządku neoliberalnego (dążenie do urynkowania i sprywatyzowania sfery publicznej (w tym edukacji) oraz podporządkowania jej konsumeryzmowi;
- eksplozję technologii cyfrowej – Internetu, i in., dających powszechny dostęp do informacji i wzorców stylów życia (doświadczenie zapośredniczone w świecie wirtualnym).

Na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza pojawiają się nowe procesy i zjawiska, które rzutują na kondycje aksjologiczną szkoły i nauczycieli. Należy tu zaakcentować:

- przemiany filozofii i stylu życia: odchodzenie od tradycyjnych form wspólnotowych na rzecz indywidualistycznych;
- nastawienie na prawa dziecka;
- ekspansja konsumpcjonizmu, koncentracja na pracy i zarobkowaniu; orientacja na „mieć”, na karierę, na materialne, „sukcesowe” aspekty aktywności, mobilność, migracje za granicę za pracą;
- przesunięcie socjalizacji w kierunku samosocjalizacji, w cyberprzestrzeni sieci (Internetu);
- masowość komunikowania się i wiele innych.¹⁵

Powyższe przeobrażenia znalazły również swe potwierdzenie w świetle analiz pamiętników i wypowiedzi nauczycieli z tego okresu, a zwłaszcza pochodzących od nauczycieli w średnim wieku z lat 2002–2004 oraz nauczycieli starszych z badań najnowszych (2016). W materiałach tych odzwierciedlone zostały nowe, niespotykane wcześniej w Polsce, społeczno-kulturowe i edukacyjne zjawiska oraz procesy – rzutujące na wartości, postawy i mentalność nauczycieli.

¹⁵ Por. M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015. Autorka m.in. ukazuje reorientację ludzi z więzi ludzkich na przedmioty, kłopoty z wytwarzaniem sensu życia, dominację autentyczności, emocjonalności, egotyzmu, itp.

W wymiarze społeczno-kulturowym i aksjologicznym można by mówić o takich dokonujących się procesach, jak:

- nowa filozofia edukacji i zawodu, nastawiona na funkcje usługowe względem innowacyjnej gospodarki oraz społeczeństwa wiedzy i rynku pracy – objawia się w szkole nastawieniem na merytokrację (system, gdzie liczą się zdolności oraz indywidualne osiągnięcia), konkurencję i rywalizację;
- podział szkół na elitarne („akademickie”) i pozostałe, z niższym poziomem nauczania;
- pojawienie się Internetu, cyberprzestrzeni – niosących relatywizację pozycji nauczyciela, jako jednego z wielu źródeł wiedzy i wartości, oraz generujących nowe problemy wychowawcze i etyczne (np. dominację grup rówieśniczych jako odniesienia w identyfikacji osobowej, kwestionowanie autorytetu rodziców, nauczycieli i innych instancji kultury tradycyjnej, na rzecz sieciowej przestrzeni socjalizacji niehierarchicznej i in.)

W wymiarze edukacyjno-zawodowym należy wskazać na:

- zaistnienie po reformie edukacji w 1999 swego rodzaju próżni aksjologicznej, jeśli chodzi o wartości w kształceniu i wychowaniu oraz związanej z tym deprofesjonalizacji zawodu (pozbawienie nauczycieli wpływu formacyjnego), jak też zanikanie funkcji wychowawczej szkoły;
- rozwijanie bardziej „uczniocentrycznego” modelu edukacji (wszystkie prawa dla ucznia; szkoła ma zapewnić uczniom dobre samopoczucie i rozwijać ich indywidualne zainteresowania);
- utrwalanie proceduralnego, „przedmiotowego”, „urzędniczego” wymiaru działalności szkoły miast rozwijania pożądanego wymiaru humanistycznego, demokratycznego i społecznego;
- sprowadzenie roli nauczyciela do funkcji „urzędnika”, zarządzającego usługami edukacyjnymi, nie zaś widzenie w nim oczekiwanej funkcji lidera wspólnoty uczącej się dla zrozumiałej, podzielanej przez wszystkie podmioty edukacyjne wizji (wartości) zmiany.

W wymiarze społeczno-politycznym i ekonomicznym można było zaobserwować, że:

- zakładana ustrojowo decentralizacja w systemie oświaty i szkolnictwa przeordziła się z czasem w centralizację, z odgórnym ustanawianiem ujednoliconych standardów edukacyjnych, profili kompetencyjnych, wskaźników tzw. jakości kształcenia oraz odpowiednich procedur wykonawczych. Zjawiska te z jednej strony służą wprowadzaniu swego rodzaju normatywnego ładu edukacyjnego, zapobiegającego obniżaniu standardów. Z drugiej zaś prowadzą do niespotykanego rozrostu biurokracji, sprawiającej wrażenie

nieustannej kontroli każdego działania, co w efekcie jakże często, o czym piszą nauczyciele w swych pamiętnikach, ogranicza kreatywność oraz obniża motywację do autentycznie zaangażowanego działania na niwie zawodowej i społecznej;

- nastąpiła marginalizacja pozycji społecznej i ekonomicznej nauczycieli;
- doprowadzono do wzrostu nierówności społecznych i edukacyjnych.

Podjmując wątek aksjologiczny, nie sposób nie przybliżyć pewnych znaczących tendencji przemian w sferze wartości edukacyjnych i nauczycielskich w ostatnim trzydziestoleciu. W świetle dotychczasowych moich badań nad autobiografiami i pamiętnikami nauczycieli można było wyróżnić następujące konteksty tych zmian, które rzutują na wartości i postawy nauczycieli:

Kontekst ogólnospołeczny i kulturowy

zmiany następowały na kontinuum:

- od idei społeczno-kulturowych i humanistycznych (dobra wspólnego, równości, zaangażowania, sprawiedliwości społecznej, patriotyzmu), autorytetów, pracy i obowiązku, do ideologii ekonomicznej sprawności (kwalifikacji), przydatności, wydajności, zysku, pieniądza, idoli, zabawy i przyjemności (młodzież);
- od świadomego, zaangażowanego obywatela w ustroju socjalistycznym, do wytrawnego i sprawnego konsumenta i inwestora w gospodarce kapitalistycznej;
- od wykształconego, myślącego człowieka, do wykształconego, technicznego praktyka, fachowca na rynku pracy.

Kontekst edukacyjny

- od edukacji jako dobra wspólnego, do edukacji jako towaru na wolnym rynku w sferze usług;
- od edukacji jako narzędzia ideologicznej indoktrynacji, do edukacji jako adaptacji do zasad neoliberalnej ekonomii i konsumpcji;
- od wykształcenia ogólnego i humanistycznego, do wykształcenia instrumentalnego, „technicznego”, będącego narzędziem indywidualnego sukcesu i kariery w neoliberalnej gospodarce.

Kontekst nauczycielski (zawodowy)

- od nauczyciela „powołanego” jako strażnika podstawowych i sprawdzonych wartości społecznych, kulturowych, tożsamości narodowej, obdarzonego

- autorytetem i poczuciem misji, do nauczyciela jako najemnika na wolnym rynku, świadczącego usługę edukacyjną, traktowanego urzędniczo, jako zarządzającego wiedzą i uczeniem się;
- od szkoły jako przestrzeni społeczno-kulturowej (wytwarzanie więzi społecznych, poczucia wspólnotowości, patriotyzmu, kształtowanie poczucia odpowiedzialnego obywatelstwa, transmisji podstawowych wartości kultury), do szkoły jak „przestrzeni fabrycznej” (wytwarzanie zysku, produkowanie zindywidualizowanych, egoistycznych konsumentów i użytkowników najnowszych technologii);
 - od ucznia „grzecznego”, wychowanego w realiach życia w poczuciu społecznego obowiązku, do ucznia „trudnego”, posługującego się aksjologią ze świata wirtualnego, pokolenia sieciowego, świadomego swych liberalnych praw.

Na podstawie pamiętnikarskich i autobiograficznych badań nad kolejnymi generacjami nauczycieli w Polsce w ostatnich 26–30 latach można zauważyć, że zasadnicze napięcie występuje pomiędzy tradycyjnym, społeczno-kulturowym i inteligenckim wizerunkiem zawodu nauczycielskiego, zasadami i normami skierowanymi ku podstawowym i sprawdzonym wartościom, dotąd trwale określającymi jego filozofię, a nowymi wizjami i koncepcjami zawodu, bardziej pragmatycznymi, rynkowymi, merytokraticznymi, ilościowymi. Ma to związek z radykalnie zmieniającymi się kontekstami cywilizacyjnymi, społeczno-kulturowymi i politycznymi edukacji, np. koncepcją ekonomii opartej na wiedzy, edukacji dla rynku pracy, itp.

Z drugiej zaś strony należy zauważyć rosnący w siłę nurt poszukiwań i twórczych wizji powrotu niejako do klasycznej, humanistycznej szkoły, z naczelną ideą wykształcenia ogólnego, szkoły w nowoczesnych kontekstach cywilizacyjnych i roli nauczyciela jako mądrego publicznego intelektualisty, tłumacza współczesnej młodzieży zawiloci świata.

W praktyce edukacyjnej szkół i instytucji pedagogicznych można obserwować, na co wskazują teksty autobiografii, pamiętników i innych wypowiedzi generacji nauczycieli, silne napięcia aksjologiczne w tym obszarze i ścieranie się tych wizji, koncepcji i praktyk pedagogicznych.

Symptomatyczne mogą być wyniki analiz nad swobodnymi wypowiedziami studentów ostatniego roku studiów magisterskich nt. „Moja droga do zawodu nauczyciela” (Dróżka, Madalińska-Michalak 2016)

Dla tych młodych adeptów zawodu liczy się to, aby mieć pracę, pensję, zdolność kredytową, osiągnięcie jak największej liczby kompetencji i wy-

kształcenia, aby móc konkurować na rynku, bo takie są reguły gry, tak musi być w ich odczuciu.

„Kiedyś bycie nauczycielem znaczyło podziw, uznanie, szacunek społeczny, zaś dziś jakże często oznacza walkę o pracę i możliwość utrzymania się na godnym poziomie” – piszą.

Można powiedzieć o tych badanych, że w zdecydowanej większości prezentują oni orientację pragmatyczno-profesjonalną i refleksyjną, ale już nasyconą innymi treściami niż poprzednie pokolenia.

Nauczyciele ci mają dość znaczną świadomość konieczności życia i działania zawodowego w realiach niosących napięcie między szansą a ryzykiem, w których trzeba kontrolować zewnętrzne czynniki i konteksty swych motywów, intencji, decyzji i działań.

Stąd ich dążenia do ciągłego uczenia się, samorealizacji w alternatywnych formach, docenianie wytwarzania w sobie nawyku do nieustannego rozwoju zawodowego, podejmowania decyzji niosących głębszy egzystencjalny sens i poczucie satysfakcji w życiu osobistym, rodzinnym.

Podsumowanie

W świetle powyżej przeprowadzonych analiz i rozważań, a co potwierdzają moje oraz inne badania, do których się odwołuję – główna oś przemian sytuuje się na kontinuum:

- od roli społecznej i etosu – w tradycyjnym rozumieniu, jako odpowiedzialnej misji kulturowej, służby społeczeństwu, zobowiązania do dbałości o dobro wychowanków, młodego pokolenia (podejście społeczno-ideowe, zaangażowane, widoczne obecnie w starszych pokoleniach),
- poprzez kategorię (wąskiego) zawodu i biurokratycznej standaryzacji, szczególnie silnie przeżywanej i udokumentowanej w średnim pokoleniu po reformie z 1999, ale i do dziś się utrzymującej tendencji do postrzegania zawodu jako standardów i algorytmów,
- ku otwartej profesjonalizacji jako przestrzeni rozwoju zawodowego, ale i osobistego, profesji jako intelektualnego i moralnego zobowiązania (podejście refleksyjno-pragmatyczne, nastawione na wystandaryzowaną skuteczność, ale i satysfakcjonująca samorealizację w pracy zawodowej, widoczne w młodszych rocznikach nauczycieli).

W świetle zaprezentowanych badań i analiz można zaobserwować zjawisko przesunięcia wartości na skali od etosu do zawodu, od orientacji na zbiorowość do koncentracji na zadaniach czysto zawodowych i płynącej zeń satys-

fakcji oraz własnej osobie, na doskonaleniu swej osobowości i dążeniu do sukcesu materialnego.

Warto powołać się w tych kwestiach na rozważania Jaremy Jakubowskiego (1998), który, odnosząc się do zawodu lekarza pisze, że orientacja na zbiorowość oznacza współpracę, nie konkurencję, z czego wynika, że pacjent nie może być środkiem do osiągnięcia korzyści, lecz celem (podobnie jak w profesji nauczycielskiej uczeń).

Tendencja ta, wymagająca dalszych analiz i badań, może stanowić rezultat wprowadzenia ustroju neoliberalnego i dokonującego się w naszym kraju począwszy od 1989 roku znacznego przeorientowania sfery społecznej, w tym edukacji, ale również i służby zdrowia, kultury, sztuki. Z obowiązującej w nich racjonalności aksjologicznej (nastawienie na normy i wartości podstawowe, społeczne, narodowe, etykę, wolność i godność, dobro wspólne: wizja konserwatywno-liberalna), na racjonalność instrumentalną charakterystyczną dla sfery gospodarki neoliberalnej (maksymalizacja użyteczności, wzrost, efektywność, postęp, zysk).

W przedstawionych w niniejszym tekście materiałach i interpretacjach znajduje odzwierciedlenie zaniedbana kwestia idei oraz wartości w kulturze i edukacji w okresie 25–30 ostatnich lat pod presją ekonomii oraz jej wymogów. Sprawy aksjologii, tak dla tożsamości pokoleń ważne, zostały sprowadzone najczęściej do wymiarów komercyjnych. Próżnia zaś aksjologiczna, jaka się wytworzyła, jest zagospodarowywana przez sieć, a także skrajne ruchy konserwatywne lub skrajnie liberalne.

Pozostawienie uniwersum symbolicznego bez głębszego dyskursu po upadku komunizmu i zanegowaniu PRL-u musiało doprowadzić do osłabienia wychowania w szkole, zaś u nauczycieli do znacznej frustracji oraz skupienia się na wartościach przetrwania: osobisto-egzystencjalnych i rodzinno-pracowniczych.

Poważnym zaniedbaniem minionych lat, które wymaga troskliwej zmiany, jest najczęściej bodaj podkreślana zła atmosfera w stosunkach międzyludzkich w szkołach i w środowisku, w społecznym otoczeniu szkół. Pilną sprawą jest zatem spowodowanie, aby w szkołach, między nauczycielami, nauczycielami i uczniami oraz rodzicami (Dróżka, 2015) powszechniej niż dotąd zaczęła się rozwijać kultura wzajemnego wsparcia, twórczej współpracy, współodpowiedzialności.

Najwyższy czas, aby młodych adeptów zawodu kształcić w tym duchu: demokratycznego dialogu, współdziałania i współuczestnictwa wszystkich podmiotów w jakże zaszczytnym dziele edukacji dzieci i młodzieży – dla naszej wspólnej dobrej przyszłości.

Pilną potrzebą wydają się częstsze i dłuższe niż dotychczas urlopy dla poratowania zdrowia, a także bardziej nienormowany, elastyczny i krótszy czas pracy, podzielony na pracę przy tzw. tablicy, oraz na inne zajęcia, w tym na zadania związane z doksztalcaniem, rozwojem ogólnym i kulturalnym. Możliwość przejścia na wcześniejszą emeryturę w tym bardzo trudnym zawodzie, jeśli nie jednym z najtrudniejszych, powinna być czymś oczywistym i nie budzącym żadnych wątpliwości.

Materialna strona zawodu – pensje młodych i początkujących nauczycieli jakże często nie pozwalają na godne życie, na założenie rodziny, na zaspokojenie potrzeb kulturalnych nowoczesnych młodych ludzi, żyjących w konsumpcyjnym i pragmatycznym otoczeniu.

Tymczasem w wypowiedziach młodych nauczycieli sprzed 25 lat, startujących w zawodzie na przełomie ustrojowym, atmosfera życiowa i zawodowa pełna była entuzjazmu i nadziei na szybkie zbudowanie demokratycznego państwa i społeczeństwa obywatelskiego. Konieczny udział w tym dziele młodzi nauczyciele widzieli jako swą pokoleniową misję i posłannictwo; mocno akcentowali w szkole potrzebę wychowania, wpajania wartości moralnych, krzewienia patriotyzmu oraz kultywowania tradycji narodowych i historii.

Obecnie pokolenie to doświadcza różnych odsłon finału swego nauczycielskiego życia, z którego odchodzą bez żalu; nauczyciele u schyłku kariery zawodowej przeżywają rozdarcie między dumą a rozgoryczeniem – np. taki skutek miała likwidacja gimnazjów, jako swego rodzaju zakwestionowanie (już po raz drugi) ich dorobku. Za dużo zmian, traumy; odchodzą pytając często, czy warto było tak się angażować, itd.

Główny wniosek, jaki się wylania, dotyczy pytania: jak pogodzić dwa nurty zawodu: tradycyjnego, opartego na starej kulturze trwałości wiedzy i wartości, z dzisiejszym podejściem, w którym zawód nauczyciela jest nieustannie konfrontowany z kulturą zmienności, niepewności, płynności, różnorodności i ryzyka, jakiego nie znały wcześniejsze pokolenia, a także podejściem ilościowym, komercyjnym, technicznym, instrumentalnym, pragmatycznym.

Jak pobudzić nauczycieli do rozwijania nowego typu pozytywizmu naszych czasów, którego potrzeba istnieje; jak ich kształcić jako nowoczesnych społeczników, kulturalników, na miarę (po)nowoczesnych wyzwań? Jak ochronić trwałe, etyczne, społeczne i kulturowe wartości, stanowiące podstawę tego zawodu, i jak zarazem go unowocześnić, bez niszczenia tradycji? Jak nie zaniedbać ważnych wartości tego zawodu dla naszej rodzimej kultury, tożsamości i wspólnoty narodowej? Kwestie te wymagają podjęcia nowych badań.

BIBLIOGRAFIA

- Chałasiński J. (1948), *Zawód nauczyciela*, w: *Encyklopedia wychowania*, t. 3, cz.1, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Chałasiński J. (1969) (red.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej*, przedmowa J. Chałasiński, wstęp B. Gołębiowski, Warszawa: LSW.
- Nowak J. (1991) (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Day C. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przekł. J. Michalak, Gdańsk: GWP.
- Dróżka W. (1993), *Pokolenia nauczycieli*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Dróżka W. (1997; 2004 II wyd.), *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka W. (2002), *O genezie i przemianach roli społecznej nauczyciela*, w: *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dróżka W. (2012), *Przebieg i uwarunkowania awansu zawodowego nauczycieli*, w: W. Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk (red.), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka W. (2014), *Między etosem a zawodem. Nauczyciel wobec zadań wychowawczych szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 59, nr 1–2, s. 131–154.
- Dróżka W., Madalińska-Michalak J. (2016), *Droga do zawodu nauczyciela i motyw jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe”, 28(1), s. 162–179.
- Dróżka W. (2016), *Życie wartościowe według nauczycieli. Porównanie pokoleniowe i epokowe*, „Forum Oświatowe”, 28 (2), s. 257–280.
- Dróżka W. (2016), *Wartości zawodowe nauczycieli w świetle badań empirycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 35, z. 3, s. 51–73.
- Dróżka W. (2017). *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka W. (2019), *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela, na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992-1993; 2002–2004; 2014–2016*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dzierzbicka W. (1926), *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Warszawa–Lwów: Książnica Atlas.

- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzewska M. (1957), *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa: PZWS.
- Jakubowski J. (1998), *Racjonalność a normatywność działań. Alfred Schutz a Talcott Parsons*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Kopaliński W. (1971), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. 8 z suplementem, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kozakiewicz M. (1974), *Nowoczesność nauczycieli polskich. Próba diagnozy*, Warszawa: PAN. Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa.
- Krasuski J. (1977), *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (1991), *Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany*, w: J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Wrocław–Warszawa: Ossolineum.
- Łopuszański T. (1927), *Zawód nauczycielski*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.
- Malinowski T. (1989), *Postawy zawodowe nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne”, T. 54.
- Marody M. (2015), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Metoda biograficzna w socjologii* (1990), J. Włodarek i M. Ziółkowski (red.), Warszawa–Poznań: PWN.
- Mencwel A. (1990), *Etos lewicy. Esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*, Warszawa: PIW.
- Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli '93* (1993), W. Dróżka, B. Gołębiowski (oprac.), Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004, (2005)*, W. Dróżka (oprac.), Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Nauczycielskie przesłanie. Pamiętniki starszego pokolenia nauczycieli 2016* (2018), W. Dróżka (oprac.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Ossowska M. (1986), *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa: PWN.
- Pękala J.L. (2017), *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Piramowicz G. (1958), *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, Wrocław: Ossolineum.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa: Nasza Księgarnia, ZNP.
- Siekierski S. (1992), *Etos chłopski w świetle pamiętników*, Kraków: Galicja Fundacja Artystyczna ZMW.
- Sztompka P. (2000), *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa: ISP PAN.

- Wilkomirska A., Zielińska A. (2013), *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Żuk-Łapińska L. (1995), *Szantaż moralny wobec „Siłaczek” i „Judymów”*, w: K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego.

STRESZCZENIE

W niniejszym tekście podjęto próbę przybliżenia przemian, jakie zaistniały w zawodzie nauczycielskim w okresie minionych 30 lat, na tle zmian w edukacji i w szerszych kontekstach społecznych, po zmianie ustroju w Polsce. Są one ukazane z perspektywy doświadczeń, losów życiowych i zawodowych generacji nauczycieli z tego okresu, udokumentowanych w ich pamiętnikach, autobiografiach i innych wypowiedziach osobistych. Materiały te zostały zebrane w kolejnych edycjach ogólnopolskich badań z zastosowaniem metody autobiograficznej. W przeprowadzonych w tekście analizach wykorzystano kategorię etosu i roli społecznej nauczyciela, a także podejście generacyjne.

Kolejno omówiono: kwestie definicyjne, kolejne edycje badań, kierunki oraz rozległość napięć i przekształceń w edukacji i roli nauczyciela w minionym trzydziestoleciu. Analizy kończy podsumowanie i wnioski.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, zawód, etos, rola społeczna, badania biograficzne, przemiany pokoleniowe

SUMMARY

This text attempts to bring about the changes that have occurred in the teaching profession over the past 30 years, against the background of changes in education and in wider social contexts, following a change of system in Poland. They are shown from the perspective of the experiences, life and professional fates of generations of teachers from that period, documented in their diaries, autobiographies and other personal statements. These materials were collected in subsequent editions of nationwide research, using an autobiographical method. The text's analyses used a category of ethos and social role of the teacher, as well as a generative approach. In turn, the defining issues, subsequent editions of the research, the directions and the extent of tensions and transformations in education and the role of the teacher

in the past thirty years were discussed. The analysis concludes with a summary and conclusions.

KEYWORDS: teacher, profession, ethos, social role, biographical research, generational change

WANDA DRÓŻKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.06.2022

Daty recenzji / Revised: 03.01.2023; 07.01.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023

Teoretyczne konteksty pedagogicznej profesjonalności (w tym nauczycielskiej)

Theoretical contexts of pedagogical professionalism
(including teacher professionalism)

DOI 10.25951/9566

Wprowadzenie

Przypisanie w języku codziennym osobie, jej działaniu, warunkom tworzonym do działania, przedmiotom cechy profesjonalności¹ jest wyrazem ich pozytywnego wartościowania. W przypadku działania to pozytywne wartościowanie odnosi się zwykle do precyzyjnie zakreślonej sprawności, fachowości, o wyraźnym technicznym lub quasi-technicznym wymiarze. Profesjonalista jest fachmanem (np. profesjonalne montowanie okien, profesjonalny makijaż, profesjonalne tłumaczenie) lub/i ekspertem (np. profesjonalny doradca, procesjonalny analityk rynku).

Ale „profesjonalność” jest także terminem teoretycznym, którego rdzeniem jest „profesja”. W USA i w wielu państwach Europy zachodniej wyodrębniła się specjalna subdyscyplina naukowa: socjologia profesji, na której gruncie wypracowuje się kolejne stanowiska teoretyczne, wykorzystywane także przez przedstawicieli innych dyscyplin. W naszym kraju po teorii profesjonalności sięgnięto po zmianie ustrojowej 1989 r. Reprezentanci dyscyplin społecznych – także pedagodzy – dostrzegli w nich perspektywę dla nowego ujmowania działań zawodowych, promującą wzrost samodzielności i odpowiedzialności wykonawców działań, a tym samym optymalizację osiągniętych efektów (Sikorski 1995; Gołębnik 1998; Czerepaniak-Walczak 1997).

We współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej różne formy przymiotnika „profesjonalny” są w powszechnym użyciu. Zwykle są

¹ Kiedy w wyszukiwarce internetowej wpisałam „profesjonalny”, to na wyświetlonej liście pojawiło się wiele przedmiotów, m.in. profesjonalny aparat fotograficzny, profesjonalny trymer do brody, profesjonalny środek na pluskwy.

synonimem postulowanej – nie zawsze precyzyjnie określonej – doskonałości, ale nadawane są im także bardziej specyficzne znaczenia, gdy użytkownicy odnoszą się do określonych stanowisk teoretycznych (zob. np. Michalak 2019, s. 972). Jednoznacznie uporządkowanie tych stanowisk jest trudne, ponieważ ich autorki, autorzy koncentrują się na odmiennych kwestiach, a jeśli nawet (pozornie) tych samych, to ujmowanych z innych perspektyw (Terhart 2011). Wyraźnie widać to w przeglądowym artykule Jolanty Szempruch (2019), która wylicza modele profesjonalności (tradycyjny, quasi-tradycyjny, nowy profesjonalizm, mądre nauczanie), podejścia do profesjonalizmu (klasyczny, menedżerski, kolektywny, organizacyjny, etyczno-altruistyczny), przywołuje tożsamość profesjonalną, kulturę profesjonalną, osądy profesjonalne (praktyczny, refleksyjny, diagnostyczny, krytyczny), kompetencję profesjonalną. Wielość sygnalizowanych stanowisk jest oczywiście wskaźnikiem złożoności zagadnienia, które próbuje się ująć pojęciowo. Ale u osób, które z tą tematyką stykają się po raz pierwszy, to „bogactwo pojęć” wywołuje poczucie zagubienia i być może powątpiewanie w sensowność takich dywagacji.

Niniejszy artykuł kieruję do czytelniczek, czytelników, którzy nie śledzili fachowych dyskusji nad problematyką profesjonalizmu, ale w różny sposób stykają się z nią w odniesieniu do pedagogów (w tym nauczycieli). Przywołam tylko trzy podejścia do profesjonalności, starając się w zwarty sposób pokazać ich specyfikę oraz znaczenie dla refleksji nad działaniami pedagogicznymi. W moim przekonaniu namysł nad specyfiką profesjonalności może mieć praktyczne znaczenie, o ile sprzyja wzrostowi samoświadomości praktyków, dotyczącej warunków ich działania. Zasadniczą część tekstu rozpocznę od krótkiego omówienia tradycyjnej atrybutowej koncepcji profesji, bo wskazuje ona uzasadnienie wyróżnionej pozycji niektórych zawodów; następnie skupię się na „profesjonalności kompetencyjnej”, ponieważ to ujęcie jest najbliższe zdrowemu rozsądkowi (wszak profesjonalności robią to, czego nie umieją laicy), na koniec zasygnalizuję nienormatywne koncepcje profesjonalności strukturalno-interakcyjnej, raczej rzadko przywoływane w polskiej literaturze, a eksponujące strukturalne napięcia w przestrzeni działania zawodowego i interpretacyjny wymiar interakcji.

Tradycyjna atrybutowa (wskaźnikowa) koncepcja profesji

Tradycyjne koncepcje profesji obejmują zestawy cech pozwalających na odróżnianie profesji, czyli zawodów szczególnych, od nie-profesji. Nawiązują one mniej czy bardziej bezpośrednio do teorii Talcota Parsonsa (2009), który uważał, że podstawową funkcją działań profesjonalnych jest integracja i stabilizacja

systemu społecznego, któremu ze względu na wewnętrzne napięcia stale grozi dezintegracja. Profesjonalista w odróżnieniu od przedsiębiorcy czy biznesmena nie uczestniczy w grze rynkowej, jego funkcja polega na pomaganiu w rozwiązywaniu szczególnych problemów społecznych. Takich, które nie mogą być rozwiązane ani w ramach środowisk naturalnych (rodzina, społeczność lokalna), ani poprzez bezpośrednie wykorzystanie mechanizmów rynkowych. Rolę profesjonalisty cechuje: jej *osiągalność* (nie przypisanie) poprzez zdobycie specjalistycznej wiedzy; *uniwersalizm* (nie partykularyzm); *aspektowość funkcjonalna* (nie ogólna mądrość); *neutralność afektywna* (nie emocjonalne zaangażowanie); *orientacja na zbiorowość* (a nie na dobro indywidualne) (więcej Urbaniak-Zajac 2018, 2016, s. 17–23) Badacze problemu w poszczególnych dyscyplinach naukowych na różne sposoby rozwinęli i uszczegółowili zestawy atrybutów (cech) charakteryzujących najbliższe im profesje. W odniesieniu do pedagogów społecznych i pracowników socjalnych np. Otto, Utermann (1973), Łuczyńska (2013), Staub-Bernasconi (2013), do nauczycieli np. Michalak (2019), Szempruch (2019). W literaturze niemieckojęzycznej najczęściej wymieniane są następujące cechy:

- a. przynależność do profesji poprzedzona jest długotrwałym, teoretycznie ugruntowanym, specjalistycznym wykształceniem;
- b. reprezentanci profesji podlegają normom etycznym (istnieje kodeks etyczny danej profesji), co ma chronić odbiorców działań przed nadużyciami;
- c. praca profesjonalistów służy dobru wspólnemu;
- d. profesjonalisci mają autonomię w wykonywaniu zawodu w odniesieniu do klientów i instytucji; profesja kontroluje m.in. standardy kształcenia i dostęp do jej wykonywania;
- e. profesjonalista traktowany jest jako ekspert posiadający naukowe i praktyczne kompetencje
- f. profesjonalisci łączą się w samorządne organizacje zawodowe, stojące na straży obrony interesów grupy zawodowej (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2015, s. 249);

Klasyczne teorie profesji poddane zostały wielostronnej krytyce (więcej Urbaniak-Zajac 2018), dowodzącej ich nieadekwatności do współczesnych warunków działań zawodowych. Eksponuje się także ukrywanie egoizmu zawodowego za pięknie brzmiącymi, prospołecznymi hasłami. Warto podkreślić, iż takie czy inne zestawy cech opisują warunki działania całej grupy zawodowej – profesjonalistą jest każdy, kto jest członkiem grupy te warunki spełniającej. Najważniejszą z cech jest autonomia w definiowaniu i rozwiązywaniu problemów wchodzących w zakres kompetencji zawodowych (to konsekwencja dysponowania ekskluzywną wiedzą, niedostępną innym) i samoregulacja grupy

zawodowej, a więc niezależność od zewnętrznych nacisków. Zawody pedagogiczne, w tym zawód nauczycielski, nigdy tych warunków nie spełniały, dlatego określa się je mianem quasi-profesji, czyli profesji „niepełnych”. We współczesnej literaturze światowej to tradycyjne ujęcie zostało porzucone, dyskutuje się nad różnymi „nowymi profesjonalizmami”. Natomiast w Polsce „echa” tradycyjnego myślenia – wraz z zawartym w nim dążeniem grupy zawodowej do podwyższenia statusu społecznego – ujawniły się w idei zawodów zaufania publicznego. Ich definicja prawna jest dalece niejasna. Art. 17 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej głosi: „W drodze ustawy można tworzyć samorządy zawodowe, reprezentujące osoby wykonujące zawody zaufania publicznego i sprawujące pieczę nad należytym wykonywaniem tych zawodów w granicach interesu publicznego i dla jego ochrony”. W tym zapisie w sposób jednoznaczny wskazany został tylko jeden warunek zawodu zaufania publicznego – istnienie samorządu zawodowego. W opracowaniu przygotowanym przez Biuro Analiz Senatu zawód taki zrównywany został z profesją. „Do zawodów zaufania publicznego zalicza się profesje polegające na wykonywaniu zadań o szczególnym charakterze z punktu widzenia zadań publicznych i z troski o realizację interesu publicznego” (Krasnowolski 2013, s. 3). Na liście zawodów zaufania publicznego (<https://www.gowork.pl/blog/29-zawod-zaufania-publicznego-co-to-znaczy-lista-zawodow>) znajduje się m.in. zawód położnej, diagnosty laboratoryjnego, nie ma nauczyciela ani innego zawodu pedagogicznego. Należy przypuszczać, że zaliczenie zawodu do zbioru zawodów zaufania publicznego wymagało od jego przedstawicieli specjalnych zabiegów, bo nie dokonało się to automatycznie po spełnieniu wymienionego formalnego warunku. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że uzasadnieniem tych zabiegów jest chęć podniesienia społecznego prestiżu zawodu.

Profesjonalizacja indywidualnych działań poprzez nabywanie kompetencji

W terminologii przedmiotowej „kompetencje działaniowe” miały zastąpić „kwalifikacje zawodowe”. Uważano, że ten drugi termin nadmiernie eksponuje techniczną sprawność działania oraz ukierunkowanie na efektywność. W takiej perspektywie odnoszenie kwalifikacji do dziedziny pracy z ludźmi sprzyja ich urzeczowianiu. Stają się elementem pola działania, którego struktura przewidziana jest w kwalifikacji. Natomiast kompetencje mają wskazywać predyspozycje, swego rodzaju potencjalność, która materializuje się adekwatnie do potrzeb i warunków danego działania. Takie otwarte ujmowanie kompetencji jest bliskie rozumieniu nadawanemu temu terminowi przez Noama Chomskiego w jego teorii

gramatyki generatywnej. Ludzka kompetencja językowa nie jest dostępna bezpośrednio, o jej istnieniu wnioskujemy się na podstawie performancji językowych, czyli empirycznego ujawniania się języka (Winkler 1984, s. 217-220).

„Kompetencje” należą do najczęściej używanych pojęć w kontekście kształcenia nauczycieli i w kontekście ewaluacji ich pracy. Rezygnuję z przywoływania definicji tego pojęcia, bo jest ich wiele i mieszczą się w różnych perspektywach teoretycznych. Poważny przegląd wymagałby odrębnej analizy. Przegląd roboczy przedstawiła w 40. numerze „Studiów Pedagogicznych” Marzenna Magda-Adamowicz (2021). Generalnie można powiedzieć, że dla różnych osób kompetencje są czym innym². Jako kryterium wstępnego uporządkowania myślenia o kompetencjach można zaproponować źródła przy ich konceptualizacji. Źródłem mogą być określone przesłanki teoretyczne albo organizacja pracy i formalno-administracyjne wymogi (wykaz zadań) stawiane przed danym działaniem zawodowym.

Przykładem typologii kompetencji nauczyciela wyprowadzonej z przesłanek teoretycznych jest znana propozycja Roberta Kwaśnicy. Jest to przemysłane, uporządkowane stanowisko, przekonująco uargumentowane. Ludzie kierują się dwojaką racjonalnością myślenia i działania, dlatego „doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej (praktyczność tej wiedzy nie ma nic wspólnego z technicznością...) i w obszarze wiedzy technicznej.” (Kwaśnica 2008, s. 299) Wiedza praktyczno-moralna nabywana jest w praktyce komunikacyjnej i określa m.in. reguły stanowienia sensu. Wiedza techniczna odnosi się do świata jako przedmiotu sprawczych oddziaływań człowieka. W związku z tym Kwaśnica wyróżnił dwie grupy kompetencji: a) kompetencje praktyczno-moralne, w których mieszczą się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne; b) kompetencje techniczne, do których należą kompetencje postualacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne. Nie ma tu miejsca na dokładne omawianie całej typologii. Warto natomiast zwrócić uwagę na jej praktyczne znaczenie, które nie polega na postulowaniu, „co nauczyciel powinien”, lecz na problematyzowaniu zagadnienia kształtowania dwóch rodzajów kompetencji i ich roli w działaniu.

W zasadzie bez większych trudności można zaplanować proces kształtowania kompetencji technicznych i przy dysponowaniu odpowiednimi środkami można ten proces realizować. Studentkom, studentom przekazywane są w jego trakcie informacje (uznawane powszechnie za wiedzę) oraz „instrukcje” ich

² Dla przykładu przywołana Autorka rozróżniła m.in. za J. Skrzypczak kompetencje czynne i bierne. Dla mnie pomysł „kompetencji biernych” jest oksymoronem.

wykorzystywania wraz z ćwiczeniowym użyciem (uznawane za umiejętności). Na podstawie lektury sylabusów poszczególnych przedmiotów z programu studiów dowiadujemy się, co studentka, student „wie i umie”. (Czy i jak wyrazi się to w praktyce zawodowej, to zupełnie inna kwestia.) Czy kompetencje praktyczno-moralne mogą być tak samo kształtowane jak techniczne? Czy jeśli studentka uzyska informację o formach komunikacji, to wzrosną jej kompetencje komunikacyjne? To pytanie podnosi kwestię społeczno-kulturowego (patrz np. kody kulturowe P. Bourdieu) i czasowego aspektu nabywania wielu umiejętności interpersonalnych. Ich budowanie czy znaczące przebudowanie w krótkim czasie jest w zasadzie niemożliwe. Wymagałoby od jednostki dużej świadomości własnych ograniczeń i gotowości do ich likwidowania. Czy z zapoznania się z informacjami na temat danej koncepcji etyki wyniknie jej stosowanie we własnym działaniu? To kolejne retoryczne pytanie jeszcze mocniej eksponuje, że nie wystarczy „wiedzieć i umieć”, należy jeszcze „chcieć” to zrobić i być gotowym³. Owa wola, albo jej brak sprowadza się w koncepcji Kwaśnicy do osobistego uprawomocnienia celów, metod i środków działania. Na pierwszy plan wysuwa się ponownie autonomia profesjonalna, ale inaczej rozumiana niż w tradycyjnej koncepcji profesji. Nie jest to autonomia powiązana ze społeczną pozycją zawodu, wynikającą z ekskluzywności specjalistycznej wiedzy dostępnej jego reprezentantom, reprezentantom, lecz osobistą sytuacją: czy pedagog bezrefleksyjnie wykonuje stawiane przed nim zadania, czy też działa pod przymusem, np. organizacyjno-strukturalnym, czy też potrafi wykorzystywać istniejące warunki w sposób, który osobiście akceptuje? Realizacja tej ostatniej możliwości wcale nie jest łatwa ze względu na strukturalne uwarunkowania działania (o czym dalej).

Inny sposób identyfikowania kompetencji wyprowadzany jest ze specyfiki zadań właściwych dla danej instytucji. Ewentualna argumentacja teoretyczna podporządkowana jest oczekiwaniom obowiązującym w poszczególnych obszarach aktywności. Te główne obszary w przypadku nauczycieli to nauczanie, wychowanie, ocenianie i wprowadzanie innowacji. W tej perspektywie kształcenie nauczycieli ukierunkowane jest bardziej na działalność zawodową, niż na wiedzę dyscyplinarną (Grimes 2006, s. 18)⁴. W zgodzie z tymi głównymi obszarami

³ Z prowadzonych przez mnie badań wśród absolwentów studiów pedagogicznych wynika, że treści przekazywane w trakcie studiów miały największe znaczenie dla osób, które przed studiami i/lub w ich trakcie podejmowały jakąś formę aktywności społecznej (Urbaniak-Zajęc 2015)

⁴ W rozmowach ze starymi nauczycielami, którzy kształcili się w liceach pedagogicznych lub kolegach nauczycielskich, pojawia się często pochwała prowadzonego tam

w literaturze przedmiotu wyróżnia się zwykle kompetencje dydaktyczne, pedagogiczne lub wychowawcze oraz twórcze; ale także wymienia się kompetencje moralne (patrz np. Magda-Adamowicz 2021). Wymienione kompetencje są złożone i obejmują szereg bardziej szczegółowych kompetencji. Zwykle grupują się wokół znajomości wymagań i treści programowych, znajomości procedur instytucjonalnych, w tym prowadzenia dokumentacji, umiejętności metodycznych, diagnostycznych, organizacyjnych itd. Miarą oceny poziomu kompetencji nauczyciela jest jego wkład w osiąganie celów szkoły. Najłatwiej go mierzyć osiągnięciami uczniów. Dlatego najbardziej ceni się nauczycieli, których wychowankowie odnoszą sukcesy w olimpiadach przedmiotowych.

Strukturalno-interakcyjne koncepcje profesjonalności

Tradycyjna wskaźnikowa (atrybutowa) koncepcja profesji, jak i koncepcje profesjonalności zogniskowane na kompetencjach, mają o tyle normatywny charakter, że wskazują czynniki, które powinny występować. Ich brak uniemożliwia zaliczanie grupy zawodowej lub osób do zbiorowości profesjonalistów. Wprawdzie część koncepcji zogniskowanych na kompetencjach odwołuje się do specyfiki zadań właściwych dla danej instytucji, np. szkoły, ale sposób ich realizacji uzasadniany jest teoretycznie albo normowany administracyjnie (np. poprzez obowiązujące standardy i procedury). Koniec końców wszystkie obejmują zalecenia, co i jak powinno być, albo – mniej dyrektywnie – co mogłoby być w optymalnych sytuacjach. W latach 80.–90. XX wieku w kontekście rozwoju badań jakościowych i wzrostu badawczego zainteresowania codziennością pojawiły się na gruncie niemieckim badania empiryczne, których realizatorzy deklarowali nieuprzedzone przyglądanie się działaniom zawodowym. Takie badania z pracującymi zawodowo pedagogami społecznymi, pracownikami socjalnymi, mające dać odpowiedź na pytanie: *jak jest?* prowadził m. in. Fritz Schütze (1992). Nie przyjmował on w punkcie wyjścia żadnej konkretnej teorii profesjonalności, ale jego podejście do praktyki zawodowej opierało się na założeniach interakcjonizmu symbolicznego. Przebieg (normalnych, nie przemocowych) interakcji społecznych jest otwarty, ponieważ komunikacji polegającej na wymianie znaków symbolicznych zawsze towarzyszy ich interpretacja. Jej efekt po stronie każdego z partnerów interakcji może być odmien-

kształcenia jako lepiej przygotowującego do pracy zawodowej niż aktualnie prowadzone kształcenie uniwersyteckie.

ny, bo zależy od wcześniejszych doświadczeń i zajmowanej pozycji społecznej. Równie otwarte są interakcje w dziedzinie praktyki zawodowej. Te same cele w zależności od kontekstu działania mogą być realizowane w inny sposób. Tym samym narzucanie wszystkim relacjom zawodowym takich samych standardów czy kryteriów profesjonalności jest bezproduktywne. Wątpliwe jest także tworzenie modeli działań zawodowych jako zbioru różnie uzasadnianych powinności, tak jakby ich realizacja zależała w pierwszym rzędzie od wiedzy, umiejętności i postaw działających osób. Schütze postulował przyjęcie realistycznego podejścia, umożliwiającego odsłanianie także problematycznych aspektów działań zawodowych. Tych aspektów, które na co dzień nie są dostrzegane ze względu na ich nieświadome przysłanianie, będące psychologicznym mechanizmem obronnym.

W budowanej przez siebie teorii profesjonalności Schütze wykorzystał nie tylko przesłanki interakcjonizmu symbolicznego, ale także inspiracje płynące ze strukturalizmu. Działania zawodowe przebiegają w określonych warunkach strukturalnych, które tych działań jednoznacznie nie determinują, ale określają pole możliwości działania i wyznaczają jego granice. A ponieważ warunki te wynikają z różnych źródeł, to mogą być przyczyną antynomii i napięć strukturalnych (więcej Urbaniak-Zajac 2016, s. 44–53). Wiadomo, że z jednej strony szkoły publiczne są instytucjami realizującymi politykę oświatową państwa, sterowanymi mniej czy bardziej szczegółowymi dyrektywami administracyjnymi (np. Śliwerski 2015). Zatrudnione w nich nauczycielki, nauczyciele reprezentują te instytucje – są ich funkcjonariuszami. Ale z drugiej strony szkoły są, czy raczej mają być, miejscem rozwoju i kształtowania dzieci i młodzieży. Współczesna wiedza pedagogiczna i psychologiczna dostarcza wielu argumentów za potrzebą indywidualizacji nauczania i wychowania, z racji odmienności społeczno-kulturowych i rozwojowych poszczególnych uczennic i uczniów. To dwojakię uwarunkowania codziennej działalności nauczycielskiej jest źródłem dylematów działaniowych czy wręcz paradoksów. Cechą dylematu jest brak algorytmu postępowania, każda podjęta decyzja z jakiegoś punktu widzenia staje się problematyczna. Dla przybliżenia zagadnienia przedstawię kilka najczęściej przywoływanych antynomii strukturalnych, typowych dla środowiska szkolnego:

- autonomia versus heteronomia – zasadniczy paradoks warunków realizacji nadrzędnego pedagogicznego celu: uczniowie mają stać się autonomiczni, ale w ramach narzucanych im obowiązków szkolnych i wymagań;
- bliskość versus dystans wobec uczniów – w lekcjach uczestniczą „całe” osoby, ale praca nauczycielki, nauczyciela winna ogniskować się na relacjach specyficznych dla ich instytucjonalnej roli;

- rekonstruowanie versus podporządkowanie – każdy uczeń, każda sytuacja jest inna i powinna być wnikliwie zrekonstruowana, ale jednocześnie praca nauczyciela musi przebiegać zgodnie z ogólnymi regułami obowiązującymi w szkole;
- osoba ucznia versus wymagania dotyczące przedmiotów szkolnych – należy brać pod uwagę indywidualne cechy każdego ucznia, ale jednocześnie muszą być egzekwowane obowiązujące wymagania programowe
- jednorodność versus różnica – wszyscy uczniowie powinni być równo traktowani, ale jednocześnie należy brać pod uwagę indywidualne sytuacje – są więc traktowani w różny sposób;
- organizacja versus interakcja – ustalone administracyjne reguły aparatu szkolnego a kontekstowe, płynne współdziałanie uczestników interakcji (por. Terhart 2011, s. 206).

Już wiele lat temu Zygmunt Freud, biorąc pod uwagę antynomiczną strukturę warunków działania, nazwał zawód nauczyciela niemożliwym. Jest to hiperbola zawierająca uwagę na rozbieżność oczekiwań, wynikających z odmiennych wartości (o „niemożliwych zawodach” Britzman 2009). W strukturalno-interakcyjnych podejściach do pracy zawodowej profesjonalizm wyraża się w umiejętności działania w sytuacjach dylematycznych, w umiejętności podejmowania decyzji adekwatnych do sytuacyjnych potrzeb i możliwości. Reguły przebiegu działania nie mogą więc być uniwersalne, lecz kontekstowe. Warto dodatkowo podkreślić, że adekwatność i skuteczność podjętej decyzji można ocenić jedynie *post factum*. Dlatego tak ważna jest systematyczna autorefleksja, wyrażająca się w ponownej ocenie zakończonego własnego działania bądź jego etapu. Równie istotne jest też prowadzenie interpretacyjnych czy też rekonstrukcyjnych badań naukowych nad realną praktyką zawodową. Systematyczne rekonstrukcje i interpretacje pozwalają odsłonić świadome i nieświadome przesłonięcia, a więc wydobyć na jaw problemy, co jest pierwszym krokiem do świadomego mierzenia się z nimi (np. Urbaniak-Zajac 2016, Granosik 2013). Rozwiązanie problemów strukturalnych wykracza zazwyczaj poza możliwości nauczycielek i nauczycieli, ponieważ wymaga zmian w strukturze warunków działania. Takie zmiany też się dokonują, ale dzieje się to w dłuższym przeciągu czasu w wyniku aktywności nowych ruchów społecznych i kulturowych bądź decyzji politycznych.

Narzędziem wspomagającym wzrost autorefleksji – samoświadomości uczących się osób jest dziennik uczenia się (Hascher, Katstaller, Kittinger 2014), w rodzimej literaturze określane zwykle angielskim słowem *portfolio* (Szymańska 2019). Jak zauważa Tina Hascher i in., dziennik uczenia się jest do-

konywanym z subiektywnego punktu widzenia zapisem nabywania kompetencji. Wbrew znaczeniu nazwy 'portfolio' dziennik w rozumieniu przywołanych autorów jest nie tyle sprofilowanym zbiorem prac, co instrumentem wspierającym świadome kształtowanie. Jego celem nie jest dokumentowanie osiągnięć, lecz rozjaśnianie procesów uczenia się. Dziennik uczenia się wykorzystywany bywa w akademickim kształceniu przyszłych pedagogów, w tym nauczycieli. Służy on dokumentowaniu i ewaluowaniu procesu uczenia się studentek, studentów. Można by eksperymentalnie sprawdzić użyteczność dziennika uczenia się jako narzędzia rozwijania autorefleksji nauczycieli. Systematyczne notatki, będące autoopisem pracy zawodowej, można by wykorzystać jako materiał w procesie superwizji lub w grupowych dyskusjach nauczycieli. Patrząc realnie na warunki pracy polskich nauczycielek i nauczycieli, szersze zastosowanie dziennika uczenia się nie wydaje się jednak możliwe, nie tylko ze względu na brak czasu nauczycieli (pracują dodatkowo, zabiegając o dochody pozwalające na godziwe życie) i brak superwizji, ale przede wszystkim z uwagi na brak zaufania w szkołach, uniemożliwiający ujawnianie trudności i niepowodzeń.

Zakończenie

Idea profesji wywodzi się z przypisania wybranym zawodom misji społecznej, ukierunkowanej na integrację i stabilizację systemu społecznego, poprzez wkład w rozwiązywanie istotnych problemów. We współczesnej socjologii zawodu zdecydowanie odchodzi się od „heroicznej” wizji profesji w kierunku pragmatycznego podejścia, tzn. profesjonalista wbrew założeniom Parsonsa utożsamiany jest z ekspertem (w miejsce misji – quasi-rzemieślnicze umiejętności). Podstawą dla wykonywania trudnych i czasami ryzykownych zadań zawodowych jest specjalistyczna wiedza, której towarzyszą odpowiednie postawy i umiejętności, zdobywane w trakcie wymagającego wysiłku kształcenia oraz starannej socjalizacji zawodowej (Terhart 2011, s. 215). Im efektywniej wykonywane są zadania, tym wyższy jest poziom profesjonalizmu. A ponieważ zadania zawodowe coraz szybciej się zmieniają, istotnym wskaźnikiem profesjonalizmu jest także gotowość do ustawicznego rozwijania nowych umiejętności. W tym nurcie mieści się myślenie nad profesjonalizmem nauczycieli zogniskowane na specyfice ich zadań zawodowych. Do listy zadań – raz bardziej, raz mniej ogólnych – opracowuje się listę adekwatnych kompetencji, które mają być nabywane w procesie kształcenia akademickiego i doksztalcania towarzyszącego pracy zawodowej. Na wstępie wspomniałam, że takie rozumienie profesjonalno-

ści jest najbardziej zgodne ze zdrowym rozsądkiem – dla każdego jest bowiem oczywiste, że specjalne zadania wymagają specjalnej wiedzy i umiejętności. W moim mniemaniu ograniczenie tego stanowiska z perspektywy jego praktycznego znaczenia wyraża się w koncentracji uwagi na sprawczości działającej osoby (efekt posiadanych kompetencji), z przesunięciem w cień zewnętrznych uwarunkowań, zwłaszcza administracyjnej kontroli formalnych „mierników kompetencji” (np. wymagania programowe, badania poziomu nauczania, inne dodatkowe formy ewaluacji, nacisk na ustawiczne kształcenie, wprowadzanie elementów rynkowych i konkurencji). Dlatego wydaje się, że strukturalne koncepcje profesjonalności są istotnym dopełnieniem konceptualizacji profesjonalizacji nauczycielskiej. Nienormatywne teorie działania profesjonalnego nie informują: „jak postępować i nie rozwiązują żadnych problemów pedagogicznych działań zawodowych. Pokazują, że efekty działania nie zależą wyłącznie od zabiegów pedagogów: wskazują także granice działania profesjonalnego, które stanowi wywieranie przymusu”. (Urbaniak-Zajac 2016, s. 43)

Z perspektywy praktyki teoretyzowania łączenie stanowisk odwołujących się do różnych przesłanek określane jest mianem eklektyzmu, czemu nie zawsze towarzyszy pozytywne waloryzowanie. Wiedza teoretyczna ma porządkować obraz (wycinka) świata, powinna więc być systematyczna, wewnątrznie niesprzeczna, ogólna (na ile to możliwe), intersubiektywnie uzasadnialna, logicznie spójna (na podstawie Sozański 1988). Natomiast wiedza profesjonalna, której podbudowę stanowi wiedza teoretyczna (przekazywana w kształceniu akademickim), rozwijana jest poprzez stosowanie w działaniu zawodowym. Wydaje się, że najważniejszym kryterium jej oceny jest adekwatność wobec kontekstu użycia (zob. Dewe, Ferchhoff, Radtke, 1992, s. 82). Nie może więc być ogólna, lecz konkretna, dla zewnętrznego obserwatora może wydawać się niespójna, bo rządzi się „logiką sytuacyjną”, a nie „logiką właściwą”, ujawnia się w działaniu, a nie w deklaracjach, jak powinno ono przebiegać. Te różnice mają zwrócić uwagę na nietrafność tradycyjnego wyobrażenia przepływu wiedzy teoretycznej do praktyki. Aby mogła być użyta w praktyce, musi stracić swój ogólny charakter, w sytuacji optymalnej (z punktu widzenia teoretyków) staje się „materią do wykorzystania”. To wykorzystanie nie musi się ograniczać do wyboru środków działania, może np. polegać na zrozumieniu uwarunkowań i ograniczeń. Jeśli nauczycielka dowie się, że jej problem np. z określeniem granic prywatności (dylemat bliskość – dystans) w relacjach z uczennicami i uczniami ma uwarunkowanie strukturalne i zmagają się z nim wszystkie zaangażowane i refleksyjne osoby, to może zmniejszyć jej napięcie emocjonalne i zachęcić do podjęcia w szkole dyskusji na ten temat. W tym upatruję praktyczne znaczenie teorii.

BIBLIOGRAFIA

- Britzman, D.P. (2009), *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions*, New York: State University of New York Press.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Edytor.
- Dewe B., Ferchhoff W., Radtke F.-O. (1992), *Das Professionswissen von Pädagogen: Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch, w: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in paedagogischen Feldern* (s. 73–89), Opladen: Leske u. Budrich.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli: Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Poznań–Toruń: Edytor.
- Granosik M. (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Grimes R. (2006), *Lehrprofessionalität in einer demokratischer Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 51, zeszyt specjalny Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf, s. 14–29.
- Hascher T., Katstaller M., Kittinger C. (2014), *Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung – Potentiale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung*, w: D. Bosse, L. Cnblez, T. Hascher (red.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Analysen, Perspektiven und Forschung*, Quelle, Immenhausen: Prolog-Verlag, https://Users/48664/Downloads/Zur_Funktion_von_Lerntagebuchern_in_der.pdf (dostęp: lipiec 2022)
- Krasnowolski A. (2013), *Zawody zaufania publicznego, zawody regulowane oraz wolne zawody. Geneza, funkcjonowanie i aktualne problemy*. Opracowania tematyczne OT-625, Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/56/plik/ot-625_.pdf (dostęp: lipiec 2022)
- Łuczyńska M. (2013), *Pracownicy socjalni w procesie profesjonalizacji*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Magda-Adamowicz M. (2021), *Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje*, „Studia Pedagogiczne. Problemy edukacyjne, społeczne i artystyczne”, nr 38, s. 11–22.
- Michalak J. (2019), *Nauczyciel*, w: Z. Kwieciński B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (s. 963–977), Warszawa: WN PWN.
- Otto H.-U., Utermann K. (red.) (1973), *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?* Monachium: Juventa Verlag.
- Parsons T. (2009), *System społeczny*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”
- Sikorski C. (1995), *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, Warszawa: PWN.

- Sozański T. (1988), *Socjologia teoretyczna jako nauka normalna*, „Studia Socjologiczne” 4 (151), s. 5–37.
- Szempruch J. (2019), *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2, s. 24–32.
- Staub-Bernasconi S. (2013), *Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards*, w: Becker-Lenz R. i in. (red.) *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (s. 23–48), Wiesbaden: Springer.
- Szamańska M. (2019), *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Śliwowski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Terhart E. (2011), *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 57, zeszyt specjalny, s. 202–224.
- Urbaniak-Zajac D. (2018), *Normatywne i nienormatywne teorie profesjonalności*, „Problemy Profesjologii” nr 2, s. 25–36.
- Urbaniak-Zajac D. (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urbaniak-Zajac D. (2015), *Kształcenie akademickie z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany* (s. 317–379), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2015), *Koncepcja badań empirycznych*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany* (s. 243–268), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia trzy teoretyczne konteksty rozważań nad profesjonalnością, odnoszone do specyfiki działań pedagogicznych, w tym nauczycielskich. Omówiona została tradycyjna atrybutowa koncepcja profesji, ponieważ wyjaśnia wyróżnioną pozycję niektórych zawodów. W tej koncepcji zawody pedagogiczne uznaje się za quasi-profesje (profesje niepełne) ze względu na ograniczoną autonomię działania ich przedstawicieli. Scharakteryzowane zostały też dwa warianty „profesjonalności kompetencyjnej”, ponieważ to ujęcie jest najbliższe zdrowemu rozsądkowi (wszak profesjonalści robią to, czego nie umieją laicy). Postulowany zbiór kompetencji wprowadzany jest albo z ogólniejszej teorii, albo z przypisanych do danego zawodu (lub instytucji) zadań i obowiązków. W ostatniej części zasygnalizowane zostały także nienormatywne koncepcje profesjonalności strukturalno-interakcyjnej, eksponu-

jące strukturalne napięcia w przestrzeni działania zawodowego oraz interpretacyjny wymiar interakcji. Celem teoretycznej refleksji nad warunkami działania zawodowego może być wspieranie rozwoju samoświadomości praktyków, a więc wzrost ich profesjonalności.

SŁOWA KLUCZOWE: Teoria profesjonalności, profesjonalność pedagogiczna, kompetencje pedagogiczne, dylematy działania zawodowego

SUMMARY

The article presents three theoretical contexts for consideration of professionalism, related to the specifics of pedagogical activities, including teaching. The traditional attributional concept of profession is discussed as it explains the distinctive position of certain professions. In this concept, pedagogical professions are considered quasi-professions (incomplete professions) due to the limited autonomy of action of their representatives. Two variants of “competent professionalism” are also described, since this approach is closest to common sense (after all, professionals do what laymen can't). The proposed set of competencies is derived either from a more general theory or from the tasks and responsibilities assigned to a given profession (or institution). The final part also hints non-normative concepts of structural-interactive professionalism, exposing structural tensions in the space of professional action and the interpretative dimension of interaction. The goal of theoretical reflection on the conditions of professional action may be to support the development of practitioners' self-awareness, and thus increase their professionalism.

KEYWORDS: Theory of professionalism, pedagogical professionalism, pedagogical competencies, dilemmas of professional action.

DANUTA URBANIAK-ZAJĄC – Uniwersytet Łódzki
Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 10.02.2023

Daty recenzji / Revised: 10.02.2023; 15.02.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023

Zmiana w systemie nauczania jako podłoże dla rozwoju przywództwa nauczycieli

Change in the learning system as a substrate for teacher leadership development

DOI 10.25951/9567

Wprowadzenie

Wydarzenia z roku 2020, związane z gwałtownym i nieoczekiwanym rozprzestrzenieniem się globalnej pandemii, doprowadziły do powstania sytuacji problemowych we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności. Były one najczęściej konsekwencją szybkich zmian adaptacyjnych w sferze społecznej, gospodarczej, a nawet politycznej. Wprowadzenie na szeroką skalę nowych form kształcenia o charakterze zdalnym oraz metod przekazywania i egzekwowania wiedzy stworzyło szereg wyzwań, ale także nowe możliwości rozwoju warunków kształcenia dzieci i młodzieży. Wcześniej w Polsce zdalne nauczanie wykorzystywane było sporadycznie, w zasadzie tylko w odniesieniu do zajęć dodatkowych. Znakomita większość nauczycieli szkół nie miała w tym zakresie żadnego doświadczenia (Bogacka i in. 2021). Zaistniała sytuacja wymusiła potrzebę szybkiej adaptacji do zupełnie nowych, nierozpoznanych dotąd warunków. Doświadczenia nauczycieli w zakresie rozpoznania zalet i wad zdalnego nauczania stanowią niewątpliwie doskonałe i wiarygodne źródło informacji, które może być wykorzystane w przyszłości dla ulepszenia i usprawnienia nauczania zdalnego.

Zmiany w edukacji polegały wówczas na wykorzystaniu zdalnych platform nauczania oraz związane były z zawieszeniem zajęć tradycyjnych, tj. prowadzonych w budynkach dydaktycznych szkół. Ta odmienna sytuacja wywołała w całej społeczności związanej ze sferą edukacji radykalne zmiany dotyczące wszystkich trzech elementowych postaw społecznych, a więc zmiany w sferze wiedzy o nowych formach nauczania zdalnego, zmiany postrzegania i oceny tych form, a także istot-

ne zmiany w sferze behawioralnej podmiotów (tj. uczniów, nauczycieli, dyrektorów, rodziców) wobec nowo zaadaptowanych form kształcenia.

W tym trudnym okresie znaczący wpływ na sprawne funkcjonowanie szkoły, w nieco zmienionej formie, miał nauczyciel, który obok ucznia i rodzica jest jednym z podstawowych podmiotów edukacji. Będąc podmiotem edukacji w szkole, nauczyciel pełni jednocześnie trzy podstawowe funkcje: kierownicze (lidarskie), interakcyjne i organizacyjne. Rola nauczyciela jako kierownika w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest czasami utożsamiana jedynie ze strategią zarządzania. Nauczyciel traktowany jest wtedy jako lider czy też menadżer systemu oświaty. Praca nauczyciela w tym trudnym okresie funkcjonowania szkoły miała przede wszystkim wymiar osobowy i była pochodną rozumienia nauczyciela jako profesjonalisty, etycznie zaangażowanego we wspieranie rozwoju ucznia (Wiśniewska 2016).

Przywództwo edukacyjne nauczycieli

Przywództwo jest zagadnieniem chyba najlepiej znanym i opisanym w naukach o zarządzaniu. Jest oczywiście różnie rozumiane, różne są ideały przywództwa i wzorce przywódcy. R. Griffin pisze:

„Przywództwo jest zarówno procesem, jak i pewną właściwością. Jako proces polega na użyciu wpływu bez sięgania po środki przymusu z zamiarem kształtowania celów grupy lub organizacji, motywowania zachowań nastawionych na osiągnięcie tych celów oraz dopomożenia w zdefiniowaniu kultury grupy lub organizacji. Jako właściwość przewodzenia jest zestawem cech przypisywanych jednostkom, które są postrzegane jako przywódcy” (Penc 2008, s. 762).

Podjęcie do przywództwa zmieniało się na przestrzeni lat. W literaturze przedmiotu można znaleźć różne jego typologie, m.in. Rickiego Griffina, Jamesa Stonera, Roberta Freemana, Daniela Gilberta, Mariana Mroziewskiego, Aleksego Poczrowskiego i innych. Ewolucję paradygmatów przywództwa prezentuje Gayl C. Avery, która wyróżnia przywództwa: klasyczne, transakcyjne, wizjonerskie (transformacyjne) oraz organiczne.

Przywództwo klasyczne charakteryzuje się dominacją opartą na szacunku i władzy oraz na wydawaniu poleceń i kontrolowaniu. Koncentruje się ono na teorii wielkich ludzi, według której jedynie nieliczni mają odpowiednie zdolności i cechy, które uprawniają ich do tego, żeby przewodzić innym. Może to

skłaniać członków grupy do pomniejszania własnych umiejętności, wycofania inicjatywy i idealizowania przywódcy (Avery 2009).

Przywództwo transakcyjne z kolei jest procesem, w którym lider podejmuje próby wzmocnienia motywacji pracowników poprzez oferowanie podwładnym różnego rodzaju nagród postrzeganych przez nich jako wartościowe i opłacalne, takie jak np. awans, podwyżka (Avery 2009).

Z kolei **przywództwo wizjonerskie** polega na inspirowaniu i zachęcaniu podwładnych do działania i samodzielnego rozwiązywania problemów poprzez motywację środkami pozafinansowymi. W tym typie przywództwa niezwykle ważna jest charyzma szefa i więzi emocjonalne (Leżucha 2019).

Natomiast paradygmat **przywództwa organicznego** zakłada, że pojedynczy przywódca nie jest najważniejszy w organizacji, ważne są mechanizmy wspólnej interpretacji i interakcji członków zespołu, kolektywne wartości i minimalna kontrola. Pracowników zachęca się do samoprzywództwa i zarządzania sobą.

Zadaniem przywódcy w złożonym otoczeniu jest raczej podsycanie entuzjazmu i zaangażowania oraz działanie jak katalizator zmian, coach, mentor i integrator. Ludzie odgrywający rolę przywódców działają bardziej jako koordynatorzy wspomagający komunikację i współpracę w grupie niż dyrektorzy. W firmie szefów można zastąpić poprzez kulturę opartą na wspólnej wizji i wartościach. Członkowie zespołu pracowniczego wspólnie interpretują zdarczenia, dzielą priorytety i wartości, szukają odpowiedzi na zmieniające się otoczenie. Proces ten często określa się terminem angielskim *sense making*, czyli nadawanie sensu, znaczenia (Bush 2007, s. 396–397).

Grzegorz Mazurkiewicz (2011) pisze, że przywództwo edukacyjne wiąże się z wyzwaniem w innych zdolności do jak najlepszego wykonywania zadań, a jednocześnie z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia. Ten sam autor pisze również, że przywództwo edukacyjne charakteryzuje się:

- adekwatnością do kontekstu;
- refleksyjnością i służebnością wobec ludzi i instytucji;
- uszanowaniem autonomii i różnorodności;
- ciągłym wspieraniem partycypacji i dialogu;
- szczególną koncentracją na uczeniu się i rozwoju (Mazurkiewicz 2011).

Grzegorz Mazurkiewicz opisując przywódcę edukacyjnego stwierdza między innymi, że jest to osoba, która posiada umiejętność uzewnętrznienia potencjału innych, dzieli się swoją władzą i zachęca do jak najlepszego współdziałania, pomagając innym uwierzyć w siebie, zobaczyć i wykorzystać własny potencjał. Autor ten proponuje również model przywódcy edukacyjnego, obejmujący

trzy elementy: intelektualną wrażliwość nauczyciela, gotowość do bycia aktywną edukacyjnym, czyli do aktywnego działania, naukowe podejście do procesu kształcenia polegające na nieustannej rewizji swojej wiedzy, doskonaleniu umiejętności, refleksyjnej analizie własnego działania (Mazurkiewicz 2011).

Wzrost zainteresowania przywództwem nauczycieli jest wynikiem naturalnego rozwoju teorii i praktyki przywództwa w edukacji. Przywództwo stało się dla wielu odwołujących się do niego w teorii i praktyce autorów swego rodzaju odpowiedzią na problemy związane z kryzysem tradycyjnych, menedżerskich podejść dominujących w myśleniu o kierowaniu w sferze edukacji (Dorczyk 2018).

W związku z nadrzędnym celem edukacyjnym szkoły jako organizacji – jakim jest indywidualny rozwój oraz uczenie się uczniów – przywództwo nauczycieli jest kluczowym elementem określającym specyfikę przywództwa edukacyjnego. Warunkiem, który umożliwi osiągnięcie wymienionych celów, jest aktywność przywódcza nauczycieli, polegająca na wywieraniu wpływu na pozostałe podmioty procesu edukacyjnego, przede wszystkim na uczniów. Kompetencje przywódcze powinny stać się istotnym komponentem profesjonalizmu nauczycieli już w trakcie studiów pedagogicznych (Dorczyk 2018).

Źródła przywództwa edukacyjnego nauczycieli należy poszukiwać w różnych koncepcjach rozumienia tego pojęcia. Pierwsza z nich zakłada potrzebę znalezienia pasujących do potrzeb edukacji teorii przywództwa. Podejście takie prezentują zwolennicy przywództwa transformacyjnego, według których szkoła jako organizacja ciągle musi się zmieniać, dostosowywać do zmian (Pearce, Conger 2003). W tym ujęciu przywództwo partycypacyjne, kolegialne i dystrybuowane włącza w procesy przywódcze szerszą grupę pracowników niż tylko formalni przywódcy. Ponadto paradygmat przywództwa organicznego zaproponowany przez wspomnianą G.C. Avery (2009) zakłada odejście od zarządzania klasycznego na rzecz samoprzywództwa i samo zarządzania i oparcie się na zaufaniu i szacunku do pozostałych pracowników, pozostawiając im swobodę działania, delegując na nich zadania i odpowiedzialność za ich wykonanie. Natomiast druga koncepcja wywodzi się z przywództwa instrukcyjnego (i pedagogicznego). Pierwsze koncentruje się na procesach nauczania i czynnikach na nie wpływających (Hallinger, Murphy 1985), drugie zarówno na procesach uczenia się oraz wartościach, takich jak dobrostan ucznia i jego bezpieczeństwo (Dorczyk 2018).

Przywództwo w edukacji wskazuje na elementy, które w związku ze specyfiką szkoły i procesów w niej zachodzących wydają się kluczowe i dla tego przywództwa niezbędne.

W kontekście edukacyjnym pojawia się przywództwo rozumiane jako relacja i proces społeczny. Taki sposób rozumienia postuluje wielu autorów zajmujących się przywództwem edukacyjnym, z uwagi na fakt, że w praktyce przywództwo pojawia się w relacji pomiędzy ludźmi i w toku rozwoju tej relacji kształtuje się jako społeczny w swej naturze i interaktywny proces (Madalińska-Michalak 2013).

Przywództwo edukacyjne bardziej skupia się na kreśleniu wizji i wyznaczaniu celów dalekosiężnych. Podkreśla wartość współpracy i poszukiwania nowych, nieraz innowacyjnych rozwiązań. Raport OECD zawiera istotny argument dla przywództwa, a mianowicie: „skuteczne przywództwo edukacyjne jest niezbędne dla (...) równego dostępu do edukacji” (Pont, Nusche, Moorman 2008).

Przywództwo edukacyjne musi być dystrybuowane pomiędzy członków organizacji, jaką jest szkoła. Jak wspomniano już wcześniej, koncepcje zwracające uwagę na ten wątek stały się bardzo popularne wśród autorów zajmujących się przywództwem edukacyjnym, którzy odwoływali się do takich, powstałych w ogólnej teorii przywództwa koncepcji, jak na przykład przywództwo kolegialne (Bush 2007, s. 394–395). Potrzeba takiego zespołowego w swej naturze przywództwa, angażującego możliwie wielu członków zespołu szkolnego, jest szczególnie widoczna z perspektywy praktyki przywództwa edukacyjnego w szkołach, gdzie na co dzień trzeba realizować skomplikowane zadania niemożliwe do wykonania bez aktywnego zaangażowania wielu różnych podmiotów w szkole i poza nią (Dorczak 2012).

Kolejnym elementem niezbędnym dla przywództwa edukacyjnego są centralne wartości przywództwa edukacyjnego. Są nimi bez wątpienia: uczenie się i rozwój indywidualny człowieka, wyzwalanie umiejętności i zdolności u pracowników, zaufanie do nich oraz szacunek i poszanowanie godności podmiotów procesu edukacyjnego.

Czas pandemii wyraźniej podkreślił wagę przywództwa nauczycieli w teorii i praktyce przywództwa w edukacji. W tej szczególnej sytuacji, w której znalazła się polska szkoła, właściwie rozumiane przywództwo nauczycieli, jeśli ma dobrze służyć nadrzędnemu celowi szkoły, jakim jest uczenie się i rozwój indywidualny wszystkich bez wyjątku uczniów, musi obejmować wszystkich nauczycieli. Tylko wtedy może być przywództwem autentycznie edukacyjnym w profesjonalnym sensie oraz przyczyniać się do osiągnięcia przez wychowanków sukcesów edukacyjnych (Frost 2014).

Skuteczni przywódcy edukacyjni potrzebują wspierającego środowiska, które umożliwi im realizację ich potencjału, wizji i pomysłów oraz dzielenie się nimi z innymi. Partycypacja przywództwa, czyli poszerzanie strefy wpływu i autonomii, daje nauczycielom poczucie sprawczości i odpowiedzialności

za szkołę. Jednak trudno jednoznacznie stwierdzić, jak duże znaczenie przy realizacji oddolnych inicjatyw ma poparcie ze strony dyrektora szkoły (Leżucha 2019). Wydaje się zatem, że odporny na niesprzyjające okoliczności nieformalny przywódca edukacyjny może mieć szansę na przekonanie innych do realizacji swoich pomysłów i wizji. Niemniej potrzebne jest mu wewnętrzne wsparcie, które pomoże mu poradzić sobie z oporem wobec nowych pomysłów, które są początkiem zmiany i wzmocni jego motywację, zaangażowanie i spełnienie zawodowe (Kaczyńska 2015).

Nauczyciel bez odpowiedniego wsparcia, któremu jednocześnie odmawia się prawa do autorskiego działania oraz ponoszenia za nie odpowiedzialności, może odczuwać frustrację i stracić początkowe poczucie sensu własnej pracy, co w rezultacie prowadzić może do wypalenia zawodowego. Każda zmiana w systemie edukacji, a zwłaszcza w obecnym czasie nauczania zdalnego, powinna uwzględniać głównych jej realizatorów – nauczycieli. Oddając nauczycielom dzieci pod opiekę, a wraz z nimi całą przyszłość kraju i świata, dlaczego nie uczynić ich także współtwórcami owych zmian? Tworząc pedagogom optymalne warunki pracy, oparte na zaufaniu do ich kompetencji, gotowości do współpracy oraz dzielenia się wiedzą i władzą, można pomóc nauczycielom pasjonatom – rozbudzić i podtrzymać ich entuzjazm i zaangażowanie.

Różnorodność zmian inicjowanych przez nauczycieli powoduje, że warto szukać wśród nich (potencjalnych) nieformalnych przywódców i że warto ich wspierać, gdyż działają oni na korzyść nie tylko swoich uczniów, ale także całej społeczności szkolnej.

Współczesny system edukacji scedował przywództwo ze szczebla dyrektorskiego na poszczególnych nauczycieli, którzy sami znaleźli się w całkiem nowej rzeczywistości, w nowym systemie nauczania, z nowymi narzędziami, metodami i środkami nauczania. Musieli zmierzyć się z nową formą komunikacji z uczniami, nie jak do tej pory *face to face*, ale poprzez łącza internetowe. To oni obecnie organizują pracę swoich wychowanków, kontaktują się online z rodzicami, współpracownikami i dyrekcją. Na nich spadła odpowiedzialność za cały proces edukacji w szkole.

Nauczanie zdalne w pandemii w świetle literatury przedmiotu

Rozwój pandemii przyczynił się do zainicjowania różnorodnych badań podejmujących zagadnienie zdalnej edukacji w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Większość badań dotyczyła tylko jednej z grup, tj. uczniów, na-

uczycieli, dyrektorów albo rodziców. Do opracowań łączących doświadczenia i opinie wszystkich tych grup należał raport Ptaszka i in. (2020), a nauczycieli i uczniów – raporty Plebańskiej i in. (2020, 2021).

Przykładem opracowań dotyczących doświadczeń grupy nauczycieli są publikacje Buchner i in. (2020) oraz Buchner i Wierzbickiej (2020), przedstawiające wyniki badań z uwzględnieniem oddzielnych grup respondentów, tj. nauczycieli szkół podstawowych oraz nauczycieli liceów ogólnokształcących i techników. Jak wskazują raporty z badań, przed okresem pandemii 15% nauczycieli szkół podstawowych miało doświadczenia z edukacją zdalną. Jednak doświadczenia te były niewielkie i ograniczały się w dużej mierze np. do konsultacji z uczniami przez Zoom, Skype czy Messenger, czasem wiązały się z udziałem w webinarach, szkoleniach i kursach e-learningowych czy przesyłaniem dodatkowych materiałów uczniom w celu uzupełnienia przeprowadzanych lekcji. Nauczyciele wskazywali następujące obszary problemowe: czasochłonność procesu, braki sprzętowe oraz niedostatki łączy internetowych uczniów. Większość respondentów dotychczas nie miała problemu z dziennikiem elektronicznym, który dość powszechnie był stosowany w szkołach w okresie przed pandemią. Ponadto wykorzystywano platformy zdalne do porozumiewania się w sprawach służbowych z dyrekcją szkół lub w kontaktach organizacyjnych z rodzicami.

Okres izolacji uwydatnił niskie kompetencje cyfrowe nauczycieli, co jest efektem braku odpowiednich szkoleń i wsparcia merytorycznego. Przejście na edukację zdalną wymusiło podnoszenie kwalifikacji w tym zakresie i skutkowało wzrostem kompetencji. Z kolei sporym zaskoczeniem dla nauczycieli były bardzo niskie kompetencje cyfrowe uczniów. Ich biegłość kończyła się na korzystaniu z mediów społecznościowych, ale inne kwestie, takie jak odebranie maila, wejście we wskazany link czy wysłanie załącznika stanowiły duży problem.

Z kolei w raporcie Plebańskiej i in. (2020) autorzy sformułowali kilka podstawowych wniosków wynikających z badań, a w pierwszej kolejności wskazano – podobnie jak w cytowanym wcześniej raporcie – że przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zdalnych lekcji nie jest wystarczające. Autorzy zaproponowali trzy perspektywy rozpatrywania tego problemu, mianowicie: w kategoriach przygotowania technologicznego (tj. uzupełnienia sprzętu komputerowego i odpowiedniego dostępu do Internetu), metodycznego (tj. związanego z umiejętnością doboru odpowiednich narzędzi, metod i materiałów dostępnych cyfrowo) oraz w kategoriach doksztalcania w zakresie kompetencji cyfrowych. Autorzy opracowania podkreślali, że brakuje odpowiedniego wsparcia administracyjnego w przystosowaniu się do nowego systemu pracy.

Nauczyciele wykazywali się determinacją w przygotowaniu zajęć w zmienionej formule, ale głównie mogli opierać się na własnej kreatywności i zasobach Internetu, a nie na systemowych rozwiązaniach oferowanych z poziomu odpowiednich instytucji.

Bardzo ważnym aspektem okazało się wzajemne wspieranie się nauczycieli na różnego rodzaju forach czy portalach społecznościowych, polegające na dzieleniu się materiałami, narzędziami cyfrowymi oraz doświadczeniami i dobrymi praktykami. Kolejną kwestią podniesioną przez autorów cytowanego opracowania była ocena potencjału edukacji cyfrowej. Nauczyciele podkreślali, że przy zapewnieniu odpowiedniego przygotowania nauczanie zdalne może być skuteczne i satysfakcjonujące, a uczniom i szkole może przynosić wymierne korzyści. Wnioski, jakie płyną z raportu, są następujące: rola nauczyciela w zdalnej edukacji powinna ulec redefinicji, ponieważ nie ogranicza się ona jedynie do zadawania i sprawdzania prac, a wiąże się przede wszystkim z przejęciem trudnej funkcji facylitatora, prowadzącego proces edukacyjny w sposób zaawansowany i przemyślany, oraz mediatora i organizatora życia szkolnego w sieci (Plebańska i in. 2020).

Raport z badań *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii Covid-19* uwidocznił negatywne efekty zdalnego nauczania u uczniów, nauczycieli i rodziców. Wskazane zostały trzy sfery, które wymagają szczególnej uwagi ze strony nauczycieli: fizyczna, emocjonalna, techniczna.

W pierwszej kolejności sfera fizyczna: brak aktywności fizycznej uczniów może skutkować większą podatnością na choroby (serca, cukrzycę, nowotwory, osteoporozę etc.). Mało aktywni uczniowie wyposażeni są w słabsze umiejętności społeczne, gorzej radzą sobie z porażką, cierpią na brak rozwoju osobowości, gdyż są mniej pewni siebie, rezygnują z własnych celów i marzeń. Spadek nastroju u dzieci wpływa negatywnie na ich motywację, prowadzi do rezygnacji z relacji rówieśniczych i alienacji. Poczucie osamotnienia uczniów pogłębia z kolei smutek, rujnuje ich samoocenę. Dziecko o zaniżonej samoocenie wycofuje się z relacji społecznych, obcuje głównie w *wirtualu*, a to wszystko w towarzystwie lęku, rezygnacji i otępienia. Sfera ograniczenia aktywności fizycznej dotyczy również nauczycieli i rodziców. Brak możliwości skorzystania z różnych dostępnych dotąd form aktywnego wypoczynku wpływa nie tylko na kondycję fizyczną, ale przede wszystkim psychiczną.

Z badań przeprowadzonych przez zespół Ptaszka i in. (2020) wynika, że u nauczycieli widoczne były symptomy nadużywania mediów cyfrowych. Ponad $\frac{3}{4}$ respondentów wskazało, że pozostawało w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień, w wyniku czego pojawiły się u nich takie reakcje,

jak znużenie i wyczerpanie ciągłym siedzeniem przy komputerze/smartfonie oraz odczucie „przeładowania” informacjami. Ponad połowa zauważała inne symptomy, np. rozdrażnienie z powodu ciągłego używania Internetu/komputera/smartfona, poczucie chęci bycia niedostępnym w sieci dla nikogo, ból głowy od ciągłego korzystania z narzędzi ekranowych, szczególnie przed snem.

Blisko połowa nauczycieli-respondentów deklarowała niewyspanie z powodu używania Internetu/komputera/smartfona i miała problemy z koncentracją. Samopoczucie psychiczne i fizyczne uległo pogorszeniu, w porównaniu z okresem sprzed pandemii, szczególnie, że czas spędzany w Internecie wydłużył się (Ptaszek i in. 2020).

Nie tylko u nauczycieli widoczne są wyraźne symptomy nadużywania mediów cyfrowych. Przemęczenie, nadmiar informacji, niechęć do korzystania z komputera i Internetu oraz rozdrażnienie z powodu ciągłego używania technologii informacyjno-komunikacyjnej to najczęściej występujące efekty zmęczenia cyfrowego, które rzutują na kondycję fizyczną uczniów i rodziców. Wyniki badania z raportu *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa* jasno wskazują, że ponad 45% rodziców uważa, że pogorszeniu uległo ich zdrowie fizyczne, 67,7% nauczycieli narzeka na pogorszenie się ich zdrowia fizycznego. Uczniowie, rodzice oraz nauczyciele dostrzegają u siebie znaczne pogorszenie aktualnego samopoczucia psychicznego. Sytuacja ta dotyczy 65,3% wszystkich nauczycieli, 54% rodziców oraz 47,7% uczniów (Ptaszek i in. 2020). Efektem złego samopoczucia są: trudności w zasypianiu, brak energii, zdenerwowanie, zły nastrój.

Pandemia to czas, w którym nauczyciele doświadczają większego stresu w związku z pełnieniem roli edukatora, ponieważ w opiniach nauczycieli kształcenie na odległość pozwala realizować podstawę programową w wyższym stopniu niż wychowawczą szkoły i jest to również źródłem większego stresu nauczycieli (Jaskulska, Jankowiak 2020)

Właściwie każde negatywne zjawisko będące skutkiem „pandemicznego” nauczania, a zatem brak relacji społecznych w realnym świecie, niemożność realizacji wielu aktywności rozwojowych – od zakupów, poprzez sport, do zwykłej spontanicznej zabawy – jest niekonstruktywne z rozwojowego punktu widzenia. Współcześni uczniowie dostali dużą dawkę nadprogramowego stresu. Z jednej strony dotyczy on samej pandemii: lęku o zdrowie własne i bliskich, stałości pracy rodziców, sytuacji finansowej, przyszłości swojej i świata. Z drugiej strony natomiast zwracano uwagę na zbyt dużo materiału do przyswojenia, brak zrozumienia tematów, brak czasu na przygotowanie się do lekcji, etc. Spora grupa uczniów obawia się ekspozycji przed kamerą, co często jest

traktowane przez prowadzących zajęcia jako arogancja lub wręcz unikanie. Oprócz lęku związanego z lekcjami online uczniowie bardzo często odczuwają smutek (28,9%), samotność (24,4%) oraz przygnębienie (28,4%) (Ptaszek i in. 2020).

Bardzo ważnym aspektem funkcjonowania uczniów i nauczycieli są relacje rówieśnicze i ze współpracownikami. Wyniki z raportu wskazują, że relacje rówieśnicze i z wychowawcą przed pandemią były znacznie lepsze. Ponadto nauczyciele tęsknią za swoimi wychowankami i relacjami bezpośrednimi. Kontakt zdalny nie jest w stanie zastąpić kontaktu w miejscu pracy, często bywa traktowany jako zastępcza forma komunikowania, która nie może zastąpić szkoły rozumianej jako fizyczne miejsce. Uczniowie skarżą się na brak kontaktu z rówieśnikami, natomiast jeżeli chodzi o kontakt z wychowawcą, to nie zauważają różnicy. Z kolei co piąty nauczyciel z raportu wskazuje, że brakuje mu kontaktu ze współpracownikami, z dyrekcją, natomiast uważa, że relacje z rodzicami uczniów były lepsze przed pandemią. Dla 40% badanych nauczycieli kontakt z rodzicami jest problematyczny i nie chodzi tutaj o rodziców dysfunkcyjnych, którzy ignorują fakt, że pomimo pandemii ich dzieci objęte są obowiązkiem szkolnym, ale także z rodzicami, z którymi kontakt przed pandemią był poprawny.

Edukacja zapośredniczona wpływa negatywnie na relacje rodzinne w domu nauczycieli i uczniów. Ustawiczne korzystanie ze sprzętu powoduje wzmożone wydatki eksploatacyjne, a ponadto rodzi konflikty natury technicznej i komunikacyjnej (Biernat 2020).

Istotą zdalnej edukacji jest umiejętność korzystania z cyfrowych technologii edukacyjnych oraz zasobów online przez nauczycieli, kompetencje cyfrowe nauczycieli, uczniów i rodziców, a także zaplecze sprzętowe. W nawiązaniu do raportu *Edukacja zdalna w czasie pandemii* można zauważyć, że około 10% badanych nauczycieli szkół publicznych wskazało brak właściwego sprzętu jako główny problem w realizacji zajęć zdalnych. Nieco lepsza sytuacja panuje w szkołach niepublicznych, zasobniejszych sprzętowo, ale i tutaj udostępnianie nauczycielom komputerów nie jest powszechną praktyką. Wielu nauczycieli czuje się obciążonych koniecznością korzystania ze sprzętu prywatnego z względu na jego amortyzację, a także obawę utraty wrażliwych danych. Ten sam raport wskazuje, że 36% uczniów cierpi na braki sprzętowe i Internetu (38%). Jest to spowodowane pracą zdalną rodziców (*home office*), nauką zdalną rodzeństwa, biedą, dotyczy najczęściej rodzin dysfunkcyjnych.

Nauczyciele zwracają również uwagę na problem z organizacją przestrzeni i czasu w swoim domu na prowadzenie zdalnej edukacji (19%). Spowodowane jest to faktem posiadania własnych dzieci w różnym wieku. Konieczność doko-

nywania wyboru pomiędzy opieką nad własnymi dziećmi a pracą i poczuciem odpowiedzialności za uczniów jest dla nich źródłem stresu i frustracji.

Badania przeprowadzone przez zespół Fila i in. (2021) wskazują na istotne uwarunkowania sukcesu nauczania zdalnego, do których zaliczono: umiejętność przygotowywania przez nauczycieli materiałów do pracy dydaktycznej on-line, sprawną komunikację w zespole oraz umiejętność rozwiązywania problemów technicznych. Z kolei do najpoważniejszych barier w realizacji nauczania zdalnego zaliczono kwestie weryfikacji efektów dydaktycznych i oceniania uczniów oraz przekazywania umiejętności praktycznych. Pomimo tych ograniczeń wszyscy respondenci wysoko oceniali rolę technologii w pracy dydaktycznej i wskazywali, że narzędzia on-line stanowią duże wsparcie dla nauczycieli, a uczniom umożliwiają dostęp do lepszych źródeł informacji, dają możliwość indywidualizacji nauczania oraz w wielu przypadkach zwiększają motywację uczniów do nauki (Fila i in. 2021).

Przywództwo nauczycieli w kształceniu zdalnym

Efektywna edukacja zdalna wiąże się odejściem od tradycyjnego modelu kształcenia w kierunku modelu, w którym uczeń sam wytwarza wiedzę na podstawie własnych doświadczeń i własnej aktywności indywidualnej lub grupowej, natomiast nauczyciel-przewodnik kieruje procesem uczenia się uczniów. Sukces w pracy z uczniami uzależniony jest od umiejętności korzystania z cyfrowych technologii edukacyjnych oraz zasobów online przez nauczycieli przed okresem pandemii.

Na poprawne nauczanie zdalne ze strony nauczyciela składa się znaczna ilość spełnionych warunków, zarówno po stronie merytorycznej, jak i umiejętnościowej. Bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na poziom efektywności, uzyskiwany w zdalnym nauczaniu, są kwalifikacje i doświadczenie w nauczaniu tradycyjnym. Tylko doświadczony nauczyciel, który pracował już w warunkach tradycyjnych edukacji, może podjąć się nauczania na odległość. Istotnym komponentem kompetencji nauczycielskich w nauczaniu zdalnym jest znajomość technologii informacyjno-telekomunikacyjnych. Wykracza to także poza grupę kompetencji przygotowania materiałów szkoleniowych i wpływa na dalszą sferę nauczania telekomunikacyjnego. Dla potwierdzenia wysokich umiejętności pedagogicznych dołożyć należy wysokie kompetencje merytoryczne. Nauczyciel zdalny powinien wykazywać się także umiejętnością stosowania metod wspomagających proces uczenia się. Zacząć należy od

wcześniej już wspomnianego opracowania materiałów multimedialnych (Wiśniewska 2016).

W kontekście nauczania zapośredniczonego przywództwo nauczycieli jest procesem logistycznym, który ma na celu takie przygotowanie nauczania i zorganizowanie pracy swojej i uczniów, aby ten proces przebiegał bez zakłóceń. Rodzice, znacznie bardziej obciążeni nauczaniem własnych dzieci, potrzebują sprawnego organizatora, który przeprowadzi kształcenie zdalne bez negatywnych konsekwencji, z największą korzyścią dla uczniów i bez obciążania ich dodatkową pracą.

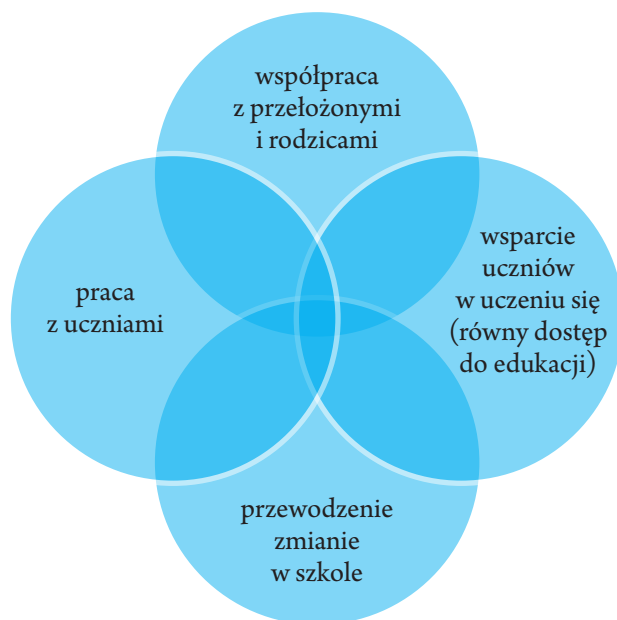
Działalność edukacyjno-wychowawcza, która została przeniesiona do sieci i realizowana przez nauczycieli, spowodowała znaczne ich przeciążenie. Odpowiadają obecnie nie tylko za proces edukacji, ale muszą odpowiednio wspierać i motywować uczniów do pracy, a nie jest to łatwe, wymaga zastosowania nowatorskich metod i technik nauczania. Są prekursorami zmian, które nastąpiły w szkole w efekcie zdalnego nauczania. Nawiązywanie kontaktu wirtualnego z rodzicami, współpracownikami i dyrekcją wymaga od nauczycieli posiadania nowych kompetencji, które wcześniej nie były potrzebne. Zmusza to do refleksji nad systemem kształcenia młodych pedagogów i konieczne jest wprowadzenie w kanon nauczania właśnie zdalnego prowadzenia zajęć i wyposażanie przyszłej kadry pedagogicznej w kompetencje, które już na stałe wejdą do rzeczywistości szkolnej.

Kluczowym obszarem wymagającym kompleksowego wsparcia ze strony nauczycieli podczas zdalnej edukacji są kompetencje emocjonalno-społeczne uczniów. Ich kluczowa rola w funkcjonowaniu człowieka jest nieoceniona, gdyż dzięki nim każdy z nas może odpowiednio regulować swoje relacje ze światem, a świat z nami. Kiedy jednak zmieniają się relacje, to modyfikacji podlegają również kompetencje za nie odpowiedzialne i trzeba niejako na nowo podjąć wysiłek uczenia się odpowiedniego reagowania i przeżywania w nowym układzie odniesień. Stąd podkreślanie przez badaczy i praktyków edukacji priorytetowego podchodzenia do sfery emocjonalno-społecznej w planowaniu i realizacji zajęć online (Knopik 2022).

Zapośredniczony charakter komunikacji w edukacji zdalnej nie pozwala na pełną ekspresję emocji uczestników. Zmienia się charakter uczestnictwa i zaangażowania w komunikację podczas lekcji online: uczniowie pozbawieni są naturalnego dla nich kontekstu zajęć (żarty „na stronie”, wspólne spędzanie przerw, dzielenie się swoimi doświadczeniami, troskami itp.). Edukacja zdalna ogranicza repertuar zachowań społecznych uczniów (np. brak wspólnych zabaw i gier sportowych, wycieczek, ale także sprzeczek, codziennych napięć i ra-

dości związanych z przebywaniem we wspólnej przestrzeni i podejmowaniem wspólnych aktywności). Edukacja zdalna stwarza możliwość nieangażowania się, co w przypadku utrwalenia przyczynia się do traktowania lekcji online jako czynności „przy okazji” innych, bardziej absorbujących ucznia. Nieangażowanie się może również dotyczyć konsekwentnego niewchodzenia w jakąkolwiek komunikację z innymi. Obserwuje się brak dostępu nauczycieli do pełnych danych, na podstawie których można by zaobserwować samopoczucie uczniów (głównym źródłem informacji są wypowiedzi uczniów, które mogą być zafałszowaniem ich prawdziwej kondycji psychicznej). Przewaga aktywności indywidualnych w nauce zdalnej ogranicza trening kompetencji społecznych podczas uczenia się (Knopik 2022).

Odpowiedzią na potrzeby nowego sposobu nauczania jest komplementarne kształcenie, rozumiane już nie jako przekaz informacji wraz z egzekwowaniem zapamiętanych treści użytych w przekopiowanym do sieci podręczniku, ale intencjonalne wykorzystywanie uzupełniających się rzeczywistości – realnej i cyfrowej – w edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej, w doborze i zastosowaniu metod, środków dydaktycznych oraz treści (włącznie z ich autokreacją), jak również w zakresie rozwiązań programowych i organizacji kształcenia.



Rys. 1. Obszary działania nauczycieli przywódców edukacyjnych

Przywództwo edukacyjne nauczycieli w czasie pandemii jest tym skuteczniejsze, im mocniej opiera się na przedstawionych na rys. 2 priorytetach, przedstawionych w formie piramidy. Przypomina ona *Piramidę Maslowa* i ma podobne przesłanie, a mianowicie, że w pierwszej kolejności należy zająć się podstawowymi potrzebami i ich zaspokojeniem, a dopiero później dydaktyką. Podstawą piramidy jest zachowanie, podtrzymanie i doskonalenie relacji interpersonalnych, które manifestują się na płaszczyźnie edukacyjnej. Dotyczą one relacji nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzina ucznia oraz niezwykle istotnych relacji rówieśniczych z innymi uczniami. W obecnej sytuacji należy wypracować, poznać i wdrożyć rozwiązania, które pozwolą takie relacje budować i wzmacniać. Relacja z uczniami i ich rodzicami oraz relacje rówieśnicze są fundamentem edukacji zdalnej.

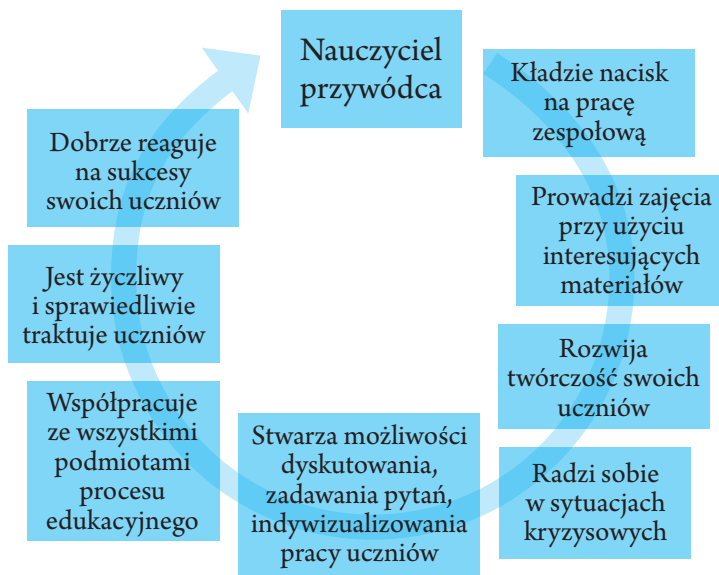


Rys. 2. Priorytety edukacji zdalnej w warunkach izolacji spowodowanej pandemią

Źródło: Pyżalski 2020, s. 26.

Wzmacnianie wsparcia i budowanie odporności rozumiane jest jako zdolność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Negatywne emocje zakłócają procesy edukacyjne. Stąd ważne są rozwiązania, które budują poczucie pewności i kontynuacji normalnego funkcjonowania. Zadaniem przywódcy edukacyjnego jest stwarzanie młodym ludziom warunków i włączanie ich w aktywności, które pozwolą na osiągnięcie optymalnych wyników w czasach kryzysu.

Funkcjonowanie i uczenie się w czasie pandemii dla uczniów jest znacznie utrudnione, ponieważ dla niektórych z nich sytuacja kryzysowa może okazać się zjawiskiem złożonym i trudnym do „przeskoczenia”.



Rys. 3. Cechy nauczyciela przywódcy

Źródło: opracowanie własne.

Z tego względu nauczyciele-przywódcy, chcąc pomóc swoim uczniom z poradzeniem sobie z nową sytuacją, mogą podjąć następujące działania (Ptaszek i in. 2020):

- informacyjne, poprzez które nauczyciel informuje uczniów o epidemii, jej skutkach i konsekwencjach dla życia psychicznego. Warto przedstawić kryzys związany z COVID-19 poprzez pryzmat atutów i ograniczeń tej sytuacji. Identyfikacja przez wychowanków tych pierwszych pozwala na dostrzeżenie szans na rozwój, ponadto pozwala pozbyć się lęku i niepokoju. Uświadomienie negatywnych stron pandemii pozwoli natomiast na poważne potraktowanie sytuacji, w której się znaleźli, i doda otuchy, że ta sytuacja nie potrwa wiecznie;
- edukacyjne, aby lepiej poradzić sobie z sytuacją trudną (nauka online) potrzebna jest umiejętność rozmawiania i wyrażania emocji. Umiejętność ta pozwala na zmniejszenie napięcia oraz poprawia relacje z domownikami. Rolą nauczyciela jest nauczanie uczniów nazywania swoich emocji, dzielenie się emocjami i zachęcanie ich do wyrażania własnych emocji;

- alternatywne – obejmują nauczenie uczniów wysłuchiwanie innych, samemu ich słuchając, oraz działania, czyli podejmowania aktywności wychodzenia z bezradności i zdobywania nowych doświadczeń.

Edukacja na odległość ma jednak wiele cech pozytywnych i wprowadza sporo nowych możliwości. Za jedną z cech pozytywnych uznaje się indywidualizację procesu nauczania poprzez wykorzystanie najlepszego czasu do nauki oraz dostosowanie szybkości uczenia do własnych możliwości.

Edukacja zdalna będzie wówczas skuteczna, kiedy uczniowie znajdą się w sieci pozytywnych relacji i będą czuć się bezpiecznie, natomiast wdrażanie nowego systemu będzie prowadzone z pedagogiczną rozważą i mądrością przy zastosowaniu prawidłowych strategii, procesów i narzędzi uwzględniających indywidualne uwarunkowania środowiska szkolnego i samych uczniów oraz przez nauczycieli wyposażonych w szczególne cechy zaprezentowane na rys. 3.

W obecnych czasach należy szczególnie zadbać o relacje międzyludzkie, które należy rozważać w trzech wymiarach: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzice, uczeń – rówieśnicy. Jungjoo Kim zauważa, że „edukacja online może skutkować utratą kontaktów międzyludzkich, brakiem interakcji twarzą w twarz i fizycznym dystansem wynikającym z tych czynników” (Kim 2011). Obawy te wynikają z zakłócającej relacje międzyludzkie technologii. Stanowi to szczególny problem w edukacji, która opiera się na komunikacji, budowie wspólnoty uczących się i wspólnym uczeniu.

Relacje międzyludzkie, które znajdują się w centrum tradycyjnej edukacji, powinny pozostawać w tym samym miejscu w edukacji zapośredniczonej. Wyzwaniem dla nauczycieli jest budowanie ich w warunkach komunikacji zdalnej, omijanie ograniczeń, które wpływają na brak bezpośrednich spotkań.

Podsumowanie

Kryzys pandemiczny boleśnie ukazał, jak mało odporny i nieprzygotowany na nieprzewidziane wydarzenia jest polski system edukacji. Stąd istotne jest przygotowanie się szkół na różne nieoczekiwane sytuacje.

W pierwszej kolejności szkoły muszą sobie uświadomić wzrastającą niepewność, w jakiej funkcjonują, ograniczenia przewidywalności oraz ciągle zmiany. Posiadanie odpowiednich zasobów, tj.: dostępu do nowoczesnej technologii i techniki, materiałów, filmów instruktażowych, odpowiedniej liczby ekspertów, z pomocy których można skorzystać, znacznie ułatwia dostosowanie się

do nieprzewidzianych zmian. Sytuacja pandemii ujawniła znaczące nierówności w posiadaniu i dostępie do takich zasobów.

Drugim czynnikiem ułatwiającym reagowanie na nieprzewidziane zmiany jest elastyczność, czyli umiejętność ewoluowania szkoły, zmiana jej funkcji, adaptacja do zmieniających się wymagań oraz szybkie znajdowanie zastosowania alternatywnych sposobów działania.

Zdolność do włączania i daleko idącego integrowania wszystkich podmiotów uczestniczących w procesach dydaktycznych w połączeniu ze zdolnością budowania wspólnoty celów, wykorzystywania wiedzy, kompetencji grup i jednostek zdecydowanie wpływa na przystosowanie się do nieprzewidzianych sytuacji.

Wreszcie nauczyciele, którzy nieoczekiwanie i nieświadomie stali się przywódcami edukacyjnymi, są podstawą nowego systemu nauczania. Większość z nich nie jest tego świadoma, wykonuje automatycznie i intuicyjnie nowe zadania.

Sercem przywództwa nauczyciela jest to, co się dzieje w relacji nauczyciel – uczeń. Dlatego kompetencja budowania poprawnych relacji jest dla nauczyciela jedną z ważniejszych. Relacja ta w czasach kryzysu nie może być sprowadzona tylko do procesu dydaktycznego, konieczne jest jej przeobrażenie. Nauczyciel i uczeń są osobami, które powinny być w stałym dialogu, ogarniającym znacznie szerszy zakres zagadnień niż przekazywanie wiedzy. Mówiąc o charakterze relacji nauczyciel – uczeń warto przypomnieć, że wychowanie jest mało skuteczne, jeśli jest oparte na systemie nakazowo-zakazowym, sankcjach i strachu. Zaufanie nauczyciela do ucznia wzbudza w uczniu zaufanie do nauczyciela i współdziałanie obydwu. Buduje to zdrową, pozytywną motywację do samonauki u ucznia i do pracy u nauczyciela. Wzajemna życzliwość i zaufanie, a także sprawiedliwość w ocenie osiągnięć ucznia stanowią właściwy punkt wyjścia do zdalnej pracy edukacyjnej nauczyciela i zarazem warunek jej sukcesu.

Nauczanie online można potraktować jako nowe, przynoszące korzyści doświadczenie, które można wykorzystać w pracy nauczyciela. Dzięki tej sytuacji nauczyciel miał możliwość wzbogacić swój warsztat pracy i wykorzystać nowe technologie informacyjno-komunikacyjne. Jest niewątpliwie sporym wyzwaniem, które było podłożem rozwinięcia kompetencji przywódczych u niektórych z nich. Funkcjonując w systemie zdalnym nauczyciele nauczyli się dobierać odpowiednie metody nauczania czy sprawdzania wiedzy. Przywykli do ograniczeń, ale też nauczyli się wykorzystywać możliwości, jakie dają im liczne aplikacje i platformy edukacyjne. Początkowa niechęć do nowego systemu nauczania została przekuta na nowe możliwości realizacji innowacji pedagogicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Avery C.G. (2009), *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bogacka E., Hauke J., Tobolska A., Weltrowska J. (2021), *Zróżnicowanie postaw społecznych uczniów i nauczycieli z województwa wielkopolskiego w czasie pandemii*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Bush T. (2007), *Educational leadership and management: theory, policy, and practice*. "South African Journal of Education", Vol 27(3), s. 391-406
- Biernat M. (2020), *Raport z badań Edukacja zdalna w czasie pandemii*, Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-Edycja-II.pdf.
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-1-edycja/> (dostęp: 10.01.2023).
- Buchner A., Wierzbicka M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja II*, Warszawa: Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/spoled/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/> (dostęp: 10.01.2023).
- Dorczak R. (2018), *Znaczenie przywództwa nauczycieli w przywództwie edukacyjnym*, w: J. Madalińska-Michalak (red.) *Przywództwo nauczycieli* (s. 42–53), Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Dorczak R. (2012), *Developmental leadership – an attempt to define specificity of educational leadership*, *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych UJ*, 4, s. 19–25.
- Fila J., Jeżowski M., Pachocki M., Rybińska A., Regulska M., Sot B., Czaplinski P., Knap M., Tokarz D. (2021), *Nauczyciele w sieci. Raport z badania użytkowników platformy eTwinning*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Edukacji Systemu Edukacji, <https://www.frse.org.pl/aktualnosci/pl-raport-z-badania-uzytkownikow-platformy-etwinning>.
- Frost D. (red.) (2014), *Transforming Education through Teacher Leadership. Leadership for Learning*, Cambridge: Cambridge University.
- Hallinger P., Murphy J. (1985), *Assessing the instructional management behavior of principals*, *The Elementary School Journal*, nr 86(2), s. 217–248.
- Jaskulska S., Jankowiak B. (2020), *Raport z badania: Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii Covid-19*, <https://sites.google.com/view/przedszkola-pandemia-raport/>.
- Kaczyńska M. (2015), *Nauczyciele wczesnej edukacji – między pasją a cierpiętnictwem*, w: M. Żytko (red.), *Skąd przyszliśmy – dokąd idziemy? Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, (s. 125–142), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

- Kalużyńska M.M. (2018), *Nauczyciele jako nieformalni przywódcy*, w: J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli* (s. 164–189), Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Kim J. (2011). *Developing an instrument to measure social presence in distance higher education*, „British Journal of Educational Technology”, no. 42(5), s. 763.
- Knopik T. (2022), *Edukacja zdalna. Blisko ludzi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Leżucha M. (2019), *Przywództwo edukacyjne jako nowy model zarządzania w oświacie*, w: M. Dudek, W. Błażejowski (red.), *Edukacja, Terapia, Opieka. Edukacyjne wyzwania w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 92–93), tom 1 rok 2018/2019, Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu.
- Madalińska-Michalak J. (2013), *Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji* (s. 23–45), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, w: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne, w szkole i jej otoczeniu* (s. 27), Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Pearce C.L., Conger, J.A. (red.) (2003), *Shared leadership*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Penc J. (2008), *Encyklopedia Zarządzania. Podstawowe kategorie i terminy*, Łódź: Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania, czerwiec 2020*, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8 (dostęp: 10.01.2023).
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2021), *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Raport z badania, marzec 2021*, https://files.librus.pl/art/21/04/4/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT_II.pdf (dostęp: 10.01.2023).
- Pont B., Nusche D., Moorman H. (red.) (2008), *Improving School Leadership*, volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD Publishing.
- Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G. (2020), *Raport Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa*, Warszawa.
- Pyżalski J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja sp. z o.o.
- Wiśniewska E. (2016), *Przywództwo edukacyjne nauczyciela*, Płock: „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 4, s. 103–113.

STRESZCZENIE

Edukacja zdalna dla nauczycieli to codzienne mierzenie się z problemami natury technologicznej, komunikacyjnej i emocjonalnej. Dla wielu z nich jest to nierówna walka, którą podejmują, ponieważ są odpowiedzialni za swoich uczniów, współpracowników oraz szkołę. Edukacja zdalna w związku z pandemią COVID-19 rozpoczęła się niespodziewanie. Zagościła w szkołach i trudno ocenić, kiedy się zakończy. Bez względu na czas jej trwania, szkoły muszą stawić jej czoła, radząc sobie najlepiej jak potrafią.

Technologiczne wyposażenie placówek szkolnych, dostępność sprzętowa i internetowa, dostępność cyfrowych materiałów dydaktycznych, metodyka nauczania online oraz poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli, uczniów i rodziców sprawiły, że zdalna nauka stała się dużym wyzwaniem dla szkół, ale przede wszystkim dla nauczycieli i uczniów. Nauczanie zdalne w czasach pandemii przedefiniowało rolę nauczyciela, który z wychowawcy i edukatora staje się powoli przywódcą edukacyjnym, organizującym i przewodzącym całym procesem dydaktyczno-wychowawczym w sieci.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, uczniowie, przywództwo edukacyjne, edukacja zdalna, edukacja zapośredniczona, pandemia

SUMMARY

Remote education for teachers is a daily measurement with problems of a technological, communication and emotional nature. For many of them it is an unequal struggle that they undertake because they are responsible for their students, colleagues and the school. Distance learning in connection with the COVID-19 pandemic began unexpectedly. It has appeared in schools and it is difficult to judge when it will end. Regardless of its duration, schools have to face it by doing the best they can.

The technological equipment of school facilities, hardware and internet availability, the availability of digital teaching materials, online teaching methodology and the level of digital competences of teachers, students and parents made remote learning a big challenge for schools, but above all for teachers and students. In times of pandemic, e-learning has redefined the role of teacher and educator and educator is slowly becoming an educational leader, organizing and leading the entire didactic and educational process in the network.

KEYWORDS: teacher, students, educational leadership, remote education, mediated education, pandemic

LEŻUCHA MAGDALENA – Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu
ADRIAN HOFMAN – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie
Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 29.01.2021

Daty recenzji / Revised: 25.08.2021; 19.11.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023

Sukces zawodowy w kontekście nabywania kompetencji przyszłości

Professional success in the context of acquiring competences of the future

DOI 10.25951/9568

Wprowadzenie

Problematyka sukcesu i sukcesu życiowego coraz częściej stanowi temat różnego rodzaju publikacji opracowanych przez badaczy z dziedziny nauk społecznych i humanistycznych. O sukcesie życiowym i jego interdyscyplinarnych wymiarach rozważają specjaliści z zakresu pedagogiki, socjologii, psychologii, filozofii, antropologii, ale również autorzy tekstów z obszaru marketingu, ekonomii czy finansów. Na rynku wydawniczym występują książki popularnonaukowe i popularyzatorskie, które opisują zalety osiągnięcia sukcesu życiowego, określają oraz analizują warunki, które są niezbędne w drodze do jego osiągnięcia. Jest to działanie naturalne, oczekiwane i zwykle niebudzące zastrzeżeń, bowiem tematyka sukcesu, uzyskania powodzenia w realizacji powziętych celów, stanowi dla znacznej części ludzkości ważny element egzystencji. Podejmując działanie, człowiek poprzedza je na ogół własnymi przemyśleniami. Zwykle analizuje prawdopodobieństwo osiągnięcia pozytywnego rezultatu tym dłużej i wnikliwiej, im ważniejszy i „wymagający” wydaje się zamierzony do zrealizowania cel. Nie bez znaczenia jest również nakład sił, potencjalne zaangażowanie osobistej energii czy stopień wykorzystania własnych zasobów. Oceniając w sposób jak najbardziej realny planowane przedsięwzięcie, w perspektywie czasowej dokonywana bywa często ocena własnych możliwości oraz możliwość uzyskania wsparcia czy wręcz wymiernej pomocy od innych osób lub instytucji. Wśród wielu analizowanych aspektów sukcesu bardzo ważnym elementem wydaje się racjonalna ocena potencjalnych korzyści, która poprzedza podjęcie decyzji o realizacji działań zmierzających do jego osiągnięcia. Zaangażowanie człowieka w projekt, który przyniesie znaczącą, trwałą poprawę jakości życia motywuje do zwiększenia wysiłku angażowanego w jego realizację. Możliwa jest wtedy większy zakres

akceptacji dla towarzyszących działalności różnego rodzaju niedogodności i poświęceń. W racjonalnie uzasadniony sposób zwiększa się próg wytrzymałości psychofizycznej, a wytrwale działanie kreatywnie omijające potencjalne trudności czy niespodziewane przeszkody jest realizowane z naturalnym zapałem i bywa, że z wykorzystaniem rzadko uruchamianego (nieodkrytego jeszcze?) zasobu własnych możliwości.

Tak, realizacja działania, o którym człowiek jest wewnętrznie przekonany, że przyniesie korzyść, wyzwala najczęściej wiele pozytywnych myśli, powodując w ten sposób pośrednio wzmocnienie potencjalnych sił, przejmowanie inicjatywy, wykorzystanie pomysłowości, wydajności i konsekwencji. Współcześnie ludzie osiągają sukcesy, ale również kolekcjonują je czy wręcz w swoisty sposób mentalnie magazynują (zdarza się też gromadzenie i publikowanie na własnej stronie internetowej, forach internetowych lub w mediach społecznościowych zdjęć, nagrań audio, krótkich filmów, relacjonowanie w prowadzonym przez siebie blogu, vlogu lub w formie zyskującego coraz więcej zwolenników streamingu). Związane jest to m.in. z teorią zachowania zasobów, której twórca, Stevan E. Hobfoll, jej główne założenie określił następująco: „Ludzie dążą do uzyskania, utrzymania i ochrony tego, co jest dla nich cenne. Zasadę tę uzupełniam obecnie tezą, że ludzie starają się także promować to, co cenią” (Hobfoll 2006, s. 71). Dotyczy to zarówno materialnego, jak i niematerialnego wymiaru konsumpcjonizmu czy – jak w tym przypadku – gromadzenia zrealizowanych dokonań.

Kwintesencją pierwszej części tej reguły jest proces przebiegający według schematu, który można określić jako „ZASADA TRZECH U”, tzn.: „UZYSKAĆ – UTRZYMAĆ – UCHRONIĆ”. Osiągnięcie sukcesu jest bowiem wartością, jest indywidualną, swoistą „nagrodą” za poniesiony nakład czasu i wysiłku. Dla wielu jednak cenniejsze jest delektowanie się jego następstwami, świadomość swoistego pielęgnowania wynikającej z jego osiągnięcia osobistej satysfakcji. Kolejny, czwarty człon łańcucha teorii zachowania zasobów, czyli PROMOWANIE związany jest z posiadaniem przeświadczenia, że to, co jest subiektywnie uznawaną wartością, równocześnie jest (lub z dużą dozą prawdopodobieństwa potencjalnie może być) wartością egzystującą obiektywnie, tzn. taką, która przez innych postrzegana jest również jako wartość. Propagowanie określonych wartości jest czasem niestety zawołowaną formą popularyzacji własnych osiągnięć, wyrafinowaną formą lansowania samego siebie czy specyficznie dozowaną innym i ze szczegółami realizowaną autoreklamą. Widoczne jest to szczególnie w systematycznych przejawach rozprzestrzeniania prowadzonego w mainstreamowych mediach „kultu sukcesu”, w których celebryci opowiadają o sobie, swoich dokonaniach, zdobyczach, sukcesach epatując widzów, słuchaczy, czy-

telników ilością – i niestety czasem mniej jakością – własnych, z trudem zdobytych osiągnięć. Szczególnie niebezpieczne jest promowanie tych form działania czy konkretnych rezultatów, które naruszają prawa innych. Grupą, która w bardzo wysokim stopniu narażona jest na tego typu zagrożenie, są dzieci i młodzież szkolna. Ich młody wiek, stosunkowo niewielkie doświadczenie życiowe czy też trudności w rozpoznaniu tego, co stanowi przekroczenie formalnie określonych granic (ale również tych nieformalnych, wynikających np. z obowiązującego, kulturowego kodu cywilizacyjnego) powinny być czynnikami implikującymi odpowiednie i adekwatne do sytuacji działania rodziców, wychowawców, nauczycieli i osób, którym bliskie są zagadnienia wychowania i edukacji.

Celem rozważań jest prezentacja wciąż niedostatecznie rozpoznanego zagadnienia, jakim jest „sukces zawodowy” wraz z przywołaniem wyjaśnień dotyczących podstawowej, występującej w tekście terminologii. W kontekście sukcesu zawodowego omówione zostały również kwestie związane z posiadaniem kompetencji emocjonalnych i kompetencji przyszłości.

Interdyscyplinarny wymiar sukcesu

Podejmowanie działań, które zakończone zostaną uzyskaniem pozytywnego rezultatu, należy do podstawowych aktywności każdej jednostki, która chce się rozwijać i pragnie samorealizacji. Sukcesy dotyczą wielu aspektów życia. Najczęściej realizowane są w sposób zamierzony.

Terminologicznie sukces oznacza: „osiągnięcie zamierzonego celu” (Bańko 2000, s. 717), „spełnione zamierzenie, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia” (Grzenia 2009, s. 526). W szerszym wymiarze można stwierdzić, że „(...) sukcesem jest zwieńczenie wysiłku, działania – najczęściej mającego dla jego autora istotne znaczenie, którego wynik jest oceniany zarówno subiektywnie, jak i obiektywnie wysoko, czyli jest interpersonalnie weryfikowalny i powszechnie uznany za wyjątkowy i godny podziwu. Jednocześnie budzi radość i daje satysfakcję osobie, która go odnosi” (Boryszewska 2008, s. 106).

„Sukcesy” postrzegane i realizowane są najczęściej w trzech podstawowych wymiarach, które związane są z kolejnymi, następującymi po sobie etapami życia człowieka.

Dzieci, młodzież szkolna i młodzież akademicka najczęściej sukces umiejscawia w obszarze związanym bezpośrednio z edukacją. Nazywany jest on wtedy najczęściej „sukcesem edukacyjnym” (rzadziej sukcesem szkolnym, gdyż opcja ta dotyczy uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych,

a ponadto sukces szkolny zawęży niejako obszar oddziaływania innych czynników, które przecież mają swój udział w kreowaniu sukcesu związanego z edukacją czy samoedukacją). Obejmuje on ściśle związane z tą kategorią osiągnięcia, które możliwe są do uzyskania w procesie edukacji szkolnej i zwykle dotyczą uzyskania wysokich ocen szkolnych, zdania egzaminu maturalnego, ale również „(...) powinien być on budowany na obiektywnych przesłankach, które można interpersonalnie weryfikować, takich, które w procesie edukacji są powszechnie uznawane za cenne. Przede wszystkim jest to udział w olimpiadzie z wybranego przedmiotu lub innym konkursie i dobrze zaplanowana praca nad wybranymi przedmiotami, zadaniami” (Boryszewska 2008, s. 127).

Po zakończeniu etapu edukacji i podjęciu pracy zarobkowej (czasem przebiegają one jednocześnie, co jest szczególnie widoczne w przypadku osób studiujących na uczelni wyższej, gdzie studenci trybu niestacjonarnego – ale coraz częściej również studiujący stacjonarnie – równolegle uczą się i świadczą pracę) dla wielu osób lokowanie własnych osiągnięć następuje w sferze zawodowej. Znaczna część budżetu czasu człowieka dorosłego przeznaczona jest na wykonywanie pracy, która oprócz uzyskiwania z niej stanowiących źródło utrzymania wynagrodzenia stanowić powinna bazę do samorealizacji, satysfakcji osobistej i holistycznie ujmowanego rozwoju.

Jedna z definicji sukcesu zawodowego stanowi, że jest to „(...) rezultat skumulowanego, związanego z pracą zawodową dorobku jednostki w każdym momencie jej kariery, wyrażający się z jednej strony, w subiektywnej autoewaluacji jednostki oraz domniemanej, przez nią samą, oceny jej osiągnięć w oczach innych, zaś z drugiej strony, we wskaźnikach leżących poza jednostką, czyli w bezpośrednich wartościach materialnych i pozamaterialnych osiągniętych w wyniku pracy, a także w ocenie społecznej, faktycznie dokonywanej przez inne osoby” (Pietruszewski 2015, s. 172). Praca stanowi czynnik stymulujący jednostkę do pogłębiania wiedzy o samym sobie, ale również o otaczającym go środowisku. Rozwija zainteresowania, oddziałuje prospołecznie, pozwala dostrzec różnice interpersonalne w postrzeganiu świata, które przez pryzmat wykonywanej przez nich pracy reprezentują inni ludzie. Uzmysławia potrzebę samodoskonalenia zawodowego i sens osiągnięcia mistrzostwa w swoim zawodzie.

Jest wyjątkową wartością egzystencjalną, a jej wykonywanie jest jednym z bardzo ważnych czynników sprzyjających korzystnej ewolucji jakości życia i jakości świata w ogóle (Furmanek 2015, s. 38).

Kolejny, bardzo znaczący obszar w zagadnieniach związanych z sukcesem stanowi „sukces życiowy”. Oczywiście, może nim być indywidualnie określony „sukces edukacyjny” czy „sukces zawodowy”, ale ze względu na swój temporalny

wymiar zawierający w sobie dokonania z przeszłości, terażniejszości oraz – docelowo – mające ziścić się w przyszłości, ma on swoje szczególne znaczenie. Dążąc do realizowania własnego życia w sposób produktywny, kreatywny i prowadzący do samospelnienia, człowiek w naturalny sposób osiąga sukcesy (ale również ponosi porażki), a doświadczając w tym zakresie poczucia własnego sprawstwa, zaczyna planować i realizować kolejne osobiste cele i afirmacje. Sukces życiowy, podobnie jak sukces edukacyjny i sukces zawodowy, ma swój bardzo subiektywny wymiar. Oznacza to, że cel, zdarzenie, sytuacja, która dla jednej osoby będzie sukcesem życiowym, przez innych ludzi mogą być oceniane jako mało znaczące osiągnięcia. Dodatkowo sukces życiowy można osiągać wielokrotnie, bowiem wraz z upływem czasu może dochodzić do okresowych lub trwałych zmian w obszarze np. uznawanych wartości, poziomu samooceny, stanu zdrowia, okoliczności funkcjonowania w przestrzeni społecznej, itp. Zaistnienie tych czynników może na tyle znacząco oddziaływać na percepcję rzeczywistości czy ocenę własnych, dotychczasowych dokonań, że może dojść do spowodowania zmian w postrzeganiu tego, co jest aktualnie ważne lub najważniejsze.

Pomimo niejednoznaczności i czasem zmieniającego się bardzo dynamicznie postrzegania tej kategorii można stwierdzić, że „Sukces życiowy – to względnie stały, indywidualnie określony pozytywny rezultat podjętych przez człowieka działań dotyczących osiągnięcia materialnego bądź niematerialnego celu, który bezpośrednio związany jest z osiągnięciem czegoś, co subiektywnie stanowi najważniejsze dokonanie w dotychczasowym życiu jednostki lub też jest antycypowany, jako docelowo najważniejszy do osiągnięcia w życiu” (Łączek 2019, s. 30). Określenie własnego sukcesu życiowego, nazwanie go, a dodatkowo umiejscowienie momentu jego osiągnięcia w konkretnym okresie czasu i przestrzeni stanowić może pewien punkt, który pozwala na podtrzymanie własnej psychicznej stabilizacji. Mentalne „zakotwiczenie” we własnej świadomości tego, że osiągnięty został sukces, który można określić jako sukces życiowy, stanowić może bazę do budowania dalszych planów, które będą realizowane. Jest czymś stałym, co trwale, pozytywnie wpisuje się w biografię człowieka.

Oczywiście, oprócz trzech zaproponowanych powyżej obszarów sukcesu funkcjonują inne jego wymiary. Występują zatem: „sukcesy osobiste”, „sukcesy rodzinne”, „sukcesy wychowawcze”, „sukcesy sportowe”, „sukcesy finansowe”, „sukcesy kolekcjonerskie”, „sukcesy duchowe”, „sukcesy zdrowotne”, „sukcesy terapeutyczne”, „sukcesy miłosne”, „sukcesy towarzyskie”, „sukcesy muzyczne”, „sukcesy twórcze”, „sukcesy moralne” czy inne. Ich obszar tematyczny determinuje zwykle znaczenie przymiotnika określającego w sposób bardziej precyzyjny to, co stanowi dziedzinę działań uwieńczonych sukcesem.

Sukces zawodowy – jego znaczenie i indywidualna wartość

W literaturze dotyczącej problematyki sukcesu zawodowego badacze niejednokrotnie prezentują podejście uwzględniające szeroki zakres oddziaływania czynników, które sprzyjają jego osiągnięciu. Coraz częściej „Dotychczasowe stosunkowo proste miary obiektywnego sukcesu zawodowego są uzupełniane przez miary uwzględniające perspektywę jednostki (jej system wartości, cele, potrzeby) czy przyjmowane punkty odniesienia (znaczący inni) w perspektywie komparatystycznej” (Pilch 2020, s. 195).

W procesie dążenia do sukcesu zawodowego duże znaczenie odgrywa posiadanie kompetencji emocjonalnych, które zaobserwować można np. w odniesieniu do osób wykonujących zawody pomocowe czy związane z edukacją. Na ich doniosłość uwagę zwróciła Joanna Madalińska-Michalak, która stwierdziła, że „Badania dowodzą, że o sukcesach w pracy nauczycieli z pasją decydują nie tylko cechy osobowe, wartości, zaangażowanie, ale w równej mierze ich kompetencje, w tym jako niezmiernie ważne kompetencje emocjonalne” (2016, s. 31). W tak przedstawionej perspektywie osiągnięcie sukcesu zawodowego jawi się jako wynik, który można osiągnąć nie tylko pracując nad sobą w zakresie trudnych do „zmodyfikowania” (bo trwałych) cech osobowościowych, ale również cel, którego osiągnięcie można sprowokować lub przyspieszyć poprzez nakład pracy ukierunkowany na pogłębienie zasobów własnej wiedzy, umiejętności, a w przypadku wykonywania pracy charakteryzującej się intensywnym przebiegiem kontaktów społecznych – również działając nad udoskonaleniem rozpoznawania i okazywania własnych emocji oraz emocji innych.

Sukces zawodowy jest oczekiwany zarówno przez pracowników, jak i przez pracodawców. Teoretycznie występuje tutaj pewien rodzaj sprzężenia zwrotnego polegającego na tym, że sukces zawodowy pracownika jest sukcesem pracodawcy i odwrotnie. Taki układ powinien występować również w praktyce, choć niekiedy zauważalne są subiektywne i obiektywne od tego stanu rzeczy odstępstwa.

W celu uzmysłowienia sobie znaczenia sukcesu zawodowego w życiu człowieka, jak również w celu poznania czynników, które mają znaczenie w jego osiągnięciu (ze szczególnym uwzględnieniem posiadanych zasobów kompetencji), warto dokonać syntetycznej analizy treści zawartych w wybranych publikacjach naukowych, komunikatach i raportach¹.

¹ Treści dotyczące analizy raportów zamieszczone zostały z zamysłem według wynikającego z podejmowanych zagadnień klucza tematycznego, nie według klucza chronologicznego.

Wyniki badań wykonanych na reprezentatywnej próbie losowej dorosłych Polaków przez Centrum Badania Opinii Społecznej, a opublikowanych w komunikacie pt. *Jak osiągnąć sukces zawodowy?* pozwalają określić, które z czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesu zawodowego wskazywane były przez respondentów najczęściej².

Jedyną kategorią, która została wskazana przez więcej niż połowę badanych, była „wiedza i umiejętności” (59%). Zasoby wiedzy zdobywa się przede wszystkim w trakcie systemowo przebiegającej w kolejnych latach życia edukacji szkolnej, różnych formach doskonalenia zawodowego (kursy, szkolenia, webinaria) oraz indywidualnie realizowanym samodoskonaleniu (internet, publikacje książkowe, czasopisma, konferencje). Ważne są również wnikliwe obserwacje otaczającej rzeczywistości, systematyczne kontakty interpersonalne, udział w bieżących wydarzeniach kulturalnych, rozmowy, itd. Osobiste zaangażowanie w zdobywanie wiedzy, którą można wykorzystać w profesjonalnie wykonywanym zawodzie sprzyja samorealizacji. Kolejną najczęściej wskazywaną kategorią była „solidna, rzetelna praca” (41%), a następnie „wykształcenie” (33%). Wszystkie z ww. czynników mogą być realizowane w toku własnej pracy, aktywnej eksploracji źródeł czy konsekwentnie podejmowanych inicjatyw. Osiągnięcie wysokiego poziomu: wiedzy, umiejętności, wykształcenia, jak również solidne i rzetelne wykonywanie pracy oraz powierzonych obowiązków pracowniczych jest w znacznym stopniu uzależnione od predyspozycji, osobistego zaangażowania i dynamiki działań jednostki. Zinternalizowanie tego rodzaju wiedzy jest u osób dorosłych bardzo ważne, bowiem w procesie wychowania rodzice współkreują z własnymi dziećmi sposób postrzegania przez nich świata, ich własny system wartości czy poziom aspiracji życiowych. Osoby pracujące, uznając prymat wysiłku wynikającego z indywidualnej pracy nad znajomościami, protekcją czy przypadkiem, mają pewien stały, głęboko „zakotwiczony” we własnej świadomości punkt odniesienia, który powinien umożliwić im dokonujące się z przekonaniem argumentowanie własnym dzieciom znaczenia tkwiących w nich potencjalnych, wręcz nieograniczonych możliwości czy talentów. Wiara, że odniesienie sukcesu w znacznym stopniu zależy od siebie samego, od własnej aktywności, kreatywności, a nie od czynników zewnętrznych, na które jednostka nie ma wpływu (jak np.: płeć, miejsce urodzenia), może okazać się w wielu przypadkach realnym, trwałym stymula-

² Głowacki A. (2017), *Jak osiągnąć sukces zawodowy? Komunikat z badań nr 70/2017*, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, s. 2, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_070_17.PDF (dostęp: 12.04.2022).

torem działań zwiększających poziom własnej skuteczności w realizacji podejmowanych zadań. Może wzbudzić przekonanie o wewnątrzsterowności i osobistej odpowiedzialności za osiągnięcie powodzenia w życiu. Szczegółowe dane zawarte są w tabeli 1.

Tabela 1. Czynniki sprzyjające osiągnięciu sukcesu życiowego w opinii badanych*

Lp.	Czynniki	Wskaźnik procentowy
1	wiedza i umiejętności	59%
2	solidna, rzetelna praca	41%
3	wykształcenie	33%
4	znajomości, protekcja	18%
5	inicjatywa i przedsiębiorczość	18%
6	szczęście, przypadek	11%
7	cwaniactwo, przebiegłość	6%
8	pochodzenie społeczne	2%
9	trudno powiedzieć	2%
10	coś innego	1%

*Odsetki nie sumują się do wartości 100%, ponieważ badani mieli możliwość wyboru więcej, niż 1 odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Głowacki A. (2017)

Badania na temat sukcesu zawodowego uwzględniające opinie młodych osób rozpoczynających własną aktywność zawodową na rynku pracy przedstawione zostały w opublikowanym w maju 2021 r. raporcie „Młodzi Polacy na rynku pracy 2021”³. Respondentami było 2500 studentów i absolwentów uczelni wyższych (w większości równocześnie studiujących i pracujących).

³ Zespół (opracowanie: zespół) (2022), *Młodzi Polacy na rynku pracy 2021*, Raport PwC, Well.hr i Absolvent Consulting, <https://www.pwc.pl/pl/publikacje/mlodzi-polacy-na-ryнку-pracy-2021.html> (dostęp: 12.04.2022).

Częściej niż co trzeci badany wskazywał, że sukcesem zawodowym jest wykonywanie pracy, która jest jego pasją (36% wskazań). Zaangażowanie zawodowe w czynności, które przynoszą satysfakcję, stanowi dobry prognostyk dla samorozwoju młodych osób podejmujących pracę zawodową. Świadomość, że wykonywanie pracy pozwalającej uzyskać zadowolenie, jest ważniejsze od wysokości gratyfikacji finansowej, jest ważne również dla pracodawców. W połączeniu z szeroką ofertą benefitów stanowić może lepszą zachętę do wykonywania efektywnej pracy niż zaproponowanie wysokiego poziomu wynagrodzenia finansowego, który pracownik otrzymywał będzie co miesiąc w ramach wypłacanej pensji. Również wykorzystanie w procesie rekrutacji specjalistów⁴ lub podmiotów samodzielnie weryfikujących pracowników sprzyja efektywności w realizacji założonych przez daną firmę celów. Wyspecjalizowane agencje wyszukujące potencjalnych kandydatów do obsadzenia konkretnych stanowisk od wielu lat cieszą się niesłabnącym zainteresowaniem firm prowadzących nowoczesną, dalekosiężną politykę zatrudnienia. Warto pamiętać, że nie każda osoba rozpoczynająca pracę od razu będzie traktowała ją jako pasję. Często zdarza się, że nie odnajduje jej w sobie nigdy. Niekiedy odkrycie w sobie szczególnego zamiłowania do wykonywanej pracy wymaga czasu, rozpoznania własnych uzdolnień, talentów czy zainteresowań. Sprzyjają temu realizowane przez zakłady pracy zajęcia integracyjne, które połączone są z ofertą zajęć prowadzonych np. przez psychologów, coachów, doradców kariery czy realizowane w trakcie kilkudniowych wyjazdów służbowych poprzez różnego rodzaju kursy i szkolenia. Określenie własnych „mocnych” i „słabych” stron, uzmysłowienie możliwości i zagrożeń w kreowaniu osobistej kariery zawodowej to czynniki, które sprzyjają podjęciu takiej pracy lub objęciu takiego stanowiska, które umożliwi odkrycie zasobów i „wyzwolenie” potencjału osobniczego, a w konsekwencji zawodową i osobistą samorealizację. Pasję – lub pasje – rozumiane tutaj jako zamiłowanie do czegoś można (i należy) w sobie odkrywać. Nie chodzi tu tylko o jednorazowy proces odkrycia ponadprzeciętnego entuzjazmu towarzyszącemu wykonywaniu czynności czy zadań, ale o przyjęcie pewnej trwałej postawy życiowej i autorealizację, która sprzyja procesowi trwającego przez całe życie samodoskonalenia.

Kategorią, która w opinii badanych uzyskała drugą w kolejności największą liczbę wskazań, były „wysokie zarobki” (17% wskazań). Wypłacane za pracę

⁴ *Headhunter* (j. ang.) – ‘łowca głów’, czyli pracownik zajmujący się poszukiwaniem osób, które firma chciałaby zatrudnić (głównie dotyczy pracowników mających podjąć pracę na stanowiskach wyższego szczebla np.: zarządzających, kierowniczych).

wynagrodzenie było, jest i chyba zawsze będzie dla pracownika istotnym czynnikiem pozwalającym na uzyskanie większej niezależności finansowej, dodatkowo zwiększającym poziom zadowolenia z własnej sytuacji materialnej czy potencjalnie umożliwiającym realizację mających materialny wymiar planów i marzeń.

Następny czynnik, który respondenci wskazywali najczęściej, związany był z przemieszczaniem się i poznawaniem świata. Kategoria „łączenie pracy z podróżowaniem” (12% wskazań) odnosi się do realizacji potrzeby poznawczej związanej nie tylko z poznawaniem nowych miejsc, ale poznawaniem nowych ludzi, kultur itd. Podróżowanie łączy ze sobą element wielopoziomowej eksploracji materialnej i niematerialnej. Po powrocie do miejsca zamieszkania pozostają wspomnienia, a nabyte doświadczenia pozwalają na wielokierunkowe spożytkowanie zdobytego potencjału w procesie własnego rozwoju (zawodowego, osobistego, lingwistycznego, itd.).

Kolejne dwie kategorie, tj. „stanowisko eksperta” i „prowadzenie własnej firmy” uzyskały *ex aequo* po 9% wskazań. Pierwsza z nich dotyczy kogoś, kto ze względu na duży zakres profesjonalnej, wyspecjalizowanej wiedzy potrafi ją w sposób użyteczny wykorzystać. Niewątpliwie z zatrudnieniem na stanowisku eksperta związane są: prestiż, wysokie wynagrodzenie oraz wykonywanie pracy, która teoretycznie nie jest związana z wysokim stopniem eksploatacji fizycznej czy umysłowej. Podobnie prowadzenie własnej firmy, bycie menedżerem. Wykonywanie zawodu przedsiębiorcy w rankingu prestiżu wykonywanych zawodów cieszy się od lat dużym poważaniem Polaków. W badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 2019 r. zawód przedsiębiorcy uzyskał 65% wskazań, co pozwoliło na sklasyfikowanie tego zawodu na 14–17 miejscu w hierarchii zawodów według poważania społecznego (m.in. *ex aequo* z zawodem adwokata)⁵, a według wyników badań, które opublikowała pracownia „SW Research” w 2022 r., zawód ten uzyskał 50% wskazań i umiejscowiony został na 15–17 miejscu w rankingu najbardziej poważanych zawodów w Polsce (również m.in. *ex aequo* z zawodem adwokata)⁶.

⁵ Omyła-Rudzka M. (2019), *Które zawody poważamy?*, Komunikat z badań nr 157/2019, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, <https://www.cbos.pl> (data dostępu: 12.04.2022). Komunikat z badań nr 157/2019, *Które zawody poważamy?*, Centrum Badania Opinii Społecznej, s.3, <https://www.cbos.pl> (dostęp: 12.04.2022).

⁶ Komunikat z badań 29/04/2022, *Ranking społecznie poważanych zawodów 2022*, s. 1, <https://swresearch.pl/news/ranking-spoecznie-powazanych-zawodow-2022> (dostęp: 12.04.2022).

Tabela 2. Rozumienie sukcesu zawodowego przez badanych

Lp.	Kategoria	Wskaźnik procentowy
1	praca, która jest pasją	36%
2	wysokie zarobki	17%
3	łączenie pracy z podróżowaniem	12%
4	stanowisko eksperta	9%
5	prowadzenie własnej firmy	9%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Młodzi Polacy na rynku pracy 2021*, (2022)

Z kolei Jolanta Lenart na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań stwierdziła, że sukces zawodowy najczęściej rozumiany był przez badanych jako: „zadowolenie z pracy” (15%), „spełnienie marzeń zawodowych i osobistych” (10%), „realizacja celu” (8%) oraz „awans zawodowy” i „stabilizacja (ex aequo 7%)⁷. Natomiast czynnikami najbardziej sprzyjającymi osiągnięciu sukcesu zawodowego były: „pracowitość” i „kompetencje” (ex aequo 67%), „praca zgodna z zainteresowaniami” (61%), „kreatywność” i „przedsiębiorczość” (ex aequo 52%)⁸. Spośród wszystkich czynników tylko te uzyskały wskazania ponad połowy badanych. To właśnie postawa charakteryzująca się dużą ilością czasu poświęcanego na wykonywanie pracy oraz kompetencje rozumiane jako „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia pozwalający wypowiadać się na określony temat, należycie wypełniać obowiązki i podejmować właściwe decyzje” (Bańko 2005, s. 655) okazały się być ocenione jako najbardziej przydatne w osiągnięciu sukcesu zawodowego.

Nieodłącznym atrybutem każdego poszukiwanego na rynku pracy kandydata do pracy są jego zasoby. Uzyskanie zatrudnienia związane jest często z jakością i ilością (lub czasem odwrotnie, bo kolejność tych dwóch miar ma tutaj znaczenie) zasobów osobniczych i jest często pośrednio wynikiem posiadania adekwatnych do określonych wymogów odpowiednich cech związanych z udo-

⁷ J. Lenart, *Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego*, „Edukacja Dorosłych” 2017, nr 2, s. 125. Próbę badawczą stanowiło 120 osób w wieku 21–64 lat. Badani mieli możliwość wskazania jednej odpowiedzi.

⁸ Tamże, s. 126. Badani mieli możliwość wskazania więcej aniżeli jednej odpowiedzi.

kumentowanymi kwalifikacjami, zasobami wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Zatrudnienie na określonym stanowisku niejednokrotnie jest wynikiem reprezentowania w ponadprzeciętnym zakresie tego, co określane jest mianem „kompetencji przyszłości”.

To właśnie ten złożony z wielu cech zbiór był przedmiotem analizy badaczy z University of Phoenix, którzy wyniki badań opublikowali w raporcie *Future Work Skills 2020*⁹. Określili oni dziesięć kluczowych umiejętności, które w perspektywie najbliższych lat będą czynnikami ułatwiającymi osiągnięcie sukcesu zawodowego. Ich zdobycie, posiadanie, utrzymanie i rozwój będą potrzebne, aby sprostać dynamicznie przebiegającym teraz – i w najbliższych latach – przeobrażeniom. Wyodrębnione w raporcie umiejętności nieodzowne do osiągnięcia sukcesu zawodowego to:

1. umiejętność odnajdywania głębszego sensu i znaczenia tego, co ważne w procesie podejmowania decyzji;
2. umiejętność współodczuwania z innymi pozwalająca na pogłębienie współpracy, budowanie właściwych relacji z innymi;
3. umiejętność kreatywnego myślenia i proponowania wykraczających poza rutynę rozwiązań wynikająca z przystosowania sytuacyjnego, tzn. zdolność właściwego reagowania w nieoczekiwanych sytuacjach;
4. umiejętność postępowania w różnych środowiskach (w tym odmiennych językowo) połączona ze zdolnością adaptacji do zmieniających się okoliczności;
5. umiejętność wykorzystania znacznej ilości danych w projektowanie spójnych baz danych, które będą mogły być wykorzystane do konkretnych obliczeń i działań;
6. umiejętność krytycznej oceny treści publikowanych z wykorzystaniem nowych form mediów wynikająca z osiągnięciem biegłości posługiwania się tymi mediami;
7. umiejętność interdyscyplinarnego odczytywania i rozumienia podawanych treści zmierzająca do wieloaspektowego rozwiązania problemu;
8. umiejętność definiowania zadań i procesów w sposób umożliwiający ich realizację i osiąganie pożądanych rezultatów;
9. umiejętność rozróżniania informacji uwzględniających poziom ich istotności, aby skupiać się na tym, co ważne i użyteczne;

⁹ Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future Work Skills 2020*, Palo Alto, California: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,620,future-work-skills-2020> (dostęp: 12.04.2022).

10. umiejętność produktywnej pracy w wirtualnym zespole, która wynika z osobistego zaangażowania¹⁰.

Twórcy raportu podkreślają, że zalecenia wynikające z treści raportu mają szczególne znaczenie dla:

- a. poszczególnych jednostek, bowiem tylko systematycznie prowadzone formy doskonalenia oraz samodoskonalenie własnych umiejętności pozwolą skutecznie osiągać sukcesy zawodowe;
- b. instytucji edukacyjnych, które ze względu na zmieniające się trendy w technologii, infrastrukturze, a także zwiększające się tempo ewolucji uwarunkowań społecznych powinny zwrócić uwagę na:
 - położenie dodatkowego nacisku na rozwijanie krytycznego myślenia;
 - formalne włączenie umiejętności korzystania z nowych mediów do szkolnych programów edukacyjnych;
 - większe zaangażowanie w praktyczne doskonalenie umiejętności miękkich (np.: umiejętność pracy w grupie, zdolności adaptacyjne);
 - propagowanie idei uczenia się przez całe życie;
 - organizowanie specjalistycznych szkoleń umożliwiających pogłębianie wiedzy i umiejętności;
- c. przedsiębiorstw i biznesu, ponieważ firmy ze względu na dokonujące się zmiany rynkowe powinny dostosowywać swoje strategie planowania i rozwoju do prognozowanych przez badaczy i specjalistów przyszłych wymagań, które niebawem będą stawiane pracownikom;
- d. działań systemowych, które wynikać będą z priorytetowego traktowania edukacji jako tej dziedziny, która przygotowuje przyszłe aktywne zawodowo pokolenia do konkurencyjnego rynku działania firm, uwzględniającego pełen zakres potrzebnych i odnawianych stale umiejętności¹¹.

Szczegóły raportu są również bardzo ważne dla nauczycieli i rodziców, którzy jako osoby zajmujące się na co dzień wychowaniem, edukacją i opieką dzieci i młodzieży są szczególnie, w pierwszej kolejności predysponowane do podjęcia odpowiednich działań umożliwiających przyswojenie opisanych umiejętności.

Przedstawione powyżej informacje pochodziły z raportu wydanego w Stanach Zjednoczonych i choć nie występował w nim zapis, że wnioski i prognozy dotyczą tylko jakiegoś określonego terytorialnie kraju czy regionu, to jed-

¹⁰ Tamże, s. 8–12.

¹¹ Tamże, s. 13.

nak warto przywołać w tym miejscu zbliżony tematycznie raport opracowany w Polsce. Opublikowany przez Główny Urząd Statystyczny w maju 2022 r. na podstawie danych ogólnopolskich raport *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań (maj 2022)* przygotowany został przez Instytut Analiz Rynku Pracy¹². W kontekście głównego zagadnienia niniejszego artykułu, którym jest sukces zawodowy, warto przytoczyć informacje dotyczące kompetencji zawodowych. Ich posiadanie przez pracowników wymiennie przyczynia się do rozwoju kariery zawodowej, osiągnięcia satysfakcji z wykonywanej pracy, a w konsekwencji do osiągania kolejnych sukcesów zawodowych.

Zidentyfikowanych zostało osiemnaście aktualnie deficytowych, a równocześnie najbardziej pożądaných w przyszłości przez przedsiębiorców kompetencji, które pogrupowano w pięć tematycznie zbliżonych sekcji:

- a. *kompetencje poznawcze* (nazywane również „kompetencjami myślenia”, związane z przeprowadzaniem intensywnych operacji rozumowych);
- b. *kompetencje społeczne* (wykorzystywane w prawidłowych kontaktach społecznych);
- c. *kompetencje cyfrowe i specjalistyczne* (nazywane inaczej „kompetencjami twardymi”, które umożliwiają swobodne wykorzystanie technologii informacyjnych w pracy);
- d. *kompetencje transformatywne* (wymagają empatii oraz dojrzałości intelektualnej i moralnej);
- e. *kompetencje adaptacyjne* (polegające na przystosowywaniu się do nowych sytuacji)¹³.

Osoby pracujące posiadają pewien zasób umiejętności, który kwalifikuje je do reprezentowania pewnego i czasem bardzo trudno mierzalnego poziomu. Pracodawcy za najbardziej deficytową grupę uznali kompetencje poznawcze. Wśród pojedynczych kompetencji ocenili, że najczęściej u pracowników brakuje następujących umiejętności: „kreatywności” (45%), „branżowych kompetencji specjalistycznych” (45%), „współpracy z innymi” (41%), „krytycznego myślenia” (36%), „rozwiązywania złożonych problemów” (33%). Posiadanie tych właśnie umiejętności sprzyja osiągnięciu sukcesu zawodo-

¹² *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań (maj 2022)*, Raport, opr. zespół, Warszawa: Instytut Analiz Rynku Pracy, <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,1313,rynek-pracy-edukacja-kompetencje-aktualne-trendy-i-wyniki-bada-maj-2022> (dostęp: 18.08.2022).

¹³ Tamże, s. 16.

wego. Najmniej deficytowa okazała się grupa umiejętności adaptacyjnych, a wśród pojedynczych umiejętności pracodawcom najrzadziej u zatrudnionych brakowało umiejętności „działania w sytuacji niepewności” (10%), „godzenia napięć i rozwiązywanie problemów” (10%), „znajdowania i interpretowania sygnałów zmian w otoczeniu organizacji” (9%), „identyfikacji oznak wystąpienia mało prawdopodobnych zdarzeń, ale mogących istotnie wpłynąć na sytuację przedsiębiorstwa” (7%), „myślenia systemowego” (4%) (Dębowska, Kłosiewicz-Górecka, Szymańska, Ważniewski, Zybertowicz 2022, s. 22).

Można stwierdzić, że kreatywność, samodzielne lub grupowe tworzenie nowych rozwiązań jest umiejętnością, której deficyt jest największy. Niezależnie od branży czy charakteru pracy ta właśnie cecha jest najbardziej oczekiwana u pracowników i to właśnie jej posiadanie docelowo rozwijane powinno być u tych wszystkich, którzy chcieliby osiągnąć sukces zawodowy. Jest to również wyraźna wskazówka dla szkół, nauczyciel czy rodziców, aby w procesie wychowania i edukacji starali się poświęcać odpowiednią ilość czasu na doskonalenie tej właśnie cechy.

Okazuje się jednak, że pracodawcy w różnym stopniu oczekują okazywania kreatywności przez pracowników, bowiem „(...) współcześnie mamy do czynienia najczęściej z realizacją zadań na niższych szczeblach w strukturze zarządzania w poszczególnych sektorach gospodarki, a także w organizacjach sektora publicznego. Realizując zadania na stanowisku, tylko w niewielkim stopniu na osiągnięcie sukcesu ma wpływ postawa twórcza, bowiem pracownicy najczęściej wykonują polecenia przełożonych bez wkładu własnych pomysłów” (Nogalski, Kozłowski, Czaplicka-Kozłowska 2021, s. 28). Oznacza to, że np. w korporacjach pracownicy szczebla podstawowego mają do wykonania określony zakres obowiązków, których wykonanie związane jest ze szczegółowym przestrzeganiem procedur nie tyle wymagających ich twórczej inwencji, co receptywnego wykonywania powierzonych zadań. Powstaje tutaj zatem pewna sprzeczność. Czy kreatywność może być realizowana wybiórczo? Czy mało kreatywny pracownik po uzyskaniu awansu będzie charakteryzował się wysokim poziomem kreatywności? Wątpliwe.

W większości najbardziej deficytowych umiejętności należy wykonywać złożone operacje myślowe, uwzględniające proces analizy sytuacji (np.: powody, stan obecny, kontekst) i syntezy (np.: zestawienie możliwych rozwiązań, wybór optymalnego rozwiązania). Szczegółowe informacje dotyczące najbardziej pożądaných przez pracodawców kompetencji zawodowych przedstawione zostały w tabeli 3.

Tabela 3. Najbardziej pożądaną przez pracodawców kompetencje zawodowe

Lp.	Grupa kompetencji	Kompetencje	Wskaźnik procentowy
1	Kompetencje poznawcze	kreatywność	48%
		krytyczne myślenie	36%
		rozwiązywanie złożonych problemów	33%
		elastyczność poznawcza	32%
2	Kompetencje społeczne	współpraca z innymi	41%
		zdolności negocjacyjne	28%
		zarządzanie ludźmi	25%
		inteligencja emocjonalna	21%
3	Kompetencje cyfrowe i specjalistyczne	branżowe kompetencje specjalistyczne	45%
		kompetencje techniczne	27%
		podstawowe kompetencje cyfrowe	18%
		zaawansowane kompetencje cyfrowe	14%
4	Kompetencje transformatywne	kompetencje brania odpowiedzialności	19%
		kompetencje godzenia napięć i rozwiązywania dylematów	10%
5	Kompetencje adaptacyjne	umiejętność działania w sytuacji niepewności	10%
		zdolność do znajdowania oraz interpretowania sygnałów zmian w otoczeniu organizacji	9%
		zdolność do identyfikacji oznak wystąpienia mało prawdopodobnych zdarzeń, ale mogących istotnie wpłynąć na sytuację przedsiębiorstwa	7%
		zdolność do myślenia systemowego	4%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań (maj 2022)*, Raport (2022); Dębowska i in. (2022).

Na zakończenie rozważań uwzględniających wyniki pochodzące z zaprezentowanych powyżej badań należy stwierdzić, że przedstawione treści są tylko pewnym wycinkiem dużo większej całości. Diagnozują one określony stan, wynikający z opinii respondentów dotyczący rozumienia sukcesu zawodowego, czynników sprzyjających jego osiągnięciu, jak również prezentują aktualne potrzeby pracodawców, które dotyczą oczekiwanych u pracowników kompetencji zawodowych. Prognozy dotyczące najbardziej deficytowych, pożądanых przez pracodawców u pracowników w przyszłości kompetencji, które określone zostały jako *kompetencje przyszłości* są informacjami, które przede wszystkim mają za zadanie zwrócić uwagę instytucji zajmujących się edukacją na indywidualne deficyty, które mogłyby być – choćby tylko do pewnego poziomu – wyrównane w procesie edukacji szkolnej i akademickiej.

Podsumowanie

Osiągnięcie sukcesu zawodowego niewątpliwie stanowi dla wielu osób ważny cel związany z wykonywaną przez siebie pracą. Jest potwierdzeniem umiejętnego wykorzystania w praktyce zawodowej zasobów osobistych – wysokiego poziomu własnej wiedzy i umiejętności, które są czynnikami jednoznacznie sprzyjającymi jego osiągnięciu. Bardzo ważne jest systematyczne rozwijanie w sobie kreatywności, rozumianej jako „(...) zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania)” (Szmidt 2008, s. 22), które powinno dokonywać się przez całe życie.

Sytuacją optymalną byłaby ta, w której przez cały okres edukacji szkolnej i akademickiej rodzice, wychowawcy, nauczyciele, mentorzy i ci wszyscy, którzy postrzegani są jako autorytety, inspirowali młodych ludzi do poznawania samych siebie, do rozwijania własnych zainteresowań, do odkrywania osobistych pasji, do twórczego procesu samorealizacji i samodoskonalenia. Ważne jest również okazywanie wsparcia w dążeniu do rozwijania kompetencji, a szczególnie tych, które są istotne dla samych zainteresowanych, z jednoczesnym wskazywaniem tych kompetencji, które są przez pracodawców szczególnie oczekiwane na rynku pracy. Nie jest to zadanie łatwe, bowiem występujące aktualnie zagrożenia są obecne na bardzo wczesnym etapie rozwoju naszej kulturowo-cywilizacyjnej przestrzeni wychowawczej. Aby zrozumieć, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy, co jest ważne, potrzeba pewnej dozy wysiłku inte-

lektualnego, czasu, zastanowienia, które wymaga racjonalnej oceny tego, co było, co jest i co będzie. W ten sposób osiągnięcie sukcesu zawodowego może dokonywać się w kontekście samodzielnie podjętego wyboru, a nie stanowić przymusu wynikającego z zewnętrznie narzuconego imperatywu.

BIBLIOGRAFIA

- Bańko M. (red.) (2000), *Inny słownik języka polskiego PWN*, Tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańko M. (red.) (2005), *Wielki słownik wyrazów obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boryszewska J.K. (2008), *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*, Kraków: Impuls.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future Work Skills 2020*, Palo Alto, California: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,620,future-work-skills-2020> (dostęp: 12.04.2022).
- Dębrowska K., Kłosiewicz-Górecka U., Szymańska A., Ważniewski P., Zybortowicz K. (2022), *Kompetencje pracowników dziś i jutro*, Warszawa: Polski Instytut Ekonomiczny.
- Furmanek W. (2015), *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Głowacki A. (2017), *Jak osiągnąć sukces zawodowy? Komunikat z badań nr 70/2017*, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, https://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2017/K_070_17.PDF (dostęp: 12.04.2022).
- Grzenia J. (2009), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Katowice: Videograf Edukacja.
- Hobfoll S.E. (2006), *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lenart J. (2017), *Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego*, „Edukacja Dorosłych”, 2, s. 125; s. 126.
- Łączek T. (2019), *Determinanty sukcesu życiowego młodzieży*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Madalińska-Michalak J. (2016), *Pasja w pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania”, 4, s. 31.
- Młodzi Polacy na rynku pracy 2021*, (2021), opr. zespół, Raport PwC, Well.hr i AbsoluteConsulting, <https://www.pwc.pl/pl/publikacje/mlodzi-polacy-na-ryнку-pracy-2021.html> (dostęp: 12.04.2022).

- Nogalski B., Kozłowski A.J., Czaplicka-Kozłowska I.Z. (2021), *Czynniki kształtujące podmiotowość pracownika a osiągnięcie sukcesu zawodowego w optyce pracownika*, „Przeгляд Organizacji”, 2, s. 28.
- Omyła-Rudzka M. (2019), *Które zawody považamy?*, Komunikat z badań nr 157/2019, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, s. 3, <https://www.cbos.pl> (dostęp: 12.04.2022).
- Pietruszewski M. (2015), *Wskaźniki sukcesu zawodowego i ich operacjonalizacja w praktyce badawczej*, „Humanizacja Pracy”, 1, s. 172.
- Piłch P. (2020), *Problemy konceptualizacji i operacjonalizacji pojęcia sukcesu zawodowego*, w: M. Kołodziejczak, I. Bednarska-Wnuk, I. Świątek-Barylska (red.), *Metody i techniki zarządzania. Inspiracje dla teorii i praktyki*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 195.
- Ranking społecznie považanych zawodów 2022. Komunikat z badań 29/04/2022* (2022), opr. zespół, <https://swresearch.pl/news/ranking-spoecznie-powazanych-zawodow-2022> (dostęp: 12.04.2022).
- Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań (maj 2022), Raport*, (2022), opr. zespół, Warszawa: Instytut Analiz Rynku Pracy, <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,1313,rynek-pracy-edukacja-kompetencje-aktualne-trendy-i-wyniki-bada-maj-2022> (dostęp: 18.08.2022).
- Szmidt K.J. (2008), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice: Helion.

STRESZCZENIE

W prezentowanym tekście podjęta została problematyka sukcesu zawodowego oraz kompetencji, kompetencji emocjonalnych i oczekiwanych przez pracodawców u pracowników tzw. kompetencji przyszłości. Na podstawie treści opublikowanych w wybranych tekstach naukowych, komunikatach i raportach stwierdzono, że badani sukces zawodowy najczęściej rozumieli w kategoriach: „wiedza i umiejętności”, „solidna, rzetelna praca”, „wykształcenie”, „praca, która jest pasją”, „wysokie zarobki”, „łączenie pracy z podróżowaniem”. Rozwój kompetencji, w tym kompetencji emocjonalnych jest jednym z czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesu zawodowego, a posiadanie kompetencji przyszłości pozwoli zatrudniającym pracowników firmom na prawidłowy rozwój. Instytucje edukacyjne powinny w procesie wychowania i edukacji dbać o systematyczny rozwój kompetencji u uczniów i studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: sukces, sukces zawodowy, kompetencje, kompetencje emocjonalne, kompetencje przyszłości

SUMMARY

The presented text deals with the issues of professional success, competences, emotional competences and the so-called competence of the future. On the basis of the content published in selected scientific texts, communications and reports, it was found that the respondents most often understood professional success in the following categories: “knowledge and skills”, “solid, reliable work”, “education”, “work that is passion”, “high earnings”, “combining work with traveling”. The development of competences, including emotional competences, is one of the factors contributing to the achievement of professional success, and having the competences of the future will allow companies employing employees to develop properly. Educational institutions should, in the process of upbringing and education, take care of the systematic development of competences of students and high school students.

KEYWORDS: success, professional success, competences, emotional competences, competences of the future

Transpłciowość dzieci i młodzieży

Transgenderism of children and adolescents

DOI 10.25951/9569

Wstęp

Godność i wolność oznaczające swobodę kształtowania siebie w sposób najlepiej pasujący do osobowości są podstawową zasadą interpretacji i stosowania określonych praw. Wszyscy ludzie posiadają równą i nieodłączną wartość moralną mającą prawo ochrony i poszanowania (Sørli 2016). Ewolucja logiki społecznej stanowi podstawę klasyfikacji płci, a transpłciowość pozwala przemyśleć stosunek sex do gender. Płciowość jest złożoną rzeczywistością charakteryzującą się tożsamością płciową (Frigerio i in. 2018). Osoby transpłciowe często mają jednoznaczną płęć anatomiczną, ale odczuwana przez nich tożsamość płciowa jest niezgodna z ich anatomią (Ziemińska 2017; Meyer-Bahlburg 2005). Zakłada się, że rozwój tożsamości płciowej kończy się pod koniec okresu dojrzewania wraz z pojawieniem się wtórnych cech płciowych. Niektóre dzieci doświadczają trudności z identyfikacją i budowaniem tożsamości płciowej na podstawie swoich cech biologicznych, dynamiki rodziny i cech środowiskowych. Powoduje to odczuwanie dyskomfortu związanego z płcią biologiczną (Tunas Uygun i in. 2017). Wariacja płciowa może skomplikować początkowe przypisanie płci, które może być niezgodne z przyszłą tożsamością płciową dziecka (Hoogensen i Vigeland Rottem 2004). Dziecko, które jest naprawdę transpłciowe, to takie, które przejawia ciągły wzór zachowania, a nie tylko przejściowe zainteresowanie ubraniami lub zajęciami płci przeciwnej (Perrin i in. 2005).

Dostęp do osób mających doświadczenia transpłciowe lub identyfikujące się jako transpłciowe w określonych kontekstach jest utrudniony. Ich identyfikacja i włączenie do badań jest bardzo skomplikowane; próby mogą obejmować: osoby posiadające świadectwa uznania płci; osoby bez rozpoznania płci (np. przechodzące test życia w „nowej” płci); osoby

żyjące lub nieżyjące w pełnym wymiarze godzin w preferowanej płci. Choć nie ma wiarygodnych danych dotyczących liczby osób transpłciowych i istnieje rozbieżność co do tego, kto powinien zostać w nich uwzględniony, szacunki wahają się od 1:12 000 do 21:100000. Proporcje osób M/K i K/M są różne, ale oscylują wokół 4:1 lub 2:2 (Mitchell i Howarth 2009).

Celem artykułu jest scharakteryzowanie praktyk stosowanych wobec dzieci i młodzieży transpłciowej w zakresie nauk prawnych, medycznych i społecznych. Motywacją podjęcia tego zagadnienia jest fakt, że rodziny dzieci z odmiennością płciową często doświadczają znacznego piętna, izolacji i stresu emocjonalnego. Wiele badań pozostaje jeszcze do przeprowadzenia i nie są dostępne jasne wytyczne kliniczne i kulturowe, a obecne rozumienie płci w dzieciństwie i rozwoju płciowym nie zawsze jest wystarczające w kontekście wyznaczania zasad postępowania z dziećmi transpłciowymi i ich rodzinami (Dynarski 2019).

Poczucie tożsamości płciowej

Stowarzyszenie Gay & Lesbian Alliance Against Defamation (GLAAD) zdefiniowało tożsamość płciową jako wewnętrzne, głęboko zakorzenione poczucie płci osoby. W przypadku większości osób transpłciowych tożsamość płciowa nie odpowiada płci, której zostały przypisane przy urodzeniu i nie należy jej mylić z ekspresją płciową, czyli tym jak dana osoba prezentuje się otoczeniu poprzez zaimki, fryzurę, czy ubranie. Zazwyczaj, choć nie zawsze, osoba transpłciowa stara się dopasować ekspresję płciową do tożsamości płciowej (Langer 2014; Reiner 1997). Wariacja płciowa to zewnętrzna ekspresja tożsamości płciowej, która nie odpowiada oczekiwaniom społecznym wobec danej osoby (The World Professional Association for Transgender Health, WPATH 2011). Wyniki badań mających na celu ustalenie rozpowszechnienia trans/płciowości u dzieci są bardzo zróżnicowane gdyż to, co uważane jest za męskie lub żeńskie, nie jest na ogół obiektywne i kwantyfikowalne. Jedne badania wykazują, że 2–4% chłopców i 5–10% dziewcząt od czasu do czasu zachowuje się jak „płeć przeciwna”. Inne wykazują, że 23% chłopców i 39% dziewcząt wykazuje takie zachowania (Sandberg i in. 1993). Dodatkowo, World Professional Association for Transgender Health (WPATH) stwierdza, że ekspresja płciowa niezgodna z normami społecznymi sama w sobie nie stanowi problemu zdrowia psychicznego, a bycie transpłciowym jest kwestią różnorodności, a nie patologii (WPATH 2011). Człowiek może odkryć swoją transpłciowość

już w okresie dzieciństwa w wieku 3–4 lat (Abramowska i in. 2016). Dzieci transpłciowe mają wiele wspólnego z dorosłymi, ale ze względu na ich wiek istnieją istotne różnice w tym, jak rodziny, społeczności i specjaliści mogą je wspierać. Murchison (2016) w przewodniku przeznaczonym dla każdego, kto zna dziecko transpłciowe, dokonuje przeglądu tego, co eksperci medyczni i edukacyjni wiedzą o dzieciach transpłciowych, bada mity na temat korekty płci w dzieciństwie i oferuje sugestie dla dorosłych posiadających dzieci transpłciowe. Podkreśla, że nie wszyscy znają terminy używane do opisanie dzieci i dorosłych osób trans/płciowych. Chłopcy transpłciowi to dzieci przydzielone do płci żeńskiej po urodzeniu, ale identyfikujące się jako chłopcy; dziewczynki transpłciowe to dzieci przydzielone płci męskiej po urodzeniu, ale identyfikujące się jako dziewczynki (Murchison 2016). Obawy o to, co dzieje się w okresie dojrzewania i obawy przed decyzjami medycznymi jako nieodwracalnymi, sprawiają wiele niepokojów społecznych. Doświadczenia dzieci dotyczące ich płci są zróżnicowane i mogą się zmieniać w czasie. W szczególności jedna statystyka jest często używana do wzmacniania argumentów przeciwko transformacji: twierdzenie, że 80% dzieci odmiennych płciowo nie będzie niezgodnych z płcią po okresie dojrzewania. Rzeczywiście należy zwrócić szczególną uwagę na grupy dzieci, do których te statystyki najwyraźniej się odnoszą (Vooris 2016).

Większość dzieci transpłciowych nosi ubrania przypisane preferowanej przez nich płci, bawi się zabawkami zwykle preferowanymi przez swoją odczuwaną płć. Objawia się to zwykle poniżej 5 roku życia. Etiologia tej złożonej diagnozy nie jest jasna (Zucker i in. 2016; Ghosh 2015). Niezwykle ważne jest, aby podkreślić, że rozwój płci transpłciowych dzieci jest niezwykle podobny do rozwoju ich rówieśników cisplciowych. Oznacza to, że transpłciowe dziewczynki wyglądają jak inne dziewczęta, ale przypominają chłopców pod względem tożsamości płciowej. Podobnie transpłciowi chłopcy zachowują się jak inni chłopcy. Ponadto transpłciowe dzieci widzą się w przyszłości w płci, z którą się utożsamiają, co sugeruje, że tożsamości te utrzymywane są na niższych poziomach świadomości. Tożsamość transpłciowa nawet u bardzo małych dzieci może być zaskakująco solidna i konsekwentna pod względem różnych środków, co jest sprzeczne z popularnymi przekonaniem, że takie uczucia są ulotne lub że dzieci po prostu udają płć przeciwną (Olson 2017). Przy czym dowody z 10 prospektywnych badań Ristori i Steensma (2016) wskazują, że u około 80% dzieci, które spełniają kryteria, dysforia ustępuje wraz z okresem dojrzewania (Ristori i Steensma 2016; Zucker i in. 2016). Niektórzy badacze uważają, że wczesny początek transpłciowości ma miejsce w dowolnym

momencie przed okresem dojrzewania, podczas gdy inni uznają, że ma to miejsce w okresie niemowlęcym i przedszkolnym (Zucker i in. 2016). Kryteria diagnostyczne DSM-5 dla dysforii płciowej u dzieci zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Kryteria diagnostyczne DSM-5 dla dysforii płciowej u dzieci (na podstawie: Underwood i in. 1999; Lee i Houk 2005; Roberts i in. 2012; Ghosh 2015; Ehrensaft 2016; The American Psychiatric Association 2016; Zucker i in. 2016; Riggs i Bartholomaeus 2018)

Kryteria diagnostyczne DSM-5 dla dysforii płciowej u dzieci	
Ogólny stan	Wyraźna niezgodność między doświadczaną/wyrażoną płcią a przypisaną przy urodzeniu płcią, trwająca co najmniej 6 miesięcy i przejawiająca się silnym pragnieniem bycia innej płci lub naleganiem, aby być innej alternatywnej płci niż ta przypisana po urodzeniu.
Musi być obecnych co najmniej pięć z warunków:	U chłopców (przypisana płć) zdecydowanie preferuje się przebieranie lub symulacje strojów kobiecych; lub u dziewcząt (przypisana płć), silna preferencja do noszenia tylko typowych męskich ubrań i silna odporność na noszenie typowych kobiecych ubrań.
	Zdecydowane preferowanie roli cross-gender w zabawach lub fantazjach.
	Silna preferencja dla zabawek, gier lub działań stereotypowo wykorzystywanych lub angażowanych przez drugą płć.
	Silna preferencja dla towarzyszy drugiej płci.
	U chłopców (przypisana płć) silne odrzucenie typowo męskich zabawek, gier i zajęć oraz silne unikanie „chłopięcych” zabaw; lub u dziewcząt (przypisana płć), silne odrzucenie typowo kobiecych zabawek, gier i zajęć.
	Silna niechęć do swojej anatomii seksualnej.
	Silne pragnienie pierwotnych i/lub wtórnych cech płciowych pasujących do odczuwanej płci.
	Stan ten jest również związany z klinicznie istotnym niepokojem lub upośledzeniem w obszarach społecznych, szkolnych lub innych ważnych obszarach funkcjonowania.

Kryteria DSM-5 dla diagnozy dysforii płciowej u dzieci są zdefiniowane w bardziej konkretny, behawioralny sposób niż dla nastolatków i dorosłych,

np. nie ma naukowych podstaw by sądzić, że zabawa zabawkami typowymi dla chłopców definiuje dziecko jako chłopca i odwrotnie. Kryterium DSM-5 wy daje się ignorować fakt, że dziecko może przejawiać wyrażoną płęć przejawiającą się cechami społecznymi lub behawioralnymi, niezgodną z płcią biologiczną dziecka, ale bez identyfikowania się jako płęć przeciwna. Co więcej, nawet w przypadku dzieci, które identyfikują się jako płęć przeciwna do płci biologicznej, diagnozy dysforii płciowej są niewiarygodne. Rzeczywistość jest taka, że mogą mieć trudności psychologiczne w zaakceptowaniu swojej płci urodzeniowej i oczekiwań związanych z rolami płciowymi, a traumatyczne doświadczenia w tym zakresie mogą powodować niepokój (Mayer i McHugh 2016). Jeżeli całkowite odwrócenie tożsamości płciowej byłoby możliwe za pomocą metod leczenia innych niż SRS, klinicyści powinni powstrzymać się od SRS u nastolatków. Jednak nieliczne opublikowane studia przypadków osób transpłciowych, które zostały „wyleczone” po psychoterapii, nie pozwalają wyciągać takich wniosków z kilku powodów. Po pierwsze, operacjonalizacje tożsamości płciowej różnią się znacznie w zależności od raportu, a sukces leczenia ocenia się na podstawie różnorodnych, wątpliwych kryteriów. Po drugie, niewiele raportów wspomina o długoterminowych działaniach następczych (np. niektórzy wnioskodawcy powstrzymują się od SRS, a nawet funkcjonują bez psychoterapii, ale wiele lat później wracają, aby kontynuować procedurę). Wreszcie, studia przypadków opisują pacjentów, którzy byli bardzo zmotywowani do „zmiany” swojej tożsamości płciowej, co jest rzadko spotykane. Co więcej, mimo wielu lat intensywnej psychoterapii, trwała zmiana tożsamości płciowej, nawet w „łagodniejszych” przypadkach, nie zawsze jest możliwa. Stąd też SRS jest najlepszą opcją leczenia osób transpłciowych, przy badaniu granic leczenia młodszych grup wiekowych (Cohen-Kettenis i van Goozen 1997).

Nietypowe zachowania związane z płcią są powszechne wśród małych dzieci i mogą być częścią standardowego rozwoju. Niektóre badania pokazują, że dzieci, które miały bardziej intensywne objawy i niepokój, były bardziej uparte, natarczywe i konsekwentne w swoich oświadczeniach i zachowaniach i używały bardziej deklaratywnych stwierdzeń („Jestem chłopcem/dziewczynką” zamiast „Chcę być chłopcem/dziewczynką”) (The American Psychiatric Association 2016; Sherer i in. 2015; Steensma i in. 2013; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) 2013). Na początku dojrzewania dysforia płciowa może wywołać niezdolność dziecka do prawidłowego funkcjonowania, ponieważ zaczynają pojawiać się u niego cechy płciowe niezgodne z jego tożsamością płciową. Te niespójności są również widoczne dla rówieśników. Młodzież transpłciowa często podejmuje szczególne środki ostrożności, aby

ukryć swoje dojrzewające ciała z nadzieją na zaprezentowanie światu zewnętrznemu ciał zgodnych z ich tożsamością płciową, np. osoba, która identyfikuje się jako mężczyzna, może używać odzieży (bindery) i materiałów, aby spłaszczyć kontury swojej klatki piersiowej (Baum i in. 2015). Uczucia dysforii związane z ciałami mogą oznaczać, że młodzi transpłciowi ludzie nakładają bardzo konkretne ograniczenia na rodzaje intymności, w które się angażują (Riggs i Bartholomaeus 2018).

Protokoły postępowania medycznego w przypadku dzieci i młodzieży transpłciowej

Większość osób transpłciowych jest świadoma swojej niezgodności płciowej w okresie dojrzewania. Wielu specjalistów sugeruje, że leczenie jest bardziej odpowiednie dla nastolatków. Normy DSM-V i WPATH zauważają, że 2-letnie dzieci mogą wykazywać oznaki GD, ale utrzymywanie się GD w okresie dojrzewania i dorosłości nie jest nieuniknione. W rzeczywistości bardzo często młodzi ludzie, których zdiagnozowano i którym podano hormony hamujące dojrzewanie płciowe, kontynuowali leczenie potwierdzające płęć, gdy przechodzili do dorosłości, co jest mocnym dowodem na to, że ich odczucia na temat własnej płci nie zniknęły (Parr 2016). Trwa debata w środowisku medycznym na temat tego, czy leczenie potwierdzające płęć jest medycznie konieczne dla osób poniżej 18 roku życia, oraz wokół trudności, jakie napotkać można w określaniu sposobu leczenia w okresie dojrzewania. Chociaż DSM-V, WPATH i APA uznają, że dzieci mogą doświadczyć GD, badania sugerują, że leczenie dzieci w wieku poniżej 12 roku życia może być niepotrzebne. Standardy WPATH zauważają, że niektóre dzieci mogą przestać doświadczać GD, gdy zaczynają dojrzewanie i nie zalecają u nich interwencji fizycznych. APA zauważa, że nie jest możliwe rozróżnienie między dziećmi, które przestaną doświadczać GD, od tych, u których utrzyma się ona w wieku dojrzewania i dorosłości. Leczenie w okresie dojrzewania budzi także obawy, że młodzież może mieć współistniejące schorzenia psychiczne utrudniające ekspertowi zdrowia psychicznego ich ocenę. Ponadto nastolatki mogą koncentrować się na swoich bezpośrednich pragnieniach, co może utrudnić ocenę ich zdolności poznawczej i emocjonalnej do podjęcia decyzji o kontynuowaniu leczenia potwierdzającego płęć. W wyniku tych obaw niektórzy lekarze niechętnie leczą nastolatków; w przypadku tych powyżej 12 roku życia istnieje większe prawdopodobieństwo, że lepiej rozumieją stałość płci i tym samym częściej doświad-

czają trwałego GD (Parr 2016). Najczęściej stosowanymi wytycznymi dotyczącymi leczenia GD u dzieci i młodzieży są wytyczne The Endocrine Society oraz World Professional Association for Transgender Health, które są oparte na tak zwanych protokołach Modelu Holenderskiego (Dutch Model Protocols) opublikowanych i praktykowanych w Amsterdam Gender Clinic. Holenderski protokół zaleca leczenie, jeśli GD nasili się w okresie dojrzewania, a opieka polega na udzielaniu informacji, pomocy psychologicznej i poradnictwie rodzinnym. U młodzieży leczenie jest zalecane w wieku 12 lat i starszym, gdy osoby znajdują się we wczesnych stadiach dojrzewania i doświadczają uporczywej GD (de Vries i Cohen-Kettenis 2012).

GD zostało uznane przez społeczność medyczną jako stan kliniczny dotyczący dzieci i dorosłych, który wymaga leczenia i opracowania odpowiednich protokołów zdrowotnych w celu jego leczenia. Rzeczywiście pracownicy służby zdrowia i psychologowie opracowali kryteria diagnostyczne u nastolatków i przedstawili najlepsze metody i praktyki leczenia (Parr 2016). Ogromna liczba decyzji, informacji i opinii z różnych dziedzin wymaga umiejętności wyważenia wielu czynników, często w obszarach wykraczających poza kompetencje zawodowe lekarza jednej specjalizacji. Chociaż nie ma gwarancji, że wybrana ścieżka zawsze będzie właściwa, bycie częścią zespołu specjalistów pracujących razem, aby wspierać wszystkie aspekty życia dziecka, znacznie zwiększa możliwość znalezienia najlepszej ścieżki postępowania (Gender Spectrum). W zależności od okoliczności, w jakich znajduje się młoda osoba w okresie dojrzewania, może ona zacząć przyjmować leki opóźniające fizyczne zmiany związane z dojrzewaniem. Leki te dają możliwość określenia swojej tożsamości płciowej bez niepokoju związanego z rozwojem trwałych, niepożądanych cech fizycznych płci przypisanej po urodzeniu. W tym czasie powinien zostać opracowany plan leczenia, obejmujący przyjmowanie hormonów płciowych w celu wywołania dojrzewania zgodnego z tożsamością płciową. Istnieje wiele barier w dostępie do tego rodzaju opieki; w niektórych przypadkach młodzież transpłciowa może nie podejmować określonych kroków w ramach przejścia. Dlatego niezwykle ważne jest, aby potwierdzić wyrażoną przez młodą osobę tożsamość płciową (Baum i in. 2015).

Leki znane medycznie jako inhibitory GnRH, a powszechnie nazywane blokerami dojrzewania, stosuje się, gdy dysforia płciowa wzrasta wraz z początkiem dojrzewania, gdy dziecko wciąż kwestionuje swoją płeć lub gdy dziecko, które zmieniło się społecznie, musi unikać niepożądanych zmian dojrzewania. Opóźniając dojrzewanie dziecko i rodzina zyskują czas (zwykle kilka lat) na badanie uczuć i możliwości związanych z płcią. W tym czasie może zrezygnować

z przyjmowania leków hamujących dojrzewanie. Jednak większość dzieci, które we wczesnym okresie dojrzewania doświadczają znacznej dysforii ze względu na płeć (lub które przeszły wczesną transformację społeczną), będzie miało tę tożsamość transpłciową przez całe życie. Leki hamujące dojrzewanie płciowe mogą radykalnie poprawić ich życie (Murchison 2016). Zahamowanie dojrzewania płciowego za pomocą analogów hormonu uwalniającego gonadotropinę jest częścią protokołu dla tych pacjentów. Celem zahamowania dojrzewania jest złagodzenie cierpienia psychicznego spowodowanego rozwojem wtórnych cech płciowych (de Vries i Cohen-Kettenis 2012). Przykłady interwencji, zgodnie z zaleceniami WPATH, są następujące: 1) w pełni odwracalne: hormony hamujące dojrzewanie, do których młodzież może kwalifikować się, gdy tylko zaczną się zmiany w okresie dojrzewania; dwa cele uzasadniają interwencję – ich stosowanie daje nastolatkom więcej czasu na zbadanie ich niezgodności płciowej i innych problemów rozwojowych oraz może ułatwić korektę płci zapobiegając rozwojowi cech płciowych, które są trudne lub niemożliwe do odwrócenia, jeśli nastolatki nadal będą dążyć do korekty płci; tłumienie dojrzewania może trwać kilka lat, kiedy to zapada decyzja o zaprzestaniu terapii hormonalnej lub przejściu na terapię hormonalną feminizującą lub maskulinizującą; nie prowadzi to nieuchronnie do przemian społecznych lub korekty płci; 2) częściowo odwracalne: nastolatki mogą kwalifikować się do rozpoczęcia feminizującej lub maskulinizującej terapii hormonalnej; w wielu krajach 16-latkowie są pełnoletnimi osobami w podejmowaniu decyzji medycznych i nie wymagają zgody rodziców; w idealnym przypadku decyzje dotyczące leczenia powinny być podejmowane przez nastolatka, rodzinę i zespół terapeutyczny; 3) nieodwracalne: chirurgia narządów płciowych nie powinna być przeprowadzana, dopóki pacjenci nie osiągną pełnoletniości ustawowej w danym kraju oraz żyją nieprzerwanie przez co najmniej 12 miesięcy w roli płciowej zgodnej z ich tożsamością płciową (Human Rights Watch 2017). Endocrine Society zaleca blokery dojrzewania dla nastolatków z diagnozą dysforii płciowej. Niemniej jednak długofalowy wpływ blokerów na rozwój psychiczny, wzrost mózgu i gęstość mineralną kości nie jest znany, co prowadzi do sporów dotyczących stosowania ich u zdrowych fizycznie nastolatków (Holdsworth 2016; Lathrop i in. 2013).

Cohen-Kettenis i van Goozen (1997) podają, że zalecaną procedurą w Standards of Care of the Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association jest ustalenie diagnozy transpłciowości w dwóch fazach. W pierwszym etapie gromadzone są informacje niezbędne do rozróżnienia transpłciowości od zaburzeń płci; przeprowadzane powinny być rozmowy z dzieckiem i rodzi-

ną na temat ogólnego rozwoju dziecka i jego płci, sposobu, w jaki rodzice radzili sobie z informacją o niezgodności płci dziecka. W trakcie wywiadu z nastolatkiem omawiana jest lista tematów (np. dane identyfikacyjne, relacje z rodzicem tej samej i przeciwnej płci, pierwsze świadome uczucia krzyżowe, reakcja emocjonalna dziecka na dojrzewanie, fantazje i zachowania seksualne, orientacja seksualna, lęki, znaczenie przebierania się). Dyskusji powinny podlegać kwestie takie jak wybór szkoły, kariery zawodowej, problemy szkolne, problemy w relacjach w domu i z rówieśnikami, czy romantyczne zaangażowanie (Bieńkowska-Ptasznik 2008a, 2008b). Podczas tych sesji można zaobserwować kilka ogólnych aspektów funkcjonowania dziecka (umiejętności rozwiązywania problemów, funkcjonowanie interpersonalne, testowanie rzeczywistości, stabilność życzeń SRS, itp.), a także zachowanie płciowe. Ocena psychodiagnostyczna jest kolejnym elementem pierwszej fazy. Nastolatek przechodzi testy inteligencji, osobowości oraz, jeśli to konieczne, testy neuropsychologiczne. Standardowa bateria testowa zawiera także instrumenty takie jak skala obrazu ciała oraz opracowana przez Cohen-Kettenis i van Goozen (1997) skala dysforii płciowej. Pierwsza faza może potrwać kilka tygodni, miesięcy, a nawet lat. Osoby transpłciowe muszą wykazać się przez całe życie ekstremalną i pełną tożsamością, rolą płciową. W okresie dojrzewania te uczucia i zachowania muszą stać się wyraźne. Osoby te muszą być stabilne psychicznie (z wyjątkiem depresji, która często jest konsekwencją życia w niechcianej roli płciowej) i funkcjonować społecznie bez problemów (np. mieć wspierającą rodzinę, czy komfortowo czuć się w szkole). Jeśli kandydaci spełniają powyższe wymagania, mogą przejść do drugiej fazy diagnostycznej, nawet jeśli mają mniej niż 18 lat. Drugi etap zakłada rozpoczęcie rzeczywistego testu wspomaganego przez (częściowe) leczenie hormonalne, które blokuje działanie sterydów płciowych w sposób odwracalny: ciała osób M/K nie maskulinizują się dalej, a K/M przestają miesiączkować i czasami doświadczają redukcji tkanki piersiowej. Całkowite leczenie hormonalne nie jest odwracalne i maskulinizuje ciało kobiece lub feminizuje ciało męskie. Podaje się je przed ukończeniem 18 roku życia, tylko gdy pacjent pozytywnie zareagował na częściowe leczenie hormonalne. Podczas testu prawdziwego życia (RLE) kandydaci muszą żyć pełnoetatowo w roli pożądanej płci. W ten sposób mogą odkryć, czy są w stanie uchodzić za osobę preferowanej przez siebie płci i doświadczyć zalet i wad nowej sytuacji. Jeśli test prawdziwego życia zostanie zaliczony, pacjent zostaje skierowany na operację. Minimalny czas trwania testu życia wynosi rok dla osób K/M i 1,5 roku dla osób M/K. Różnica wynika z tego, że zmiana roli płci wydaje się mieć większy wpływ na życie osób M/K, potrzebujących więcej czasu na dostosowanie

do nowej sytuacji (Cohen-Kettenis i van Goozen 1997). Zwykle wymagania nie zezwalają na SRS bez 12-miesięcznego pełnego RLE, nawet gdy pacjent go nie chce, a RLE niesie ryzyko psychospołeczne, np. utratę pracy, pogorszenie relacji z rodziną i przyjaciółmi, dyskryminację ze względu na płeć, wykorzystywanie fizyczne i psychiczne (Zucker i in. 2016).

Młodzież transpłciowa doświadcza podwyższonego ryzyka wystąpienia problemów psychospołecznych (Bechard, i in. 2017). Kontrowersje wynikają z obaw, że praktyki psychoterapeutyczne potwierdzające płeć doprowadzają do dużej liczby „fałszywych trafień” (tj. nieprawidłowego przypisania tożsamości płciowej poprzez natychmiastowe jej potwierdzenie, podczas gdy w rzeczywistości młodzież nie jest „prawdziwie” trans lub jej tożsamość nie pozostanie stabilna). Dlatego też konieczne są dalsze badania w celu opracowania i udoskonalenia istniejących wytycznych dotyczących leczenia dysforii płciowej dzieci i młodzieży (Marchiano 2017).

Prawne wytyczne dotyczące dzieci i młodzieży transpłciowej

Akt urodzenia jest potrzebny, aby przestrzegać praw człowieka, aby wiedzieć, kim jest dana osoba. Wykluczenie z systemu prawnego, w sensie wykluczenia z pewnych praw, może mieć wpływ na psychikę. Społeczność prawna musi zakwestionować założenia dotyczące prawnych definicji sex, gender, mężczyzny i kobiety (Gromkowska-Melosik 2017). Wiele dzieci żyje z prawną płcią, która nie pasuje do ich tożsamości płciowej, ale ich wiedza na temat prawnej płci jest różna. Wielu rodziców zmieniłoby płeć prawną swojego dziecka gdyby ograniczenie wiekowe było niższe i gdyby nie była wymagana operacja i inne interwencje medyczne (Dynarski, 2019). Uznają zmianę imienia za ważną i mówią o niej jako dowodzie wsparcia i szacunku dla dzieci (Sørli 2016). Komitet Praw Dziecka wyraził zaniepokojenie i wezwał państwa do zakończenia kategoryzacji obywateli w dokumentach tożsamości. Podkreślił także, że kategoryzacja i płeć prawna może naruszać prawo dzieci do prywatności i niedyskryminacji (Fineman 2014). Strukturalizm, paternalizm sądowy, brak obowiązku uświadomienia praw do opieki zdrowotnej i ignorancja zawodowa ograniczają praktykę autonomii młodzieży transpłciowej. Aktywiści walczą o uznanie praw człowieka w zakresie tożsamości płciowej, wyrażania płci i sankcji karnych za przestępstwa z nienawiści, a także autonomię osoby w podejmowaniu decyzji dotyczących jej zdrowia, gdyż młodzież transpłciowa nie cieszy się w rzeczywistości tą autonomią. Praca w tym zakresie polega na zweryfikowaniu i zrozumieniu przyczyn

tego niesprawiedliwego zjawiska poprzez zbadanie prawa i polityki stanowiącej podstawę medyczno-prawnej regulacji opieki nad młodzieżą transpłciową oraz uczeniu się ich doświadczeń. Sami młodzi wydają się niedoinformowani o swoich prawach, pomimo wysokich zagrożeń związanych z brakiem dostępu do opieki w kluczowym okresie przejściowym (Gitanjali Lena 2019).

Podnoszone są obawy o integralność cielesną w opozycji do uznania preferowanej płci nieletnich. Wielu popiera ograniczenia wiekowe jako podstawę ochrony młodzieży transpłciowej przed niewłaściwymi i przedwczesnymi interwencjami medycznymi. Argument ten zakłada, że wymagania fizyczne są nieuniknioną i konieczną cechą systemów prawnego uznania. W zakresie, w jakim dzieci zostaną uznane w preferowanej płci, będą zobowiązane do przejścia medycznego. Takie stanowisko jest niespójne z prawami człowieka. Osoby transpłciowe powinny uzyskać uznanie bez konieczności leczenia (Dunn 2018). Choć np. Ross i Need (1989) stwierdzili, że jeśli nastolatki dokonałyby społecznej korekty płci bez poddania się leczeniu hormonalnemu, mogłyby nie być postrzegane jako członkowie pożądanej płci i stać się łatwym celem nękania lub przemocy.

Posiadanie wspierających rodziców lub nawet jednej wspierającej osoby dorosłej poprawia szanse życiowe młodzieży transpłciowej. Udokumentowano również, że rodzice regularnie uniemożliwiają nieletnim i młodzieży przejście z różnych powodów. W Ontario zbadano lekarzy pod kątem znajomości prawa dotyczącego nieletnich (Śledzińska-Simon 2013). W 1979 r. stwierdzono, że spośród 29 ankietowanych 41% nie ma pewności co do prawa, a 14% nie obchodzi prawo; 28% stwierdziło, że nie może leczyć małoletniego bez zgody rodzica. Gdy poproszono o wyszczególnienie czynników, które biorą pod uwagę podczas leczenia nieletnich, 52% źle zrozumiało prawo dotyczące zgody powołując się na powagę problemu jako czynnik do rozważenia, następnie wiek i zależność młodzieży od rodziny. Warto zauważyć, że ci lekarze uważali, że prawo jest nieistotne dla ich praktyki. Badanie wykazało, że młodzież nie może podejmować decyzji dotyczących leczenia z powodu ignorancji lekarzy i boryka się z labiryntem przeszkód, oprócz strukturalnej podatności na ubóstwo i niedostatek. Najpierw musi znaleźć klinikę, poprosić lekarza o stwierdzenie zdolności do podejmowania decyzji, a następnie przekonać psychiatrę, że jest „wystarczająco transpłciowa”, aby zdiagnozować dysfориę płciową. Ponadto młodzież musi udowodnić, że jest wystarczająco stabilna finansowo, emocjonalnie, psychologicznie i logistycznie, aby przejść do działania medycznego i pokryć koszty leków, hormonów i operacji. Ponadto, niechęć sędziów do zachęcania nieletnich do rozwijania autonomii i podejmowania decyzji wydaje się być punktem spornym (Gitanjali Lena 2019).

Sposób formalnego uznawania osób wpływa bezpośrednio na to, czy mogą korzystać z ochrony i uznania. Samo istnienie prawnego systemu przejściowego nie przesądza o statusie osób transpłciowych, jeżeli treść tego schematu unieemożliwia dostęp do przejścia prawnego. Jurysdykcja, która rozszerza ogólne prawa do afirmacji na osoby transpłciowe, może stwarzać bariery nie do pokonania poprzez nieosiągalne warunki wstępne (Śledzińska-Simon 2010). Większość jurysdykcji na całym świecie wyklucza lub ogranicza prawo nieletnich do dostępu do prawnego uznania płci. Podczas gdy rosnąca liczba krajów uznaje tożsamości transpłciowe dorosłych, istnieje wyraźna preferencja w zakresie ograniczania lub zniechęcania dzieci do składania wniosków. W Radzie Europy tylko sześć krajów, Irlandia, Holandia, Norwegia, Szwecja, Malta i Belgia wyraźnie zezwala nieletnim na legalną zmianę. Malta jest jedyną jurysdykcją europejską, która nie narzuca minimalnego wieku do uznania płci, ale dzieci maltańskie muszą mieć zgodę rodziców do osiągnięcia wieku 16 lat. Chociaż prawo duńskie zezwala dorosłym na samodzielne określenie preferowanej płci, pomija się nieletnich. W istocie wyraźne zakazy są egzekwowane w wielu jurysdykcjach europejskich, w tym Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Polsce, Czechach, na Ukrainie. W Ameryce Łacińskiej, gdzie (pomimo powszechnych aktów transfobicznej przemocy) społeczności transpłciowe zyskały coraz większe prawa, Argentyna pozostaje jedyną, która oferuje państwowe uznanie dla młodzieży transpłciowej, podczas gdy ustawodawstwo w Boliwii, Ekwadorze i Urugwaju wprowadziło ochronę tożsamości płciowej. We wszystkich trzech krajach nadal wykluczane są osoby poniżej 18 roku życia. Szereg kanadyjskich prowincji, takich jak Ontario i British Columbia, otworzyło uznanie płci dla młodzieży transpłciowej. Jednak we wszystkich przypadkach rodzice i lekarze zachowują kontrolę. Dzieje się tak również w wielu stanach Australii, w tym w Nowej Południowej Walii, Queensland i Australii Zachodniej, gdzie osoby transpłciowe muszą udowodnić zarówno zgodę rodziców, jak i interwencję lekarską. Wreszcie w Azji prawo Japonii, Chin, Tajwanu i Korei Południowej wymaga wnioskodawcy mającego co najmniej 20 lat. Podobnie w Hongkongu osoby transpłciowe muszą wykazać dowód operacji potwierdzającej płeć, której nie można wykonać przed osiągnięciem pełnoletności. Biorąc pod uwagę, że 34 stany USA wymagają zabiegu chirurgicznego jako warunku wstępnego do zmiany aktów urodzenia, a wielu amerykańskich lekarzy nie interweniuje chirurgicznie wobec nieletnich, istnieje dorozumiany zakaz uznawania młodych kandydatów. Podobnie w Nowej Zelandii, choć ustawa o urodzeniach, zgonach, małżeństwach i związkach z 1995 roku obejmuje wnioskodawców dzieci, jest niewiele zgłoszonych przypadków korekty aktów urodzenia dzieci. Pojawiają się problemy, gdy przepisy krajowe wyma-

gają uzyskania zgody sądu. W takich okolicznościach indywidualni sędziowie mogą utrudniać dostęp nieletnich do uznawania płci. Istnieje wiele udokumentowanych przypadków, w których sądy odmawiały potwierdzenia preferowanej płci dziecka (Dunn 2018).

Na pierwszy rzut oka obniżenie granicy wieku korekty płci wydaje się dobrym rozwiązaniem, ponieważ w większym stopniu obejmuje prawa dzieci, ale ta opcja wyklucza dzieci, które nie mają wsparcia rodziców. Na przykład w 2011 r. Niemiecki Trybunał Konstytucyjny orzekł, że operacja korekty płci narusza prawo do samostanowienia i integralności fizycznej. Podobnie w 2012 r. sąd apelacyjny w Sztokholmie orzekł, że szwedzki wymóg sterylizacji stanowi przymusowe wtargnięcie w integralność fizyczną osoby. W Norwegii praktyka ta nie ma wystarczających podstaw prawnych, aby uzasadnić ingerencję. Propozycja prawna sugeruje, że korekta płci prawnej powinna być dokonana bez interwencji medycznych lub diagnoz. Zamiast tego wymagane jest poczucie przynależności do płci innej niż przypisana przy urodzeniu. Jedynym „dowodem” jest oświadczenie własne. Wniosek sugeruje zatem, że dzieci powinny mieć możliwość korekty płci prawnej. Prawna płeć figuruje w dokumentach tożsamości, co może oznaczać, że osoba może paść ofiarą dyskryminacji i przestępstw z nienawiści, jeśli istnieje rozbieżność między jej dokumentami a wyrażeniem płci. Istnieje też ryzyko, że dzieci mogą zmienić zdanie, zarówno w okresie dojrzewania, jak i później. Co więcej, możliwość wykorzystania praw jest niewielka. Brak takiej możliwości może oznaczać, że życie dziecka zostanie zawieszona, z tłumieniem tożsamości płciowej i negatywnymi konsekwencjami dla jego zdrowia (Sørli 2016).

Rosnąca liczba państw zniosła wymagania medyczne dotyczące korekty płci prawnej. Propozycja prawna sugeruje ograniczenie wieku do 16 lat w celu korekty płci prawnej bez zgody rodziców; dzieci w wieku od 7 do 16 lat potrzebują zgody rodziców. Pierwsza z opcji jest zgodna z ich prawem do poszanowania życia prywatnego, zapisanym w art. 8 EKPC i art. 16 CRC oraz do ochrony przed dyskryminacją zgodnie z art. 14 w związku z art. 8 EKPC i art. 2 CRC. Ta opcja zapewnia im prawo do prywatności i pozwala kontrolować, czy inne osoby mogą uzyskać informacje o swojej historii płci. Niepożądane ujawnienie tożsamości płciowej może naruszać prawo do poszanowania życia prywatnego. Osoby (dzieci), które nie chcą przejść pełnego leczenia potwierdzającego płeć, byłyby także w stanie uzyskać legalne uznanie swojej tożsamości płciowej. Niektórzy twierdzą, że nieletni poniżej 16 roku życia nie są kompetentni do podjęcia decyzji o korekcie płci (Sørli 2016). Podobnie jak w przypadku osób w wieku 12–16 lat o uznanie płci w przypadku dzieci poniżej 12 lat może

wystąpić rodzic. Po raz kolejny istniałby wymóg priorytetowego traktowania dobra dziecka. Młodzi ludzie mogą odnieść korzyści ze spotkania z wyznaczoną przez państwo stroną trzecią, która dostarcza informacji dostosowanych do wieku i upewnia się, że dzieci rozumieją proces uznawania kwalifikacji. Zgodnie z art. 5 argentyńskiej ustawy o tożsamości płciowej z 2012 r. małoletni jest zawsze wspierany przez prawnika ds. dzieci (Dunn 2018).

Konflikt racjonalny za i przeciw ograniczeniom opartym na wieku w przypadku leczenia potwierdzającego płeć może opierać się na doktrynie świadomej zgody zakładającej, że osoby niepełnoletnie nie są w stanie w pełni zrozumieć decyzji zdrowotnych, a zatem nie mogą wyrazić świadomej zgody na leczenie. Badania pokazują, że zanim osiągnie 16 lat, młodzież ma taką samą zdolność poznawczą do podejmowania decyzji dotyczących leczenia jak dorośli (Parr 2016). Świadoma zgoda to zindywidualizowany proces zamknięty w systemie, który nie informuje młodzieży o przysługujących jej prawach ustawowych. Ustawodawcy, chociaż świadomi zasad i norm prawnych, muszą wprowadzić edukację i monitorowanie w ustawach, aby można było wspierać warunki autonomii. Ma to kluczowe znaczenie, gdyż młodzież uważa, że sądy działające na rzecz sprawiedliwości są niedostępne. W związku z tym doświadcza prawnych ograniczeń co do swojej autonomii z powodu niewystarczającej wiedzy o prawach do opieki zdrowotnej, poglądów protekcyjnych ze strony ich rodzin, pracowników służby zdrowia, pracowników socjalnych i sędziów oraz języka i stosowania biurokratycznych polityk. Co więcej, fenomenologiczne dane z badań terenowych potwierdzają, że młodzież transpłciowa podlega arbitralnym ograniczeniom autonomii w podejmowaniu decyzji dotyczących opieki zdrowotnej (Gitanjali Lena 2019). Kluczowe pytanie dotyczące rozpoczynania procesu przejścia u młodych ludzi dotyczy tego, czy młodzież jest w stanie podejmować własne decyzje dotyczące leczenia. Gdyby nie można było zgodzić się na interwencje, których wynik jest niepewny, wiele badań medycznych z udziałem ludzi byłoby nieetycznych. Oczywiście, aby wyrazić ważną zgodę, wnioskodawca musi otrzymać pełną informację o leczeniu i ryzyku każdego etapu terapii. Następnie rozważa ryzyko leczenia, potencjalne jego korzyści oraz psychologiczne i fizyczne skutki braku leczenia. Wreszcie, oceniając celowość hormonalnej supresji dojrzewania płciowego jako pierwszej, ale odwracalnej fazy w procedurze korekty płci, należy wziąć pod uwagę nie tylko konsekwencje interwencji, ale też konsekwencje nieleczenia. Brak interwencji nie jest neutralny; ma negatywne konsekwencje dla jakości życia osób, które musiały czekać na leczenie do okresu dojrzewania. Może to prowadzić do nieodpowiedzialnych i ryzykownych, niezdrowych działań pacjenta w celu

uzyskania dostępu do pożądaných leków, nieufności wobec specjalistów, co ma negatywne konsekwencje, np. może prowadzić do złego funkcjonowania psychicznego, czy poczucia wstydu z powodu wyglądu. Dlatego opieka nad młodymi osobami transpłciowymi musi być otwarta na naukową analizę. Zdając sobie sprawę z potencjalnej szkodliwości braku interwencji można się zastanowić, czy brak leczenia może być nie tylko wątpliwy z przyczyn etycznych, ale także mieć konsekwencje prawne (Hines 2007).

Działania na rzecz dzieci i młodzieży transpłciowej

Podczas gdy wielu kwestionuje potrzebę podejmowania długofalowych decyzji w młodym wieku, ważne jest, aby zrozumieć poczucie niepokoju, jakie mogą odczuwać nastolatki w okresie dojrzewania. Oprócz nieodwracalnych zmian cielesnych, które mają miejsce w okresie dojrzewania, stres związany z nawigowaniem po świecie społecznym w niewłaściwej roli płciowej jest znaczny, a ryzyko samobójstwa i samookaleczenia może dramatycznie wzrosnąć w tym czasie. Zatem pilną potrzebę młodego człowieka do przejścia należy rozważyć w kontekście. Zarówno decyzja o przejściu, jak i decyzja o rezygnacji mają konsekwencje (Delemarre-van de Waal i Cohen-Kettenis 2006). Cierpliwość, wsparcie i wysłuchanie są najlepszym lekarstwem dla dziecka badającego swoją płeć. Dzieci wyraźnie transpłciowe mogą wymagać opieki ze względu na problemy z wynikami w szkole i interakcjami społecznymi, lęk, depresję, samookaleczenia i samobójstwa. Zależnie od wieku dziecka i oznak niepokoju poradnictwo i terapia afirmatywna mogą pomóc. W wielu przypadkach lekarstwem jest podjęcie kroków w celu potwierdzenia płci, która jest dla dziecka autentyczna. Ważne jest aby zrozumieć, że w przypadku dzieci, które nie osiągnęły dojrzałości płciowej, korekta płci nie wymaga interwencji medycznych: obejmuje zmiany społeczne takie jak imię, zaimek i ekspresja płciowa. Rodziny i lekarze dzieci transpłciowych często zgłaszają, że proces korekty płci jest transformacyjny a nawet ratuje życie i powoduje poprawę samopoczucia psychicznego dziecka (Ehrensaft 2016). Konsultacje z ekspertami od tożsamości płciowej są pomocne dla wielu rodzin (Murchison 2016).

Trwa debata na temat potrzeby diagnozy dzieci w wieku przedpokwitaniowym, które nie potrzebują modyfikacji ciała. Zamiast tego wiele dzieci korzysta z porad wspierających je podczas poznawania płci, pomagających poczuć się komfortowo z tożsamością płciową, jakiej doświadczają, i odkryć sposoby radzenia sobie z reakcjami na ich problemy związane z płcią. Muszą wiedzieć,

że ich tożsamość jest szanowana. Nauczyciele i rodzice także potrzebują informacji i wsparcia. Żadna z okoliczności nie uzasadnia wskazania różnicy płci dzieci jako choroby i poddania jej piętnowaniu diagnozą patologii. Grupa ekspertów zwołana przez Global Action for Transgender Equality (GATE) w 2013 r. zaproponowała schemat diagnostyczny ułatwiający dostęp do wsparcia dzieci, a także dokumentuje takie wsparcie bez piętnowania różnicy płci lub podważania zasad etycznych i praw do pracy z nimi. Podejście to wykorzystuje kody, które nie reprezentują diagnoz patologicznych, lecz dokumentują czynniki wpływające na stan zdrowia i kontakt ze służbą zdrowia. Wpływowe organizacje transpłciowe takie jak International Campaign Stop Trans Pathologization (STP) i Transgender Europe (TGEU) wyraziły jednoznaczny pogląd, że patologizacja różnorodności płciowej u dzieci jest niepotrzebna i szkodliwa (Winter i in. 2016).

Często rodzice zajmują pierwsze miejsce w staraniach o zrozumienie i pomoc dziecku transpłciowemu. Na drugim miejscu są często specjaliści medyczni. To stawia ich w ważnej pozycji. Ważne jest, aby zdali sobie sprawę, że szerszy poziom zrozumienia kwestii płci ma kluczowe znaczenie podczas pracy z młodym transpłciowym pacjentem. Należy też zdawać sobie sprawę, że rodzice lub rodzina również mogą potrzebować wsparcia w aspekcie zrozumienia co dzieje się z dzieckiem (Gender Spectrum).

W USA działa Fenway Health, która od 1971 r. jest liderem w zakresie wysokiej jakości opieki zdrowotnej niezależnie od tożsamości i ekspresji płci. W 2001 r. uruchomiła The Fenway Institute, interdyscyplinarne centrum badań, szkoleń, edukacji i opracowywania polityk koncentrujących się na problemach zdrowotnych transpłciowych nastolatków i młodych dorosłych zagrożonym bezdomnością i uzależnieniami (Fenway Health). Gender Spectrum to z kolei organizacja, która pomaga tworzyć środowiska sprzyjające włączeniu społecznemu dla dzieci transpłciowych. Oferuje bezpłatne grupy internetowe dla ich rodzin, gdzie mogą znaleźć porady i wsparcie – od przewodników instruktazowych po badania i materiały szkoleniowe, które pomagają zrozumieć pojęcia tożsamości płciowej w kontekście społecznym, kulturowym, organizacyjnym, np. poprzez tworzenie społeczności online. Opracowała przewodnik dla nauczycieli, którzy chcą, aby ich zajęcia na temat płci były bardziej integracyjne i przyjazne dla wszystkich uczniów. Działania polegają również na organizacji szkoleń dla nauczycieli na temat integracji płci w szkołach (Gender Spectrum 2019).

Centrum ds. Dzieci i Młodzieży (CAGC) w USA to współpraca między Szpitalem Dziecięcym UCSF Benioff a organizacjami społecznymi zajmują-

cymi się zdrowiem transpłciowych dzieci. Centrum zakłada, że ci młodzi ludzie reprezentują często źle rozumianą i zmarginalizowaną populację stojącą w obliczu wysokiego ryzyka wyzwań psychiatrycznych i społecznych, w tym depresji, zażywania narkotyków, izolacji, dyskryminacji i samobójstw. Centralnym punktem jest Klinika CAGC mieszcząca się w Oddziale Endokrynologii Dziecięcej w Szpitalu Dziecięcym UCSF Benioff, który oferuje opiekę medyczną i psychologiczną, edukację i wsparcie prawne dla transpłciowych młodych ludzi oraz aktywnie uczestniczy w szkoleniu studentów medycyny w zakresie kompleksowej opieki nad osobami transpłciowymi (Gender Spectrum 2019).

Młodzież transpłciowa napotyka wiele przeszkód w korygowaniu dokumentów tożsamości – od wysokich kosztów zmiany imienia na odzwierciedlające ich tożsamość po wymaganie operacji przed korektą oznaczenia płci w akcie urodzenia (Grzejszczak 2013). Tym bardziej, że cierpienie psychiczne spowodowane odrzuceniem rodziny jest potęgowane, gdy rodzice nie zgadzają się na potwierdzenie tożsamości płciowej ich dziecka. Brak znajomości przez sąd potrzeb młodzieży transpłciowej może jeszcze bardziej utrudnić ten proces. Edukując sądy o transpłciowości młodzieży i obecnych standardach opieki, rodzice coraz częściej potrafią pokazywać sędziom, że wspieranie i potwierdzanie tożsamości płciowej leży w najlepszym interesie dziecka. Istnieje wiele powodów, dla których wszyscy interesariusze szkoły powinni współpracować i tworzyć szkolne środowisko bardziej uwzględniające płeć. Personel szkoły musi opracować zasady wprowadzania prawidłowych informacji do systemu informacyjnego niezależnie od imienia ucznia lub oznaczenia płci. Wszyscy uczniowie muszą mieć możliwość uczęszczania do bezpiecznej, wspierającej i wolnej od dyskryminacji szkoły. Uczniowie transpłciowi muszą być traktowani zgodnie z ich tożsamością płciową, nawet w odniesieniu do obiektów i zajęć klasyfikowanych według płci. Wymaga się, aby wszystkie szkoły szanowały i potwierdzały tożsamość uczniów transpłciowych w każdym aspekcie (np. nie mogą prawnie wymagać, aby transpłciowa dziewczyna przestrzegala kodeksu ubioru chłopców; nie mogą ignorować skarg lub dyscyplinować ucznia transpłciowego surowiej niż ucznia cisplciowego za łamanie tej samej zasady szkoły) (Baum i in. 2015). Jednak niektóre badania wskazują, że te strategie są niewystarczające, aby chronić młodzież transpłciową przed stygmatyzacją. Warunki społeczne nadal przyczyniają się do stresorów doświadczanych przez tę młodzież, a stygmatyzacja jest powszechnym problemem zdrowia publicznego i zakłóca wiele systemów indywidualnych, zdrowotnych, społecznych, edukacyjnych i instytucjonalnych (Buchanan-Plaisance 2014).

Wnioski

Przypisanie dziecku płci w chwili urodzenia tworzy zestaw oczekiwań dotyczących tego, jak będzie wyglądało jego życie. Odejście od tych oczekiwań w sposób, w jaki robią to osoby transpłciowe, naraża je na przemoc, ogranicza ich autonomię i bezpieczeństwo. Zamiast brać udział w tworzeniu restrykcyjnych i szkodliwych oczekiwań wobec dzieci, państwo i społeczeństwo powinny w bardziej elastyczny sposób podejść do przydziału płci i nie myśleć o płci dziecka jako czymś stuprocentowo poznawalnym przy urodzeniu. Obecny system przyczynia się do stygmatyzacji „innych” a to poważny afront dla ich autonomii.

Chłopcy i dziewczęta muszą zachowywać się zgodnie z tym, co społeczeństwo uważa za „normalne” zachowanie płciowe. Jest to wymuszane poprzez nagrody za odpowiednie zachowania i kary za odstępstwa od konwencjonalnych sposobów bycia dziewczynką lub chłopcem. Nawet dla rodziców wspierających preferowaną płć dziecka brak jego wyraźnej, zrozumiałej tożsamości płciowej może wywołać znaczny niepokój i stres. Rodzice mogą czuć się niekomfortowo z powodu niejednoznacznej sytuacji, ewentualnej płynności płci ich dziecka i niestety zbyt rzadko potwierdzają płć swoich transpłciowych dzieci (Biełkowska 2012).

Kompetentni lekarze i eksperci zdrowia psychicznego są niezbędnymi zasobami dla dzieci transpłciowych i ich rodzin, gdyż pomagają im zrozumieć zachowania związane z płcią. Dzieci transpłciowe, których rodziny pracują z zaufanym lekarzem, są mniej niespokojne, a ich rodziny skuteczniej radzą sobie z sytuacją, szczególnie w okresie dojrzewania. Zanim jednak dojdzie się do ostatecznych wniosków dotyczących korekty płci u nastolatków, należy przeprowadzić badania prospektywne, ze szczególnym uwzględnieniem kryteriów kwalifikujących do SRS. Zaczynając od punktu, w którym prezentacje dotyczące płci są płynne i zmieniają się w czasie, dzieciom transpłciowym należy umożliwić swobodne odkrywanie różnych tożsamości i wyrażen płciowych. Debata dotyczy tego, czy dziecko w wieku przedpokwitaniowym powinno mieć pełne prawo do korekty płci. Tym bardziej, że konsolidacja rozwoju tożsamości jest głównym celem rozwojowym okresu dojrzewania, ale wciąż nie wiadomo wystarczająco dużo o tym, jak faktycznie rozwija się tożsamość płciowa (Dynarski, Grodzka, Podobińska 2010).

Chociaż status młodych ludzi transpłciowych pozostaje niedostatecznie zbadany zarówno w praktyce praw człowieka, jak i badaniach naukowych, międzynarodowe prawa dzieci mogą pomóc w kształtowaniu krajowych reakcji na różnorodność płci. Brak szerszego zaangażowania w wymogi dotyczące

uznawania płci jest zaskakującą luką w istniejącym orzecznictwie i literaturze naukowej. Skutkuje to niedostateczną kontrolą warunków uznania preferowanej płci. Wymagania medyczne (np. operacja, sterylizacja) są niezgodne z gwarancjami integralności ciała i nie służą najlepszemu interesowi dziecka. Odwołać się można do stosowania trans-inkluzywnych ram praw człowieka.

Kluczowymi elementami prawa dziecka są: prawo do bycia wysłuchanym i prawo do informacji. Młodzi ludzie ubiegający się o uznanie płci powinni otrzymać wyczerpujące i kompletne informacje, dzięki którym będą lepiej przygotowani do dokonania racjonalnych i refleksyjnych wyborów w zakresie swojego statusu płciowego. Ważne jest, aby pamiętać, że współpraca specjalistów z dzieckiem jest umiejscowiona w kontekście, w którym istnieje wyraźna historyczna i społeczna patologizacja transpłciowości, co świadczy o potrzebie szkolenia afirmatywnego grup społecznych mających skłonność do patologizacji tożsamości płciowych. Jeśli dziecko wybiera przemianę, ważne jest szkolenie władz szkolnych.

Prawa osób transpłciowych wynikają z praw człowieka. Osoby posiadające tożsamość cisplciową lub transpłciową zasługują na życie i rozwój w swoich społecznościach, swobodę nauki, pracy, zabawy, budowania życia w domu, miejscu pracy i miejscach publicznych bez obawy o bezpieczeństwo i przetrwanie, a osobiste decyzje zasługują na ochronę prawną.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowska M., Bojarska K., Chaber A., Dynarski W., Hunt R., Jąderek I., Kowalczyk R., Krupka-Matuszczyk I., Krzystanek M., Loewe A., Mazurczak A., Rodzinka M., Rogowska-Szadkowska D., Sady F. (2016), *Zdrowie LGBT. Przewodnik dla kadry medycznej*, w: R. Kowalczyk, M. Rodzinka, M. Krzystanek (red.) Warszawa: KPH.
- Baum J., Orr A., Brown J., Kahn E., Gill E., Salem A. (2015), *Schools In Transition. A Guide for Supporting Transgender Students in K-12*, Human Rights Campaign Foundation.
- Bechard M., VanderLaan D.P., Wood H., Wasserman L., & Zucker, K.J. (2017), *Psychosocial and psychological vulnerability in adolescents with gender dysphoria: A "proof of principle" study*, "Journal of Sex & Marital Therapy", 43, s. 678–688. doi:10.1080/0092623X.2016.1232325.
- Bieńkowska M. (2012), *Transseksualizm w Polsce. Wymiar indywidualny i społeczny przekraczania binarnego systemu płci*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

- Bieńkowska-Ptasznik M. (2008a), *Poza binarnym podziałem płci – rzecz o transseksualizmie*, w: M. Bieńkowska-Ptasznik, J. Kochanowski (red.), *Teatr płci. Eseje z socjologii gender* (s. 187–202), Łódź: Wydawnictwo „Wschód-Zachód”.
- Bieńkowska-Ptasznik M. (2008b), *Uwięzieni w obcym ciele – ciało i tożsamość w doświadczeniu osób transseksualnych*, w: J. Bator, A. Wiczorkiewicz (red.), *Ucieleśnienia II. Płeć między ciałem i tekstem* (s. 247–262), Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- BuchananPlaisance_ucla_0031D_12995. (2014) Merritt ID: ark:/13030/m55x-3qbj. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/30v9q9wz>
- Cohen-Kettenis P., van Goozen S. (1997), *Sex reassignment of adolescent transsexuals: A follow-up study*, “I Am Acad Child Adolesc”, 36, s. 263–271.
- Delemarre-van de Waal H., Cohen-Kettenis P. (2006), *Clinical management of gender identity disorder in adolescents: A protocol on psychological and paediatric endocrinology aspects*, “European Journal of Endocrinology”, 155(1), s. 131–137.
- de Vries A., Cohen-Kettenis P. (2012), *Clinical management of gender dysphoria in children and adolescents: the Dutch approach*, “I Homosex”, 59, s. 301–320
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (2013), Fifth edition. American Psychiatric Association.
- Dunn P.R. (2018), *The Conditions for Obtaining Legal Gender Recognition: A Human Rights Evaluation*, University of Bristol Law School.
- Dynarski W., Grodzka A., Podobińska L. (2010), *Tożsamość płciowa – zagadnienia medyczne, społeczne i prawne*, w: A. Śledzińska-Simon (red.), *Prawa osób transseksualnych. Rozwiązania modelowe a sytuacja w Polsce* (s. 35–36), Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Dynarski W. (2019), *Między nieuznaniem a odrzuceniem. Trans rodziny a prawa człowieka*, w: I. Jąderek, W. Dynarski, A. M. Klonkowska. *Rodzina przede wszystkim – trans rodzicielstwo w Polsce Raport z badań*, (s. 74–75), Warszawa: Fundacja Trans-Fuzja.
- Ehrensaft D. (2011), *Gender born, gender made*. New York, NY: The Experiment.
- Ehrensaft D. (2016), *The gender creative child: Pathways for nurturing and supporting children who live outside gender boxes*. San Francisco, CA: Workman Publishing.
- Fenway Health, Retrieved from <https://fenwayhealth.org/the-fenway-institute/>.
- Fineman M.A. (2014), *Vulnerability, Resilience, and LGBT Youth*, “Temp. Pol. & Civ. Rts. L. Rev.”, 23, s. 307.
- Frigerio A., Ballerini Lucia; Valdés Hernández M. (2018), *Structural, functional and metabolic brain differences between groups with opposite gender identity and sexual orientation. A systematic review on the neuroimaging literature up to 2018, 2004–2018 [dataset]*, University of Edinburgh, College of Medicine and Veterinary Medicine. School of Clinical Sciences, Centre for Clinical Brain Sciences.
- Ghosh S. (2015), *Gender Identity*, “Medscape”, 3, 16.

- Gender Spectrum. Understanding gender*, www.genderspectrum.org/quick-links/understanding-gender/.
- Gitanjali N. L., (2019), *Understanding Trans Racialized Youth Autonomy in Health Care Decision Making in Ontario*, Osgoode Hall Law School of York University Osgoode Digital Commons Osgoode Digital Commons, 7.02.2019 (A THESIS SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF MASTER OF LAWS).
- Gromkowska-Melosik, A. (2017). *Rekonstrukcje tożsamości współczesnych kobiet. Paradoksy emancypacji*, „Pedagogika społeczna”, 2(64), s. 95–116.
- Grzeszczak, R. (2013), *Transpłciowość w świetle badań*, w: W. Dynarski, K. Śmiszek (red.), *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce raport z badań i propozycje* (s. 97–103), Warszawa: Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Trans-Fuzja.
- Hines S. (2007), *Transgendering care: Practices of care within transgender communities*, “Critical Social Policy”, 11, Vol. 27, Issue 4, s. 462–486, Publisher Sage Publications.
- Holdsworth T. (2016), *How educational professionals can improve the outcomes for transgender children and young people*, “Department of Educational Studies”, Word Count 32, s. 847.
- Hoogensen G., Vigeland Rottem S. (2004) *Gender Identity and the Subject of Security*, “Security Dialogue”, 35, 2, s. 155–171.
- Human Rights Watch. (2017), *I Want to Be Like Nature Made Me: Medically Unnecessary Surgeries on Intersex Children in the US*, USA <https://www.hrw.org/report/2017/07/25/i-want-be-nature-made-me/medically-unnecessary-surgeries-intersex-children-us>.
- Langer S. (2014), *Our Body Project: From Mourning to Creating the Transgender Body*, “Int’l J. Transgenderism”, 15, s. 66–68.
- Lathrop B., Cheney T., Hayman A. (2013), *Ethical Decision-Making in the Dilemma of the Intersex Infant*, “Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 37(1), s. 25–38. <https://doi.org/10.3109/01460862.2013.855842>.
- Lee P., Houk C. (2005), *Impact of environment upon gender identity and sexual orientation: a lesson for parents of children with intersex or gender confusion*, “Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism”, 18(7), s. 625–630.
- Marchiano L. (2017), *Outbreak: On Transgender Teens and Psychic Epidemics*, „Psychological Perspectives”, 60, s. 345–366.
- Mayer L., McHugh P. (2016), *Introduction, Sexuality and Gender: Findings from the Biological, Psychological, and Social Sciences. Special Report*, “The New Atlantis”, 50, s. 10–12.
- Meyer-Bahlburg H. (2005), *Introduction: Gender Dysphoria and Gender Change in Persons with Intersexuality*, “Archives of Sexual Behaviour”, vol. 34, no. 4.

- Mitchell M., Howarth C. (2009), *Trans research review, Equality and Human Rights Commission, Research report 27*, NatCen.
- Murchison G. (2016), *Supporting & caring for transgender children*, Human Rights Campaign.
- Olson K. (2017), *When Sex and Gender Collide*, "Scientific American", 317, 3, s. 44–49.
- Parr H. (2016), *Fixing Medicaid to Fix Society: Extending Medicaid Coverage of Gender-Affirming Healthcare to Transgender Youth*, „Fordham Urban Law Journal”, nr 43 (1), s. 71–138.
- Perrin E., Menvielle E., Tuerk C. (2005), *To the beat of a different drummer: The gender-variant child*, "Contemporary Pediatrics", 22, s. 38–39.
- Reiner W. (1997), *To be Male or Female – That is the Question*, "Archives Pediatric & Adolescent Med". 151, s. 224–225.
- Riggs, D.W., Bartholomaeus, C. (2018). *Transgender young people's narratives of intimacy and sexual health: Implications for sexuality education*, „Sex Education”, 18(4), s. 376–390.
- Ristori J., Steensma T. (2016), *Gender dysphoria in childhood*, „International Review of Psychiatry, 28(1), s. 1–8.
- Roberts A., Rosario M., Corliss H., Koenen K., Austin S. (2012), *Childhood gender nonconformity: a risk indicator for childhood abuse and posttraumatic stress in youth*, „Pediatrics”, 129(3), s. 410–417.
- Ross, M. W., & Need, J. A. (1989), *Effects of adequacy of gender reassignment surgery on psychological adjustment: A follow-up of fourteen male-to-female patients*, "Archives of Sexual Behavior", 18(2), s. 145–153.
- Sandberg D.E., Meyer-Bahlburg H.F., Ehrhart A.A. & Yager T.J. (1993), *The prevalence of gender atypical behaviour in elementary school children*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 32, s. 306–314.
- Sherer i in. (2015), *Affirming gender: Caring for gender-atypical children and adolescents*, „Contemporary Pediatrics”, 32(1), s. 16–19.
- Sørlie A. (2016), *Legal Gender Meets Reality: A Socio-Legal Children's Perspective*, „Nordic Journal of Human Rights”, 33, 4, s. 353–379.
- Steensma T. D., McGuire J. K., Kreukels B. P., Beekman A. J., Cohen-Kettenis P. T. (2013), *Factors associated with desistence and persistence of childhood gender dysphoria: A quantitative follow-up study*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, 52, s. 582–590.
- Śledzińska-Simon A. (2013), *Międzynarodowe standardy ochrony praw osób transpłciowych*, w: W. Dynarski, K. Śmiszek (red.). *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce raport z badań i propozycje*, (s. 97–103), Warszawa: Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, Trans-Fuzja.
- Śledzińska-Simon, A. (red.) (2010), *Prawa osób transseksualnych. Rozwiązania modelowe a sytuacja w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.

- The American Psychiatric Association (APA). (2016), *What Is Gender Dysphoria?*, Washington, DC.
- The World Professional Association for Transgender Health (WPATH). (2011), *Standards of Care for the Health of Transsexual, Transgender, and Gender Nonconforming People*. 7th version
- Tunas S., Dinc G., Goker Z., Uner O. (2017), *Gender dysphoria in an adolescent diagnosed with Klinefelter syndrome over a follow-up period*, "European Research Journal".
- Underwood M., Hurley J., Johanson C., Mosley J., (1999), *An experimental, observational investigation of children's responses to peer provocation: developmental and gender differences in middle childhood*, "Child Development", 70(6), s. 1428–1446.
- Winter, S., Diamond, M., Green, J., Karasic, D., Reed, T., Whittle, S. and Wylie, K. (2016), *Transgender people: health at the margins of society*, „The Lancet” 388 (10042), s. 390–400.
- Vooris J.A. (2016), *Life uncharted: parenting transgender, gender-creative and gay children*, University of Maryland.
- WPATH (2011), *Standards of care: For the health of transsexual, transgender and gender non-conforming people*. 7th edition. World Professional Association for Transgender Health.
- Ziemska R., *Osoby interpłciowe: praktyki medyczne, ruch społeczny i problem trzeciej kategorii płciowej*, *Miscellanea Anthropologica et Sociologica* 2017, 18(2), s. 15–32.
- Zucker, K., Lawrence, A.A., Kreukels, B. (2016), *Gender Dysphoria in Adults*, "Annual Review of Clinical Psychology", 12, s. 217–247.

STRESZCZENIE

Silna i trwała identyfikacja płciowa połączona z udowodnionym utrzymywaniem się dyskomfortu w związku z przypisaną płcią może występować u dzieci i młodzieży. Publiczne i profesjonalne poglądy na transpłciowość ewoluowały od przekonania w latach 60. XX wieku, że zjawisko jest rzadką psychopatologią, do obecnego przekonania, że to rozumiała odmiana ludzkiej biologii, która nie jest rzadkością.

Wiele osób cierpi z powodu dyskryminacji, gdy decyduje się na pełnienie ról, które nie są zgodne ze stereotypami społecznymi dotyczącymi odpowiednich funkcji męskich i żeńskich. Przepisy dotyczące dyskryminacji ze względu na płeć nie obejmują dyskryminacji opartej na stereotypach dotyczących roli płciowej. Osoby transpłciowe stoją w obliczu wyzwań społecznych takich jak piętno, jawna dyskryminacja i molestowanie, często mają trudności z pogodzeniem swoich tożsamości z normami ich rodzin i społeczności. Ponadto są narażone na wyzwania wynikające z marginalizacji w sposób, który może mieć negatywny wpływ na ich zdrowie.

Celem artykułu jest scharakteryzowanie praktyk stosowanych wobec dzieci i młodzieży transpłciowej.

SŁOWA KLUCZOWE: transpłciowość, dziecko, młodzież, człowiek, tożsamość płciowa, społeczeństwo, postawy

SUMMARY

Strong and persistent gender identification combined with proven persistence of gender discomfort may occur in children and adolescents. Public and professional views on transgenderism have evolved from the belief in the 1960s that the phenomenon is a rare psychopathology to the current belief that it is an understandable form of human biology that is not uncommon.

Many people suffer discrimination when choosing to fulfill roles that do not conform to social stereotypes about male and female roles. The rules on gender discrimination do not cover discrimination based on gender stereotypes. Transgender people face societal challenges such as stigma, blatant discrimination and harassment, and often find it difficult to reconcile their identities with the norms of their families and communities. In addition, they are exposed to the challenges of marginalization in a way that could have a negative impact on their health.

The aim of the article is to characterize the practices applied to transgender children and adolescents.

KEYWORDS: transgender, child, youth, human, gender identity, society, attitudes

MAGDALENA LEŻUCHA – Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu
KAROLINA CZERWIEC – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 6.12.2021

Daty recenzji / Revised: 17.06.2021; 01.09.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023

Lekcje z pandemii. Doświadczenia kryzysowej edukacji zdalnej a inicjowanie transformatywnego uczenia się studentów ¹

Lessons from the pandemic. Emergency remote education experiences and initiating transformative learning of students

DOI 10.25951/9570

Podziękowania

Prof. Odecie Merfeldaite oraz Prof. Irenie Žemaitaitytė z Uniwersytetu Mykolo Romero w Wilnie za opiekę merytoryczną, organizacyjną i wsparcie językowe w toku zbierania danych empirycznych na Litwie.

Wprowadzenie

Patrząc z pewnym dystansem na dwa lata pandemii COVID-19² (nie bez obawy o jej dalsze ataki), trudno jest znaleźć obszar życia, który pod jej wpływem nie uległ zmianie. Pamiętamy jeszcze wyraźnie, że w zasadzie z dnia na dzień pojawiła się konieczność przystosowania do nowych, nieznanych wcześniej warunków. Edukacja, jak wiele obszarów ludzkiej aktywności, wymagała podejmowania szybkich interwencji oraz poszukiwania rozwiązań problemów pojawiających się na skutek sytuacji *lockdownu* o niespotykanym dotąd zasięgu. Osoby bezpośrednio i pośrednio związane z edukacją odczuły bardzo wyraźnie zaburzenia jej stałej struktury i rytmu, zmianę przestrzeni i czasu, w których się odbywała. Maria Czerepaniak-Walczak określiła tę sytuację jako gigantyczny eksperyment społeczny, w którym uczestniczą nauczyciele, uczniowie

¹ Publikacja została napisana w wyniku odbywania przez autorkę stażu na Uniwersytecie Mykolo Romero w Wilnie (Litwa), współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój), zrealizowanego w projekcie Program Rozwojowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (POWR.03.05.00-00-Z310/17).

² Stan pandemii obowiązywał w Polsce zgodnie z rozporządzeniem Ministra Zdrowia od 20 marca 2020 r. do 15 maja 2022 r.

i ich rodzice oraz akademicy i studenci w każdym zakątku świata (Czerepaniak-Walczak 2020). Osią przeobrażeń edukacji w czasie pandemii stało się powszechne wykorzystanie nauczania online, wprowadzane jako obowiązujące rozwiązanie na skalę globalną. Jednak, jak podkreślają badacze e-learningu, wdrażane w tym czasie kryzysowe/awaryjne nauczanie zdalne (*Emergency Remote Teaching – ERT*) (Hodges i in. 2020), nazywane również pedagogiką pandemiczną (*pandemic pedagogy*) (Milman 2020) ma niewiele wspólnego z wypracowywanymi od lat projektami edukacji zdalnej, której wysoka jakość była wynikiem starannego projektowania i planowania zajęć edukacyjnych przy użyciu systematycznego modelu. Obok dominujących w początkowej fazie pandemii pytań o konkretne rozwiązania techniczne i możliwość utrzymania w miarę stabilnej łączności pomiędzy uczniami/studentami i nauczycielami/wykładowcami (Doucet i in. 2020; Pyżalski 2020; Krawczyk 2020; Dobińska i Okólska 2020; Winiarczyk, Warzocha 2021; Wiatr 2022) zaczęły pojawiać się także głosy badaczy i praktyków zwracające uwagę na możliwość wykorzystania tych nowych doświadczeń do wprowadzenia trwałych zmian w obszarze edukacji. Pojawił się namysł nad wartościami edukacyjnymi nowych rozwiązań, wyzwaniem, jakim są w stanie sprostać, ale też zagrożeniami wynikającymi z bezrefleksyjnego użycia nowych projektów udostępnionych na masową skalę.

Możliwość ewolucji instytucji edukacyjnych dostrzegła Maria Czerepaniak-Walczak, która zaproponowała wykorzystanie „przymusowej i edukacji” w kształceniu (2020, s. 22) jako czynnika, który może zmienić „gramatykę edukacji”, chociażby w zakresie organizacji pracy, gospodarowania czasem czy dominującej roli nauczyciela/wykładowcy. Wymagałoby to jednak dokładnego rozpoznania przez badaczy treści i obszarów zaistniałych zmian oraz odkrycia mechanizmów, które nimi rządzą. O nadziejach, że z lekcji pandemii zostaną wyciągnięte ważne wnioski, wspomina także Oskar Szwabowski. Zdaniem badacza kryzys, który pojawił się w ramach kształcenia wyższego, mógł być podstawą do odejścia od zarządzania akademią poprzez kontrolę na rzecz wspierania samostanowiących się wspólnot badawczo-rozwojowych. Ale pandemia ujawniła jedynie „mroczne” strony kształcenia i słabości edukacyjnej normalności, zaś nadzieje pokładane w zmianotwórczej sile tego doświadczenia nie zostały spełnione (Szwabowski 2021). Problematyka ta znalazła także swój wydzźwięk w badaniach prowadzonych przez Martę Klimowicz (2020), których wyniki pozwoliły na wyodrębnienie pięciu faz radzenia sobie z kryzysem przez nauczycieli akademickich. Proces ten przebiegał od zawieszenia i chaosu, przez próby uporządkowania

działań i przeprowadzenia szkoleń niezbędnych do użytkowania platform e-learningowych, następnie wejścia w „nową normalność” oraz czas zauważalnego przeciążenia wykładowców, aż do pogodzenia się z pracą w nowych warunkach i wyciągnięcia wniosków z tej lekcji. Ta wstępna analiza wskazuje na fakt, że pandemia pozostawiła wyraźny ślad w edukacji akademickiej, która wymaga pogłębionych obserwacji i badań.

Niniejsze opracowanie pomyślane jest jako głos w dyskusji na temat efektów kryzysowego nauczania zdalnego, również tzw. efektów dodanych, które nie wynikały bezpośrednio ze stawianych celów kształcenia. Punktem wyjścia do zaplanowania badań, których wyniki przedstawiono w niniejszym opracowaniu, była autoewaluacja przeprowadzona przez studentów 3 roku studiów licencjackich, ujawniająca ich zaangażowanie w uczenie się w warunkach zmienionych przez epidemię COVID-19. Dzięki krytycznemu przyglądaniu się swojemu funkcjonowaniu w czasie pandemii studenci zaczęli odkrywać, jakie znaczenia nadają różnym obszarom swojej edukacji, w tym własnej odpowiedzialności za efekty studiowania (Maciejewska, Białobrzeska 2021). Podobne procesy ujawniła w swoich badaniach Violetta Rodek (2020), opierając się na analizie raportów zawierających autorefleksje studentów na temat ich zdalnego studiowania. Zdaniem autorki część z dokonanych opisów wskazywała na rozwój świadomości metapoznawczej studentów, która jest podstawą do autoregulacji w procesie uczenia się. Zatem choć trudno mówić o zmianach systemowych w dydaktyce akademickiej, to istnieją przesłanki, aby dopatrywać się zmian w indywidualnym uczeniu się studentów, które zostały wywołane przez wymuszoną edukację zdalną. Do bliższego przyjrzenia się tym procesom wykorzystano koncepcję transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, która wyjaśnia mechanizmy uczenia się dorosłych. Zakłada ona, że sytuacje i doświadczenia powodujące nieadekwatność wykorzystywanych dotąd sposobów myślenia o świecie (tzw. dylemat dezorientacyjny) wymuszają modyfikację dotychczasowych ram odniesienia i składających się na te ramy nawyków mentalnych, czyli przyjętych i utrwalonych sposobów myślenia o czymś, odczuwania lub działania (Mezirow 2009). Przyjmując, że kryzysowa edukacja zdalna mogła stanowić podstawę do pojawienia się dylematu dezorientacyjnego, postawiono pytanie, czy studenci, którzy musieli dostosować się do nowych warunków kształcenia i życia, dostrzegają symptomy zmian w zakresie własnych nawyków mentalnych? Przygotowany projekt miał charakter badań porównawczych i został zrealizowany w grupach studentów na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie oraz Uniwersytecie Mykolo Romero w Wilnie.

Podstawowe założenia teorii transformatywnego uczenia się J. Mezirowa

W ujęciu J. Mezirowa uczenie się jest procesem, w którym osoba posługuje się posiadaną siecią znaczeń, aby kierować własnym myśleniem, działaniem lub odczuwaniem tego, czego aktualnie doświadcza. (Mezirow 1991, s. 11). Punktem wyjścia jest zatem struktura, poprzez którą filtrowane są wrażenia zmysłowe zbierane poprzez doświadczanie rzeczywistości. Zrozumienie tej konstrukcji, mechanizmów jej tworzenia oraz zmian zachodzących w jej obszarze umożliwiają przyjęte przez Mezirowa podstawowe kategorie, takie jak: rama odniesienia (*frame of reference*), nawyki mentalne (*habits of mind*), punkty widzenia (*points of view*), schematy znaczeniowe (*schemas of meanings*) oraz dylemat dezorientacyjny (*disorienting dilemma*) i przeramowanie (*reframing*). Ze względu na specyfikę projektu zwrócono szczególną uwagę na trzy z nich, a mianowicie dylemat dezorientacyjny, nawyki mentalne i proces przeramowania.

Dylemat dezorientacyjny jest momentem, w którym człowiek odczuwa, że został wytrącony z równowagi, jaką wcześniej wypracował w swoich relacjach ze światem. Jest związany zazwyczaj z kumulacją doświadczeń bądź zaistnieniem sytuacji, w której próba zrozumienia nowego obrazu rzeczywistości przy pomocy starych sposobów rozumowania (istniejącej ramy odniesienia) zupełnie się nie sprawdza, a ta rozbieżność często wywołuje napięcie i poczucie zagubienia (Pleskot-Makulska 2008, s. 90). Pojawienie się dylematu zależy jednak od subiektywnego odbioru danej sytuacji przez osobę, możemy zatem przede wszystkim rozważać różne zdarzenia jako potencjalnie zmianotwórcze. Studia w czasie pandemii zdominowane przez kryzysową edukację zdalną stworzyły warunki, które, zdaniem autorki, mogły stać się podstawą dla studentów do weryfikacji postaw wobec siebie i świata, a co za tym idzie – kwestionowania dotychczasowych sposobów docierania do wiedzy i jej uprawomocnienia. W grupach młodych dorosłych, którzy podjęli studia wyższe, aktywności związane z kształceniem stanowią znaczącą część codziennych działań. Można zatem przypuszczać, że zachodzące w edukacji zmiany stają się istotne dla ich funkcjonowania i mogą doprowadzić do zachwiania dotychczasowej struktury rozpoznawania rzeczywistości. Warto także zauważyć, że dyskusje toczące się wokół teorii J. Mezirowa (Taylor, Cranton 2013) doprowadziły do konkluzji, że ważnym obszarem eksploracji w jej zakresie może być poszukiwanie takich warunków i kontekstów uczenia się, które zwiększyłyby prawdopodobieństwo wystąpienia transformacji. Przygotowanie odpowiedniej przestrzeni edukacyjnego doświadczania mogłoby sprzyjać kształtowaniu bardziej niezależnych

uczących się dorosłych. W przypadku zmian w edukacji wywołanych pandemią chodziłoby o wzmocnienie tych zakresów, które pobudzają autorefleksję.

Przeramowanie, które stanowi istotną część transformatywnego uczenia się, jest złożonym procesem, w którego przebiegu wskazywanych jest dziesięć etapów. Na początku pojawia się autobadanie i krytyczna ocena dotychczasowych założeń epistemologicznych, społeczno-kulturowych i psychologicznych. Kolejnym ważnym krokiem jest zauważenie, że inne osoby doświadczają podobnych dylematów i również się zmieniają. Następnie pojawia się możliwość eksplorowania nowych ról, relacji międzyludzkich i działań, planowanie nowego przebiegu działań i podejmowanie prób wejścia w nowe role. Końcowy etap procesu transformatywnego uczenia się to budowanie kompetencji do realizacji nowych ról i reintegracja własnego życia z uwzględnieniem nowej ramy odniesienia. (Pleskot-Makulska 2008, s. 90). Analizując proces uczenia się z punktu widzenia go w sytuacjach krytycznych, do jakich doprowadziła pandemia COVID-19, szczególnie ważne wydają się być pierwsze kroki związane z refleksją nad rzeczywistością, podważaniem dotychczasowych przekonań, zasad dotyczących edukacji, a także możliwość ich dzielenia z innymi. W przypadku edukacji wyższej możliwe jest stwarzanie przestrzeni zachęcających do takiej refleksji.

Główną kategorią, która została wykorzystana do realizacji przedstawianego projektu badawczego, jest kategoria nawyków mentalnych. Są one nieświadomymi sposobami myślenia, odczuwania i działania, które dotyczą wszystkich obszarów życia (funkcjonowania zdrowotnego, psychologicznego, estetycznego, kulturowego, religijnego, moralnego, społecznego i politycznego). Zaliczamy do nich na przykład zwyczaje, ideologie, kody kulturowe, zasady etyczne, zasady kształcenia, samoocenę czy standardy dotyczące piękna. Są podstawowym elementem ramy odniesienia i silnie wpływają na jednostkę determinując jej przekonania, wartości czy styl uczenia się (Mezirow 2009). Interesujący opis nawyków mentalnych przedstawili A.L. Costa i B. Kallick (2000; 2008), którzy definiują je jako skłonności lub dyspozycje człowieka do inteligentnego zachowania się, szczególnie w sytuacjach problemowych (Costa, Kallick 2008). Autorzy wskazują szesnaście nawyków, które charakteryzują poprzez precyzyjne opisy działań, zachowań i punktów widzenia. Są to: upór w dążeniu do celu, panowanie nad własną impulsywnością, słuchanie ze zrozumieniem i empatią, elastyczność myślenia, myślenie o myśleniu (metapoznanie), dążenie do dokładności, zadawanie pytań i stawianie problemów, stosowanie posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach, dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, gromadzenie danych za pośrednictwem wszystkich

zmysłów, twórcze myślenie, innowacyjność, reagowanie na świat ze świeżością i zachwytem, umiejętność podejmowania rozsądnego ryzyka, poczucie humoru, myślenie ukierunkowane na współpracę oraz otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się. To zestawienie nawyków mentalnych stało się podstawą konstruowania narzędzia badawczego.

Nota metodologiczna

Badania zostały przeprowadzone na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie oraz Uniwersytecie Mykolo Romero w Wilnie w semestrze zimowym roku akademickiego 2021/22 z wykorzystaniem platform edukacyjnych i narzędzi badawczych przygotowanych w wersji on-line. Przyjęty tryb badań wynikał ze specyficznych warunków lockdownu związanego z pandemią COVID-19, obowiązującego w tym czasie w Polsce i na Litwie. Przeprowadzone badania miały charakter sondażowy (Babbie 2003). Celem badania było rozpoznanie doświadczeń studentów polskich i litewskich w zakresie kształcenia na odległość wymuszonego podczas pandemii COVID-19. Postawiono dwa pytania badawcze: Na ile studenci doświadczający kryzysowej edukacji zdalnej dostrzegają symptomy zmian swoich nawyków mentalnych? oraz Czy pojawiają się różnice w deklaracjach takich zmian wśród studentów polskich i litewskich?

Dane zostały zebrane z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety przygotowanego na potrzeby badania w dwóch wersjach językowych – polskiej i litewskiej. Jego główną część stanowiło zestawienie szesnastu nawyków mentalnych wyróżnionych przez A. L. Costa i B. Kallick (2008), które opracowano i wykorzystano wcześniej w badaniu mobilności studentów (Bielinis, Grochalska, Maciejewska 2018). W odniesieniu do przedstawionych opisów respondenci wskazywali na wzmocnienie, osłabienie lub brak zmian w zakresie danego nawyku. Deklaracje te pozwalają na odnotowanie subiektywnego odczucia zmiany przez osobę badaną, nie dają natomiast możliwości określenia jej nasilenia.

Badania były przeprowadzone z zachowaniem zasady anonimowości i dobrowolności uczestnictwa. Studenci zostali poinformowani o możliwości rezygnacji z udziału w badaniu na każdym jego etapie, bez podawania przyczyn. Przesłanie wypełnionej wersji kwestionariusza ankiety było równoznaczne ze zgodą na udział w badaniach.

W badaniu wzięły udział 284 osoby, po 142 studentów polskich i litewskich. Dobór próby badawczej miał charakter losowo-kwotowy i obejmował studen-

tów studiujących na kierunkach pedagogika i praca socjalna studiów pierwszego i drugiego stopnia na obu uniwersytetach. W próbie przeważały kobiety, które stanowiły 93,7% w grupie polskiej i 92,4% w grupie litewskiej. Mężczyźni byli reprezentowani odpowiednio przez 6,3% Polaków i 7,6% Litwinów. Taka struktura płci jest charakterystyczna dla badanych kierunków studiów wybieranych przede wszystkim przez kobiety. W badanej próbie przeważali studenci studiów I stopnia, odpowiednio: 67,8% w grupie polskiej i 73,1% w grupie litewskiej. W przypadku studiów II stopnia było to 32,2% słuchaczy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego (UWM) i 26,9% słuchaczy Uniwersytetu Mykolo Romero (UMR).

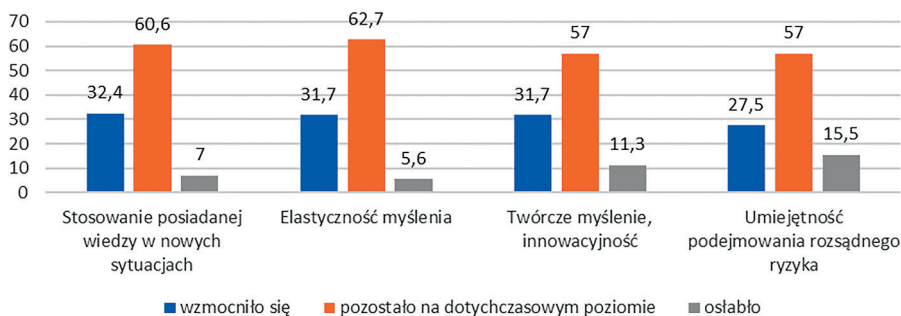
Do analizy i interpretacji danych został wykorzystany program SPSS, wersja 28.

Zmiany nawyków mentalnych studentów – wyniki badań

Analiza opinii na temat zmian w nawykach mentalnych zawartych w kwestionariuszu ankiety, przeprowadzona wcześniej w ramach badania studentów mobilnych (Bielinis, Grochalska, Maciejewska 2018, s. 56), pozwoliła na wyróżnienie czterech grup nawyków, pokazujących pewne tendencje transformatywnego uczenia się. Są to: grupa 1 – związana z uczeniem się w nowych sytuacjach, grupa 2 – odnosząca się do relacji interpersonalnych i komunikacji, grupa 3 – zawierająca nawyki podkreślające refleksję nad własnymi działaniami i grupa 4 – zwracająca uwagę na celowe planowanie własnych dążeń. Klasyfikacja ta została również wykorzystana w procesie analizy materiału dotyczącego pandemicznych doświadczeń studentów związanych z kryzysową edukacją zdalną. Nowe sytuacje edukacyjne wywołane przez konieczność podjęcia edukacji zdalnej okazały się doświadczeniem na tyle istotnym dla części studentów, że deklarowali w badaniu wzmocnienie nawyków mentalnych – w przypadku poszczególnych nawyków wskazania te dotyczą od 16,9% do 41% polskich studentów i 21,8% do 51,4% litewskich studentów. Znaczna część młodzieży nie zauważa wyraźnych zmian w swoim sposobie postrzegania rzeczywistości i swojego działania, zaznaczając, że pozostają one na poziomie sprzed pandemii – w przypadku poszczególnych nawyków mentalnych deklaruje to od 45,8% do 68,3% polskich studentów i od 40,8% do 67,6% litewskich studentów. Najmniej liczne grupy badanych wskazują na możliwość osłabienia się ich predyspozycji do działania w różnych zakresach na skutek „edukacji pandemicznej” – w przypadku poszczególnych nawyków mentalnych deklaruje to od 5,6% do 21,6% polskich studentów i od 3,5% do 20,4% litewskich studentów.

Poniżej zestawiono i opisano wyniki, jakie uzyskali studenci polscy i litewscy w każdej z czterech wydzielonych grup nawyków mentalnych.

W pierwszej z nich znalazły się cztery nawyki mentalne związane z uczeniem się w nowych sytuacjach. Są to: stosowanie posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach, elastyczność myślenia, twórcze myślenie i innowacyjność oraz umiejętność podejmowania rozsądnego ryzyka. Wyzwania, które pojawiają się w przypadku takich zdarzeń jak pandemia, zmuszają człowieka do wyjścia ze strefy komfortu i podjęcia pewnego ryzyka, ale też wymagają utrzymania odpowiedniego poziomu poczucia bezpieczeństwa. Pozwala na to wykorzystanie w pierwszej kolejności dotychczasowej wiedzy, a następnie jej elastyczne przetwarzanie i generowanie w oparciu o nią alternatywnych sposobów działania.

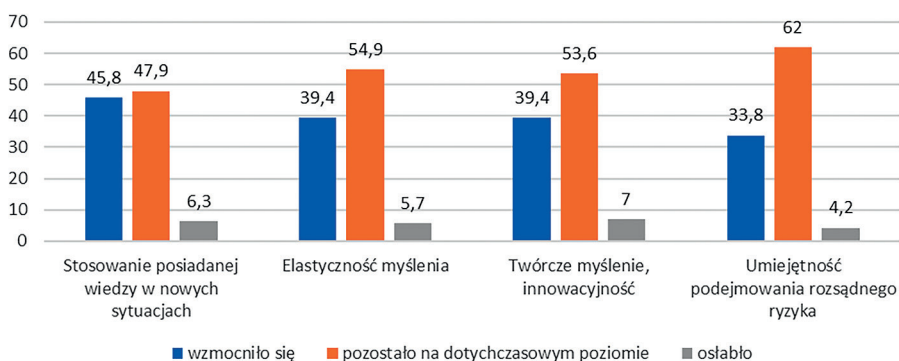


Wykres 1. Deklarowane przez polskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 1 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Uczestnictwo w zajęciach opartych o użytkowanie nowych mediów dla studiującej młodzieży nie tyle było nowym wyzwaniem, co kwestią umiejętności wykorzystania swoich umiejętności obsługi aplikacji i platform medialnych w procesie dydaktycznym. Rozwój w tym zakresie zauważyło aż 32,4% studentów UWM, chociaż przeważający odsetek – 60,6% uczestników badania wskazał na brak wyraźnych zmian w tym obszarze, a jedynie 7% respondentów wskazało na obniżenie takich umiejętności. W opiniach zbliżonej liczby polskich studentów wymuszona edukacja zdalna przyczyniła się również do wzmocnienia elastyczności ich myślenia oraz rozwijania tendencji twórczych – po 31,7% wskazań. Jednak nowa sytuacja nie wszystkich zachęciła do zmiany perspektywy patrzenia czy tworzenia alternatywnych rozwiązań –

62,7% studentów uznało bowiem, że elastyczność ich myślenia się nie zmieniła, ale tylko nieliczni respondenci – 5,6% stwierdzili, że ta cecha jest u nich słabsza. Nieco inaczej przedstawia się kwestia myślenia twórczego, którego osłabienie odczuło 11,3% uczestniczących w badaniu, przy czym 57% osób zadeklarowało pozostawanie tych umiejętności na dotychczasowym poziomie. Kryzysowe nauczanie zdalne najbardziej negatywnie działało w obrębie umiejętności podejmowania rozsądnego ryzyka. W tym wypadku pojawiają się najwyższe, w stosunku do poprzednio omawianych cech, wyniki wskazujące na osłabienie tej umiejętności – zadeklarowało je 15,5% polskich studentów i najniższe w tej grupie wyniki wzmocnienia cechy – 27,5% wskazań. 57% badanych określiło stan tej cechy jako niezmienny.



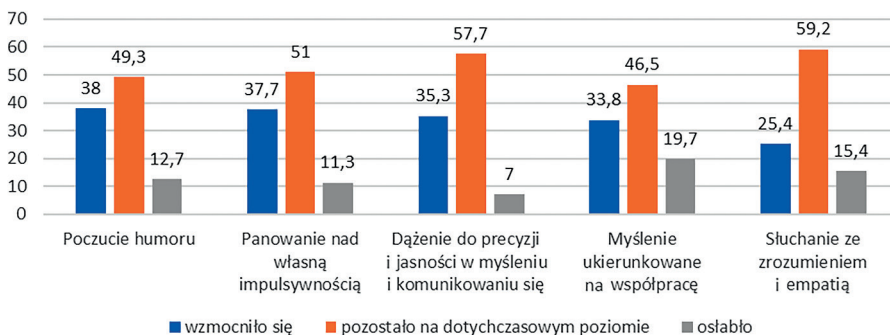
Wykres 2. Deklarowane przez litewskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 1 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Ta sama grupa nawyków mentalnych nieco inaczej widziana jest przez studentów litewskich. W przypadku deklaracji wzmocnienia opisanych w niej cech, odsetek respondentów litewskich jest wyższy nawet o kilkanaście procent w stosunku do grupy polskiej. Pozytywne zmiany w zakresie stosowania posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach wytworzonych przez edukację pandemiczną dostrzega 45,8% badanych studentów UMR, jedynie 6,3% osób wskazuje na osłabienie tych umiejętności, zaś 47,9% uznaje, że pozostała ona na dotychczasowym poziomie. Podobnie do studentów polskich Litwini dostrzegają wzmocnienie swojej elastyczności myślenia i tendencji twórczych – po 39,4% wskazań. Jednak w przypadku tych nawyków mentalnych tylko nieco ponad połowa pytaných (odpowiednio: 54,9% wskazań w obszarze

elastyczności myślenia i 53,6% w obszarze twórczego myślenia i innowacyjności) uznała, że nie uległy one zmianie. Również w obu przypadkach niewielki odsetek badanych wskazał na osłabienie tych cech, odpowiednio: 5,7% wskazań i 7% wskazań. W odniesieniu do umiejętności podejmowania rozsądnego ryzyka odsetek osób deklarujących jej wzmocnienie jest stosunkowo najniższy w porównaniu z pozostałymi nawykami z tej grupy i wynosi 33,8% wskazań. Najczęściej, w porównaniu z pozostałymi cechami, jest natomiast deklarowane pozostawanie tej umiejętności na tym samym poziomie – deklaruje to 62% badanych studentów. Wyniki wskazujące na jej osłabienie są w tym wypadku najniższe – 4,2% wskazań.

W drugiej grupie zebrano nawyki związane z relacjami interpersonalnymi, komunikowaniem i skierowaniem na współpracę, które zdaniem Mezirowa w dużej mierze warunkują postęp transformatywnego uczenia się (Mezirow 2009, s. 94). Odbywa się ono bowiem poprzez dyskusje z innymi ludźmi, w ramach których mogą wyłaniać się przekonania bardziej adekwatne w nowej sytuacji. Są to: poczucie humoru, panowanie nad własną impulsywnością, dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, myślenie ukierunkowane na współpracę, słuchanie ze zrozumieniem i empatią.

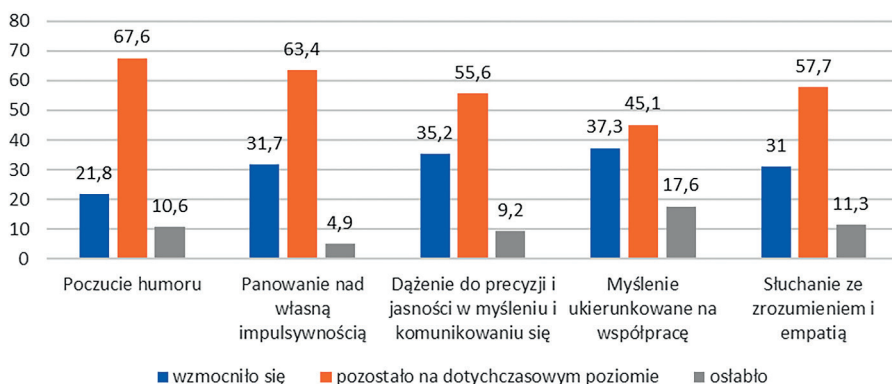


Wykres 3. Deklarowane przez polskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 2 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Kryzysowa edukacja zdalna w zdecydowany sposób zmieniła tryb komunikowania się w ramach zajęć dydaktycznych. Porozumiewanie się zapośredniczone przez nowe media tworzy nową przestrzeń, której trzeba się nauczyć,

zmienia dynamikę komunikacji i sposób ekspozycji osób, które biorą w niej udział. Konieczność przystosowania się studentów do tych i wielu innych zmian w wymiarze komunikowania się wyraźnie zaznacza się także w zauważanych przez nich zmianach nawyków mentalnych. Wśród studentów UWM biorących udział w badaniu wyraźnie dominują w tym obszarze deklaracje pojawiającego się wzmocnienia w zakresie poczucia humoru – 38% wskazań (12,7% uznało jego osłabienie, a 49,3% wskazało jego trwanie na niezmiennym poziomie). Trudna sytuacja pandemiczna mogła spowodować zmianę podejścia do pojawiających się problemów i wywołać chęć uzyskania do nich dystansu poprzez śmiech. Może to także dotyczyć umiejętności humorystycznego traktowania własnych trudności, np. natury technicznej, które często pojawiały się w edukacji zdalnej, szczególnie na początku jej wdrażania. Nieznane dotąd wyzwania wymagały także od wielu osób zapanowania nad własną impulsywnością, zachowywania spokoju w stresujących sytuacjach i rozważnego działania (np. pamiętania o włączonym mikrofonie). Na rozwój w obszarze tego nawyku wskazało 37,7% polskich studentów (11,3% wskazało na jego osłabienie, a 51% uznało, że trwa na niezmiennym poziomie). Podstawą dobrej komunikacji między osobami jest zawsze zwracanie uwagi na jasność i precyzję komunikatów. Wymuszona edukacja zdalna zmieniła strukturę tradycyjnego przekazu, a przede wszystkim sposoby używania zmysłu wzroku i słuchu. To zmusiło wiele osób do zastanowienia się nad sposobem konstruowania jednoznacznych komunikatów i precyzyjnego formułowania myśli. Wśród uczestniczących w badaniu studentów 35,3% zadeklarowało wzmocnienie swojego dążenia do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, a tylko 7% wskazało na osłabienie takich tendencji. Znaczny odsetek respondentów (57,7%) uznał też, że pod wpływem „edukacji pandemicznej” w tym zakresie zmiany nie nastąpiły. Wyrażna rozbieżność w opiniach studentów pojawiła się natomiast w odniesieniu do myślenia ukierunkowanego na współpracę. W przypadku co trzeciego studenta (33,8% wskazań) nowa sytuacja edukacyjna przyczyniła się do wzmocnienia takiego myślenia, ale też 19,7% respondentów wskazało na tendencję odwrotną, zaś 46,5% nie zauważyło zmian w tym obszarze swojego funkcjonowania. Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku nawyku odnoszącego się do słuchania ze zrozumieniem i empatią. Pozytywne zmiany w tym zakresie, w porównaniu do pozostałych umiejętności z tej grupy, odnotowało najmniej liczne grono badanych studentów – 25,4% wskazań. Stosunkowo wielu respondentów zauważyło natomiast osłabienie tej cechy – 15,4% wskazań. Pozostawanie tej cechy na dotychczasowym poziomie odnotowało 59,2% studentów UWM.

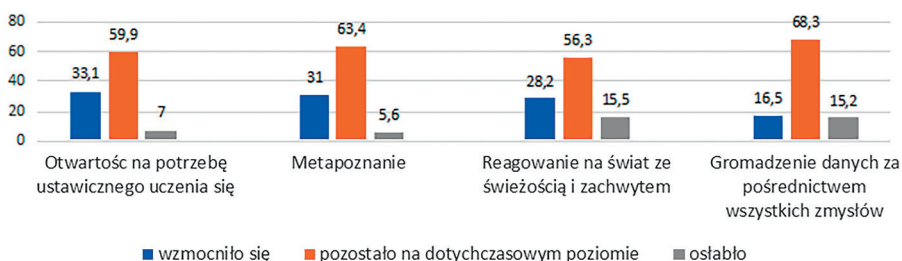


Wykres 4. Deklarowane przez litewskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 2 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Najbardziej zbliżone do opinii wyrażonych przez polskich studentów w odniesieniu do drugiej grupy nawyków mentalnych były wyniki uzyskane przez studentów litewskich w obrębie trzech z nich. Pierwszym jest myślenie ukierunkowane na współpracę. Opinie studentów UMR w tej kwestii również były rozbieżne. 37,3% wskazało na wzmocnienie takiego myślenia, 17,6% respondentów wskazało na jego osłabienie, a 45,1% uznało, że ich myślenie o współpracy pozostaje na dotychczasowym poziomie. Drugi nawyk to słuchanie ze zrozumieniem i empatią. Pozytywne zmiany w tym zakresie odnotowało 31% badanych studentów, osłabienie tej cechy zauważyło 11,3% pytaných osób, a pozostawanie tej cechy na dotychczasowym poziomie odnotowało 57,7% studentów UMR. Trzeci z nich to dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się. W tym wypadku również odsetek studentów litewskich deklarujących wzrost, osłabienie i brak zmian w tym zakresie jest podobny do wyników w grupie polskiej i wynosi: 35,2% wskazań wzmocnienia cechy, 9,2% wskazań jej osłabienia oraz 55,6% wskazań pozostawania na tym samym poziomie. Natomiast studenci UMR zdecydowanie rzadziej dostrzegają zmiany swojego poczucia humoru i panowania nad impulsywnością. W obu przypadkach ponad 60% badanych deklaruje, że pod wpływem pandemii nic się nie zmieniło (odpowiednio: 67,6% i 63,4% wskazań). Jedynie średnio co piąty student (21,8%) dostrzega pozytywną zmianę swojego poczucia humoru (10,6% badanych dostrzega osłabienie tej cechy). Panowanie nad własną impulsywnością wzmocniło natomiast 31,7% respondentów, a 4,9% zauważyło osłabienie umiejętności w tym zakresie.

Na trzecią grupę nawyków mentalnych składają się: otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się, metapoznanie, reagowanie na świat ze świeżością i zachwytem oraz gromadzenie danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Zaznaczają się tu wyraźnie wątki związane z krytyczną autorefleksją, która dotyczy nie tylko działania, ale także źródeł własnej wiedzy, motywacji do ciągłego jej rozwijania i uprawomocniania oraz świadomości natury i konsekwencji nawyków mentalnych.

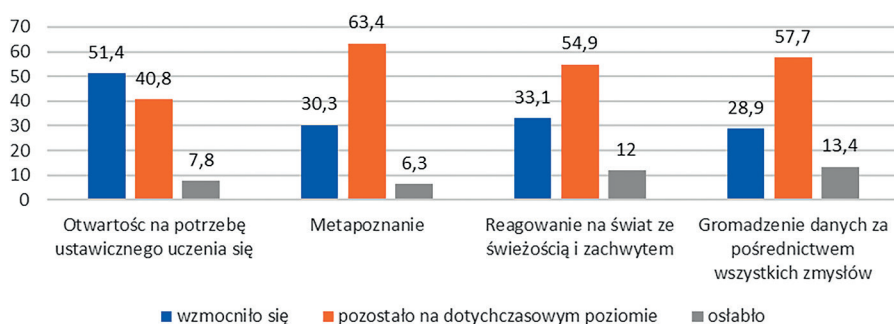


Wykres 5. Deklarowane przez polskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 3 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Pogłębione refleksje nad własnym byciem i uczeniem się, które są szczególnie podkreślane przez nawyki mentalne umieszczone w tej grupie analitycznej, związane są z głębszymi etapami zmiany. Wymagają stałej krytycznej refleksji nad założeniami własnego działania i wglądu w proces zmiany. Bardzo potrzebna jest w tym wypadku otwartość na nowe doświadczenia, z których można się uczyć, i świadomość ciągłości tego procesu. Opinie polskich studentów wskazują na fakt, że trudne warunki nauki w czasie pandemii zwiększyły u co trzeciego z nich (33,1% wskazań) otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się i w niewielu przypadkach osłabiły tę tendencję (7% wskazań). Ponad połowa badanych (59,9% wskazań) uznała, że ta cecha pozostała na dotychczasowym poziomie. Metapoznanie, które zostało określone w kwestionariuszu ankiety jako bycie coraz bardziej świadomym swoich działań, ich rezultatów oraz oddziaływania na środowisko i innych ludzi, również zostało uznane przez 31% respondentów za obszar, który na skutek kryzysowej edukacji zdalnej rozwinął się. Tylko 5,6% studentów UWm zadeklarowała w tym wypadku osłabienie cechy, a 63,4% wskazało na niezmienny poziom jej funkcjonowania. Zmieniające się warunki studiowania uwydatniły także części badanych osób (28,2%

wskazań) znaczenie nowego, świeżego spojrzenia na otaczający świat. Jednak dla 15,5% edukacja zdalna była doświadczeniem osłabiającym umiejętność entuzjastycznego podchodzenia do rzeczywistości (56,3% studentów zadeklarowało utrzymanie tej cechy na pierwotnym poziomie). Uczestnictwo w edukacji zdalnej najmniej pozytywnie wpłynęło natomiast na nawyk gromadzenia danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Podobny odsetek studentów UWM uznał to doświadczenie za wzmacniające omawianą cechę (16,5% wskazań), jak i osłabiające ją (15,2% wskazań). 68,3% badanych uznało, że pozostała ona na dotychczasowym poziomie.



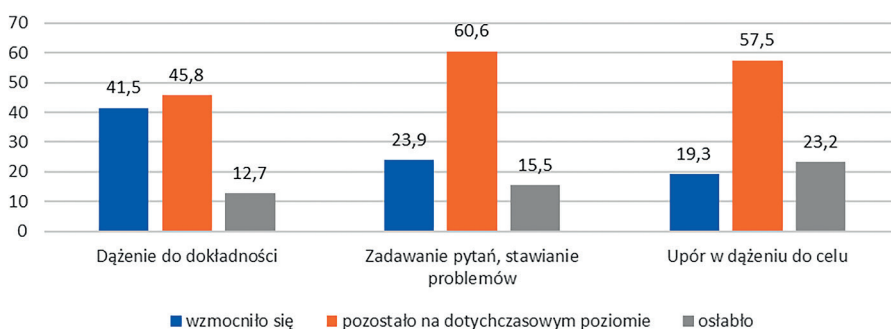
Wykres 6. Deklarowane przez litewskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 3 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

W odniesieniu do tego samego zestawienia nawyków mentalnych studenci litewscy odnotowali zdecydowanie ich większy rozwój w powiązaniu z kryzysową edukacją zdalną. Dotyczy to przede wszystkim otwartości na potrzebę ustawicznego uczenia się, której wzmocnienie zauważyła średnio co druga osoba (51,4% wskazań), a w niewielu przypadkach wskazano na osłabienie tej tendencji (7,8% wskazań). Cechę tę za pozostającą na dotychczasowym poziomie uznało 40,8% respondentów. Studenci UMR wypowiedali się w podobny sposób jak Polacy na temat metapoznania, którego wzmocnienie zadeklarowało 30,3% badanych, osłabienie 6,3% badanych, a najliczniejsza grupa – 63,4% badanych uznała, że cecha ta pozostała na dotychczasowym poziomie. Nowe warunki studiowania zachęciły natomiast studentów litewskich do uczenia się świeżego spojrzenia na otaczającą ich rzeczywistość. Co trzeci z respondentów (33,1%) uznał, że zwiększyła się u niego gotowość do takiego patrzenia na świat, 12% badanych deklaruje osłabienie tej umiejętności, a 54,9% studentów zadeklarowało utrzymanie tej cechy na dotychczasowym poziomie. Uczestnictwo

w edukacji zdalnej nie przeszkadza też studentom UMR w gromadzeniu danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Co prawda 13,4% respondentów odczuło osłabienie tej umiejętności, ale 28,9% odpowiadających zadeklarowało jej wzmocnienie. 57,7% badanych uznało, że pozostała ona na dotychczasowym poziomie.

Czwarty zestaw nawyków stanowią: dążenie do dokładności, zadawanie pytań, stawianie problemów oraz upór w dążeniu do celu. Zebrane w niej nawyki podkreślają wymiar podmiotowego zorientowania na cel. Są związane ze świadomym i celowym konstruowaniem swoich dążeń. Wskazują na znaczenie kwestionowania biegu rzeczywistości poprzez stawianie pytań, ale też na umiejętności wyznaczenia nowych działań i maksymalnego skupienia na ich realizacji.

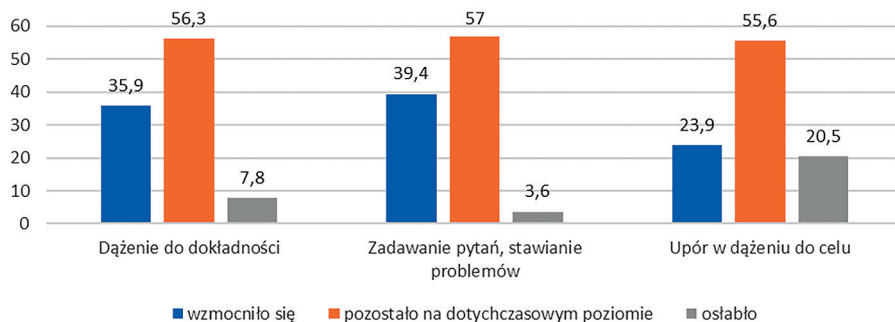


Wykres 7. Deklarowane przez polskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 4 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

W grupie trzech ostatnich nawyków mentalnych najbardziej wyraziste w opiniach polskich studentów stało się dążenie do dokładności. Aż 41% badanych twierdzi, że cecha ta została rozwinięta na skutek edukacji zdalnej. Natomiast związane z nią wielokrotne sprawdzanie swojego działania i likwidowanie błędów osłabło u 12,7% studentów UWM. 45,8% uczestników badania nie zauważyło zmian w tym zakresie. W opinii 23,9% respondentów wzmocnił się ich nawyk związany z zadawaniem pytań i stawianiem problemów, które pozwalają zachować krytycyzm wobec rozpoznawania rzeczywistości. 60,6% badanych uznało, że cecha ta pozostała u nich na dotychczasowym poziomie, a 15,5% odnotowało jej osłabienie. Z kolei jedynie 19,3% studentów UWM biorących udział w badaniu wskazało, że wzmocnił się u nich upór w dążeniu do celu. Jest to też jedyny przypadek, w którym odsetek osób wskazujących wzmocnienie cechy jest niższy od odsetka osób wskazujących na jej osłabienie, wynoszącego

w tym przypadku 23,2%. Ponad połowa badanych (57,5%) wskazała, że cecha pozostaje na dotychczasowym poziomie.



Wykres 8. Deklarowane przez litewskich studentów zmiany w zakresie nawyków mentalnych – grupa 4 (dane w %, N=142)

Źródło: Opracowanie własne

Studenci litewscy wskazują, że najbardziej w rozpatrywanej grupie wzmocnił się ich nawyk związany z zadawaniem pytań i stawianiem problemów. Taki stan zadeklarowało 39,4% respondentów, jednocześnie nieliczne osoby (3,6%) stwierdziły osłabienie tego nawyku. Nieco ponad połowa badanych (57%) uznało, że cecha ta pozostała u nich na dotychczasowym poziomie. Kryzysowa edukacja zdalna również w tej grupie jest kojarzona ze zwiększeniem dążenia do dokładności. 35,9% studentów UMR stwierdziło wzmocnienie tej cechy, 7,8% respondentów zauważa raczej jej osłabienie, zaś 56,38% uczestników badania nie zauważyło zmian w tym zakresie. W przypadku uporu w dążeniu do celu zbliżony odsetek litewskich studentów wskazywał na jego wzmocnienie (23,9%), lub przeciwnie – na osłabienie (20,5%). Ponad połowa badanych (55,6%) wskazała, że cecha pozostaje na dotychczasowym poziomie.

Aby określić, na ile istotne są zaprezentowane różnice w postrzeganiu zmian w obszarze nawyków mentalnych wśród studentów polskich i litewskich, przeprowadzono analizę statystyczną z wykorzystaniem testu Chi-kwadrat Pearsona. Wykazała ona istnienie zależności między deklarowanymi przez studentów zmianami a miejscem ich studiowania (UWM i UMR) w przypadku sześciu z analizowanych nawyków mentalnych.

Najsilniejsza zależność została ujawniona w odniesieniu do nawyku zadawania pytań, stawiania problemów. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjmuje wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 16,231, p = 0.001$, która potwierdza występowanie

omawianej zależności. Natomiast wynik testu V Cramera = 0,239 mieści się w przedziale wskazującym na słabą zależność. Kolejny nawyk wyraźnie różniący opinie polskich i litewskich studentów to otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjmuje wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 10,779, p = 0,005$, zaś test V Cramera = 0,195 wskazuje również na słabą siłę tej zależności. Trzeci nawyk wiąże się z poczuciem humoru. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjmuje w tym wypadku wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 10,569, p = 0,005$, a test V Cramera = 0,193, zbliżoną do wartości uzyskanej w przypadku wcześniej omówionego nawyku mentalnego. Zależna od miejsca studiowania jest także opinia respondentów na temat zmian, jakie zaobserwowali w zakresie umiejętności podejmowania rozsądnego ryzyka. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjął wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 10,364, p = 0,006$. Test V Cramera = 0,191 wskazuje również na słabą zależność. Inaczej wygląda także postrzeganie zmian przez studentów UWM i UMR w obszarze panowania nad własną impulsywnością. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjął wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 5,948, p = 0,051$, która potwierdza zależność, ale test V Cramera = 0,082 wskazuje na jej bardzo słabe nasilenie. W przypadku ostatniego z nawyków – gromadzenia danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów, zależność również nie jest silna. Test Chi-kwadrat Pearsona przyjął wartość: $\chi^2(2, N = 284) = 5,803, p = 0,055$, natomiast test V Cramera = 0,143.

Podsumowanie

Funkcjonowanie w sytuacji lockdownu i pandemicznego zagrożenia wytrąciło wiele osób ze schematów dotychczasowego funkcjonowania, wymuszając niejako konieczność zauważenia nowych możliwości, również w obszarze edukacji. Lekcje, które studenci musieli przerobić w czasie pandemii COVID-19, pozostawiły wyraźny ślad w ich postrzeganiu własnego uczenia się. Ponieważ przeprowadzone badania miały charakter sondażowy i zbierały jedynie opinie studentów na temat zmian w ich sposobie rozpoznawania rzeczywistości edukacyjnej i działania w jej obszarze, starano się z należytą ostrożnością wyciągać wynikające z nich wnioski. Można wskazać kilka obszarów, w których pojawia się pewien potencjał rozwojowy wynikający z zauważonych przez studentów zmian w zakresie nawyków mentalnych opisanych przez A.L. Costa i B. Kallick (2008). Studenci deklarowali, że zwiększyła się ich otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się. Podkreśla to przede wszystkim ich gotowość do uczenia się w oparciu o nowe doświadczenia (na wzmocnienie w tym zakresie

wskazało 33,1% studentów uniwersytetu polskiego (UWM) i 51,4% studentów uniwersytetu litewskiego (UMR)). Liczna grupa respondentów uznała także, że częściej myśli pozytywnie o współpracy z innymi osobami i uczeniu się przez uczestnictwo w różnych projektach (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 33,1% studentów UWM i 37,3% studentów UMR). Kryzysowa edukacja zdalna stała się też poligonem doświadczalnym dla stosowania posiadanej już wiedzy w nowych sytuacjach. Dotyczyło to w dużej mierze korzystania z nowych technologii internetowych (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 32,4% studentów UWM i 45,8% studentów UMR). W grupach badanych studentów zauważona została także tendencja do zwiększenia elastyczności myślenia, która rozumiana jest między innymi jako generowanie alternatywnych sposobów działania (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 31,7% studentów UWM i 39,4% studentów UMR) oraz związanego z nim twórczego myślenia (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 31,7% studentów UWM i 39,4% studentów UMR). Nowe warunki studiowania stały się również przyczynkiem do zwiększenia precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, unikaniu generalizacji oraz zniekształceń (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało po 35,2% studentów obu uniwersytetów). Istotne dla badanych okazało się również, związane ze sferą komunikacyjną, panowanie nad własną impulsywnością (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 37,1% studentów UWM i 31,7% studentów UMR) oraz wzmocnienie tendencji do dokładności w działaniu na przykład poprzez częste sprawdzanie błędów, które mogli popełnić (na wzmocnienie w tym zakresie wskazało 41,5% studentów UWM i 35,9% studentów uniwersytetu litewskiego UMR). Wiedza na temat nawyków mentalnych, w odniesieniu do których najliczniejsze grupy studentów odczuwają zmianę, może być punktem wyjścia do poszukiwania odpowiednich zasad i reguł nowej „gramatyki edukacji” (Czerepaniak-Walczak 2020). Może także stanowić podstawę do zadawania ściśle pedagogicznych pytań o czynniki, które w tym trudnym okresie prowadziły do jakościowo nowych doświadczeń edukacyjnych. Co prawda trudno się spodziewać nagłego „wybuchu” samodzielności czy zdolności do samoregulowania własnego uczenia się po wszystkich studentach (Wiatr 2022), ale uzyskane wyniki pozwalają sądzić, że znaczna ich grupa może być gotowa do podjęcia wysiłku transformacyjnego uczenia się. W omówionych powyżej przypadkach jest to średnio co trzeci z badanych studentów. Ta gotowość wymaga niewątpliwie zauważenia i wsparcia ze strony wykładowców. Pozostawienie pandemicznych doświadczeń edukacyjnych bez refleksji i powrót do tradycyjnego modelu kształcenia, za którym wielu nauczycieli i uczniów tęskniło, odbierze niewątpliwie insty-

tucjom i pojedynczym osobom niepowtarzalną szansę głębszego rozpoznania nowych możliwości uczenia się z wykorzystaniem sieci internetowej.

Wyniki badań wskazują także, że polscy i litewscy studenci biorący udział w badaniach w podobny sposób doświadczali zmian, jakie zaszły w ich uczeniu się na skutek kryzysowej edukacji zdalnej. Zależność pomiędzy dostrzeganiem symptomów zmian w zakresie nawyków mentalnych a miejscem studiowania zaznaczyła się jedynie w sześciu przypadkach i ma słabe nasilenie. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku studentów uniwersytetu w Wilnie wyraźniej zaznaczyły się tendencje rozwoju w zakresie gotowości do ustawicznego kształcenia się, przyjmowania krytycznej postawy, manifestującej się przez stawianie pytań dotyczących zmieniającej się rzeczywistości i zbieranie różnorodnych danych do jej analizowania oraz podejmowania rozsądnego ryzyka w swoim działaniu. Natomiast polscy studenci mocniej podkreślali zmiany w zakresie bezpośredniego reagowania na sytuacje trudne, takie jak panowanie nad swoją impulsywnością czy uzyskania pewnego dystansu do nowej sytuacji poprzez wykorzystanie poczucia humoru. Przypuszczalnie źródła tych różnic można upatrywać we wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych studentów polskich i litewskich. Badania PISA z 2018 roku pokazały, że polscy uczniowie rzadziej niż uczniowie litewscy byli przekonani, że wiara w siebie pomaga przetrwać trudne czasy (69% wskazań uczniów w Polsce, 81% wskazań uczniów na Litwie) oraz deklarowali umiejętność radzenia sobie w taki czy inny sposób w trudnych sytuacjach (88% uczniów w Polsce, 90% uczniów na Litwie) (OECD 2020). W takim przypadku pojawia się pytanie, co zrobić, aby edukacja akademicka zmieniała schematy transmisyjnego przekazywania wiedzy i wydobywała możliwości studentów charakterystyczne dla uczenia się dorosłych, takie jak zmiany nawyków mentalnych w ramach transformatywnego uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielinis L., Grochalska M., Maciejewska M. (2018), *Lekcje z podróży. Doświadczanie mobilności jako krok w stronę transformatywnego uczenia się studentów*, „Terażniejszość–Człowiek–Edukacja” 21(2), s. 47–67.
- Costa A.L., Kallick B. (2000), *Habits of Mind: A Developmental Series*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia, USA.

- Costa A.L., Kallick B. (2008), *Learning and Leading with Habits of Mind. 16 Essential Characteristics for Success*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia, USA.
- Czerepaniak-Walczak M.Z. (2020), *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) edukacji*. Forum Oświatowe, <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.1>.
- Dobińska G., Okólska K. (2020), *Kształcenie akademickie w formie zdalnej – refleksja nad prakseologicznym wymiarem e-learningu*, „Studia z Teorii Wychowania”, 4(33), s. 41–58.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano J. (2020), *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic School Closures*. Pobrane z: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (dostęp: 20.05.2021).
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. (2020), *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Klimowicz M. (2020), *Polskie uczelnie w czasie pandemii, Raport projektu SpołTech*, Pobrane z: <https://centrumcyfrowe.pl/spoltech/polskie-uczelnie-w-czasie-pandemii/> (dostęp: 25.08.2022).
- Krawczyk M. (2020), *Nauczanie medycyny po pandemii*, w: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (s. 51–58), Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Maciejewska M., Białobrzeska K. (2021), *Remote Learning Under the Self-evaluation Microscope – Students’ Opinions about Their Learning During the Covid-19 Pandemic*, “Polish Journal of Educational Studies”, 73(3), s. 124–137.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2009), *An overview on transformative learning*, w: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists – in their own words* (s. 90–106), London–New York: Routledge.
- Milman N.B. (2020). *Pandemic pedagogy*, Phi Delta Kappan: <https://kappanonline.org/pandemic-pedagogy-covid-19-online-milman>.
- OECD (2020), *School education during Covid-19: Were teachers and students ready? Lithuania*. Pobrano z: <https://www.oecd.org/education/Lithuania-coronavirus-education-country-note.pdf> (dostęp: 2.10.2022).
- OECD (2020). *School education during Covid-19: Were teachers and students ready? Poland*. Pobrano z: <https://www.oecd.org/education/Poland-coronavirus-education-country-note.pdf> (dostęp: 2.10.2022).
- Pleskot-Makulska K. (2008), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack’a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, 14, s. 81–96.

- Pyżalski J. (red.), (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja. <https://zdalnie.edu-akcja.pl/> (dostęp: 10.03.2021).
- Rodek V. (2020), *Uczenie się w czasie pandemii – obszary trudności i próby optymalizacji procesu na podstawie autorefleksji studentów*, „Edukacja Dorosłych”, 1, s. 99–112.
- Zswabowski O. (2021), *Pirackie sieci edukacyjne, korporacyjna kontrola i odwrócony pannoptykon: o nieziszczonej obietnicy pandemii*, „Studia z Teorii Wychowania”, 3(36), s. 35–44.
- Tylor E.W., Cranton P. (2013), *A theory in progress? Issues in transformative learning theory*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, 1 (4), s. 33–47.
- Wiatr M. (2022), *Przegląd badań nad zdalną edukacją prowadzoną w polskiej szkole podczas pierwszej fali pandemii Covid-19 – o prymacie techniki i technologii nad refleksją pedagogiczną*, „Colloquium” 1(45), s. 135–165.
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2021), *Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19*, „Forum Oświatowe”, 33(1), s. 61–76.

STRESZCZENIE

Kryzysowa edukacja zdalna prowadzona w czasie pandemii COVID-19 stała się ważnym doświadczeniem nie tylko dla instytucji edukacyjnych, ale przede wszystkim dla wielu osób bezpośrednio lub pośrednio związanych z edukacją. W artykule podjęto próbę przyjrzenia się tym doświadczeniom z punktu widzenia studentów uczelni wyższych. Teoretyczny kontekst badania stanowiła idea transformatywnego uczenia się J. Mezirowa. Zdaniem autorki nowe warunki kształcenia tworzyły okoliczności, które mogły wypełniać znamiona dylematu dezorientacyjnego. Przeprowadzone badania pilotażowe miały na celu określenie, czy studenci, którzy musieli dostosować się do nowych warunków kształcenia i życia, dostrzegają symptomy zmian w zakresie własnych nawyków mentalnych. Wyniki pokazały, że średnio co trzeci student zauważa zmiany, które nazywa wzmocnieniem, w zakresie 8 z 16 prezentowanych nawyków mentalnych. Wskazuje to na zainicjowanie u wielu studentów procesu transformacji ich uczenia się. Potencjał ten może stanowić podstawę do podejmowania w kształceniu wyższym działań wspierających zapoczątkowane zmiany. Przygotowany projekt miał charakter badań porównawczych i został zrealizowany w grupach studentów polskich i litewskich.

SŁOWA KLUCZOWE: kryzysowe nauczanie zdalne, transformatywne uczenie się, nawyki mentalne, edukacja wyższa

SUMMARY

The emergency remote education during the Covid-19 pandemic has become a meaningful experience for educational institutions and, most of all, for many people directly or indirectly related to education. The article attempts to look at these experiences from the point of view of university students. The theoretical context of the research was the idea of transformative learning introduced by J. Mezirow. According to the article's author, the created new conditions of education could fulfil the features of a disorienting dilemma. The conducted pilot research was aimed at determining whether students who had to adapt to the new conditions of education and life saw symptoms of changes in their mental habits. The results showed that, on average, every third student notices changes they call reinforcement in 8 of the 16 mental habits they mention. This indicates that many students have initiated the process of transforming their learning. This potential may constitute the basis for taking actions in higher education to support the initiated changes. The prepared project was a comparative study and was carried out in groups of Polish and Lithuanian students.

KEYWORDS: emergency remote teaching, transformative learning, habits of mind, higher education

Bieżące wyzwania edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce

Current challenges of anti-discrimination education in Poland

DOI 10.25951/9571

1. Wprowadzenie

Przedmiotem poniższego opracowania jest zagadnienie edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej w Polsce, a jego celem przybliżenie odbiorcy dotychczasowej trajektorii rozwoju edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej w Polsce, podanie przykładów oferty działań antydyskryminacyjnych, głównie organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną i równościową oraz warunków, w jakich jest ona realizowana. Ze wskazaniem tych jej obszarów, które mimo ograniczeń warto i trzeba realizować.

Problemem, który będę analizował, jest pytanie czy rzeczywiście realizacja działań antydyskryminacyjnych i równościowych przez organizacje pozarządowe jest utrudniona i na ile uprawniona jest teza, że coraz większe trudności w realizacji działań antydyskryminacyjnych i równościowych są realnym problemem, a braki w tym zakresie odczuwalne są w wielu różnych obszarach społecznego współżycia (Kamińska 2020; Łagoda 2015; Chustecka i in. 2016).

Tekst uwzględnia głównie perspektywę organizacji pozarządowych, gdyż w Polsce to one realizują znaczną część aktywności antydyskryminacyjnej i równościowej. Na potrzeby niniejszego tekstu wykorzystane zostaną doświadczenia tych organizacji pozarządowych, dla których edukacja antydyskryminacyjna i równościowa stanowi główny lub jeden z podstawowych obszarów aktywności.

Idee formalnej edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej są w Polsce stosunkowo nowe, a jednocześnie ich odbiór oraz same działania antydyskryminacyjne podlegają silnym wpływom środowisk władzy, co również będę się starał udowodnić w niniejszej pracy¹.

¹ Dobrym przykładem może być tutaj funkcja Pełnomocnika Rządu do spraw Równego Traktowania, którą powołano w grudniu 2001, w toku przygotowań akcesyjnych Polski do Unii Europejskiej.

Opisywane działania obejmują przedział czasowy ostatnich dziesięciu lat, podczas których można zaobserwować szczególnie intensywne przemiany w tym zakresie, na tle coraz silniejszej polaryzacji polityczno-społecznej w Polsce.

Zainteresowanie tematyką antydyskryminacyjną wynika również z wieloletniej współpracy autora z szeregiem organizacji pozarządowych oraz edukatorów i edukatorkami zajmującymi się tematyką równościową, a opisane w niniejszym tekście wnioski wynikają także z tych doświadczeń.

2. Edukacja antydyskryminacyjna i perspektywa równościowa – ustalenia definicyjne

Według definicji Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) „edukacja antydyskryminacyjna to każde świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności” (Branka, Cieślukowska 2010). W podobny sposób edukację antydyskryminacyjną określa M. Dymowska, zwracając uwagę na to, iż „edukacja antydyskryminacyjna zorientowana jest na rozwijanie fachowej wiedzy w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji, budowanie praktycznych umiejętności oraz kształtowanie równościowych postaw” (Mójta 2015). Podkreśla się przy tym fakt, że przekazywana tam wiedza nie pojawia się zwłaszcza w publicznym systemie edukacji, a jednocześnie dotyczy osób i instytucji zajmujących się działaniami pomocowymi dla grup mniejszościowych, narażonych na dyskryminację i wykluczenie, wymagających zazwyczaj pilnego wsparcia.

Definicje edukacji równościowej podkreślają też wiedzę o *źródłach* określonych form dyskryminacji oraz ich *mechanizmach*. Ważne jest także *kształtowanie umiejętności rozpoznawania* poszczególnych obszarów dyskryminacji i nierówności oraz *sposobów przeciwdziałania* uprzedzeniom, a także bardzo ścisłego *związku edukacji równościowej z edukacją obywatelską i demokratyczną* (Łagoda 2015).

Istnieje też tendencja stosowania pojęć edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej zamiennie (Kamińska 2020; Arczewska 2020) i mimo pewnych różnic semantycznych takie podejście zostało też przyjęte w niniejszym tekście.

Potrzeba działań antydyskryminacyjnych wynika z istnienia znaczącej luki w polskim systemie edukacyjnym, który mimo, że „podejmuje działania z zakresu wyrównywania szans edukacyjnych, to jednak przyczynia się też

do reprodukcji nierówności. Proces wykluczenia społecznego powoduje nie tylko bieda, czy niski status społeczny rodziców, lecz także negatywne postawy wobec grup czy zbiorowości uważanych za «inne» (Fedorowicz, Sitka 2011).

Jednocześnie gwałtownie przybierają dzisiaj na sile podziały w zakresie opinii na wybrane kwestie i polaryzacja społeczna, co stawia także przed systemami edukacji nowe wyzwania i w założeniu konieczność reagowania na narastające różnice (Kamińska 2020). Łącznie z pytaniem, w jaki sposób system edukacji ma wspierać spójność społeczną, uwzględniając jednocześnie narastającą heterogeniczność i różnorodność współczesnych społeczeństw. Jest to wielkie wyzwanie wszędzie na świecie, a w przypadku polskiego systemu edukacji, poza pewnymi ogólnymi stwierdzeniami dotyczącymi otwartości i akcentowania różnorodności, można mieć wrażenie, że nawet pod względem deklaratywnym nie chce lub nie widzi on konieczności szukania na nie odpowiedzi lub traktuje ten obszar bardzo wybiórczo, zauważając tylko wybrane przesłanki antydyskryminacyjne, np. stopień sprawności, a innych – np. orientacji psychoseksualnej – nie (Chustecka et al. 2016). Zagadnienie to będzie rozszerzone w dalszej części tekstu.

Również doświadczenia organizacji pracujących w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej oraz TEA wskazują, że w kontekście tak zdefiniowanych wyzwań polski system edukacji pozostawia wiele do życzenia. Patrząc z bliska na zadania edukacji, która powinna być „mechanizmem obronnym przed nasilaniem się przemocy, rasizmu, ekstremizmów, ksenofobii, dyskryminacji i nietolerancji”, podkreśla się, że cały czas jest bardzo wiele do zrobienia. Większa obecność edukacji antydyskryminacyjnej we wszelkich działaniach edukacyjnych staje się już teraz niezwykle ważna i pilna (Branka, Bregin i in. 2011). Warto zauważyć, że powyższe opinie artykułowane były już dekadę temu i z perspektywy czasu nie tylko nie straciły na znaczeniu, ale w sytuacji jeszcze większej polaryzacji i podziałów społecznych w Polsce są aktualne jak nigdy wcześniej (Kamińska 2020; Łagoda 2015; Chustecka i in. 2016).

Stąd też zainteresowanie tą tematyką, o czym świadczy fakt, że „w koordynowanej przez TEA Koalicji na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej (KEA) – dobrowolnym porozumieniu organizacji pozarządowych, partnerów społecznych oraz grup nieformalnych działających na rzecz edukacji i równości funkcjonuje obecnie 60 organizacji z 20 miejscowości w Polsce. Celem KEA jest wprowadzenie rzetelnej edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej w Polsce” (Mójta 2017).

Jak podkreśla KEA, „edukacja antydyskryminacyjna jest odpowiedzią na nierówne traktowanie ze względu m.in. na płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (w tym wyznanie religijne lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. Nierówne traktowanie ze względu na wymienione cechy jest faktem, a edukacja antydyskryminacyjna jest po prostu reakcją na ten stan rzeczy” (<https://tea.org.pl/koalycja/>, (dostęp: 11.06.2022)).

Edukacja antydyskryminacyjna wiąże się ściśle ze stosowaniem wyraźnie określonych kryteriów równościowych, które należy wziąć pod uwagę, planując działania antydyskryminacyjne. Są to:

- obecność – przedstawiciele i przedstawicielki różnorodnych grup oraz branie pod uwagę ich specyficznych potrzeb przez cały czas trwania procesu edukacyjnego oraz planowanie działań to uwzględniających; ważna także dlatego, że często perspektywa grupy czy osoby defaworyzowanej jest w toku działań wypaczana lub finalnie pomijana (Chustecka i in. 2016);
- dostępność – troska o to, aby osoby reprezentujące grupy defaworyzowane i wykluczone, mimo ograniczeń, w jak największym stopniu korzystały z wypracowanych rezultatów oraz dostępnej przestrzeni, w tym przestrzeni publicznej;
- bezpieczeństwo – dbanie o wprowadzenie rozwiązań zwiększających zakres bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego osób uczestniczących, w szczególności reprezentujących grupy mniejszościowe (Branka, Cieślikowska 2010).

Podsumowując, można wyodrębnić kilka punktów wspólnych, konstruujących podstawowe elementy edukacji antydyskryminacyjnej, którymi są:

- rozwijanie wiedzy na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia;
- budowanie kompetencji przeciwdziałania dyskryminacji;
- rozwijanie wiedzy na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych;
- wzmacnianie grup oraz osób dyskryminowanych i wykluczonych na zasadach włączania oraz upodmiotowienia – zasada empowerment;
- troska o rzeczywistą dostępność dla osób z różnymi potrzebami, np. słabowidzących, niedosłyszących, mających trudności z poruszaniem się itp.

Jednocześnie cele takiego działania edukacyjnego wynikają z wartości i koncentrują się na:

- a. wiedzy: na temat mechanizmów, przejawów i skali zjawiska oraz przeciwdziałania dyskryminacji, a także historii grup dyskryminowanych;

- b. postawach: świadomości, wrażliwości, empatii, odpowiedzialności, aktywności;
- c. umiejętnościach: reagowania na sytuacje dyskryminacyjne, planowania działań niedyskryminujących i włączających (Branka, Cieślikowska 2010).

3. Edukacja antydyskryminacyjna na tle przemian społeczno-politycznych

Aby lepiej zarysować tło rozważań obrazujących wyzwania organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną, przydatne będzie przybliżenie kierunku przemian społeczno-politycznych oraz przykładowych obszarów działań edukacji antydyskryminacyjnej.

Jednym z najważniejszych środowisk, do których organizacje zajmujące się edukacją równościową kierowały swoje działania, były i są środowiska szkolne, stanowiące składowe obowiązkowego systemu edukacji. W szczególności szkoły ponadpodstawowe, istniejące wcześniej gimnazja, ale także szkoły podstawowe i przedszkola.

Współpraca ze szkołami przybierała bardzo różne formy², chociaż zazwyczaj miała charakter działań dodatkowych, uzupełniających standardową ofertę szkolną, a w pewnym stopniu nawet elitarnych, gdyż nie zawsze dostępnych dla wszystkich uczniów i uczennic. Poza standardowymi określeniami, takimi jak: edukacja antydyskryminacyjna czy edukacja równościowa, nadawano jej w placówkach szkolnych takie formy jak np. uczenie tolerancji, działania na rzecz równego traktowania, edukacja na rzecz praw człowieka itp. (Świerszcz 2015).

Jednocześnie bywało lub nadal bywa też tak, że pod pozorem edukacji antydyskryminacyjnej realizowane są w szkołach inne działania, niemające zupełnie związku z edukacją antydyskryminacyjną (mimo czasami słusznymi intencjami) takie jak np.: edukacja zdrowotna, ekologiczna, religijna, działania związane z profilaktyką uzależnień, akcje charytatywne itp. (Świerszcz 2015). Dodatkowo edukacja antydyskryminacyjna bywa błędnie utożsamiana np. z edukacją

² Wychodząc z założenia, że w porównaniu z tym, co było wcześniej, obecne uregulowania prawno-organizacyjne jeszcze bardziej nie sprzyjają i zniechęcają do realizacji działań równościowych w szkołach, sytuację wcześniejszą będę opisywał w czasie przeszłym. Choć są pewne wyjątki, wynikające z pojawienia się w polskim systemie szkolnym znacznej liczby osób z Ukrainy, co zostanie rozszerzone w dalszej części tekstu.

seksualną lub/i edukacją na temat płci społeczno-kulturowej, ang. *gender* (Kamińska 2020). Jak wskazuje J. Świerszcz (2015), „za takim uproszczonym rozumieniem antydyskryminacji stoi najprawdopodobniej niewiedza lub niezrozumienie, czym rzeczywiście jest edukacja seksualna, czym jest płeć społeczno-kulturowa i jak z tymi zjawiskami wiąże się przeciwdziałanie dyskryminacji”. Chociaż istnieją zakresy tematyczne, które je łączą, np. kwestie związane z dyskryminacją ze względu na tożsamość i orientację seksualną itp.

Dodatkowo realizacja działań równościowych i antydyskryminacyjnych wynikała z szeregu uregulowań prawnych nałożonych na placówki szkolne. I tak w rozporządzeniu z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 977) określono, że „w rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postaw poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”.

W roku 2015 przeciwdziałanie wykluczeniu, uwrażliwianie uczniów i uczennic na dyskryminację oraz prowadzenie działań antydyskryminacyjnych stało się wymogiem, z którego szkoły musiały składać sprawozdania (Świerszcz 2015)³. Jednak w roku 2017 usunięto ostatni, ale kluczowy fragment, mówiący bezpośrednio o działaniach zapobiegających „wszelkiej dyskryminacji” (Sewastianowicz 2018).

Wprowadzenie nowych podstaw programowych od roku szkolnego 2017/18 jeszcze pogorszyło sytuację, w zmienionych podstawach programowych pojawiła się wprawdzie kategoria szacunku dla różnic, ale nie znalazła ona wzmocnienia w takich kategoriach jak wsparcie dla różnorodności, umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia, czy wreszcie postawie jednoznacznie negatywnej oceny wszelkich uprzedzeń, dyskryminacji (Kopińska 2018).

Po zmianach w roku 2017 możliwość realizacji oferty edukacji równościowej i dotarcie z nią bezpośrednio do szkół stało się w praktyce właściwie niemożliwe, a dotychczasowe partnerstwa i przykłady współpracy zostały bardzo ograniczone lub zawieszono. W efekcie znakomita większość szkół w zasadzie wycofała się z udziału w jakiegokolwiek aktywności mogącej budzić chociażby cień skojarzeń, iż nawiązuje ona do tematyki równościowej i antydyskryminacyjnej, które w sytuacji wprowadzonych zmian nabrały cech „niewygodnych

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2015, poz. 1270).

społecznie”. Choć już wcześniej nie była to aktywność o charakterze neutralnym, gdyż „z powodów obyczajowych” część placówek bała się zapraszać do siebie organizacje wprost poruszające tematykę antydyskryminacyjną. Jeszcze inne rozmyślały się co do wzajemnych celów i oczekiwań, traktując ofertę organizacji pozarządowych np. jako „cudowny środek”, który szybko rozwiąże nabrzmiałą sytuację konfliktową i to w ramach jednodniowego spotkania, bez konieczności podjęcia bardziej długofalowych działań (Dzierżgowska 2011). Dość częstą praktyką były też sytuacje, w których szkoły starały się ingerować w zakres treści, jakie mogłyby być przekazywane na zajęciach, tak aby uniknąć analizy wybranych i najbardziej „kontrowersyjnych” przesłanek dyskryminacyjnych.

Na postawie rozmów z szeregiem organizacji realizujących działania antydyskryminacyjne można wysnuć wniosek, że w tej sytuacji część organizacji zdecydowała się na zmianę formuły i realizowanie swoich działań statutowych poza szkołą i publicznym systemem edukacji. Kadra nauczycielska decydująca się na takie rozwiązanie to najczęściej osoby już przekonane o konieczności działań antydyskryminacyjnych czy równościowych i widzące w tych działaniach niezbędny element edukacji szkolnej. Są to też osoby chcące przede wszystkim rozwijać swoje umiejętności w tym zakresie, bez względu na trudności i ograniczenia zewnętrzne.

Zarysowana powyżej sytuacja prawna znacząco utrudnia realizowanie takich działań i wśród większości kadry nauczycielskiej mimo wszystko utrwała postawy bierności. Na pewno też nie pozwala na rozwój. Mimo, że realizowanie jakiejś części działań antydyskryminacyjnych poza szkołą (np. w siedzibach samych organizacji w ramach nieoficjalnych grup) jest pewną alternatywą, umożliwiającą utrzymanie kontaktu przynajmniej z częścią środowiska kadry nauczycielskiej oraz pośrednio młodzieży. Jednak w obecnej sytuacji to głównie młode osoby nie mają możliwości korzystania z oferty edukacji antydyskryminacyjnej, chyba że są już pełnoletnie i podobnie jak kadra nauczycielska mogą skorzystać z takich działań poza szkołą. Choć i tutaj jest sporo utrudnień, gdyż taka oferta ograniczona jest najczęściej do dużych miast i wiąże się z poświęceniem dodatkowego prywatnego czasu i właściwie dodatkowo wyklucza osoby z trudnościami materialnymi i niedysponujące możliwością swobodnego dojazdu ze swoich miejsc zamieszkania. Co finalnie, podobnie jak w przypadku kadry nauczycielskiej, bardzo ogranicza możliwości dotarcia z przekazem antydyskryminacyjnym do większości uczniów i uczennic.

Na konieczność powrotu do edukacji antydyskryminacyjnej w szkole zwracał uwagę Rzecznik Praw Obywatelskich w marcu 2021, argumentując, że

jest to najskuteczniejsze narzędzie budowania nowoczesnego społeczeństwa opartego na niedyskryminacji, równości, tolerancji, sprawiedliwości oraz solidarności (<https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-do-mein-o-koniecznosciedukacji-antydiskryminacyjnej>, dostęp: 04.08.2022). Ówczesny Rzecznik zwracał również uwagę, że powołanie przez ówczesne MEiN zespołu do przeglądu (zmienianej krótko wcześniej) podstawy programowej oraz treści podręczników jest okazją do uzupełnienia podstawy programowej o edukację antydyskryminacyjną⁴.

Zmiany w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej, jako jedna z nielicznych instytucji, systematycznie analizuje Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Opisując zmiany w podejściu szkół do realizacji edukacji antydyskryminacyjnej warto podkreślić, że nauka do 18 roku życia jest w Polsce obowiązkowa, niezależnie od tego czy objęta tym obowiązkiem osoba „posiada polskie obywatelstwo, czy zna język polski, jaką ma orientację seksualną, wyznanie, stopień sprawności fizycznej czy inne cechy – ma prawo chodzić do szkoły i państwo powinno dostarczyć jej warunki do edukacji i rozwoju na równi z innymi dziećmi” (Świerszcz 2015). Warunkiem tego jest traktowanie wszystkich adekwatnie do uwarunkowań związanych z ich indywidualnymi cechami, niekiedy powodującymi nierówne możliwości korzystania z nauki – inaczej będziemy mieć do czynienia z sytuacją nierównego dostępu do edukacji i dyskryminacji. A zakaz dyskryminacji zapisany jest wprost w artykule 32. Konstytucji RP: „nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyn” i jako taki powinien być przez szkołę jako placówkę publiczną przestrzegany (Świerszcz 2015).

Tak jak wcześniej wspomniano, często zdarza się, że jedne przesłanki dyskryminacji są akcentowane bardziej, zwłaszcza te niewzbudzające w danym środowisku kontrowersji, a inne są wykluczane i w ogóle nie są brane pod uwagę – mimo, że co do zasady trzeba je traktować całościowo i zagwarantować obecność wszystkich. Przykładem może być zasygnalizowany już brak edukacji antydyskryminacyjnej w szkole masowej. Jak wskazuje Dzierzgowska (2011), jednym z powodów „wielkiej nieobecności” edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej jest (...) brak zarówno woli politycznej decydentów i decydek oświatowych, jak i brak wiedzy, związanej z problematyką dyskryminacji. Stąd waga działań lobbujących, które mogą stać się narzę-

⁴ Tamże, 04.08.2022.

dziem nie tylko wprowadzania konkretnych zmian w konkretnych przepisach, ale także doksztalcania lobbowanych osób i instytucji”.

Drugim elementem jest zwrócenie uwagi na sposób kształcenia kadry nauczycielskiej oraz jej późniejszego doskonalenia. Chodzi o zmianę standardów kształcenia oraz monitorowanie i lobbowanie za zmianami w tym zakresie, najlepiej przez ogólnokrajowe organy odpowiedzialne za kształcenie takie jak ministerstwo i kuratoria – choć w obecnej sytuacji polityczno-społecznej takie rozwiązanie nie wydaje się być prawdopodobne.

Pewnym wskaźnikiem może być tutaj zasygnalizowana już funkcja Pełnomocnika Rządu do spraw Równego Traktowania, wspierająca w założeniu politykę rządu w zakresie równego traktowania, przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, światopogląd, wiek, niepełnosprawność, orientację seksualną, stan cywilny oraz rodzinny. Już samo powołanie urzędu wynikało z konieczności przyjęcia rozwiązań prawnych istniejących w Unii Europejskiej, ale w toku kolejnych lat w zależności od konstelacji politycznej sam urząd był likwidowany lub ponownie powoływany, a jego działania wywoływały nierzadko znaczne spory i kontrowersje. Do pewnego stopnia powiązaną z nim funkcją jest także stanowisko Rzecznika Praw Obywatelskich, które również podlegało i podlega wielu fluktuacjom o podłożu politycznym, co na pewno nie sprzyja rozwojowi działań i utrwalaniu zasad reprezentowanych przez te funkcje.

Wracając do kontekstu szkolnego, można też zauważyć brak instytucji/osób, do których uczennice i uczniowie mogliby się odwoływać, kiedy ich prawa nie są przestrzegane. Służyć temu ma funkcja Rzecznika Praw Ucznia, mająca funkcjonować w każdej szkole, ale jak pokazują nieliczne badania, jest istnienie jest raczej wyjątkiem niż regułą (Wolanin 2019). Warto podkreślić, że osoby będące rzecznikami praw ucznia mogą być naturalnymi sojusznikami wspierającymi edukację antydyskryminacyjną w szkole.

Nauczyciele i nauczycielki są oczywiście naturalną i pierwszą grupą, z którą należy współpracować. Jednak jak zaznacza Kamińska (2020), „bierność decydentów oświatowych w realizacji edukacji równościowej przenika także do nauczycieli i nauczycielek, którzy nie mając oparcia w decyzjach i dokumentach oświatowych są skutecznie do niej zniechęceni”. Dodatkowym, choć raczej uzupełniającym kanałem wsparcia mogą być np. nauczycielskie związki zawodowe, ZNP i Solidarność. Dobrym narzędziem są też branżowe periodyki, np. „Dyrektor Szkoły” lub też portale internetowe kierowane do środowisk nauczycielskich. Niestety pewne niekorzystne i nieprawdziwe stereotypy, jakie kojarzone są z edukacją antydyskryminacyjną (w tym

wspomniane już mylenie jej z fałszywie pojmowaną edukacją seksualną i np. rzekome zachęcanie do nieheteronormatywnych zachowań) oraz niesprzyjający klimat polityczny sprawiają, że korzystanie nawet z powyższych kanałów jest bardzo utrudnione i w najlepszym przypadku ma charakter incydentalny, uwarunkowany splotem korzystnych czynników, w tym bezpośrednimi kontaktami z osobami tam zaangażowanymi.

Wreszcie warto pamiętać o wszystkich tych osobach, jakie zajmują lub zajmowały się edukacją antydyskryminacyjną, gdyż często, nawet w obecnych bardzo niesprzyjających warunkach społeczno-politycznych, są one zainteresowane kontynuowaniem tej działalności. Bywa też, że w sytuacji tak silnej polaryzacji nastrojów to te osoby potrzebują wsparcia z zewnątrz i bezpiecznej przestrzeni.

Omówienie zagadnień związanych z wyzwaniem edukacji równościowej w Polsce nie byłoby kompletne bez odniesienia się do najnowszych wydarzeń, związanych z sytuacją wojny w Ukrainie. Wprawdzie bezprzykładna pomoc polskiego społeczeństwa tysiącom osób potrzebujących pomocy jest dowodem wielkiej społecznej solidarności, to jednak obecność i integracja znacznej liczby uchodźców i uchodźczyń będzie długofalowo wielkim wyzwaniem. Jednym z istotniejszych elementów tego procesu są szkoły, skonfrontowane z nagłym pojawieniem się znacznej liczby uczniów i uczennic z Ukrainy i raczej nieprzygotowane na eskalację napięć o charakterze narodowościowo-etnicznym, które również mają miejsce. W odpowiedzi na nie, jak wskazują doświadczenia autora, szkoły reagują wzmożonymi zapytaniami o pomoc do organizacji i grup zajmujących się edukacją równościową. Znajduje to także odzwierciedlenie w rekomendacji Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO) Marcina Wiącka dla Ministerstwa Edukacji i Nauki z dnia 5.08.2022, w którym wskazuje on na konieczność „prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w jak najszerszym zakresie i objęcie wszystkich nauczycieli szkoleniami z edukacji wielokulturowej i międzykulturowej”⁵.

Trudno obecnie przewidzieć, jak rozwinie się dalsza sytuacja w Ukrainie, a w związku z tym ile uczniów i uczennic z Ukrainy finalnie pozostanie w polskim systemie edukacji w roku szkolnym 2022/23 i później. W tej sytuacji jest co najmniej zasadne, aby jak najszybciej określić założenia długofalowej strategii antydyskryminacyjnej, której tak brakowało dotychczas (Chustecka, Kielak, Rawłuszko 2016; Kamińska 2020).

⁵ <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-ukraina-dzieci-rekomendacje-mein>, (dostęp: 13.08.2022).

4. Charakterystyka wybranych działań organizacji pozarządowych zaangażowanych w edukację antydyskryminacyjną i równościową

Można zaryzykować tezę, że działania organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją równościową i osób z nimi powiązanych stanowią obecnie w Polsce główną grupę realizującą w praktyce działania antydyskryminacyjne. Zatem w dalszej części artykułu przybliżona zostanie specyfika tej grupy, razem z przykładami kilku wybranych działań, służących budzeniu większej otwartości i uwrażliwianiu na inność.

Trudno wskazać na jeden moment, który umożliwiłby proste zdefiniowanie, od kiedy można mówić o edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce. Jak się wydaje, trudno takie momenty wskazać także w innych krajach. Jednak biorąc za punkt wyjścia doświadczenia organizacji pozarządowych, można powiedzieć, że szereg tego typu inicjatyw rozwinęło się na zasadzie niezgody na zastaną sytuację nierówności osób, grup czy instytucji i było wyrazem przekonania o potrzebie bardziej zdecydowanych działań promujących równe szanse i dekonstruujących mechanizmy nierównego traktowania, jak też po prostu chęci wykorzystania pewnego „okna możliwości” po zmianie systemowej w Polsce. Zatem pierwsze inicjatywy to lata 90. ubiegłego stulecia, ale dość znaczna liczba obecnych organizacji i grup równościowych działa krócej i legitymuje się kilku lub kilkunastoletnim doświadczeniem (Arczewska, Charycka, Gumkowska 2019).

Na podstawie metodologii przyjętej w opracowaniu *Kondycja organizacji równościowych. Raport z badań 2019* (Arczewska, Charycka, Gumkowska 2019) warto podkreślić, że do grupy organizacji równościowych zalicza się zazwyczaj tylko te organizacje, dla których działania te stanowią główny i podstawowy trzon działań, a jednocześnie dotyczą one takich obszarów, jak: ochrona praw i wolności człowieka, ochrona mniejszości, troska o zapewnienie równości szans, przeciwdziałanie dyskryminacji, działalność na rzecz równych praw kobiet i mężczyzn, środowisk migranckich i uchodźczych itp. Oczywiście zaprezentowany tutaj katalog nie jest wyczerpany.

Próby oceny liczebności organizacji równościowych podejmowane w ostatnich latach wskazywały, że organizacje równościowe (czyli te, które koncentrują swoje działania na co najmniej jednym z wyżej wymienionych obszarów) to około 0,2% całego sektora pozarządowego. Przyjmując, że aktywnych stowarzyszeń i fundacji jest w Polsce około 80 tys., można wyliczyć, że w całym kraju funkcjonuje około 200 organizacji równościowych (Arczewska, Charycka, Gumkowska 2019). Jest to zatem grupa stosunkowo niszowa, a w pewnych sro-

dowiskach i miejscach wybitnie niszowa. Świadczy o tym przestrzenne rozłożenie tego typu organizacji, zlokalizowanych głównie w największych miastach (ok. 60%) – bardzo rzadko zdarza się, aby tego typu organizacje funkcjonowały na wsiach. Różnica jest tym większa, jeśli zestawimy ją z ogólną liczbą stowarzyszeń w skali kraju, gdzie co czwarte zarejestrowanie stowarzyszenie ma swoją siedzibę na terenach wiejskich (Arczewska, Charycka, Gumkowska 2019).

Zaprezentujemy wybrane przykłady działań edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej, w tym realizowanych w warunkach szkolnych i pozaszkolnych, a dalej skierowanych także do osób dorosłych.

Pierwszym przykładem ciekawej i dość powszechnie stosowanej metody jest idea tzw. Żywej Biblioteki (ang. *Human Library*), która jest jednocześnie międzynarodowym ruchem na rzecz praw człowieka, stosującym prostą metodę spotkania i rozmowy do przeciwstawiania się uprzedzeniom i dyskryminacji (http://zywabiblioteka.pl/?page_id=45, dostęp: 01.06.2022).

Poprzez swoją uniwersalność metoda Żywej Biblioteki (ŻB) sprawdza się bardzo dobrze w różnych kontekstach i warunkach oraz – co nie mniej istotne – umożliwia rozmowę osób, które w tzw. codziennych sytuacjach miałyby znikomą szansę na spotkanie się i na bezpośrednią rozmowę. W kontekście Żywych Bibliotek trzeba podkreślić, że całkowitym zaprzeczeniem idei tej metody i sytuacją niedopuszczalną jest swoista preselekcja i wykluczanie osób reprezentujących grupy, których odbiór może być (w mniemaniu potencjalnych organizatorów) trudny społecznie – np. w obecnej sytuacji osób z mniejszości seksualnych czy uchodźców z wybranych krajów itp. A takie sytuacje się niestety pojawiają. Więcej wskazówek, jak organizować Żywą Bibliotekę, oferuje w Polsce grupa Żywa Biblioteka we Wrocławiu (http://zywabiblioteka.pl/?page_id=45, dostęp: 1.06.2022).

Kolejnym przykładem działań skierowanych bezpośrednio do placówek szkolnych jest projekt *Szkoła przyjazna prawom człowieka*, realizowany przez Amnesty International. W działania zaangażowane są szkoły przy aktywnym udziale rodziców. Celem projektu jest zapobieganie prześladowaniom, dyskryminacji i przemocy w szkołach⁶. Jego zaletą jest łatwa dostępność szerokiej palety gotowych materiałów edukacyjnych, ze wskazówkami dla prowadzących i dostosowanych do realizacji w szkole. Inicjatywa jest wspierana przez samorządy, np. miasto Warszawa⁷.

⁶ <https://amnesty.org.pl/co-robimy/edukacja/szkola-przyjazna-prawom-czlowieka/>, data dostępu 10.08.2022.

⁷ <https://um.warszawa.pl/waw/wcies/-/zeszyty-sppc2>, (dostęp: 11.08.2022)

Cenną inicjatywą równościową jest też projekt Szkolnego Kodeksu Równego Traktowania (KRT). To w pewnym sensie gotowy scenariusz, który wspiera kadre szkół i ma na celu „budowanie kultury dialogu, kształtowanie postaw opartych na otwartości i szacunku dla różnorodności społecznej” oraz wpływa pozytywnie na bezpieczeństwo w szkole. Co istotne, kodeks określa najważniejsze wartości i cele szkoły dotyczące równego traktowania, a także sposób ich realizacji. To ciekawe narzędzie, które wyróżnia się spośród innych działań na rzecz równego traktowania w szkołach uniwersalnością, systemowym podejściem i praktycznym zastosowaniem⁸.

Na koniec warto podać przykład projektu przydatnego w edukacji pozaszkolnej, realizowanego przez stowarzyszenie 9dwunastych w Białymstoku (<https://9dwunastych.org/>) i skierowanego do młodzieży z różnorodnych środowisk, uczącej w się różnych typach szkół. Poprzez działania kładące nacisk na bezpośrednie regularne spotkanie i współpracę projekt stawia sobie za cel wykształcenie i wzmocnienie pozytywnych postaw wobec różnorodności własnej grupy i w odniesieniu do społeczeństwa, wzmocnienie poczucia własnej wartości i sprawczości oraz wyrobienie przekonania, że współpraca możliwa jest nawet z ludźmi o mocno odmiennych poglądach. Program obejmuje regularne zajęcia edukacyjne i aktywizujące do działań obywatelskich i jest odpowiedzią na problem silnej polaryzacji światopoglądowej młodych ludzi, sprzyjającej gwałtownym konfliktom i brakowi chęci porozumienia. Odpowiada także na zbyt małą w Białymstoku liczbę działań budujących obywatelską postawę w duchu szukania porozumienia – także takiego, które miałoby charakter dłuższego procesu (wykraczającego poza częsty schemat jednego czy kilku spotkań).

Poza środowiskiem szkolnym edukacja antydyskryminacyjna kierowana jest również do innych grup, np. osób dorosłych reprezentujących różne środowiska, w tym władze samorządowe, osoby reprezentujące sektory publiczne, takie jak: policja, pracownicy socjalni i osoby reprezentujące służby socjalne, środowiska prawnicze itp. Są to przede wszystkim te środowiska, grupy i osoby, które w ramach swojej pracy i pełnionych funkcji zawodowych mają kontakt z osobami reprezentującymi często defaworyzowane grupy mniejszościowe i dlatego to osoby reprezentujące te zawody czy grupy powinny być szczególnie uwrażliwione na specyfikę grup i osób mniejszościowych. Pewnym przykładem takich działań jest poradnik szkoleniowy dla osób pracujących w policji

⁸ <https://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/programy-edukacyjne/skolne-kodeksy-rownego-traktowania/>, (dostęp: 12.08.2022)

dotyczący mowy nienawiści, opracowany przez Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego PRO HUMANUM⁹.

Jeszcze innym obszarem edukacji równościowej są działania mające na celu zmianę obowiązujących uregulowań prawnych czy praktyk ze strony władz na poziomie ogólnokrajowym, regionalnym, lokalnym a także w ramach pojedynczych miast i jednostek osadniczych.

Pierwszą taką grupę stanowią organizacje realizujące działania antydyskryminacyjne o charakterze edukacyjnym, np. wymienione już wcześniej Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej ale też Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, dzięki której wprowadzono klauzule antydyskryminacyjne w umowach najmu lokali usługowych w Warszawie (<https://darowizny.ngo.pl>, dostęp: 12.06.2022).

Z kolei na skutek działań podejmowanych m.in. przez Stowarzyszenie Miłość Nie Wyklucza w roku 2020 prezydent Warszawy podpisał tzw. „Warszawską Politykę Miejską Na Rzecz Społeczności LGBT+” (Deklaracja LGBT+), która wprowadza realizację postulatów ważnych dla społeczności LGBT+, w tym wsparcie dla osób z tych środowisk oraz monitoring zachowań homofobicznych. W zakresie edukacji antydyskryminacyjnej, w szczególności w kontekście grup i środowisk LGBTQ+, aktywnie działają Kampania Przeciw Homofobii oraz Stowarzyszenie Lambda w Warszawie.

Co istotne, w ostatnich latach punkt ciężkości działań aktywistycznych w zakresie powyższych środowisk przeniósł się do mniejszych ośrodków miejskich, o czym świadczy skala podejmowanych inicjatyw, w tym rekordowa w historii liczba organizowanych marszy i demonstracji środowisk LGBTQ+. Dla przykładu tylko w roku 2019 było to w sumie ponad 20 takich inicjatyw, w późniejszych latach ze względu na pandemię COVID-19 były one mniej liczne.

Niezależnie od przykładów opisanych powyżej nadal aktualne są kwestie osób z niepełnosprawnościami. Przykładem działań zaradczych jest Spółdzielnia Socjalna Fado, która stworzyła tzw. Łódzki Standard Dostępności, będący zbiorem wytycznych i reguł skierowanych do projektantów i wykonawców oraz pracowników administracji miejskiej, a „celem dokumentu jest ustanowienie podstawowych wytycznych decydujących o spełnieniu wymaganych warunków dostępności przestrzeni miejskiej, obiektów oraz ich otoczenia, środków komunikacji miejskiej, wydarzeń i usług w tym także usług cyfrowych oraz usprawnienie i podwyższenie poziomu koordynacji procesów projektowych

⁹ <https://www.mowanienawisci.info/post/poradnik-antydyskryminacyjny-dla-funkcjonariuszy-policji/>, (dostęp: 16.07.2022).

i wykonawczych w zakresie zapewnienia dostępności miasta dla wszystkich mieszkańców” (Stępień, Kowalski, Mikołajczyk, Woźniak, Borowczyk 2017).

Trzeba podkreślić, że zaprezentowane przykłady to bardzo niewielki wycinek tego typu inicjatyw, gdyż edukacja antydyskryminacyjna to otwarty i bardzo elastyczny katalog działań, możliwych do realizacji w szkole i poza nią (Branka, Bregin et al. 2011), które w idealnej sytuacji powinny się uzupełniać, a nie konkurować. Ważne jest też, aby miały one długofalowy, a nie incydentalny charakter.

5. Podsumowanie i wnioski

W niniejszym artykule starałem się udowodnić, że edukacja antydyskryminacyjna w Polsce to bardzo potrzebna forma edukacji. Nawet w odniesieniu do grup, co do których swoista tradycja działań antydyskryminacyjnych i równościowych jest relatywnie długa, tak jak w przypadku osób z niepełnosprawnościami. Jednocześnie w ostatnich latach miało miejsce bardzo niepokojące zjawisko zaostrzania dyskursu społeczno-politycznego i częściowo medialnego wobec kolejnych grup mniejszościowych, takich jak np. wybrane społeczności migranckie i uchodźcze (zob. Dahl 2019; Adamczyk 2017; Pietrusińska 2018; Pasamonik, Makowska-Manista 2017) czy społeczności LGBT+ (zob. Yermakova 2021; Żuk, Pluciński, Żuk 2021), co wzmacnia negatywne postawy większości społeczeństwa w tym zakresie¹⁰. Choć dodać też trzeba, że stosunek wobec migracji uchodźczej z Ukrainy jest zasadniczo dużo bardziej otwarty niż wobec osób na granicy polsko-białoruskiej (por. Pasamonik, Makowska-Manista 2017; CBOS Nr 101/2022).

Należy też pamiętać, że edukacja antydyskryminacyjna to nie tylko praca z grupami mniejszościowymi, ale przede wszystkim praca z całym społeczeństwem, ze szczególnym naciskiem na większość, która sama dyskryminacji nie doświadcza. Gdyż edukacja równościowa nie może być jedynie przeką-

¹⁰ Badania CBOS wskazują, że w Polsce w roku 2015 osoby, które były przeciwnie przyjmowaniu uchodźców z krajów objętych konfliktami zbrojnymi, stanowiły 21% wszystkich badanych, a w roku 2017 już 63% wszystkich badanych i była to wówczas grupa największa z dotychczas zarejestrowanych, choć od tego czasu obserwujemy pewien spadek, gdyż w roku 2021 było takich osób 48%; CBOS, Komunikat z badań, ISSN 2353-5822, Nr 163/2017, Opinia publiczna wobec uchodźców i sytuacji migrantów na granicy z Białorusią, s. 3.

zywaniem informacji o równości i tolerancji. To przede wszystkim: „znajomość praw człowieka i polityk równościowych, to podstawa świadomego podejścia do życia w społeczeństwie demokratycznym, istotny element pełnoprawnej obywatelskości. W tym ważne jest, aby wiedzieć, jakie są mechanizmy i źródła dyskryminacji, wykluczania i braku tolerancji, jakie mogą być konsekwencje tych zjawisk i jakich instrumentów używać, aby im przeciwdziałać. Sama wiedza nie wystarczy, aby uczyć się niedyskryminowania i tolerancyjnych postaw” (Kamińska, 2020), o czym wiele środowisk i decydentów zdaje się nie pamiętać lub nie rozumieć.

A jednocześnie organizacje zajmujące się edukacją antydyskryminacyjną wskazują na coraz trudniejsze warunki działania, choć zarysowana powyżej kwestia uchodźcza powiązana z wojną w Ukrainie być może przyniesie odwrócenie tego negatywnego trendu.

Pierwszym postulatem byłoby zatem ponowne nawiązanie i zintensyfikowanie dostępu do środowisk szkolnych, gdyż nadal możliwości stworzenia bezpiecznej przestrzeni dla uczniów i uczennic w szczególności niepełnoletnich w szkole są bardzo ograniczone. Wprawdzie dla uczniów pełnoletnich i zainteresowanej kadry nauczycielskiej trochę one większe, ale i tak wiążą się z dodatkowym obciążeniem czasowym i organizacyjnym. Podobny mechanizm widoczny jest przy próbach dotarcia do innych środowisk i grup zawodowych, takich jak: policja, pracownicy administracji, straż miejska itp., które przy braku wyraźnych wytycznych formalnych oraz w sytuacji prawicowej i konserwatywnej narracji rządzących środowisk politycznych nie czują się prawie wcale zobligowane, aby wykazywać jakąkolwiek aktywność w obszarze edukacji antydyskryminacyjnej.

Koniecznie należy wymienić jeszcze jedno wyzwanie, którym jest kwestia finansowania działań równościowych. Wprawdzie tak jak w całym trzecim sektorze stabilność finansowa organizacji równościowych jest raczej wyjątkiem niż regułą, to dostępność krajowych środków finansowych na działania równościowe zmniejszyła się w ostatnich latach diametralnie. Chodzi tutaj o fundusze, które we wcześniejszych latach były dla tych organizacji osiągalne (na poziomie zarówno samorządowym, jak i rządowym, np. z Funduszu Inicjatyw Obywatelskich czy Funduszu Sprawiedliwości oraz Funduszu Azylu, Migracji i Integracji (Arczewska 2020).

Warto uzupełnić, że wstrzymanie finansowania nie ma zazwyczaj formy bezpośredniego komunikatu z informacją o wykluczeniu, ale przyjmuje zazwyczaj bardziej zawołowane formy, w tym nieformalnych komunikatów o tym, że możliwość rezygnacji z „drażliwych kwestii” ułatwiłaby uzyskanie wnioskowanych środków.

Jedyną alternatywą umożliwiającą realizację szerzej zakrojonych działań edukacyjnych w tym zakresie są obecnie środki zagraniczne z funduszy zagranicznych, np. z programów Unii Europejskiej lub Funduszy EOG i norweskich. Nie mogą one wyrównać powstałej luki, chociaż ich znaczenie w obecnej sytuacji jest nie do przecenienia. Swoistym plusem tej sytuacji jest silny impuls do nawiązywania jeszcze ściślejszych partnerstw zagranicznych i korzystania z doświadczeń partnerskich organizacji z zagranicy, głównie z krajów Unii Europejskiej, a w sytuacjach skrajnych także z ich bezpośredniego wsparcia np. finansowego czy prawnego.

Na końcu warto wspomnieć o jeszcze jednej trudności, którą jest negatywna propaganda widoczna w opracowaniach organizacji takich jak Instytut na Rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris w stosunku do działań organizacji równościowych, które dotyczą takich obszarów, jak np.: edukacja seksualna, niepełnosprawność, równe traktowanie kobiet, sytuacja osób homoseksualnych itp. (por. <https://ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/wykorzystywanie-organow-samorządu-terytorialnego-przez-aktywistów-lgbt>, dostęp: 28.12.2022).

Zakres niniejszego opracowania nie pozwala na pełną krytyczną analizę zawartych tam materiałów i zastosowanego podejścia metodologicznego, ale warto zaznaczyć, że opracowania te deprecjonują znaczenie edukacji antydyskryminacyjnej jako takiej oraz kwestionują potrzebę jej prowadzenia w przestrzeni społecznej lub wprost wskazują na jej domniemaną szkodliwość, a np. dążenie do penalizacji mowy nienawiści jest interpretowane jako zagrożenie dla wolności słowa (Dorosiński, Bernaciak et al. 2021).

Mimo tych niewątpliwie wielu wyzwań warto kolejny raz podkreślić, jak istotną i pozytywną rolę może odegrać prawidłowo realizowana edukacja antydyskryminacyjna dla całego społeczeństwa, gdyż dotyczy ona całokształtu relacji społecznych i relacji władzy między grupą dominującą a mniejszościową, a prawidłowe relacje w tym zakresie są niezbędnym warunkiem budowania spójności społecznej, zwłaszcza w sytuacji intensywnych zmian tożsamościowych, migracji i kompleksowości współczesnych społeczeństw. W przypadku Polski dodatkowo służyć to będzie zachowaniu spójności społecznej w sytuacji licznej migracji uchodźczej i zarobkowej z Ukrainy i zauważalnego już, choć jeszcze bardzo delikatnie, wzrostu odsetka osób będących przeciwnymi przyjmowaniu ukraińskich uchodźców z terenów objętych konfliktem (CBOS Nr 101/2022).

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk A. (2017), *Kryzys migracyjny w Europie a polska polityka imigracyjna*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2017 z. 1(163).
- Arczewska M. (2020), *Organizacje równościowe w Polsce – zasoby ludzkie i finansowe w świetle wyników badań*, „Kwartalnik Trzeci Sektor”, doi: 10.26368/17332265-049-1-2020-4.
- Arczewska M., Charycka B., Gumkowska M. (2019), *Kondycja organizacji równościowych. Raport z badań 2019*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, ngo.pl, <https://fakty.ngo.pl/raporty/organizacje-rownosciowe-2019> (dostęp: 15.07.2022).
- Branka M., Bregin D. et.al. (2011), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, <https://tea.org.pl/aktualnosci/poznaj-standardy-edukacji-antydyskryminacyjnej/> (dostęp: 17.07.2022).
- Branka M., Cieślukowska D. (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerki*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Chustecka, M., Kielak, E., Rawłuszko, M. (2016), *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Dahl M. (2019), *Europejski kryzys imigracyjny z 2015 roku i jego wpływ na prowadzoną przez Polskę w latach 2015–2018 politykę zagraniczną*, „Myśl Ekonomiczna i Polityczna” 2019 nr 2(65), doi: 10.26399/meip.2(65).2019.21/m.dahl.
- Darowizny: *Organizacje równościowe wspierają grupy wykluczone i budują społeczeństwo obywatelskie*, ngo.pl, <https://darowizny.ngo.pl/strefa-darczynicy-zainspiruj-sie/organizacje-rownosciowe-wspieraja-grupy-wykluczone-i-budujaspoleczenstwo-obywatelskie> (dostęp: 12.06.2022).
- Dorosiński R., Bernaciak N. et al. (2021), *Sytuacja społeczna i prawna osób o skłonnościach homoseksualnych lub doświadczających zaburzeń tożsamości płciowej w Polsce*, Warszawa: Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris.
- Dzierzgowska A. (2011), *Komentarz Ekspertki do „Rekomendacji w zakresie włączania edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej w Polsce”*, wypracowanych przez Koalicję na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, <https://tea.org.pl/biblioteka/komentarz-ekspertki-do-rekomendacji-koalicji-na-rzecz-edukacji-antydyskryminacyjnej/> (dostęp: 21.07.2022).
- Fedorowicz M., Sitka M. (2011), *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kamińska M. (2020), *Czy jesteśmy gotowi na edukację równościową? – dylematy społeczno-pedagogiczne*, „Pedagogika Społeczna”, doi: 10.35464/1642-672X.PS.2020.3.04
- Kopińska V. (2018), *Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich*, „Pareja. Czasopismo

- Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, doi: 10.15290/parezja.2018.09.08
- Kowalczyk M., Bernaciak N. (2018), *Wykorzystywanie organów samorządu terytorialnego przez aktywistów LGBT. Przykłady mechanizmów wsparcia, finansowania i patronatów*, <https://ordoiuris.pl/rodzina-i-malzenstwo/wykorzystywanie-organow-samorzadu-terytorialnego-przez-aktywistow-lgbt> (dostęp: 29.12.2022).
- Łagoda A. (2015), *Edukacja równościowa jako niezbędny element edukacji obywatelskiej i wychowania do tolerancji – szanse / możliwości / wyzwania w dobie kryzysu migracyjnego* w: K. Błasińska, S. Pasikowski et al. (red.), *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcia horyzontów edukacji* (s. 177-193), Gdańsk: Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej.
- Mowa nienawiści. Poradnik antydyskryminacyjny dla funkcjonariuszy policji*, <https://www.mowanienawisci.info/post/poradnik-antydyskryminacyjny-dla-funkcjonariuszy-policji/> (dostęp: 16.07.2022).
- Mójta I. (2015), *Dyskryminacja i przemoc to problemy całego społeczeństwa*, ngo.pl, <https://publicystyka.ngo.pl/dyskryminacja-i-przemoc-to-problemy-calogo-spoleszczenstwa> (dostęp: 29.07.2022).
- Pasamonik B., Markowska-Manista U. (2017), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pietrusińska M. (2018), *Inny – Ja czy Obcy-potrzebujący. Wizerunki uchodźcy w prochodźczych działaniach edukacyjnych*, „Czas Kultury” 3/2018.
- Polacy wobec wojny na Ukrainie i ukraińskich uchodźców. Raport z badań*, CBOS Nr 101/2022, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_101_22.PDF, (dostęp 28.12.2022).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012 poz. 977, <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2012/pozycja/977>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2015 poz. 1270, <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2015/pozycja/1270>.
- Rzecznik Praw Obywatelskich, Biuletyn Informacji Publicznej RPO, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-do-mein-o-koniecznoscii-edukacji-antydyskryminacyjnej>, data dostępu.
- Sewastianowicz M. (2018), *Edukacja antydyskryminacyjna nadal na cenzurowanym*, prawo.pl, <https://www.prawo.pl/oswiata/edukacja-antydyskryminacyjna-problemy-prawne,344207.html> (dostęp: 02.08.2022).
- Stępień B., Kowalski M., Mikołajczyk A., Woźniak M., Borowczyk J. (2017), *Łódzki Standard Dostępności*, <https://uml.lodz.pl/niepelnospawni/bez-barier/lodzki-standard-dostepnoscii/> (dostęp: 10.08.2022).

- Szkola przyjazna prawom człowieka, <https://amnesty.org.pl/co-robimy/edukacja/szkola-przyjazna-prawom-czlowieka/> <https://amnesty.org.pl/co-robimy/edukacja/szkola-przyjazna-prawom-czlowieka/> (dostęp: 10.08.2022).
- Szkolne Kodeksy Równego Traktowania, <https://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/programy-edukacyjne/szkolne-kodeksy-rownego-traktowania/> <https://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/programy-edukacyjne/szkolne-kodeksy-rownego-traktowania/> (dostęp: 12.08.2022).
- Świerszcz J. (2015), *Lekcja Równości: Jak prowadzić działania antydyskryminacyjne w szkołach*, Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii (KPH).
- Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, <https://tea.org.pl/koalicya/> (dostęp: 11.06.2022).
- Wolanin M. (2019), *Instytucja rzecznika praw ucznia w polskim prawie a jej funkcjonowanie w polskich placówkach edukacyjnych*, Warszawa: Palestra.
- Yermakova, O. (2021), *PiS vs LGBT: The "Othering" of the LGBT Movement as an Element of Populist Radical Right Party Discourse in Poland*, "Sprawy Narodowościowe" 10.11649/sn.2568, doi: <https://doi.org/10.11649/sn.2568>.
- Zeszyty „Szkola przyjazna prawom człowieka”, <https://um.warszawa.pl/waw/wcies/-/zeszyty-sppc2> <https://um.warszawa.pl/waw/wcies/-/zeszyty-sppc2> (dostęp: 11.08.2022).
- Żuk P., Pluciński P. and Żuk P. (2021), *The Dialectic of Neoliberal Exploitation and Cultural-Sexual Exclusion: From Special Economic Zones to LGBT-Free Zones in Poland*, „Antipode”, 53: 1571-1595. <https://doi.org/10.1111/anti.12721>
- Żywa Biblioteka, http://zywabiblioteka.pl/?page_id=45 http://zywabiblioteka.pl/?page_id=45 (dostęp: 1.06.2022).

STRESZCZENIE

Edukacja antydyskryminacyjna lub inaczej równościowa to pojęcie wywołujące różne, nierzadko sprzeczne skojarzenia. Mimo że z definicji to zespół działań, kładący nacisk na wiedzę i umiejętności mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji, wspieranie równości, kształtowanie świadomego podejścia do życia w demokratycznym i pluralistycznym społeczeństwie. Które to elementy nie powinny być przedmiotem kontrowersji. Mimo to, realizacja założeń edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej w Polsce nigdy nie była łatwa, a w sytuacji znaczącej polaryzacji stała się dodatkowym wyzwaniem. Artykuł opisuje wybrane tendencje w edukacji antydyskryminacyjnej i równościowej w Polsce, z perspektywy pozarządowych organizacji równościowych.

Analizując główne wyzwania, łącznie z przykładami aktualnych inicjatyw antydyskryminacyjnych oraz nakreślając główne postulaty kierunku dalszych działań.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja antydyskryminacyjna, edukacja równościowa, organizacje pozarządowe, organizacje równościowe, polaryzacja społeczna

SUMMARY

Anti-discrimination or equality education is a concept that evokes various, often contradictory associations. Although, by definition, it is a set of activities emphasizing knowledge and skills aimed at preventing discrimination, promoting equality and forming a conscious approach to life in a democratic, pluralistic society. Which should not be the subject of controversy. Despite these features, the implementation of the objectives of anti-discrimination and equality education in Poland has never been easy and in a situation of polarization this has become an additional challenge. The Article describes selected trends in anti-discrimination and equality education in Poland, from the perspective of NGO equality organizations. Analyzing the main challenges, including examples of current anti-discrimination initiatives, outlining the main postulates of the direction for further activities.

KEYWORDS: anti-discrimination education, equality education, NGOs, equality organizations, social polarization

SYLWESTER ZAGULSKI - Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 4.11.2022

Daty recenzji / Revised: 11.12.2022; 03.01.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023

Szkoły tworzone przez Ursulę Ledóchowską (1865–1939) na terenie Polski w latach dwudziestych XX wieku jako odpowiedź na potrzeby edukacyjne

Schools created by Ursula Ledóchowska (1865-1939) in Poland in the 1920s
as a response to the educational needs

DOI 10.25951/9572

Wstęp

Każdy czas, każda epoka historyczna ma swoją wizję tego, czym powinna być edukacja, jak uczyć i wychowywać dzieci i młodzież, jakie działania podejmować, by młode pokolenie było jak najlepiej przygotowane do samodzielnego życia. Nie inaczej było w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Celem nadrzędnym działań na niwie edukacyjnej w tym okresie było odbudowanie „tkanki szkolnej”, która po odzyskaniu niepodległości nie prezentowała się najlepiej. Jak trafnie zauważa Wanda Garbowska: „państwo polskie stanęło wobec konieczności budowy nowego systemu oświaty (...). Dla narodu, który przez długi okres historyczny, niezwykle ważny dla formowania się nowożytnych organizmów państwowych i nowoczesnej cywilizacji, pozbawiany był własnej państwowości, rozdarty i dyskryminowany, budowa własnego szkolnictwa była zadaniem ogromnej wagi i niecierpiącym zwłoki. Jednocześnie była przedsięwzięciem bardzo złożonym i trudnym, zarówno ze względu na stan ekonomii wyzwolonego kraju, jak i możliwości kadrowe. Mimo tych trudności otwierała się dla Polski wielka szansa podjęcia w nowych warunkach zniweczonego przez słabość wewnętrzną i obcą przemoc historycznego dzieła Komisji Edukacji Narodowej” (Garbowska 1976).

Reforma jędrzejewiczowska (Łach 1998) miała usprawnić ten proces, ale nie tylko działania o charakterze legislacyjno-organizacyjnym były wówczas konieczne. Równie ważne było to, iż powstająca z gruzów Rzeczpospolita miała całkiem liczną grupę pedagogów (Kostkiewicz 2013), którzy rozumieli, że odbudowa kraju zaczyna się od odbudowy

społeczeństwa. Odbudowa zaś społeczeństwa to wykształcenie go i uświadomienie mu, że aby się odrodzić, należy inwestować w młode pokolenie, bo tylko to zapewnić może sukces w postaci powstania wspólnoty w pełni gotowej do przyjęcia odpowiedzialności za siebie, naród i przyszłość. Jedną z takich właśnie postaci była Urszula Ledóchowska.

Celem artykułu będzie udzielenie odpowiedzi na dwa pytania. Pierwsze: jakie szkoły i gdzie zakładała Matka Ledóchowska? Druga część artykułu ma dać odpowiedź na pytanie: czy obecność szkół prowadzonych przez urszulanki faktycznie przyczyniła się do odbudowy systemu polskiego szkolnictwa, a jeśli tak, to w jakim zakresie?

Do tej pory nie powstał żaden artykuł traktujący o tej tematyce, jakkolwiek w wydanej w roku 1978 publikacji Maria Piaszyk, w tomie 6. serii *Materiałów do Dziejów Kościoła w Polsce*, w rozdziale: *Żeńska grupa zakonna w Polsce międzywojennej na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego (Szarych Urszulanek)*, porusza dość obszernie kwestie szkół tworzonych przez Matkę Ledóchowską. W 1991 roku ukazała się również książka Urszuli Puczyłowskiej *Szkołę można pokochać* na temat działalności Szkoły Gospodarczej w Pniewach od początku jej istnienia, czyli od roku 1920 do 1939 i od 1945 do 1962. W innych publikacjach, np. *Historia Wychowania 1918–1945* Stefana Możdżenia pojawiają się informacje na temat prowadzonych przez siostry placówek szkolnych. W 2018 roku opublikowany został artykuł autorki niniejszej publikacji na temat systemu wychowania Matki Ledóchowskiej: *Julia Urszula Ledóchowska: system oddziaływań wychowawczych na przykładzie szkoły w Pniewach w latach 1920–1939*¹.

Poniższy artykuł, będący wnikliwą analizą materiału źródłowego, poczyniony metodą badawczą, jaką jest analiza treści, powinien dać odpowiedź na postawione pytania i jednocześnie zweryfikować hipotezę, iż działalność Ledóchowskiej w obszarze szkolnictwa nie była marginalna. A zatem publikacja jest wypełnieniem braku opracowania tego zagadnienia w literaturze.

Julia – Urszula Ledóchowska i początki jej zaangażowania w oświatę

Julia Ledóchowska przyszła na świat w Loosdorf 16 kwietnia 1865 roku, w rodzinie Polaka Antoniego Ledóchowskiego i jego drugiej żony Józefiny z rodu Salis Zizers, Austriaczki szwajcarskiego pochodzenia (Schmidt 2011). Dzieciństwo i wczesną młodość spędziła w Austrii. W roku 1883 Antoni wraz

¹ *Od inspiracji ku przeszłości. Wybrane zagadnienie współczesnej edukacji*, red. K. Kuszak, R. Chęciński, Poznań 2019, s. 274–301.

z Józefiną i córkami, przeprowadziła się do Lipnicy Murowanej, gdzie Julia dojrzewała do podjęcia decyzji o wstąpieniu do klasztoru. Stało się to w roku 1886, kiedy przekroczyła próg domu zakonnego sióstr urszulanek w Krakowie na Starowiślniej. W szkole prowadzonej przez Zgromadzenie była nauczycielką, a w roku 1904 została wybrana na przełożoną wspólnoty zakonnej. W 1907 roku opuściła Kraków i udała się do Petersburga, na zaproszenie ks. Konstantego Budkiewicza, by tam pracować w internacie gimnazjum świętej Katarzyny. W okresie pobytu nad Newą Matka podjęła również pracę na terenie szkoły. Stworzyła również swoją własną placówkę w Merentähti nad Zatoką Fińską, która świetnie prosperowała (Monkiewicz, 2007). Niestety wybuch I wojny światowej zmusił Ledóchowską do opuszczenia imperium rosyjskiego i do zamknięcia szkoły. Matka udała się do Sztokholmu i tam przebywała aż do roku 1920. W tym okresie Urszula zaangażowała się w pracę na różnych płaszczyznach, prowadziła np. działalność odczytową na terenie całej Skandynawii, mówiła na temat swojej ojczyzny. Podkreślała, jak bardzo ważna jest kwestia odzyskania przez Polskę niepodległości. W czasie odczytów pozyskiwała fundusze na rzecz Generalnego Komitetu Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce². Równoległe z pracą na rzecz Komitetu w Vevey Matka podejmowała działalność na polu edukacyjnym i tak otworzyła szkoły: Szkołę Gospodarstwa Domowego w Aalborgu³ oraz Instytut Języków Obcych w Djursholmie⁴.

Po 1918 roku Ledóchowska, ciesząc się odzyskaniem niepodległości przez Polskę, podjęła decyzję o powrocie do ojczyzny. Udało się to w roku 1920, kiedy Matka miała już zgromadzone fundusze na zakup ziemi w Polsce, w Pniewach pod Poznaniem, gdzie planowała przenieść szkołę i sierociniec z Aalborgu oraz założyć dom dla nowo powstałej wspólnoty zakonnej, czyli sióstr Urszulanek Szarych Serca Jezusa Konającego⁵.

² W styczniu 1915 r. powstał Szwajcarski Komitet Generalny Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce. Miał siedzibę w Vevey pod Lozanną, jego twórcami byli Henryk Sienkiewicz, Ignacy Jan Paderewski. W strukturze tej pracowali również Antoni Osuchowski, Witold Czartoryski, Włodzimierz Czetwertyński, Maria Skłodowska-Curie, Władysław Mickiewicz, Szymon Askenazy, Gabriel Narutowicz. W latach 1915–1919 Komitet przekazał do Polski ok. 17 milionów franków szwajcarskich, fundusze zbierały 174 komitety lokalne (Zydek 2021).

³ Szkoła ta została uruchomiona w 1918 roku, a w roku 1920 została przeniesiona do Pniew.

⁴ W roku 1915 siostry otworzyły Instytut Języków Obcych – szkołę z internatem dla dziewcząt ze Skandynawii.

⁵ 7 VI 1920 Stolica Apostolska pozwoliła na przeniesienie erekcji domu z Petersburga na dom w Pniewach i przekształcenie wspólnoty w nowe zgromadzenie o charakterze apostołskim: Zgromadzenie Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego.

Szkolnictwo w Polsce międzywojennej

Powracająca do Polski Matka Ledóchowska wiedziała, że czeka ją tu wiele pracy. Miała zapał i konkretne plany, jak włączyć się w odbudowę zniszczonych po okresie Wielkiej Wojny ziem polskich. Jednym z obszarów, który chciała zagospodarować, była edukacja. A sytuacja w tym zakresie była bardzo trudna. Jak podaje Witold Wincenciak: „W pierwszych latach niepodległości brakowało właściwie wszystkiego: nauczycieli i szkół, podręczników i pomocy naukowych, sprzętu i opału” (Wincenciak 2000), ta sytuacja przekładała się także na odsetek analfabetów w pierwszym okresie po odzyskaniu niepodległości (spis ludności z 1921 roku) 33,1 % Polaków powyżej 10 roku życia nie potrafiło czytać i pisać (Przesmycka, Miłkowska 2011).

Powszechny obowiązek szkolny został w Polsce wprowadzony w życie dekretem Tymczasowego Naczelnika państwa Józefa Piłsudskiego z dnia 7 II 1919 roku, a zatwierdzony przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 VII 1919 r. Mówił o obowiązkowej nauce w siedmioklasowej szkole dla dzieci 7–14 lat (Szlawski 2009; Makarewicz 2016; Czepczyńska 2016). Jednak mimo tych początkowych ustaleń poczynionych w sprawie tworzenia zrębów systemu szkolnictwa trudno aż do roku 1931 mówić o jednorodnym planie tego, jak ma wyglądać szkolna struktura. Ustawa z 1932 roku przewidywała utworzenie systemu zbudowanego na: siedmioklasowej szkole powszechnej, sześcioklasowej szkole ogólnokształcącej, w skład której wchodziło gimnazjum, kończącej się małą maturą, oraz dwuletniego liceum, po którym zdawano maturę. Można było wybrać również edukację w liceum zawodowym lub trzyletnim liceum pedagogicznym. Młodzież miała ponadto do wyboru szkoły zawodowe czy kursy dające kwalifikacje zawodowe (Sadowska 1999).

Matka Ledóchowska próbowała rozeznaczyć potrzeby systemu oświatowego i zaczęła bardzo szybko otwierać szkoły w różnych miejscach kraju. Były to następujące placówki: Pniewy, Goździchów, Otorowo, Komorniki (szkoły powszechne), Warszawa, Sieradz, Ozorków, Kobryń, Bugaj pod Ozorkowem (szkoły powszechne prywatne), Sieradz, Czarny Bór (szkoły powszechne publiczne). Siostry prowadziły również Szkołę Gospodarczo-Społeczną (Czarny Bór), Szkołę Gospodarstwa Domowego (Pniewy), oraz liczne kursy zawodowe (Możdzeń 2006).

Szkolnictwo Sióstr Urszulanek

Szkoły powszechnie

Podstawowym zadaniem w sferze pracy oświatowej było prowadzenie przez urszulanki szkół powszechnych. Nie było ich wprawdzie zbyt wiele, ale na przestrzeni lat 1920–1938 siostry pracowały w kilku takich placówkach.

Najstarszą z nich była przyzakładowa, utrzymywana przez zgromadzenie, szkoła siedmioklasowa w Pniewach. Istniała od roku 1920 do 1927. Kolejna, także przyzakładowa i siedmioklasowa, funkcjonowała w Goździchowie. Przyjmowała uczniów do roku 1929. Trzecią tego typu szkołę założyły urszulanki w Otorowie. Powstała w roku 1926, początkowo kształciła dzieci w systemie pięcioklasowym, później przekształciła się w szkołę siedmioklasową. Czwartą placówkę powszechną, przyzakładową, prowadziły siostry w Komornikach, w powiecie wieluńskim. Była to placówka czteroklasowa, funkcjonująca do roku 1936 (Piaszyk 1978). Określenie „przyzakładowe” odnosi się do faktu, że wszystkie one powstawały tam, gdzie funkcjonowały zakłady opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci. Chodziło zatem o to, by podopieczni mogli pobierać naukę na miejscu, bez konieczności uczęszczania do szkół publicznych.

Drugim rodzajem szkół były te niezwiązane z zakładami, utrzymywane przez zakonnice z opłat uiszczanych przez rodziców uczniów. Takie szkoły były trzy. Siedmioklasowa w Warszawie, która funkcjonowała od 1924 do 1939. Kolejną prowadziły siostry w Sieradzu. Była to szkoła, która otrzymała zatwierdzenie władz szkolnych dopiero w 1934 roku, przyjęła nazwę Prywatnej Koedukacyjnej Szkoły Powszechnej Zgromadzenia SS Urszulanek SJK w Sieradzu. Była to szkoła wyżej zorganizowana – III stopnia. Prowadzono w niej sześć klas, gdyż z szóstej klasy uczniowie przechodzili do gimnazjum. W kronice szkolnej czytamy, że liczba uczniów nie przekraczała 80 osób, personel szkoły liczył 8 osób.⁶ Z placówki korzystały wyłącznie dzieci inteligentkie i z warstw zamożnych, ze względu na to miała ona charakter wybitnie ekskluzywny. Szkoła ta była również miejscem, gdzie organizowano rekolekcje dla dzieci i ich rodziców. Analizując kronikę szkolną można znaleźć informacje na temat działalności prospołecznej uczniów podejmowanej na rzecz podopiecznych bezpłatnej, prowadzonej przez urszulanki, ochronki dla dzieci.

Bardzo podobny charakter miała prowadzona przez siostry koedukacyjna szkoła w Kobryniu. Naukę w niej pobierały dzieci wywodzące się z zamożnych

⁶ Kronika szkolna 1927–1933, Archiwum domu w Sieradzu.

środowisk. Była to niewielka szkoła, pracowało w niej ogółem 5 osób (kierownictwo, nauczycielki, woźna). Założenie szkoły miało na celu nie tylko nauczanie i wychowanie młodego pokolenia, lecz również uzyskanie wpływu na miejscową inteligencję i wciągnięcie jej do prac społecznych i charytatywnych (Piaszyk 1978).

Kolejną zorganizowaną przez zgromadzenie szkołą powszechną była placówka prowadzona pod Ozorkowem. Korzystały z niej głównie młodsze dzieci z rodzin robotniczych, które ubiegały się o jej założenie ze względu na sporą odległość do Ozorkowa. Początkowo była to placówka dwuklasowa, potem jednoklasowa. Uczęszczało do niej 70 dzieci.⁷

Urszulanki prowadziły również publiczne szkoły powszechne. Jedną z nich była szkoła w Sieradzu. Szkoła ta powstała z inicjatywy Matki Ledóchowskiej, która to zwróciła się do władz miejskich z propozycją odbudowy poklasztornego budynku, w którym już mieściła się szkoła powszechna nr 1, i dobudowanie do niej bocznego skrzydła, w zamian za przejęcie odpowiedzialności finansowej za placówkę przez władze miejskie. Z podobną prośbą o etaty nauczycielskie dla siostr Matka wystąpiła do MWRiOP. Za jej prowadzenie siostry były odpowiedzialne do roku szkolnego 1929/30, potem przeszła ona w ręce świeckie. W czasie kiedy była zarządzana przez Zgromadzenie, uczęszczało do niej ok. 500 dzieci najbliższej mieszkających (Piaszyk 1978). Z dobudowanego przez urszulanki budynku szkolnego korzystało także przez pewien czas bezpłatnie przedszkole przeznaczone dla biednych dzieci⁸.

Placówką o podobnym charakterze była szkoła w Czarnym Borze koło Wilna. Siostry objęły ją w 1927 roku i stanowiły kierownictwo przez dziesięć lat. Adresowana była do dzieci z rodzin głównie rolniczych, które mieszkaly najbliżej. Była to placówka wyżej zorganizowana, gdzie liczba uczniów dochodziła do trzystu. Obie szkoły przejęły siostry dzięki własnym staraniom, na skutek objęcia inicjatywy związanej z odbudową budynków szkolnych, w zamian za trud podnoszenia infrastruktury szkolnej z gruzów; otrzymując zgodę władz na ich prowadzenie i obsadzanie etatów nauczycielskich odpowiednio przygotowanymi do tego siostrami (Piaszyk 1978). Szkoły, które prowadziły siostry, miały różny charakter i były przeznaczone dla szerszych warstw społecznych. Placówki o charakterze ekskluzywnym nie były liczne, a co za tym idzie – nie obejmowały większej liczby dzieci.

Należy podkreślić, że oprócz prowadzenia szkół powszechnych zakonnice pracowały także w charakterze nauczycielek przedmiotów ogólnych w pań-

⁷ Sprawozdanie z pracy domu w Ozorkowie r. 1930/31, AGUsjk Pniewy.

⁸ Pismo inspektor szkolnego do przełożonej domu z dnia 9 X 1930 roku ADS.

stwowych i publicznych szkołach, zarówno średnich jak i powszechnych. W państwowych szkołach średnich pracowały np. w Sieradzu czy Kobryniu, a w szkołach powszechnych uczyły w Ozorkowie i w Sieradzu. Dodać należy, że przez pewien czas zgromadzenie odpowiadało za prowadzenie kursów w zakresie szkoły powszechnej dla dorosłych w Otorowie.

Szkoły zawodowe

Szkolenie zawodowe prowadzone było zasadniczo dwutorowo. Po pierwsze prowadzono szkolenia dające pełne kwalifikacje zawodowe ze świadectwem czeladniczym oraz szkolenia przyuczające w danym zawodzie. Szkolono w następujących dziedzinach: krawiectwo, hafciarstwo, tkactwo, trykotarstwo, guzikarstwo, gospodarstwo domowe.

Pod koniec lat trzydziestych szare urszulanki dysponowały jedenastoma ośrodkami, które obejmowały swą działalnością sto osiemdziesiąt pięć osób. W Komornikach, Łęczycy, Horodcu, Janowie na Polesiu działały ośrodki dające pełne kwalifikacje zawodowe. Adresowane były głównie do dziewcząt, gdyż prowadziły szkolenia w zakresie kroju i szycia. W Sieradzu prowadzone były pracownie hafciarstwa i krawiectwa, uczono również tkactwa w tkalni urszulanek. W Lipnicy i Sokolnikach prowadzono zajęcia w zakresie szycia, haftu oraz gospodarstwa domowego. W Czarnym Borze uczono nie tylko gospodarstwa domowego, lecz także ogrodnictwa, uprawy roli i hodowli zwierząt. W Warszawie przy szkole powszechnej prowadzono kurs zawodowy z zakresu trykotarstwa i guzikarstwa. Dla kończących szkołę dziewcząt organizowano kursy gospodarstwa domowego w Oltarzewie pod Warszawą. Największą wartość na rynku pracy posiadały kursy dające pełne kwalifikacje zawodowe (Piaszyk 1978).

Do szkolenia zawodowego zaliczyć można też kursy adresowane do wychowawczyń zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Warto podkreślić również rolę, jaką odegrały „szare siostry” (popularne określenie Urszulanek SJK) w prowadzeniu Uniwersytetu Ludowego w Mołodowie na Polesiu. Były to niedzielne wykłady dla dorosłej młodzieży, nie dawały one formalnych uprawnień zawodowych, jednak wydatnie przyczyniały się do podniesienia poziomu wiedzy ogólnej, do szerzenia oświaty (Piaszyk 1978).

Szkoły średnie

W okresie dwudziestolecia międzywojennego zakony żeńskie prowadziły szkoły średnie bardzo często. I tak, według ówczesnych statystyk, w roku 1937 zakonnice odpowiadały ogółem za sto czterdzieści pięć szkół średnich

i zawodowych. Pomimo to szare urszulanki nie przodowały wśród zgromadzeń zakonnych prowadzących tę działalność, ponieważ liczba utrzymywanych przez nie szkół średnich nie przekraczała nigdy trzech istniejących jednocześnie (Piaszyk 1978). Były to głównie szkoły gospodarcze. Najstarsza z nich powstała w 1920 roku w Pniewach. Była ona oparta na koncepcji szkoły założonej w Skandynawii (Olbrycht 2012), a także na systemie „uczenie przez działanie”, znanego z teorii Johna Deweya (Puczyłowska 1991). Jak podaje Maria Piaszyk, była to szkoła jednoroczna. Z późniejszej dokumentacji⁹ wynika, że dała początek jednorocznej Szkole Przysposobienia w Gospodarstwie Domowym. Tę zaś szkołę przekształcono w r. 1938 na jednoroczną Szkołę Przysposobienia w Gospodarstwie Rodzinnym. Była to szkoła drugiego stopnia, której udzielono uprawnień państwowych w 1939 r. Obok szkoły jednorocznej powstało w Pniewach w 1924 roku dwuletnie Prywatne Seminarium Gospodarstwa Domowego, które przekształcono w r. 1929 na trzyletnie Prywatne Seminarium Nauczycielek Gospodarstwa. To zaś zamieniono w r. 1938 na Prywatne Liceum Gospodarcze i nadano mu prawa państwowe w r. 1939. Obie szkoły wraz z istniejącym przy nich internatem nosiły nazwę Zakładu św. Olafa, nadaną przez Matkę Ledóchowską jako wyraz wdzięczności dla społeczeństwa skandynawskiego za uzyskane w Norwegii fundusze (Piaszyk 1978). Z opisu widać wyraźnie, że losy placówki były skomplikowane, jakkolwiek szkoła działała aż do 1962 roku, kiedy to została – jak wiele placówek katolickich – upaństwowiona.

Na obszarze województwa poznańskiego zgromadzenie posiadało jeszcze jedną podobną placówkę – założoną w 1925 roku – Szkołę Gospodarczą w Otorowie. Z zapisek Matki (bo tylko one się zachowały) wynika, że była to szkoła o niższym poziomie organizacji, raczej „kursa gospodarstwa domowego dla pańienek nie mających sześciu klas gimnazjalnych”¹⁰.

Niestety szkoła ta borykała się z różnego rodzaju problemami, takimi jak mała ilość uczennic czy trudności finansowe.

Ciekawą placówką prowadzoną w powiecie trocko-wileńskim w Czarnym Borze była szkoła średnia adresowana do kobiet chcących uzyskać kwalifikacje do kierowania internatami. Warto w tym miejscu podkreślić fakt, że pomoc w opracowaniu programu nauczania tej placówki okazała Helena Radlińska,¹¹

⁹ Pisma Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego z roku 1937 i 1938. AGUsjk Pniewy.

¹⁰ Ledóchowska, U. *Kronika* (1924–1938), wpis z dnia 27 II 1925r. AGUsjk Pniewy.

¹¹ Helena Radlińska (1879-1954) polski pedagog społeczny, prekursorka tego nurtu w pedagogice. Autorka dzieł *Praca oświatowa: jej zadania, metody, organizacja* oraz

promotorka pracy magisterskiej s. Heleny Leśniewskiej, pierwszej dyrektorki szkoły, która to szkoła była jedną z pierwszych tego typu w okresie międzywojnia. Ostatecznie przyjęła ona nazwę Szkoły Gospodarczo-Społecznej, miała bardzo bogaty program nauczania. Obok przedmiotów ogólnych, takich jak historia, literatura, religia itp., i zawodowo-teoretycznych, jak towaroznawstwo, rachunkowość, księgowość, chemia, itp., przewidywała on przedmioty pedagogiczne: psychologię, naukę o dziecku, pedagogikę, teorię wychowania gromadnego, higienę. Program obejmował również kształcenie praktyczne w zakresie gospodarstwa domowego, czyli naukę kroju, szycia, gotowania, przetwórstwa, piekarstwa, prania, prasowania itp. Ten profil miał zapewnić pracownikom ogólną orientację w całokształcie życia zakładu. Warunkiem przyjęcia do szkoły było ukończenie 16 lat oraz legitymowanie się posiadanym wykształceniem na poziomie sześciu klas szkoły średniej ogólnokształcącej. Niestety z powodu trudności z późniejszym zatrudnieniem byłych słuchaczek szkoły musiała ona zostać w roku 1933 zlikwidowana (Piaszyk 1978).

Urszulanki prowadziły jeszcze jedną szkołę średnią w Otorowie. Funkcjonowała od roku szkolnego 1936/37. Były tam na początku pewne kłopoty z obsadzeniem odpowiednio wykwalifikowanych nauczycielek, ale ostatecznie MWRiOP¹² nadał szkole prawa państwowe, co zapewniło jej dalszy rozwój na dość wysokim poziomie. Wyposażona była w pomoce naukowe, a z czasem zatrudniała też wystarczającą liczbę odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej (Piaszyk 1978).

Szkolnictwo średnie nie było jednak zbyt znaczące w ofercie edukacyjnej urszulanek. Było to związane z brakiem odpowiedniej liczby personelu zakonnego legitymującego się wymaganymi kwalifikacjami. Wynikająca stąd konieczność angażowania płatnych sił nauczycielskich podnosiła znacznie koszty utrzymania szkoły, co uniemożliwiało wprowadzanie obniżek opłat za naukę. Siostrzom zależało na tym, by w szkołach mogły pobierać naukę dzieci nie tylko osób zamożnych, ale także te z biedniejszych grup społecznych. Zgromadzenie nie dysponowało wystarczającymi funduszami na zniżki czy kształcenie darmowe, co w sposób nieunikniony czyniło z nich palcówki o charakterze ekskluzywnym. Urszulanki mogły zatem w tamtych warunkach prowadzić szkoły średnie tylko o tyle, o ile było to konieczne dla zapewnienia bytu materialnego placówkom (Piaszyk 1978).

Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Twórczyni powstałego w roku 1925 Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej (Cichosz 2014).

¹² Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Podsumowanie

Szkół prowadzonych przez urszulanki było ogółem trzynaście: powszechnych, średnich i zawodowych. Powstawały w miejscach, gdzie siostry przejmowały różnego rodzaju pałcówki. Pewna ich część były to tzw. szkoły zakładowe. Ilość szkół urszulańskich nie była oszalałająca, przy ogólnej sumie szkół np. powszechnych których w roku szkolnym 1925/26 było 25 967 i prywatnych 1 071 (MWRiOP 1927), jednak ich obecność przyczyniła się do walki z analfabetyzmem. Wypełniały one białe plamy na mapie placówek szkolnych II Rzeczypospolitej. Okres dwudziestolecia międzywojennego był czasem trudnym, jeśli chodzi o sytuację społeczną i edukacyjną, dlatego też każda szkolna placówka, która powstawała w tamtym czasie, przyczyniała się do tworzenia systemu szkolnictwa polskiego. Celem głównym istnienia zgromadzenia zakonnego Sióstr Urszulanek Szarych nie była tylko praca edukacyjna, choć była ona ważną częścią działalności urszulanek. Siostry, które dopiero od roku 1920 pracowały na terenie Polski, nie były w stanie w tak krótkim czasie utworzyć dużej sieci swoich placówek, jednak determinacja, z jaką tworzyły szkoły, była olbrzymia, i mimo tego, że ich liczebność była niewielka, na pewno przyczyniły się do podniesienia poziomu edukacji w ogóle. Szczególnie ważną placówką była Szkoła Gospodarcza w Pniewach, która istniała aż do lat 60. XX wieku, oraz druga, bardzo ciekawa placówka, choć istniejąca tylko do roku 1933 – Szkoła Gospodarczo-Społeczna w Czarnym Borze. Puentą rozważań niech będzie myśl, że mimo iż ilość szkół prowadzonych przez urszulanki lub tych, w których pracowały, nie była w okresie międzywojnia bardzo duża, to jednak jakość nauczania była w nich wysoka i na pewno przyczyniły się one do walki z analfabetyzmem i brakiem wykształcenia – szczególnie zawodowego – wśród polskiej młodzieży.

BIBLIOGRAFIA:

Źródła:

Ledóchowska U., *Kronika* (1924–1938), wpis z dnia 27 II 1925r, AGUsjk Pniewy. Kronika szkolna 1927–1933, Archiwum domu w Sieradzu.

Pismo inspektor szkolnego do przełożonej domu z dnia 9 X 1930 roku, Archiwum domu w Sieradzu.

Pisma Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego z roku 1937 i 1938, AGUsjk Pniewy.

Sprawozdanie z pracy domu w Ozorkowie – r. 1930/31, AGUsjk Pniewy.
Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/26, MWRiOP,
Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych 1927.

Opracowania:

- Cichosz M. (2014), *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czeczpyńska E. (2016), *Kształtowanie się jednolitego systemu oświaty w II Rzeczypospolitej*, „*Studia Prawnicze KUL*”, 4 (68), s. 33–51.
- Garbowska W. (1976), *Szkolnictwo powszechne w Polsce 1932–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kostkiewicz J. (2013), *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łach T. (1998) *Reforma „jędrzejewiczowska” a nowe podstawy programowe*, „*Mazowieckie Studia Humanistyczne*”, nr 2, s. 141–166.
- Makarewicz R. (2016), *Dydaktyka i wychowanie w szkołach wiejskich w okresie dwudziestolecia międzywojennego na przykładzie szkół powszechnych gminy Grabów*, „*Biuletyn Historii Wychowania*”, 34, s. 117–133.
- Monkiewicz E. (2007), *Wspomnienia z dawnych czasów*, w: *Wspomnienia z Petersburga i Merentähti*, Warszawa: Zgromadzenie Sióstr Urszulanek SJK, s. 5–36.
- Możdżeń S. (2006), *Historia wychowania 1918–1945*, Sandomierz: Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Sandomierskiej.
- Olbrycht K. (2012), *Pedagogia szarych urszulanek*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność T. 1*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 537–566.
- Piaszyk M. (1978), *Żeńska grupa zakonna w Polsce międzywojennej na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego (Szarych Urszulanek)* w: M. Piaszyk, G. Kasperk (red.), *Zakony żeńskie w Polsce międzywojennej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 7–281.
- Przesmycka E., Miłkowska E. (2011), *Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce*, „*Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajoznawczych*”, OL PAN, s. 168–176.
- Puczyłowska U. (1991), *Szkołę można pokochać. Dzieło bł. Urszuli Ledóchowskiej*, Szczecin: Szczecińskie Wydawnictwo Diecezjalne „Ottonianum”.
- Schmidt S.K., (2011), *Święta Urszula Ledóchowska Polka i Europejka. Językowy wymiar osobowości*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Sadowska J. (1999), *Jędrzejewiczowska reforma oświaty 1932–1933*, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.

- Szlawski D. (2009), *Organizacja i struktura szkolnictwa powszechnego w Łodzi w okresie międzywojennym*, „Rocznik Łódzki” T. LVI, s. 116–133.
- Wincenciak W. (2000), *Oświata łomżyńska okresu międzywojennego (1918–1939)*, „Studia Łomżyńskie”, T. XI, s. 23–45.
- Zydek S. (2019), *Julia – Urszula Ledóchowska: system oddziaływań wychowawczych na przykładzie szkoły w Pniewach w latach 1920–1939*, w: K. Kuszak, R. Chęciński (red.), *Od inspiracji ku przeszłości. Wybrane zagadnienie współczesnej edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Poznańskiego, s. 274–301.

STRESZCZENIE

Matka Urszula Ledóchowska, założycielka zgromadzenia Sióstr Urszulanek Szarych, była osobą zasłużoną dla Kościoła katolickiego, ale była również osobą, która przyczyniła się do odbudowy polskiego systemu oświaty po Wielkiej Wojnie. Ledóchowska zaraz po powrocie ze Skandynawii w roku 1920 próbowała – tam gdzie istniała taka potrzeba – zakładać różnego typu szkoły. Liczba szkół urszulańskich w latach 20. i 30. XX wieku nie była imponująca (jedynie trzynaście placówek), jednak należy zauważyć, iż każda szkoła stworzona w tamtym okresie była ważną inicjatywą: przyczyniała się do walki z analfabetyzmem, podnosiła jakość życia polskiego społeczeństwa. Szczególnie istotne były szkoły powszechne oraz zawodowe.

Urszulańskie placówki edukacyjne to szkoły w: Pniewach, Goździchowie, Otorowie, Komornikach (szkoły powszechne), Warszawie, Sieradzu, Ozorkowie, Kobryniu, Bugaju pod Ozorkowem (szkoły powszechne prywatne), w Sieradzu, Czarnym Borze (szkoły powszechne publiczne). Siostry prowadziły również Szkołę Gospodarczo-Społeczną (Czarny Bór), Szkołę Gospodarstwa Domowego (Pniewy) oraz liczne kursy zawodowe.

Celem artykułu było udzielenie odpowiedzi na dwa pytania: 1. jakie szkoły i gdzie zakładała Matka Ledóchowska oraz 2. czy obecność szkół prowadzonych przez urszulanki faktycznie przyczyniła się do odbudowy systemu polskiego szkolnictwa, a jeśli tak, to w jakim zakresie?

Udzielając odpowiedzi na te pytania należy podkreślić, iż celem istnienia zgromadzenia zakonnego Sióstr Urszulanek Szarych nie była tylko i wyłącznie praca edukacyjna. Siostry, które dopiero od roku 1920 pracowały na terenie Polski, nie były w stanie w tak krótkim czasie utworzyć dużej sieci swoich placówek, jednak determinacją, z jaką tworzyły szkoły, była olbrzymia i mimo to, że ich liczebność była niewielka, to z pewnością przyczyniły się do podniesienia poziomu edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: Urszula Ledóchowska, szkoły powszechne, szkoły średnie, szkoły zawodowe, oświata w okresie międzywojennym

SUMMARY

Mother Ursula Ledochowska, founder of the Congregation of the Ursuline Sisters of the Grey, was a person of merit for the Catholic Church, but she was also someone who contributed to the reconstruction of the Polish educational system after the Great War. As soon as she returned from Scandinavia in 1920, Ledóchowska tried to establish various types of schools wherever there was a need. The number of Ursuline schools in the 1920s and 1930s was not impressive, since there were only thirteen institutions.

Ursuline educational institutions were schools in: Pniewy, Goźdzychow, Otorow, Komorniki (common schools), Warsaw, Sieradz, Ozorków, Kobryn, Bugaj near Ozorków (private common schools), in Sieradz, Czarny Bor (public common schools). The sisters also ran Economic and Social School (Czarny Bór), School of Household (Pniewy), and numerous vocational courses.

The purpose of this article was to answer two questions. The first was to find out what kind of schools and where did Mother Ledóchowska establish them? The second was to answer the question: did the presence of schools run by Ursulines actually contribute to the reconstruction of the Polish educational system, and if so, to what extent?

In answering these questions, it should be emphasized that the purpose of the Congregation of the Ursuline Sisters of the Grey Nuns was not only educational work. The Sisters, who had been working on the Polish territory only since 1920, were not able to establish a large network of educational institutions in such a short period of time; however, the determination with which they created schools was enormous and despite the fact that their number was small, they certainly contributed to raising the level of education.

KEYWORDS: Urszula Ledóchowska, common schools, secondary schools, vocational schools, education in the interwar period

Czarodziejskie słowo w czasach pandemii. Bajki, dzieci i rodzice (doniesienia z badań)

Magic word in times of pandemic. Fairy tales, children and parents
(research report)

DOI 10.25951/9577

Wprowadzenie, czyli o edukacji w rodzinie

Edukacja większości dzieci w wieku przedszkolnym odbywa się w dwóch rodzajach środowisk. Są to dom rodzinny oraz przedszkole. Ze względu na fakt, iż w okresie pandemii COVID-19 nie wszystkie dzieci uczęszczały regularnie na zajęcia zorganizowane w przedszkolu, własny dom i związani z nim ludzie stali się najważniejszym otoczeniem wspierającym edukację dziecka w tym wieku. Sytuacje edukacyjne znaczące w środowisku domowym to przede wszystkim sytuacje codzienne, w których dziecko kontaktując się i współpracując z rodzicem, zdobywa nową wiedzę i umiejętności (Molińska, Ratajczyk 2014, s. 39).

Naturalne środowisko edukacyjne dzieci w wieku przedszkolnym tworzą najbliżsi ludzie – rodzice. Rodzice w oczach kilkulatek są autorytetami w wielu dziedzinach. Często właśnie do nich dzieci kierują pytania, które w wieku przedszkolnym są podstawowym i bardzo ekonomicznym sposobem zdobywania wiedzy. Dzieci pytają i, co szczególnie istotne, zastanawiają się nad tym, co usłyszą. Ten wysiłek intelektualny inwestowany przez kilkulatek w zrozumienie i utworzenie koncepcji omawianych zjawisk jest konieczny w procesie rozwoju myślenia (tamże, s. 48). Zatem rodzice, chcąc edukować dziecko w wieku przedszkolnym, muszą odpowiadać na jego pytania oraz zachęcać do rozmowy, wyrażania własnego zdania.

Rola rodziców jako osób wspierających edukację dziecka w wieku przedszkolnym uległa nieco zmianie w czasie pandemii COVID-19. Była to sytuacja nowa, trudna. Wymagała zatem szczególnych działań, mających ułatwić dziecku zrozumienie otaczającej je rzeczywistości. Specjal-

nego znaczenia nabrało tu zbudowanie mu poczucia bezpieczeństwa, tak aby miało pewność bycia wspieranym w sytuacji nowej, trudnej, w tym zaskakującej, nagłej, niejasnej, z dużym ładunkiem emocji innych ludzi. Ważnym zadaniem rodziców dziecka w wieku przedszkolnym jest uczenie go poruszania się w przestrzeni nie tylko domowej, przedszkolnej, ale również w otaczającym go świecie fizycznym i społecznym. Dotyczy to znajomości tradycji, zwyczajów i codziennych rytuałów, ale również bieżących kwestii społecznych.

W okresie pandemii COVID-19 nauczyciele przedszkolni oczekiwali, aby rodzice pomagali im w opanowaniu przez dzieci kompetencji kluczowych, takich jak zaufanie do świata, siebie i innych ludzi oraz dali poczucie, że są one w stanie sprostać różnym zadaniom, a świat i inni ludzie będą je wspierać w realizacji ich zamierzeń (Matejczuk 2014, s. 27). Wypełnianie przez rodziców takich oczekiwań nauczycieli często budowało frustrację wszystkich zainteresowanych stron. Są jednak zajęcia, do których nauczyciele powinni zachęcać rodziców, bowiem wspierają edukację przedszkolną i budują związek między rodzicami a dzieckiem. Głośne czytanie bajek dziecku jest niewątpliwie takim sposobem spędzania czasu, kiedy rodzice stają się w sposób naturalny nauczycielami wspierającymi edukację przedszkolną dziecka (Murawska 2014, s. 27).

Do refleksji, czyli o korzyściach głośnego czytania bajek dziecku przez rodzica

Bajki i dzieci są jak jajka i bekon. Ich związek jest nierozłączny. Na całym świecie, pośród wielu różnorodnych kultur i sposobów życia, głośne czytanie bajek przez rodzica przyciąga publiczność złożoną z zasłuchanych i zachwyconych dzieci (Brett 2011b, s. 11).

Istnieją uzasadnione podstawy takiego stanu rzeczy. Głośne czytanie bajek dziecku przez rodzica:

- daje okazję do poznania świata; gdy dziecko zaczyna stawiać pytania dotyczące tekstu, rodzice mają okazję, by ten obraz świata rozwijać, poszerzać;
- wzbogaca, rozbudowuje słownik dziecka; wprowadza nowe słownictwo do słownika biernego dziecka, które z czasem pojawi się w słowniku czynnym;
- jest okazją do kształcenia języka mówionego dziecka; czytanie dziecku stanie się podstawą do opowiadania przez nie zasłyszanych tekstów;
- inspirowanie wyobraźnię, stanowi podstawę ujawniania się możliwości twórczych dziecka;
- angażuje emocjonalnie, umożliwia wspólną interpretację zachowań innych i uczenie się reagowania na wywołane emocje; jest to okazja do po-

znania własnego dziecka, śledzenia jego wrażliwości i wspierania jego rozwoju emocjonalnego;

- daje okazję do kształtowania systemu wartości dziecka;
- jest to sytuacja, w czasie której dziecko buduje poczucie bezpieczeństwa; doświadczenie bliskości w czasie wspólnego czytania może być tym, czego dziecko najbardziej oczekuje;
- motywuje do nauki czytania, często inicjuje moment samodzielnego podjęcia czytania; dobra atmosfera, w jakiej przebiega wspólne czytanie, i poczucie bezpieczeństwa zrodzone w kontakcie z rodzicami dają dziecku odwagę do podjęcia próby czytania;
- stanowi wzór dobrego, poprawnego czytania; w czasie nauki czytania, gdy dziecko śledzi tekst, pozwala wiązać wzór graficzny wyrazu z jego odpowiednikiem fonetycznym (Murawska 2014, s. 28).

Głośne czytanie bajek dziecku przez rodzica, z interesującą, żywą modulacją głosu, tworzy niewątpliwie atmosferę pełną ciepła i miłości. Chwile spędzone z własnym rodzicem w czasie głośnego czytania bajek zostają w pamięci na całe życie, zarówno dla dziecka, jak i rodzica. Budują one nie tylko więzi emocjonalne i poczucie bezpieczeństwa, lecz również mają znaczenie dla rozwoju poznawczego dziecka. Dziecko, słuchając, poznaje świat, wzbogaca słownictwo, rozwija wyobraźnię oraz umiejętność prawidłowego wypowiedzenia się. Ponadto pojawia się możliwość kodowania prawidłowych wzorców akustycznych głosek systemu fonetycznego języka polskiego.

Wielostronne oddziaływanie bajki na dziecko obejmuje jego potrzeby emocjonalno-poznawcze (potrzeba bezpieczeństwa, zabawy, poznania świata i siebie samego); wartości edukacyjne (wzbogacanie słownika biernego, kształcenie języka mówionego, rozwój wyobraźni, moralności i systemu wartości); wartości terapeutyczne (redukcja lęku). Bajki są zatem wspólnym narzędziem w wychowaniu dziecka. Stanowią płaszczyznę do rozmów na ważne tematy, na które z powodu codziennych obowiązków rodzice często nie mają czasu lub po prostu nie wiedzą, w jaki sposób uczynić to bezpiecznie.

Czarodziejskie słowo, czyli o terapeutycznej mocy bajki

Życie jest pełne rozmaitych niebezpieczeństw, przed którymi pragniemy ustrzec najmłodszych. Nie zawsze jednak rodzice potrafią rozmawiać ze swoimi dziećmi na trudne tematy. W jaki sposób, bowiem uprzedzić je, że są ludzie, którzy mają złe zamiary, że na życie oprócz radości i zabawy składają się także smutki i choroby? Na pewno nie przemilczeniem. Nieocenioną pomocą mogą

okazać się bajki terapeutyczne, które dzięki symbolicznej warstwie tekstowej, w subtelny oraz przystępny dla dzieci sposób, ukazują otaczający świat, tym samym przygotowując do realnego życia (Walczak-Klimek 2021, s. 7). Sformułowanie „terapeutyczne” oznacza charakterystyczne cechy tych bajek, jak również podporządkowane cele (Matyjas 2021, s. 110).

Czym jest przemoc, miłość, zazdrość, adopcja, śmierć, koronawirus? Wspólne czytanie stwarza bezpieczną przestrzeń do bycia razem. Znaczące działanie terapeutyczne ma już samo spędzanie czasu z rodzicami. Niezależnie od tego, jaki temat porusza bajka, dziecko doznaje uczucia przyjemnej, uspokajającej bliskości z jednym z rodziców. Treść bajki pomaga mu w pokonywaniu różnych trudnych sytuacji, a jednocześnie wzmacnia więź pomiędzy dzieckiem a rodzicem, która sama w sobie jest potężnym źródłem poczucia bezpieczeństwa.

Bajki terapeutyczne to utwory adresowane do dzieci, głównie w wieku od 4 do 9 lat, w których świat jest widziany z dziecięcej perspektywy. Pomimo że nierzadko występują tu czarodziejskie postacie, to nie magia pomaga rozwiązywać trudne sytuacje (Molicka 2002, s. 153). Bajki terapeutyczne poruszają zagadnienia i problemy istotne dla dziecka, trudne dla niego emocjonalnie, takie jak na przykład pierwsze dni w przedszkolu, sytuacja zawstydzenia, wizyta u lekarza, walka z chorobą. Ilustrują różne sposoby myślenia o nieprzyjemnych wydarzeniach oraz strategię działania (Chamera-Nowak, Ippoldt 2015, s. 18). Zawierają wzory do naśladowania, nazywania emocji oraz zaznajamiają z możliwościami radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w życiu. Utwory te pomagają dzieciom w radzeniu sobie ze zwykłymi, codziennymi problemami. Szczególnie potrzebne są dzieciom cechującym się gotowością do reagowania lękiem, które częściej niż inne wymagają pomocy i ochrony.

Terapeutyczna funkcja bajki polega na redukcji lęku u dziecka poprzez dostarczenie wiedzy o przedmiotach, zdarzeniach, osobach wywołujących lęk, jak również o sposobach działania w sytuacjach trudnych (Molicka 2011, s. 222–224). Czytanie o przeżyciach kogoś podobnego do nas, na przykład dziecka, które choruje, ma podobne lęki i nadzieje, umożliwia doświadczenie zachowań innych i uczenie się reagowania na wywołane emocje. Pozwala bez obaw spojrzeć na swoje problemy i uczy, jak pomagać samemu sobie w stresujących sytuacjach. Poczucie bezpieczeństwa wpływające z faktu, że jakaś sytuacja nie zdarzyła się nam, tylko komuś innemu, sprawia, że możemy się do niej zbliżyć, zrozumieć zarówno ją samą, jak i towarzyszące jej uczucia.

Terapeutyczna moc płynąca z bajek stała się niewątpliwie przydatna w okresie pandemii COVID-19. Bajki tworzone po to, aby uczynić świat bardziej zrozumiałym, dostarczają wiedzy o zdarzeniach wywołujących lęk. Twórczo

rozwijają, pomagają w procesie dorastania do zrozumienia otoczenia. Bajki przypinają skrzydła do ramion i pozwalają oderwać się od rzeczywistości, a później jak z lotu ptaka zobaczyć swoje problemy wpisane w losy bohaterów i znaleźć zasoby w skarbnicy bajki, skuteczne sposoby radzenia sobie. Stanowią pomoc w samodzielnym i twórczym radzeniu sobie w świecie.

Bajki dla terapii odkrył Bruno Bettelheim (1985), głoszący pogląd, że zawierają one klucz do poznania psychiki dziecka. Pomagają dzieciom w uporaniu się z różnymi lękami i wewnętrznymi konfliktami, które stają się ich udziałem w trakcie dzieciństwa. Ich terapeutyczna funkcja możliwa jest z następujących powodów:

- oswajają z sytuacją zagrożenia, tym samym dają poczucie bezpieczeństwa, sprawowania kontroli i pokonywania trudności;
- pozwalają na kompensowanie niezaspokojonych potrzeb, tym samym obniżają napięcie;
- rozwijają myślenie życzeniowe, tym samym stymulują marzenia;
- budują nadzieję i optymizm, tym samym dają siłę do działania (Chamera-Nowak, Ippoldt 2015, s. 15).

Zaplanowane działanie, czyli o procesie badawczym

W czasie zmiany formy organizacyjnej prowadzenia ćwiczeń w semestrze zimowym roku akademickiego 2021/2022 z przedmiotu pedagogika przedszkolna, ze stacjonarnej na zdalną, w celu ograniczenia szerzenia wirusa SARS-CoV-2, zaproponowałam dwóm grupom studentów pierwszego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie napisanie bajki na temat koronawirusa dla 5-letniego dziecka. Prawie wszyscy uczestnicy ćwiczeń wykonali zadanie, powstało 47 bajek. Co jest niezwykle pokrzepiające, ponieważ to ćwiczenie było dodatkowe i nie było za nie żadnej gratyfikacji. Ponadto należy podkreślić, że aktywność związana z pisaniem bajek miała miejsce w momencie znacznego wzrostu liczby zakażeń koronawirusem, co mogło u samych studentów wzmożyć refleksyjność na temat zagrożenia oraz sposobów radzenia sobie z nim.

Zastałam więc źródła wtórne – zbiory danych, będące materialnymi śladami studenckiej działalności. Źródła wtórne to teksty 47 bajek, które niosą ze sobą przekaz. Aby go odczytać, zastosowałam jakościową metodę zbierania danych w postaci przeszukiwania źródeł wtórnych (Rubacha 2016, s. 157–164) i sformułowałam cel badań, dotyczący nie osób badanych, lecz tego, co może się znaleźć w tekście. Bajki potraktowałam jako jednostki analizy. Celem badania

stała się w szczególności identyfikacja, analiza i interpretacja kluczowych elementów napisanych przez studentów bajek. Aby go zrealizować, materiał poddałam analizie zgodnie z zasadami jakościowej metody analizy danych (tamże, s. 260–300). Analiza materiału badawczego została dokonana ze względu na kryterium: treść bajek (identyfikacja, analiza i interpretacja kluczowych elementów napisanych przez studentów bajek). Dane zebrane w toku przeszukiwania bajek (po pierwszym ich przeczytaniu i uchwyceniu tego, o czym są) podzieliłam na fragmenty, którym przypisałam wyłaniające się z nich kody. Procedura kodowania, polegająca na nadawaniu nazw/etykiet fragmentom tekstu, umożliwiła wygenerowanie kategorii istotnych dla celu badań.

Przyjęcie uzasadnionego literaturą przedmiotu założenia, że stosowanie bajek terapeutycznych pozwoli rodzicom otworzyć przed dzieckiem nowe możliwości radzenia sobie z sytuacją trudną, jaką jest pandemia COVID-19, stało się podstawą do realizacji powyższego zadania. Przyszli nauczyciele stworzyli utwory odpowiadające na aktualne kwestie społeczne. Są to utwory, które mogą wykorzystać rodzice w okresie pandemii do rozwijania kompetencji kluczowych swojego dziecka, takich jak budowanie zaufania do świata, siebie i innych ludzi oraz poczucia, że jest się w stanie sprostać różnym zadaniom, które pomogą nie tylko dzieciom, ale również rodzicom. Dzięki nim rodzice wejdą w świat dzieci, a dzieci zrozumieją świat dorosłych. Napisanie bajki studenci traktowali zatem jako tworzenie narzędzia wspierającego edukację dziecka w wieku przedszkolnym w jego naturalnym środowisku – w rodzinie.

Wyłonione kategorie, czyli o wynikach badań

Analiza i interpretacja uzyskanego materiału empirycznego pozwoliła na dokonanie interesujących ustaleń. Procedura kodowania tekstu 47 bajek dała podstawę do wyróżnienia 5 kluczowych elementów (kategorii) napisanych przez studentów opowieści.

Bohater o cechach dziecka

Spśród 47 bajek w 68% (32 bajki) główny bohater to dziecko w wieku przedszkolnym, które boryka się z problemem koronawirusa. Bohater ten znajduje sposób na zrozumienie i rozwiązanie napotkanych trudności. Wybór bohatera, który jest podobny do dziecka (słuchacza utworu), pomaga w procesie identyfikacji. Przeżywanie problemów, przez mechanizm identyfikowania się

z głównym bohaterem bajki, umożliwia rozładowanie własnych napięć, pogodzenie się z trudnościami i nazwanie ich. Mimo, że zdarzenie odbywa się niejako obok, w świecie fikcji literackiej, to pozwala zrozumieć dziecku to, co tkwi bezpośrednio w nim samym. Identyfikacja daje szereg gratyfikacji w postaci zastępczego zaspokojenia potrzeb, kształtowania pozytywnego obrazu siebie, buduje wiedzę przyjmowaną jako własna, a to wzmacnia dziecko wewnątrznie i redukuje jego lęk.

Oprócz bohaterów z realnego życia w bajkach w rolę głównego bohatera wcieliły się postacie fantastyczne (17% – 8 bajek) lub ze świata przyrody (15% – 7 bajek). Osobowość tych postaci wydaje się być zbliżona do cech psychofizycznych przedszkolaka, co sprzyja utożsamianiu się słuchacza utworu z głównym bohaterem. Stymuluje empatię, współbrzmienie emocjonalne wobec tego, co czują. Główny bohater przybrał rolę fantastyczną w postaci: przyjaciół Zdrówko, mały Świrus, smok Koronek, Przybysz nie z tej ziemi, mały Stworek, smok Bazyliszek, kumpel Orest, kosmita Glutek. Ze świata przyrody spotkać można zwierzęta takie jak: miś, zajączek, świnka, niedźwiadek, króliczek, hipopotam, prosiaczek.

Personifikacja zagrożenia

W ponad połowie bajek (51%) wirus nie pojawił się wprost, jako wirus SARS-CoV-2. W 24 bajkach zastosowano środki stylistyczne, które pozwoliły w sugestywny i oryginalny sposób wyrazić myśli i uczucia autorów utworów. Zastosowano w szczególności mechanizm personifikacji zagrożenia, można również odnaleźć pojedyncze przykłady mechanizmu animizacji. Wirus przybrał postać: król (12 bajek), postać fantastyczna (10 bajek), zwierzę (1 bajka), roślina (1 bajka). Te wyniki są spójne z doniesieniami z badań nad bajkami o koronawirusie, jako metodzie radzenia sobie z lękiem przez młodych dorosłych, którymi kierowała na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego Katarzyna Schier (2021). Tam w 63% bajek wirus nie pojawił się wprost.

Przedstawienie wirusa w postaci ludzkiej ułatwia dziecku (słuchaczowi utworu) poradzenie sobie z lękiem, wirus staje się przez to jakby bardziej zwyczajny. I ta zwyczajność łagodzi lęk. Nadanie wirusowi kształtu i cech ludzkich sprawia, że staje się on bardziej konkretny, bliższy. Ponadto należy podkreślić, że postacie fantastyczne, w które wciela się wirus, również mają cechy ludzkie. Wydaje się również, że zdecydowanie trudniej stawiać do walki z mikroskopijnym wirusem, który ogarnia cały świat, być może dlatego wielu autorów bajek zdecydowało

się na zabieg personifikacji zagrożenia. Co więcej, uosobienie jest naturalnym zabiegiem wpisanym w rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. Do zabiegów słownych z użyciem personifikacji zachęcamy dzieci od najmłodszych lat, np. w Wigilię, twierdząc, że to właśnie tego dnia zwierzęta mówią ludzkim głosem.

Dychotomiczny podział świata

Postacie w wszystkich przeanalizowanych utworach (47 bajek) są jednoznacznie określone: albo dobre, albo złe. Podział świata na dobry i zły umożliwia dzieciom dostrzeżenie faktu, że ludzie mogą być dobrzy i źli, co pozwala na bardziej racjonalną ocenę zachowania innych (Molicka 2011). Dwoistość natury ludzkiej w przeanalizowanych bajkach jest przedstawiona w przeciwstawnych osobowościach bohaterów, np. miły i przyjazny miś kontra zły kuleczki, zwane koronawirusem, energiczna i wesoła Kasia kontra zły król Covidosław, czy też mądry przyjaciel Zdrówko kontra bardzo niegrzeczny koronawirus. Ponadto od początku wiadomo, kto jest dobry, a kto zły.

Walka dobra ze złem wzrusza dziecko i powoduje jego identyfikację z bohaterem pozytywnym. W procesie tej identyfikacji dziecko przechodzi wszystkie koleje losu z pozytywnym bohaterem i cieszy się wraz z nim, gdy ten odnosi zwycięstwo. Dzięki temu przeżywa sens terapeutyczny bajki, przyswaja określone normy postępowania, staje się wrażliwe na krzywdę i niesprawiedliwość, zyskuje wiarę w siebie, we własne możliwości, uczy się dotrzymywać słowa, wywiązywać z przyjętych zobowiązań, pomagać innym, gdy zajdzie taka potrzeba, wzmacnia przekonanie w dobroć i sprawiedliwość, stając się bogatszym wewnątrznie człowiekiem.

Sprawiedliwy świat

W 83% przeanalizowanych utworów (39 bajek) główny bohater, posługując się określonym repertuarem zachowań, pokonuje problem. Schemat tych bajek jest prosty i zrozumiały, oparty na sprawiedliwych zasadach. Ponadto niesie ze sobą edukacyjne przesłanie. Dziecko zdobywa doświadczenie przez świat bajkowy, gdzie uczy się, jakie wzory zachowania należy zastosować, rozszerza swoją samoświadomość, co sprzyja uczeniu się zachowania w sytuacji trudnej (Molicka 2002). Autorzy bajek rozszerzyli możliwy repertuar zachowań dziecka (słuchacza utworu). Wskazali sposoby pokonania problemu, które niczym dobre uczynki przyczyniają się do zwycięstwa. Przedstawiony przez nich świat

jest sprawiedliwy i rządzony jednoznacznymi regułami. Dobre czyny spotyka nagroda – określone zachowania pokonują wirusa. Ponadto walka z koronawirusem odbywa się w sposób możliwy, realny, a nie za pomocą czarodziejskiej różdżki bądź magicznego eliksiru.

Podtrzymywaniu wiary w sprawiedliwy świat posłużył również mechanizm nadawania przyczynowości pandemii COVID-19. Ktoś zawinił, więc ponosi karę. W 43% utworów (20 bajek) pojawiła się hipoteza na temat przyczyn powstania pandemii. Koronawirus pojawił się, jako: wynik złego zachowania ludzi (8 bajek), przypadek (6 bajek), laboratoryjny eksperyment (6 bajek).

Happy end

Blisko 90% przeanalizowanych bajek kończy się pozytywnie. Wydaje się, że jest to związane z chęcią autorów utworów, aby dziecko uwierzyło w możliwości powodzenia i szczęśliwego rozwiązania problemu. Wiara taka potrzebna jest, aby pomóc pokonać trudności i osiągnąć sukcesy. Postawa głównego bohatera, któremu udaje się przezwyciężyć problem, może stanowić dla dziecka pozytywny wzorzec. Daje nadzieję, że jeśli ktoś umie sobie z czymś poradzić, to może i dziecko też to potrafi (Molicka 2011). Tym bardziej, że główny bohater to postać często podobna do odbiorcy bajki.

Szczęśliwe zakończenie daje radość, zadowolenie, buduje nadzieję, dodaje wiary w siebie, a tym samym buduje zasoby własne dziecka. Happy end w analizowanych bajkach jest różny, oznacza zakończenie epidemii, pokonanie wirusa, zdjęcie kary. Ponadto warto dodać, że utwory, którym nie towarzyszyło pozytywne zakończenie, wcale nie kończyły się źle, one zwyczajnie nie miały zakończenia (5 bajek).

Zakończenie, czyli o bajkach, dzieciach i rodzicach

Dzieci wyglądają podobnie jak dorośli. Mają usta, uszy, nosy, nogi, ręce. Mówią tym samym językiem. Nietrudno, zatem przyjąć założenie, że myślą tak jak dorośli. Ale tak nie jest. Większość z rodziców przekonuje się o tym, kiedy kilkuletni próbuje się coś cierpliwie i racjonalnie wytłumaczyć. Niezależnie od tego, jak niepodważalne są jego argumenty, nie jest w stanie przekonać przedszkolaka, że pod jego łóżkiem nie ma potwora. Pomocą służą tu bajki (Brett 2011a, s. 24). Kiedy chcemy, aby dziecko w wieku przedszkolnym coś zrozumiało, warto zrobić to w języku, który świetnie rozumie i który najlepiej

do niego przemawia – w języku wyobraźni. Wyobraźnia i związana z nią sytuacja „na niby” stają się swoistym azylem dla przeżywania sytuacji problemowej przez dziecko.

Mając na uwadze rozwój emocjonalny własnego dziecka, jego dobre rozumienie siebie samego i otaczającego świata, warto zadbać o kontakt dziecka z bajką. Na pewno może ona pomóc w nauce języka uczuć i bycia razem w rodzinie.

Bajki terapeutyczne, napisane przez przyszłych nauczycieli, to historie niezwykle, świadomie tak skonstruowane i napisane, by dzieci odnajdywały w nich część siebie, swoich uczuć, emocji, konkretnych problemów, z którymi się borykały w czasie pandemii COVID-19. Główny bohater przypomina ich samych, a wirus, nierzadko przedstawiony w postaci ludzkiej, jest możliwy do pokonania.

Dzieci mogą utożsamić się z bohaterem i przeżyć z nim daną historię, pozostając jednocześnie w bezpiecznym miejscu – w domu, w ramionach mamy lub taty. Przeanalizowane bajki mają aspekt edukacyjny. Zawierają wiele wskazówek, co można zrobić, aby poradzić sobie z problemem. Te wskazówki to nie tylko podpowiedzi dla dziecka, ale także wskazówki dla rodzica w tłumaczeniu niezrozumiałych dla dziecka zjawisk.

Spośród wielu gatunków literackich bajki zajmują wyjątkowe miejsce w literaturze, a ich rola w rozwoju dzieci jest właściwie nie do zastąpienia. Bajki to najbliższe dziecku utwory, w których świat realny miesza się z fantastycznym i razem tworzą zrozumiałą rzeczywistość. Wędrowniki po wymyślonych krainach są źródłem życiowej wiedzy oraz pretekstem do rozmów i poszukiwań odpowiedzi na nurtujące dzieci pytania. Bajki zapewniają rodzicom proste i naturalne narzędzie pracy edukacyjnej. Dodają rodzicom siły, a ich rosnąca pewność siebie oddziałuje również na dziecko. Bajki są pomostem pomiędzy przestraszonym dzieckiem, a rodzicem, który chce pomóc, ale czasem nie wie jak.

BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim B. (1985), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościach baśni*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Brett D. (2011a), *Bajki, które leczą*, część 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brett D. (2011b), *Bajki, które leczą*, część 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chamera-Nowak A., Ippoldt L. (2015), *Bajka jak lekarstwo*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

- Matejczuk J. (2014), *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Matyjas B. (2021), *Znaczenie bajkoterapii w okresie dzieciństwa w opinii nauczycieli przedszkola*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, doi: 10.25951/4668.
- Molicka M. (2002), *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Molińska M., Ratajczyk A. (2014), *Edukacja przedszkolna*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Murawska B. (2014), *Edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Rubacha K. (2016), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwo Editions Spotkania Spółka.
- Schier K. (2021), *Bajki o koronawirusie*, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, https://covid.psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/50/2021/03/Raport_bajki_o_koronawirusie.pdf(dostęp: 20.12.2021 r).
- Walczak-Klimek M. (2021), *Nie znam cię i inne bajki profilaktyczne*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

STRESZCZENIE

W niniejszym artykule przyjęto uzasadnione literaturą przedmiotu założenie, że stosowanie bajek pozwoli rodzicom otworzyć przed dzieckiem nowe możliwości radzenia sobie z sytuacją trudną, jaką stała się pandemia COVID-19. Stanowiło ono podstawę do realizacji zadania badawczego. Przyszli nauczyciele, studenci pedagogii przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, stworzyli 47 bajek o koronawirusie. W dyspozycji bodźca pisarskiego zawarta była preferencja dotycząca odbiorcy utworu – pięcioletniego dziecka. Bajki potraktowano jako jednostki analizy. Celem badania stała się w szczególności identyfikacja, analiza i interpretacja kluczowych elementów napisanych przez studentów bajek. Aby go zrealizować, materiał poddano analizie zgodnie z zasadami jakościowej metody analizy danych. Procedura kodowania tekstu 47 bajek dała podstawę do wyróżnienia 5 kluczowych kategorii analizy i interpretacji napisanych przez studentów bajek. Są nimi: bohater o cechach dziecka, personifikacja zagrożenia, dychotomiczny podział świata, sprawiedliwy świat, happy end.

SŁOWA KLUCZOWE: bajka, bajka terapeutyczna, dziecko przedszkolne, pandemia COVID-19, rodzina

SUMMARY

This article adopts the assumption, justified by the literature on the subject, that the use of fairy tales will allow parents to open up new opportunities for their children to cope with a difficult situation, such as the COVID-19 pandemic. It became the basis for the implementation of the research task. Future teachers, students of the preschool and early childhood education at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, created 47 fairy tales about the coronavirus. The writing stimulus included a preference for the recipient of the work – a 5-year-old child. Fairy tales were treated as units of analysis. The aim of the study was to identify, analyze and interpret the key elements of fairy tales written by students. In order to implement it, the material was analyzed in accordance with the principles of the qualitative data analysis method. The procedure of coding the text of 47 fairy tales gave the basis for the distinction of 5 key categories of analysis and interpretation of fairy tales written by students. They are: a main character with the characteristics of a child, a personification of a threat, a dichotomous division of the world, a fair world, a happy ending.

KEYWORDS: COVID-19 pandemic, fairy tale, family, preschool child, therapeutic fairy tale

Wiedza nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej o rozwoju mowy i jej zaburzeniach jako czynnik wspierający wczesną interwencję logopedyczną

Knowledge of teachers of preschool and early childhood education about the development of speech and its disorders as a factor supporting early speech therapy intervention

DOI 10.25951/9573

Wstęp

Rozwój człowieka jest zagadnieniem złożonym i zależnym od wielu czynników. Już sam przebieg ciąży może rzutować na wystąpienie różnego rodzaju problemów rozwojowych, w tym nawet zaburzeń odżywiania u dziecka spowodowanych stresem matki podczas ciąży (Szydelko, Piątek, Tuzim, Boguszewska-Czubarą 2015, s. 90–91). Kiedy więc w gabinecie logopedycznym pojawia się pacjent, specjalista powinien patrzeć na niego całościowo, a nie wyłącznie pod kątem rozwoju mowy i wadliwej realizacji głosek. Większość wad wymowy lub innych problemów logopedycznych ma przyczynę, która wymaga konsultacji z różnymi specjalistami, np. laryngologiem, neurologiem, pedagogiem, psychologiem, ortodontą, okulistą, terapeutą SI, fizjoterapeutą, audiologiem czy foniatrą. Ważne jest więc, żeby zarówno logopeda jak i pedagog mieli podstawową wiedzę z innych dziedzin, by móc prawidłowo skierować dziecko na ewentualną dalszą diagnostykę i umożliwić wczesną interwencję terapeutyczną. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na to, jak istotna jest multidyscyplinarna współpraca specjalistów i jak duże znaczenie ma rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej we wczesnej interwencji logopedycznej.

Diagnoza logopedyczna

Mowa jest nierozzerwalnie związana między innymi z rozwojem motorycznym, intelektualnym, budową anatomiczną aparatu artykulacyjnego, zdrowiem dziecka, prawidłowym rozszerzaniem diety, a także odpowied-

nią stymulacją ze strony środowiska rodzinnego. Logopeda analizuje nie tylko sposób, w jaki dziecko mówi, ale także powody, z jakich jego rozwój nie przebiegał tak jak powinien. Wizyta rozpoczyna się więc od wyczerpującego wywiadu logopedycznego z rodzicami, który obejmuje pytania o przebieg ciąży, porodu, rozwój dziecka pod kątem motorycznym (kiedy zaczęło siadać, raczkować, wstać, chodzić, a także czy nie ma zdiagnozowanych problemów, np. z napięciem mięśniowym), występowanie problemów logopedycznych w rodzinie (w tym nieprawidłowa budowa języka, wady wymowy, opóźniony rozwój mowy), przebyte choroby i urazy, możliwe pobyty w szpitalach, przebieg rozwoju czynności fizjologicznych w obrębie narządu twarzy dotyczących ssania (czy było karmione naturalnie czy sztucznie i jak długo, czy i jak długo używało smoczka uspokajającego, czy ssię kciuk, czy były kiedykolwiek problemy z prawidłowym ssaniem) i spożywania posiłków (czy je samodzielnie, potrafi gryźć twarde pokarmy, nie ma problemów z odruchem wymiotnym podczas jedzenia, je pokarmy o różnej konsystencji i smaku). Specjalista powinien przyjrzeć się, jak dziecko chodzi, siedzi, żuje, przełyka, komunikuje się z rodzicami (również niewerbalnie) i oczywiście, jak mówi. Podczas rozmowy z rodzicami konieczne jest ustalenie, czy dziecko chrapie podczas snu i czy śpi z zamkniętą buzią. Oddychanie drogą ustną, chrapanie i częste infekcje kataralne mogą wskazywać na przerośnięty migdałek gardłowy, który w dłuższej perspektywie prowadzi do m.in. wad zgryzu i może być przyczyną niedosłuchu (Marasz, 2013, s. 112–115).

Rozwój mowy i rola pedagoga w procesie terapii logopedycznej

Najpopularniejszą klasyfikacją dotyczącą rozwoju mowy jest podział stworzony przez Leona Kaczmarka (1988, s. 50–54). Według autora rozwój mowy swój początek ma w okresie prenatalnym (etap przygotowawczy), do pierwszego roku życia jest okres melodii (kiedy dziecko bawi się dźwiękiem), między pierwszym a drugim rokiem życia – okres wyrazu (kiedy pojawiają się pierwsze proste słowa i onomatopeje), między drugim a trzecim rokiem życia – okres zdania (łączenie dwóch – trzech wyrazów w proste konstrukcje, dziecko wymawia już większość głosek, ale nie potrafi jeszcze mówić |s|,|z|,|c|,|dz|,|sz|,|ż|,|cz|,|dź| zastępując je |ś|,|ź|,|ć|,|dź|. Nie mówi również |r| i zamienia je na |l|). Ostatnim i najbardziej obfitującym w pojawianie się nowych słów i rozbudowanych zdań jest okres swoistej mowy dziecięcej, który zaczyna się w trzecim roku życia i kończy w siódmym. Do 4 r.ż. powinny w mowie pojawić się głoski |s|,|z|,|c|,|dz|, do 5 r.ż. |sz|,|ż|,|cz|,|dź|, a do 6 r.ż. |r|. Właśnie w tym czasie może pojawić się wiele nieprawidłowości w rozwoju mowy: opóźnienie

rozwoju mowy, wady wymowy (w tym np. wkładanie języka między zęby podczas mówienia), jąkanie wczesnodziecięce. Dlatego istotne jest, aby nauczyciel wychowania przedszkolnego wiedział, co ma wpływ na prawidłowy rozwój mowy i mógł zauważyć problemy logopedyczne na wczesnym etapie ich występowania. Rozwój mowy to proces, który zachodzi prawidłowo dzięki funkcjom prymarnym, takim jak dobry słuch (niezaburzony np. przez wcześniej wspomniany migdał gardłowy), prawidłowe oddychanie (torem nosowym), poprawna pozycja spoczynkowa języka (z językiem wklejonym w podniebienie i opartym o wałek dziąsłowy), prawidłowy rozwój odgryzania, żucia (naprzemienne, raz prawą, raz lewą stroną, dzięki ruchom lateralnym języka), a także przelykania (Stecko 2012, s. 68). Zbyt długie i intensywne używanie smoczka (po 1 r.ż.) może wpływać na opóźnienie rozwoju mowy (Kuszek 2015, s. 132–150). Konieczne jest również sprawdzenie wędzidełka językowego, którego nieprawidłowa budowa może objawiać się problemami z jedzeniem, przelykaniem, nadmiernym ślinieniem i prowadzić do licznych konsekwencji, takich jak wady wymowy, wady zgryzu, wysokie podniebienie, a nawet nieprawidłowa budowa twarzoczaszki ze względu na nieprawidłową pozycję spoczynkową języka (Jeżewska-Krasnodębska 2015, s. 38–44). Pedagog nie musi znać dokładnie zależności, nie musi również umieć rozpoznać skróconego wędzidełka języka czy zaburzeń żucia, jednak jeżeli zauważy, że dziecko je wybiórczo (np. tylko papki), albo spożywa posiłki z otwartą buzią, to może skierować dziecko do logopedy. Możliwość przeprowadzenia dokładnego wywiadu z rodzicami i obserwacji dziecka w różnych sytuacjach ma jednak jedynie logopeda w prywatnym gabinecie. Takiego komfortu pracy nie mają logopedzi pracujący w placówkach publicznych, na przykład przedszkolach czy szkołach lub możliwość ta jest ograniczona do sporadycznych kontaktów z rodzicem. Według badań przeprowadzonych przez Sochoń, Krajewską-Kułak, Śmigielką-Kuzia (2016, s. 208–210) kontakt rodziców z logopedą w przedszkolu jest utrudniony. Przebadano dwie grupy rodziców z dziećmi w różnych grupach przedszkolnych. Okazało się, że najczęstszą formą kontaktu z logopedą (I – 31%, II – 40%) była bezpośrednia rozmowa podczas pracy logopedy, co oznacza, że jedynie średnio 35% rodziców miało szansę odpowiedzieć na szczegółowe pytania logopedy niezbędne do znalezienia przyczyn problemów z mową. Mniej osób wybierało kontakt pośredni poprzez rozmowę z wychowawcą (I – 24%, II – 20%), a pozostali rodzice rozmawiali z logopedą po spotkaniach dla rodziców (I – 13%, II – 15%). Tylko nieliczni rozmawiali z logopedą przez telefon (I – 0%, II – 2%). Zaskakiwać może odpowiedź dość licznej grupy rodziców (I – 29%, II – 39%), którzy nie czuli potrzeby kontaktu z logopedą. Pozostałe

osoby twierdziły, że nie ma możliwości rozmowy z logopedą (I – 2%, II – 3%), albo, że nie ma w przedszkolu opieki logopedycznej (I – 15%, II – 7%). Ze świadomością dość trudnej sytuacji logopedów w placówkach edukacyjnych, we wrześniu 2019 roku (Karowicz 2020, s. 190–202) w ankiecie internetowej zapytano ich o to, jak wygląda ich praca i na ile uważają za niezbędną i zasadną współpracę z pedagogami. W badaniu wzięło udział 290 logopedów z całej Polski i 87,6% ankietowanych potwierdziło hipotezę o braku możliwości pełnej diagnozy stwierdzając, że pracując w przedszkolu/szkole podczas badania przesiewowego nie są w stanie zauważyć wszystkich problemów logopedycznych dziecka. Badanie zwykle trwa bardzo krótko i jest powierzchowne, gdyż jego celem jest jedynie zasygnalizowanie, że dziecko wymaga pracy z logopedą. Specjalista, nawet najbardziej kompetentny, nie ma tu możliwości obserwowania dziecka w różnych sytuacjach, nie wie, w jaki sposób ono żuje, połyka, bawi się, rozmawia z innymi dziećmi. Nie ma również okazji porozmawiania z rodzicami i dowiedzenia się, jak przebiegał rozwój dziecka i czy np. jego dieta nie jest nadal ograniczona do papiek i mleka z butelki, co wpływa na słabą motorykę języka, problemy z pionizacją języka i występowanie niewłaściwego sposobu przetykania (niemowlęce, a nie dojrzałe). Logopeda obserwuje więc jedynie skutek, którym jest wada wymowy bądź opóźniony rozwój mowy, a nie ma pełnej możliwości zdiagnozowania źródła problemu. Czas na terapię również jest ograniczony. 72% logopedów przyznało, że nie wszystkie dzieci, które potrzebują terapii, mogą ją otrzymać. Wynika z tego zatem, że nawet jeżeli w przedszkolu pracuje logopeda, to nie może on dać stuprocentowej opieki nawet tym dzieciom, które potrzebują terapii. Priorytetem stają się tutaj ci wychowankowie, którzy wkrótce rozpoczną naukę w szkole. Tam bowiem wada wymowy nie tylko utrudnia kontakty społeczne i wzajemne rozumienie swoich wypowiedzi, ale również rzutuje na problemy z nauką czytania i pisania. Dużą pomocą dla logopedy pracującego w przedszkolu jest więc nauczyciel wychowania przedszkolnego, który widzi dziecko codziennie i spędza z nim wiele godzin. Jego obserwacje mogą być niezwykle cenne – 95% logopedów potwierdziło, że pedagog powinien posiadać podstawową wiedzę logopedyczną właśnie w celu interdyscyplinarnej współpracy. Według 69% badanych logopedów nauczyciel wychowania przedszkolnego może zauważyć problemy logopedyczne, które zostały przeoczone podczas badania przesiewowego albo pojawiły się po badaniu przesiewowym. Zaburzenia oddychania, jąkanie, a także wady wymowy mogą pojawić się przecież podczas roku szkolnego, już po kontrolnych zajęciach u logopedy. Po przeanalizowaniu i opublikowaniu tych badań postanowiono sprawdzić, czy pedagodzy również są gotowi na taką współpracę z lo-

gopeda i czy posiadają podstawową wiedzę logopedyczną, która pozwoliłaby im na zauważenie problemów występujących u wychowanków. Interdyscyplinarność jest w dzisiejszych dynamicznych czasach kluczem do kompleksowej diagnozy i terapii.

Badania własne

Z wcześniej zaprezentowanych badań wynika, że logopedzi są gotowi na współpracę z pedagogami i dostrzegają, że nauczyciele w przedszkolach czy szkołach mają możliwość dokładniejszej (niż logopedzi) obserwacji wychowanka, a tym samym wcześniejszego zauważenia zaburzeń rozwojowych, w tym wad wymowy i innych problemów logopedycznych. W nawiązaniu do tych badań postanowiono sprawdzić, jaki pogląd na ten temat deklarują pedagodzy.

Podmiot badań, grupa badawcza i problemy badawcze

Podmiotem badań były nauczycielki edukacji przedszkolnej (98) lub wczesnoszkolnej (140), (łącznie 238 kobiet), gdyż mają one bliski i długotrwały kontakt z dziećmi w ich najbardziej dynamicznym czasie rozwoju, w tym rozwoju mowy.

Pierwszym problemem badawczym była postawa respondentów wobec zasadności i potrzeby ścisłej współpracy z logopedami.

Drugi problem badawczy dotyczył podstawowej wiedzy nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego o rozwoju mowy (czynnikach, które na niego wpływają) i jego zaburzeniach, takich jak np. jąkanie. Tego rodzaju wiedza jest im potrzebna do profilaktyki logopedycznej, zdiagnozowania już istniejących problemów logopedycznych oraz przede wszystkim do umożliwienia wdrożenia wczesnej interwencji logopedycznej, jeżeli istnieje widoczny problem.

Cel badań, hipotezy badawcze, narzędzie badawcze, charakterystyka grupy badawczej

Głównym celem badań było sprawdzenie gotowości pedagogów do współpracy z logopedami. Jednak aby nauczyciel wychowania przedszkolnego czy wczesnoszkolnego mógł działać interdyscyplinarnie, konieczna jest podsta-

wowa wiedza o rozwoju mowy i czynnikach, jakie na niego wpływają, dlatego samoocena poziomu tej wiedzy przez pedagogów była drugim celem badań, a faktyczna wiedza dotycząca podstaw rozwoju mowy – trzecim.

Przed przeprowadzeniem badań postawiono trzy hipotezy: pierwszą, mówiącą o tym, że pedagodzy są gotowi na współpracę z logopedami, drugą – konstatującą iż postrzegają siebie jako posiadających podstawową wiedzę o rozwoju mowy dzieci, oraz trzecią – iż pedagodzy faktycznie posiadają podstawową wiedzę dotyczącą rozwoju mowy dziecka.

Badania przeprowadzono za pomocą ankiety internetowej w marcu 2020 roku. Przebieg badania polegał na udostępnieniu pedagogom anonimowej ankiety internetowej z prośbą o jej wypełnienie. Ankieta składała się z 16 pytań, zarówno otwartych jak i zamkniętych, jednokrotnego i wielokrotnego wyboru. Ankieta została wypełniona przez 238 nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego z całej Polski w wieku 21–55 lat (średnia wieku 31,5). Jako narzędzie badawcze wykorzystano ankietę złożoną z trzech części tematycznych: pierwszej, dotyczącej postrzeganej przez pedagogów potrzeby współpracy z logopedą,) drugiej, dotyczącej samooceny ich wiedzy logopedycznej, oraz trzeciej, oceniającej ich faktyczny poziom tej wiedzy.

Wyniki badań

Pierwszy problem badawczy – postrzeganie przez pedagogów potrzeby współpracy z logopedami. Postawiona została hipoteza, iż pedagodzy widzą zasadność i konieczność współpracy z logopedą.

Badani pedagodzy (98,3%) podobnie jak logopedzi byli zgodni w tym, że pedagog powinien współpracować z logopedą, nie tylko w procesie diagnozy, ale również podczas terapii logopedycznej. Większość badanych (87,3%) zadeklarowało współpracę z logopedą w swoim miejscu pracy, 12,7% tego nie robiło. Tym samym nie było podstaw do odrzucenia hipotezy pierwszej.

Pedagodzy nie tylko widzieli zasadność współpracy z logopedą w procesie diagnozy, ale również w większości (81,9%) twierdzili, że nauczyciel wychowania przedszkolnego bądź wczesnoszkolnego może zauważyć zaburzenia, których logopeda nie miał możliwości skontrolować podczas badania przesiewowego. 9,2% ankietowanych nie miało zdania na ten temat, 5% twierdziło, że nauczyciel nie musi posiadać wiedzy logopedycznej, a jedynie 3,8% twierdziło, że badanie logopedyczne jest wystarczające. Wynika z tego, że większość nauczycielek wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego zdawało sobie

sprawę ze swojej przewagi związanej z możliwością obserwowania dziecka podczas codziennych aktywności, jednak nie do końca potrafiło wykorzystać tę okazję do rozpoznania problemów logopedycznych.

Drugi problem badawczy – samoocena poziomu podstawowej wiedzy o rozwoju mowy i jego zaburzeniach. Postawiona została hipoteza, iż pedagodzy postrzegają się jako niewystarczająco wykwalifikowanych do obserwacji i wczesnej diagnozy potencjalnych zaburzeń mowy dzieci.

Z wcześniejszej analizy wynika, że pedagodzy deklarowali gotowość do współpracy z logopedami, a do tego 95,8% ankietowanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że pedagog powinien mieć podstawową wiedzę logopedyczną. Tylko 8 osób (3,4%) odpowiedziało, że taka wiedza jest niepotrzebna, a 0,8% nie miało zdania na ten temat.

Chociaż wychowawcy nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego widzieli potrzebę współpracy z logopedą, to jedynie 31,1% ankietowanych uważało swoją wiedzę dotyczącą rozwoju mowy dziecka i jej zaburzeń za wystarczającą. Pozostali (68,9%) deklarowali, że ich wiedza powinna być szersza. Taki stan rzeczy może być spowodowany tym, że zagadnienia dotyczące rozwoju mowy i komunikacji nie zostały wyczerpująco omówione podczas studiów pedagogicznych. Mniej niż jedna trzecia badanych (28,6%) uważała, że zagadnienia te zostały omówione dokładnie podczas zajęć na studiach, 59,2% pamiętała, że temat został poruszony, ale niewystarczająco, a 8% twierdziła, że podczas studiów nie były poruszone zagadnienia związane z zaburzeniami mowy i komunikacji, natomiast 4,2% badanych pedagogów nie pamiętała, czy były omówione podczas studiów. Tym samym hipoteza druga została potwierdzona.

Trzeci problem badawczy – ocena faktycznego poziomu podstawowej wiedzy pedagogów na temat rozwoju mowy. Aby pedagog mógł zauważyć zaburzenia rozwoju mowy i podać ewentualną przyczynę, powinien umieć patrzeć szerzej na funkcjonowanie dziecka i zdawać sobie sprawę z tego, że czynności prymarne, m.in. żucie, oddychanie nosem, prawidłowa pozycja spoczynkowa języka to czynniki, które umożliwiają prawidłowy rozwój mowy. Powinien również wiedzieć, że zbyt długie używanie smoczka również jest czynnikiem utrudniającym prawidłowy rozwój mowy, a nawet podniebienia twardego i zgryzu, a dzięki temu może wcześniej poinformować rodzica o możliwych nieprawidłowościach w rozwoju (Błachnio 2011, s. 53) i polecić udanie się do odpowiedniego specjalisty. Postawiona została hipoteza trzecia – pedagodzy posiadają pewną wiedzę logopedyczną, jej poziom jest jednak niewystarczający do realizowania skutecznego wychwytywania wszystkich dzieci mogących przejawiać zaburzenia rozwoju mowy.

Badani pedagodzy w większości prawidłowo wskazali, że dziecko powinno mówić pierwsze słowa mając około roku (89,1%), chociaż 10,9% odpowiedziało, że po ukończeniu dwóch lat. Zapytani o to, czy to prawda, że chłopcy zaczynają później mówić i powinno dać im się więcej czasu, odpowiedzieli w większości prawidłowo (71,4%), że płęć nie powinna mieć znaczenia przy tempie rozwoju mowy. 20,6% potwierdzało mit o późniejszej mowie chłopców, a 8% nie napisało odpowiedzi. Nauczyciele (95,7%) wiedzieli, że smoczek może zaburzać rozwój mowy, tylko 4,3% nie znało jego wpływu na mowę. W większości prawidłowo również wskazywano czas, kiedy należy wycofać smoczek, czyli do 1 roku życia (61,2%), a 28,7% podało, że między 1–2 r.ż. 4,2% uważało, że wtedy, kiedy jest na to gotowe, 2,1% wskazało na 2–3 r.ż., a 3,8% nie znało odpowiedzi na to pytanie.

Badani pedagodzy nie znali jednak prawidłowej kolejności pojawiania się głosek w rozwoju mowy dziecka. Prawidłową kolejność: |ś|, |s|, |sz|, |r| podało 32,6% respondentów, reszta 67,4% odpowiedziała błędnie. Pedagog powinien mieć taką wiedzę, by potrafić odróżnić, kiedy dziecko ma wadę wymowy, a kiedy jego sposób mówienia jest jeszcze normą dla danego wieku.

Wiedza ankietowanych pedagogów o zaburzeniach rozwoju mowy była dość niska i w dużej mierze oparta na stereotypach. Tym samym można uznać, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy trzeciej. Ankietowani zapytani o to, jak powinni zachowywać się w stosunku do dziecka, które się jąka, w 30,9% odpowiedzieli prawidłowo: należy udawać, że nic się nie stało i pozwolić dziecku spokojnie dokończyć wypowiedź. Dziecku będzie łatwiej, kiedy będzie mogło mówić swobodnie: opowiedzieć o swoich uczuciach, bez pośpieszania i presji. Każde zwrócenie uwagi na problem może uświadomić wychowankowi, że jego sposób mówienia różni się od rówieśników, co często potęguje niepłynność. Dziecko zaczyna bać się, że ponownie się zająknie i w związku z tym wycofuje się z aktywności werbalnej (Węsierska, Jeziorczak, Chrostek 2013, s. 187–218). W wiedzy pozostałych ankietowanych utrzymywały się stereotypy, które mogą pogarszać sytuację: 28% badanych odpowiedziało, że odpowiednią reakcją jest poproszenie dziecka o spokojne powtórzenie wypowiedzi. Takie działanie może jednak jedynie zestresować dziecko i sprawić, że będzie bało się znów zaciąć podczas powtarzania, więc prawdopodobnie zacznie wycofywać się z wypowiedzi lub jąkać jeszcze bardziej. 25,4% badanych pedagogów uważało, że należy przypomnieć dziecku o spokojnym oddychaniu, co również daje wychowankowi sygnał, że coś jest nie tak, podobnie jak prośba o mówienie wolniej, jak odpowiedziało 9,7% respondentów. Tylko jedna osoba (0,4%) zaznaczyła, że powinno się dokończyć wypowiedź za dziecko, co też jest błędem. Próbu-

jąc uzupełnić wypowiedź osoby jąkającej się możemy się pomylić, a dodatkowo odbieramy jej przy tym samodzielność. 5,5% badanych uważało, że należy wykorzystać wszystkie powyższe sposoby, które w większości utrudniają dziecku wyjście z jąkania. W wieku przedszkolnym (3–6 lat) „zacina się” 5% dzieci, a w życiu dorosłym jest to już tylko 1% społeczeństwa. „Zacinanie się” może być naturalnym momentem rozwoju mowy, jednak warto wiedzieć, jak reagować, aby zwiększyć komfort psychiczny dziecka i ułatwić mu płynną mowę poprzez między innymi zwolnienie własnego tempa mówienia oraz dodania mu melodyjności. Jąkanie może powodować u dzieci stres, lęk przed mówieniem, a nawet wycofywanie się z kontaktów społecznych, więc powinno być objęte wczesną interwencją, by się nie utrwalalo i nie eskalowało (Kostecka 2004, s. 20–25). Warto zatem, aby pedagodzy nie tylko wiedzieli, jak zareagować, by nie pogorszyć sytuacji i polepszyć komfort psychiczny dziecka, ale aby również potrafili przekazać to rodzicom i skierować dziecko do logopedy, który nauczy rodzinę odpowiedniego postępowania i wdroży terapię logopedyczną. Z doświadczeń autorki związanych z jąkającymi się dziećmi w wieku przedszkolnym wynika, że często sama zmiana postaw rodziców: sposobu mówienia, reagowania na niepłynność, wzmacnianie poczucia własnej wartości u dziecka i parę innych zachowań pozwalają na zmniejszenie częstotliwości zacięć, a następnie wycofanie ich. Jąkanie wczesnodziecięce jest dla niektórych dzieci naturalną częścią rozwoju mowy, jednak nie należy tego bagatelizować.

Jak wynika z wyżej zaprezentowanych badań – badani pedagodzy deklarowali gotowość do współpracy z logopedami i zdawali sobie sprawę z tego, że interdyscyplinarne podejście jest pomocne we wczesnej diagnostyce m.in. zaburzeń rozwoju mowy i komunikacji. Mieli przy tym świadomość swojej ograniczonej wiedzy logopedycznej, która wynika m.in. ze zbyt małej uwagi poświęcanej temu zagadnieniu podczas studiów pedagogicznych. Pomimo tego, iż chcieli współpracować z logopedami i znać podstawy logopedii, to ich wiedza była w dużej mierze stereotypowa i błędna. Około połowa nauczycieli znała podstawowe czynniki wpływające negatywnie i pozytywnie na rozwój mowy, ale nieprawidłowo wskazywała wiek, w którym powinny pojawiać się poszczególne głoski. Pedagodzy również nie wiedzieli, jak reagować na jąkanie wczesnodziecięce, które dotyczy 5% dzieci w wieku przedszkolnym. 95,8% ankietowanych przyznało, że warto poszerzyć swoją wiedzę logopedyczną (4,2% ankietowanych - nie widziało takiej potrzeby), co wskazuje na potrzebę interdyscyplinarnej współpracy. Dzięki posiadaniu przez nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego podstaw wiedzy logopedycznej jest możliwa wczesna interwencja logopedyczna. Jest ona istotna nie tylko ze względu na przeciwdziałanie

pojawianiu się wad wymowy, ale również ze względu na dobrostan psychiczny dziecka, gdyż dzieci mówiące niezrozumiale są narażone na odrzucenie ze środowiska rówieśniczego, frustrację, agresję czy nawet autoagresję (Sołtys-Chmielowicz 2008, s. 10). Dodatkowo wczesne wykrycie przyczyn zaburzeń rozwoju mowy sprawia, że nie mają one szansy się utrwalić i łatwiej jest je wycofać.

Podsumowanie

Diagnoza logopedyczna przeprowadzana w przedszkolu lub szkole nie zawsze jest wystarczająca i istnieje ryzyko, że logopeda przeoczy niektóre problemy. Pedagog ma lepsze warunki do obserwowania dzieci, gdyż widzi je przez wiele godzin w różnych sytuacjach i to niemal codziennie. Dzięki temu buduje z nimi bliską relację i widzi, gdy któryś z wychowanków zachowuje się inaczej niż rówieśnicy. Poza tym z łatwością może zauważyć zmianę w zachowaniu dziecka lub nieprawidłowe wykonywanie niektórych czynności. Nauczyciel zaobserwuje trudności w spożywaniu posiłków, specyficzne sposoby zabawy, ssanie kciuka/ubrania/smoczka, chrapanie podczas snu, częste oddychanie ustami i wiele innych sygnałów, których logopeda nie ma szansy zaobserwować lub które mogły pojawić się już po wykonaniu badania przesiewowego. Według badań aż 80% dzieci z opóźnionym rozwojem mowy ma problemy z jedzeniem, takie jak wybiórczość pokarmowa, neofobia żywieniowa, awersja pokarmowa, problemy z żuciem i gryzieniem itp. Ważne jest zatem, żeby na wczesnym etapie rozpocząć terapię karmienia i ułatwić rozszerzenie diety nawet u niemowląt, aby w przyszłości nie musiały borykać się z wadami wymowy (Rowell, McGlothlin, 2020, s. 29). Codzienny kontakt pedagoga z rodzicem daje również możliwość skierowania dziecka na dalszą diagnostykę, do odpowiedniego specjalisty, lub po prostu zwrócenie uwagi na niepokojące sygnały w zachowaniu dziecka. Współpraca pedagoga z logopedą niesie więc za sobą wiele korzyści – logopeda może dowiedzieć się więcej o wychowanku, włączyć pedagoga w terapię logopedyczną, poznać lepiej sytuację dziecka. Pedagog natomiast wie, jak może pomóc swoim wychowankom i na co powinno się zwracać uwagę. Dzięki interdyscyplinarności i włączeniu w terapię również rodziców, dzieci mają szansę wczesnej interwencji terapeutycznej, diagnozy i efektywniejszej pomocy. Zgodnie z zaprezentowanymi badaniami pedagogzy byli otwarci na współpracę z logopedą i widzieli jej zasadność. Mieli również samoświadomość tego, że ich wyniesiona ze studiów wiedza jest niewystarczająca, co znajduje potwierdzenie w przeprowadzonej ankiecie. Wyniki

badan skłaniają do refleksji nad koniecznością poszerzenia wiedzy logopedycznej uzyskiwanej przez studentów pedagogiki w czasie studiów, zwiększenia ilości godzin zajęć dotyczących wczesnej interwencji logopedycznej, a także uświadamiania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej ich istotnej roli w procesie diagnostycznym i terapeutycznym.

BIBLIOGRAFIA

- Błachnio K. (2011), *Wprowadzenie do zagadnień logopedii wieku rozwojowego*, Gniezno: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska „Milenium”.
- Jeżewska-Krasnodębska E. (2015). *Przyczyny zaburzeń artykulacji zlokalizowane w układzie obwodowym*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Karowicz A. (2020), *Trudności w efektywnej pracy logopedy w przedszkolu i szkole oraz rola pedagoga jako ogniwa we wczesnej diagnostyce zaburzeń rozwoju u dzieci*, w: Przybysz-Zaremba M., Stepaniuk J., Szczygieł A. (red.), *Szkoła, nauczyciel, uczeń w przestrzeni edukacyjnej*. Warszawa: Difin.
- Kostecka W. (2004), *Zintegrowany program terapii osób jękających się*, Lublin: AWH Antoni Dudek.
- Kuszek K. (2015), *Poradnictwo i wsparcie rodziców dzieci z utrudnieniami w rozwoju mowy. Oczekiwania a rzeczywistość*, w: M. Piorunek (red), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marasz K. (2013), *Wpływ przewlekłych stanów zapalnych górnych dróg oddechowych na wady wymowy*, w: J.J. Bleszyński (red.), *Medycyna w logopedii: terapia, wspomaganie, wsparcie: trzy drogi – jeden cel*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Pluta-Wojciechowska D. (2013), *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji*. Bytom: Ergo-Sum.
- Rowell K., McGlothlin J. (2020), *Jak pomóc dziecku ze skrajną wybiórczością pokarmową*. Warszawa: Wydawnictwo Pestka i Ogryzek.
- Sochoń M., Krajewska-Kulać E., Śmigielska-Kuzia J. (2016), *Oczekiwania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wobec logopedy*, Wrocław: Wrocław Medical University.
- Sołtys Chmielowicz A. (2016), *Zaburzenia artykulacji – teoria i praktyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stecko E. (2012), *Zapiski z pracy logopedy*, Warszawa: Wydawnictwo Dr Stecko.
- Szydełko J., Szydełko M., Piątek D., Tuzim K., Boguszewska-Czubara A. (2015), *Wpływ chronicznego stresu u kobiet w ciąży na kształtowanie się zachowań żywieniowych u ich potomstwa w życiu postnatalnym*, „Medical Review” 14(1), Rzeszów: Wydawnictwo UR.

Węsierska K., Jeziorczak B., Chrostek A. (2013), *Profilaktyka i wczesna interwencja w jåkaniu u małych dzieci*, w: Węsierska K., Moćko N. (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. t. 2. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

STRESZCZENIE

Pedagog to osoba, która ma częsty i bliski kontakt ze swoimi wychowankami, co daje mu możliwość obserwowania ich w różnych sytuacjach: zabawy, rozmowy, aktywności ruchowej, spożywania posiłków, a w młodszych grupach nawet snu. Taki stan rzeczy pozwala nauczycielowi zauważyć różnego rodzaju zaburzenia rozwojowe, w tym problemy logopedyczne. Do tego jest mu niezbędna podstawowa wiedza o rozwoju mowy, która ułatwi wdrożenie wczesnej interwencji logopedycznej. Na rozwój mowy ma wpływ prawidłowe oddychanie, gryzienie, żucie, więc obserwacje pedagoga mogą się okazać pomocne.

W badaniach zaprezentowanych w artykule sprawdzono, jaką wiedzę logopedyczną posiadają nauczyciele nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego i czy są gotowi na współpracę z logopedami. Kluczem do kompleksowej i wczesnej pomocy dziecku jest bowiem interdyscyplinarna współpraca i wzajemne wymienianie się doświadczeniem. Logopedzi w przedszkolach czy szkołach znajdują się w trudnej sytuacji, gdyż mają ograniczoną możliwość rozmawiania z rodzicami dziecka. Nie mają też okazji na obserwowanie dziecka podczas jedzenia, zabawy czy spania. Z tego względu to właśnie pedagog jest tutaj ogromnym wsparciem w procesie diagnostycznym i zwiększa szansę wczesnej interwencji terapeutycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: terapia logopedyczna, pedagog, logopeda, interdyscyplinarność, wczesna interwencja logopedyczna, nauczyciel.

SUMMARY

A pedagogue is a person who has frequent and close contact with his pupils, which allows him to observe them in various situations: while playing, talking, being physically active, eating meals, and – in case of younger children – even while sleeping. This allows teachers to notice various types of developmental disorders, including speech impairments. For that reason they need to demonstrate a basic knowledge of speech development, which could facilitate an early implementation of speech therapy. The development of speech is influenced by proper breathing, biting and chewing, so the observations of the teacher may be helpful. In the research presented in the article, I tested the level of understanding of speech development among pedagogues and checked their willingness to cooperate with speech therapists. The key to providing

early comprehensive help to children lies in interdisciplinary cooperation and mutual exchange of experiences between professionals.

KEYWORDS: speech therapy, pedagogue, speech therapist, interdisciplinary cooperation of specialists, early therapeutic intervention, teacher.

ANNA KAROWICZ – Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach
Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 31.05.2021

Daty recenzji / Revised: 30.08.2022; 27.09.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023

Wielowymiarowość infantylizacji osób starszych – wyniki badań

Multidimensionality of elderly infantilization – research results

DOI 10.25951/9574

Wprowadzenie

Temat infantylizacji osób starszych jest bardzo istotny, a zarazem pomijany w codziennych refleksjach opiekunów rodzinnych i pracowników instytucji sprawujących opiekę nad osobami starszymi. Zjawisko to jest wielowymiarowe. Wynika to z przekonania, że seniorzy upodabniają się do dzieci na skutek mniejszej sprawności fizycznej oraz intelektualnej. Infantylizacja w wielu wymiarach codziennego życia skutkuje nadopiekuńczością, a w konsekwencji buduje obraz człowieka starego, który jest bezradny i zależny od opiekuna, którym może być członek rodziny lub pracownik instytucji, np. domu dziennego pobytu, domu pomocy społecznej i in. (Bielak 2017, s. 91). W komunikacji z osobami starszymi bardzo często możemy spotkać się z charakterystyczną odmianą języka, którą badacze nazywają *baby talk* (mowa-do-dzieci) (Parlak 2000, s. 40). Określenie to związane jest z tym, że przypomina ono mowę, która jest zwykle kierowana do dzieci. Nie jest ona złożona, ponieważ posługując się nią stosuje się liczne uproszczenia¹. Przedstawiony wycinek badań dotyczący infantylizacji osób starszych ma na celu wykazanie, że ze zjawiskiem tym mamy do czynienia w wielu aspektach opiekuńczych objawiających się na licznych polach życia rodzinnego i instytucjonalnego. Wyniki badań mogą zostać wykorzystane przez pracowników instytucji zajmujących się opieką nad osobami starszymi. Jedną z takich jednostek są domy dziennego pobytu, w których człowiek stary przebywa kilka godzin w ciągu dnia. To świadomość personelu tych placówek na temat zjawiska infantylizacji może przyczynić się do edukacji opiekunów

¹ Szerzej na temat specyficznego języka *baby talk* w: Szostakowska K. (2019), *Infantyilizacja osób starszych nie tylko w sferze języka – raport z badań*, „Praca socjalna” 5(34), s. 8–10, doi: 10.5604/01.3001.0013.7255.

rodziny związanej z prowadzeniem prawidłowej komunikacji z seniorem, aby nie traktować go jak dziecka, lecz jak dorosłego człowieka mającego te same prawa – mimo ograniczeń intelektualnych.

Senior w rodzinnym i instytucjonalnym systemie opieki

W Polsce z roku na rok obserwujemy pogłębianie się procesu starzenia społeczeństwa. Systematycznie przybywa liczba osób powyżej 65 roku życia. Według Rocznika Demograficznego z 2019 r. przygotowanego przez Główny Urząd Statystyczny w naszym kraju w 2018 roku było niemal 7 milionów osób w przedziale 65–80 lat i więcej. Jest to wzrost o ponad dwa miliony w stosunku do 2000 roku (Rocznik Demograficzny 2019, s. 138–139). Osoby, które osiągną wiek 65 lat, zazwyczaj są samodzielne i nie wymagają opieki. Konieczność wsparcia i troski pojawia się najczęściej po ukończeniu 75 roku życia. Odnosząc się do danych GUS widzimy, że liczba osób w przedziale 75 lat–80 lat i więcej na przestrzeni niemal dwudziestu lat wzrosła o 985 tysięcy (Rocznik Demograficzny 2019, s. 138–139). Zwiększająca się liczba osób starszych wymagających opieki przyczynia się do pojawiania się nowych wyzwań związanych z opieką nad ludźmi starymi. W Polsce funkcja opiekuńcza realizowana jest przede wszystkim w systemie rodzinnym, gdyż to na rodzinie spoczywa główny obowiązek opieki. W przypadku pojawienia się konieczności sprawowania opieki nad seniorem system rodzinny zostaje uruchomiony jako pierwszy, ponieważ najszybciej potrzebę jego wsparcia zauważają członkowie rodziny. Oprócz ich chęci i posiadanych możliwości podjęcia opieki, człowiek stary musi pozostawać we względnie bliskiej odległości terytorialnej, aby bezpośrednia i wzajemna pomoc była możliwa. W nielicznych przypadkach senior zmienia swoje środowisko życia i zamieszkuje wraz z rodziną, która sprawuje nad nim opiekę. Najważniejszą podstawą świadczenia opieki jest wymiana międzygeneracyjna, która jednocześnie wyznacza potencjał opiekuńczy rodziny (Kawczyńska-Butrym, Czapka 2015, s. 67). Przemiany, jakie zachodzą w społeczeństwie polskim i zmieniający się model rodziny, są wyzwaniem wszystkich członków społeczeństwa, a szczególnie tych, którzy zdają sobie sprawę lub wiedzą, że to na nich spadnie obowiązek sprawowania opieki nad starzejącym się rodzicem. Troska człowieka starzejącego się o swoją przyszłość wydaje się coraz większym wyzwaniem, gdyż zmieniający się model rodziny z wielopokoleniowej na nuklearną powoduje, że potencjał opiekuńczy rodziny słabnie. W związku z tym coraz częściej ludzie, którzy zbliżają się do wieku emerytalnego, zadają

sobie pytanie: Kto będzie się mną opiekował w okresie starości? Jak ta opieka będzie przebiegać? Często występującym problemem w opiece nad człowiekiem starym są formy i środki opieki. Stąd również przed rodziną pojawiają się dylematy i poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: Kto podejmie się sprawowania opieki? Gdzie będzie ona sprawowana? Jakiej przyjmie formy? To ostatnie pytanie związane jest ze sprawowaniem opieki rodzinnej, półinstytucjonalnej oraz instytucjonalnej. Decyzja, przed którą staje rodzina o wyborze jednej z tych form, jest złożona. Dotyczy ona przede wszystkim dylematów o charakterze moralnym i społecznym, gdyż opieka instytucjonalna odbierana jest przez znaczną część polskiego społeczeństwa w sposób negatywny.

Należy jednak zwrócić uwagę, że samotne zamieszkiwanie osób starszych, opuszczanie małych ojczyzn i podejmowanie pracy zawodowej przez kobiety przyczynia się do zmniejszenia zakresu wzajemnych świadczeń w opiece rodzinnej. Część rodzin nie chce lub nie jest w stanie sprawować opieki nad seniorem. Skutkuje to tym, że władze samorządów lokalnych muszą podejmować działania związane z opieką nad coraz większą liczbą osób starszych. Ze względu na zmieniający się model rodziny lokalni decydenci nie mogą liczyć tylko na rodzinny model opieki, mimo że jest on określany kulturowo i wymuszany przez społeczeństwo. Obecnie obciążenie opieką nad starzejącymi się seniorami zaczyna być przekazywane władzom oraz instytucjom formalnym. Jeśli sytuacja członków rodziny na to pozwala, to pokrywają oni pobyt seniora w takiej instytucji. W przeciwnym razie, gdy dochody człowieka starego są poniżej minimum socjalnego i nie posiada on najbliższej rodziny lub rodzina ta nie jest w stanie pokryć kosztów opieki instytucjonalnej, wydatki związane z jego pobytami pokrywają samorządy terytorialne, gminy (Kawczyńska-Butrym, Czapka 2015, s. 69–73).

W Polsce równolegle funkcjonują różnego rodzaju placówki pobytu czasowego i stałego służące osobom starszym. Uzupełnieniem pomocy oferowanej przez państwo są jednostki prowadzone przez osoby prywatne, fundacje i stowarzyszenia. Zofia Szarota wymienia następujące rodzaje domów wraz ze wskazaniem profilu ich usług o charakterze opiekuńczym: 1. Domy Pomocy Społecznej: dla przewlekle chorych somatycznie, dla osób starszych (emerytów i rencistów), dla osób chorych psychicznie, dla osób upośledzonych umysłowo, dla osób niepełnosprawnych fizycznie; 2. Dzielne Domy Pomocy Społecznej: dzienny pobyt osób starszych, dzienny pobyt chorych psychicznie; 3. Zakłady Opiekuńczo-Lecznicze: stała opieka medyczna, pielęgnacja; 4. Prywatne Domy Opieki: opieka czasowa, pielęgnacja; 5. Hospicja: opieka paliatywna nad osobami terminalnie chorymi (Szarota 2010, s. 85). Świadomość

starzejącego się społeczeństwa ze strony państwa uwidacznia się w danych zamieszczonych przez Główny Urząd Statystyczny dnia 24.05.2019 roku. Wynika z nich że liczba miejsc w domach pomocy społecznej systematycznie rośnie. „Według stanu z dnia 31 grudnia 2018 roku na terenie całego kraju działało 1831 zakładów stacjonarnych pomocy społecznej, w których było 118,9 tys. miejsc. Przebywało w nich 113,1 tys. mieszkańców, w tym 53,3 tys. kobiet. W porównaniu z 2017 rokiem liczba zakładów stacjonarnych pomocy społecznej zwiększyła się o 6,3%, liczba miejsc w tych zakładach o 2,4%, a mieszkańców o 3,5%. (...)

Spośród wszystkich zakładów stacjonarnych pomocy społecznej działających w dniu 31 grudnia 2018 roku 876 to domy pomocy społecznej, a 364 to placówki zapewniające całodobową opiekę osobom niepełnosprawnym, przewlekle chorym lub osobom w podeszłym wieku” (*Zakłady stacjonarne pomocy społecznej w 2017 roku*, s. 1). Jest to zmiana dająca możliwość wyboru rodzinie. Zazwyczaj konieczność opieki nad seniorem pojawia się niespodziewanie i jeśli człowiek starszy nie ma najbliższej rodziny, która mogłaby podjąć się opieki nad nim, pracownicy socjalni zatrudnieni w ośrodkach pomocy społecznej wydają skierowanie o umieszczeniu go w domu pomocy społecznej, w którym są wolne miejsca.

Dzięki tym rodzajom instytucji zarówno opieka jak i wsparcie są w różnorodny sposób realizowane w zależności od możliwości finansowych i lokalowych danej gminy bądź miasta. W krajach europejskich, gdzie dominuje wyznanie rzymsko-katolickie (jak Polska, Hiszpania, Portugalia i Włochy), główny obowiązek opieki nad niesamodzielnym seniorem spoczywa na rodzinie. Zgodnie z zasadą subsydiarności, zapisaną w Konstytucji Rzeczypospolitej, instytucje państwowe mają za zadanie wspierać rodzinę w jej funkcji opiekuńczej, a nie ją wyręczać. W sytuacji, gdy niemożliwe jest zaspokojenie potrzeb seniora, gdy zasoby rodziny są niewystarczające, opiekę nad nim przejmują placówki służące pomocą osobom starszym (Iwański 2016, s. 173–174).

Kompetencje komunikacyjne seniorów a zaburzenia występujące w okresie starości

W przypadku podjęcia się opieki nad człowiekiem starym przez członków najbliższej rodziny bardzo istotna jest prawidłowa komunikacja z nim, a więc „proces porozumiewania się ludzi, którego celem jest przekazywanie informacji lub zmiana zachowania osoby bądź grupy osób” (Pilch 2003, s. 707). Należy

zwrócić uwagę, że proces ten jest najistotniejszy podczas interakcji społecznych oraz integracji seniorów ze środowiskiem. U osób starszych wraz z wiekiem pojawiają się problemy słuchu, mowy, zaburzeń poznawczych oraz zmian w sferze osobowości. W obliczu występowania zasygnalizowanych problemów wieku starczego opiekunowie nie zdają sobie sprawy, z jakimi trudnościami mogą się spotkać podczas komunikacji z człowiekiem starym. Najczęstszym problemem, jaki występuje w wieku starczym, jest obniżenie ostrości słuchu. Osoby z takimi ograniczeniami nie odbierają mowy w taki sam sposób jak inni ludzie. Dźwięki, które do nich docierają, mają te same natężenie, wysokość, ton i rytm, ale są zniekształcone. Poza tym u osób z niedosłuchem występuje problem ze zrozumieniem języka, ponieważ wyłapują one ze zdania tylko niektóre słowa, które interpretują na swój sposób. Drugi rodzaj zaburzeń wpływających na niepoprawną komunikację to zaburzenia mowy. Wśród nich wyróżniamy dyzatrię oraz afazję. Mózg osób mających wymienione zaburzenia mowy funkcjonuje w sposób prawidłowy, dlatego podczas komunikacji bardzo ważne są gesty, mimika oraz cierpliwość rozmówcy. Kolejną dysfunkcją wpływającą na proces komunikacji są zaburzenia widzenia, np. dalekowzroczność. Jest to bardzo częste zaburzenie u osób starszych. Utrudnia w szczególny sposób komunikację, gdyż seniorzy mający problemy ze wzrokiem nie zdają sobie z tego sprawy. Najważniejsze podczas komunikowania z osobami borykającymi się z problemami widzenia jest słowo mówione oraz dotyk. Ostatnią nieprawidłowością mogącą występować u seniorów są zaburzenia poznawcze, do których zaliczamy m.in. demencję oraz zaburzenia pamięci. W przypadku tej pierwszej podczas komunikacji istotne jest brzmienie głosu, jego intonacja, głośność, szybkość oraz odstępy między zdaniami (Szkolak 2011, s. 111–113). A zatem komunikacja to przede wszystkim kompetencje komunikacyjne, od których zależy to, czy w ogóle do tego procesu dojdzie między przynajmniej dwiema osobami. Senior, który porozumiewa się w postaci mowy werbalnej, dysponuje również kompetencjami komunikacyjnymi². O tym, czy spełnia wszystkie warunki umożliwiające efektywną komunikację, można się przekonać tylko i wyłącznie podczas dłuższej rozmowy, która wymaga od niego dostosowania przekazywanych informacji zarówno do kontekstu wypowiedzi, jak i do słuchacza. W przypadku osób starszych dostosowanie sposobu komunikacji do sytuacji, w jakiej się znajduje, powoduje wiele trudności, zwiększając się one wraz z pogłębianiem

² Szerzej na temat kompetencji komunikacyjnych w: Szostakowska K. (2019), *Infantylicyzacja osób starszych nie tylko w sferze języka – raport z badań*, „Praca socjalna” 5(34), s. 10-13, doi: 10.5604/01.3001.0013.7255.

się różnych zaburzeń charakterystycznych dla okresu starości. Ocenienie prawidłowego przebiegu rozmowy można dokonać poprzez próbę odpowiedzi na następujące pytania: Czy senior potrafi za pomocą języka wyrazić pozytywne i negatywne emocje? Czy w toku konwersacji umie zadawać zrozumiałe pytania adekwatne do kontekstu rozmowy? W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania należy przeanalizować schemat kompetencji zaproponowany przez Morreale S.P., Spitzberg B.H. i Barge J.K., w odniesieniu do seniorów. Autorzy ci wyróżniają dwa kryteria kompetencji: stosowność i skuteczność. W związku z tymi kryteriami istnieją cztery rodzaje komunikacji: 1. stosowny i skuteczny; 2. stosowny i nieskuteczny; 3. niestosowny i skuteczny; 4. niestosowny i nieskuteczny. Pierwszy typ, zarazem najbardziej efektywny, dotyczy komunikacji zoptymalizowanej. Jest on najczęściej pożądanym w przypadku komunikatów przekazywanych na linii senior–opiekun. Senior osiąga sukces w postaci prawidłowo przekazanego komunikatu. Drugi typ to komunikacja bierna. Ma ona miejsce zazwyczaj podczas pobytu seniora w instytucji pobytu dziennego, gdy senior w ogóle nie udziela się towarzysko. Przygląda on się biernie odbywającym zajęciom, a jego celem jest przetrwanie do momentu powrotu do domu. Trzeci typ to komunikacja zmaksymalizowana. Polega ona na osiągnięciu celu tylko w przypadku, gdy jest asertywna lub agresywna. Osoba taka nie zwraca uwagi na to, czy zachowuje się stosownie do sytuacji. Czwarty typ to inaczej komunikacja zminimalizowana, podczas której senior nie osiąga zamierzonych celów interakcji i odpycha innych swoim zachowaniem. Przykładem może być sytuacja, w której osoba starsza podnosi głos na opiekuna chcąc uzyskać konkretną rzecz, np. sweter, nie potrafiąc prawidłowo nazwać tej części garderoby (Morreale, Spitzberg, Barge 2015, s. 51–52). Seniorzy, u których słabną umiejętności komunikacyjne, wypracowują sobie strategię kamuflowania ich braku. Dopiero podczas zadawania pytań, które wymagają złożonej odpowiedzi, okazuje się, że albo ich nie rozumieją, bądź też ich kompetencje komunikacyjne są już na bardzo niskim poziomie. Odpowiadają wtedy tylko za pomocą krótkich równoważników zdań (Kołaczyńska, Szostakowski 2014, s. 156–157).

Procedura badań własnych

W artykule został zaprezentowany fragment szerszych badań, które dotyczyły funkcji opiekuńczej nad osobą starszą. Wśród wypowiedzi dwudziestu opiekunów poszukiwano przejawów infantylizacji w różnych kontekstach sytuacyjnych. Autorka tekstu zdaje sobie sprawę, że tego typu badania nie dają

podstaw do generalizacji wyników badań. Jest to spojrzenie wycinkowe, skoncentrowane wokół badanej grupy. W badanych rodzinach seniorzy zapadali na choroby z postępującymi objawami, prowadzącymi do stopniowej zależności od osób trzecich, tzn. cierpieli na jedną z form demencji, jaką jest choroba Alzheimera. Autorka demencję rozumie jako zespół objawów, które wynikają z uwarunkowań genetycznych lub innych chorób. Jest to uszkodzenie mózgu. Demencja prowadzi do stopniowego zaniku pamięci, znaczącego obniżenia umiejętności wydawania ocen, rozumienia, myślenia i trudności z porozumiewaniem się. Wraz z postępującą chorobą senior zaczyna wymagać pomocy w podstawowych czynnościach dnia codziennego, takich jak toaleta, ubieranie się oraz jedzenie (Boss 2013, s. 19). Najczęstszą formą demencji jest choroba Alzheimera. Charakteryzuje się ona objawami ogniskowego uszkodzenie mózgu, przejawiającego się w zaburzeniach pamięci, myślenia abstrakcyjnego, funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz w zaburzeniach mowy prowadzących do problemów z komunikacją (Zych 2010, s. 28). Opieka nad człowiekiem starszym rozpoczynała się w momencie, gdy osoby badane zauważały, że jego stan zaczyna się pogarszać, prowadząc nieuchronnie do zależności od osób trzecich.

Opiekunami rodzinnymi były głównie kobiety – 17, oraz trzech mężczyzn. Odnosząc się do stopnia pokrewieństwa, w badanych rodzinach opiekę sprawowały w większości dzieci seniorów – 14, trzy synowe oraz po jednym współmałżonku, zięciu i rodzeństwie człowieka starszego. Wiek opiekunów rodzinnych był zróżnicowany w przedziale 50–75 lat, sprawowali oni opiekę w dniu przeprowadzania wywiadu od około 4,5 roku. U szesnastu opiekunów sprawowanie opieki odbywało się wspólnie z innymi członkami rodziny. Pozostali czterej sprawowali ją samodzielnie bez pomocy najbliższej rodziny ani osób z zewnątrz. Wywiady z opiekunami osób starszych zostały przeprowadzone na terenie województwa kujawsko-pomorskiego, w środowisku miejskim (15 wywiadów) i w środowisku wiejskim (5 wywiadów). Analizę materiału badawczego przeprowadzono z wykorzystaniem programu MAXQDA. Wywiadom nadano kolejne numery od W1–W20.

Wielowymiarowość infantylizacji osób starszych w wypowiedziach opiekunów rodzinnych

Rodzina jako fundament społeczeństwa stanowi najważniejsze środowisko wychowawcze dla dzieci. To zarówno matka jak i ojciec oddziałują na swoje potomstwo od samego początku ich życia. Uczą je kontaktu ze światem oraz

innymi ludźmi, którzy pojawiają się w ich życiu. Wiele umiejętności, które nabywają dzieci, jest przyswajana w toku socjalizacji przez naśladownictwo. Wychowanie w licznych momentach życia młodego człowieka ma charakter spontaniczny. Dzieci uczą się podczas obserwacji swoich rodziców w codziennych sytuacjach w domu i poza nim. Zostają im wpajane normy religijne, wartości, tradycje, zasady moralne oraz etyczne (Matyjas 2014, s. 87–88). Obserwacja przez dzieci swoich rodziców, którzy sprawują opiekę nad najstarszymi członkami rodziny, wpływa na zakorzenienie w młodym człowieku postawy opiekuńczości w stosunku do starszego pokolenia. Owe wartości związane z dbaniem o swoich członków rodziny tworzą tym samym „łańcuch międzypokoleniowych tradycji” (Matyjas 2014, s. 88). Tradycje międzypokoleniowe to zasady i normy przekazywane z pokolenia na pokolenie. Są to również efekty działań, jakie osiągnęła rodzina, aby opiekować się i dbać o poszczególnych członków rodziny (Matyjas 2014, s. 108). Jednakże oprócz wzrastania w środowisku, które interesuje się osobami starszymi wymagającymi opieki, dzieci uczą się również sposobu komunikacji z nimi, naśladując niczym kalka sposób zwracania się do babci lub dziadka.

Materiał badawczy, który poddano analizie, dotyczył funkcji opiekuńczej sprawowanej w stosunku do człowieka starego będącego członkiem rodziny i zamieszkującego wspólne gospodarstwo domowe. Jednym z aspektów, który poddano wnikliwej analizie, dotyczył zjawiska infantylizacji. W wypowiedziach osób badanych, będących opiekunami seniorów, przeważało myślenie o seniorze w kategoriach „dziecka”, co jest charakterystyczną cechą omawianego zjawiska infantylizacji. Opiekunowie skupiali się przede wszystkim na zaspokojeniu podstawowych potrzeb człowieka starego, które były odzwierciedleniem potrzeb niemowlęcia.

Opieka nad seniorem dotkniętym chorobą Alzheimera w przeprowadzonych badaniach była porównywana do opieki nad małymi dziećmi. Starość powoduje, że człowiek musi przyjąć nowe role, które nie są już tak dominujące jak poprzednie. Od tego, jak będą odbierane te nowe role i zadania seniorów, zależy zachowanie osób z najbliższego otoczenia. Zmiana roli pełnionej w rodzinie, np. z matki na babkę, z biegiem czasu prowadzi do tego, że dawniej senior będący opiekunem i żywicielem rodziny staje się osobą wymagającą opieki i wsparcia od tych członków rodziny, którymi wcześniej się zajmował (Szarota 2010, s. 39).

Zakres obowiązków i sposób ich realizacji niejednokrotnie przypominał opiekunom, z którymi przeprowadzono wywiady, czasy, gdy sami mieli oni pod opieką małe dzieci. Obszarem udziecinniania osób starszych były do-

świadczenia macierzyństwa. Osoby udzielające wywiadów same podejmowały się refleksji nad tym, skąd posiadały wiedzę i umiejętności związane z opieką nad ich najbliższymi. Ich rozważania wielokrotnie sprowadzały się do początków ich macierzyństwa, kiedy to zdobywali wiedzę i umiejętności związane z opieką i pielęgnacją noworodka, a później niemowlęcia. Analiza badań wykazała, że było to jedno z pierwszych zachowań opiekunów w stosunku do seniorów. Osoby badane twierdziły, że opieka nad matką lub ojcem kojarzy im się z okresem, gdy mieli własne kilkuletnie dzieci. Potwierdzeniem tego jest wypowiedź jednej z badanych: *Mama już z normalnego kubka nie pije, ma taki specjalny kubek niekapek* [W14]. Inny badany omawia poranne rytuały związane z troską o swoją matkę (...) *Pierwsze idę do pokoju zobaczyć co i jak. Czy już oczy otwarte, czy już odzywa się i tak dalej. Także to dosłownie jak małe dziecko człowiek podchodzi i zajmuje się nią i czy zadowolona, czy wyspała się* [W2]. Obie wypowiedzi wskazują, że zjawisko infantylizacji pojawia się na poziomie myślenia o seniorze, troski o niego, wynika z doświadczeń nabytych we wcześniejszym okresie życia związanym z opieką nad własnymi dziećmi. Wymienianie przedmiotów dedykowanych niemowlętom, a które używają seniorzy, jest potwierdzeniem retrospektywnego podejścia do opieki nad człowiekiem starszym. Opieka, jak potwierdza to druga wypowiedź, zarówno w stosunku do dziecka, jak i do człowieka starego, nie sprowadza się do zaspokojenia podstawowych potrzeb, ale obejmuje również zadbanie o dobre samopoczucie starszej osoby. Badani opiekunowie wracając pamięcią do początków okresu macierzyństwa, przypominali sobie, z jakimi problemami borykają się młodzi rodzice. Stąd bezpośrednie porównanie troski nad człowiekiem starym do opieki nad dzieckiem. Obrazuje to kolejna wypowiedź: *Wydaje mi się, że taką pomocą w tym całym doświadczeniu jest to, jak się ma własne dzieci i się te dzieci wychowuje* [W6]. Z wszystkich wypowiedzi wybrzmiewa, że opieka jest naturalną czynnością, która z jednej strony wynika z doświadczeń zdobytych w ciągu życia, a z drugiej z instynktu opiekuńczego, który posiada każdy człowiek.

Innym z obszarów, w którym dostrzeżono zjawisko infantylizacji, była pielęgnacja. Osoby badane opowiadając o tym aspekcie opieki mówiły o zmianie pieluch jednorazowych i kąpeli. Mężczyzna sprawujący opiekę nad matką na temat opieki w aspekcie pielęgnacyjnym mówił tak: *Taki obowiązek, jak małego dziecka po prostu, czysto, uporządzić wokół, czy pampersa zmienić* [W2]. Wypowiedź ta wyraźnie wskazuje, że oprócz eksponowania czynności pielęgnacyjnej, jaką była zmiana pieluch jednorazowych, badany kojarzył te zajęcie z opieką nad dzieckiem. W podobny sposób mówiła o tym kolejna badana:

To po prostu przyszło samo jakoś tak. Bo to trzeba było umyć, pieluchę zmienić, gdy była lub nakarmić [W16]. W przytoczonej wypowiedzi należy zwrócić uwagę, że oprócz typowych obowiązków pielęgnacyjnych badana mówiła o zdobywaniu kompetencji sprawowania opieki nad osobą starszą, a właściwie o wykorzystywaniu wiedzy i umiejętności zdobytych w toku życia. W kontekście infantyliczacji stosowanej wobec osób starszych umiejętności te dotyczą pielęgnacji dzieci.

Nieświadomość konsekwencji zachowań w przypadku małych dzieci jest czymś naturalnym, ponieważ uczą się one od rodziców, dziadków, spotykanych osób, które zachowania są aprobowane, a które nie. Poza tym zapamiętują one negatywne skutki np. dotknięcia kubka z gorącym napojem. W przypadku osób starszych cierpiących na chorobę Alzheimera sytuacja jest trudniejsza, ponieważ oprócz utraty nawyków nabytych w toku życia dodatkowo uszkodzona jest pamięć świeża, która odpowiada za zapamiętywanie. Podczas analizy materiału badawczego wyłoniono kod zachowania seniora. Dobrze obrazuje ten problem fragment wypowiedzi mężczyzny sprawującego opiekę nad ojcem dotkniętym chorobą Alzheimera: *Tłumaczę moim dzieciom, że dziadek jest dzieckiem, zachowuje się jak dziecko, to nie jest jego wina, że to nie wynika z jego widzimisię, że nie może zapamiętać podstawowych zasad panujących w naszym domu [W19].* Inna z przywołanych wypowiedzi dotyczyła przywiązania do miejsca, domu, swojego pokoju. Tak jak dzieci cieszą się z powrotu do domu z przedszkola, szkoły bądź wakacji, tak i seniorzy odczuwają radość, gdy po pobycie w instytucji sprawującej nad nim opiekę wracają do domu. Tak o tym mówiła jedna z osób badanych: *Także, zupełnie jak dziecko, tak się zachowuje i czeka, i cieszy się, że do tego domu idzie, do tych swoich kątów [W12].*

Infantyliczacja osób starszych dotyczy również sposobów komunikacji z osobami starszymi. Ze względu na fakt, że wywiady z opiekunami nie były przeprowadzane w obecności seniora, autorka badania nie mogła bezpośrednio dostrzec przejawów infantyliczacji w sferze języka. Analiza materiału badawczego pod kątem leksykalnym umożliwiła odnalezienie sformułowań, zwrotów i słów charakterystycznych dla języka używanego w stosunku do dzieci, a przeniesionego na komunikację z seniorem. Program MAXQDA umożliwia wyszukiwanie wybranych słów bądź sformułowań. W przypadku analizy zjawiska infantyliczacji osób starszych poszukiwano następujących słów: buzia, nóżka/nóżki, nosek, ząbki, oczka. Słowo buzia używano najczęściej w kontekście zachowania czystości okolic twarzy. Potwierdzeniem tego jest następująca wypowiedź opiekuna: *Mówię: dawaj tu **buzię** masz brudną, co ty się nie wytarłaś, nie widziałaś? [W12].* Słowo nóżka i jego odmiany używane

były w sytuacji opisywania wypadku, który miał miejsce w przeszłości. W taki sposób o tym mówił jeden z rozmówców: *Praktycznie nic jej się nie stało, **nóżki** były całe oprócz tego, że przecięła sobie pod kolanem **nóżkę*** [W1]. Słowo nosek zostało użyte w kontekście karmienia seniorki. Zastosowano je wraz ze słowem buźka. Obrazuje to następująca wypowiedź: *W tej chwili karmimy mamę, bo sama nie naje się, zakładamy oczywiście fartuszek, żeby się nie ochlapała, żeby **nosek** mogła sobie wytrzeć, czy **buźkę*** [W1]. Z kolei wyraz ząbki pojawiał się najczęściej w wypowiedziach osób badanych, w kilku kontekstach sytuacyjnych. W jednych przypadkach dotyczył on zakładania protezy zębowej: *Potem 6:30 to już jest wstawianie, idziemy do toalety, robimy siusiu, zakładamy **ząbki** i bierzemy te leki, które są na czczo, idziemy do łóżeczka (...)* [W6]. W innych wypowiedziach użycie słowa ząbki dotyczyło spożywania rozdrobnionych pokarmów, gdyż osoby starsze często nie są w stanie dobrze pogryźć jedzenia. Potwierdzeniem jest następująca wypowiedź: *Wiadomo, że to więcej musi być takie jedzenie papka jak to się mówi, bo grubszych rzeczy wiadomo, że **ząbków** mama nie ma i to tak jest, musi być wszystko miękkie, rzadkie (...)* [W2]. Słowo oczka było użyte wraz ze słowami: buźka i ząbki. Może to wskazywać na wzmożoną troskę o zachowanie czystości i schludnego wyglądu w okolicach twarzy. *Jeżeli mama ma już **oczka** otwarte, to wstajemy, podchodzimy do łazienki, myjemy, ubieramy pampersa, idziemy do kuchni, staramy się mamę, żeby ubrała **ząbki**, co jest nieraz bardzo wielkim kłopotem włożyć zęby do **buźki**. Nieraz nam pozwoli, często nam nie pozwala* [W1].

Analiza leksykalna wypowiedzi opiekunów rodzinnych wykazała, że najczęściej stosują oni zdrobnienia mówiąc o częściach ciała seniora, a w szczególności tych, które znajdują się w okolicy twarzy. Z ich wypowiedzi wybrzmiewa troska o człowieka starszego, w stosunku do którego sprawują opiekę. Jednakże nadmierne używanie zdrobnień w odniesieniu do seniora wpływa na jego udziecinnianie nie tylko w sferze myślenia o seniorze jak o dziecku, ale także oddziałuje na zachowania w stosunku do niego i w obecności innych osób.

Przedstawione wyniki wykazały, że zachowania opiekunów ściśle były powiązane ze sferą komunikacji. Opiekunowie w swoich narracjach mówili o tym, że do ich matki czy ojca należy mówić tak jak do dziecka. Tak też czynili, co zostało przedstawione w przytoczonych wypowiedziach osób badanych. Innym z obszarów niezwiązanym bezpośrednio z infantylizacją osób starszych było przyrównywanie opieki do okresu wczesnego macierzyństwa. Dbanie o zachowanie czystości osób starszych również było bezpośrednio kojarzone z pielęgnacją niemowląt.

Zakończenie

Przedstawiony wycinek badań dotyczący infantylizacji osób starszych pokazał, że ze zjawiskiem tym mamy do czynienia w wielu aspektach opiekuńczych, objawiających się na licznych polach życia rodzinnego. Wyniki badań mogą zostać wykorzystane przez pracowników instytucji zajmujących się opieką nad osobami starszymi. Jedną z takich jednostek są domy dziennego pobytu, w których człowiek stary przebywa kilka godzin w ciągu dnia. To świadomość personelu tych placówek na temat zjawiska infantylizacji może przyczynić się do edukacji opiekunów rodzinnych związanej z prowadzeniem prawidłowej komunikacji z seniorem, aby nie traktować go jak dziecka, lecz jak dorosłego człowieka mającego te same prawa, mimo ograniczeń intelektualnych.

W przestrzeni publicznej i medialnej dużo mówi się o godności osób starszych, w przypadku ich choroby i niepełności nadal są traktowani jak dzieci. W procesie komunikowania się, pielęgnacji oraz w kontaktach międzyludzkich opiekunowie najczęściej swoje doświadczenia czerpią z okresu opieki i wychowania własnych dzieci. Brak jest przygotowania opiekunów do sprawowania opieki w oparciu o wiedzę dotyczącą zachowań człowieka starego. Niezrozumienie okresu starczego prowadzi do sprowadzania seniorów do roli dzieci – ich infantylizację. Dla wielu opiekunów jest to najprostsze i jedyne podejście do człowieka starego. Aby zmienić to zjawisko, ważne jest przygotowanie i zrozumienie starzenia jako odrębnego okresu życia. Powinni to czynić nauczyciele, lekarze oraz pracownicy socjalni.

Zaprezentowane wyniki badań pokazały, że opiekunowie bardzo często nieświadomie dokonują udzielniania seniorów. Najczęściej zauważali oni zachowania, które można przypisać dzieciom: obrażanie się, zazdrość oraz nieprawidłowe zachowania przy stole. Widoczne to było w różnych sytuacjach życia codziennego odnoszących się do opieki, zaspokajania podstawowych potrzeb, zachowania higieny oraz na płaszczyźnie językowej. Używają oni wtedy charakterystycznego języka, który staje się zubożonym językiem specyficznym dla porozumiewania się z małymi dziećmi, tzw. *baby talk*.

Traktowanie ludzi starych jak dzieci może nieść ze sobą negatywne konsekwencje dla nich samych. Mimo, że większość przejawów infantylizacji jest nieświadoma, związana z troską i chęcią jak najlepszego sprawowania funkcji opiekuńczej, może prowadzić do sytuacji, w której opiekun ma całkowitą władzę nad osobą starszą. Z kolei brak możliwości podejmowania samodzielnych decyzji przez osoby, wobec których jest sprawowana opieka, może prowadzić

do coraz większej ich zależności, a zatem do pogłębiania się niesprawności psychofizycznej człowieka starszego.

BIBLIOGRAFIA

- Bielak P. (2017), *Postawy wobec starości i starzenia się – stereotypy*, w: A. Piotrowska-Puchała, M. Bogusz, P. Rachwał i.in. (red.), *Poszerzamy horyzonty*, tom IV, Słupsk: Mateusz Weiland Network Solutions, s. 87–93.
- Boss P. (2013), *Kochając osobę z demencją. Jak znaleźć nadzieję...* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Iwański R. (2016), *Opieka długoterminowa nad osobami starszymi*, Warszawa: CeDeWu.
- Kawczyńska-Butrym Z., Czapka E. (2015), *Rodzinna czy instytucjonalna przestrzeń opieki nad populacją seniorów – kontekst procesów migracyjnych*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio I – Philosophia-Sociologia*” 40(2), s. 65–79.
- Kołączyńska K., Szostakowski M., *Sposoby komunikacji z osobami starszymi z wadą słuchu, wadą mowy i demencją starczą* (2014), w: *Uczenie się przez całe życie. Rozwój–kariera–partycypacja społeczna*, red. A. Szostkiewicz, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 149–162.
- Matyjas B. (2014), *Międzypokoleniowy przekaz tradycji wychowawczych (na podstawie badań gimnazjalistów i ich rodzin)*, w: *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu, s. 87–112.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2015), *Komunikacja między ludźmi: motywacja, wiedza, umiejętności*, Warszawa: PWN.
- Parlak D. (2000), *Komunikacja z ludźmi starszymi w ramach relacji opiekuńczo-terapeutycznych*, w: A. Panek, Z. Szarota (red.), *Zrozumieć starość*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Text, s. 39–47.
- Pilch T. (red.) (2003), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom II, hasło: komunikacja, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 707–713.
- Szarota Z. (2010), *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szolak D. (2011), *Komunikacja z ludźmi starszymi w warunkach instytucjonalnych zdaniem mieszkańców i pracowników Domu Pomocy Społecznej dla osób w podeszłym wieku*, w: *Starość zależna – opieka i pomoc społeczna. Perspektywa gerontologii społecznej*, red. Z. Szarota, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, s. 107–122.
- Szostakowska K. (2019), *Infantyilizacja osób starszych nie tylko w sferze języka – raport z badań*, „*Praca socjalna*” 5(34), s. 7–21, doi: 10.5604/01.3001.0013.7255.
- Zych A. (2010), *Leksykon gerontologii*, hasło: choroba Alzheimera, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 28–29.

Źródła internetowe:

Rocznik Demograficzny 2019 (2019) – <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2019,3,13.html> (dostęp: 22.10.2019).

Zakłady stacjonarne pomocy społecznej w 2017 roku (2017) – <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoeczna/zaklady-stacjonarne-pomocy-spoecznej-w-2017-roku,18,2.html> (dostęp: 22.10.2019).

STRESZCZENIE

Podczas sprawowania opieki nad człowiekiem starym pojawiają się charakterystyczne zachowania opiekunów rodzinnych względem seniora. Dotyczą one traktowania człowieka starego jako dziecka w wielu aspektach codziennego funkcjonowania. Prezentowany artykuł dotyczy zjawiska infantyilizacji, które polega na traktowaniu seniorów jako dzieci w różnych sytuacjach. Mogą one dotyczyć wielu zachowań względem człowieka starego, wśród których wyróżniono: opiekę, pielęgnację oraz komunikację. W artykule zaprezentowany został raport z badań przedstawiający to zjawisko wielowymiarowo. Koncentruje się on na jego analizie w perspektywie społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: człowiek stary, infantyilizacja, komunikacja, opieka, pielęgnacja, opiekun

SUMMARY

When family is looking after an elderly person, there appear characteristic behaviors of family carers towards the senior. They treat an old man as a child in many aspects of everyday tasks. The presented article concerns the phenomenon of infantilization, which consists in treating seniors as children in various situations. They may related to behaviors towards the old man, among which were distinguished: care, taking care and communication. The article presents a research report presenting this multidimensional phenomenon. It focuses on its analysis in a social perspective.

KEYWORDS: old man, infantilization, communication, care, taking care, cerers of senior

KATARZYNA SZOSTAKOWSKA – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 25.01.2021

Daty recenzji / Revised: 24.09.2021; 24.09.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023

Wykluczenie transportowe seniorów

Transport exclusion of seniors

DOI 10.25951/9578

Wstęp

Wykluczenie społeczne jest zjawiskiem szczególnie dotkliwym, mającym wpływ na funkcjonowanie człowieka w otaczającej go rzeczywistości społecznej. Jak podkreśla Giddens, odnosi się ono do sytuacji, w której jednostki oraz całe grupy społeczne zostają pozbawione pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa (Giddens 2007, s. 346–347). W kontekście tego uczestnictwa kluczowe znaczenie ma dostęp do dóbr i usług, w tym także do środków transportu publicznego. W związku z powyższym wykluczenie transportowe wydaje się być jedną z kluczowych kategorii wykluczenia społecznego. Przeciwdziałanie tej narastającej w naszym kraju kwestii społecznej wiąże się z możliwością realizacji praw obywatelskich wynikających z zapisów konstytucyjnych. Na problem zwrócił uwagę Rzecznik Praw Obywatelskich, wskazując możliwość legislacyjnego ustalenia minimum realizacji norm programowych określającego obowiązki władzy publicznej w zakresie transportu publicznego. Zdaniem rzecznika ważne jest wprowadzenie i przestrzeganie prawa obywatela do transportu publicznego zapewniającego połączenie do siedziby władz danej gminy. Brak dostępu do transportu publicznego oznacza, zdaniem RPO, rezygnację z wykonywania przez organy władz swej ustawowej funkcji, a tego nie można zaakceptować w świetle celów ustawy o publicznym transporcie zbiorowym i regulacji konstytucyjnych – obejmujących następujące przepisy Konstytucji RP: Art. 30. Godność osobista; Art. 52. Wolność poruszania się po terytorium RP; Art. 68. Prawo do ochrony zdrowia; Art. 70. Prawo do nauki; Art. 69. Pomoc na rzecz osób z niepełnosprawnościami (RPO, 2021).

Celem artykułu jest nakreślenie problemu dotyczącego wykluczenia transportowego seniorów jako dynamicznie narastającego zjawiska na terenach wiejskich. W kontekście analiz dotyczących wykluczenia

transportowego seniorów należy podkreślić dwa jego wymiary: wymiar przestrzenny oraz wymiar społeczny. Wymiar przestrzenny dotyczy obszaru bez dostępu do komunikacji publicznej, a warto zaznaczyć, że w Polsce wykluczenie transportowe dotyczy obecnie 13,8 mln osób mieszkających w gminach, w których nie jest zorganizowany transport publiczny (Dulak i Jakubowski, 2018). Społeczny wymiar wykluczenia transportowego dotyczy zaś grup osób bez dostępu do tego transportu. Wśród tych grup często znajdują się osoby starsze, które stosunkowo rzadko migrują ze wsi do miast, co oznacza, że wykluczenie transportowe pozbawia ich dostępu do wielu dóbr i usług, przez co znacząco oddziałuje na jakość ich życia.

Tematyka i charakter poruszanych zagadnień wymagały przyjęcia strategii badawczej, która respektowałaby ich wieloaspektowy charakter. Punktem wyjścia było poznanie opinii badanych seniorów. Tradycyjne badania ankietowe (Babbie 2004, s. 267–301) posłużyły jako podstawowa metoda odkrywania tendencji występujących na badanych obszarach i obserwowania ich zmian w zależności od wybranych czynników. Na potrzeby badania opracowano autorskie narzędzie badawcze. Badania ankietowe skierowane były do seniorów mieszkających w miejscowościach o niskiej dostępności komunikacyjnej. Anonimowa ankieta została przeprowadzona w okresie od października do grudnia 2020 r. Ankiety dla seniorów wybranych do badania zostały przekazane i odebrane przez pracowników organizacji pozarządowych działających na terenie województwa warmińsko-mazurskiego. Organizacje te są członkami Federacji Organizacji Społecznych Województwa Warmińsko-Mazurskiego. Zastosowano nieprobabilistyczny losowy dobór próby jako popularny typ doboru często stosowany w badaniach społecznych. Projekt dotyczył wyselekcjonowania respondentów mieszkających na wsiach województwa warmińsko-mazurskiego dotkniętych problemami w dostępie do komunikacji miejskiej. Biorąc pod uwagę charakter tego losowania, szczególną uwagę zwrócono na analizę uzyskanego materiału empirycznego przy uogólnianiu wniosków. W badaniach przeprowadzonych we wsiach warmińsko-mazurskich wzięło udział 185 uczestników.

Wykluczenie społeczne

Poddając analizie zjawisko wykluczenia społecznego warto podkreślić, że jest ono kategorią pojęciową nadającą określony kształt stosunkom i relacjom społecznym, a przez to staje się pojęciem poddawanym refleksji przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, polityków i publicystów.

Podstaw teoretycznych wykluczenia społecznego należy dopatrywać się w klasycznych teoriach socjologicznych zawartych w pracach M. Webera traktujących o swoistym „zamknięciu społecznym” grup uprzywilejowanych czy też pracach E. Durkheima i R. Mertona uwypuklających zagadnienia związane z integracją i spójnością społeczną, czy wreszcie w pracach T.H. Marshalla kładących nacisk na odmowę praw obywatelskich, politycznych oraz społecznych w stosunku do pewnych grup czy osób. I choć podstawy dyskursu związanego z wykluczeniem społecznym osadzone są w klasycznej socjologii, to dynamiki dyskursowi dotyczącemu wykluczenia społecznego nadało ujmowanie i rozpatrywanie go w sensie politycznym, obejmującym ustosunkowanie się władz do zjawiska rozprzestrzeniania się wskutek narastającej biedy i bezrobocia nowych zmarginalizowanych grup społecznych (Białobrzeska 2022, s. 236–237). Ten prakseologiczny wymiar postrzegania wykluczenia społecznego przełożył się na uwypuklenie jego wielowymiarowości. Szeroki, interdyscyplinarny dyskurs dotyczący wykluczenia społecznego toczący się w środowisku naukowym w ostatnich dwóch dekadach ukazał złożoność i wielopłaszczyznowość tego procesu, przyczyniając się do powstania wielu definicji i interpretacji tego zjawiska.

Wielość ujęć interpretacyjnych wykluczenia społecznego przyczyniła się do prób budowania ujęć syntetycznych tego zjawiska. Autorzy ujęć syntetycznych starają się grupować główne wątki podkreślane przez autorów poszczególnych definicji. Jedno z ciekawszych a jednocześnie bardzo przejrzystych podejść zostało przedstawione w publikacji wyników ewaluacji programu Unii Europejskiej Poverty (Andersen i in. 1994, s. 10–11). Autorzy opracowania podkreślają, że w ujęciu syntetycznym należy wyjść od założenia, że wykluczenie społeczne to dynamiczny proces, który ma swoją specyfikę:

- często spowodowany brakiem zasobów;
- prowadzący do sytuacji wielowymiarowej deprywacji o różnych stopniach natężenia;
- wielowymiarowy;
- posiada aspekty oddawane przez wskaźniki pieniężne, ale też takie, których te wskaźniki nie ujmują;
- charakteryzuje się deficytami uczestnictwa (o różnym stopniu natężenia) w głównym nurcie społeczeństwa i dostępu do zasadniczych systemów społecznych (rynek pracy, zabezpieczenie społeczne, edukacja, opieka medyczna);
- może oznaczać zerwanie więzi z rodziną i ze społeczeństwem;
- może powodować utratę poczucia tożsamości i celu w życiu;
- wiąże się z pozbawieniem lub nierealizowaniem uprawnień socjalnych;

- zawiera czynniki utrwalające i błędne koła, które sprawiają, że dominuje w cyklu życia i może być przekazywany międzypokoleniowo.

Ze względu na złożoność i wielowątkowość interdyscyplinarnego dyskursu toczącego się wokół wykluczenia społecznego, w prezentowanym tekście skupiono się na arbitralnie wybranych wątkach, które w ocenie autorki wydają się być szczególnie znaczące dla podjętych analiz. Jednym z podjętych wątków jest interpretowanie wykluczenia przez pryzmat uczestnictwa bądź jego braku w różnych obszarach życia społecznego. Przyjmując taką perspektywę, zakłada się, że uczestnictwo jest pożądane, a to, w czym ma się uczestniczyć, jest pozytywne. Tu jednak pojawia się pewien dysonans poznawczy, gdyż ludzie mogą w pełni świadomie nie chcieć w coś uczestniczyć, bo taki jest ich wybór i w takich przypadkach nie będziemy mówić o wykluczeniu społecznym.

Definiując wykluczenie społeczne poprzez pryzmat kryterium uczestnictwa bądź jego braku, wyróżnić możemy definicje partycypacyjne oraz definicje dystrybucyjne.

W podejściu partycypacyjnym akcentuje się problematykę uczestnictwa jednostek i grup w ważnych sferach życia społecznego, co wiąże się z przekonaniem, że udział w tych obszarach życia stanowi naturalną aktywność w obliczu obowiązujących norm życia społecznego na różnych etapach rozwoju. W ujęciu tym wskazuje się trzy istotne obszary życia społecznego: ekonomiczny, polityczny, społeczny (Jasińska-Kania, Łodziński 2009, s. 9; Galor 2012, s. 2).

Natomiast w podejściu dystrybucyjnym podkreśla się problem ograniczenia/braku dostępu do ważnych społecznie zasobów i usług. Przy czym w tym ujęciu świat zasobów jest określany w kontekście dostępu do rynku pracy (miejsc pracy i dochodów z pracy), konsumpcji, systemu edukacyjnego (wyszkolenia), zabezpieczenia społecznego (świadczeń społecznych) i ochrony zdrowia (Nowak 2012, s.19)

Mimo wielości ujęć i interpretacji tego zjawiska w bogatej literaturze przedmiotu wymaga ono ciągle redefiniowania i reinterpretacji. Potrzeba ta wynika z dynamiki zmian w zakresie wykluczenia społecznego w ujęciu temporalnym i przestrzennym, a także wiedzy, jaka płynie z komplementarnego charakteru badań prowadzonych przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych.

Zjawisko wykluczenia transportowego

Wśród wielu rodzajów wykluczenia społecznego na uwagę zasługuje wykluczenie transportowe/komunikacyjne. Jest to zjawisko, które ostatnimi laty dość często określane jest jako zagrożenie dla rozwoju i funkcjonowania miesz-

kańców Polski zamieszkujących miejscowości pozbawione transportu publicznego. Wykluczenie to jest interpretowane jako pozbawienie możliwości korzystania z transportu publicznego mieszkańców danego obszaru. Wykluczenie transportowe dotyczy nie tylko dostępu do dróg, ale również kolei, chodników lub ścieżek rowerowych.

Ten rodzaj wykluczenia definiowany jest jako „utrata zdolności przez jednostki i grupy ludzi do nawiązania połączeń z miejscami pracy lub usług, w sytuacji, gdy są one niezbędne do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie.” (Beyazit 2011, s. 117–134)

J. Elvy definiując i opisując to zjawisko zaznacza, że może ono wystąpić w sytuacji, gdy ludzie nie mogą częściowo lub w pełni uczestniczyć w codziennych aktywnościach w społeczności ze względu na ich niewystarczającą mobilność w otoczeniu, choć otoczenie to zostało zbudowane w oparciu o założenie wysokiej mobilności (Elvy 2014).

Analizując wykluczenie transportowe, warto nawiązać do opisywanego w literaturze przedmiotu pojęcia ubóstwa transportowego, które definiuje stan ograniczonej mobilności wynikający z współwystępowania różnych czynników upośledzających transportowo oraz społecznie daną osobę. Czynniki upośledzenia transportowego są najczęściej: brak samochodu, mała dostępność transportu zbiorowego, wysokie ceny biletów, ale także lęk przed staniem się ofiarą przestępstwa w trakcie korzystania z transportu czy też słaba dostępność do informacji o rozkładach jazdy.

Warto w tym miejscu podkreślić, że ubóstwo transportowe prowadzić może do znacznego lub całkowitego ograniczenia dostępu do wielu dóbr, usług, szans życiowych, sieci społecznych, kapitału społecznego itp., co niejednokrotnie może stać się generatorem innych obszarów wykluczenia społecznego.

Wykluczenie transportowe w różnym stopniu dotyka osoby zamieszkujące tereny nim dotknięte. Analizując zastane wyniki badań, można wyodrębnić kilka typowych grup społecznych, które są w grupie największego ryzyka. Są to: osoby starsze, dzieci i młodzież, samotni rodzice, osoby niepełnosprawne, osoby nie mające dostępu do samochodu oraz osoby ubogie (Elvy 2014, s. 41–49.)

Dokonując analizy kluczowych pojęć dotyczących dyskursu w zakresie wykluczenia komunikacyjnego, warto poświęcić uwagę pojęciu dostępności przestrzennej, która definiowana jest jako łatwość osiągnięcia w przestrzeni określonej formy działalności z badanego miejsca przy pomocy określonego środka transportu (Black, Conroy 1977, s. 1012–1031). Natomiast użycie dookreślenia mówiącego, że jakieś miejsce jest dostępne dzięki skorzystaniu z jakiejś formy transportu, sprawia że mówimy wtedy o dostępności transportowej.

Warto podkreślić, że dostępność przestrzenna – zoperacjonalizowana jako dostępność transportowa – jest jednym z kluczowych parametrów określających atrakcyjność poszczególnych miejsc. W tym ujęciu stanowi ona istotny element poziomu życia czy składnik atrakcyjności inwestycyjnej (Komornicki i in. 2010, Guzik i in. 2010). Dostępność transportowa do edukacji czy służby zdrowia staje się wyznacznikiem szans życiowych (Pacione 1989, s. 12–18), a słaba dostępność lub jej brak jest podstawowym czynnikiem wykluczenia społecznego (Cass, Shove, Urry 2005; Farrington 2007).

Wykluczenie transportowe w Polsce

Myślenie o wykluczeniu komunikacyjnym jako o problemie charakterystycznym dla Polski byłoby pewnym nadużyciem, gdyż w rzeczywistości jest ono zjawiskiem spotykanym dość powszechnie i dotyczy zarówno krajów rozwijających się, jak i wysokorozwiniętych, w tym wielu państw członkowskich UE. Mówiąc o przypadku Polski warto jednak podkreślić, że zjawisko to jest dość powszechne i dotyczy znacznej liczby osób. Według M. Dulaka oraz B. Jakubowskiego (2018) gminy, w których nie ma zorganizowanego publicznego transportu zbiorowego o charakterze użyteczności publicznej, zamieszkuje obecnie ok. 13,8 mln osób.

Często docierają do nas informacje mówiące o szeroko rozumianym rozwoju społeczno-ekonomicznym, jaki ma miejsce w Polsce. Rzadko jednak zwraca się uwagę na fakt, że korzystanie z dynamicznie rozwijających się rynków pracy, placówek edukacyjnych, rekreacyjnych, kulturalnych czy też instytucji opieki zdrowotnej wymaga przede wszystkim odpowiedniej dostępności transportowej. Brak połączeń komunikacyjnych lub ich minimalna ilość wraz z niedostosowaną ofertą prowadzą do poważnych skutków zarówno dla mieszkańców mniejszych miejscowości, jak i dla samych miast. Jak wskazuje raport Polskiej Akademii Nauk, ponad 20% sołectw w Polsce pozbawionych jest jakiegokolwiek środka zbiorowego transportu publicznego, a do wielu pozostałych docierają tylko dwa autobusy dziennie (Rosner, Stanny, Komorowski 2018, s. 37).

Przyczyny ograniczeń w zakresie transportu publicznego mają u podłoża głównie uwarunkowania ekonomiczne związane z brakiem rentowności przejazdów, ale skutki, jakie za sobą niesie ten rodzaj wykluczenia, mają ogromne spektrum oddziaływania w odniesieniu do jednostek, grup czy całych społeczności.

Do pierwszoplanowych skutków likwidacji połączeń, jak zaznacza Trammer, zaliczyć można migracje z mniejszych miejscowości do większych, w tym

ze wsi do miast osób, które ze względu na szereg trudności, w tym ograniczenia transportu bądź jego brak, zmuszone zostały, aby przenieść się do większych miejscowości. Trammer podkreśla, że wykluczenie transportowe przyczyniło się w sposób istotny do degradacji funkcjonalnej miast powiatowych, choć te pełniły przez wiele lat funkcję centrum lokalnego, do którego środkami komunikacji zbiorowej przyjeżdżali mieszkańcy powiatu. Wraz z likwidacją połączeń między małymi miejscowościami a miejscowościami powiatowymi przestały one pełnić swoją dotychczasową funkcję. Zdaniem przytaczanego badacza niższa dostępność komunikacyjna stała się głównym ograniczeniem rozwojowym dla wielu małych miast, a w jego ocenie jest to o tyle istotne, że małe miasta powinny pełnić funkcję pośredniczącą w rozprzestrzenianiu się rozwoju z większych ośrodków na tereny wiejskie (Trammer 2012, s. 2)

Dokonując analizy rozkładu przestrzennego dostępności w transporcie publicznym na terenie Polski, łatwo jest zauważyć, że potrzeby transportowe regionów, a nawet lokalnych jednostek samorządowych są zróżnicowane i wymykają się często stosowanemu podziałowi na Polskę zachodnią i wschodnią. Z analiz rozkładu transportu publicznego wynika nawet, że generalnie lepszą dostępność komunikacyjną mamy w Polsce wschodniej niż zachodniej, a zróżnicowania mają często bardzo lokalny wymiar (Rosik i in., 2017 s. 258). W transporcie publicznym bardzo niskie wartości wskaźnika (które możemy interpretować jako wykluczenie transportowe wszystkich osób niedysponujących w gospodarstwie domowym samochodem osobowym) notujemy niekiedy nawet w bezpośrednim sąsiedztwie dużych miast. Warto w tym miejscu zauważyć, że utrwalanie się takiej tendencji w zakresie dostępności w transporcie publicznym sprzyja i sprzyjać będzie pogłębianiu się i utrwalaniu różnic rozwojowych w regionach, a także różnic w poziomie i jakości życia Polaków. Będzie to również generowało wykluczenie transportowe kolejnych obszarów, zwłaszcza tych, gdzie jednocześnie ma miejsce odpływ ludności naruszający strukturę demograficzną obszarów wiejskich i wielu mniejszych miast (Guzik i in., 2019, s. 41–43).

Dostępność przestrzenna transportu publicznego na Warmii i Mazurach

Dostępność danych dotyczących wykluczenia transportowego na terenie województwa warmińsko-mazurskiego zawdzięczać można szczegółowym badaniom, jakie miały tu miejsce w 2019 roku, zaprezentowanych w raporcie *Analiza relacji funkcjonalno-przestrzennych między ośrodkami miejskimi i ich*

otoczeniem. Raport cząstkowy. Komponent 3. Relacje przestrzenne i dostępność komunikacyjna. Województwo warmińsko-mazurskie 2019.

Na podstawie opublikowanych w obszernym raporcie danych można stwierdzić, że z ogólnej liczby 2 736 badanych miejscowości wiejskich Warmii i Mazur aż 1 180 nie jest obsługiwanych przez komunikację publiczną. Mieszka w nich 151 tys. osób, czyli co czwarty mieszkaniec obszarów wiejskich. W większości są to małe miejscowości wiejskie liczące średnio 130 mieszkańców, położone poza systemem dróg krajowych i wojewódzkich, do niektórych z nich wciąż nie prowadzi droga o nawierzchni bitumicznej. W grupie tej znajdują się również miejscowości, które obsługiwane są tylko przez połączenia kolejowe, a stacja kolejowa znajduje się poza wsią i wymaga przemieszczania się pieszo.

Przeciętna odległość z miejscowości pozbawionej komunikacji publicznej do najbliższego przystanku wynosi nieco ponad 4 km, czyli przekłada się na 63-minutowe dojeżdżenie do przystanku. Jest to dość długi czas i w znacznym stopniu ogranicza mobilność, szczególnie osobom starszym, nie wspominając o osobach niepełnosprawnych. Należy pamiętać, że ponad 1 200 miejscowości ma połączenie wymagające dotarcia do innej miejscowości lub przystanku położonego poza miejscowością (Guzik i in., 2019).

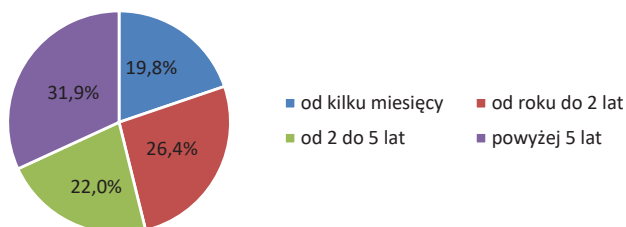
Wykluczenie transportowe seniorów zamieszkujących tereny wiejskie

Wykluczenie transportowe jest zjawiskiem niosącym za sobą szereg konsekwencji, które w znaczący sposób rzutują na funkcjonowanie osób nim dotkniętych. Przeprowadzone przez autorkę badania dotyczące psychospołecznych uwarunkowań funkcjonowania seniorów doświadczających wykluczenia transportowego dostarczają szerokiej wiedzy dotyczącej tego zjawiska. W prezentowanym artykule skupiono się jednak na przedstawieniu tylko kilku arbitralnie wybranych skutków społecznych tego rodzaju wykluczenia, co wiąże się z ograniczeniami związanymi z charakterem tej publikacji.

Wśród poddanej badaniom populacji osób starszych z problemem braku możliwości swobodnego przemieszczania się za sprawą komunikacji publicznej boryka się blisko trzy czwarte badanych. Analizując uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że aż 44% seniorów żyje w miejscowościach, w których zlikwidowano połączenia komunikacji publicznej. Ograniczenie przejazdów do dwóch dziennie zadeklarowało 18,7% seniorów, a 6,6 % badanych wskazało, że transport publiczny do ich miejscowości ograniczono do jednego kursu na dobę. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że blisko 70% responden-

tów boryka się z problemami związanymi z dostępem do transportu publicznego umożliwiającą opuszczenie i powrót do miejsca zamieszkania.

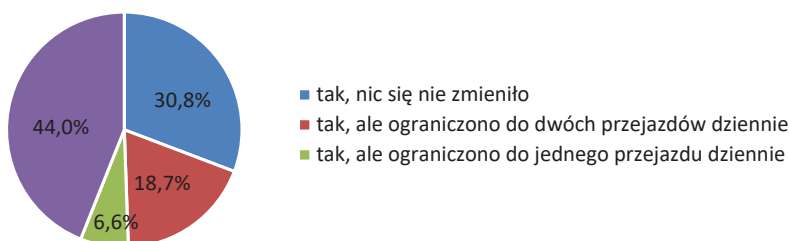
Wykres 1. Funkcjonowanie transportu publicznego w miejscu zamieszkania



Źródło: badania własne

O procesualnym charakterze tego zjawiska świadczyć mogą poniżej opisane i przeanalizowane wyniki badań. Dane zilustrowane na poniższym wykresie wskazują na temporalny wymiar zjawiska wykluczenia transportowego. Analiza uzyskanych danych pozwala stwierdzić, że zjawisko to ma swoją dynamikę i nasila się od dłuższego czasu. Blisko 32% seniorów ograniczenia w dostępie do transportu publicznego doświadcza od ponad 5 lat. W okresie od 2 do 5 lat problem ten dotknął kolejne 22% seniorów. W okresie od roku do dwóch lat ograniczenia w dostępie do transportu publicznego dotknęły następne ok. 26% seniorów. Niespełna 20% badanych zadeklarowało, że doświadcza tego problemu od kilku miesięcy.

Wykres 2. Czas, od którego badani doświadczają wykluczenia transportowego



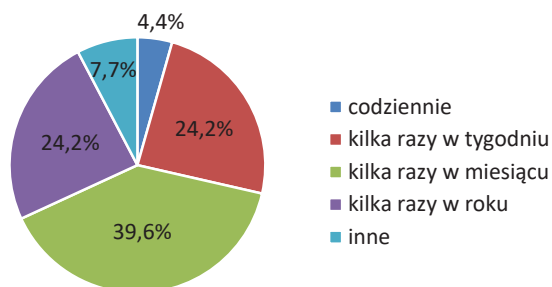
Źródło: badania własne

Brak dostępu do środków komunikacji publicznej nie pozostaje bez znaczenia dla mobilności tej grupy społecznej. Dane uzyskane z badań (por. wykres 3) wskazują na małą mobilność seniorów. Analizując częstotliwość wyjazdów z miejscowości ustalono, że blisko jedna czwarta badanych – 24,2%, wyjeżdża

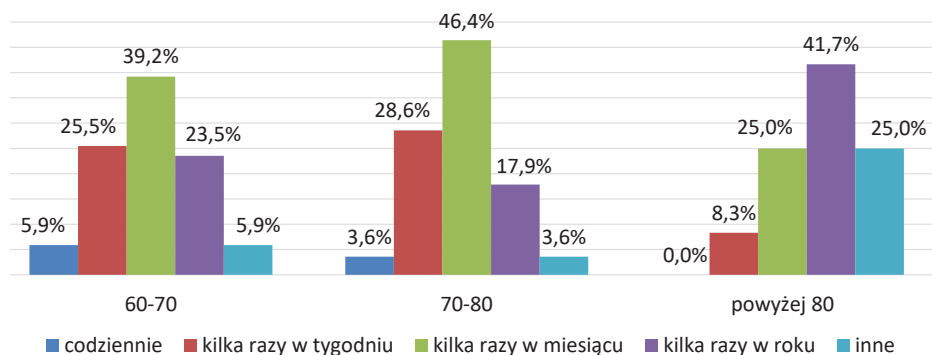
poza swoją miejscowość tylko kilka razy w roku, a prawie 40% respondentów wieś opuszcza kilka razy w miesiącu. Blisko jedna czwarta osób starszych wieś opuszcza kilka razy w tygodniu (24,2%), a 7,7% podróżuje codziennie.

Grupa badanych seniorów nie jest jednolita wiekowo. 56% próby badawczej stanowią seniorzy w wieku 60–69 lat, 31% z nich to osoby między 70 a 80 rokiem życia, a seniorzy powyżej 80 lat stanowią 13% respondentów. Ustalono, że zmienną mającą wpływ na uzyskane wyniki badań jest wiek badanych (por. wykres 4). Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że znaczące zmiany w sposobie przemieszczania dotyczą seniorów powyżej 80 roku życia. Blisko 42% z nich swoją wieś opuszcza tylko kilka razy w roku, a około jednej czwartej najstarszych seniorów (25%) w kategorii inne wpisywała odpowiedź „nigdy nie wyjeżdżam ze wsi”. W kategorii tej pojawiały się nieliczne odpowiedzi takie jak: „wozi mnie karetka”, „wozi mnie samochód z pomocy społecznej”.

Wykres 3. Częstotliwość wyjazdów



Wykres 4. Częstotliwość wyjazdów a wiek

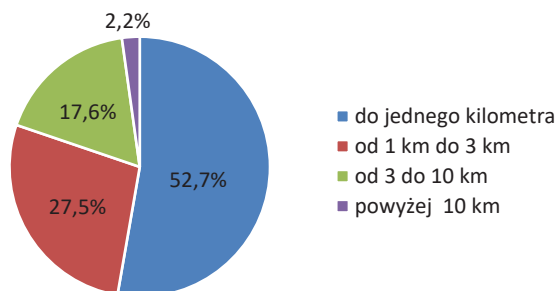


Mniejsza mobilność seniorów w porównaniu do innych grup wiekowych podyktowana jest zapewne brakiem konieczności dojazdów do pracy czy szkoły, ale bez wątplenia jest mocno ograniczająca w dostępie do innych podstawowych dóbr czy usług. Seniorzy, którzy są wykluczeni komunikacyjnie, mogą mieć coraz większą trudność w realizacji podstawowych potrzeb na skutek postępującej separacji od istotnych dla nich życiowo miejsc.

Z badań wynika, że w blisko 15% miejscowości, które zamieszkują badani, nie ma sklepu z podstawowymi produktami, w ponad 20% tych miejscowości nie ma kościoła, w 50% miejscowości nie ma miejsc integracji typu klub, świetlica itp., a w ponad 70% nie ma przychodni. W tym miejscu należy dodać, że załatwienie spraw urzędowych, skorzystanie z szeregu usług, szerszej oferty handlowej czy skorzystanie z oferty kulturalnej wiąże się również z koniecznością skorzystania z transportu.

Bez łatwo dostępnego transportu nie sposób skorzystać z usług publicznych gwarantujących właściwy poziom życia. Tymczasem już samo dotarcie do przystanku wymaga niejednokrotnie dużego wysiłku i stanowić może istotną barierą funkcjonalną w uczestnictwie społecznym seniorów (por. wykres 6). Blisko połowa badanych osób (47,3%), do najbliższego przystanku musi pokonać dystans powyżej jednego kilometra. W grupie tej jest 27,5% osób starszych, które muszą pokonać dystans od jednego do trzech kilometrów, a także niespełna 18% seniorów, dla których dotarcie do przystanku wiąże się z pokonaniem dystansu od trzech do 10 kilometrów. Wśród badanych znalazła się również grupa osób, którą od przystanku dzieli dystans powyżej 10 kilometrów.

Wykres 5. Odległość do najbliższego przystanku komunikacji publicznej.



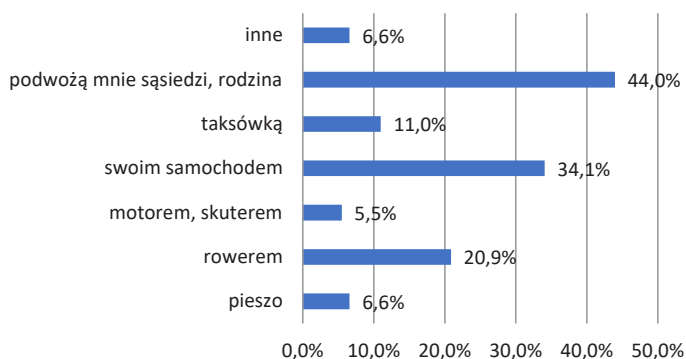
Źródło: badania własne

Analizując różnorodne konsekwencje niekorzystnej sytuacji transportowej (ang. *transport disadvantage*), jakich na co dzień doświadczają ludzie wykluczeni komunikacyjnie, warto wspomnieć o zjawisku motoryzacji wymuszonej (*forced car ownership*). Jako pierwszy zastosował ten termin Banister (1994,

s. 153–175).) w odniesieniu do terenów wiejskich wykluczonych transportowo. Opisał on sytuację, w której rodziny o niskich dochodach zostają przymuszone niejako do zakupu i użytkowania samochodu ze względu na to, że inne opcje transportu nie są dostępne, a członkowie tych rodzin potrzebują dostępności, którą posiadanie samochodu przynosi. Oczywistym skutkiem tego zjawiska jest wymuszony wzrost liczby samochodów poruszających się po drogach, bowiem w świetle likwidacji transportu zbiorowego jedynie transport indywidualny umożliwia dotarcie do pożądaných miejsc. Jednocześnie samochody kupowane przez osoby, które są do tego „zmuszone”, są zwykle pojazdami wysłużonymi, co powoduje wzrost zanieczyszczenia powietrza. Warto zauważyć, że obecnie to Polska ma najwyższy w Europie odsetek samochodów osobowych na drogach mających powyżej 20 lat. Osoby bez prawa jazdy, niepełnosprawne czy te, których nie stać na utrzymanie samochodu, są skazane na wykluczenie komunikacyjne i poleganie na osobach zmotoryzowanych. Do grupy tej często zalicza się seniorów, którzy przez to stają się w dużej mierze zależni od osób trzecich i zdani są na dobrą wolę sąsiadów czy innych osób.

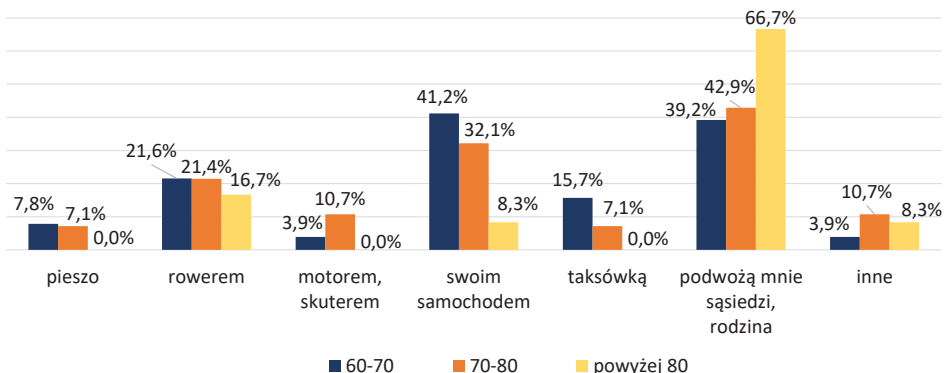
Z badań wynika (por. wykres 7), że badane osoby starsze najczęściej korzystają z transportu oferowanego przez sąsiadów bądź członków rodziny (44%), a ok. jedna trzecia z nich wykorzystuje własny samochód (34%), zaś kolejne 11% seniorów korzysta z przejazdów taksówką. Wśród środków transportu wykorzystywanego przez osoby starsze znalazł się rower, z którego korzysta niemalże 21% badanych i skuter (5,5% badanych), a 6,6 respondentów zadeklarowało, że przemieszcza się na piechotę.

Wykres 6. Środki transportu wykorzystywane przez seniorów



Źródło: badania własne

Wykres 7. Środki transportu wykorzystywane przez seniorów a wiek

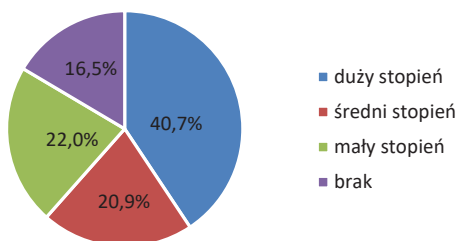


Źródło: badania własne

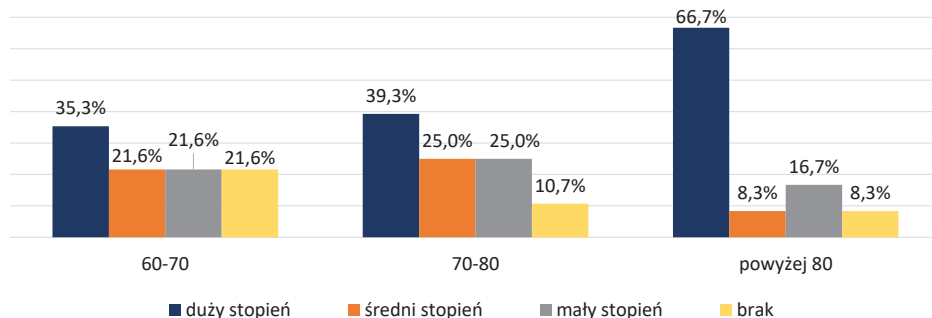
Wiek jest zmienną, która ma wpływ na korzystanie przez seniorów z różnych środków transportu (por. wykres 7). Zmiana preferencji w tym zakresie dotyczy przede wszystkim najstarszych badanych. Osoby powyżej 80 roku życia nie korzystają z form transportu, jaką jest taksówka, nie przemieszczają się skuterem czy też pieszo. Tylko nieliczna grupa seniorów wykorzystuje do transportu własny samochód (8,3%), a niespełna 18% przemieszcza się na rowerze. W zdecydowanej większości (ok. 67%) znajdują się seniorzy, którzy korzystają z usług zmotoryzowanych sąsiadów czy rodziny.

Osoby starsze skazane na wykluczenie komunikacyjne wraz z wiekiem coraz bardziej uzależniają swoją mobilność od osób zmotoryzowanych. Sytuacja ta powoduje, że muszą prosić sąsiadów czy rodzinę o wyświadczenie im takiej usługi i czują się uzależnieni od woli osób trzecich.

Wykres 8. Poczucie uzależnienia seniorów od innych



Wykres 9. Poczucie uzależnienia seniorów od innych a wiek badanych



Źródło: badania własne

Wyniki uzyskanych badań wskazują, że seniorzy czują się uzależnieni od innych (por. wykres 9). Takie odczucia ma zadeklarowało blisko 85% badanych, a tylko 16,5% takiego odczucia nie posiada. Ponad 40% uznało, że jest w dużym stopniu uzależniona od innych, 20,9% w stopniu średnim, a 22% w stopniu małym. Zdecydowanie wraz z wiekiem, co obrazuje wykres 10, narasta poczucie uzależnienia od innych. Duży stopień wskazało 66,7% seniorów powyżej 80 roku życia, 39,3% seniorów w wieku 70–80 lat i 35,3% w wieku 60–70 lat.

Zakończenie

W artykule przedstawiono cząstkowe wyniki badań dotyczące wykluczenia transportowego seniorów na terenie Warmii i Mazur. Ze względu na ograniczenia związane z wielkością tekstu arbitralnie wybrano i omówiono wyniki badań, które obrazują wybrane uwarunkowania funkcjonowania seniorów w środowiskach o niskiej dostępności transportowej. Osoby starsze zamieszkujące wsie Warmii i Mazur częściej niż mieszkańcy innych regionów doświadczają migracji ludzi młodych ze wsi do miast, przez co znacząco zmieniają się warunki ich dotychczasowego funkcjonowania. Zjawisko to powoduje starzenie się demograficzne mieszkańców wsi, co dodatkowo nasila skutki związane z wykluczeniem transportowym osób w coraz bardziej zaawansowanym wieku.

Otrzymane wyniki dość jednoznacznie wskazują, że osoby starsze doświadczają wielu skutków wykluczenia transportowego, co nie pozostaje bez wpływu

na jakość ich życia. Z badań wynika, że zjawisko wykluczenia komunikacyjnego ma tendencję narastającą i utrwalającą się, tymczasem, biorąc pod uwagę wymiar temporalny tego zjawiska, osobom starszym wraz z wiekiem coraz trudniej będzie poradzić sobie z tym problemem. Blisko połowa badanych osób (47,3%), do najbliższego przystanku musi pokonać dystans powyżej jednego kilometra. W grupie tej jest 27,5% osób starszych, które muszą pokonać dystans od jednego do trzech kilometrów, a także niespełna 18% seniorów, dla których dotarcie do przystanku wiąże się z pokonaniem dystansu od trzech do 10 kilometrów. Wyniki badań nie pozostawiają wątpliwości, że brak rozwiązań systemowych w zakresie prawa obywateli do transportu publicznego przyczyni się do dalszego pogłębiania tej kwestii społecznej. Seniorzy mając utrudniony dostęp do komunikacji, w ograniczonym zakresie mogą korzystać z niezbędnych dóbr i usług, a to negatywnie wpływa na jakość ich życia. Nielu z nich dysponuje samochodem, co wiąże się z uzależnieniem ich mobilności od osób zmotoryzowanych.

Istotnym wydaje się zwrócenie uwagi na zjawisko wykluczenia transportowego seniorów jako osób, które doświadczając jego skutków nie dysponują zasobami, które pozwalałyby im samodzielnie radzić sobie z przekraczaniem barier z tego wynikających. Obszar wykluczenia transportowego seniorów jest obszarem wciąż mało rozpoznany badawczo, choć dotyczy ono coraz większej demograficznie grupy społecznej.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen J., Bruto da Costa A., Chigot C., Duffy K., Mancho S., Mernagh, M. (1994), *The Contribution of Poverty 3 to the Understanding of Poverty, Exclusion and Integration*, In: *Poverty 3: The Lessons of the Poverty 3 Programme*, Lille: European Economic Interest Group, Animation and Research.
- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bannister D. (1994), *Equity and Acceptability Questions in Internalising the Social Costs of Transport*, In: ECMT/OECD, *Internalising the Social Costs of Transport*, Paris: OECD.
- Beyazit E. (2011), *Evaluating Social Justice in Transport: Lessons to Be Learned from the Capability Approach*, *Transport Reviews*, 31(1), DOI: 10.1080/01441647.2010.504900.
- Białobrzeska K. A. (2022) *Psychosocial Aspects of Seniors' Transport Exclusion: Selected Issues*, 2(136), „Kultura i Edukacja”, DOI Address: <https://doi.org/10.15804/kie.2022.02.14>

- Black J., & Conroy M. (1977), *Accessibility Measures and the Social Evaluation of Urban Structure*, *Environment and Planning A: "Economy and Space"*, 9(9), DOI: 10.1068/a091013.
- Cass N., Shove E., Urry J. (2005), *Social Exclusion, Mobility and Access*, *Sociological Review*, 53(3), 539–555. DOI: 10.1111/j.1467-954X.2005.00565.x.
- Dulak M., Jakubowski B. (2018), *Publiczny transport zbiorowy w Polsce. Studium upadku*, Retrieved from: <https://klubjagiellonski.pl/2018/04/17/publiczny-transport-zbiorowy-w-polsce-studium-upadku/>.
- Elvy J. (2014), *Public Participation in Transport Planning amongst the Socially Excluded: An Analysis of 3rd Generation Local Transport Plans*, *Case Studies on Transport Policy*, 2(2), DOI: 10.1016/j.cstp.2014.06.004.
- Eurostat (n.d.), Retrieved January 16, 2019 from: <https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained>.
- Farrington J.H. (2007), *The New Narrative of Accessibility: Its Potential Contribution to Discourses in (Transport) Geography*, *Journal of Transport Geography*, 15(5), 319–330. DOI:10.1016/j.jtrangeo.2006.11.007.
- Galor Z. (2012), *O dialektyce wykluczenia i marginalizacji*. w: Z. Galor, B. Goryńska-Bittner (Eds.), *Nieobecność społeczna. W poszukiwaniu sensów i znaczeń* (s. 28–37), Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Giddens A. (2007). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golinowska S., Broda-Wysocki B. (2005), *Kategorie ubóstwa i wykluczenia społecznego. Przegląd ujęć*, In: S. Golinowska, E. Tarkowska, & I. Topińska (Eds.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki* (s. 17–54), Warszawa: IPiSS.
- Guzik R., Kołoś A., Fiedeń Ł., Kocaj, A. (2021), *Dostępność komunikacyjna i relacje przestrzenne w województwie warmińsko-mazurskim*, Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej UJ.
- Guzik R., Zborowski A., Kołoś A., Micek G., Gwosdz K., Trzepacz P., Chaberko, T., Kretowicz P., Ciechowski M., Dej M., Grad N. (2010), *Dostępność komunikacyjna oraz delimitacja obszarów funkcjonalnych*, In: B. Domański, & A. Noworól, *Małopolskie miasta – funkcje, potencjał i trendy rozwojowe* (s. 88–134), Kraków: Małopolskie Obserwatorium Polityki Rozwoju.
- Jasińska-Kania A., Łodziński S. (2009), *Wprowadzenie. Obszary i formy wykluczania etnicznego w Polsce. Koncepcje teoretyczne i badania empiryczne*, In: A. Jasińska-Kania, & S. Łodziński (Eds.), *Obszary i formy wykluczania etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy* (s. 7–38), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Komornicki T., Bański J., Śleszyński P., Rosik P., Świątek D., Czapiewski K., Bednarek-Szczepańska M., Stępnik M., Mazur M., Wiśniewski R., Solon B. (2010), *Ocena wpływu inwestycji infrastruktury transportowej realizowanych w ramach po-*

- lityki spójności na wzrost konkurencyjności regionów (w ramach ewaluacji ex post NPR 2004–2006). Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Levitas R. (1998), *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*, London: Macmillan.
- Nowak A. (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pacione M. (1989), *Access to Urban Services – the Case of Secondary Schools in Glasgow*, "Scottish Geographical Magazine", 105(1), DOI: 10.1080/00369228918736746.
- Rosik P., Pomianowski W., Goliszek S., Stępnia M., Kowalczyk K., Guzik, R., Kołós A., Komornicki, T. (2017), *Multimodalna dostępność transportem publicznym w Polsce*, "Prace Geograficzne", 258. Warszawa: IGiPZ PAN.
- Rosner A., Stanny M., Komorowski Ł. (2018), *Monitoring rozwoju obszarów wiejskich. Etap III. Struktury społeczno-gospodarcze, ich przestrzenne zróżnicowanie i dynamika [Rural Development Monitoring. Stage III. Socio-Economic Structures, Their Spatial Diversification and Dynamics]*, Warszawa: Fundacja Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN [The European Fund for the Development of Polish Villages Foundation, the Institute of Rural and Agricultural Development of the Polish Academy of Sciences]. Responses (pp. 57–80). Geneva: International Institute for Labour Studies, International Labour Organization.
- RPO (2021). *Zapewnić każdemu transport publiczny choć do siedziby władz jego gminy - RPO o wykluczeniu transportowym*. Biuletyn informacji publicznej RPO. Retrieved from: https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2021-10/Do_MRiRW_wykluczenie_komunikacyjne_3.10.2021.pdf.
- Szarfenberg R. (2006), *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*. Warszawa: Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, Retrieved from: http://www.owes.info.pl/biblioteka/wyklad_wykluczenie_spoleczne.pdf.
- Trammer K. (2012, March 29), *Dostępność komunikacyjna i mobilność w polskich regionach*, Infos, 6, 1–4.

STRESZCZENIE

Zjawisko wykluczenia społecznego należy do kwestii o charakterze interdyscyplinarnym, a jego wielowymiarowy ogląd wykracza poza ubóstwo, bezrobocie, dostęp do różnych dóbr i usług, obejmując swym zasięgiem zagadnienia związane np. z zerwaniem więzi społecznych, poczuciem izolacji oraz uzależnieniem od innych. Problem wykluczenia społecznego dotyka wielu grup społecznych, ale są grupy, które są bardziej wrażliwe i stają się odbiorcami negatywnych skutków tego zjawiska. Do grupy szczególnie narażonej na skutki wykluczenia należą osoby starsze. Celem artykułu

jest nakreślenie problemu dotyczącego wykluczenia transportowego seniorów jako dynamicznie narastającego zjawiska na terenach wiejskich. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu badani seniorzy doświadczają niekorzystnej sytuacji komunikacyjnej oraz jak ograniczony dostęp do komunikacji publicznej wpływa na ich funkcjonowanie. Uzyskane wyniki dość wyraźnie wskazują, że osoby starsze doświadczają skutków wykluczenia transportowego, co ma wpływ na jakość ich życia.

SŁOWA KLUCZOWE: wykluczenie społeczne, wykluczenie transportowe, dostępność transportowa, wykluczenie transportowe seniorów

SUMMARY

The phenomenon of social exclusion is an interdisciplinary issue and its multidimensional view goes beyond poverty, unemployment, and access to various goods and services. It covers also issues related to, for example: breaking social ties, a sense of isolation and dependence on others. The problem of social exclusion affects many social groups, but there are groups that are more sensitive, becoming recipients of the adverse effects of this phenomenon. The elderly are a group particularly vulnerable to the effects of exclusion. The aim of the article is to outline the problem of seniors' transport exclusion as a dynamically growing phenomenon in rural areas. The article attempts to answer the question of to what extent the surveyed seniors experience an unfavourable communication situation and how limited access to public transportation affects their functioning.

KEYWORDS: social exclusion, transport exclusion, transport accessibility, seniors' transport exclusion.

Sprawozdanie z II międzynarodowej konferencji naukowej *Zmiany środowiska uczenia się we wczesnej edukacji podczas (i po) pandemii – badania, dialog, rozwojowe zasoby i codzienne praktyki*

Conference Report: International Scientific Conference Changes in the Learning Environment in Early Childhood Education during (and after) a Pandemic – Research, Dialogue, Developmental Resources and Everyday Practices

DOI 10.25951/9575

W dniach 13–14 maja 2022 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach odbyła się międzynarodowa konferencja pod tytułem *Zmiany środowiska uczenia się we wczesnej edukacji podczas (i po) pandemii – badania, dialog, rozwojowe zasoby i codzienne praktyki*. Konferencja była współorganizowana przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (Wydział Pedagogiki i Psychologii) we współpracy z Akademią Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji) i Sekcją Edukacji Elementarnej KNP PAN. Przedsięwzięcie zostało dofinansowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w ramach programu Doskonała nauka – Wsparcie konferencji naukowych (DNK/SP/513722/2021).

Patronaty honorowe nad wydarzeniem objęli: JM Rektor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach prof. dr hab. Stanisław Głuszek, JM Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej dr hab. Barbara Marcinkowska, prof. ucz., Marszałek Województwa Świętokrzyskiego Andrzej Bętkowski, Prezydent Miasta Kielce Bogdan Wenta, Wojewoda Świętokrzyski Zbigniew Koniusz.

Patronaty naukowe i merytoryczne objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Ogólnopolski Program Dwujęzyczny Przedszkolak.

Patronaty medialne sprawowały: Radio Kielce oraz TVP Kielce.

Podjęta problematyka dotyczyła refleksji i rozwiązań praktycznych związanych z realizacją edukacji zdalnej w przedszkolu i szkole podstawowej w obrębie danego kraju, z którego pochodzili zaproszeni zagraniczni goście (między innymi USA, Wielka Brytania, Malta, Portugalia, Włochy) oraz w kontekście międzynarodowym.

Obrazy były skoncentrowany wokół następujących obszarów tematycznych:

- postrzeganie edukacji zdalnej, sposoby opisywania doświadczania uczenia się online;
- koszty ponoszone przez dzieci, nauczycieli i rodziców w związku z edukacją zdalną;
- szanse dla środowiska edukacyjnego, pojawiające się w związku z nauczaniem zdalnym;
- doświadczanie dzieciństwa, rodzicielstwa, bycia nauczycielem w warunkach pandemii;
- relacje rówieśnicze w czasie edukacji zdalnej, „zabawy zdalne”, ich specyfika – przestrzenie wolności i odpowiedzialności, wartości i zagrożenia wychowawcze;
- kreowanie środowiska uczenia się w czasie edukacji zdalnej – strategie, style i formy pracy, dekonstrukcja praktyk edukacji zdalnej, języki wyrażania codzienności uczenia się;
- „Cyfrowi tubylcy” – prawda czy mit? Kompetencje cyfrowe dzieci a umiejętności uczenia się – zasoby, potrzeby, rozwiązania;
- nierówności cyfrowe i „znikający uczniowie”, zjawisko luki edukacyjnej – jej konsekwencje dla podmiotów edukacji, państwa i świata;
- kreatywność nauczyciela w warunkach zdalnej edukacji, nauczyciel badacz i innowator, przestrzenie kreatywności dzieci i nauczycieli;
- zdalne nauczanie języka obcego, nowe strategie uczenia się, nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne;
- profesjonalny rozwój i kształcenie nauczycieli dziecka a świat cyfrowych wyzwań; możliwości i zagrożenia;
- zdrowie psychiczne dzieci w czasie i po pandemii, odnajdywanie się w nowej rzeczywistości; klimat uczenia się w szkole i w domu;
- dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasach zmiany społecznej; edukacja włączająca;
- rodzice i środowisko wspierające zaspokojenie potrzeb rozwojowych dzieci i realizację funkcji wychowawczych szkoły; edukacja alternatywna.

Podczas konferencji odbyły się cztery sesje plenarne z wystąpieniami zaproszonych gości zagranicznych oraz z Polski z 15 ośrodków naukowych, 8 sekcji problemowych z referatami naukowców z 21 ośrodków naukowych (w sumie z 36 uczelni), równolegle odbyło się 10 warsztatów prowadzonych przez naukowców i nauczycieli z Polski. Konferencja miała hybrydowy charakter. Część prelegentów podczas obrad plenarnych prezentowało swój wykład on-line na platformie ZOOM. Streaming z tego wydarzenia dostępny jest na stronie youtube: (dzień pierwszy: <https://www.youtube.com/watch?v=RRqKBExx74Y&t=2174s>, dzień drugi: <https://www.youtube.com/watch?v=V2J4Ik2SGkQ&t=752s>).

Ogółem dwudniowa konferencja zgromadziła ponad 110 osób z 26 ośrodków akademickich z całej Polski, wśród których znajdowali się nauczyciele akademicy, doktoranci, studenci (również studenci studiujący w ramach programu Erasmus+ w UJK i APS), nauczyciele szkół i przedszkoli. 100 uczestników wygłosiło referaty, 90 nauczycieli przedszkolnych i szkolnych, doktorantów i studentów wzięło udział w warsztatach.

Komitet naukowy konferencji tworzyli: prof. dr hab. Józefa Bałachowicz, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa – przewodnicząca, prof. Pete Boyd, University of Cumbria (Wielka Brytania), prof. dr hab. Ewa Filipiak, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, prof. Suzanne Gatt, University of Malta, prof. Elena Gómez Parra, University of Córdoba (Hiszpania), prof. dr hab. Katarzyna Krasoń, Uniwersytet Śląski, Katowice, prof. Dalila Lino, Polytechnic Institute of Lisbon (Portugalia), prof. Krystyna Nowak-Fabrykowski, Central Michigan University (USA), prof. Davide Parmigiani, University of Genova, President of ATEE (Włochy), prof. Íris Pereira, University of Minho (Braga, Portugalia), prof. dr hab. Urszula Szućcik, Uniwersytet Śląski, Cieszyn, prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss, Instytut Praw Dziecka im. Janusza Korczaka, prof. dr hab. Jolanta Szempruch, Uniwersytet Rzeszowski, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki, APS Warszawa, prof. Flávia Vieira, University of Minho (Braga, Portugalia), dr hab. Jolanta Andrzejewska, prof. ucz., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, dr hab. Jolanta Bonar, prof. ucz., Uniwersytet Łódzki, dr hab. Paulina Forma, prof. ucz., Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce, dr hab. Małgorzata Głoskowska-Sołdatow, prof. ucz., Uniwersytet w Białymstoku, dr hab. Kinga Kuszak, prof. ucz., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, dr hab. Marzenna Nowicka, prof. ucz., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn, dr hab. Agnieszka Olechowska, prof. ucz., Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, dr hab. Agnieszka Szplit, prof. ucz., Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce, dr hab. Monika Wi-

śniewska-Kin, prof. ucz., Uniwersytet Łódzki, dr hab. Mariola Wojciechowska, prof. ucz., Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce, dr hab. Zuzanna Zbróg, prof. ucz., Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce, dr hab. Justyna Dobrołowicz, prof. ucz., Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce, dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska, prof. ucz., Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce.

Komitet organizacyjny tworzyli: dr hab. Zuzanna Zbróg, prof. ucz., UJK, OMEP – przewodnicząca, dr hab. Agnieszka Szplit, prof. ucz., UJK, OMEP – przewodnicząca (j. angielski), dr Agnieszka Koterwas, APS (sekretarz), dr Katarzyna Rogozińska, UJK (sekretarz), dr Anna Winiarczyk, UJK (sekretarz), dr Aldona Kopik, UJK, OMEP, dr Monika Kupiec, APS, dr Małgorzata Kwaśniewska, UJK, dr Anna Witkowska-Tomaszewska, APS, mgr Krzysztof Kupczewski, UJK, mgr Paweł Garbuzik, UJK.

Obrady konferencyjne pierwszego dnia rozpoczęła ceremonia powitalna, w trakcie której Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UJK dr hab. prof. UJK Mariola Wojciechowska otworzyła spotkanie, życząc uczestnikom konferencji owocnych dyskusji. Następnie założenia programowe, cele i problematykę konferencji przedstawiła prof. Józefa Bałachowicz, przewodnicząca Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN. Przewodniczącymi pierwszej sesji plenarnej były Profesor Krystyna Nowak Fabrykowski oraz dr hab. prof. UJK Agnieszka Szplit. Pierwszy referat plenarny głosił prof. Pete Boyd (University of Cumbria) na temat *Design, Dialogue and Dispositions: Supporting teachers' research-informed development of positive learning environments*. Następnymi prelegentami byli: prof. Davide Parmigiani (University of Genova, President of ATEE: Association of Teacher Education in Europe) z wykładem pod tytułem: *Inclusive online learning environments: how to manage hybrid spaces to integrate disadvantaged categories of pupils* oraz prof. Flávia Vieira (University of Minho, Braga, Portugalia), która głosiła referat pod tytułem: *Developing learner-centred teaching through inquiry: possibilities and challenges in pre-service teacher education*. Po krótkiej przerwie odbyły się jeszcze dwa wystąpienia zagranicznych gości. Prof. Krystyna Nowak-Fabrykowski (Central Michigan University, USA) głosiła referat pod tytułem *Teachers' Suggestions for Parents on How to Stimulate Children's Development in the Time of Pandemic*, a następnie badaczki Ph.D. Lea Ferrari (University of Padua, Włochy), Ph.D. Kimberly Howard (Boston University Wheelock College of Education & Human Development, USA), Ph.D. Teresa Maria Sgaramella (Boston University Wheelock College of Education & Human Development, USA) wystąpiły z tematem *Integrating social and emotional learning and career education to foster positive children development*. Po kolejnej przerwie miała miejsce druga sesja plenarna,

której przewodniczyły prof. dr hab. Katarzyna Krasoń oraz dr hab. prof. UJK Mariola Wojciechowska. Tym razem swoje wykłady głosili goście z Polski: prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss (Uczelnia Korczaka) z referatem pod tytułem *Korczakowskie czytanie dziecka*, prof. dr hab. Jolanta Szempruch (Uniwersytet Rzeszowski) z referatem pod tytułem *Organizacja środowiska uczenia się w klasie wielokulturowej* oraz prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) z referatem pod tytułem *Pedagogika wobec pandemii wojny*.

Po obiedzie odbyły się obrady w sekcjach. SEKCJA 1 obradowała wokół zagadnień: *POSTRZEGANIE I DOŚWIADCZANIE CODZIENNOŚCI W PANDEMII*. Wystąpienia i dyskusje moderowali dr hab. prof. UWM Marzenna Nowicka, dr. Rita Szaszko. Kolejno wystąpili: Renáta Bernhardt PhD, dr. Laura Furcsa (Budapest Business School – University of Applied Sciences, Węgry), dr. Rita Szaszko (Eszterházy Károly Catholic University Jászberény Campus, Węgry) z tematem *Attitudes towards remote education: findings of a metaphor analysis*, dr. Flutura Dervishi ("Aleksander Xhuvani" University, Albania), dr. Asllan Vrapı ("Ismail Qemali" University of Vlora, Albania) z tematem *The education and motivation of students in isolation conditions from the Covid-19 pandemic*, dr. Petrit Taraj (University "Ismail Qemali" of Vlorë, Albania) z tematem: *Relationships between stressors, stress, and the teachers' job satisfaction*, dr hab. Joanna Maria Garbula, prof. UWM (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) z tematem *Pamiętniki studentów jako źródła wiedzy o codzienności szkolno-przedszkolnej i prywatnej w sytuacji pandemii COVID-19*, dr. Eliona Lici (University "Ismail Qemali" Vlorë, Albania) z tematem *Music Education in Albanian schools during a pandemic*, dr hab. prof. UWM Marzenna Nowicka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) z tematem *Relacje społeczne dzieci miejskich w czasach pandemicznej liminalności*, dr. Beata Bugajska-Jaszczołt, Dr. Monika Czajkowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna podczas pandemii – doświadczenia codzienności edukacyjnej nauczycieli i rodziców dzieci klas 1-3*.

Uczestnicy SEKCJI 2. Podjęli rozważania wokół *KORZYŚCI I KOSZTÓW ZDALNEJ EDUKACJI*. Moderatorkami tej sekcji były prof. dr hab. Józefa Bałachowicz oraz prof. dr hab. Urszula Szuścik. Wystąpienia głosyły kolejno: dr hab. prof. UJK Zuzanna Zbróg (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Podstawy metodologiczne projektu „Zmiany środowiska edukacyjnego w warunkach uczenia się zdalnego – doświadczenie codzienności przez dzieci klas I-III”*, prof. dr hab. Józefa Bałachowicz (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) z tematem *Uczniowie klas I-III w edukacji zdalnej. Dziecię-*

cy dyskurs codzienności szkolnej w okresie pandemii z perspektywy doświadczanych trudności (część teoretyczna), dr Edyta Ćwikła (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) z tematem *Uczniowie klas I–III w edukacji zdalnej. Dziecięcy dyskurs codzienności szkolnej w okresie pandemii z perspektywy doświadczanych trudności (część empiryczna)*, dr hab. prof. UŁ Jolanta Bonar (Uniwersytet Łódzki) z tematem *Dziecięce doświadczanie edukacji zdalnej – codzienność uczniów wczesnej edukacji*, dr Agnieszka Koterwas, dr Anna Witkowska-Tomaszewska (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) z tematem *Dziecięcy dyskurs codzienności szkolnej w okresie pandemii z perspektywy uczniowskich pozytywnych doświadczeń podczas zdalnej edukacji*, prof. dr hab. Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach) z tematem *Codziennosc oczami dziecka w okresie pandemii – twórczość plastyczna*, dr Joanna Dziekońska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) z tematem *Dziecięce zabawy w sieci a uczniowskie doświadczenia w szkole – czyli o wspólnocie działania dzieci, specyfice relacji rówieśniczych i dydaktycznych odniesieniach*, dr Aldona Kopik (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Wady i zalety uczenia się zdalnego i stacjonarnego – raport z badań*.

SEKCJA 3. dotyczyła problematyki KREOWANIA ŚRODOWISKA UCZENIA SIĘ W CZASIE ZDALNEJ EDUKACJI. Moderatorkami były prof. dr hab. Katarzyna Krasoń oraz dr hab. prof. UMCS Jolanta Andrzejewska. Z referatami wystąpiły kolejno: dr Beata Adrjan (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) z tematem *Szkoła w domu, rodzic nauczycielem – jak Covid (prze)kształcił rodzinną codzienność*, dr Iwona Samborska (Uniwersytet Śląski w Katowicach) z tematem *Prawne aspekty edukacji w warunkach kryzysu pandemicznego*, prof. dr hab. Katarzyna Krasoń (Uniwersytet Śląski w Katowicach) z tematem *Sztuka narracyjna jako element codzienności dziecka – pomiędzy odkrywaniem a perswazyjnością*, dr hab. prof. UJK Barbara Skalbiana (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Organizowanie przestrzeni uczenia się z wykorzystaniem innowacyjnego zestawu M-terapia w doświadczeniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, dr hab. prof. UMCS Jolanta Andrzejewska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), dr Ewa Lewandowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), dr Bożena Grzeszkiewicz (Uniwersytet Szczeciński) z tematem *Nauczyciel – architekt edukacji dziecka w przedszkolu i domu w czasie pandemii*, dr Izabela Jaros (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Cyberprzestrzeń w warsztacie nauczyciela edukacji początkowej – zastosowanie cyfrowych narzędzi (programów, platform, aplikacji) w zdalnym oraz stacjonarnym procesie dydaktycznym*, dr Katarzyna Ziębakowska-Cecot (Uniwersytet Technologiczno-Hu-

manistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu) z tematem *Gry komputerowe – forma relaksu w czasach pandemii czy modelowanie zachowań agresywnych*, dr hab. prof. UJK Ilona Żeber-Dzikowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Edukacja zdalna kluczem do rozwoju dziecka w nauczaniu wczesnoszkolnym?*

SEKCJA 4. dotyczyła problematyki RODZICÓW I ŚRODOWISKA WSPIERAJĄCEGO DZIECKO I FUNKCJE SZKOŁY PODCZAS (I PO) PANDEMII. Moderatorami sekcji były prof. Laura-Elena Năstasă oraz dr hab. prof. UJK Paulina Forma. Z referatami wystąpili kolejno: prof. Laura-Elena Năstasă, Dr. Ramona Henter (University of Brasov, Rumunia) z tematem *Parents' Emotion Management for Personal Well-Being When Challenged by Their Online Work and Their Children's Online School*, Arbana Zhapaj PhD (Universiteti i Vlores „Ismail Qemali”, Albania) z tematem *Parents of children with special needs experience during remote learning in pandemic*, dr Entela Avdulaj (University „Ismail Qemali” of Vlora, Albania/ Faculty of Humanities and Law/ Department of Education) z tematem *Context and inputs assessment of educational institutions, for the educational support of children with special needs, during Pandemic of Covid 19 in Albania*, dr Marta Wilk (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Praca wychowawcza z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie szkoły ogólnodostępnej na przykładzie ucznia ze spektrum autyzmu (ASD)*, Sulltane Bilbilaj PhD (University of Vlora, Albania) z tematem *Sensory therapy in combination with INPP individual program as a treatment method of children with Autism Spectrum Disorders*, Renáta Bernhardt PhD, Ágnes Magyar PhD (Eszterházy Károly Catholic University Jászberény Campus, Węgry) z tematem *„Mantle of Expert (MoE)’ in the light of complex development in kindergarten – „Let’s play librarian!”*, dr hab. prof. UJK Paulina Forma (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Kompetencje informacyjne uczniów klas IV-VIII oraz ich rodziców*, dr hab. prof. UJK Agnieszka Szplit (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), dr Paulina Tamborska (Przedszkole AQQ w Kielcach) z tematem *Tworzenie wielojęzycznego środowiska edukacyjnego w przedszkolu jako innowacja pedagogiczna*.

Tematem SEKCJI 5. były POTRZEBY ROZWOJOWE DZIECI I MŁODZIEŻY. EDUKACJA ALTERNATYWNA I MIĘDZYKULTUROWA. Moderatorami tej sekcji były dr hab. prof. UJK Mariola Wojciechowska i dr hab. prof. UwB Małgorzata Głowska-Soldatow. Referaty głosiły kolejno: dr hab. prof. UwB Katarzyna Borawska-Kalbarczyk (Uniwersytet w Białymstoku) z tematem *Funkcjonowanie dzieci w świecie informacji cyfrowych – zagrożenia i problemy a edukacyjne strategie rozwoju kompetencji informacyjnych najmłodszych*, dr hab.

prof. UJK Justyna Dobrołowicz, dr Anita Garbat (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Edukacja dzieci przybywających z Ukrainy. Analiza treści stron internetowych kuratoriów oświaty w Polsce*, dr hab. prof. UwB Małgorzata Głoskowska-Sołdatow, dr hab. emerytowany prof. UwB Janina Uszyńska-Jarmoc (Uniwersytet w Białymstoku) z tematem *Wykorzystywanie założeń psychologii pozytywnej w procesie przygotowania dzieci do radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych*, mgr Marta Poruszek (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) z tematem *Edukacja domowa – ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba?*, dr Joanna Zemlik (Gabinet Stomatologii Dziecięcej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Biblioterapia i bajkoterapia jako metody stymulujące rozwój dziecka*, mgr inż. Anna Kosiek (Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie) z tematem *Wpływ dźwięków na rozwój i zachowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, dr Anna Wiśniarczyk (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Studenci wobec edukacji zdalnej w czasach kryzysu epidemicznego (pandemii COVID-19)*, dr hab. prof. UJK Mariola Wojciechowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *System wartości młodych nauczycieli*.

Tematem SEKCJI 6. była SZKOŁA W PANDEMII PANDEMIA W SZKOLE. Moderatorami były dr Ewa Żmijewska oraz dr Dorota Mętrak. Z referatami wystąpiły kolejno: dr Sylwia Gwiazdowska-Stańczak (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) z tematem *Zaangażowanie w naukę a odczuwane emocje u uczniów podczas pandemii COVID-19*, mgr Teresa Ulanowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) z tematem *Nawiąż relacje, nim naprawisz sytuację. Program Pozytywna Dyscyplina w klasie jako narzędzie poprawy relacji społecznych po powrocie do nauki stacjonarnej*, dr Dorota Mętrak (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Edukacja zdalna oczami uczniów, rodziców i nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej. Wybrane problemy realizacji funkcji zarządzania szkołą podstawową podczas pandemii – z dyrektorskiej perspektywy*, mgr Kinga Dziewiątkowska-Kozłowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) z tematem *Motywacja i poczucie własnej skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych w czasie pandemii – perspektywa rodziców w świetle edukacji zdalnej*, dr Katarzyna Nadachewicz (Uniwersytet w Białymstoku) z tematem *Edukacja zdalna oczami uczniów, rodziców i nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*, Dr Ewa Żmijewska (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) z tematem *Inkluzja uczniów z doświadczeniem migracji w czasach pandemii COVID-19*, dr Katarzyna Rogozińska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Jak muzyka może pomóc w rozwoju dziecka-uchodźcy – rozważania teoretyczne*.

Temat SEKCJI 7. brzmiał: MODERN APPROACHES TO EDUCATION. Moderatorkami tej sekcji były dr hab. prof. UAM Hanna Krauze-Sikorska oraz Cristina A. Huertas Abril PhD. Referaty głosili kolejno: Cristina A. Huertas Abril PhD (University of Córdoba, Hiszpania) *Fostering Technology Enhanced Language Learning in Primary Education: New strategies to develop oral skills in English as a Foreign Language (children of 8 and 9 years old)*, dr hab. Prof. UAM Hanna Krauze-Sikorska, dr Joanna Sikorska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) z tematem *Model SAMR w kreowaniu cyfrowego środowiska uczenia się języka obcego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, dr hab. prof. UMCS Barbara Bilewicz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) z tematem *Video edukacyjne jako nowe medium w okresie pandemii*, dr Ewa Odachowska, Julia Zbróg, Aleksandra Fijałkowska (APS Warszawa) z tematem *Psychological effects of the COVID-19 pandemic on children's emotional functioning in a retrospective parental assessment*, dr Flutura Dervishi ("Aleksander Xhuvani" University, Albania), dr Asllan Vrapı ("Ismail Qemali" University of Vlora, Albania) z tematem *The importance of teachers training and the creation of the right infrastructure in the school system, for the implementation of digital platforms in pre-university education*, dr hab. prof. UJK Agnieszka Szplit, dr hab. prof. UJK Zuzanna Zbróg, dr Agnieszka Szczepanek-Guz (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), dr Joanna Leek (Uniwersytet Łódzki) z tematem *International Baccalaureate Primary Years Program in Poland – between assumptions and school reality – a pilot study*, mgr Paweł Garbuzik (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Content analysis in the field of intercultural education in the process of education in the Polish kindergarten and early childhood education*.

Temat ostatniej SEKCJI 8. brzmiał: PRZEDSZKOLE – DZIECKO – RODZICE A CZAS PANDEMII. Moderatorkami były dr hab. prof. AWSB Eugenia Rostańska oraz dr hab. prof. AWSB Agnieszka Weiner. Referat głosili kolejno: dr hab. prof. AWSB Eugenia Rostańska (Akademia WSB), dr hab. prof. AWSB Agnieszka Weiner (Akademia WSB) z tematem *„Żle mi się to podoba...” Pandemiczny obraz świata w narracji dziecięcej*, dr Ewa Wyczółkowska (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach) z tematem *Optymalne formy współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym w zaistniałej sytuacji kulturowo-społeczno-politycznej*, dr Anna Badora (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) z tematem *Twórczy wymiar aktywności własnej podejmowanej przez dzieci w wieku przedszkolnym w czasie izolacji społecznej – według deklaracji rodziców*, dr Iwona Sikorska, mgr Joanna Gliwicka (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Instytut Psychologii Stosowanej) z tematem *Relacja praca-rodzina u nauczycielek godzących rolę matki z pracą zawodową podczas pandemii*, dr Izabe-

la Gątarek (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) z tematem *Wsparcie rodziny i dziecka w obliczu postpandemii*, dr Małgorzata Kwaśniewska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) z tematem *Przygotowanie studentów do rozwijania umiejętności pisania u dzieci w wieku przedszkolnym*. Po obradach w sekcjach odbył się koncert oraz uroczysta kolacja.

Kolejnego dnia konferencji 14.05.2022 odbyły się dwie sesje plenarne. Przewodniczącymi pierwszej z nich była dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska oraz dr Agnieszka Koterwas. Wykłady głosili goście zagraniczni: prof. Dalila Lino (Polytechnic Institute of Lisbon, Portugalia) z tematem *The challenges of online childhood education in times of the COVID-19 pandemic: the voices of educators and parents*, prof. Elena Gómez Parra (University of Córdoba, Hiszpania) z tematem *The education of foreign languages in times of pandemic*, prof. Suzanne Gatt (University of Malta) z tematem *Conversations with young children to promote inquiry learning in science* oraz prof. Assoc. Nurten Karacan Ozdemir i Betül Gökçe Phd Student (Hacettepe University, Ankara, Turcja) z tematem *Examining Teacher Education Programs in Responding SEL skills*.

Przewodniczącymi ostatniej sesji plenarnej były: prof. dr hab. Józefa Bałachowicz, dr hab. prof. UJK Zuzanna Zbróg. Swoje wykłady głosili: dr hab. Monika Wiśniewska-Kin (Uniwersytet Łódzki) z tematem *Z biegiem dni, z biegiem lat. Kreowanie środowiska uczenia się przygodą życia*, dr hab. prof. UAM Kinga Kuszak (Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu) z tematem *Przejawy postaw studentek i studentów kierunków pedagogicznych wobec dynamicznych i nieprzewidywalnych zmian we współczesnym świecie* oraz dr hab. Marek Budajczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) z tematem *Marginesy są częścią strony – kondycja edukacji domowej podczas i po pandemii*. Przewodniczące tej sesji podsumowały konferencję dzieląc się swoimi wrażeniami i dziękując za udział wszystkim uczestnikom. Poinformowały one również, że na stronie konferencji zostaną umieszczone 2 filmy, przedstawiające wywiady ze studentami z zagranicy, którzy przyjechali do Polski w ramach programu Erasmus+. Wywiady dotyczyły korzyści i kosztów ponoszonych w trakcie uczenia się zdalnego i również odbywania praktyk online przygotowujących do zawodów nauczyciela i pedagoga, a także różnic i podobieństw w uczeniu się zdalnym w Polsce i w krajach, z których pochodzą (głównie Hiszpania, Wochy, Turcja).

Podczas konferencji chętni Uczestnicy brali udział w wybranych warsztatach o różnorodnej tematyce, które prowadzili:

1. prof. UJK, dr hab. Agnieszka Szplit, dr Paulina Tamborska: *Dwujęzyczne wychowanie przedszkolne w teorii i praktyce*;

2. dr hab. Paweł Kurtek, prof. UJK: „Spójrz inaczej” – od zróżnicowanej atrybucji do elastycznego radzenia sobie w społecznych sytuacjach trudnych;
3. dr Małgorzata Weryszko: „W trosce o bezpieczny powrót” – wsparcie psychologiczne dla uczniów w powrocie do szkół po okresie nauki zdalnej;
4. dr Zofia Okraj: „Wspólnie rozwiązywać problemy, a nie tylko mówić o problemach” – twórcze dyskusje z uczniami w klasach I–III;
5. dr Ewelina Okoniewska: Warsztat kompetencji społecznych niezbędnych na rynku pracy;
6. dr Izabela Jaros: Cyberprzestrzeń w warsztacie nauczyciela edukacji początkowej – zastosowanie cyfrowych narzędzi (programów/platform/aplikacji) w zdalnym oraz stacjonarnym procesie dydaktycznym;
7. dr Monika Kupiec „W ogrodzie pana Andersena” – czułe (od)czytanie i działanie;
8. mgr Katarzyna Pluta Kodowanie i programowanie w edukacji wczesnoszkolnej. Możliwości i inspiracje metodyczne;
9. dr Dorota Bełtkiewicz, dr hab. Paulina Forma, prof. UJK: Wspieranie rozwoju dzieci poprzez bajkoterapię – idea, praktyka, innowacje;
10. dr Sylwia Gwiazdowska-Stańczak: Jak zrobić drzewo klasowe – budowanie pozytywnego klimatu w klasie i zaangażowania w naukę.

JÓZEFA BAŁACHOWICZ – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ZUZANNA ZBRÓG – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.01.2023

Daty recenzji / Revised: 10.02.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.03.2023

Odnowienie doktoratu mistrza polskiej pedagogiki profesora Tadeusza Pilcha (29 kwietnia 2022, Warszawa, Polska)

Renewal of the doctoral thesis
(professor Tadeusz Pilch on April 29, 2022, Warsaw, Poland)

DOI 10.25951/9576

Szczególne wyróżnienie

Odnowienie doktoratu jest jedną z najwyższych form docenienia dorobku naukowego badacza. Podkreśla ono wkład naukowca w pracę na rzecz środowiska akademickiego. Doktorat może zostać odnowiony osobie, która uzyskała stopień na danej uczelni, a od tego wydarzenia minęło co najmniej pięćdziesiąt lat. Uroczystość odbywa się zgodnie z tradycją danego Uniwersytetu. Należy zaznaczyć, że uroczystego odnowienia doktoratu może dostąpić naukowiec, który wyróżnił się w pracy dla środowiska akademickiego i społeczeństwa.

Takim Wybitnym Człowiekiem, który dostąpił tego szczególnego wyróżnienia, jest profesor Tadeusz Pilch.

Senat Uniwersytetu Warszawskiego podjął uchwałę w sprawie odnowienia doktoratu Profesora dr. hab. Tadeusza Pilcha w roku 2020, ale z uwagi na okoliczności wywołane pandemią uroczystość odbyła się później, w dniu 29 kwietnia 2022 roku o godzinie 11 w sali Senatu Pałacu Kazimierzowskiego przy ulicy Krakowskie Przedmieście 26/28 w Warszawie. Otwarcia uroczystości dokonali prorektor Uniwersytetu Warszawskiego ds. studentów i jakości kształcenia – prof. ucz. dr hab. Sławomir Żółtek, Dziekan WSNSiR – prof. ucz. dr hab. Anna Gawkowska oraz kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej – prof. ucz. dr hab. Danuta Lalak. Opinie w sprawie odnowienia doktoratu przygotowali: – prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, prof. dr hab. Maria Mendel i prof. dr hab. Danuta Urbaniak-Zajęc.

Profesor Tadeusz Pilch całe życie zawodowe związał z Uniwersytetem Warszawskim, na którym uzyskał wszystkie stopnie naukowe oraz tytuł profesora. Studia magisterskie ukończył na Wydziale Filozofii w 1962 roku. Zawodowo związany był z najpierw z Wydziałem Pedagogicznym, gdzie w roku 1969 uzyskał doktorat, a następnie z Instytutem Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, w którym założył i kierował do emerytury (2010 roku) Katedrą Pedagogiki Społecznej.

Należy zaznaczyć, że Profesor dr hab. Tadeusz Pilch dla społeczności akademickich jest uznanym Mistrzem polskiej pedagogiki. Jest cytowanym autorem ponad pięciuset publikacji naukowych, promotorem dwudziestu dwóch doktorów, spośród których sześćo uzyskało samodzielność naukową. Do grona tego zaliczają się m.in.: prof. dr hab. Bożena Matyjas, prof. dr hab. Danuta Urbaniak-Zajac, prof. ucz. dr hab. Wioletta Danilewicz, prof. ucz. dr hab. Danuta Lalak, prof. ucz. dr hab. Maria Kolankiewicz.

Jak powszechnie wiadomo, badania profesora dr. hab. Tadeusza Pilcha koncentrują się wokół problematyki środowiska społecznego w różnych jego wymiarach, ze szczególnym akcentem na biedę szkolną, dzieciństwo na wsi oraz nierówności oświatowe. Te badania znakomicie łączyły i łączą pracę naukową Profesora z jego działalnością społeczną (animatora ruchu Uniwersytetów Ludowych, prezesa Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych), a także polityczną (wiceminister edukacji w latach 1992–1995 z ramienia PSL). Profesor działa również aktywnie w stowarzyszeniu Twórcy Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych.

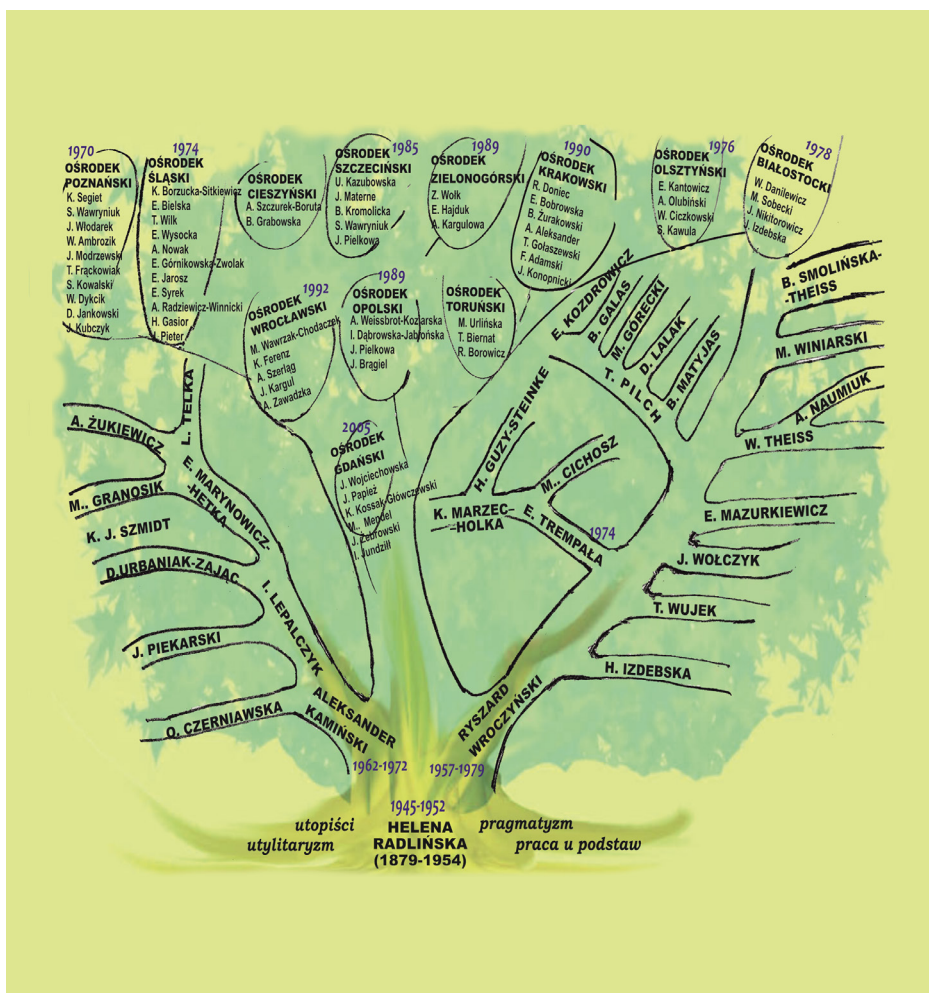
Jak napisała jedna z recenzentek, prof. Maria Mendel, „w lekturze Jego prac, albo w toku analizy źródeł biograficznych i innych o Nim traktujących, czy też w śledzeniu aktualnych Jego postaw i zachowań w sferze publicznej, obserwujemy, jak z żelazną konsekwencją nie pozwala przykrywać swoich etycznie zorientowanych pytań. Nie pozwala robić tego ani przez założenie istnienia zła (prowadzące do repulsywnych praktyk – usprawiedliwiania wykluczenia, odmawiania ludziom ich praw, itp.), ani też przez nakładanie na etyczne kwestie kolejnych warstw narastającej wiedzy”.

Kontekst biograficzny na tle drzewa polskiej pedagogiki społecznej

Pan Profesor Tadeusz Pilch pochodzi z Bielczy¹. Tam wzrastał w rodzinie wiodzietnej i spędził swoje dzieciństwo. Jak pięknie określiła to profesor dr hab. Maria Mendel w recenzji doktoratu oraz opracowaniu wspólnie zredagowanym

¹ Średniej wielkości wieś pomiędzy Rzeszowem a Krakowem, 15 km na zachód od Tarnowa, nad rzeką Uszwią.

w 2019 roku z profesorem dr hab. Wiesławem Theissem zatytułowanym *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, Profesor Pilch „określił miejsce formacyjne i istotowo znaczące dla Jego własnej życiowej opowieści”, które stało się „Jego małą ojczyzną, promieniując na całe Jego życie”. Odwołując się do przywołanej w recenzji metafory drzewa, a dokładnie porównania miejsca pochodzenia Profesora Tadeusza Pilcha do rdzenia drzewa, obrastającego słojami kolejnych lat, nie sposób nie wspomnieć o drzewie polskiej pedagogiki społecznej, którego Twórcą jest właśnie Pan Profesor Tadeusz Pilch. To on, inspirując dr hab. Tomasza Sosnowskiego, stworzył graficzny obraz genezy nauki o środowiskowych uwarunkowaniach rozwoju człowieka. Poniżej ilustracje tychże ujęć.



Fot. 1. Pierwzówór drzewa pedagogiki społecznej



Fot. 2. Drzewo genealogiczne pedagogiki społecznej

Profesor Tadeusz Pilch, wychodząc od filozofii zasad i działania pedagogiki społecznej, ukazał jej obraz organizacyjny. Dokonując wizualizacji tego drzewa, przedstawił umowny czas narodzin pedagogiki społecznej oraz umowny rejestr jej prekursorów i pierwszych twórców. Tym samym dał każdemu, kto przygląda się wspomnianej wizualizacji, sposobność odbioru niezwykłej dynamiki rozwojowej. Graficzną ilustrację drzewa pedagogiki społecznej rozwijającej się w czasie obdarzył wartością uniwersalną, tj. wspólnotą ludzi, z przekonaniem, że wspólnotą przedmiotową jest środowisko życia człowieka i skomplikowane więzi, które tworzą warunki życia, w dużej mierze zależne od aktywności zbiorowej. Tym samym ukazał wartości będące niejako inkubatorem, z którego wyrasta pedagogika społeczna.

Dla następnych pokoleń stał się drogowskazem w pracy oświatowej, kształceniu działaczy i społeczników, manifestujących swoją aktywność w rzeczywistości społecznej.

Ta tendencja Pana Profesora Tadeusza Pilcha do sięgania przez pedagogikę społeczną po ciągle nowe problemy, zjawiska, zagadnienia jest godna aprobaty, bo dowodzi intelektualnej mobilności dyscypliny i swoistej odwagi w okrywaniu nowych problemów, a równocześnie wiary, że ta dyscyplina jest pewnego rodzaju uniwersalnym lekarstwem na coraz liczniejsze zagrożenia współczesnego świata

Profesor Pilch niejednokrotnie swoim przykładem dawał i daje świadectwo współpracy m.in. z Aleksandrem Kamińskim, Ryszardem Wroczyńskim, czy Ireną Lepalczyk, wskazując na siłę reprezentowanej dyscypliny i swoją misję czynnego zaangażowania. Szeroko umożliwiał aktywne uczestnictwo w rozwoju dyscypliny przedstawicielom kolejnych pokoleń, jak np. podczas debaty w Ustroniu.



"Jeśli chcesz znaleźć źródło, musisz iść do góry, pod prąd." - św. Jan Paweł II

Fot. 3. Członkowie debaty *Futurologiczna perspektywa inspiracji i obszarów badawczych pedagogiki społecznej*²

² <https://knped.pan.pl/index.php?option=comcontent&view=article&id=229&catid=49&Itemid=204> dostęp z dnia 23 czerwca 2022

Profesor Tadeusz Pilch, jako moderator debaty współprowadzonej z profesorem dr hab. Ewą Jarosz, zaangażował do wymiany myśli i spostrzeżeń przedstawicieli wielu ośrodków akademickich. Wzięli w niej udział: dr hab. Tomasz Bajkowski z Uniwersytetu w Białymstoku, dr hab. Mariusz Cichosz prof. UKW, dr hab. Paulina Forma, prof. UJK, profesor dr hab. Danuta Lalak, dr hab. Agata Matysiak-Błaszczyk, prof. UAM, dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. UMW, dr hab. Tomasz Sosnowski z Uniwersytetu w Białymstoku. Tym samym inicjując kolejne zespoły badawczo-naukowe, obszary refleksji, dał szansę wyrażenia siły racji, intelektu i zaangażowania w obronę ludzkości.

Wspominając początki swej aktywności w 1962 roku w jednej z dwu katedr (u profesora R. Wroczyńskiego oraz gościnnie w drugiej katedrze u profesora A. Kamińskiego), profesor Tadeusz Pilch przemawia nierzadko do kilkudziesięciu profesorów i doktorów habilitowanych, doktorów, magistrów (w tym gości kwietniowej uroczystości odnowienia doktoratu), pochodzących z ponad dwudziestu jednostek spod herbu pedagogiki społecznej.

Pilchofanki-Pilchofani

Profesor Tadeusz Pilch daje drogowskaz, jak napisał niegdyś Viktor Marie Hugo, „jak krzewić radość, promieniować szczęściem, rozlewać jasność na ciemnych drogach życia...”, niosąc przysługę dla innych. Jako jego uczniowie, kontynuatorzy, beneficjenci dostrzegamy dobra, które od lat rozsiewa. Przede wszystkim poprzez swoje aktywne uczestnictwo w świecie oraz unikatową wrażliwość badawcza i zaangażowanego społeczno-edukacyjnie pedagoga. To dzięki Niemu kolejne pokolenia kształtują grunt dla poprawy bytu ludzi, wykorzystywania sił ludzkich, sił jednostki.

Postawa Profesora, zarówno jako uczonego, pedagoga, społecznika, a także działacza w zakresie społecznej i edukacyjnej zmiany, jest godna naśladowania. Zawiera się w korczakowskim przesłaniu, że „tego świata nie możemy zostawić, jakim jest”.

Dla pedagogów społecznych i innych badaczy, reprezentujących różne dziedziny i subdyscypliny naukowe, osoba Pana Profesora stanowi inspirację, inspirowanie do poszukiwań i odważnych refleksji, do świadomego wykorzystywania wiedzy w praktyce pedagogicznej.

Pilchofanki i Pilchofani, którzy wzięli udział w kwietniowej uroczystości, niemalże jednogłośnie stwierdzili, iż swoimi refleksjami stworzył mocny punkt na horyzoncie myślenia i działania innych badaczy, dla których teoria przenika

się z praktyką i problemami życia społecznego, zatrwożonymi wyobrażeniem jutra i troską o to, by mogło być inne.

To, co niezwykle ważne, co wybrzmiewa nie tylko w momentach uroczystych, jak odnowienie doktoratu, to pytania Pana Profesora Tadeusza Pilcha, budzące w nas wrażliwość, którą sam posiada, a idąc przez życie dzieli z innymi. Jak pokreśliła profesor Maria Mendel, aktywność Pana Profesora Tadeusza Pilcha „to dziedzictwo szykowane światu, nie tylko przez ostatnie 50 lat, od doktoratu, ale perły bogactwa ukształtowanego życiem i dokonaniem społeczno-edukacyjno-politycznymi Pana Profesora”.



Fot. 4. Odnowienie doktoratu Profesora Tadeusza Pilcha

Na koniec słowo refleksji inspirowanej udziałem w zapamiętanej na zawsze wyjątkowej, podniosłej i wzruszającej uroczystości odnowienia doktoratu Profesora Tadeusza Pilcha: „Należy każdego dnia posłuchać krótkiej pieśni, przeczytać dobry wiersz, zobaczyć wspianą obraz i jeśli byłoby to możliwe – wypowiedzieć kilka rozsądnych słów” (Johann Wolfgang von Goethe).

Jeszcze raz przywołuję w pamięci dzień 29 kwietnia 2022 roku i myślę sobie, że dopóki jest nadzieja na dobre zmiany, na kształtowanie pięknych wzorców i wartości, rośnie w nas chęć społecznego zaangażowania i zgłębiania tej pięknej nauki, jaką jest pedagogika społeczna.

Dziękuję Panie Profesorze !



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK

