

# FORUM

## PEDAGOGICZNE

---

2019, tom 9, nr 2, cz. 2

PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
Warszawa

### **Redakcja**

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski, Dariusz Stępkowski (redaktor naczelny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij (sekretarz redakcji), Edyta Wolter

### **Redakcja naukowa**

Dariusz Stępkowski

### **Rada Naukowa**

Barbara Baraniak, Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (przewodnicząca), Mariya Kultaieva, Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Zhengmei Peng, Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Jerzy Stochmialek, Hasan Ünder

### **Korekta**

polonistyczna – Beata Gołkowska  
anglistyczna – Jarosław Wiazowski  
*native speaker* – Donal Fitzpatrick

Wersją podstawową jest edycja papierowa  
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

### **Adres redakcji**

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW  
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15  
fax (+48) 22 569 96 71  
e-mail: [forumpedagogiczne@uksw.edu.pl](mailto:forumpedagogiczne@uksw.edu.pl), [www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl](http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl)

### **Wydawca**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa  
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11  
e-mail: [wydawnictwo@uksw.edu.pl](mailto:wydawnictwo@uksw.edu.pl), [www.wydawnictwo.uksw.edu.pl](http://www.wydawnictwo.uksw.edu.pl)

ISSN 2083-6325  
e-ISSN 2449-7142

### **Skład**

Maciej Faliński

### **Druk i oprawa**

volumina.pl Daniel Krzanowski  
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

## SPIS TREŚCI

Contents . . . . .	7
Dariusz Stępkowski <i>Od redakcji</i> . . . . .	11
<b>ARTYKUŁY I ROZPRAWY</b>	
Dietrich Benner <i>Normatywność własnej logiki wychowania i jej związku z innymi     rodzajami normatywności</i> . . . . .	17
Mária Potočárová <i>Przywiązanie podstawą wychowania rodzinnego do relacji</i> . . . . .	35
Naděžda Pelcová <i>Kryzys (w) edukacji i jego przezwyciężenie według     Jana Amosa Komeńskiego i Emanuela Ráidla</i> . . . . .	47
Jarosław Gara <i>Między idealizacją a mistyfikacją – pedagogiczny casus     dialogicznego zagadywania i odpowiadania</i> . . . . .	61
Alicja Żywczok <i>Prawość i cnoty pokrewne. Reaktywacja cnót istotnych     w procesie wychowania moralnego</i> . . . . .	77
Dariusz Bęben <i>Sokrates jako wychowawca. Sokratejskie rozmyślenia     Jana Patočki</i> . . . . .	93
David Rybák <i>Wolność ontologiczna w rozprawie pt. Świat naturalny jako     problem filozoficzny Jana Patočki wobec fenomenologii Husserla</i>	103
Ligia Tuszyńska, Marcin Klimski <i>Człowiek–kształcenie–przyroda w edukacji leśnej</i> . . . . .	115

Ewa Kulawska	
<i>Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej . . . . .</i>	129
Martyna Czarnecka	
<i>Dojrzałe macierzyństwo a kształtowanie więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym . . . . .</i>	151
Kinga Krawiecka	
<i>Dźwiękowe aktywizowanie ruchu w przestrzeni. Model pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. . . . .</i>	165
Anna Sanecka	
<i>Diaspora prawosławna we Wrocławiu. Praktyczne problemy socjalizacji i edukacji religijnej (perspektywa rodzica). . . . .</i>	177
<b>COLLOQUIA</b>	
Georg Ritzer	
<i>Ethical and Moral Arguments. Insights into a Validation Study of the ETiK-Test. . . . .</i>	191
Anna Sádovská	
<i>What do Youth Really Care for? Towards Ethical Education, Education for Sustainable Development and Youth Values . . .</i>	205
Anna Seredyńska	
<i>Hospice Volunteers – Their Social and Emotional Competences . . . . .</i>	219
Bayram Pekoz	
<i>Pre-service Teachers' Perceived Concerns and Benefits during Practicum . . . . .</i>	231
Joanna Pękala, Wiktoria Kowalska	
<i>Leadership in Educational Institutions: Shared Duty and Joint Responsibility . . . . .</i>	245
Arleta Suwalska	
<i>The Direction of Educational Reforms and Challenges for Sustainable Development in Finnish Education . . . . .</i>	259

- Aleksandra Kulpa-Puczyńska  
*Features of ‘New’ Students and the Potential of Future Teachers:  
 First Effects of “The Unteachables” International Project . . . . .* 271
- Małgorzata Banasiak, Agata Wołowska  
*Dementagogy: Non-pharmacological Forms of Support  
 for People with Dementia . . . . .* 283

## RECENZJE

- Arleta Suwalska  
*Multidimensionality of Contemporary Polish Pedagogy*  
 [Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) (2019). *Pedagogika. Podręcznik  
 akademicki*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN,  
 1127 s.] . . . . . 297
- Anna Sarbiewska  
*Reforming the Educational System in Poland: The Practice-based  
 Perspective*  
 [A. Szulc (2019). *Nowa Szkoła*. Szczecin: Wydawnictwo Natuli,  
 184 s.] . . . . . 301

## KRONIKA

- Joanna Pękala, Dariusz Stępkowski  
*Sprawozdanie z trzeciego spotkania międzynarodowego  
 konsorcjum badaczy zajmujących się edukacją moralno-etyczną,  
 Trnawa 26–28 września 2019 roku . . . . .* 305
- Dariusz Stępkowski  
*Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej  
 pt. Education in totalitarian ideologies of the 20<sup>th</sup> century,  
 Smolenice (Słowacja), 17–18 października 2019 roku . . . . .* 309



## CONTENTS

Dariusz Stępkowski	
<i>Editorial</i> . . . . .	11

### ARTICLES AND ESSAYS

Dietrich Benner	
<i>A Concept of a Self-logical Normativity of Education     and their Relations to other Normativity Claims</i> . . . . .	17

Mária Potočárová	
<i>Bonding as the Basis for Family Education to Relationships</i> . . . . .	35

Naděžda Pelcová	
<i>Crisis (in) Education and how to Overcome it Following Ideas     by Jan Amos Comenius and Emanuel Rádl</i> . . . . .	47

Jarosław Gara	
<i>Between Idealization and Mystification: a Pedagogical Case     of Dialogical Questions and Answers</i> . . . . .	61

Alicja Żywczok	
<i>Rectitude and the Related Virtues. Revival of Essential Virtues     in the Process of Moral Education</i> . . . . .	77

Dariusz Bęben	
<i>Socrates as an Educator: Socratic Deliberations by Jan Patočka</i>	93

David Rybák	
<i>The Ontological Freedom in Jan Patočka's "Natural World     as a Philosophical Problem" with Regard to Husserl's     Phenomenology</i> . . . . .	103

Ligia Tuszyńska, Marcin Klimski	
<i>Man and Nature in the Forest Education</i> . . . . .	115

Ewa Kulawska	
<i>Well-being, Perceived Stress and Students' Satisfaction from their Pre-school and Early Education Programs . . . . .</i>	129
Martyna Czarnecka	
<i>Mature Motherhood and Shaping the Emotional Bond with the Child in the Prenatal Period . . . . .</i>	151
Kinga Krawiecka	
<i>Movement Sound Activation in Space: Model of Working with Students with Cognitive Challenges . . . . .</i>	165
Anna Sanecka	
<i>Orthodox Diaspora in Wrocław. Practical Problems of Socialization and Religious Education (Parent's Perspective)</i>	177
<b>COLLOQUIA</b>	
Georg Ritzer	
<i>Ethical and Moral Arguments. Insights into a Validation Study of the ETiK-Test . . . . .</i>	191
Anna Sádovská	
<i>What do Youth Really Care for? Towards Ethical Education, Education for Sustainable Development and Youth Values . . .</i>	205
Anna Seredyńska	
<i>Hospice Volunteers – Their Social and Emotional Competences</i>	219
Bayram Pekoz	
<i>Pre-service Teachers' Perceived Concerns and Benefits during Practicum . . . . .</i>	231
Joanna Pękala, Wiktoria Kowalska	
<i>Leadership in Educational Institutions: Shared Duty and Joint Responsibility . . . . .</i>	245
Arleta Suwalska	
<i>The Direction of Educational Reforms and Challenges for Sustainable Development in Finnish Education . . . . .</i>	259



Aleksandra Kulpa-Puczyńska	
<i>Features of ‘New’ Students and the Potential of Future Teachers: First Effects of “The Unteachables” International Project . . . . .</i>	271
Małgorzata Banasiak, Agata Wołowska	
<i>Dementagogy: Non-pharmacological Forms of Support for People with Dementia . . . . .</i>	283
<b>REVIEWS</b>	
Arleta Suwalska	
<i>Multidimensionality of Contemporary Polish Pedagogy</i>	
<i>[Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) (2019). Pedagogika. Podręcznik akademicki. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1127 s.] . . . . .</i>	297
Anna Sarbiewska	
<i>Reforming the Educational System in Poland: The Practice-based Perspective</i>	
<i>[A. Szulc (2019). Nowa Szkoła. Szczecin: Wydawnictwo Natuli, 184 s.] . . . . .</i>	301
<b>REPORTS</b>	
Joanna Pękala, Dariusz Stępkowski	
<i>The Third Assembly of an International Consortium of Researchers Engaged in Moral and Ethical Education, Trnava (Slovakia), 26–28 September 2019 . . . . .</i>	305
Dariusz Stępkowski	
<i>International Symposium “Education in Totalitarian Ideologies of the 20<sup>th</sup> Century”, Smolenice (Slovakia), 17<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> October 2019 . . . . .</i>	309



## OD REDAKCJI

DOI: 10.21697/fp.2019.2.24

Prezentowany wolumin „Forum Pedagogicznego” jest drugą częścią tegorocznego drugiego numeru. Jego odmienność polega m.in. na tym, że nie wyodrębniono w nim części tematycznej. Materiały, którymi dysponowała redakcja, były bowiem tak różnorodne, że trudno było wskazać dominujący wątek, choć niewątpliwie da się zauważyć zbieżność między niektórymi tekstami.

W dziale „Artykuły i rozprawy” zamieszczono dwanaście tekstów w języku polskim. Cztery z nich wyszły spod pióra autorów zagranicznych i zostały przetłumaczone na język polski. W „Colloquiach” ukazuje się osiem artykułów w języku angielskim. Warto zauważyć, że trzy napłynęły od autorów afiliowanych do zagranicznych ośrodków akademickich. Oba artykuły recenzyjne, które zamieszczono w dziale „Recenzje”, napisano w języku angielskim, mimo że dotyczą publikacji polskich. Redakcja ma nadzieję, że przez takie działania zainteresowane osoby spoza Polski będą mogły łatwiej dotrzeć do informacji o tym, jakie nowości dostępne są w literaturze pedagogicznej. Wolumin zamykają dwa sprawozdania z wydarzeń naukowych ostatniego okresu.

Jak wspomniano powyżej, na wydawany właśnie wolumin składają się teksty naukowe poświęcone różnym tematom. Pierwszy dział otwiera artykuł Dietricha Bennera, emerytowanego profesora Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie i byłego wykładowcy na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Autor zabiera głos w sprawie ważnej nie tylko w teorii, lecz także w praktyce pedagogicznej. W tekście zatytułowanym *Normatywność własnej logiki wychowania i jej związki z innymi rodzajami normatywności* poddał on analizie działanie pedagogiczne pod względem immanentnej logiki, która nim kieruje i która równocześnie determinuje jego odrębność. W oparciu o tę odrębność Benner rozważył różnicę zachodzącą między działaniem pedagogicznym a terapią. To posłużyło mu do zajęcia stanowiska w szeroko dyskutowanej obecnie w niemieckich mediach sprawie interwencji terapeutycznych wobec dzieci, które utraciły – jeśli można tak powiedzieć – sterowność nie tylko zewnętrzną, lecz również wewnętrzną.

Mária Potočárová z Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie w artykule pt. *Przywiązanie podstawą wychowania rodzinnego do relacji* analizuje znaczenie pierwszego z wymienionych w tytule fenomenów dla rozwijania kompetencji rodzicielskich, w szczególności dialogu wewnątrzrodzinnego. Jej zdaniem niedostatki w tym zakresie są powszechnie widoczne i to właśnie powoduje pilną potrzebę promowania edukacji rozwijającej relację matka–dziecko. Edukacja ta winna, jej zdaniem, rekompensować braki w odczuwaniu przywiązania rodzicielskiego,

wyniesione przez współczesnych młodych zwłaszcza rodziców z ich domów rodzinnych, a przez to przyczyniać się do wytworzenia kultury dialogu, której oni sami nie zaznali.

Kolejny tekst wyszedł spod pióra autorki, znanej już czytelnikom z publikacji w „Forum Pedagogicznym”. Naděžda Pelcová z Uniwersytetu Karola w Pradze rozważa temat *Kryzysu (w) edukacji i jego przezwyciężenia według Jana Amosa Komeńskiego i Emanuela Rádl*. Wprawdzie kategoria kryzysu dość często pojawia się w opracowaniach pedagogicznych, jednak tym, co wyróżnia jej pracę, jest przypomnienie myśli autorów klasycznych. Ich nazwiska padły w tytule. Z pewnością pierwszy z nich jest dobrze znany polskiemu czytelnikowi. O drugim natomiast wiemy niewiele. W związku z tym artykuł Pelcovej dostarcza doskonałej okazji do bliższego zapoznania się nie tylko z postacią Rádl, lecz także z jego interesującą i wciąż aktualną myślą pedagogiczną.

Jarosław Gara z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie jest autorem artykułu pt. *Między idealizacją a mistyfikacją – pedagogiczny casus dialogicznego zagadywania i odpowiadania*. Tekst ten tworzy kolejny element prowadzonych przez niego systematycznych analiz zagadnień pedagogicznych z fenomenologicznego punktu widzenia. Tym razem przedmiotem refleksji jest dialog i wynikający z niego dialogiczny charakter ludzkiej egzystencji. Autor proponuje przyjąć za wyznaczniki dialogu dwie kategorie: zagadywanie i odpowiadanie. Z ich pomocą wskazuje drogę do uniknięcia nierzeczywistych, tzn. nieautentycznych spotkań. Do oznaczenia tych ostatnich stosuje dwa terminy: „idealizacji” i „mystyfikacji”. Wyrażają się w nich, jego zdaniem, dwie możliwości upozorowania sytuacji dialogu – w pierwszym przez uwznioślenie, w drugim zaś przez zainscenizowanie. Nie będzie chyba banałem wskazanie, że w relacji wychowawczej należy wystrzegać się obu tych form nieautentyczności.

Na nieco inne zagadnienie, choć równie ważne z pedagogicznego punktu widzenia, zwraca uwagę pochodząca z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Alicja Żywczok. W artykule pt. *Prawość i cnoty pokrewne. Reaktywacja cnót istotnych w procesie wychowania moralnego* przedstawia pedagogiczną analizę prawości i jej powiązania z innymi cnotami zbiorczymi, cnotami szczegółowymi i wartościami moralnymi. Zamiarem przyświecającym Autorce jest reaktywacja podejścia aretologicznego nie tylko w myśleniu na temat wychowania, lecz także w praktycznym działaniu wychowawczym.

Powrotem do wątku fenomenologicznego w omawianym woluminie są dwa następne artykuły. Autorem pierwszego z nich jest Dariusz Bęben, który *notabene* pochodzi z tego samego ośrodka naukowego co Alicja Żywczok, tj. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W artykule pt. *Sokrates jako wychowawca. Sokratejskie rozmyślenia Jana Patočki* sięga on do twórczości wymienionego w podtytule słynnego czeskiego fenomenologa po to, żeby przez pryzmat jego filozofii spojrzeć na wychowawcze inspiracje płynące z sokratejskiego zapytywania o świat jako całość.

Drugi artykuł z wznowionego wątku fenomenologicznego jest przekładem tekstu wydanego w języku angielskim w pierwszym tegorocznym numerze „Forum Pedagogicznego” i nosi tytuł: *Wolność ontologiczna w rozprawie pt. Świat naturalny jako problem filozoficzny Jana Patočki wobec fenomenologii Husserla*. Jego autorem jest David Rybák z Uniwersytetu Karola w Pradze. Na decyzji o ponownej publikacji zaważyła przede wszystkim chęć uprzystępnienia polskiemu Czytelnikowi rozważań autora. Dzięki ścisłości i spójności wywodu można potraktować ten tekst jako wprowadzenie do lektury dzieł Patočki z perspektywy pedagogicznej. Kluczową rolę odgrywa w artykule, moim zdaniem, koncepcja rozdzielenia (gr. *chorismos*), na której zasadza się „posiadanie świata” – jako właściwość odróżniająca człowieka i równocześnie konstytuująca jego wolność w relacji do samego siebie i swojego „świata życia”.

W prezentowanym dziale kolejny artykuł to *Człowiek–kształcenie–przyroda w edukacji leśnej*, autorstwa Ligii Tuszyńskiej i Marcina Klimskiego. Autorzy pochodzą z dwóch warszawskich ośrodków naukowych, a mianowicie odpowiednio Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Celem swojego tekstu uczynili oni teoretyczne rozważenie współzależności między zjawiskami wyrażonymi w tytule przez triadę terminów: „człowiek”, „kształcenie” i „przyroda”, i zobrazowanie tej współzależności działalnością Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Warszawie.

Trzy następne autorki pochodzą z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Pierwsza z nich, Ewa Kulawska, przedstawiła raport badawczy pt. *Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Jest to kolejny i ważny głos w dość szeroko dyskutowanej kwestii kondycji studentów pedagogiki. Tym razem chodzi o ich dobrostan psychiczny. Przeprowadzone przez Kulawską analizy świadczą, że większość badanych studentów pedagogiki prezentuje przeciętny poziom dobrostanu psychicznego, wysoki poziom stresu i średnie zadowolenie ze studiów.

Drugą z zaanonsowanych autorek jest Martyna Czarnecka. Tytuł jej artykułu brzmi: *Dojrzałe macierzyństwo a kształtowanie więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym*. Można go potraktować jako kontynuację wątku zainicjowanego powyżej w artykule Potočárovej, z tą jednak różnicą, że polska autorka skupia całą swoją uwagę na jakości więzi emocjonalnej między matką i poczętym dzieckiem. Jej zdaniem należy dążyć do tego, żeby ta więź miała charakter dojrzały. Nie jest to jednak atrybut stanu, lecz procesu, którym jest macierzyństwo i przez który trzeba na nie patrzeć. To z kolei oznacza, że możliwe są zmiany w nastawieniu emocjonalnym do dziecka. Czarnecka ilustruje to wynikami przeprowadzonego przez siebie badania.

Ostatni artykuł, autorstwa Kingi Krawieckiej, wywodzącej się z tego samego ośrodka naukowego, nosi tytuł: *Dźwiękowe aktywizowanie ruchu w przestrzeni. Model pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną* i składa się on z dwóch

części – teoretycznej i praktycznej. W pierwszej Autorka wyjaśniła znaczenie muzyki i dźwięku w rozwoju i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną, w drugiej natomiast przedstawiła swoje doświadczenia z pracy ze wskazaną grupą odbiorców za pomocą autorskiego modelu zajęć dźwiękowo-ruchowych.

Dział „Artykuły i rozprawy” zamyka tekst Anny Saneckiej z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu pt. *Diaspora prawosławna we Wrocławiu. Praktyczne problemy socjalizacji i edukacji religijnej (perspektywa rodzica)*. Autorka skupia się na kształceniu religijnym – w formie wychowania domowego i nauczania szkolnego. Poszukiwania w tym zakresie bynajmniej się nie zakończyły w szkolnictwie polskim, a wręcz przeciwnie – można powiedzieć, że dopiero się rozpoczynają.

Dział „Colloquia” otwiera artykuł pt. *Ethical and Moral Arguments. Insights into a Validation Study of the ETiK-Test*, autorstwa Georga Ritzera z University College of Teacher Education w austriackim Salzburgu. Autor jest już znany Czytelnikom „Forum Pedagogicznego”, gdyż jego tekst ukazał się w pierwszej części drugiego numeru z 2016 roku. Dotyczył tej samej problematyki co omawiany obecnie, tzn. pomiaru kompetencji sądenia moralno-etycznego u piętnastolatków. Również tak samo jak poprzednio instrumentem wykorzystanym przez autora do oceny tej kompetencji jest test opracowany przez zespół pod kierunkiem Dietricha Bennera. W omawianym artykule określa się go mianem „test ETiK”. W odróżnieniu od badaczy z Berlina Ritzer preferuje jakościową analizę uzyskanych wyników, która jego zdaniem wzbogaca spojrzenie na kompetencję moralno-etyczną przez uwzględnienie stylów argumentacyjnych stosowanych przez piętnastolatków w sytuacjach dokonywania wyborów moralnych.

Drugi artykuł w tym dziale dotyczy również wychowania moralnego, a właściwie kształcenia w tym zakresie. Jego autorką jest Anna Sádovská z Trnava University w Trnawie na Słowacji. Młoda badaczka wykorzystwała w swojej analizie dane uzyskane w trakcie badania przeprowadzonego przez zespół, z którym współpracuje. Tytuł jej artykułu brzmi: *What do Youth Really Care for? Towards Ethical Education, Education for Sustainable Development and Youth Values*. Zdaniem Sádovskiej, wśród badanej młodzieży można zauważyć dużą zbieżność między wychowaniem moralnym a postawami proekologicznymi. To potwierdza zasadność umieszczania w programach nauczania etyki zagadnień dotyczących ochrony środowiska naturalnego i zrównoważonego rozwoju.

Anna Sereżyńska z Akademii Ignatianum w Krakowie w artykule pt. *Hospice Volunteers – Their Social and Emotional Competences* przedstawia wyniki badania jakościowego przeprowadzonego wśród wolontariuszy jednego z krakowskich hospicjów. Przedmiotem jej zainteresowania są kompetencje społeczne i emocjonalne, których zdaniem ochotników wymaga zaangażowanie na rzecz osób chorych terminalnie.

Kolejny artykuł w tym dziale został nadesłany przez Bayrama Pekoza zatrudnionego w Hasan Kalyoncu University w Gaziantep, malowniczym mieście położonym na południu Turcji, w pobliżu granicy z Syrią. Jest to raport z badania

przeprowadzonego wśród studentów anglistyki, którzy odbywali praktyki nauczycielskie w tureckiej części Cypru. Autor zatytułował go: *Pre-service Teachers' Perceived Concerns and Benefits during Practicum*. Jak nie trudno się domyślić, konieczność prowadzenia zajęć lekcyjnych zmienia diametralnie perspektywę spojrzenia studentów nie tylko na studiowany przedmiot, lecz także na siebie samych i swoje umiejętności dydaktyczne.

Autorki artykułu pt. *Leadership in Educational Institutions: Shared Duty and Joint Responsibility* – Joanna Pękala, Wiktoria Kowalska – pochodzą z Uniwersytetu Warszawskiego. Przedmiotem ich analizy teoretycznej są zasady regulujące pracę instytucji edukacyjnej w taki sposób, aby była ona miejscem otwartym na ciągłe udoskonalenia organizacyjne. Jak zaznaczają Autorki, celem perspektywicznym tej analizy jest opracowanie projektu badawczego na temat efektywności sprawowania funkcji zarządczych w placówkach edukacyjnych.

Następny artykuł w języku angielskim przygotowała Arleta Suwalska z Uniwersytetu Łódzkiego. Nadała mu tytuł: *The Direction of Educational Reforms and Challenges for Sustainable Development in Finnish Education*. Zamiarem Autorki jest przesłanie w programach nauczania w Finlandii treści odnoszących się do zrównoważonego rozwoju.

Reprezentująca Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie Aleksandra Kulpa-Puczyńska w artykule pt. *Features of 'New' Students and the Potential of Future Teachers: First Effects of "The Unteachables" International Project* relacjonuje wstępne wyniki badania prowadzonego w ramach realizowanego na tym uniwersytecie projektu „Unteachable”, co można byłoby przetłumaczyć na język polski jako „Nienauczalni”. Chodzi o młodzież, która ma trudności nie tyle z uczeniem się, ile raczej ze szkołą jako instytucją odpowiedzialną za kształcenie i prowadzącą je w formie nieadekwatnej do potrzeb i zainteresowań młodzieży. Zanim rozpoczną poszukiwanie rozwiązań, badacze przeprowadzili diagnozę trudności. Prezentowany artykuł zawiera raport z tego właśnie początkowego etapu realizacji projektu.

Dział „Colloquia” zamyka artykuł pt. *Dementagogy: Non-pharmacological Forms of Support for People with Dementia*, autorstwa wykładowczyń z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu – Małgorzaty Banasiak i Agaty Wołowskiej. Jego przedmiotem jest prezentacja polskiemu Czytelnikowi dementagogiki jako nowego kierunku w udzielaniu pomocy osobom z otępieniem.

Zaprezentowany wolumin zamyka pracę redakcji na rok 2019. To stanowi dobrą okazję do podsumowania rocznej pracy. W mijającym roku kalendarzowym złożono łącznie 76 artykułów, z czego 21 (27,6 proc.) w języku angielskim. W procesie recenzowania pozytywnie zostało ocenionych 66 tekstów, w tym 18 w języku angielskim. Z przyczyn niezależnych od redakcji osiem zgłoszonych tekstów zostało wycofanych. Ostatecznie do druku oddano 58 artykułów, z tego 18 (31 proc.) stanowiły teksty w języku angielskim.



Artykuły opublikowane w czasopiśmie wyszły spod pióra 62 autorów, z których 11 (17 proc.) wywodziło się z zagranicznych ośrodków akademickich. Ze względu na kraj byli to autorzy z: Czech – trzech, Niemiec – trzech, Słowacji – dwóch, Austrii – jeden autor, Japonii – jeden i Turcji – jeden.

Redakcja współpracowała z 78 recenzentami, z których 24 (30,8 proc.) było afiliowanych do uczelni zagranicznych. Największą grupę stanowili recenzenci pochodzący z Czech – czterech, następnie po trzech z Litwy i Słowacji, dwóch było z Włoch, Austrii, Ukrainy i Niemiec, po jednym z Izraela, Bułgarii, Węgier, Wielkiej Brytanii, Chorwacji i Ghany. W ramach procedury recenzowania wykonali oni łącznie 162 recenzje, z których recenzji aprobujących bez poprawek lub z drobnymi poprawkami, które jednak nie wymagają ponownego recenzowania, było 113 (69,8 proc.), recenzji ze wskazaniem do poprawy i ponownej recenzji – 27 (16,6 proc.), recenzji negatywnych – 12 (7,4 proc.) i 10 (6,2 proc.) tzw. superrecenzji.

Przy opracowywaniu językowym materiałów redakcja współpracowała w tym roku z polonistką – panią mgr Beatą Gołkowską, anglistą – panem dr. Jarosławem Mohau Wiazowskim i tzw. *native speakerem* – panem dr. Donalem Fitzpatrickiem. Jako redaktor naczelny chciałbym im w tym miejscu serdecznie podziękować za zaangażowanie i mrówczą pracę nad udoskonaleniem jakości tekstów publikowanych w „Forum Pedagogicznym”.

Dariusz Stępkowski

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>



# ARTYKUŁY I ROZPRAWY

DIETRICH BENNER

Uniwersytet Humboldtów

Berlin, Niemcy

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 17.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.25

## NORMATYWNOŚĆ WŁASNEJ LOGIKI WYCHOWANIA I JEJ ZWIĄZKI Z INNYMI RODZAJAMI NORMATYWNOŚCI<sup>1</sup>

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono koncepcję własnej logiki wychowania i opartą na niej specyficzną normatywność pedagogiczną. Autor identyfikuje wychowanie jako kierowane zasadami przyczynowości oddziaływanie edukacyjne, w którym dokonuje się transformacja wpływów zewnętrznych na wewnętrzne. Powodzenie lub niepowodzenie wychowania zależy od przestrzegania transformatywnego charakteru wychowania. Rozważania teoretyczne poparto przykładem, w którym uwyraźniono różnicę między działaniem pedagogicznym i terapeutycznym.

**Słowa kluczowe:** wychowanie; normatywność; przyczynowość pedagogiczna; transformacja; terapia.

Niemalże wszędzie spotykamy się z roszczeniami o charakterze normatywnym. W pewnym sensie są one nie do uniknięcia. W ostatnim czasie przypomniał o tym Christoph Möllers w swoim studium zatytułowanym *Möglichkeit der Normen* (2015). Na normy i normatywność natrafiamy nie tylko w przyrodzie, czy nauce, lecz także w życiu codziennym i – choć ostatnie w kolejności, ale nie co do znaczenia – w wychowaniu. Również głoszona przez Maxa Webera niezależność nauki od ocen wartościujących jest w gruncie rzeczy postulatem normatywnym, który nie jest wcale neutralny ani wolny od wartościowania.

Wobec powyższego nie powinno właściwie nas dziwić, że w społeczeństwach (po)nowoczesnych ciągle od nowa rozpalają się dyskusje na temat normatywności wychowania. Punktem wyjścia są w nich zazwyczaj pytania, stany rzeczy czy problemy wiążące się zarówno z prywatnym wychowaniem rodzinnym, jak i edukacją publiczną. Krytykujący wychowanie, a wśród nich również odbiorcy systemu

---

1 Przekład artykułu pt. *Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen*, opublikowanego przez autora w czasopiśmie „Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik”, 95 (2019), s. 317–332. W cytatach i przypisach posłużono się tekstami w polskiej wersji językowej, o ile istnieją [D. S.].

wychowania i kształcenia, zarzucają obu niewypełnianie zadań powierzonych im przez państwo i społeczeństwo.

Wspomniani powyżej odbiorcy tzw. usług edukacyjnych twierdzą przykładowo, że wychowanie w niewystarczającym stopniu przygotowuje dzieci i młodzież do wejścia w różnorodne sfery życia społecznego. Szkoła nie daje sobie rady z wymaganiami, które samo życie stawia przed nią, i dlatego musi zostać zreformowana. Działaniom reformatorskim przypisuje się nie tylko autorytet reprezentowania nowych norm, lecz także moc przekształcenia niesatysfakcjonującego stanu rzeczy na lepszy.

Na tego typu krytykę i żądania zasadniczych zmian pedagogzy-praktycy często odpowiadają wyznaniem, że oni sami chcieliby mieć do czynienia z dziećmi i dorastającymi, którzy byłoby lepiej przygotowani do wychowania i kształcenia w instytucjach pedagogicznych, takich jak przedszkole czy szkoła, nie pomijając placówek kształcenia zawodowego, a nawet uniwersytetów. W kontekście wychowania przedszkolnego ich zdaniem rodzice nie uczą swoich dzieci prawidłowego mówienia ani właściwego zachowania wobec innych. Nierzadko trzeba obarczyć winą za taki stan rzeczy również telewizję, internet i przemysł rozrywkowy, które współcześnie sprowadzają na manowce i demoralizują już nie tylko młodzież, lecz nawet małe dzieci. Obwinianie wyłącznie wychowawców, nauczycieli i wykładowców akademickich za to, że młode pokolenie wykazuje tyle braków i niedomagań, jest niesprawiedliwe. Odpowiedzialnością za taki stan rzeczy muszą podzielić się wszyscy dorośli, a nawet całe społeczeństwo.

Jedyną bodajże grupą, której najtrudniej wykręcić się z powyższych zarzutów, są rodzice. Przez nich dzieci przyszły w ogóle na świat i dlatego właśnie oni ponoszą w pierwszym rzędzie odpowiedzialność za ich słowa, zachowania i postawy (Prange 2010, s. 51–67). Jednak rodzice zrzucają winę na wyposażenie genetyczne, które przejęli po swoich rodzicach, lub na złe wychowanie, którego sami doświadczyli w swoim dzieciństwie i młodości, i które teraz, chcąc nie chcąc, przekazują swojemu potomstwu.

Ten spór chyba nigdy się nie skończy. W gronie krytyków zawsze będą tacy, którzy powiedzą, że w ostatnich latach wychowanie stało się znacznie gorsze i że wcześniej było o wiele lepiej. Niekiedy mają oni rację, niekiedy zaś nie. Mnie nie chodzi jednak o to, żeby rozstrzygnąć, komu i kiedy należy się słuszność, lecz o to, że jak dotychczas między krytykującymi wychowanie i krytykami wychowania nie ma porozumienia, również w sensie wymiany zdań. Wymowny dowód tego braku stanowi moim zdaniem wyemitowany w 2018 roku w Niemczech film dokumentalny pt. *Elternschule (Szkoła dla rodziców)*. Pokazano w nim placówką terapeutyczną, w której wychowuje się „od nowa”. Rodzice bowiem tak wychowali swoje dzieci, że przykładowo nie chcą one wieczorem iść spać, nie umieją się prawidłowo poruszać ani jeść w kulturalny sposób. Żeby być dobrze zrozumianym – ci rodzice/opiekunowie nauczyli swoje dzieci wzbraniania się przed zasypianiem, pozostawiania w bezruchu przez cały dzień, wypluwania jedzenia z ust wprost przed

siebie, choćby na inne osoby, i w końcu nieznośnego tyranizowania otoczenia, którego teraz oni sami, tj. rodzice/opiekunowie, nie są w stanie już dłużej znieść. Ich wychowanie poniosło ewidentnie klęskę i trzeba zacząć wszystko od nowa.

Znajdując się w sytuacji bez wyjścia, rodzice z przedstawionymi powyżej problemami zwrócili się z prośbą o ratunek i pomoc do pewnej kliniki psychologicznej. Ich dzieci mają w niej nauczyć się zasypiać normalnie, poruszać się, jeść posiłki kulturalnie i tak samo rozmawiać z innymi, a następnie zostaną przekazane z powrotem rodzicom/opiekunom. Wspomniany film wywołał w Niemczech wzburzenie, które osiągnęło swoje apogeum wówczas, gdy jeden z przedstawicieli *Kinderschutzbewegung* (Ruchu Obrony Praw Dziecka) zaskarżył klinikę i zatrudnionych w niej psychologów przed sądem, domagając się niezwłocznego zamknięcia placówki z powodu łamania w niej praw dziecka.

W poniższym artykule zamierzam rozważyć wychowanie z perspektywy trzeciej drogi, która ukazuje się moim zdaniem wówczas, gdy zestawia się z jednej strony normy i normatywność, pochodzące z innych sfer życia niż pedagogika, z drugiej zaś własną logikę wychowania. Na postulowanej przeze mnie drodze nie chodzi o to, żeby powątpiewać w normatywność pozapedagogiczną, lecz żeby badać zależność zachodzącą między nią a normatywnością opartą na własnej logice wychowania.

Analiza wskazanego problemu została podzielona na trzy części. W pierwszej wyjaśniam, czym według mnie jest normatywność specyfikująca wychowanie jako swoisty, tzn. obdarzony własną logiką, sposób ludzkiego działania i jaka struktura wychowania z tego wynika. Druga część jest poświęcona trzem przyczynom działania pedagogicznego i potrójnej transformacji norm, która dokonuje się w tym działaniu. Na zakończenie, w trzeciej części, wprowadzam rozróżnienie między normatywnością pedagogiczną a terapeutyczną, która moim zdaniem umożliwia ustosunkowanie się do przedstawionego powyżej przykładu.

### **Własna logika, normatywność i struktura wychowania**

W historii myślenia i konkretnego działania pedagogicznego rywalizują ze sobą dwie koncepcje. W pierwszej postrzega się wychowanie jako narzędzie umożliwiające realizację roszczeń, które dotyczą wychowania i kształcenia (*Bildung*) młodej generacji i pochodzą ze sfer – ogólnie mówiąc – pozapedagogicznych, takich jak polityka czy ekonomia. Zgodnie z drugą koncepcją działanie wychowawcze jest międzypokoleniową praktyką, która ma na celu nie tylko przekazanie tradycji, lecz także jej transformacyjne przekształcenie. W tym drugim ujęciu wychowaniu należy się własna logika, a dalej odrębna normatywność. Wynika to stąd, że wychowanie przestaje być instancją wykonawczą obcych rozporządzeń i zmuszone jest posiadać własne zasady.

W obu wymienionych koncepcjach momentem wspólnym jest to, że działanie wychowawcze odczytuje się jako *praxis* („praktyka”), która przebiega między

dorosłymi i dorastającymi, nie przyjmując charakteru wzajemności. W działaniu tym dorośli ponoszą zawsze odpowiedzialność za powodzenie swoich interwencji, natomiast dorastający są uzależnieni od ich pomocy i wsparcia.

Jak długo wychowanie zachodziło w bezpośrednich interakcjach życiowych między pokoleniem dorosłych i dorastających, tak długo było traktowane jako zwykłe narzędzie do przekazywania zastanych praktyk kulturowych i społecznych oczywistości. W tych warunkach nie mogło w ogóle być mowy o własnej logice działania pedagogicznego, gdyż działanie to sprzęgało się nierozzerwalnie z innymi rodzajami działania, w szczególności z pracą.

Pytanie o odrębną i w tym sensie własną logikę wychowania mogło powstać dopiero wtedy, gdy międzypokoleniowa koegzystencja znalazła się w kryzysie. Zazwyczaj następowało to z powodów niezwiązanych z wychowaniem. Następstwem tego było zastąpienie dotychczasowej jednostronnej podległości wychowania od norm społecznych nowym rodzajem zależności, gdzie normatywność społeczna zdana jest na transformację pedagogiczną (Benner 2015, s. 118–129).

W drugiej z wymienionych powyżej faz można z łatwością zauważyć w relacjach międzypokoleniowych specyficzną różnicę, która odnosi się do związku między wychowaniem a społeczeństwem. Różnica ta nie występuje w sytuacji tożsamości norm społecznych i wychowawczych. Rozłam między nimi powoduje, że problematyczne staje się zarówno wychowanie pokolenia dorastających, jak i to, kim są ci, którzy pełnią funkcję ich wychowawców. Mówiąc wprost, chodzi o to, jakie wychowanie mają oni za sobą.

Wbrew pozorom, powyższa kwestia nie została dostrzeżona i zwerbalizowana dopiero pod koniec europejskiego oświecenia, tj. na przełomie XVIII i XIX wieku (Kant 1995, s. 43), lecz znacznie wcześniej – w platońskiej opowieści o jaskini (Platon 1990, 514a–517a; Benner, Stępkowski 2012). Nie jest to kwestia wyłącznie europejska. Można na nią natrafić np. w dyskursie pedagogicznym w Chinach. Rozważania na ten temat sięgają swoimi korzeniami aż do Konfucjusza. To podobieństwo skłania do wniosku, że w obu, kulturowo jakże odmiennych społeczeństwach, wychowanie intepretowano w dość podobny sposób, a mianowicie jako specyficzną troskę o wychowanie dorastających, którą powierzono dorosłym przedstawicielom społeczeństwa. Troska ta musi być jednak realizowana przez nich w taki sposób, żeby dorastający nauczyli się sami troszczyć o swoje własne kształcenie i mając to na względzie, aktywnie współpracowali na rzecz rozwoju i pomyślności społeczeństwa, w którym żyją (Peng 2017).

Oczywiście, w tekście Platona nie ma jeszcze mowy o postawieniu pod znakiem zapytania relacji między dorosłymi i dorastającymi, lecz o pęknięciach w odniesieniach między samymi tylko dorosłymi. Platon opisał je we wspomnianej opowieści o jaskini, którą umieścił w szerszym kontekście rozważań na temat państwa. Jak pamiętamy, opowiadanie to traktuje o podziemnej grocie, w której od lat przebywają skuci na rękach i nogach kajdaniarze. Wszyscy oni mogą jedynie patrzeć przed siebie, na ścianę, na której obserwują przedmioty pojawiające się

w nieregularnych odstępach czasu. Z widokiem tych przedmiotów są tak oswojeni, że uważają je za rzeczywiste.

Te skrótowo tylko naszkicowane stosunki między kajdaniarzami i światem, w którym przebywają od dzieciństwa, burzy pewne niespodziewane wydarzenie. Otóż jeden z nich zostaje wyzwolony z oków i zmuszony nie tylko do odwrócenia się i skierowania wzroku w stronę wnętrza pieczary, lecz opuszczenia jej i wyjścia na zewnątrz, gdzie poznaje świat opromieniony blaskiem słońca. Mimo to – a może właśnie dlatego – niedawny kajdaniarz dobrowolnie decyduje się wrócić do pieczary. Wraca tam i chce podzielić się swoimi doświadczeniami. Niedawni towarzysze nie rozumieją go jednak i sądzą, że wrócił do nich „z zepsutymi oczami” (Platon 1990, 517a). Gdy nie daje za wygraną, planują go zamordować.

W zrekonstruowanej powyżej opowieści prześwieca niewątpliwie historia Sokratesa, który został skazany przez mieszkańców swojego rodzinnego miasta Ateny na śmierć. Współziomkowie nie mogli go już dłużej znieść, a w szczególności tego, że w swoich rozmowach z przechodniami stawiał pod znakiem zapytania normy obowiązujące w *polis*. Oskarżono Sokratesa o zaprzeczanie istnienia bóstw i demoralizowanie młodzieży. Z wydarzeń przedstawionych powyżej i losu, który spotkał Sokratesa, Platon wyciąga w opowieści o jaskini wniosek, że nikt nie jest w stanie przekazać innym swoich doświadczeń w taki sposób, żeby mogli oni pojąć to, co przekazujący widział na własne oczy. Kształcenie i *paideia* („wychowanie i kształcenie”) zależy od umiejętności pedagogicznych, które Platon nazywa sztuką zmiany kierunku patrzenia. Sztukę tę mogą wykonywać tylko ci, którzy nauczyli się zmieniać kierunek swego rozumienia i dzięki temu będą w stanie wspierać innych w ich zmianach kierunku patrzenia (Platon 1990, 518b–d; Benner i in. 2018, s. 43–55).

Już na podstawie Platońskiej opowieści o jaskini i przedstawionego w niej rozumienia pojęcia *paidei* można rozróżnić oddziaływania edukacyjne i (samo)kształceniowe (*Bildung*). Te pierwsze pochodzą od osób, które skłaniają, a w pewnym sensie również zmuszają innych do zmiany kierunku patrzenia. Ta zmiana jednak może dokonać się wyłącznie przez działania własne adresatów ich interwencji. To właśnie oznacza (samo)kształcenie.

Do wyodrębnionych przez Platona dwóch rodzajów oddziaływania i sprzężonych z nimi przyczynowości wrócił w czasach nowoczesnych Jean-Jacques Rousseau. W swojej powieści edukacyjnej pt. *Emil, czyli o wychowaniu* opisał oddziaływania edukacyjne jako „wychowanie przez ludzi” (*éducation des hommes*), oddziaływania (samo)kształceniowe natomiast jako „wychowanie przez rzeczy” (*éducation des choses*). Dodatkowo pozwiązywał je ze sobą nowym rodzajem oddziaływania o charakterze metodycznym, które opatrzył mianem negatywnego wychowania (*éducation négative*; Rousseau 1955, s. 90; Blankertz 1990). Zdaniem Dewey’a (1988, s. 33–36), oddziaływania metodyczne opierają się na irytacjach i negatywnych doświadczeniach uczącego się, które jest on w stanie przezwyciężyć jedynie dzięki interwencjom edukacyjnym, przygotowanym i przeprowadzonym przez wychowawców i nauczycieli w warunkach nauczania szkolnego. Irytacje

i negatywne doświadczenia wywołują przerwy w dotychczasowym procesie uczenia się i zmuszają do odroczenia sądzenia i wartościowania, których nie da się dłużej przeprowadzać „tak samo jak do tej pory”. Konieczna okazuje się zmiana kierunku patrzenia na siebie samego i świat (Benner, English 2004; English 2013).

W odniesieniu do przedstawionych powyżej procesów wychowania i (samo)kształcenia można stwierdzić, że są one w ścisły sposób skorelowane ze zmianami norm w zakresie myślenia, sądzenia i działania. Zmiany te nie leżą jednak bezpośrednio w mocy rodziców/wychowawców/nauczycieli ani nie są jakimś widzimisię uczących się. Nowe doświadczenia i ich interpretacje są pochodną procesu kształcenia, który nie tylko zakłada, lecz skazany jest na wsparcie edukacyjne. Powinno ono przebiegać na zasadzie wzajemności, jako swobodne, dynamiczne i wielorakie oddziaływania zachodzące między nauczającymi i uczącymi się (Benner i in. 2018, s. 211–215). Oddziaływania te przybierają postać metodycznego uczenia się i dokształcania, które zmierzają do punktu niewymagającego już żadnych interwencji edukacyjnych<sup>2</sup>.

W nawiązaniu do Platona, Rousseau i Dewey’a można powiedzieć, że własna logika wychowania znajduje uzasadnienie w oddziaływaniach edukacyjnych, które umożliwiają (samo)kształćące relacje między uczącym się a światem, i z tego właśnie powodu nie da się ich niczym zastąpić ani złożyć na barki samego uczącego się (Prange 2010, s. 87–101). To właśnie wyraża obraz jaskini, w którym wsparcia edukacyjnego nie jest w stanie wytworzyć na własną rękę ten, kto ma zmienić swój kierunek patrzenia, ani nie leży ono w mocy samych wychowawców/pedagogów, którzy również przechodzili podobny proces kształcenia. Tak więc w procesach wychowania i kształcenia mamy do czynienia z trzema rodzajami przyczynowości: edukacyjną, kształceniową i metodyczną (Benner 2018). Ta pierwsza dotyczy czynności pedagogów jako inicjatorów i kreatorów procesu (samo)kształcenia dorastających. Ta druga oznacza zmianę kierunku patrzenia, którą może przeprowadzić w sobie tylko sam uczący się. Trzecia i ostatnia – przyczynowość metodyczna – opiera się na obu wcześniejszych i wszędzie tam, gdzie się dokonuje, pośredniczy w przejściu od edukacyjnie wspomaganym procesom (samo)kształcenia do uczenia się zupełnie samodzielnego, które dokonuje się już poza granicami wychowania.

Jako tymczasowy bilans dotychczasowych rozważań można stwierdzić, że przyczynowość edukacyjna odpowiada za przygotowanie do (samo)kształcenia, które bynajmniej nie dokonuje się na linii wychowawca/nauczyciel–wychowanek/uczeń, lecz polega na w pełni samodzielnym uczeniu się podmiotu z kontaktu ze światem rozumianym jako pewna obiektywna rzeczywistość. W tym procesie dochodzi do dwóch transformacji – edukacyjnej i kształceniowej, z których powstaje jeszcze jedna. Tę trzecią nazwano powyżej metodyczną. Obejmuje ona, mówiąc po

---

2 W sprawie różnicy między przekwalifikowywaniem (niem. *umlernen*) i dokształcaniem zob.: Meyer-Drawe (1986). Odnośnie finalności wychowania i jej antycypacji w działaniu pedagogicznym zob.: Benner (2018, s. 46–47).



Platońsku, „sztukę zmiany kierunku patrzenia” – z jednej strony, z drugiej zaś kompetencje powstające w jej wyniku w podmiocie. Wzrastanie owych kompetencji nie tylko przybliży koniec wychowania, tj. interwencji pedagogicznej, lecz także otwiera drogę do całkowicie samodzielnego uczenia się i doksztalcania, w których uczący się daje sobie już radę bez wsparcia edukacyjnego. Taki stan rzeczy, w odniesieniu do relacji między normatywnością pedagogiczną a innymi rodzajami normatywności, oznacza, że transformacje dla (samo)kształcenia nie są właściwie możliwe bez wsparcia pozapedagogicznego i że przekształcają one zarówno podmiot uczący się, jak i poznawany przez niego świat w taki sposób, że normatywność zewnętrzna przeobraża się w wewnętrzną. To przeobrażenie wyjaśnię w następnej części niniejszego tekstu.

### **Trzy podstawowe transformacje normatywności w procesach wychowania i kształcenia**

Jeżeli by zapytać, czym różni się normatywność wynikająca z własnej logiki wychowania od tej, która zawiera się w koncepcjach działania wychowawczego, nabudowanych na normach pozapedagogicznych, należałoby, moim zdaniem, zwrócić uwagę na trzy rodzaje transformowania normatywności zewnętrznej (pozapedagogicznej) na wewnętrzną (pedagogiczną). Ich punktem odniesienia są trzy klasyczne formy pedagogicznej *praxis*, a mianowicie: wychowanie dyscyplinujące, wychowanie przez nauczanie i wychowanie jako kierownictwo (Benner 2015, s. 233–350; Benner i in. 2018, s. 174–189). Wskazanym formom wychowania towarzyszą następujące transformacje: (1) od dyscyplinowania przez innych do samodyscypliny; (2) od nauczania przez innych do samouctwa<sup>3</sup> i (3) od kierowania przez innych do samosterowania.

Intuicje i wyobrażenia co do wymienionych transformacji nie powstały dopiero w nowożytności, lecz z całą pewnością rozpowszechniły się dopiero w XX wieku w praktyce edukacyjnej. Przykładowo, Arystoteles wyznaczał całemu działaniu pedagogicznemu funkcję rządzenia dorosłych nad dorastającymi. Równocześnie jednak zdawał sobie sprawę z tego, że racjonalne wychowanie musi mieć za cel wywołanie w dorastających przejścia od bycia rządzonym do rządzenia samemu (Arystoteles 2001, 1332b). W późniejszym okresie Rousseau wyróżnił w tym kontekście przejście w sensie pedagogicznym i politycznym. To ostatnie powiązał z legitymowaniem transformacji politycznych, które nie powinny wprowadzać trwałego rozdziału między rządzącymi i rządzonymi, lecz gwarantować każdemu obywatelowi podwójny status – bycia zarazem poddanym i równocześnie suwerenem wobec prawa, przez co będzie miał on możliwość aktywnego partycypowania

---

<sup>3</sup> Termin „samouctwo” w pedagogice polskiej ma specyficzne znaczenie – „nauczanie siebie samego” [D. S.].

w rządzeniu, przykładowo – przez współdecydowanie o konstytucji (Rousseau 2009, s. 20–28; Benner i in. 2018, s. 108–112).

Jak przedstawiono powyżej, w okresie pomiędzy starożytnością a czasami nowożytnymi dokonała się transformacja w zakresie normatywności. Nie można więc już odczytywać wychowania dyscyplinującego jako działania normowanego przez sferę pozapedagogiczną, w tym przypadku politykę. Odkąd prawodawstwo państwowe stało się zakresem działania politycznego, w którym obywatelom przysługuje prawo współdecydowania o wszystkich sprawach życia zbiorowego, niedopuszczalne jest, żeby orientacja polityczna obywateli była determinowana przez wychowanie. Tym samym wspólna normatywność dla czynności politycznych i pedagogicznych przestała istnieć. Co więcej, normatywności pedagogicznej nie należy podporządkowywać sferze politycznej ani jej z tej sfery wyprowadzać. Od współczesnych rodziców/wychowawców/nauczycieli oczekuje się świadomości nie tylko tego, na czym polega różnica między obydwoimi rodzajami działania: politycznym i pedagogicznym, lecz także w zakresie własnej logiki wychowania rozumianej jako czynność dyscyplinująca, z odrębną normatywnością. W związku z tym zakazane jest w wychowaniu to, co w ustroju feudalnym uważano za jego podstawowy obowiązek, a mianowicie – normatywne narzucanie każdemu człowiekowi formy życia, stanu społecznego i sposobu działania (Benner 2015, s. 216–240). Zmianę w tym zakresie wyartykułował jako jeden z pierwszych Rousseau, w formie wskazania pedagogicznego. Twierdził on, że jedynym przyzwyczajeniem, do którego wychowanie powinno zaprawiać dzieci i młodzież, jest brak jakichkolwiek przyzwyczajień. Oczywiście, można to zalecenie interpretować antypedagogicznie, jako wezwanie do zaniechania wychowania w ogóle. Rousseau przyświecał jednak zupełnie inny cel, a mianowicie – żeby dać dorastającym w warunkach *ancien régime* szansę na myślenie i działanie pochodzące nie z powielania zastanych konwencji społecznych i przyzwyczajień ich rodziców/wychowawców/nauczycieli, lecz z refleksji nad tymi konwencjami i przyzwyczajeniami. Nieuchronnie prowadzi to do transformacji w normatywność nowego typu (Rousseau 1955, s. 8). W swoich rozważaniach na temat „rządzenia dziećmi” Herbart doszedł do wniosku, że wychowanie dyscyplinujące nie może stawiać sobie „żadnych celów konkretnych względem umysłowości dziecka” (Herbart 2007, s. 35), a jedynie chronić je przed działaniami nierozważnymi i niebezpiecznymi dla niego samego i jego otoczenia.

Redefinicja zadań wychowania odnośnie dyscyplinowania i rządzenia dziećmi, o której była mowa powyżej, pociągnęła za sobą dalsze zmiany w pedagogicznej *praxis* w ostatnich trzech dekadach XX wieku. Do powszechnej praktyki weszło wychowanie przeciwdziałające i wspierające, które postulowali już na początku XIX wieku Herbart (2007, s. 30) i Schleiermacher (1957, s. 85 i nast.), a ponadto przestano uważać za dopuszczalne w wychowaniu kary cielesne i psychiczne (de Mause 1977; Ariès 1995). To z kolei doprowadziło w naszych już czasach do zakazu ich stosowania przez prawo państwowe. Przykładowo, w Bawarii prawo mężów do cielesnego karania swoich małżonek zostało zniesione w 1928 roku, natomiast



możliwość podobnego karania uczniów została oficjalnie wykreślona z prawodawstwa szkolnego w 1983 roku. Zakaz karania dzieci przez rodziców wszedł w życie w pierwszym roku nowego millenium.

Jak przedstawiono powyżej, zgodnie z regułami nowożytnego wychowania, dorastającym nie można wpajać zdeterminowanych orientacji za pomocą wychowania przyzwyczajającego, rządzącego i dyscyplinującego. Właściwym miejscem, w którym takie orientacje powinny zostać ujawnione i poddane refleksji, jest wychowanie przez nauczanie i następujące po nim wychowanie w formie kierownictwa/doradztwa pedagogicznego. W tych nowoczesnych formach działania wychowawczego dorastający mają przez refleksję przyswoić sobie unormowania społeczne i indywidualne i przetransformować je do swojej sytuacji życiowej. Warto w tym kontekście zauważyć, że zniesienie owych tradycyjnych praw i obowiązków rodzicielskich (np. do karania dzieci) stało się możliwe dopiero wówczas, gdy własną logikę nowożytnego wychowania odniesiono również do okresu zdobywania przez młodzież samodzielności życiowej, co wymusiło zmianę w rozumieniu kierownictwa/doradztwa pedagogicznego i relacji między dorosłymi i dorastającymi. Niemalże jednogłośnie rewizji poglądów pedagogicznych w tych sprawach domagali się w swoich teoriach wychowania i kształcenia na przełomie XVIII i XIX wieku Rousseau, Humboldt, Kant, Herbart i Schleiermacher. Swoje żądanie uzasadniali tym, że w warunkach nowożytności przyszłość dorastających jest zakryta nie tylko przed nimi samymi, lecz także przed ich dorosłymi opiekunami, którzy jeszcze do niedawna byli uważani za depozytariuszy wiedzy o przyszłości swoich podopiecznych.

Miejsce tradycyjnej relacji międzypokoleniowej, w której dominującą rolę odgrywało ubezwłasnowolnienie dorastających przez dorosłych, zastąpił stosunek, w którym decyzje podejmowane przez dzieci odnośnie ich własnego stylu życia nie należą już do obowiązków rodziców, co więcej – bezpośrednio ingerowanie w te sprawy zostało zakazane nie tylko przez obowiązujące zwyczaje, lecz przepisy prawa stanowionego. Jako przykład może posłużyć wydany w 1794 roku dokument pt. *Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten* (Ogólne Prawo Landowe dla Państw Należących do Prus), w którym *expressis verbis* zabroniono rodzicom podejmowania decyzji w sprawie przyszłego zawodu ich dzieci i związków małżeńskich, które mają zawierać.

Nowy charakter relacji międzypokoleniowych powoduje, że końca wychowania nie można odraczać aż do momentu osiągnięcia przez dorastającego pełnoletności prawnej, jak to miało miejsce w poprzednim okresie, lecz trzeba go zagwarantować przez odpowiednie działania pedagogiczne. Jak ma się to dokonywać, można zobrazować przykładem odnoszącym się do „pełnoletności” w komunikowaniu się za pomocą mowy. Zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy glottodydaktycznej, warunkiem koniecznym do osiągnięcia pełnoletności czy samodzielności w zakresie komunikacji językowej jest opanowanie języka ojczystego. Kompetencje dziecka pogłębiają się i poszerzają dzięki wychowaniu przedszkolnemu, w którym

coraz więcej osób należy do jego partnerów rozmów. Dalszy postęp w tym zakresie przynosi edukacja szkolna, kiedy język stanowi jedno z głównych narzędzi już nie tylko komunikowania się z otoczeniem, lecz nauczania i uczenia się (Benner 2015, s. 317–323). Obserwując w tym kontekście rodziców, należy stwierdzić, że ich rola uległa znaczącej modyfikacji – od pierwszych nauczycieli języka ojczystego do partnerów rozmowy. Tej zmianie po stronie dziecka odpowiada przejście od niesamodzielności do swoistej pełnoletności językowej. Oczywiście się wydaje, że bez odpowiedniego wsparcia edukacyjnego, tzn. wychowania na wszystkich wymienionych etapach, osiągnięcie tej pełnoletności nie byłoby w ogóle możliwe.

Wracając do normatywności wychowania, należy zauważyć, że również w formie, którą nazwałem powyżej wychowaniem przez nauczanie, mamy do czynienia z charakterystyczną transformacją. Jak wiadomo, zasadniczym zadaniem nauczania szkolnego jest poszerzanie u uczących się wiadomości pochodzących z własnego doświadczenia i interakcji społecznych o wiedzę określaną jako naukową. To poszerzanie następuje w formie nauczania poglądowo-opisowego, analitycznego i syntetycznego. W każdej z tych form można zaobserwować w odniesieniu do normatywności specyficzną transformację. Poczucie tej transformacji nie jest niczym nowym, wprost przeciwnie – od początku nauczania w formie, którą współcześnie definiujemy jako nauczanie szkolne, było ono obecne. Bez cienia przesady można powiedzieć, że we wszystkich czasach i epokach wychowanie przez nauczanie odróżniało się od wychowania dyscyplinującego, którego dominującym rysem jest normowanie zachowania. Za główny powód tej różnicy należy, moim zdaniem, uznać fakt, że w wychowaniu przez nauczanie odbiorca oddziaływań edukacyjnych uczy się i przyswaja sobie to, czego nie jest w stanie samemu nauczyć się bezpośrednio z życia i przez życie, a mianowicie: mowy pisanej, algebry, geometrii, a w późniejszych latach edukacji szkolnej również innych przedmiotów i propedeutyki wiedzy naukowej. Szkolne nauczanie i uczenie się cechuje sztuczny charakter, w tym znaczeniu, że opiera się ono na swoistej i własnej normatywności. Znacznie wcześniej, zanim w wychowaniu przez rządzenie dziećmi i kierownictwie/doradztwie pedagogicznym zaczęto odwoływać się do prawa dorastających do samostanowienia, wychowanie przez nauczenie koncentrowało się na przygotowaniu przejścia od bycia nauczonym do samouctwa.

Bez wskazanej powyżej swoistej i własnej normatywności działanie edukacyjne, nazwane tutaj wychowaniem przez nauczanie czy krócej – nauczaniem, nie byłoby w ogóle możliwe. Jednak w przeciwieństwie do wychowania dyscyplinującego, podstawą owej normatywności nie jest relacja zachodząca między rodzicem/wychowawcą/nauczycielem i dzieckiem/wychowankiem/ucniem, lecz przedmiot nauczania i uczenia się. Ten przedmiot determinuje i w tym sensie również narzuca określone normy, które muszą być respektowane zarówno przez czynności edukacyjne – nauczanie i uczenie się, jak i nieedukacyjne – (samo)kształcenie.

W niemalże wszystkich przedmiotach szkolnych kluczową rolę odgrywa wiedza naukowa (Benner 2019). Można nawet zaryzykować twierdzenie, że bez niej

nauczanie i uczenie się szkolne traci w ogóle swój sens. Przekazywanie i przyswajanie sobie wiedzy i umiejętności byłoby niemożliwe, gdyby nie istniały one już uprzednio w formie dającej się nauczyć i uczyć. Na tej podstawie da się stwierdzić, że normatywność zawierająca się implicytnie w przedmiocie czy treści kształcenia przekształca się dzięki procesom nauczania i uczenia się w normatywność explicytną, czyli uświadomioną. W tej transformacji kluczową rolę odgrywa klasyczne działania dydaktyczne, takie jak: formułowanie pytań, dyskutowanie, interpretowanie itp. Nie bez znaczenia jest stwierdzenie, że wiedzy naukowej nie da się nauczać ani uczyć się w sposób dogmatyczny. Nierzadko się zapomina, że to, co z pomocą lekcji szkolnej ma być przekazane przez działanie, określane tutaj mianem wychowania przez nauczanie, podlega przygotowaniu nie tylko ze względu na to nauczanie, lecz także uczenie się. Tylko wtedy można mieć nadzieję, że nauczanie i uczenie się dostarczą uczącemu się podstaw do (samo)kształcenia, którego nie należy mylnie utożsamiać z samouctwem.

Konieczność równoczesnego wzięcia pod uwagę nauczania i uczenia się, a następnie skorelowania działań nauczającego i uczącego się prowadzi moje rozważania do trzeciej i ostatniej transformacji. Transformacja ta jest ściśle związana z omówioną w poprzedniej części przyczynowością metodyczną. Już Arystoteles zwracał uwagę na to, że (wychowanie przez) nauczanie osiąga swój cel tylko wtedy, gdy uczący się opanowali przekazywany im przedmiot w takim stopniu i w taki sposób, że są w stanie – oczywiście nie jako profesjonalni nauczyciele – nauczać innych i wprowadzać ich w wyuczone zagadnienia. Wydaje się, że dotyczy to nie tylko wychowania przez nauczanie, lecz także obu pozostałych form oddziaływania edukacyjnego, a mianowicie: wychowania jako rządzenia dziećmi i jako kierownictwa/doradztwa pedagogicznego. Miarą sukcesu jest to, że dorastający w takim stopniu i w taki sposób przyswoił sobie przekazywane w tych formach wychowania czynności – dyscyplinowanie i międzypokoleniowe konsultowanie, że nie potrzebuje już oddziaływań edukacyjnych, i spełnia je samodzielnie i w pełni dobrowolnie. Nie oznacza to bynajmniej, że przeanalizowane trzy rodzaje wychowania (wychowanie dyscyplinujące, nauczanie i kierownictwo/doradztwo pedagogiczne) nie nakładają się ani nie warunkują. Wprost przeciwnie, refleksyjno-performatywna struktura nauczania i uczenia się nie tylko może być punktem odniesienia dla obu pozostałych typów interwencji edukacyjnej, lecz nawet powinna być celowo przerywana, żeby poddać je krytycznemu namysłowi, jak również rewizji.

### **Rozróżnienie między normatywnością pedagogiczną i terapeutyczną na przykładzie dyskusji na temat filmu pt. *Szkoła rodziców***

Tym, co moim zdaniem cechuje jako wspólne przedstawione w poprzedniej części trzy transformacje normatywności pozapedagogicznej (zewnętrznej) na pedagogiczną (wewnętrzną), jest fakt, że transformacje te dokonują się w oparciu o negatywne i pozytywne doświadczenia, które towarzyszą czynnościom edukacyjnym

i nieedukacyjnym. Jak pamiętamy, te pierwsze obejmują trzy rodzaje wychowania – przez rządzenie dziećmi, przez nauczanie i jako kierownictwo/doradztwo pedagogiczne, w których sprawcami są rodzice/wychowawcy/nauczyciele, te drugie polegają zaś na (samo)kształceniu, rozumianym jako formowanie siebie samego przez dzieci/wychowanków/uczniów. Obie strony, oczywiście każda w odrębny i sobie właściwy sposób, konfrontowane są z tymi doświadczeniami i muszą przez nie przejść (Benner 2003).

Wskazane transformacje mogą powieść się po obu stronach, mogą w części się nie udać, a nawet zakończyć się zupełnym fiaskiem. O takiej ewentualności właśnie traktuje wspomniany we wprowadzeniu film pt. *Elternschule* (2018). Jego twórcy przedstawili na kilku przykładach konsekwencje nieudanego wychowania rodzinnego, w którym oddziaływania pedagogiczne stały się niemożliwe. Stan ten został spowodowany przez rodziców i dzieci, którzy urobili między sobą takie zachowania i sposoby komunikowania się, że nie pozostała w nich jakakolwiek już przestrzeń na wychowanie ani nadzieja na jej wytworzenie.

W filmie przedstawiono bezradnych dorosłych i dzieci w wieku przedszkolnym, z którymi nie da się rozmawiać. Obie strony znajdują się w sytuacji bez wyjścia. Twórcy filmu pokazali jako przykłady wydarzenia codzienne, w których rodzice lub opiekunowie starają się nakarmić dzieci, skłonić je do zaśnięcia lub ruchu. Za każdym razem natrafiają jednak na opór nie do przewyżczenia. Co prawda, dzieci wskazują na zaproponowane im potrawy, które chciałyby zjeść, i nawet biorą je do ust, jednak wkrótce zwracają je lub wypływają. Analogicznie dzieje się przy układaniu dzieci do snu. Dzieci wyszukują sobie miejsce do spania przy swoich rodzicach lub opiekunach, ale gdy tylko ci oddalą się choćby na moment, wybuchają płaczem i krzykiem. Nic dziwnego, że w tych okolicznościach rodzicom coraz częściej nie udaje się usypianie dziecka i pora snu przesuwa się na późną porę nocną. Jeszcze jeden przykład dotyczy pięcioletniej dziewczynki, która zamiast biegać, co jest właściwie dla jej wieku, odmawia jakiegokolwiek ruchu. Polega to na tym, że rzuca się natychmiast na podłogę, gdy ktoś mówi jej o chodzeniu czy zachęca ją do poruszania się.

Sportretowani w filmie rodzice zwrócili się do renomowanej kliniki psychologicznej w Gelsenkirchen z prośbą o wsparcie i pomoc terapeutyczną. Została przygotowana dla nich oferta terapeutyczna złożona z dwóch części, tak przynajmniej przedstawiono to w filmie. Pierwszą część stanowiły konsultacje i porady, w wyniku których wydające się nie do rozwiązania problemy z jedzeniem, zasypianiem i poruszaniem się miały zostać poddane interwencji terapeutycznej i następnie z pomocą środków terapeutycznych rozwiązane. W filmie opisy poszczególnych zaburzeń zostały sformułowane przy użyciu kategorii ewolucyjno-biologicznych i psychologicznych, w których zaznacza się możliwość ponownego przejścia od działań terapeutycznych do interakcji pedagogicznych. Różnica między nimi wynika z przekonania, że podlegają one odmiennym normom i celom działania. W filmie twórcy nie wyjaśniają tej sprawy szczegółowo, a jedynie obrazują

przykładowymi sytuacjami, komentowanymi przez terapeutów, zgodnie ze stosowaną przez nich terminologią. Niewątpliwie ten mankament przyczynił się do tego, że film natrafił na wieloraką krytykę, m.in. ze strony niemieckiego stowarzyszenia *Kinderschutzbewegung* (Ruch Obrony Praw Dziecka), które podjęło przeciwko klinice działania prawne, zarzucając terapeutom znęcanie się nad dziećmi. Obecnie, jak wiem, postępowanie zostało zamknięte.

Sytuacje przedstawione w omawianym filmie nie są wcale nieobecne w naukowej literaturze pedagogicznej. Od czasów Rousseau rozważa się w niej pytanie o normy w wychowaniu i o własną logikę działania pedagogicznego, o czym była mowa powyżej. W pierwszej księdze *Emila* Rousseau podaje interpretację płaczu dziecka (1955, s. 51 i nast.). Interpretacja ta różni się zasadniczo od tej, którą posłużono się w filmie. Nie ma w niej mowy o naturalnym egoizmie, który wywołuje w małym dziecku mechanizm ewolucji. Gdyby zastosować sposób myślenia Rousseau do tego, co zostało pokazane w filmie, to należałoby mówić wówczas o pewnych zachowaniach małych dzieci, których zostały one nauczone w procesie wychowania, i od których trudno je odzwyczaić (czytaj: oduczyć). W swojej interpretacji płaczu dziecka Rousseau przekonuje, że wskutek całkowitego braku wychowywania, lub błędnego sposobu wychowania, dzieci najpierw pozwalają sobie usługiwać, wkrótce jednak zaczynają rządzić swoimi wychowawcami, w tym przypadku rodzicami. To wywołuje jedną z dwóch możliwości: albo dorośli nie wydają żadnych poleceń i dzieci nikomu nie są posłuszne, albo dzieci wydają polecenia i odbierają usługi od dorosłych. Jedyna droga wyjścia z tej ślepej uliczki polega na tym, żeby przez wychowanie przeciwdziałać wytworzeniu się między stronami takiej relacji panowania, w której dziecko nie będzie traktowane jako ukształcalne, tzn. zdolne do podejmowania działań służących własnemu rozwojowi, które wymagają wsparcia ze strony rodziców/opiekunów, lecz rzekomo będzie obdarzone prawdziwą wolnością i pełną niezależnością, które przynależą mu z natury.

Jeżeli zinterpretuje się omawiany film z punktu widzenia teorii działania pedagogicznego i zaproponowanego w niniejszym tekście rozróżnienia między trzema rodzajami wychowania, a mianowicie: wychowania dyscyplinującego, przez nauczanie i jako kierownictwa/doradztwa pedagogicznego, dla których wspólnym fundamentem jest własna logika działania pedagogicznego, to wówczas można rozpoznać w przedstawionych na filmie zachowaniach dzieci i ich zrozpaczonych rodziców skutki nieudanej *praxis* pedagogicznej, w formie błędnych czynności pedagogicznych i socjalizacyjnych. Czynności te nie tylko doprowadziły do opłakanego stanu, lecz raczej go spowodowały. Żeby móc wyjść z niego, konieczne jest sięgnięcie po działania, które sprawią, że wychowanie stanie się ponownie możliwe. Takie odczytanie sedna problemu zaprezentowanego na filmie jest jednak obce jego twórcom. Skupiają się oni raczej na szczegółowym ukazaniu interwencji terapeutycznych bez odczuwania potrzeby dodania jakiegokolwiek wyjaśnienia pedagogicznego. To z kolei dało asumpt do wielu ocen krytycznych omawianego obrazu, jak również do wnioskowania, że działanie terapeutyczne z samej już swojej

natury znajduje się na pograniczu znęcania się nad dziećmi, a dalej – pociągnęło za sobą paradoksalną w gruncie rzeczy ocenę filmu przez publiczność. Pedagogiczna bowiem geneza przedstawionych przypadków została zupełnie zmarginalizowana przez terapeutów.

Wspomniani krytycy terapii zamiast rozróżnić między orientacjami normatywnymi w pedagogice i środkami terapeutycznymi, a następnie uwzględnić i ocenić oddziaływania wychowawcze, który poprzedziły czynności terapeutów, przyjęli jako punkt wyjścia narrację opartą na prawach dziecka, zgodnie z którą racjom dzieci należy się takie samo poszanowanie jak ich rodzicom. Przez to jednak uniemożliwione zostało rozpatrzenie i zaopiniowanie niewątpliwych zaburzeń dzieci w ich podstawowych czynnościach życiowych z perspektywy pedagogicznej. Należy nadmienić, że tej perspektywy nie da się pominąć ani niczym zastąpić. Jeśli bowiem w filmie ukazano rozróżnienie między działaniami terapeutycznymi i pedagogicznymi, to należało również konsekwentnie wskazać na różnicę między terapeutycznie i pedagogicznie rozumianymi: dyscyplinowaniem, nauczaniem i poradnictwem.

Jak przypomniano powyżej, dyscyplinowanie jest dozwolone w praktyce pedagogicznej tylko wtedy, gdy przez wychowanie nie zmierza się do narzucenia umysłom dzieci i dorastających jakichkolwiek pozytywnych (w sensie zdeterminowanych) celów, lecz tylko uniemożliwia się im nieroztropne działanie, przez które mogą zrobić krzywdę sobie samym lub/i innym. Czy to samo odnosi się również do działań terapeutycznych, z których pomocą próbuje się wyjść w sytuacji fiaska oddziaływań wychowawczych? Czy rzeczywiście można postawić znak równości między działaniami terapeutów a tym, co zostało osłabione lub nawet zniszczone wskutek czynności rodziców/opiekunów naruszających wewnętrzną logikę działania pedagogicznego? W wielu przypadkach, jakie zostały ukazane w filmie *Elternschule*, wszystko przemawia za tym, że dorośli wskutek własnych zachowań wytworzyli u dzieci postawę bezradności. Dlatego tak trudno było później naprawić te działania poprzez samo tylko wychowanie.

W takich przypadkach, jak przedstawione w omawianym filmie, trzeba umożliwić dzieciom, które płaczą ze wściekłości, najpierw wybierają sobie jedzenie, a potem je wypływają przed siebie, nie chcą same zasnąć i którym żadne już działanie pedagogiczne nie jest w stanie pomóc, skorzystanie z praktyk terapeutycznych. Nie należy ich jednak legitymizować jako pedagogiczne ani też zrównywać z interakcjami pedagogicznymi, wskazując jedynie na niewielką różnicę, polegającą na tym, że w tych pierwszych stosuje się pedagogicznie niedozwolony przymus. W omawianym filmie ukazano go w zachowaniach terapeutów wobec dzieci, gdy przykładowo pozostawiali oni płaczące i krzyczące dziecko samemu sobie aż do wyczerpania jego sił, albo gdy dziecku, które przy wyborze posiłku i jego pory kierowało się wyłącznie własnym widzimisię, a po jego zjedzeniu wypływało część jedzenia, odmawiali przez pewien czas pokarmu, aż do odczucia głodu, albo



wreszcie – w przypadku dziecka, które nie chciało zasnąć o określonej porze, nie pozwalali na zasypianie wtedy, gdy ma taką potrzebę.

Zasadność przedstawionych powyżej środków terapeutycznych stoi w sprzeczności z ich niedopuszczalnością z pedagogicznego punktu widzenia, a jednak jest usprawiedliwiona, gdyż opiera się na fakcie, że zachowanie, które będzie poddawane działaniu terapeutycznemu, musi wprawdzie powstać wskutek oddziaływania wychowawczego, i w osiągniętym stanie nie może być naprawione przez oddziaływanie pedagogiczne. To, czy rzeczywiście w danym przypadku tak jest, podlega wnikliwej kontroli. Tylko beznadziejność błędnego wychowania zezwala na interwencje terapeutyczne tego rodzaju, jak te przedstawione w filmie *Elternschule*. A nawet jeśli powyższy warunek będzie spełniony, można na podobne zachowania względem dzieci zezwolić wyłącznie wtedy, gdy istnieje uzasadniona nadzieja, że po zakończeniu terapii odzyskana jakość wychowania nie stanie się ponownie przedmiotem lekkomyślnych i nieumiejętnych czynności wychowawczych ze strony rodziców/opiekunów. Konieczne jest zatem zagwarantowanie, że wychowanie, które dzięki terapii otrzymało szansę na rozpoczęcie się od nowa, będzie przebiegało dalej, ale już nie według kryterium terapeutycznego, lecz specyficznie pedagogicznego. Do jego istoty należy transformowanie zewnętrznej normatywności pozapedagogicznej w wewnętrzną normatywność pedagogiczną, które dotyczy oddziaływań wychowawczych we wszystkich trzech zakresach, a mianowicie – wychowania jako rządzenia dziećmi, wychowania przez nauczanie i jako kierownictwa czy doradztwa pedagogicznego.

Niech mi będzie wolno na zakończenie wyrazić przekonanie, że najlepszym sposobem ustrzeżenia się przed fenomenami, jakie pokazano w filmie pt. *Elternschule*, jest respektowanie transformacyjnej logiki wychowania.

Przełożył z języka niemieckiego Dariusz Stępkowski

### Bibliografia

- Ariès Ph. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Ochab M. (tłum.). Gdańsk: Wydawnictwo Marabut
- Arystoteles (2001). *Polityka*. Piotrowicz L. (tłum.). W: tenże, *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 25–226.
- Benner D. (2003). *Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung*. W: Beillerot J., Wulf Ch. (red.). *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich*. Münster: Waxmann, s. 239–250.
- Benner D. (2015) *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Stępkowski D. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Benner D. (2018). *Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia*. Stępkowski D. (tłum.). W: Gołkowska J., Sipowicz K., Patejuk-Mazurek I. (red.). *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 124–138.
- Benner D. (2019). *Umriss einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Benner D., English A. (2004). *Critique and Negativity. Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research*. „Journal of Philosophy of Education”, 3, s. 409–428.
- Benner D., Stępkowski D. (2012). *Jaskinia jako metafora opisująca procesy kształcenia. Studium transformacji Platońskiej opowieści o jaskini w dyskursach edukacyjnych*. W: Sztobryn S., Wasilewski M., Rojek M. (red.). *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 15–34.
- Benner D., Stępkowski D., von Oettingen A., Peng Zh. (2018). *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związku z etyką i polityką*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Blankertz H. (1990). *Rousseau wechselt die Methode nicht*. „Pädagogische Korrespondenz”, 7, s. 5–14.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?* Bastgenówna Z. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Elternschule* (2018). Film dokumentalny. Realizacja: Jörg Adolph i Ralph Bücheler. Dostępny na: [www.elternschulefilm.de](http://www.elternschulefilm.de).
- English A. R. (2013). *Discontinuity in learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
- Herbart J. F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Stera T. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kant I. (1995). *O pedagogice*. Sztobryn D. (tłum.). Łódź: Dajas.
- Mause de L. (1977). *Hört ihr die Kinder weinen*. Frankfurt a. M.
- Meyer-Drawe K. (1986). *Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses*. W: Lippitz W., Meyer-Drawe K. (red.). *Lernen und seine Horizonte*. Frankfurt a. Main: Scriptor, s. 19–45.
- Möllers Ch. (2015). *Die Möglichkeit der Normen. Über eine Praxis jenseits von Moralität und Kausalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Peng Zh. (2017). *Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus*. „Zeitschrift für Pädagogik”, 63, s. 476–490.
- Platon (1990). *Państwo*. Witwicki W. (tłum.). Warszawa: AKME.
- Prange K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.



Rousseau J. J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Husarski W. (tłum.). T. 1. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Rousseau J. J. (2009). *Umowa społeczna*. Starobiński J. (tłum.). Kęty: M. Derewiecki.

Schleiermacher F. (1957): *Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. W: tenże, *Pädagogische Schriften*. T. 1. Stuttgart: Klett, s. 1–369.

## A CONCEPT OF A SELF-LOGICAL NORMATIVITY OF EDUCATION AND THEIR RELATIONS TO OTHER NORMATIVITY CLAIMS

**Abstract:** The paper develops the concept of a self-logical normativity of education. It identifies pedagogical action as a transformational practice with its own forms of acting and causality. The theoretical and practical significance of this concept is finally explained in the film „Elternschule” by distinguishing between pedagogical and therapeutical thinking and acting.

**Keywords:** education; normativity; pedagogical causality; transformation; therapy.

**Dietrich Benner** – profesor, doktor habilitowany, doktor *honoris causa* Aarhus Universitet w Kopenhadze (Dania) i Åbo Akademi w Turku (Finlandia), emerytowany profesor Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie (Niemcy), profesor honorowy East China Normal University w Szanghaju (Chiny), wykładowca w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w latach 2008–2013. Jest autorem około 30 monografii i ponad 200 artykułów naukowych z zakresu pedagogiki ogólnej, historii myśli pedagogicznej, teorii wychowania i teorii kształcenia. Adres korespondencyjny: Geschwister-Scholl-Strasse 7, D-10117 Berlin. Adres e-mailowy: dietrich.benner@gmx.de.



MÁRIA POTOČÁROVÁ

Wydział Filozoficzny

Katedra Pedagogiki

Uniwersytet Komeńskiego w Bratisławie

Słowacja

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6608-3449>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 15.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.26

## PRZYWIĄZANIE PODSTAWĄ WYCHOWANIA RODZINNEGO DO RELACJI<sup>1</sup>

**Streszczenie:** Autorka z perspektywy interdyscyplinarnej prezentuje wybrane teorie wyjaśniające fenomen przywiązania i odczytuje go w kontekście wychowania rodzinnego. Przez to eklektyczne postępowanie zmierza do wyodrębnienia wiedzy adekwatnej do potrzeb współczesnych rodziców, których kompetencje w zakresie relacji wewnątrzrodziny wydają się niewystarczające i wymagają podjęcia działania pedagogicznego.

Artykuł składa się z pięciu sekcji. W pierwszej przedmiotem analizy jest fenomen przywiązania w ujęciu teorii J. Bowlby'ego. W drugiej sekcji zidentyfikowano go w wychowaniu rodzinnym. Trzecia sekcja zawiera wskazania odnośnie sposobu kształtowania relacji przywiązania przez wychowanie rodzinne. W czwartej i piątej ten sam problem rozważany jest od strony rozwoju osobowości i socjalizacji rodzinnej.

**Słowa kluczowe:** przywiązanie; relacja; rodzice; dziecko; wychowanie.

Codzienne życie stawia rodziców przed problemami, do których rozwiązania konieczne są kompetencje interpersonalne, a w szczególności te odnoszące się do relacji z dziećmi. W tym kontekście niepokojem musi napawać fakt, że rodzicom nierzadko brakuje tak pojmowanych umiejętności dialogicznych. Ten brak świadczy moim zdaniem o pilnej potrzebie promowania „edukacji relacyjnej”. Celem tej edukacji byłoby rozwijanie wiedzy pedagogicznej na temat relacji rodzinnych i praktyczne jej zastosowanie do budowania powiązań stabilnych, obustronnych, bliskich, bezpiecznych, a przy tym stanowczych i wymagających.

---

1 Artykuł jest zmienioną częścią tekstu pt. *Przywiązanie i wychowanie w rodzinie a poczucie bezpieczeństwa u dziecka*, który został przygotowany we współpracy z Elżbietą Naporą i ukazał się jako rozdział w pracy zbiorowej pt. *Psychospołeczne aspekty bezpieczeństwa w wymiarze indywidualnym i społecznym* (Napora, Stawiarska-Lietzau, Kornacka-Skwara 2018, s. 13–30).

Zwłaszcza z tymi dwoma ostatnimi wyróżnikami współcześni rodzice mają szczególnie wiele problemów.

Jednym ze źródeł, z których wskazana edukacja relacyjna może czerpać swoje inspiracje, są moim zdaniem teorie przywiązania. Poniżej wyjaśnię wybrane pojęcia odnoszące się do fenomenu przywiązania i przeanalizuję wyniki badań naukowych na ten temat, które mają kluczowe znaczenie z perspektywy wychowania rodzinnego. Z rozmysłem przyjmuję perspektywę interdyscyplinarną. W różnych stanowiskach – od psychoanalitycznego, przez psychologiczno-rozwojowe aż po etologiczne i socjobiologiczne – poszukuję wskazań zarówno teoretycznych, jak i praktycznych dla zaanonsowanej edukacji relacyjnej.

Niniejszy artykuł składa się z pięciu sekcji. W pierwszej przedmiotem analizy jest fenomen przywiązania w ujęciu teorii J. Bowlby'ego. W drugiej sekcji zidentyfikowano go w wychowaniu rodzinnym. Trzecia sekcja zawiera wskazania odnośnie sposobu kształtowania relacji przywiązania przez wychowanie rodzinne. W czwartej i piątej ten sam problem rozważany jest od strony rozwoju osobowości resp. socjalizacji rodzinnej.

### Zarys teorii przywiązania

Za twórcę teorii przywiązania uznaje się Johna Bowlby'ego, który wyeksplikował ją w słynnej pracy pt. *Childcare and the growth of love* (1980). Teoria ta umożliwiła wyjaśnienie zaburzeń emocjonalnych u małych dzieci, które zostały odseparowane od swoich matek – czy to wskutek hospitalizacji, czy umieszczenia w instytucji opiekuńczo-wychowawczej, czy śmierci rodzicielki (Marchwicki 2004). Bowlby powiązał w jedno swoje doświadczenia zdobyte jako psycholog kliniczny z badaniami przyrodników, biologów i etologów, w tym Konrada Lorenza i Nikolaasa Tinbergena (Veselovský 2008). Ci ostatni dzięki analizom sposobów zachowania zwierząt wykazują, że w ich rozwoju da się wyodrębnić przełomowe momenty. Zwierzęce niemowlę przez mechanizm zwany wdrukowywaniem (ang. *imprinting*) przejmuje po rodzicach fundamentalną tendencję, która warunkuje jego uczenie się przez interakcje z przedstawicielami swojego gatunku.

U człowieka funkcjonuje podobny mechanizm. Jednak w znacznie większym stopniu niż u zwierząt zapewnia on istocie ludzkiej możliwość aktywnego przetwarzania środowiska, w którym żyje, a nie tylko biernego przystosowywania się do niego. Na tej podstawie można uznać, że specyficzną cechą ludzkiej natury jest przekraczanie swojej determinacji socjobiologicznej. Z pedagogicznego punktu widzenia oznacza to, że w przypadku człowieka zawsze jest możliwa eliminacja skutków negatywnych oddziaływań środowiskowych. Tak więc prawidłowości rozwojowe i ich uwarunkowania działają u człowieka tylko w relatywnie zeterminowany sposób, pozostawiając mu przestrzeń na wolny wybór i działanie zgodne z własną wolą.

W kontekście teorii przywiązania za szczególnie interesujący należy uznać prenatalny okres życia człowieka. Wiedza i badania psychologii prenatalnej dostarczają naukowych uzasadnień do traktowania poczętego płodu jako istoty ludzkiej, która w pełni dysponuje wszystkimi psychicznymi i fizjologicznymi właściwościami *homo sapiens sapiens*. Z tego też względu płód zasługuje na uznanie i ochronę, które wynikają nie tylko ze spojrzenia na niego jako nosiciela bezcennego daru życia, lecz również odpowiedzialności za jego wychowanie i kształcenie (Kornas-Biela 2003).

Wracając do teorii Bowlby'ego, należy zauważyć, że dziecko cechuje się instynktownym poczuciem zależności od matki i na tej podstawie wchodzi z nią w relację przywiązania. Wyrazem tej relacji jest potrzeba bliskości. Dziecko sygnalizuje ją matce przez różne zachowania, takie jak: płacz, uspokojenie się w jej bliskości, uśmiech, przywieranie, ssanie itp. W ten sposób w interakcjach z matką rozwijają się „wewnętrzne modele robocze”. W swoich badaniach Ainsworth i in. (1978) wykazali, że te modele powstają tuż pod koniec pierwszego roku życia i zachowują stabilność przez wiele lat. Żeby to wyjaśnić, autorzy posługują się analogią do komputera. Ich zdaniem omawiane modele zostały zapisane w implicytnej pamięci trwałej i na tej podstawie determinują tworzenie relacji zarówno w dzieciństwie, jak i dorosłości.

Należy dopowiedzieć, że Bowlby (1980) oparł swoją teorię na podejściu psychoanalitycznym. Oprócz tego czerpał wiele z etologii, która programowo odwołuje się do biologii ewolucyjnej. Odnośnie wspomnianych powyżej wewnętrznych modeli roboczych Bowlby szukał również inspiracji w psychologii kognitywnej i rozwojowej. Ta ostatnia kładzie nacisk na jakość doświadczeń dziecka z bliską osobą (Brzezińska, 2000). Zachowania matki lub osoby pełniącej jej funkcję decydują o tym, jaki typ przywiązania rozwinię się u dziecka<sup>2</sup>. Jest to zależne m.in. od tego, czy matka jest dostępna, czy jest czujna i czy reaguje natychmiast na potrzeby dziecka.

Z perspektywy czasu można stwierdzić, że teoria przywiązania wywarła znaczący wpływ na badania z zakresu psychologii, psychopatologii, psychoterapii, neonatologii, pediatrii i doradztwa psychologiczno-pedagogicznego (Przetacznikowa 1973; Langmeier, Matějček 1974; Stobiecka 2001; Czub 2003; Hašto 2005; Konrádová, Gendiarová, Rybárová 2012; Adamove 2017). Mimo że dzięki tej teorii udało się rozjaśnić wiele kwestii dotyczących specyfiki ludzkiego działania, nie można na jej podstawie udzielić odpowiedzi na pytania filozoficzno-antropologiczne, takie jak: kim jest człowiek czy dokąd zmierza jego życie, a jeszcze mniej na przeświatujący w nich problem pedagogiczny – co lub kto w decydujący sposób kształtuje człowieka i jak to kształtowanie uczynić w pełni wartościowym.

---

2 Ainsworth i in. (1978) wyróżnili pięć typów więzi: bezpieczna, niepewna, ambiwalentna, unikająca i zdezorganizowana.

## Przywiązanie a wychowanie rodzinne

Ludzka komunikacja i wychowanie są zakodowane w relacjach rodzinnych, które mają charakter biologiczny, psychologiczny i duchowy. Właściwie ukształtowane w dzieciństwie przywiązanie do matki umożliwia dziecku w okresie dorastania poszukiwanie i znalezienie wolności, a także podjęcie odpowiedzialności. W nawiązaniu do metafory rodziny jako gniazda można powiedzieć, że bez ciepła gniazda rodzinnego nie ma swobodnego lotu (Prekopová 1993; 2001).

Jakość wychowania rodzinnego zależy od dojrzałości osobowej rodziców i ich przygotowania do pełnienia zadań rodzicielskich. W tym kontekście za kluczowe należy uznać takie układanie więzi między osobami, żeby wytworzyła się jedność rodzinna. W świetle teorii przywiązania należy pamiętać, że zanim dziecko przyjdzie na świat, rodzice już determinują jego przyszły rozwój. Dokonuje się to przez ich nastawienie do dziecka, zarówno przez przyjęcia jego istnienia, jak i sposób traktowania go jako nowego członka rodziny.

W psychologicznym, a zwłaszcza psychoanalitycznym podejściu do wychowania, podkreśla się fakt, że we wczesnym dzieciństwie nieświadomione lub/i podświadome motywy opiekunów dziecka, takie jak ich wyobrażenia o celach, wartościach i sensie wychowania, wyciskają niezatarte piętno na dziecku i jego rozwoju (Potočárová 2009). Psychologia głębi dopowiada, że jakość postaw rodzicielskich stanowi pochodną osobistych doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego (Napora 2008). Negatywne doświadczenia spowodowane przykładowo życiem w rodzinie niepełnej, rozbitej, zastępczej itp. mogą utrudniać, a niekiedy nawet uniemożliwiać bycie rodzicem. Oczywiście, przyczyn niedojrzałości i nieprzygotowania rodzica do poradzenia sobie z wychowaniem dziecka może być i jest z pewnością znacznie więcej.

Za podsumowanie powyższych rozważań niech posłużą słowa Zdeněka Matějčeka, który pisze: „Postawy rodzicielskie rozwijają się. Rozwój ten rozpoczyna się w rodzinie i w doświadczeniach dziecka z własnymi rodzicami lub z osobami zastępującymi rodziców. Wynika z tego jednak, że ci, którzy nie mają pozytywnych doświadczeń w tym zakresie, są w niebezpieczeństwie, że ich własne postawy rodzicielskie będą zubożałe i niedoskonałe” (1996, s. 11). Tak więc środowisko rodzinne naznacza człowieka niewymazywalnym piętnem – albo dostarcza mu silnego fundamentu pod budowę stabilnych relacji, albo podcina mu skrzydła.

## Sposoby kształtowania przywiązania

Jak wspomniano powyżej, formowanie się relacji przywiązania rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. W bardziej świadomy sposób przebiega ono po urodzeniu dziecka i obejmuje najpierw kontakt cielesny, a w szczególności pierwsze reakcje rodziców na obecność dziecka, uśmiechy, uczucia wymieniane między dzieckiem a matką lub osobą spełniającą jej funkcję. To cielesne kształtowanie przywiązania

przebiega najintensywniej w okresie od siódmego do dwudziestego czwartego miesiąca życia (Czub 2003).

Dziecko kontynuuje uczenie się przywiązania przez tworzenie relacji z osobami z najbliższego otoczenia. W wieku przedszkolnym krąg ten zasadniczo poszerza się o dorosłych i dzieci spoza tego otoczenia. W tym kontekście jednym z zadań rozwojowych jest akceptacja własnej tożsamości według przynależności płciowej. Budowanie tej części tożsamości stanie się ponownie zadaniem rozwojowym w okresie dojrzewania. Na tej podstawie człowiek dorosły jest w stanie stworzyć relację miłości, która prowadzi do małżeństwa, a następnie w przypadku kobiety – do własnej ciąży, a w przypadku mężczyzny – ciąży współmałżonki (Matějček 1996).

Z przekonaniem użyłam powyżej terminu „małżeństwo”. Uważam bowiem połączenie dwojga osób odmiennej płci za związek pierwotny i komplementarny, który dostarcza fundamentu rodzinie jako przestrzeni służącej wychowaniu potomstwa. Istnieją naukowe dowody potwierdzające tezę, że małżeństwo heteroseksualne i klasyczna rodzina nuklearna (tzn. ojciec, matka i dzieci) są konieczne dla zdrowego rozwoju psychicznego dzieci. Jak twierdzi Jacques Derrida (1993), w epoce postmodernizmu rodzina oparta na małżeństwie ma w dalszym ciągu istotne znaczenie. Rezultaty negocjowania różnic międzypłciowych nie są widoczne od razu. Być może obecny wielki kryzys tożsamości człowieka w tym zakresie objawi swoje skutki dopiero za kilka dekad.

Dziecko wzrasta zdrowo i bezpiecznie, gdy akceptuje swoją determinację płciową. Jeżeli w tym procesie dochodzi do konfliktu lub gdy mentalność otoczenia zmusza je do tego, żeby nie przyjmowało jako fakt, że jest chłopcem lub dziewczynką, i zaczęło wątpić w to zróżnicowanie, staje się podatne na depresję, jest niepewne i niezdolne do przyjęcia siebie samego czy zwyczajnie do zaakceptowania realiów swojej orientacji.

Nie mam tutaj bynajmniej na myśli kwestii równouprawnienia i dyskryminacji inności na podstawie orientacji seksualnej. Uważam, że jesteśmy zróżnicowani pod względem płciowym (jako mężczyzna i kobieta), a zarazem równi co do naszych praw. Te dwie sprawy w żaden sposób nie kolidują ze sobą. Bycie mężczyzną lub kobietą dotyczy bowiem tożsamości indywidualnej, kwestia równości i równouprawnienia płci odnosi się natomiast do tożsamości społecznej. Są to dwa zasadniczo odrębne punkty widzenia. Patrząc w ten sposób, zrozumiąle staje się, że płci nie można sobie wybrać ani na nią się zdecydować. Orientacja seksualna ma swoją podstawę w biologii i popędach o określonych prawidłowościach funkcjonowania. Stąd nie może być przedmiotem wyboru osobistego ani społecznego.

Z powyższych rozważań wynika niedwuznacznie niekorzystna wizja przyszłości obecnego młodego pokolenia. Prawdopodobnie szkody psychiczne spowodowane rozwodami, których liczba współcześnie nieustannie wzrasta, będą porównywalne do tych wywołanych przez chaos w kierowanym zasadniczo dobrymi chęciami myśleniu o równości płciowej. To myślenie uwidocznia się w forsowaniu ideologii płci przez media i w działaniach oświatowych i kulturalnych. Jako pedagodzy nie

możemy tego ignorować i nie reagować. Trzeba rozpocząć niejako od nowa, tzn. od właściwego wychowania rodzinnego.

W publikacji w języku polskim (Potočárová 2009) stwierdziłam, że już przez tworzenie właściwego nastawienia do ciąży wspiera się wychowanie psychoseksualne w rodzinie. Naturalnie ta sprawa wiąże się ściślej z wychowaniem do rodzicielstwa i planowania rodziny. W badaniach podłużnych przeprowadzonych przez wspomnianych powyżej Langmeiera i Matějčeka (1974) odnośnie deprywacji potrzeb psychicznych dzieci i konsekwencji niechcianej ciąży wykazano, że antykoncepcja nie zapobiega w wystarczającym stopniu niechcianej ciąży. Zachowanie seksualne musi być oparte na wzajemnej odpowiedzialności partnerów. Odpowiedzialność ta jest cechą zintegrowanych, dojrzałych osób, które zdolne są do relacji przywiązania, tzn. potrafią zarówno same tworzyć tę relację, jak i przyjmować i odwzajemniać, a także przekazać na drodze wychowania następnemu pokoleniu. To przekonuje, że wychowania seksualnego nie można ograniczać jedynie do wymiaru prozdrowotnego. Musi się w nim zawierać również kształtowanie przywiązania jako relacji koniecznej do budowania więzi partnerskich i rodzinnych.

### Kształtowanie przywiązania a rozwój osobowości

Spośród psychologicznych teorii rozwoju osobowości na szczególną uwagę zasługuje moim zdaniem teoria Erika H. Eriksona (1963; 1997; 1999; 2002). Jak wiadomo, jest on autorem koncepcji ośmiu stadiów rozwoju psychicznego i społecznego. Poniżej ograniczę się do przeanalizowania pierwszego stadium – wczesnego dzieciństwa, które moim zdaniem odgrywa niewątpliwie rolę w kształtowaniu relacji przywiązania.

W poniższej tabeli przedstawiono w skrócie charakterystykę wczesnego dzieciństwa.

Tabela 1. Cechy wczesnego dzieciństwa według E. H. Eriksona

Stadium orientacyjny wiek	Podstawowy konflikt	Cnota
Niemowlęctwo (0–1 r. ż.)	zaufanie ↔ brak zaufania	nadzieja

Źródło: Opracowanie własne.

Relacja matka–dziecko może stwarzać podstawę ufności wobec innych i własnych możliwości lub powodować nieufność do siebie samego i innych. Cnota nadziei oznacza wiarę w to, że człowiek może osiągnąć swoje potrzeby i pragnienia. Jeżeli dominuje ufność, umacnia się jego nadzieja, dziecko zaś zdobywa przekonanie, że jego potrzeby zostaną zaspokojone. Na podstawie tej ufności budzi się w nim relacja przywiązania do osób, od których troskliwości jest uzależnione. Jak wspomniano



powyżej, relacja ta może przetrwać nawet całe życie. Jeżeli jednak w dziecku będzie przeważał brak ufności, zacznie postrzegać świat jako nieprzyjazny i nieprzewidywalny. Może je opanować rozczarowanie, które w przyszłości objawi się trudnościami w tworzeniu bliższych relacji międzyludzkich lub/i zachowaniami problemowymi.

W powyższym stadium dziecko nie potrafi jeszcze odróżnić siebie od otaczającego świata i nie ma pełnej świadomości własnego „ja”. Z łatwością daje się zawładnąć spontanicznym emocjom, które są wyrazem przeżywanego zadowolenia lub niezadowolenia. Emocje przyjemności bądź ich brak mają ogólny charakter i dziecko nie jest w stanie samo określić, czego mu właściwie brakuje.

Jeżeli na tym etapie rozwoju dziecko nie wytworzy w sobie podstawowej ufności, jego całe życie jest zagrożone poważnymi dysfunkcjami. Psychologowie zgodnie uważają, że w tym okresie rolę najważniejszego czynnika odgrywa jakość kontaktu matki z dzieckiem, przy czym ze szczególnym naciskiem podkreślają jego aspekt emocjonalny. Jeżeli dziecko nie czuje, że jest kochane, jeżeli nie jest mu dobrze, nie jest akceptowane, jego dalsze przystosowanie będzie trudne, frustrujące, osłabiające ufność do siebie i innych. Jeżeli rodzicom nie uda się w tym okresie zadośćuczynić potrzebie podstawowej ufności, jej miejsce zajmie poczucie tzw. podstawowej niepewności i niepokoju. Jeżeli dziecko nie ma zagwarantowanych swoich potrzeb we własnej rodzinie i nie może tego osiągnąć w żaden inny sposób, zacznie postrzegać swoje otoczenie jako zagrożenie i źródło niebezpieczeństwa. Wskutek tego w późniejszym czasie może mieć problemy przy nawiązywaniu nowych znajomości, ponieważ za każdym razem musi przewycięzać wewnętrzny niepokój, niepewność i strach, co często kompensuje całym szeregiem mechanizmów obronnych i unikowych. Wskutek tego dziecko przeżywa podstawową niepewność jako poczucie opuszczenia i samotności w nieprzyjaznym świecie.

Do najważniejszych przyczyn powstawania niepewności i niepokoju można zaliczyć:

1. brak regularności i konsekwencji w sposobie nagradzania i karania, co sprawia, że dziecko nie rozumie, co będzie następować po czym;
2. zachowanie otoczenia – niezaangażowane pod względem emocjonalnym, co powoduje, że dziecko ma poczucie, że nikt go nie kocha;
3. wciągnięcie w konflikt między rodzicami lub innymi osobami z najbliższego otoczenia, które dziecko kocha tak samo. Jest to stan, w którym dziecko musi opowiedzieć się za jedną lub drugą stroną konfliktu, mimo że nie może, nie chce i nie potrafi tego zrobić. W skrajnym przypadku dochodzi wówczas do tzw. deprywacji psychicznej;
4. wymaganie nadmiernej odpowiedzialności, która przekracza siły i możliwości dziecka lub pozbawianie je jakiegokolwiek odpowiedzialności. Obydwa podejścia mogą prowadzić do powstania u dziecka stanów neurotycznych.

Oczywiście, wskazane powyżej przyczyny niepewności i niepokoju nie są charakterystyczne wyłącznie dla pierwszego stadium rozwojowego. Mogą pojawić się

także w kolejnych latach życia. Chciałam jednak zwrócić uwagę na nie dlatego, że nie docenia się ich potencjalnego negatywnego wpływu już w wieku niemowlęcym. Jeżeli we wczesnym dzieciństwie nie wytworzy się podstawowa ufność, rozwój dziecka w kolejnych stadiach życia może być poważnie zagrożony. Nie zawsze uda się zrekompenzować powstałe wówczas szkody i zniszczenia (Matuła 2013).

### **Kształtowanie przywiązania a socjalizacja rodzinna**

Rodzina i środowisko rodzinne stanowią dla dziecka wartości, których nie da się niczym zastąpić. Po urodzeniu dziecko potrzebuje opieki i troski rodziców, zaspokojenia potrzeb – od tych fizjologicznych aż po duchowe. W miarę wzrastania uświadamia sobie swoją (1) tożsamość jako odpowiedź na pytanie, kim jest, (2) przynależność, (3) indywidualność, czyli prawo do upodobniania się i równocześnie odróżniania się od innych, i (4) samodzielność, której wyrazem jest stopniowe przejmowanie kontroli nad swoim życiem.

Wymienione powyżej atrybuty tworzą podstawę do budowania przez dziecko szacunku do samego siebie. Mimo najlepszych chęci nie da się przekazać tych wartości w rodzinach zastępczych ani w domach dziecka. Znajdując tam konieczną opiekę i wsparcie, dziecko w zasadzie nie wie, kim jest, do kogo jest podobne, jacy są jego krewni, do kogo właściwie przynależy. Możliwości podejmowania przezeń decyzji w zakresie codziennych, drobnych spraw są mocno ograniczone. Pełny rozwój szacunku do samego siebie i poczucia własnej wartości u dziecka jest możliwy tylko w intymnym środowisku rodziny.

W tym kontekście chciałabym odwołać się do wyrażenia „bliskość rodzicielska”. Jest to tłumaczenie angielskiego zwrotu *attachment parenting*, którego używa się do określenia nowego kierunku w ramach doradztwa psychopedagogicznego i psychoterapii. Wydaje mi się, że z większą uwagą podchodzi się w nich do rozwijania relacji przywiązania między rodzicami a dziećmi jako podstawowego warunku zaspokojenia potrzeb biologicznych, psychologicznych i społecznych dziecka. Założeniem zdrowego rozwoju jest stabilna więź z osobą, która będzie najważniejszym punktem oparcia w jego dalszym życiu. Dziecko w pierwszych trzech latach życia potrzebuje bezpiecznego związania się (zazwyczaj) z matką, która oznacza dla niego cały świat: pokarm, miłość, bezpieczeństwo, spokój i wszystko, czego potrzebuje. Ważne są także reakcje matki na wymagania dziecka. Dobrze, gdy jest ona emocjonalnie zrównoważona, a zarazem postrzega dziecko jako odrębną indywidualność, którą szanuje i wspiera, nie zniewalając.

Wychowanie oparte na przywiązaniu pozwala odzyskać życiu rodzinnemu naturalność, w szczególności dzieciom miłość macierzyńską i „silne objęcia”<sup>3</sup>.

---

3 Wyrażenie „silne objęcia” nawiązuje do „terapii przez silne objęcie”, autorstwa Prekopovej (1993), która w wielu aspektach odwołuje się do teorii przywiązania.

Choć może to zabrzmieć współcześnie dwuznacznie, ale dzięki nim dzieci mogą wrócić na ręce i do łóżek swoich rodziców.

Warto dopowiedzieć, że pionierami i propagatorami wychowania w bliskości jest małżeństwo William i Martha Searsowie (2012). Model tego wychowania przedstawili w formie sześciu filarów, inaczej narzędzi wychowawczych. Otóż, pierwszym filarem jest stworzenie tuż po porodzie początkowej więzi między matką a dzieckiem. W okresie prenatalnym matka i dziecko współistnieli jako jeden organizm. Byli nierozłączną parą. Teraz nie tylko dziecko, lecz także matka muszą nauczyć się żyć samodzielnie. Dla powstania nowej więzi między nimi najważniejszych jest pierwszych sześć tygodni. W tym okresie matka próbuje wsłuchiwać się w swoje dziecko i zaspokajać jego biologiczne potrzeby. Dla matki jest to czas dużych zmian emocjonalnych.

Karmienie na żądanie dziecka wyrażone płaczem jest narzędziem jego poznawania. Matka uczy się rozpoznawać, co oznacza dany rodzaj płaczu. Aby okres karmienia piersią był owocnym czasem, matka musi nauczyć się jak najdokładniej i najszybciej reagować na sygnały dawane przez dziecko. Od tego będzie zależało budowanie relacji pełnej ufności.

Noszenie dziecka na ręku jest przez współczesnych rodziców niedocenianym i często zaniechanym sposobem wychowania. Prawdą jest jednak, że dzieci, których rodzice nie zrezygnowali z noszenia ich na ręku, są mniej nerwowe, bardziej spostrzegawcze, a w stanie spokojnego czuwania szybciej i łatwiej się uczą. Matki noszące dzieci lepiej rozpoznają życzenia i nastroje swojego dziecka, dzięki czemu mogą adekwatnie na nie reagować. Dzieci noszone czy to na ręku, czy w nosidełku czują się bezpieczne i blisko swojej matki. Tym samym między matką a dzieckiem tworzy się relacja oparta na zaufaniu.

Spanie dziecka w pobliżu rodziców, zwłaszcza matki, jest zazwyczaj związane z karmieniem na żądanie. Sen powinien być dla dziecka czasem odpoczynku, a nie strachu przed ciemnością i rozłąką. Matki powinny reagować na potrzeby swojego dziecka tak samo za dnia, jak i w nocy. Częste karmienie w nocy niemalże wymaga wspólnego spania. Jest to łatwiejsze i bardziej praktyczne zarówno dla dziecka, jak i dla matki. Matka i dziecko są jakby zestrojeni ze sobą, tzn. mają taką samą częstotliwość snu i czuwania, i często budzą się równocześnie.

Współcześnie neguje się dość banalną prawdę, że dziecko zawsze ma powód do płaczu. Wynika to stąd, że płacz jest mową dziecka. Płacze ono, gdy jest mu smutno, gdy coś je boli, gdy jest głodne lub gdy ma mokro. Zawsze płacze z jakiegoś powodu. Uważna matka uczy się rozpoznawać rodzaje płaczu swojego dziecka i im szybciej zareaguje na dany rodzaj płaczu, tym dziecko przeżywa mniejszy niepokój. Płacz jest cennym sygnałem, a dziecko nie płacze po to, aby nami manipulować, lecz aby się z nami komunikować.

Ostatnim, co nie znaczy, że najmniej ważnym filarem wychowania w bliskości, jest równowaga. Żeby być w stanie dać swojemu dziecku jak najwięcej, rodzice muszą umieć reagować także na własne potrzeby. Nie wolno dopuścić do tego,

aby matka, poświęcając się dziecku całkowicie, zaniedbywała samą siebie, swoje potrzeby i relacje, w tym również małżeńskie.

### Podsumowanie

W niniejszym artykule zaprezentowano wybrane ujęcia teoretyczne dotyczące fenomenu przywiązania, które – zdaniem autorki – da się wykorzystać w edukacji relacyjnej. Pod pojęciem tej ostatniej należy rozumieć wiedzę pedagogiczną i praktyczne sposoby działania, które są przydatne do nabywania przez rodziców kompetencji dialogicznych, w szczególności chodzi o umiejętności kultywowania relacji przywiązania w wychowaniu rodzinnym. U współczesnych rodziców zauważa się bowiem spore deficyty w tym zakresie i pilną potrzebę podjęcia kroków zmierzających do zaradzenia wspomnianym brakom.

Do określenia istoty przywiązania punktem wyjścia były analizy etologów, którzy zajmując się zachowaniem zwierząt, opracowali mechanizm wdrukowywania. W celu rekonstrukcji fenomenu przywiązania autorka uwzględniła również stanowiska psychoanalizy i psychologii rozwojowej. Na tej podstawie rozpatrzyła pedagogiczne znaczenie przywiązania w odniesieniu do wychowania rodzinnego. Swoją uwagę skoncentrowała na obecności przywiązania i możliwościach celowego kształtowania tej relacji, a także na jej powiązaniu z rozwojem osobowości i socjalizacją rodzinną.

Głównym powodem powstania tego artykułu jest zauważalny deficyt w zakresie przygotowania rodziców do budowania stabilnych relacji ze swoimi dziećmi. Wydaje się, że zadaniem pedagogiki rodziny, a w szczególności zaproponowanej w niniejszym tekście edukacji relacyjnej, powinno być dostarczenie teoretycznych uzasadnień dla pilnej potrzeby wychowania do relacji i budowy pedagogicznej koncepcji takiego wychowania. Z pewnością przedstawiony problem nie został w pełni omówiony i wymaga prowadzenia dalszych badań pedagogicznych.

### Bibliografia

- Adamovc J. (2017). *Vzťahová väzba v detstve a dospelosti*. Bratislava: Vydavateľstvo F, Pro mente sana.
- Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bowlby J. (1980). *Childcare and the growth of love*. Middlesex: Penguin Books.
- Brzezińska A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czub M. (2003). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. „Forum Oświatowe”, 2 (9), s. 31–49.
- Derrida J. (1993). *Texty k destrukcii*. Bratislava: Archa.
- Erikson E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

- Erikson E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Erikson E. H. (1997). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny.
- Erikson E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny.
- Hašto J. (2005). *Vztahová väzba*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana.
- Konrádová L., Gendiarová M., Rybárová K. (2012). *Kvalita vzťahovej väzby adolescentov*. W: *Sociálne procesy a osobnosť. Zborník príspevkov z 15. ročníka medzinárodnej konferencie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie, s. 331–337.
- Kornas-Biela D. (2003). *Psychodynamiczny nurt w psychologii prenatalnej: wybrane problemy z obszaru prokreacji*. „Przegląd Psychologiczny”, 2 (46), s. 179–196.
- Langmeier J., Matějček Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.
- Marchwicki P. (2004). *Psychospolečné uwarunkowania stylów przywiązania*. „Studia Psychologica”, 5, s. 35–56.
- Matějček Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matula Š. (2013). *Konflikty a ich riešenie v životných štádiách*. W: *Slovo medzi nami*, príloha, Bratislava: Lúč.
- Napora E. (2008). *Obraz rodziców a cechy osobowości pożądane w wychowaniu dziecka*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Napora E., Potočárová M. (2018), *Przywiązanie i wychowanie w rodzinie a poczucie bezpieczeństwa u dziecka*, W: Napora E., Stawiarska-Lietzau M., Kornacka-Skwara E. (red.). (2018). *Psychospolečné aspekty bezpieczeństwa w wymiarze indywidualnym i społecznym*. Częstochowa: Wydawnictwo UH-P im. J. Długosza, s. 13–30.
- Napora E., Stawiarska-Lietzau M., Kornacka-Skwara E. (red.). (2018). *Psychospolečné aspekty bezpieczeństwa w wymiarze indywidualnym i społecznym*. Częstochowa: Wydawnictwo UH-P im. J. Długosza.
- Potočárová M. (2009). *Wybrane aspekty wychowania rodzinnego*. Kraków: Wydawnictwo UKIP.
- Prekopová J. (1993). *Malý tyran*. Praha: Portál.
- Prekopová J. (2001). *Jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada.
- Przetacznikowa M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Sears W., Searsová M. (2012). *Vztahová výchova. Praktická príručka o citlivom a prirodzenom prístupe k dieťaťu*. Zlaté Moravce: ChristBook.
- Stobiecka, M. (2001). *Teoria więzi w wyjaśnieniu autodestruktywności*. „Forum Oświatowe”, 2 (25), s. 93–109.
- Veselovský Z. (2008). *Etologie. Biologie chování zvířat*. Praha: Academia.

## BONDING AS THE BASIS FOR FAMILY EDUCATION TO RELATIONSHIPS

**Abstract:** The author presents selected theories explaining the phenomenon of bonding by taking interdisciplinary perspective and understands it in the context of family education. Due to this eclectic approach, she aims to extract knowledge adequate to the needs of modern parents, whose competences in the field of intra-family relations seem insufficient and require pedagogical interventions.

The article consists of five sections. Section 1 analyzes the phenomenon of bonding based on J. Bowlby's theory. In the second section bonding was identified in family education. The third section provides guidance on how to shape bonding relationships through family education. In the fourth and fifth section the same problem is considered in terms of personality development and family socialization respectively.

**Słowa kluczowe:** bonding; relationship; parents; child; education.

**Mária Potočárová** – profesor, doktor habilitowana, zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie (Słowacja). Jej zainteresowania naukowe: pedagogika rodziny, wychowanie moralne, dydaktyka akademicka. Publikacje (monografie): *Rodina, mládež a jej postoje k sociálnym limitom* (2003); *Pedagogika rodiny – teoretické východiská rodinnej výchovy* (2008); *Wybrane aspekty wychowania rodzinnego* (2009); *Pedagogický výskum v Océánii* (2012); *Etika v rodinných vzťahoch* (2018). Adres korespondencyjny: Pečnianska 21, 851-01 Bratislava. Adres e-mailowy: maria.potocarova@uniba.sk.

NADĚŽDA PELCOVÁ

*Wydział Pedagogiczny*

*Uniwersytet Karola w Pradze*

*Czechy*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6999-3448>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 16.05.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.27

## KRYZYS (W) EDUKACJI I JEGO PRZEZWYCIĘŻENIE WEDŁUG JANA AMOSA KOMEŃSKIEGO I EMANUELA RÁDLA

**Streszczenie:** Wychowanie i kształcenie są współcześnie pogrążone w głębokim kryzysie. Żeby zrozumieć jego istotę i możliwości przezwyciężenia, autorka odwołuje się do myśli Jana Amosa Komeńskiego i Emanuela Rádl. Pomimo dystansu czasowego ich twórczość pedagogiczna pozostaje wciąż aktualna i inspirująca.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej zrekonstruowano poglądy Komeńskiego odnośnie wychowania jako swoistego sposobu oddziaływania pedagogicznego i znaczenie wychowania w edukacyjnym procesie dochodzenia do pełni człowieczeństwa – tak przez jednostkę, jak i społeczeństwo. Druga część dotyczy postaci Rádl, XX-wiecznego przyrodzowca i filozofa, który – podobnie jak Komeński – zauważał problemy (w) edukacji i zastanawiał się nad sposobami ich rozwiązania. Na zakończenie skonfrontowano stanowiska obu myślicieli, poszukując inspiracji do przezwyciężenia współczesnego kryzysu (w) edukacji.

**Słowa kluczowe:** edukacja; wychowanie; kształcenie; Komeński; Rádl.

Tradycja czeskiej filozofii wychowania kryje w sobie wymiar uniwersalny, który można nazwać też holistycznym lub transcendentnym. W niniejszym artykule wymiar ten zostanie odczytany jako nieodłączna cecha wychowania. Żeby to ukazać, wybrałam dwóch wybitnych czeskich myślicieli – Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670) i Emanuela Rádl (1873–1942). Ich spuścizna intelektualna znana jest daleko poza granicami Czech, zwłaszcza tego pierwszego. Chociaż należeli do różnych i odległych od siebie epok, łączy ich konsekwentne postulowanie tego, żeby edukacja była nie tylko przygotowaniem do rynku pracy, a więc kształtowała człowieka biegłego w sprawach praktycznych, lecz także aby była rozwijaniem potencjału duchowego złożonego w każdym wychowanku. Dzięki temu będzie on



zdolny do znalezienia swojego miejsca w świecie jako swoistej całości, zadziergnięcia z nim łączności i pielęgnowania poczucia wspólnoty.

Oprócz powyższego zbieżne u Komeńskiego i Rádlá jest moim zdaniem to, że obaj żyli i działali w trudnych czasach wielorakich kryzysów – politycznych, religijnych, wartości, duchowych, intelektualnych i kulturowych. Chociaż kryzysy te wyryły głębokie ślady tak w społeczeństwie czeskim, jak i europejskim, wskazani autorzy nie tracili nadziei na lepszą przyszłość. Wynikało to stąd, że na pojawiające się problemy patrzyli z perspektywy pedagogicznej i wskazywali rozwiązania uwzględniające wychowanie i kształcenie w danej epoce.

Prezentowane rozważania składają się z trzech części. W pierwszej zostaną zrekonstruowane poglądy Komeńskiego odnośnie wychowania jako swoistego sposobu oddziaływania pedagogicznego i jego znaczenia w edukacyjnym procesie zdobywania pełni człowieczeństwa tak przez jednostkę, jak i społeczeństwo. Druga część poświęcona została postaci Rádlá, XX-wiecznego naukowca i filozofa, który – podobnie jak Komeński – dostrzegał problemy edukacji i zastanawiał się nad ich rozwiązaniem. Na zakończenie skonfrontowano stanowiska obu myślicieli, poszukując inspiracji do przezwyciężenia współczesnego kryzysu (w) edukacji.

### **Edukacja jako „naprawianie rzeczy ludzkich”**

Jan Amos Komeński żył w XVII wieku. Jak wiadomo, był to okres zdominowany przez wojnę trzydziestoletnią – największą katastrofę nowożytnej Europy. Z tego powodu Komeński większość swojego życia musiał spędzić na wygnaniu. Przez pewien czas mieszkał również w polskim Lesznie, gdzie rozpoczął pisanie *Pansophii*. Swoimi dziełami przyczynił się do zreformowania szkolnictwa w Szwecji, Wielkiej Brytanii, na Węgrzech i w Holandii, nigdy jednak nie wrócił do swojej czeskiej ojczyzny. W tym kontekście przychodzi na myśl powiedzenie, zgodnie z którym nikt nie jest prorokiem we własnym kraju.

Sprawom wychowania i kształcenia Komeński poświęcił całe swoje życie. Do najważniejszych jego dzieł pedagogicznych należą: *Labirynt świata i raj serca* oraz *Wielka dydaktyka*. Był również autorem podręczników do nauczania języków, takich jak: *Janua linguarum reserata (Drzwi języków otworzone)* i *Orbis pictus (Świat w obrazach, 2015)*. Jego głównym dziełem była jednak niedokończona praca pt. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (Ogólne zastanowienie się, jak naprawić sprawy człowieka)*. Nie należy jednak traktować Komeńskiego tylko jako pedagoga i teoretyka edukacji, ponieważ byłoby to sprzeczne z duchem jego twórczości. Duch ten objawia się wyraźnie w stwierdzeniu pochodzącym z jednego z jego nieprzetłumaczonych (jeszcze) na język polskich pism: „Wszystko, co napisałem jako nauczyciel, napisałem jako ksiądz” (Komenský 1957, s. 27).

Komeńskiego uważa się za pomysłodawcę nowoczesnej dydaktyki. Sądzę jednak, że nie zależało mu jedynie na udoskonaleniu sposobu nauczania poszczególnych przedmiotów. Jego pragnieniem było raczej zreformowanie kształcenia szkolnego

tak, żeby dostosować je do specyfiki uczenia się. Komeński nie zawężał sensu nauki szkolnej do przygotowania uczniów do rzemiosła czy życia w społeczeństwie, chociaż niewątpliwie doceniał wiedzę praktyczną i świadomy był roli odgrywanej w jej zdobywaniu przez nauczanie. Używając współczesnego języka, należy stwierdzić, że nie chodziło mu również o demokratyzację szkolnictwa, mimo że często pisze się o tym w kontekście jego definicji dydaktyki jako uniwersalnej sztuki nauczania *omnes omnia omnino*, tzn. „wszystkich wszystkiego wszystkimi możliwymi środkami i w odniesieniu do całości”. Niewątpliwie jego pragnieniem było, żeby edukacja była osiągalna dla wszystkich i dlatego domagał się jako pierwszy – mówiąc znowu współczesnym językiem – inkluzji, to znaczy nauczania zarówno dziewcząt, jak i chłopców oraz uczniów z niepełnosprawnościami.

W związku z Komeńskim często mówi się o potrzebie kształcenia przez całe życie – od kołyski aż do śmierci. W tym całożyciowym uczeniu się najbardziej zależało mu na tym, żeby dzięki wychowaniu człowiek osiągnął życie wieczne i żeby została naprawiona zniszczona harmonia świata. Niewątpliwie oba te cele nabudowują na chrześcijańskiej wizji rzeczywistości, która swoje źródło ma w neoplatonizmie, uporządkowanym hierarchicznie zgodnie z duchem augustiańskim. Wszystko, co dzieje się w świecie – począwszy od grzesznego upadku pierwszych ludzi – tworzy continuum nieustannego pograżania się w złu. Jest swoistą katagenezą. Niemniej jednak w dekadencjnym procesie skrywa się możliwość zahamowania negatywnych tendencji, co więcej – odwrócenia ich kierunku ku ponownemu wznoszeniu się w górę. Zdaniem Komeńskiego, „może tego dokonać jedynie człowiek. Jest to jego historycznym zadaniem i powołaniem. Żeby temu sprostać, potrzebuje on odpowiedniego wychowania.

Zgodnie z powyższym, w *Wielkiej dydaktyce* podkreśla się wyjątkowość ludzkiej natury, która została obdarzona zaszczytem uczestniczenia w tym, co wieczne. Człowiek posiada w pełni wszystko, co innym stworzeniom dane jest tylko w ograniczonym zakresie: „istnienie, życie, zmysły i rozum” (Komenský 1958, s. 62). To renesansowe przeświadczenie o niezwykłej godności, którą Bóg wyróżnił człowieka, kontrastuje z poglądami wielu myślicieli zarówno współczesnych Komeńskiemu, jak i wcześniejszych. Z reguły patrzyli oni na człowieka jednostronnie – np. *ego cogito* Kartezjusza, „pan i władca przyrody” Bacona czy *imago Dei* Augustyna. W odróżnieniu od nich Komeński pojmował człowieka całościowo, tzn. jako istotę obdarzoną rozumem, wolną wolą i zdolnością do działania. Jego zdaniem o człowieczeństwie nie przesądza jedynie intelekt; zależy ono również od woli, dalej, wiary oraz tego, że człowiek potrafi pracować. Takie komplementarne rozumienie człowieczeństwa wyznacza podstawę poglądów Komeńskiego na wychowanie, którego celem jest „nauczać wszystkich, aby pamiętali o swojej godności i nadrzędności, i wszystkimi środkami starali się osiągnąć własną wzniosłość” (Komenský 1958, s. 62).

W powyższym kontekście można stwierdzić, że według Komeńskiego wychowanie polega na umiejętności rozwijania w wychowanku jego człowieczeństwa,

a konkretnie: godności, niezależności i wolności. Co prawda, wartości te zawierają się już w naturze człowieka, ale trzeba opiekować się nimi, rozwijać je i pielęgnować właśnie w okresie dojrzewania, przyjmując arystotelesowsko-tomistyczną zasadę: *ars imitatur naturam* – „wychowanie jest naśladowaniem natury”.

O niezstapowoci stanowiska Komeńskiego świadczy moim zdaniem to, że ówczesni teolodzy reformacyjni, jak np. Martin Luter, inaczej podchodzili do kwestii wychowania. Byli oni przekonani, że człowiek z natury jest na wskroś przesiąknięty grzechem i dlatego dziecko wymaga ścisłego kierowania. Komeński twierdził natomiast, że natura człowieka nie jest w zupełności zepsuta i pomimo splamienia grzechem zachowała swoją pierwotną doskonałość. Zgodnie z tym sposobem myślenia człowiek potrzebuje wychowania jako *emendatio rerum humanarum*, tzn. odnowienie pierwotnej doskonałości, a właściwie naprawianie rzeczy, które ulegały degeneracji wskutek ludzkiej słabości i grzeszności (Benner, Stępkowski 2012).

Zdaniem Komeńskiego, tylko dzięki wychowaniu dana jest człowiekowi możliwość zdobycia pełni człowieczeństwa. Na to człowieczeństwo składają się trzy wymiary: (1) bycie istotą rozumną – *animal rationale*, (2) bycie panem stworzenia i (3) bycie obrazem Boga – *imago Dei*. W *Wielkiej dydaktyce*, wyjaśniając te trzy wymiary, Komeński (1956, s. 43) wiąże je z trzema celami wychowania – rozwijaniem mądrości, moralności i pobożności. Żeby sprostać tym celom, człowiek otrzymał od Boga trzy narzędzia: **myśl, rękę i język**. **Myśl** reprezentuje pojmowanie; **ręka** – działanie, a **język** – nazywanie. Na podstawie tego zestawienia widać, że w ujęciu Komeńskiego wychowanie nie ogranicza się jedynie do przygotowania do życia praktycznego (ręka), jak przekonywali tacy myśliciele oświecenia, jak John Locke. Do osiągnięcia pełni człowieczeństwa konieczne jest rozwijanie – jeśli można tak powiedzieć – sfery ogólnoludzkiej: myślenia i mowy.

Człowiek jako istota najwyższej postawiona w dziele stworzenia powinna również obierać najwyższe cele. W *Wielkiej dydaktyce* Komeński pisze na ten temat następująco: „Ponieważ kimkolwiek jesteśmy i cokolwiek czynimy, cokolwiek myślimy, mówimy, tworzymy, osiągamy i trzymamy, jest wznoszeniem się ku doskonałości, stopień po stopniu; wspinając się ku doskonałości zdobywamy coraz wyższe poziomy, ale do tego najwyższego stopnia jednak nigdy nie dochodzimy” (1958, s. 63–64). To, że najwyższy i najszlachetniejszy cel pozostaje właściwie poza zasięgiem człowieka, wynika z samej jego natury. Nie powinno to jednak stanowić powodu do zrezygnowania z doskonalenia siebie samego. Wprost przeciwnie – ambivalencja celu ma wzmacniać pragnienie rozwijania w sobie człowieczeństwa.

Projekt wychowania uniwersalnego przedstawił Komeński w dziele noszącym łaciński tytuł: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. W samym tytule autor niejako informuje, że do stawania się lepszym potrzebna jest *consultatio*, czyli „narada”, a po czesku *porada*. To sugeruje, że zmiana na lepsze nie pochodzi nigdy z góry, jako narzucona reforma czy cud z nieba. Według Komeńskiego akt stworzenia świata przez Boga był wydarzeniem jednokrotnym i niepowtarzalnym.

Skoro człowiek zepsuł Bożą harmonię, musi ją sam odbudować – nikt go w tym dziele nie wyręczy. Mogłoby się wydawać, że to przynębiający scenariusz – bo w jaki sposób człowiek może podołać zadaniu naprawienia świata?

Świat może znowu powrócić do swej pierwotnej harmonii dzięki podniesieniu poziomu wykształcenia ogólnego. Termin utworzony przez Komeńskiego, określający wykształcenie ogólne, to *pampaedia*. Taki tytuł nosi również jego obszerne dzieło, w którego centrum umieścił człowieka dążącego przez kształcenie do doskonałości (Komeński 1973). Naprawa świata dokonuje się tylko dzięki własnemu wysiłkowi człowieka, nigdy nie można jej zlecić do wykonania komuś innemu. Tak właśnie dzieje się ze stawaniem się mądrym – nikt nie może zrobić tego za kogoś innego, lecz każdy musi dożyć do mądrości samemu. Upadły świat można zmienić dzięki wysiłkowi całych generacji – wielu pokoleń, zarówno naszego, jak i następnych.

Co rozumieć pod pojęciem ludzkich spraw, które domagają się ulepszenia, wyjaśnia Komeński w *Panegersii* (1964). Taki tytuł nosi pierwsza część *De rerum humanarum...* Wyraz *panegersia* można przetłumaczyć jako „powszechne przebudzenie”. Odwołuje się w niej do obrazu ludzkiej natury jako zawierającej w sobie wspomniane powyżej trzy wymiary konstytuujące człowieczeństwo: (1) rozum–umysł–wolę, (2) pęd do działania i (3) wiarę. Umysł poszukuje prawdy, mądrość realizuje się w filozofii, dążenie zaś do dobra stanowi fundament pobożności i religijności. Polityka rodzi się z dążenia do uregulowania wszystkich zasad działania tak, żeby ludzie sobie wzajemnie nie przeszkadzali, lecz wprost przeciwnie – pomagali sobie. Tak więc do tego, co wymaga natychmiast i koniecznie ulepszenia, należą: filozofia, religia i polityka. Te trzy sfery są poważnie zagrożone kryzysem i ogarnięte dysharmonią. Filozofia stała się płytka, gdyż tylko spekuluje. Religia pogrzażyła się w sporach o drobnostki, zamiast przebudzać wiarę w Boga. Kościoły natomiast, żadne władzy, zajmują się sprawami świeckimi. Moralność upadła, a polityka zamiast rozwiązywać sprawy wspólnego istnienia, pograża się w konfliktach zbrojnych.

W miejsce filozofii, rozumianej tradycyjnie jako metafizyka, Komeński proponuje *pansofię*, czyli mądrość prowadzącą do poznania wszystkiego. Nie chodzi mu jednak o wiedzę naukową, lecz rozeznanie w odgórnie zaprogramowanym porządku istnienia. Dzięki *pansofii* wojny religijne przekształca się w tolerancję i ekumenię. Komeński proponuje zwołanie światowego konsystorza. Polityka, która pozwalała na zadawanie gwałtu, straciła wiarygodność. W *Anděl míru (Anioł pokoju)* Komeński (1938) nawołuje do pokoju. Tej pokój jednak pojawi się dopiero wtedy, gdy każdy rozwinie wszystkie swoje możliwości, stanie się rozsądny i rozumny, będzie decydował zgodnie ze swoją wolą i zdobędzie możliwość działania. To stanowi fundament uporządkowanego świata, w którym ludzie będą mogli żyć ze sobą po ludzku. Jedną z jego fundamentalnych zasad powinno stać się to, żeby ten, kto dzierży władzę, potrafił najpierw panować nad samym sobą i był wewnętrznie zintegrowany. To sprawi, że nie będzie gubił się w nieistotnych szczegółach, nie

będzie się rozpraszał i tonął we własnym egoizmie. Jako jednostka będzie umiał odnaleźć się „w całości” (Patočka 1998, s. 357).

Podsumowując pierwszą część prezentowanych rozważań, można powiedzieć, że Komeňski nie daje gotowych rozwiązań ani nie uważa swoich propozycji za idealne, choć niektórzy uważają go za utopistę. Pragnie natomiast podzielić się z czytelnikiem bardzo ważnym dla niego doświadczeniem i zarazem odkryciem: że źródło humanizmu leży w nas samych. Człowiek jest istotą szczególną, istotą, która staje się w pełni ludzką dopiero dzięki spełnieniu swojego posłannictwa – dzięki opiece nad powierzonym mu światem. To jest przesłanie Komeňskiego skierowane pod adresem dzisiejszego wychowania.

### Edukacja jako troska o idee „nie z tego świata”

Życie Emanuela Rádl'a przebiegało w dwu stuleciach – XIX i XX. Był on wybitnym naukowcem z dziedziny nauk przyrodniczych, a równocześnie filozofem. Wykładał na Wydziale Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Karola w Pradze. Zmarł podczas okupacji niemieckiej w 1942 roku. Jak wiadomo, po wkroczeniu Niemców do Czechosłowacji w 1938 roku państwo to straciło suwerenność. W utworzonym przez hitlerowców Protektoracie Czech i Moraw zamknięto wszystkie uniwersytety, a studentów skazywano na roboty przymusowe bądź wywożono do obozów koncentracyjnych. Rádl tak jak Boecjusz (2006) pod koniec swojego życia napisał swoisty testament filozoficzny – *Útěcha z filosofie*, czyli w przekładzie na język polski: *Pociecha płynąca z filozofii*. Zostało on wydany po raz pierwszy drukiem po wojnie, w 1946 roku.

Jako filozof Rádl był myślicielem kontrowersyjnym, a równocześnie niezwykle oryginalnym. Istotności i przełomowości jego dzieła nie da się zmierzyć liczbą opublikowanych prac, lecz siłą i autorytetem osobowości. Był niezrównany w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czy człowiek potrafi pojąć ogrom swego istnienia i być świadomy swojej odpowiedzialności za własne życie.

Renomę naukową Rádl zdobył w międzywojniu przede wszystkim jako przyrodznanca. Był cytowany w licznych dziełach przyrodniczych i antropologicznych. Z przenikliwością śledził i poddawał krytyce swoje czasy i to zarówno z perspektywy naukowej, jak i politycznej. W latach 20. XX wieku skierował uwagę na pogarszanie się stanu kształcenia ogólnego i wszystko, co z tego wynikało. Bez zbytniej przesady można powiedzieć, że jako pierwszy dostrzegł kryzys i upadek nauki uprawianej według modelu zachodniego. W tym okresie powstało wiele jego książek. Część z nich była poświęcona ówczesnym problemom europejskiej nauki: *Romantická věda* (1918), *Moderní věda, její podstata, metody a výsledky* (1926), część kryzysowi kształcenia ogólnego – *Krise inteligence* (1928), w części zaś reagował na problemy świeżo powstałej nowej struktury państwowej, jaką była Czechosłowacja – *O smysl našich dějin* (1925), *Válka Čechů s Němci* (1928), *Národnost jako vědecký problem* (1929).



W wymienionych powyżej pracach Rádl polemizował z poglądami najwybitniejszych osobistości życia kulturalnego i politycznego swojej epoki, do których należeli: Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937), Ferdinand Peroutka (1895–1978), František Xaver Šalda (1867–1937), Josef Pekař (1870–1937) czy Zdeněk Nejedlý (1878–1962).

Rádl był przekonany, że prawda jest świętością i nikt ze zwykłych śmiertelników nie osiągnie jej bezpośrednio. Jest ona raczej wezwaniem, jakie odczuwa w sobie człowiek powołany do wejścia na drogę filozofii i pracy naukowej. Dlatego tak ważne jest zdobycie odpowiedniego wykształcenia. We wspomnianym testamencie filozoficznym Rádl mówi o tym, że prawda nie jest z tego świata (1969, s. 71–72). Ten pomysł powtarza się również w jego dziełach polemicznych z drugiej dekady XX wieku (Rádl 1928a; 1928b).

W swym poszukiwaniu prawdy Rádl był bezkompromisowy. To sprawiało jednak, że pozostawał coraz bardziej osamotniony i zmuszony był żyć w izolacji. Szczególnie mocno przyczyniła się do tego kontrowersja z Masarykiem i krytyka pierwszego prezydenta Czechosłowacji. Rádl sprzeciwiał się otaczaniu uwielbieniem jego osoby i wszystkiego, co określano wówczas jako czysto czeskie, w tym tzw. czeskiej kultury narodowej. Ten kult osoby i idei czeskości wspierał, zdaniem Rádla – przyrodoznawcy, pozytywizm panujący wówczas niepodzielnie na uniwersytetach.

Już w pierwszej dekadzie XX wieku Rádl wyczuwał zagrożenie pochodzące z rasizmu, i zdecydowanie występował przeciwko wszelkim jego przejawom, krytykując każdego, „kto naucza, że niektóre grupy społeczne, plemiona, z natury są wyższe od innych” (1918a, s. 291). Uzasadniał to tym, że „żaden naukowiec nie może uniknąć odpowiedzialności filozoficznej, obywatelskiej i moralnej, bo każdy, kto chciałby tego spróbować, jest człowiekiem niebezpiecznym, który prędzej czy później zaatakuje z nożem w rękę swojego bliźniego” (Rádl 1918a, s. 291).

Problematyce rasizmu Rádl poświęcił odrębną pracę – *Rasová teorie a národ* (*Teoria ras i naród*, 1918b). W dziele tym konsekwentnie odrzuca wszystkie rzekome teorie naukowe, które za podstawę przyjmują wskazane powyżej nastawienie rasistowskie. Niebezpieczeństwo tych teorii Rádl zdemaskował w czasie, gdy nikt jeszcze nie spodziewał się, co przyniesie przyszłość i jaką rolę odegra antropologia rasistowska w praktyce, doprowadzając do Holokaustu.

Z jednakową samą energią Rádl odrzucał nacjonalizm czeski i wszystkie formy szowinizmu, prowincjonalizmu i zamykania się na świat. Jako przeciwwagę eksponował światłe okresy w dziejach narodu czeskiego, kategorycznie sprzeciwiając się jednak temu, żeby z samouwielbieniem nimi się upajać. Wyrażał podziw dla ówczesnego prezydenta Masaryka, ale obawiał się jego wizji państwa narodowego (Rádl 1946b). Historię, politykę i myśl czeską pojmował jako niedające się oddzielić części historii i kultury europejskiej i światowej.

Rádl był bodajże jedynym naukowcem i publicystą, który po pierwszej wojnie światowej otwarcie postulował wzięcie pod lupę poglądów Masaryka, a zwłaszcza jego idei państwa czechosłowackiego. Podkreślał, że trzeba iść dalej niż Masaryk

i sięgać poza jego koncepcję. Jan Patočka napisał o Rádlu, że był jedynym czeskim myślicielem, który traktował Pierwszą Republikę (tym mianem określa się przedwojenną Czechosłowacją) rzeczywiście sumiennie, poświęcając jej cały swój wysiłek, a nawet życie. Potwierdzeniem tego mogą być słowa Rádlu zawarte w *Krizie inteligence (Kryzys inteligencji)*, gdzie autoironicznie pisał o sobie: „Często nachodzi mnie myśl, paradoksalna, ale tylko na pierwszy rzut oka, że ja z tym nieustannym polemizowaniem i krytyką patriotyzmu jestem jedynym człowiekiem w Czechach, któremu patriotyzm leży na sercu” (1928a, s. 26).

Według Rádlu, nie da się określić, czym jest naród i kto do niego należy, ani jaka jest istota państwa narodowego. Jego zdaniem, problemu narodu nie należy rozważać jako kwestii krwi czy pochodzenia czy wreszcie rodu. Żaden znak zewnętrzny nie może decydować o przynależności do tego lub innego narodu, gdyż w ten sposób podchodzą do tego rasiści. Również język nie może przesądzać o narodowości, podobnie zresztą jak kultura czy wartości. Wbrew rozpowszechnionym poglądom Rádl uważał, że wszystkie wymienione składniki świadczą raczej o poziomie świadomości moralnej i politycznej jednostki niż jej narodowości. W *Národnost jako vědecký problém (Narodowość jako problem naukowy)* pisał, że dla człowieka państwo jest „sprawą sumienia; nie jest dziełem wieków, jest to program dla przyszłości. Narodowość określana z punktu widzenia społecznego nie jest dziełem przyrody, jest częścią całego świata, który nie istnieje, ale istnieć powinien; jest oknem prowadzącym człowieka z tego świata zjawisk do świata wieczności” (1929, s. 83).

Genezy Czechosłowacji jako nowego państwa w Europie Rádl nie dopatrywał się w przebudzeniu poczucia narodowego Czechów i Słowaków. Zamiast tego zachęcał, żeby zaakceptować istnienie w granicach Czechosłowacji mniejszości narodowych i odnosić się do nich sprawiedliwie, zwłaszcza do mniejszości niemieckiej. W tym kontekście krytykował biurokrację czechosłowacką za manipulowanie wynikami spisu ludnościowego. Ponadto źle odbierał dążenie, żeby ideę państwa oprzeć o tradycję narodową i „odwieczne” oczywistości. Jego zdaniem żadne państwo nie może uzasadniać swojego prawa do istnienia odrębną tradycją. Prawo do państwowości musi bowiem opierać się na wyższym ideale moralnym. Społeczeństwo tak bardzo zróżnicowane, jak czechosłowackie, może zostać scementowane jedynie jako nienarodowe państwo polityczne, które ma do tego prawo wywodzące się z ideałów humanistycznych.

Jak wspomniano powyżej, konflikt z autorytetami politycznymi epoki doprowadził w jego przypadku do osamotnienia i izolacji. Pomimo tego nie zmienił swoich zapatrywań i swojego krytycznego nastawienia do problemów współczesności. W dziele zatytułowanym *Dějiny filosofie (Historia filozofii)* odniósł się do posłannictwa współczesnych mu myślicieli w następujący sposób: „Filozof rozwiązuje kłopoty swoich czasów, [...] jeżeli ma to wymiar wyłącznie praktyczny, nie jest to już filozofia” (1933, s. 35). Według Rádlu, filozofia jest przede wszystkim



wysiłkiem intelektualnym i ma sens tylko wtedy, gdy pomaga zrozumieć zmienną rzeczywistość.

Rádl pojmował historię jako zapis dziejów ducha ludzkiego, który co pewien czas zmienia kształt i wizerunek. W średniowieczu świat ducha reprezentował stan kapłański. W nowożytności rolę tę po kapłanach przejęła inteligencja. Głównym jej wyrazicielem był August Comte, twórca pozytywizmu i główny protagonista „rewolty inteligencji przeciwko duchowieństwu” (1928a, s. 6). Zdaniem Rádla, Comte’owi udało się w ten sposób zawłaszczyć katolicyzmem jako systemem myślowym i powiązaną z nim kulturą świecką, a ogłaszając naukowców kapłanami nowych czasów, samego siebie zaś ich papieżem, pozbawił człowieka bogobojności i wiary. Dzięki tej rewolucji nauka legitymizuje prawo człowieka do panowania nad światem.

Tym, co zdaniem Rádla spowodowało kryzys kultury europejskiej i zagraża jej istnieniu, jest nie tylko inteligencja i ludzie wykształceni, którzy zastąpili duchowieństwo, lecz również stechnicyzowanie owej kultury (1928a, s. 7). To ostatnie jest wynikiem jednostronności wykształcenia, której poddawany jest współczesny człowiek. W edukacji zostało mu zaszczipione błędne wyobrażenie, że dzięki technice, tzw. naukom ścisłym i ich metodom, wszystko da się zrozumieć i rozwiązać. Według Rádla, pozytywizm, marksizm i pragmatyzm wiernie odbijają to Comtowskie jednostronne pojmowanie świata.

Rosję sowiecką Rádl uważał za typowy przykład społeczeństwa i państwa zawłaszczonego przez opisany powyżej fenomen kryzysu. Jest to tym bardziej zaskakujące, że – jak wykazuje Rádl – najprawdopodobniej wyraz „inteligencja” pochodzi z Rosji. Właśnie tam – jak nigdzie indziej na świecie – napisano chyba najwięcej na temat tego, czym właściwie jest inteligencja i jakie posłannictwo ma spełniać. A jaki jest rezultat takiego postępowania? „Inteligencja błądzi po świecie, czekając, że jakiś «car» ją wyzwoli [...]. Rosja radziecka starała się obejść bez inteligencji. Jej wpływ w Europie środkowej sprawił, że ci, którzy stawiali abstrakcyjne pytania, byli wyśmiewani. Wyparte zostało wszystko, co nie dotyczyło politycznych interesów rewolucji, jej dyktatury i równości społecznej. Wiadomo, że filozofia jest w Rosji zbyt cenna, że podważa się w niej znaczenie nauk duchowych i że jedynymi ideałami są tam robotnik i inżynier” (1928a, s. 9).

Z niesmakiem Rádl śledzi, jak na rynku pracy inteligencja włącza się coraz bardziej do rywalizacji w ramach konsumpcyjnego społeczeństwa kapitalistycznego, jak nie tylko konkuruje, lecz toczy otwartą wojnę o coraz lepsze warunki i możliwości rozwoju dla siebie. Interesują ją wyłącznie sprawy materialne. Przez to, zdaniem Rádla, zdradziła samą siebie i zleczone jej zadanie, zadanie historyczne i niezwykle ważne.

Zadaniem inteligencji jest bowiem tworzenie nowych myśli i idei, a przez to rozwijanie i udoskonalanie życia kulturowego, a nie tylko rozwiązywanie problemów gospodarczych i ekonomicznych. Człowiek wykształcony, powinien, zdaniem Rádla, zwracać uwagę na poważne, a nie tylko techniczne problemy, i rozwiązać je twórczo z pomocą nowych koncepcji. Zgodnie z tym ujęciem intelektualista jest

człowiekiem myślącym samodzielnie, co oznacza, że żaden polityk (np. parlamentarzysta) ani ekonomista, nie mogą mu niczego dyktować ani dawać zleceń. Na ten temat Rádl pisze m.in.: „nie parlamentarzysta powinien być panem człowieka wykształconego, lecz to ludzie wykształceni mają dyktować warunki politykom” (1928a, s. 11). Inteligent powinien dawać zadania politykom i prawnikom i kontrolować ich wykonanie. W żadnym razie nie wolno mu dopuścić do tego, żeby politycy panowali i decydowali sami, tzn. bez żadnej instancji kontrolnej.

Zwycięstwo polityki nad kształceniem jest jedną z oznak popadania edukacji w kryzys. Dochodzi do niego dlatego, że inteligencja sama z siebie rezygnuje bądź zapomina o swoim zadaniu. Przygnębiony tym stanem rzeczy Rádl ostrzega w swojej wizji prorockiej, że nie można dopuścić, żeby wykształcenie spotkał ten sam los co katolicyzm, gdy pozytywizm z pomocą nauk ścisłych wypędził go ze świata i sam zajął jego miejsce. „Ludzkość nie obejdzie się bez stanu ludzi wykształconych, bez rządów ducha nie da się żyć” (Rádl 1928a, s. 29). Kto jednak będzie w przyszłości reprezentował rządy ducha?

Na powyższe ciekawe i zarazem paradoksalne pytanie starał się odpowiedzieć Rádl w 1928 roku w kolejnej swojej pracy pt. *Revize pokrokových ideálů v národní škole* (*Rewizja nowych ideałów w szkole powszechnej*). Przedstawił w niej znaczenie kształcenia ogólnego w nauczaniu i wychowaniu szkolnym. Swoje opracowanie Rádl zaadresował do nauczycieli szkół powszechnych – w tamtym czasie były to szkoły wiejskie i mieszczańskie. Jego zdaniem, oni właśnie powinni stać się protagonistami nowej edukacji. Trzeba wyjaśnić, że po powstaniu w 1918 roku Czechosłowacji nauczyciele, jako grupa reprezentująca młode państwo, byli otaczani szacunkiem społecznym, a nawet gratyfikowani finansowo za swoją pracę. Tym samym stracili według Rádla funkcję przewodników w kształceniu i stali się wykonawcami zadań politycznych dyktowanych im odgórnie. Rádl dezaprobuje zarówno nostalgię za tradycją i chęć powrotu do przeszłości, jak i bezrefleksyjne małpowanie nowych idei pedagogicznych. W równym stopniu zasługują, jego zdaniem, na odrzucenie – z jednej strony pajdocentryzm i wychowanie autorytarne, z drugiej zaś – fizjologiczny psychologizm, witalizm i biologizm. Działanie pedagogiczne jest specyficznym rodzajem ludzkiej aktywności, w której dwa podmioty łączą się w realizacji jednego wspólnego zadania. W tym kontekście Rádl odwołuje się do Platońskiego obrazu „jednej wspólnej idei”, która stanowi wezwanie dla obu stron: „Idealny [...] cel wychowania to ten, który nie jest częścią tego świata, nawet nie jest wrodzony człowiekowi, jest tylko postulatem, jest miarą, którą mierzymy człowieka. Bez tej miary, która naturalnie jest na zewnątrz ucznia, nie ma wychowania z prawdziwego zdarzenia. Uczeń musi być prowadzony i napominany przez nauczyciela na podstawie wzorców absolutnych” (1928b, s. 13).

Podręczniki szkolne i plany nauczania swojej epoki Rádl oceniał z perspektywy historycznej, to znaczy według stopnia rozwoju (jego zdaniem) nauk społecznych. Autorom zarzucał, że zdradzili kwestie wychowawcze, zaniedbali moralny wymiar kształcenia, przestał ich interesować świat jako całość, zredukowali wychowanie

obywatelskie do polityki i spraw narodowych. W niektórych podręcznikach demaskował ślady otwartego szowinizmu i nietolerancji wobec innych narodowości.

Według Rádl, sensem nauczania jest uwrażliwienie uczniów na różnicę między tym, co dobre a co złe. Wychowanie moralne jest sprawą sumienia, nie oznacza to bynajmniej, że nie można człowieka nauczyć moralnego postępowania.

W rozważaniach, w których niedwuznacznie przebija duch Platoński, Rádl zastanawia się, czy i jak przez wychowanie można wprowadzić człowieka do świata mądrości, moralności i odwagi. Podobnie jak Platon jest do głębi przekonany, że najważniejszym zadaniem wychowania jest *epimeleia peri tes psyches* („troska o duszę”; Pelcová 2012). W tym kontekście stwierdza: „Moralne zmagania człowieka są sprawą ludzką i żaden pragmatyzm nie sprawi, żeby było inaczej” (Rádl 1928b, s. 67).

Potomność nazywała Rádl Don Kichotem, gdyż stawał do walki przeciwko sposobowi myślenia większości; był nie tylko odważny, lecz także nie dawał za wygraną, walcząc do ostatka. To określenie nie znaczy bynajmniej, że toczył śmieszne potyczki z wiatrakami. Nie ma w nim nic pejoratywnego, a wręcz przeciwnie – wskazuje na rycerską wierność do końca. Potwierdzają to słowa Josefa L. Hromádki, który napisał: „Było w nim coś z rodu Don Kichotów; był rycerzem, dżentelmenem i religijnym filozofem. Zawsze można było go spotkać tam, gdzie trzeba było stanąć przeciw krzywdzie, gdzie trzeba było odezwać się przeciwko kłamstwu i gdzie człowiek toczył walkę o rzeczy ostateczne. Rádl był ucieleśnieniem prawdziwej ludzkiej wielkości. Nadal ma nam wiele do powiedzenia” (2005, s. 18–19).

### Próba podsumowania

W niniejszym studium przedstawiłam dwóch wybitnych czeskich myślicieli – Jana Amosa Komeńskiego i Emanuela Rádl. Mimo że działali i tworzyli w różnych epokach historycznych, głęboko zastanawiali się nad sprawami wychowania i kształcenia, i poważnie je przemyślali. Nie chodziło im tylko o to, żeby wychowanie i kształcenie człowieka spełniało kryteria utylitarne, to znaczy, żeby człowiek umiał się dostosować lub został przez innych dostosowany do wymogów społeczeństwa, w którym żyje, ani żeby szkoła dostarczała jedynie informacji potrzebnych do zdobycia i wykonywania zawodu. Koncypując edukację „inkluzywną” i ogólną, Komeński i Rádl opowiadali się za rozwijaniem w każdym uczniu jego sił i talentów, tak żeby mógł się stać *individuum*, tzn. niepowtarzalną jednostką, i żeby nie uległ egocentryzmowi, który współcześnie promuje się pod hasłem indywidualizacji.

Pomimo swoistości i odmienności problemów, z którymi przyszło im zmierzyć się w swoich epokach, łączyło ich głębokie przekonanie o „transcendentnym” wymiarze wychowania i kształcenia. W swoich pismach wytrwale na ten wymiar wskazywali i z tej idei wyprowadzali swoje propozycje reform.

Ten „transcendentny” wymiar oznacza, że wychowanie ma być swoistym wtajemniczeniem człowieka w pełnię i głębię życia, rozumianego jako całość złożona ze świata, społeczeństwa i jednostki. Dzięki temu wymiarowi nauczy się on żyć

w harmonii z samym sobą. Teorie wychowania i kształcenia, Komeńskiego i Rádl, łączy więc idea dobra i humanizmu, która, jak twierdzi drugi z nich, „nie jest z tego świata”, ale nadaje mu sens i pomaga w tym, żeby świat stał się uporządkowanym systemem.

Czy takie widzenie wychowania i kształcenia może jeszcze współcześnie znaleźć zrozumienie? A może to tylko utopijne mrzonki, które już dawno straciły swoją wartość? Te pytania winny nurtować każdego, dla kogo wychowanie i kształcenie nie są tylko zawodem, lecz także powołaniem i służbą człowieczeństwu.

Przełożyła z języka czeskiego Anna Bystrzycka  
Przekład przejrział i poprawił Dariusz Stępkowski

### Bibliografia

- Benner D., Stępkowski D. (2012). *Teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki nowoczesnego wychowania. Rozważania w nawiązaniu do Jana Amosa Komeńskiego i Jeana Jacques'a Rousseau*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2, s. 9–21.
- Boecjusz (2006). *O pocieszeniu, jakie daje filozofia*. Kurylewicz G., Antczak M. (tłum.). Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Hromádka J. L. (2005). *Don Quijote české filosofie. Emanuel Rádl 1873–1942*. Brno: Marek.
- Komenský J. A. (1938). *Anděl míru*, tłum. Hendrich J. Praha: Kalich.
- Komenský J. A. (1957). *Apologia Latinitatis*, 3. W: tenże. *Opera didactica omnia*. T. IV. Prae: Academia scientiarum Bohemoslovenica.
- Komenský J. A. (1958). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Komeński J. A. (1964). *Panegersia*. W: tenże, *Pisma wybrane*. Remerowa K. (tłum.). Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Komeński J. A. (1973). *Pampaedia*. Remerowa K. (tłum.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Komeński J. A. (2015). *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Patočka J. (1995). *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Polívka J. (oprac.). Praha: ISE Oikúmené.
- Patočka J. (1998). *Komeniologické studie, II. Sebrané spisy, 10*. Praha: Oikúmené.
- Pelcová N. (2012). *Wychowanie do odwagi – odwaga do wychowania*. Bystrzycka A. (tłum.). „Forum Pedagogiczne”, 2, s. 41–54.
- Pelcová N. (2014). *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*. Bystrzycka A. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Rádl E. (1918a). *Romantická věda*. Praha: Laichterovo vydavatelství.

- Rádl E. (1918b). *Rasová teorie a národ*. Praha: Koči.
- Rádl E. (1928a). *Krise inteligence*. Praha: Akademické nakladatelství YMCA.
- Rádl E. (1928b). *Revise pokrokových ideálů v národní škole*. Praha: nakladatelství akademické YMCA.
- Rádl E. (1929). *Národnost jako vědecký problém*. Praha: O. Girgal.
- Rádl E. (1933). *Dějiny filosofie, I*. Praha: Laichter.
- Rádl E. (1946). *T. G. Masaryk, hrdina nové doby. Vyprávěno chlapcům*. Praha: Vydavatelské oddělení YMCA.
- Rádl E. (1969). *Útěcha z filosofie*. Praha: Mladá fronta.

### CRISIS (IN) EDUCATION AND HOW TO OVERCOME IT FOLLOWING IDEAS BY JAN AMOS COMENIUS AND EMANUEL RÁDL

**Abstract:** Education and *Bildung* are currently in deep crisis. To understand its essence and the possibilities of tackling the dire situation, the author refers to the thoughts of Jan Amos Comenius and Emanuel Rádel. Despite the time distance, their pedagogical work remains current and inspiring.

The article consists of three parts. The first reconstructs Comenius' views regarding education and *Bildung* as a peculiar way of pedagogical impact and its importance in the educational process of achieving the fullness of humanity – both by an individual and by society. The second part discusses Rádel, a 20th-century naturalist and philosopher who, like Comenius, noticed the problems of education and thought about ways to solve them. At the end, the positions of both thinkers were confronted, looking for an inspiration to overcome the contemporary crisis (in) education.

**Keywords:** education; *Bildung*, Komeński; Rádl.

**Naděžda Pelcová** – docent, doktor habilitowana, kierownik Katedry Wychowania Obywatelskiego i Filozofii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze, przewodnicząca Central European Philosophy of Education Society (CEPES). Wybrane publikacje: *Filosofická a pedagogická antropologie* (2000), *Wilhelm Dilthey základy filosofie prožitku* (2000), *Vzorce lidství. Filosofické základy pedagogické antropologie* (2010), *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej* (2014). Zajmuje się antropologią filozoficzną i filozofią wychowania. Adres korespondencyjny: M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39. Adres e-mailowy: nadezda.pelcova@centrum.cz.



JAROSŁAW GARA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Warszawa

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6251-5972>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 13.12.2018

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.28

## MIĘDZY IDEALIZACJĄ A MISTYFIKACJĄ – PEDAGOGICZNY CASUS DIALOGICZNEGO ZAGADYWANIA I ODPOWIADANIA

„Znaczenie każdej ludzkiej sytuacji jest tej sytuacji immanentne, jest ona bowiem zarazem jego rozumieniem i spełnieniem”

(Levinas 2008, s. 55).

„Symbol zawsze przerasta tego, kto symbolu używa, i zmusza go, by mówił więcej niż sądzi, że mówi”

(Camus 1991, s. 113).

**Streszczenie:** Tytułowy problem ujęty został w kontekście odróżnienia od siebie pięciu podstawowych sposobów rozumienia dialogu. Zgodnie z przyjętym modelem dialogu, jako aktu spotkania, kluczowym medium relacji międzyludzkiej, w tym relacji pedagogicznej, jest fenomen zagadywania i odpowiadania. Tak rozumiany dialog wyrasta z określonych założeń, co do rozumienia samego człowieka, zgodnie z którymi człowiek jako jednostka nie tylko jest odrębnym światem, lecz także tworzy odrębne światy. Dialog staje się zatem możliwy tylko między podmiotami, które wzajemnie uznają swą odrębność oraz podejmują autentyczny wysiłek wykraczania ku innemu człowiekowi. Rzeczywisty dialog należy również zdecydowanie odróżnić od różnych negatywnych stanów rzeczy, które są antywzorcami dialogicznego zagadywania i odpowiadania. Dlatego też ujęcie racji i nastawień sprzecznych z racjami i nastawieniami dialogu pozwala lepiej zrozumieć konstruktywny sens oraz niecodziennosc fenomenowi dialogu.

**Słowa kluczowe:** filozofia dialogu; filozofia wychowania; dialogika wychowania; dialog jako spotkanie; relacja pedagogiczna; negatywne stany rzeczy.



## Przyjęta perspektywa poznawcza i towarzyszące jej założenia

Tytułowa formuła<sup>1</sup> odsyła nas do przedmiotu zainteresowania, który ujmuję z perspektyw szeroko rozumianej filozofii wychowania. Samą filozofię wychowania w jej podstawowych zadaniach i funkcjach pojmuję zaś jako taką perspektywę poznawczą, w obrębie której stawiane są pytania o kwestie najbardziej prymarne, stojące u podstaw sensów i znaczeń myślenia i działania pedagogicznego. Owe kwestie prymarne zawsze też związane są z określonymi rozstrzygnięciami ontologicznymi, epistemologicznymi czy metodologicznymi, oraz ich konsekwencjami dla teoretycznych lub praktycznych wymiarów myślenia i działania pedagogicznego (Benner 2015, s. 13, Kron 2012, s. 22; Rybák 2014, s. 42; 2017, s. 69).

Od strony poznawczych zorientowań i związanych z tym tradycji intelektualnych tak dookreślana problematyka lokuje się na pograniczu dyskursu fenomenologicznego, egzystencjalnego i hermeneutycznego. Dialogika, a zatem filozofia dialogu, może być bowiem rozpatrywana z perspektywy przenikania się (w pewnych zakresach problemowych i koncepcyjnych) oraz komplementarności (z równoczesnym uwzględnieniem różnic w określonych kwestiach) tych trzech perspektyw poznawczych. W tym też kontekście postaram się zaproponować pewną drogę rozumowania<sup>2</sup> oraz wskazać określone założenia, przesłanki i tropy, które drogę tę w jej autorskim ujęciu czynią konsekwentną, pozwalając tym samym rozjaśnić wewnętrzną strukturę tytułowego problemu.

## Kategoria dialogu i jej koncepcyjne reprezentacje

Tadeusz Gadacz w swoich studiach z zakresu filozofii XX wieku wyróżnił pięć najważniejszych konceptualizacji kategorii dialogu, które można uznać za reprezentatywne dla próby porządkowania podstawowych sposobów obecności tejże kategorii w określonych kontekstach problemowych i dyscyplinarnych dyskursach. Mowa tu zatem o dialogu rozumianym jako: 1. akt dyskursywnej komunikacji (w ramach teorii krytycznej: Jürgen Habermas), 2. akt „gościnności użyczanej przez mowę” (w ramach filozofii hermeneutycznej: Paul Ricoeur), 3. akt spotkania (w ramach filozofii dialogu: Franz Rosenzweig, Martin Buber, Emmanuel Levinas i inni), 4. akt społeczny (w ramach filozofii życia: Georg Simmel), 5. akt wydarzenia się prawdy (w ramach filozofii hermeneutycznej: Hans Georg Gadamer)<sup>3</sup>.

---

1 Artykuł ten jest zapisem odczytu, wygłoszonego na forum Zespołu Teorii Wychowania PAN w dniu 23 kwietnia 2018 roku w Warszawie.

2 W myśl źródłowego znaczenia pojęcie *methodos* (gr. *meta* – „wzdłuż”; *odos* – „droga”) oznacza poprawne/właściwe chodzenie-wzdłuż-drogi (Bocheński 1993, s. 20–21).

3 Kolejność powyższych konceptualizacji dialogu przywołuję zgodnie z porządkującym układem, jaki w omawianiu tych stanowisk zastosował autor (Gadacz 2015).

**Ad. 1. Dialog jako akt dyskursywnej komunikacji**

Dialog określony jest tu dwoma warunkami: „posługiwaniem się tym samym językiem” i uczestnictwem w tym samym „polu komunikacyjnej racjonalności”. Tak rozumiany dialog jest też częścią teorii działania komunikacyjnego, która odnosi się do mechanizmów demokracji i współczesnych form życia społecznego. Tak więc dialog to komunikacja, w której kluczową rolę na drodze wypracowywania konsensusu i porozumienia – w obliczu różnych „sfer życia praktycznego i interesów społecznych” – odgrywa język. Komunikacja polega na językowym dochodzeniu do porozumienia i zgody ze względu na określone roszczenia, wysuwane przez poszczególne strony życia społecznego. Warunkiem sensowności takiej komunikacji jest zapewnienie warunków jej intersubiektywności, dlatego też kategoria intersubiektywności odgrywa tu szczególną rolę. Tylko w ten sposób komunikacja może służyć swojemu podstawowemu celowi, czyli porozumieniu „co do czegoś” oraz wzajemnemu zrozumieniu stanowisk poszczególnych stron, reprezentujących określone interesy czy roszczenia. Społeczne formy komunikacji służą uzgodnieniu treści wypowiedzi i ich akceptacji. Wypracowywanie językowego porozumienia nie jest aktem spontanicznym, czy też eksponującym wymiar personalny (osobowy), tak jak ujmowane jest to w filozofii dialogu. Porozumienie powinno być bowiem w sposób metodyczny projektowane/konstruowane w ramach systemu wypracowanych i wdrażanych działań, które mają charakter skoordynowany (Gadacz 2015, s. 77–78).

**Ad. 2. Dialog jako akt „gościnności używanej przez mowę”**

W tym ujęciu dialog polega na „otwartości na rozumienie”, tak iż mówimy o takim jego znaczeniu, które wykracza poza racjonalne funkcje „komunikacyjnego konsensu i kompromisu”. Dialogowa „otwartość na rozumienie” wyrażona zostaje tu poprzez odwołanie do tytułowej metafory językowego przekładu: „gościnności używanej przez mowę”. Metafora przekładu tekstu odsyła nas bowiem do pojmowania samego przekładu jako aktu duchowego, dzięki któremu tłumacz jest zdolny do wniknięcia w system językowych znaków i pojęć, na których oparty jest przekaz i narracja owego tekstu. To „przeniesienie się” tłumacza w świat cudzego języka, by go zrozumieć i odczytać, jest też podobne do tego, gdy u kogoś gościmy na warunkach jego własnego domostwa. A potem zapraszamy owego gospodarza ponownie do własnego domu, własnego świata językowych znaków i pojęć, przy pomocy których my sami udzielamy mu gościny w swojej mowie. „Otwartość na rozumienie”, która wydarza się w „gościnności używanej przez mowę” odsyła nas tym samym do takiego modelu dialogu, którego zastosowanie jest trudno mierzalne i nie poddaje się prostej operacjonalizacji. To dialog, który wyrzeka się redukcji „perspektywy kulturowej i egzystencjalnej innego/innych” do własnych immamentnych perspektyw. Dialog jako „otwartość na rozumienie” to gotowość do przyjęcia zaproszenia ze strony innego, aby doświadczać relacji z nim z jego własnej perspektywy. Warunkami brzegowymi takiego dialogu jest właściwa

konstytucja tożsamości człowieka: nie może ona być ani kostyczna (dogmatyczna w swym osobowym rdzeniu), ani rozmyta (wyjałowiona w swym osobowym rdzeniu) (Gadacz 2015, s. 79–81).

### **Ad. 3. Dialog jako akt spotkania**

Dialog jako spotkanie ma charakter egzystencjalny, rozgrywa się między osobami i jest autentycznym, niepowtarzalnym wydarzeniem, które nie może być socjotechnicznie zainscenizowane lub wyreżyserowane. Osobowy wymiar Ja i Ty wyłania się tylko we wzajemnej relacji, choć zarazem między Ja i Ty istnieje nieredukowalna różnica i odrębność. Relacja nie jest więc miejscem niwelowania lub scalania, ale uwidaczniania różnicy i odrębności (indywidualności) Ja i Ty. Dialog jako spotkanie jest darem własnej obecności oraz afirmacją innej osoby. Dialog wydarza się w spotkaniu i mowie, które zawsze są „darem obecności”. Obecność zaś to coś więcej niż fizykalność, a mowa to coś więcej niż znaczenia. Spotkanie osób jest bezpośredniością i terażniejszością, wydarza się *hic et nunc* pomiędzy Ja i Ty, a każdy element pośredniczący jest przeszkodą. To, co wydarza się w spotkaniu, jest relacją Ja i Ty, nie poddaje się więc obiektywizacji oraz jest niekomunikowalne i nieprzekładalne na język uprzedmiotawiającej wiedzy. W dialogu jako akcie spotkania mowa jest zawsze relacją z drugą osobą, jest zagadywaniem lub odpowiadaniem, ponieważ mówić/rozmawiać „o”, oznacza już mówić/rozmawiać o „To”, tematyzować i uprzedmiotawiać drugiego człowieka. Dialog jest więc wykraczaniem ku innej osobie, a osoba jest niepowtarzalna i odrębna, i dlatego wymaga, aby być przyjętą w swej inności i różnicy. Drugi człowiek nie może być zatem traktowany – wprost lub pośrednio – jako nasze własne *alter ego*. Z tego też względu autentyczne wydarzenie się dialogu jako osobowego spotkania jest czymś wyjątkowym i niecodziennym, co wpływa na bieg życia człowieka, który go doświadcza i w nim uczestniczy (Gadacz 2015, s. 81–84).

### **Ad. 4. Dialog jako akt społeczny**

Dialog jako akt społeczny oparty jest na założeniu, że życie jednostek określane jest relacjami społecznymi i powinno być wyrażane w języku apriorycznych praw relacji społecznych. Choć osobowe Ty jest niezaprzeczną realnością, to jednak nie można osiąść wiedzy o cudzym indywiduum i jego „głęboko ukrytych punktach indywidualności”, ponieważ cudzej indywidualności nie można „wewnętrznie otworzyć”. Dlatego też to role społeczne, przybierając postać schematu „ja-on/ona/ono” stają się medium dialogu jako aktu społecznego. W ten sposób role społeczne ukazują byt jednostkowy w świetle tego, co ogólne. Role społeczne jako uogólnienie bytu jednostkowego umożliwiają zaistnienie samego społeczeństwa i relacji społecznych. W ten sposób jednostka zawsze może zostać przyporządkowana do jakiejś czytelnej i rozpoznawalnej społecznie kategorii ogólnej, takiej jak: uczeń, rodzic, student czy wojskowy, a samo uogólnienie jest zarazem czymś, co stanowi „przesłonę indywidualności i jej odsłonę”. Relacje społeczne umożliwiają więc

urzeczywistnianie się tego, co wspólne, a medium tego, co wspólne, są społecznie pełnione role. Indywidualność człowieka w relacjach społecznych i za pośrednictwem medium ról społecznych nie tylko jest skryta w swym uogólnieniu, ale również poprzez wchodzenie w odmienne role, na inny sposób uwidacznia sama siebie w odmiennie definiowanych obszarach społecznie pełnionych ról (Gadacz 2015, s. 84–85).

#### **Ad. 5. Dialog jako akt wydarzenia się prawdy**

W tym ujęciu kluczową rolę przypisuje się kategorii Augustiańskiej idei „wewnętrznego słowa” (*verbum interius*), z której wyrasta przyjmowana koncepcja języka. „Jedność wewnętrznego słowa” (*Logos*) nie jest zaś tym, co człowiek posiada, ale tym, co człowieka prowadzi i ma w posiadaniu. Język jest „źródłem i warunkiem możliwości słowa i myśli”. Świadomość ludzka nigdy bowiem nie jest odseparowana od języka, ale jest „ogarnięta przez język”, a sam *Logos* wyłania się/odsłania się w rozmowie. Dzięki językowi dokonuje się transmisja „duchowego wpływu, jaki następuje w trakcie myślenia, mówienia-siebie”. „Duchowy wymiar” jest też tym, ze względu na co słowo jest żywe i posiada zdolność, aby „dosięgać, uderzać, poruszać”. Przynależność człowieka do „wspólnoty rozmowy” pozwala mu też wyrwać się z swojej własnej skończoności i jest odpowiedzią na konstytutywną „nie-emożność samopoznania” oraz „osiągnięcia samopewności”. Owa przynależność tworzy więc warunki, aby człowiek w ogóle rozumiał język, innego człowieka oraz samego siebie. Ta koncepcja dialogu nawiązuje zatem zarówno do modelu dialogu jako aktu komunikacyjnego, jak i dialogu jako aktu spotkania, choć w tym drugim przypadku unieważnione zostają takie kluczowe dla filozofii dialogu przesłanki, jak: uznanie nieredukowalnej podmiotowej różnicy pomiędzy Ja i Ty oraz uznanie całkowitej niedookreśloności wydarzenia się autentycznego dialogu. Z koncepcją dialogu jako aktu spotkania nie sposób również pogodzić tych założeń, zgodnie z którymi: 1. dialog w sposób uprzedni może być określany przez ostateczną znajomość „jedności i całości”, 2. miarą dialogu może lub powinien być wzorzec „dialogów sokratejskich” (Gadacz 2015, s. 85–88).

Przywołane konceptualizacje dialogu, obecne w myśli filozoficznej XX wieku, pokazują, w jak różny sposób problematyka ta może być dookreślana i do jak różnej proveniencji źródeł oraz zakresów znaczeniowych może nas odsyłać filozoficznie wywodzona i problematyzowana kategoria dialogu. Na dużym pułapie ogólności zrekonstruowane modele dialogu można traktować jako różne sposoby naświetlania wspólnego i szeroko rozumianego obszaru problemowego. Niemniej jednak rozpatrując owe konceptualizacje w wyższej rozdzielczości i bardziej analitycznie, trudno nie zauważyć też odmiennych kontekstów teoriopoznawczych i związanych z tym założeń i konsekwencji. Nie sposób oprzeć się również pewnej refleksji, że obecność kategorii dialogu w szeroko rozumianej pedagogicznej literaturze przedmiotu rzadko kiedy odsyła nas do jednoznacznie wydzielanych zakresów znaczeniowych w ich koncepcyjnych usytuowaniach i odniesieniach. Uznając więc

zasadność powyższych dystynkcji, związanych z obecnością podstawowych modeli dialogu w myśli filozoficznej XX wieku, ich specyficznych akcentów i założeń poznawczych, podejmowany przeze mnie problem zasadniczo związany będzie z trzecim znaczeniem dialogu, a zatem dialogu jako aktu spotkania, reprezentatywnego dla filozofii dialogu. Nie zmienia to jednak faktu, że sposób ujmowania niektórych zagadnień będzie również bliski kontekstom problemowym, które określają modele dialogu jako aktu „gościnności udzielanej przez mowę” oraz aktu wydarzania się prawdy.

### **Prymarne przesłanki i pryncypia dialogicznych nastawień poznawczych oraz racji działania**

Na wstępie można postawić tyleż prymarne, co i banalne na pierwszy rzut oka pytanie: Dlaczego w ogóle dialog jest czymś ważnym i potrzebnym? Czy dlatego, że wszyscy jesteśmy tacy sami: chcemy tego samego, kierujemy się tym samym, myślimy tak samo, uznajemy za słuszne to samo, dążymy do tego samego czy też cenimy to samo? Otóż nie. Paradoksalnie, to właśnie różne odruchowe (instynktowne) i potocznie podtrzymywane mniemania dotyczące tej kwestii i związanych z nią rozstrzygnięć są źródłem zarówno idealizacyjnego, jak i mistyfikacyjnego ujmowania w świecie życia codziennego implicytnych sensów i znaczeń kategorii dialogu.

Egzystencjalna nieredukowalność dialogu w świecie ludzkich spraw jest wyrazem rudymentalnego faktu, który określa kondycję ludzką, tego mianowicie, że nigdy nie jesteśmy tacy sami (Gadacz 2015, s. 75). Zazwyczaj nie chcemy tego samego, nie kierujemy się tym samym, nie myślimy tak samo, nie uznajemy tego samego, nie dążymy do tego samego i nie cenimy tych samych rzeczy. Co więcej, to właśnie jednostkowa, nieredukowalna odrębność jest konstytutywnym elementem poświadczającym ludzką podmiotowość. Podmiotowość to odrębność, przybierająca postać zdolności do pełnomocnych aktów, wyrażających się w autonomii tego, co jest przedmiotem chcenia, kierowania się, myślenia, uznawania, dążenia czy cenięcia.

Dialog nie polega więc na tym, by w sposób mniej lub bardziej subtelny skłonić, przekonać, uwarunkować, przechytrzyć (poddać bezpośredniej lub pośredniej kolonizacji) innych ludzi, tak, by się do nas upodobnili i nie odróżniali się od nas w aktach swojego chcenia, kierowania się, myślenia, uznawania, dążenia czy cenięcia.

W tym kontekście należy sformułować cztery prymarne założenia, odnoszące się do dialogicznej kondycji człowieka:

1. Człowiek jest określany własnym podmiotowo nieredukowalnym istnieniem; jest bytem odrębnym i zamkniętym w sobie samym (ma własne myśli, pragnienia, odczucia, potrzeby, aspiracje); jest sobością, w pierwszym

- rzędzie określaną własnymi egzystencjalnymi trajektoriami i sposobami przeżywania otaczającego świata<sup>4</sup>;
2. Człowiek jest nie tylko odrębnym/odmiennym światem („mikrokosmosem”), lecz także podziela/uznaje lub tworzy odrębne światy (uzasadnień, ideałów, aspiracji, odniesień, rang). W obrębie tych odmiennych światów zakorzenia się i czyni je punktami orientacyjnymi swojego podmiotowego istnienia i swej tożsamości<sup>5</sup>.
  3. Tylko człowiek, który autentycznie doświadcza własnej podmiotowości, może w sposób faktyczny wykraczać ku innemu człowiekowi w akcie dialogowego spotkania. Autentyczna relacja nie polega bowiem na znoszeniu odrębności i dystansu, ale na przerzucaniu pomostów, które pozwalają oswajać się z podmiotową odrębnością i przemierzać dystans dzielący określone podmioty relacji.
  4. Dialogiczne uznanie nieredukowalności podmiotowej odrębności i podmiotowego dystansu, wymaga aktywnej woli i autentycznego wysiłku każdego z podmiotów, tak aby dialogowe spotkanie mogło się stać czymś rzeczywistym. Dialog nie wydarza się więc sam z siebie, niezawodnie i raz na zawsze, ponieważ zawsze jest pochodną obopólnej woli i wysiłku podmiotów na drodze osvajania, a nie uniformizującego neutralizowania odrębności oraz przemierzania, a nie deprecjonującego znoszenia dystansu<sup>6</sup>.

### **Problemowe konteksty *casusu* dialogicznego zagadywania i odpowiadania**

W ramach trzeciej z wyróżnionych konceptualizacji dialogu – dialogu jako spotkania należy wskazać na zasadniczą dystynkcję, podkreślaną lub obecną na różne sposoby w filozoficznych projektach tworzonych przez filozofów dialogu. Otóż przedmiotem tej dystynkcji jest nieredukowalne odróżnienie od siebie dwóch antynomicznych tradycji intelektualnych oraz ich konsekwencji teoriopoznawczych. Tradycje te umownie można nazwać *kulturą starożytną ontologii grecko-rzymskiej*

- 
- 4 „Pogłębienie mojej własnej tożsamości – stwierdza Barbara Skarga, odnosząc się do filozoficznego projektu E. Levinasa – staje się więc pierwszym warunkiem uznania inności innego, tego, który nie może być ze mną tożsamy, którego nie mogę włączyć w krąg mego świata, który pozostaje zawsze poza, nieobjęty, niezrozumiały, z kim mogę nawiązać kontakt, choć ten kontakt nie daje się ująć w żadnych kategoriach logicznych” (1992, s. 59).
  - 5 Ludzkie „wnętrze – konstatuje M. Buber w swojej filozofii wychowania – stanowi pierwotnie polifonię, w której żadnego głosu nie da się zredukować do innego, a jedności niepodobna uchwycić analitycznie” (1968, s. 445; zob. także: Glinkowski 2016, s. 37–50).
  - 6 „Kontakt z drugim nie nawiązuje się, gdy razem jesteśmy wtopieni w jakąś całość, gdyż bycie całości zacierza różnice [...]. Skupienie w sobie nie zamyka wrażliwości na to, co zewnątrz mnie, przeciwnie, w bycie separowanym istnieje szczelina, otwarcie pozwalająca przyjąć innego. Spotkanie z drugim nie jest negacją separacji” (Skarga 1992, s. 59).



oraz kulturą starożytnej ontologii hebrajskiej<sup>7</sup>. E. Levinas posługuje się w tym kontekście m.in. takimi określeniami, jak: kultura immanencji *versus* kultura transcendencji, kultura wiedzy i techniki *versus* kultura etyczna (relacji) (1984, s. 28, 32; 34) oraz humanizm hebrajski *versus* humanizm hellenicki (1991b, s. 293, 296; zob. także: 1991a; Rogóż 2011). W kontekście logiki takich przeciwstawień Abraham Joshua Heschel (2007, s. 23) stwierdza dobitnie: „Myśl hebrajska operuje kategoriami odmiennymi od platońskich czy arystotelesowskich, a odrębność właściwego dla niej nauczania nie jest kwestią innego sposobu wyrażania się, lecz odmiennego sposobu myślenia. [...] Geograficznie i historycznie Ateny i Jeruzalem, wiek proroków i wiek Peryklesa, nie pozostają od siebie zbyt odległe. Lecz duchowo to światy odrębne”.

Kultura immanencji wyraża się w roszczeniu totalności/całości, „gdzie Inny zostaje pozbawiony swej inności, gdzie staje się on treścią mojej wiedzy, jego transcendencja – moją immanencją” (Levinas 1984, s. 28). Kultura immanencji afirmuje to, co pozwala zredukować wszelką odmienną/odrębną/inność do „tych samych ogólnie obowiązujących zasad i praw; ceni ona idee ogólne, w świetle których istotne staje się to, co wspólne, co jednoczy, upodabnia” (Skarga 1992, s. 50). Kultura immanencji ma własne immanentne wzorce „dialogu”, które w rzeczywistości są nieprzezwykłą egzystencjalną monologicznością. Wzorcem takiego „dialogu” jako monologu, zgodnie z ujęciem filozofii dialogu, są „dialogi sokratejskie”: „Sokrates nie chce przyjmować od drugiego człowieka nic, co nie jest już obecne w nim samym”. Dlatego też taki dialog jest afirmacją tego-co-tożsame oraz neutralizacją i wchłanianiem tego, co inne, unicestwianiem różnicy pod pozorem prowadzenia dialogów (Gadacz 2015, s. 89).

W odróżnieniu od tego kultura transcendencji opiera się na bezwarunkowym respekcie dla podmiotowej jednostkowości/odrębności/różnicy. „«Myśl» obudzona ku twarzy lub przez twarz jest poddana władzy nieredukowalnej różnicy, dyferencji: to nie jest już myśl o..., lecz natychmiast myśl dla...; ta nie-in-dyferencja wobec innego narusza równowagę duszy obojętnej i niewzruszonej w poznaniu” (Levinas 1984, s. 33; por. także: Levinas 2008, s. 252). Kultura transcendencji w radykalny sposób wyrzeka się „jednostronnej tradycji greckiej” (Skarga 1984, s. 145), wyrażonej w redukcjonizmie Parmenidesa (Rosenzweig 1998, s. 65–66), zgodnie z którym „Dla mnie jest jedno i toż samo, skądkolwiek zacznę – jak zakładał ów filozof – gdyż wróćę zawsze do tego samego. [...] Pomyśleć i być jest toż samo”

7 Mowa jest tu o kulturze starożytnej ontologii grecko-rzymskiej, ponieważ świat rzymski traktowany jest jako ten, który wyrastał na gruzach świata greckiego, przejmując i adoptując dla swoich potrzeb wybrane elementy i osiągnięcia dziedzictwa greckiego. W tym też kontekście, w sposób symboliczny, stolice tych „odrębnych kulturowych światów” uzasadnień i uprawomocnień są sobie przeciwstawiane: Ateny i Rzym *versus* Jerozolima. Odrębność ontologicznych fundamentów owych „światów” przedmiotem swojego zainteresowania uczynił również w swych egzystencjalno-fideistycznych analizach Lew Szestow (2009).



(Parmenides 1992, s. 40). Kultura transcendencji rozbija „jednolitość”, dającej się objąć i pomyśleć „Wszystkości” (immanencji, całości, totalności) na kawałki, rehabilitując w ten sposób różnice i odmienność (Rosenzweig 1998, s. 180). „Kultura – konstataje filozof – nie jest przewyciężeniem ani neutralizacją transcendencji; ona tkwi w odpowiedzialności etycznej i zobowiązaniu wobec drugiego, w stosunku do transcendencji jako transcendencji” (Levinas 1984, s. 34).

Dla pierwszej tradycji intelektualnej symboliczną figurą jest mitologiczna tułaczka Odyseusza oraz wpisane w nią *powroty*, *podstęp* i *walka*. W przypadku drugiej tradycji symboliczną figurą jest zaś biblijna wędrowka Abrahama oraz wpisane w nią *wykraczanie*, *poświęcenie* i *zawierzenie*. Odyseusz we wszystkim, co robi i czego się podejmuje, ma na względzie powrót do miejsca, z którego wyruszył – do ziemi znanej, do tego, co własne (Ziemi Ojczystej), a zatem do tego-co-tożsame. Abraham we wszystkim, co robi i czego się podejmuje ma na względzie dotarcie i wkroczenie do ziemi, która jest mu obca i w zupełności nieznana (Ziemi Obiecanej), a zatem do tego-co-inne. W tym znaczeniu Odyseusz jest wędrowcem-tułaczem, który szuka drogi do *Tego-Znanego*, Abraham zaś jest wędrowcem-pielgrzymem, który szuka drogi do *Tego-Niezanego*<sup>8</sup>.

W tym znaczeniu symboliczne trajektorie losu Odyseusza konstytuują się w obrębie pewności tego, co znane (tożsamości jako pozycjonowania się w obrębie tego-co-takie-samo) i ku temu, co znane, zawsze są zwrócone jako teleologicznego horyzontu dążeń. W odróżnieniu od tego symboliczne trajektorie losu Abrahama konstytuują się w obrębie niepewności tego, co nieznanne i ku temu, co nieznanne (tożsamości jako ruchu wykroczenia poza obręb tego-co-takie-samo ku temu-co-Inne) zawsze są zwrócone jako teleologicznego horyzontu dążeń. Tożsamość Odyseusza określana jest antycypacją jedności i całości (totalności, która stoi na straży utrwalonego *status quo*). Tożsamość Abrahama określana jest zaś antycypacją różnicy i inności (transcendencji, która narusza lub wykracza poza utrwalone *status quo*). Odyseusz poszukuje i odnajduje drogę do *Znanego*, powraca do miejsca, z którego wyruszył. Abraham poszukuje i odnajduje drogę do *Niezanego*, wkracza na stałe do miejsc odległych i odmiennych od tych, z których wyruszył.

Przeciwstawienie sobie symbolicznych figur wędrowki Odyseusza i Abrahama pozwala też dookreślić sensy pedagogicznego *casusu* dialogicznego zagadywania i odpowiadania. Owe sensy można bowiem ująć jako transpozycje symboliki wędrowki Abrahama. Dialogiczne zagadywanie i odpowiadanie zawsze odbywa się w *intersubiektywnej przestrzeni styczności*. Należy je też uznać za podstawowe, spersonalizowane postacie bezpośrednich form zwracania się (gest, słowo, działanie) jednego człowieka do drugiego człowieka. W zagadywaniu i odpowiadaniu dochodzi bowiem do jednego z najbardziej prymarnych aktów egzystencjalnych: odsłaniania i uobecniania siebie samego w owym zagadnięciu oraz odpowiedzi.

8 Do symbolicznej wymowy figur Odyseusza i Abrahama odwołuję się również szerzej w innym miejscu i w nieco innym kontekście (Gara 2016, s. 11–24; 2018b, s. 101–103).

Autentyczne zagadywanie i odpowiadanie wyraża się zaś „w przychodzeniu w sukurs” sobie samemu – własnemu sposobowi bycia w relacji do drugiego człowieka, tzn. własnemu zagadywaniu i odpowiadaniu. Personalny wymiar autentyczności lub nieautentyczności, faktyczności lub upozorowania zagadywania i odpowiadania jest więc pochodną autentyczności lub nieautentyczności, faktyczności lub upozorowania „przychodzenia w sukurs” (Lévinas 2002, s. 66) własnemu zagadnięciu lub odpowiedzi. Mówiąc zaś o pedagogicznym *casusie* zagadywania i odpowiadania, przyjmując założenie, zgodnie z którym podstawową strukturą aktów wychowania i kształcenia, ujmując rzecz dialogicznie, jest właśnie zagadywanie i odpowiadanie. Sednem dialogicznego zagadywania i odpowiadania jest bowiem zwracanie się do innego podmiotu jako podmiotu nieredukowalnej odrębności i różnicy.

W tym też kontekście powiemy, że dialogiczne zagadywanie i odpowiadanie:

1. Wyraża się w uobecnianiu się (zawieraniu siebie samego, darowywaniu wraz z mową części siebie samego, przychodzeniu w sukurs sobie samemu) w akcie wykraczania ku innemu człowiekowi;
2. Autentyczne zagadnięcie jest gotowe na przebycie drogi, która dopiero umożliwia udzielenie odpowiedzi. Na drodze tej trzeba opuścić to, co *Znane* i wykroczyć ku temu, co *Nieznane*; przejście od tego, co *Znane* do tego, co *Nieznane*, określane jest miarami rzeczywistego dystansu;
3. Ten, kto zagaduje, wystawia się na *Nieznane* odpowiedzi odpowiadającego, a ten, kto odpowiada, otwiera się na zagadnięcie, które zawsze pochodzi z innego miejsca niż jego własne miejsce jako odpowiadającego;
4. Zagadnięcie zagadującego zawsze jest wolą naruszania własnego *status quo* w wychylaniu się ku horyzontowi tego, co *Nieznane*, a odpowiedź odpowiadającego zawsze jest w drodze – nigdy nie jest skończona/dopełniona, tak jak horyzont drogi do Ziemi Obiecanej.
5. Zagadywanie i odpowiadanie nigdy nie odbywa się w horyzontcie totalności (roszczenia zawładnięcia, wchłonięcia, podporządkowania, kolonizacji, manipulatorskiego uprzedmiotowienia) myślenia i działania. Zagadnięcie nie suponuje skrycie swoich punktów widzenia, a odpowiedź nie neutralizuje władczo autonomii zagadnięcia.
6. Zagadywanie i odpowiadanie zawsze oddzielone jest rzeczywistym dystansem tego, co *Nieznane*, a dialogiczne uobecnienie się nie jest znoszeniem dystansu pomiędzy zagadującym i odpowiadającym, ale pokonywaniem owego dystansu, przy jednoczesnym jego zachowaniu.

### **Idealizacja i mistyfikacja jako problem uobecniania się w intersubiektywnej przestrzeni styczności**

Problem idealizacji (upozorowania i uwznioślenia), jak i mistyfikacji (upozorowania oraz zainscenizowania) w kontekście dialogicznej kategorii zagadywania i odpowiadania odsyła nas do kwestii nierzeczywistego/nieautentycznego lub

niepełnego (wypreparowanego antropotechnicznie, socjotechnicznie lub kulturotechnicznie) uobecniania się w *interpersonalnej przestrzeni styczności* – przestrzeni spotkania pomiędzy podmiotami relacji, Ja i Ty. Idealizacja i mistyfikacja w tej samej mierze stanowi bowiem o nierzeczywistych/nieautentycznych postaciach spotkania w *interpersonalnej przestrzeni styczności*. Autentyczne uobecnianie się w *interpersonalnej przestrzeni styczności* zawsze stoi bowiem w nieredukowalnej opozycji do wyreżyserowanych i zainscenizowanych postaci bycia, które można określić mianem „ludzi z kryjówek” jako ludzi „ciasnej przestrzeni” (Tischner 2002, s. 412–414), graczy/aktorów „historycznego kamuflażu”, promujących „fałszywą postać życia” (Gasset 1995, s. 141, 189), „ludzi zza kulis” czy też kodyfikatorów i operatorów fasadowych „rytuałów interakcyjnych” (Goffman 2008, s. 135–167; Goffman 2012).

Idąc tak dookreślanymi tropami rozumowania w sposób autorski wyróżniam następujące negatywne stany rzeczy<sup>9</sup> (antywzorce), które są całkowitym zaprzeczeniem dialogicznego zagadywania i odpowiadania, w postaci:

1. dwóch zasadniczych postaci mistyfikacji „ludzi z kryjówek”/„ludzi zza kulis”;
2. trzech zasadniczych personifikacji gracza jako aktora „historycznego kamuflażu”.

#### Ad. 1)

##### a) mistyfikacja jako maskowanie i retuszowanie pustki

Zjawisko *mystyfikacji czynu jako maskowanie i retuszowanie pustki* polega na próbie zakrycia tego, co wyraża się w nieuobecnianiu się podmiotu czynu w samym czynie. Chodzi tu zatem o próby zasłaniania (utajania), związane z wysiłkami, aby inni mogli widzieć tylko to, co nie stanowi zagrożenia dla zdemaskowania naszych czynów pustych (fasadowych). Zakrycie i zasłonięcie tego, co jest niewygodne, to metoda kształtowania opinii innych/opinii publicznej – „wiary”/wyobrażeń innych w intencjonalnie kreowany przez nas publiczny wizerunek nas samych. To, do czego inni mają dostęp, opiera się więc na zewnętrznie zawężonym lub intencjonalnie wyreżyserowanym polu percepcji określonych rzeczy. *Mystyfikator pustki* zawsze posługuje się strategią utajania, skrywania, zaprzeczania istnieniu określonych stanów rzeczy w tej postaci, w jakiej faktycznie zachodzą i wydarzają się.

##### b) mistyfikacja jako upozorowanie i inscenizacja pełni

Zjawisko *mystyfikacji czynu jako upozorowanie i inscenizowanie pełni* wyraża się w aktach przedstawiania i sugerowania istnienia tego, co w rzeczywistości nie istnieje lub nie istnieje w takiej postaci, jak jest to przedstawiane. Upozorowanie

9 Wyróżnione negatywne stany rzeczy obszerniej czynię przedmiotem swojego zainteresowania w innym miejscu. Tutaj ograniczam się tylko do reasumpcji wypracowanych tam ustaleń, a zatem więzłej charakterystyki: 1. postaci mistyfikacji (Gara 2017) oraz 2. personifikacji gracza (Gara 2018a).

i inscenizowanie pełni jest zatem jakąś formą intencjonalnego wywoływania złudnych wyobrażeń lub koloryzowania (idealizowania) rzeczywistości, która jest przedmiotem zabiegów idealizacyjnych lub mistyfikacyjnych, tzn. jest próbą dodawania do rzeczywistości tego, czego rzeczywistość ta sama z siebie nie zawiera. *Mistyfikador pełni* zawsze chce, aby inni ulegli złudzeniu i sugestii, że to, z czym się stykają, jest czymś więcej niż to, czym określone rzeczy lub stany rzeczy w rzeczywistości ukazują się nam w naszym bezpośrednim doświadczeniu.

#### Ad. 2)

##### a) personifikacja sofisty jako aktora „historycznego kamuflażu”

Za uosobienie racji, postaw i nastawień sofisty oraz jego form ekspresji, sprawności i sprawczości można uznać Gorgiasza z Leontinoj (ok. 483–375 p.n.e.). „Magia” sprawczości sofisty opiera się na umiejętności demagogicznego argumentowania i dowodzenia, które traktowane są jako środki służące do wywierania wpływu na innych ludzi i zdobywania nad nimi przewagi, tak aby osiągać w sposób instrumentalny zakładany cel. Zgodnie z tym podejściem nie ma żadnych zasad i norm etycznych, „są tylko słowa-mocarze”, które dają erystyczną władzę, tak aby swą sugestią (*psychagogia*) wywierać wpływ na drugiego człowieka w „urabianiu jego poglądów, postaw i postępowania” (Legowicz 1986, s. 132).

##### b) personifikacja cynika jako aktora „historycznego kamuflażu”

Za uosobienie cynika można uznać Diogenesa z Synopy (ok. 412–323 p.n.e.). Diogenes sam zwykł przyrównywać się do psa (Diogenes Laertios 1988, s. 327, 342) i określany jest też „psem mądrości”. Zapytany zaś, co takiego robi, że inni nazywają go psem, odpowiedział: „Schlebiam tym, którzy mi coś dają, obszczekuję tych, którzy mi nic nie dają, a złych gryzę” (Diogenes Laertios 1988, s. 342). Zgodnie z tym wzorcem osobowym cynik zakłada, że pomimo oporu ludzi należy ich przymuszać do głoszonych przez siebie instrumentalnych zasad, wywołując w innych zawstydenie lub konfuzję, ignorując zarazem opinię publiczną i odczucia innych ludzi.

##### c) personifikacja socjotechnika jako aktora „historycznego kamuflażu”

Za uosobienie socjotechnika można uznać Niccolò Machiavelliego (1469–1527). Naczelną zasadą jest tu skuteczność działań w zdobywaniu lub zabezpieczaniu władzy poprzez instytucjonalizację zdobywania przewagi. Służy temu wykorzystywanie prawa (społecznie/instytucjonalnie legitymizowanych kodyfikacji) oraz aparatu siły (społecznie/instytucjonalnie legitymizowanej przemocy). Machiavelli zalecał więc metodyczne posługiwanie się podstępem, manipulacją i wiarołomstwem tak, aby wykorzystać lojalność lojalnych, „usidlać mózgi ludzkie” i wziąć „przewagę nad tymi, którzy zaufali” władcy/władzy (Machiavelli 1987, s. 86). Pomocnym instrumentem w tak sprawowanej władzy jest zaś wyzyskiwanie konfliktów i walki/

wojny (Szacki 2002, s. 51–52) oraz manipulatorskie posługiwanie się religią i ludzką wrażliwością religijną (Machiavelli 1987, s. 88).

### **Dialogowa relacja „wychowawczego obejmowania” a problem idealizacji i mistyfikacji**

Zasadnicze problemy, które implikowane są przez podjęte w tym miejscu zagadnienia, można zatem wyrazić w następujących kwestiach, ukazujących dalsze, otwarte obszary problematyki i zmuszających namysł:

1. Na ile pozorowanie/inscenizowane dialogu dekonstruuje/dekomponuje samą możliwość wydarzenia się dialogu w różnych obszarach społeczno-kulturowej *praxis*, komplikując lub w ogóle uniemożliwiając realizację idei dialogu w jej różnych przejawach i postaciach?
2. Na ile idealizacje i mistyfikacje myślenia i działania w poszczególnych obszarach społeczno-kulturowej *praxis* oddalają lub alienują nas od możliwości konstytuowania się autentycznej *intersubiektywnej przestrzeni styczności* oraz wydarzającego się w nim spotkania jako specyficznie ludzkiego fenomenu, który jest fundamentem (substratem) jakościowych wymiarów „świata ludzkich spraw”?

Jednym z podstawowych w swym zadaniach i funkcjach obszarów społeczno-kulturowej *praxis* są szeroko rozumiane relacje pedagogiczne, zachodzące w ramach procesów wychowania i kształcenia. Z tego punktu widzenia, problemy, które w tym miejscu zostały skonstatowane, jak i zasygnalizowane, należy odnosić do mikrospołecznego wymiaru relacji międzyludzkich. Należy bowiem przyjąć, że jednym z konstytutywnych momentów (rysów, aspektów) urzeczywistniania się autentycznych relacji pedagogicznych jest relacja dialogu w rozumieniu filozofii dialogu (dialogu jako spotkania) (Kron 2012, s. 181–182). W tak rozumianej relacji pedagogicznej jako relacji dialogu należy zaś wyartykułować specyficzne racje/nastawienia, wpływające na przebieg procesów wychowania i kształcenia (Rybák 2016, s. 334). Racje te, zgodnie z myślą Martina Bubera, można określić mianem „aktów obejmowania”. Obejmowanie jako dialogiczny stosunek wychowawczy wyraża się zaś w tym, że wychowujący jest zdolny do uobecnienia siebie samego w relacji pedagogicznej, przeżywania (wczucia) świata dziecka od jego własnej strony jako bytu osobowego. Owo obejmowanie oznacza więc nie tylko „wydłużenie własnej konkretności” uobecnienia się wychowującego, lecz także – jak metaforycznie ujmuje to filozof wychowania – „wślizgnięcie się poprzez własne uczucie w dynamiczną strukturę podmiotu” wychowania (Buber 1968, s. 455), żeby „zasymilować obecność dziecka w swój własny organizm” (Buber 1968, s. 457).

W relacji dialogu, wyrażającego się w *wychowawczym stosunku uobecniania siebie* w relacji pedagogicznej oraz w *wychowawczym obejmowaniu podmiotu wychowania*, nie ma miejsca ani na idealizację, ani na mistyfikację. Zarówno idealizacja, jak i mistyfikacja – w różnych swych postaciach – „wdzierając się”

w relacje pedagogiczne, deformują lub blokują wydarzenie się autentycznej relacji dialogu. Relacja dialogu jako aktu spotkania opiera się bowiem na rzeczywistej egzystencjalnej otwartości, która zawsze jest przewyciężeniem i negacją pozoru. „Wtargnięcie pozoru” okalecza lub niweczy dialog (Buber 1992, s. 152). A przecież sednem różnych postaci idealizacji i mistyfikacji jest tworzenie, podtrzymywanie lub legitymizowanie pozorów (fikcji, ułudy, fabrykowania, manipulacji, fałszu jako sposobów zawładnięcia, neutralizacji lub pozycjonowania własnego *status quo* w relacji do drugiego człowieka) istnienia/zachodzenia lub nieistnienia/niezachodzenia określonych stanów rzeczy.

W obliczu powszechności idealizacyjnego lub mistyfikacyjnego fabrykowania rzeczywistości w świecie życia codziennego tak rozumiany dialog jest zatem wydarzeniem niecodziennym, tzn. nieczęstym i wymagającym nieustannej egzystencjalnej aktualizacji. Nie można go zagwarantować lub zadekretować formalnie pustymi gestami i słowami, ponieważ dialog jako zagadywanie i odpowiadanie w sposób rzeczywisty musi się wydarzać. Wydarzenie się dialogu w jego egzystencjalnej faktyczności można więc zobrazować metaforą żeglarza na pełnym oceanie, który często wiele dni, miesięcy lub lat przemierza swą morską drogę, nim na jego horyzoncie wyłoni się jakiś ląd. A przecież pomimo tej niecodzienności zmiany horyzontu, nie każdy ląd ostatecznie okazuje się właściwą i niezawodną przystanią na nieprzewidywalnej i niepewnej drodze żeglarza.

### Bibliografia

- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Stępkowski D. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bocheński J. M. (1993). *Współczesne metody myślenia*. Judycki S. (tłum.). Poznań: „W drodze”.
- Buber M. (1968). *Wychowanie*. Grygiel S. (tłum.). „Znak”, nr 1, s. 442–461.
- Buber M. (1992). *Między osobą a osobą*. W: tenże. *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Doktor J. (tłum.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Camus A. (1991). *Mit Syzyfa*. Guze J. (tłum.). W: tenże. *Dwa eseje*. Warszawa: Wydawnictwo Krąg.
- Diogenes Laertios. (1988). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Krońska I., Leśniak K., Olszewski W. (tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gadacz T. (2015). *Pięć koncepcji dialogu*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2, s. 75–91.
- Gara J. (2016). *Fenomen egzystencjalnych wymiarów myślenia utopijnego*. W: Gromysz J., Włodarczyk R. (red.). *Utopia a edukacja*, t. 1. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.



- Gara J. (2017). *Dialogiczny „logos” intersubiektywnego doświadczenia tego, co „po-między”*. W: Jankowska D. (red.). *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gara J. (2018a). *(Dia)logika doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego*. „Studia z Teorii Wychowania”, 2, s. 23-40.
- Gara J. (2018b). Heurystyka *Znanego i Nieznanego* jako egzystencjalny horyzont aksjologii aktów wychowania. W: Cudowska A. (red.). *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Goffman E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Datner-Śpiewak H., Śpiewak P. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Goffman E. (2012). *Rytuał interakcyjny*. Szulżycka A. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heschel A. J. (2007). *Bóg szukający człowieka*. Gorzkowski A. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Esprit.
- Kron F. W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*. Cieślak E. (tłum.). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Legowicz J. (1986). *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Levinas E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Kowalska M. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levinas E. (1984). *Filozoficzne określenie idei kultury. Dane etnograficzne*. „Studia Filozoficzne”, 9, s. 25-34.
- Levinas E. (1991a). *Antyhumanizm a edukacja*. W: tenże. *Trudna wolność*. Kuryś A. (tłum.). Gdynia: Wydawnictwo Atext.
- Levinas E. (1991b). *O hebrajski humanizm*. W: tenże. *Trudna wolność*. Kuryś A. (tłum.). Gdynia: Wydawnictwo Atext.
- Levinas E. (2008). *Odkrywając egzystencję z Husserlem i Heideggerem*. Sowa E. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Machiavelli N. (1987). *Książę*. Nanke C. (tłum.). W: tenże. *Książę, Rozważania nad pierwszym dziesięcioksięciem historii Rzymu Liwiusza*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ortega y Gasset J. (1995). *Bunt mas*. Niklewicz P. (tłum.). Warszawa: Muza SA.
- Parmenides (1992). *O prawdzie i mniemaniu*. W: *W kręgu przedsokratyków*. Jaworski W. (wyb.). Kraków: Wydawnictwo „Miniatura”.
- Rogóż D. (2011). *Anty-Odyseja podmiotu. Antropologia Emmanuela Levinasa*. „Kwartalnik Filozoficzny”, 1, s. 117-129.
- Rosenzweig F. (1998). *Gwiazda Zbawienia*. Gadacz T. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Rybák D. (2014). *The Educational Aspect of Phenomenological Reduction*, „Kultura i Wychowanie”, 7 (1), s. 42-50.
- Rybák D. (2016). *Some remarks regarding the importance of Husserl’s phenomenology today*, „Forum Pedagogiczne”, 2, cz. 1, s. 329-335.



- Rybák D. (2017). *Belief and knowing*. W: Hogenová, A., Pelcová N., Rybák D. (red.), *Contingency in the Education, Art and Sport: international multidisciplinary conference*. Prague: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Skarga B. (1992). *Filozofia różnicy*. „Przegląd Filozoficzny”, 1, s. 47–64.
- Smart B. (1998). *Postmodernizm*, Wasilewski M. (tłum.). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Szacki J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szestow L. (2009). *Ateny i Jerozolima*. Wodziński C. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner J. (2002). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Glinkowski Witold P. (2016). *Codziennność i niecodziennność spotkania – dialogika Martina Bubera wobec relacji między wychowawcą i wychowankiem. Intuicje pedagogiczne*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 1, s. 38–50.

## BETWEEN IDEALIZATION AND MYSTIFICATION: A PEDAGOGICAL CASE OF DIALOGICAL QUESTIONS AND ANSWERS

**Abstract:** The problem discussed in this article is presented in the context of five basic ways in which the issue of dialogue is perceived. According to the adopted model, dialogue is an act of meeting, and its key medium of interpersonal relations, including pedagogical relations, is the phenomenon of initiating and responding. Dialogue understood in this way arises from specific assumptions about man. According to them, man as an individual is not only a separate world, but also creates separate worlds. Therefore, dialogue becomes possible only between subjects who mutually recognise their distinctiveness and make a genuine effort to go beyond the other person. Real dialogue must also be clearly distinguished from various negative states of affairs, which are the anti-patterns of dialogical initiating and responding. That is why, the inclusion of arguments and attitudes contrary to the arguments and attitudes of dialogue allows for a better understanding of the constructive meaning and uncommonness of the phenomenon of dialogue.

**Keywords:** philosophy of dialogue; philosophy of education; dialogics of education; dialogue as a meeting; pedagogical relations; negative states of things.

**Jarosław Gara** – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej. Wybrane monografie: *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu* (2008); *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* (2009). Adres do korespondencji: APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa. Adres e-mailowy: jgara@aps.edu.pl.

ALICJA ŻYWCZOK

*Instytut Pedagogiki*

*Wydział Nauk Społecznych*

*Uniwersytet Śląski*

*Katowice*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3994-9558>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 12.05.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.29

## PRAWOŚĆ I CNOTY POKREWNE. REAKTYWACJA CNÓT ISTOTNYCH W PROCESIE WYCHOWANIA MORALNEGO

**Streszczenie:** Prawość, choć stanowi rdzenną kategorię deontologii i aretologii, relatywnie rzadko staje się przedmiotem badań przedstawicieli pedagogiki. W ramach szerszych badań dotyczących ludzkiej prawości, w niniejszym artykule zaprezentowano ujęcie tej kategorii jako: cnoty (zbiorczej), dyspozycji (bądź cechy) oraz postawy moralnej. Poddano analizie związki prawości z innymi cnotami zbiorczymi (np. godziwością czy szlachetnością), cnotami szczegółowymi (takimi jak sprawiedliwość czy prawdomówność) oraz wartościami moralnymi (zwłaszcza z godnością, prawdą, wolnością). Uzasadniono również konieczność reaktywacji cnót, szczególnie prawości, w procesie wychowania. Odwołując się do aktualnego stanu wiedzy zaakcentowano znaczenie kategorii prawości w rozwoju pedagogiki teoretycznej – subdyscyplin, zwłaszcza teorii wychowania, pedagogiki ogólnej oraz pedeutologii – oraz pedagogiki stosowanej (prezentując wskazówki prakseologiczne dotyczące kształtowania ludzi prawych). Posłużenie się metodami hermeneutycznymi (pól semantycznych oraz interpretacji: wstępnej, zasadniczej, skoordynowanej i kontekstowej) w badaniu problematyki prawości i cnót pokrewnych okazało się uzasadnione, biorąc pod uwagę konieczność pogłębionego ich poznania komparatystycznego.

**Słowa kluczowe:** prawość; cnota moralna; cnota zbiorcza; postawa moralna; proces wychowania moralnego.

### Wprowadzenie

Przedstawiciele humanistycznej dziedziny nauki – etycy, zwłaszcza deontolodzy i aretologowie, uznają prawość za cnotę zbiorczą, to znaczy taką, która zawiera liczne cnoty szczegółowe. Cnota zbiorcza nie jest tożsama z żadną cnotą szczegółową, ponieważ obejmuje inne cnoty, stanowiąc w pedagogice odpowiednik ideału wychowania. W myśl takiego stanowiska człowiek prawy uosabia wiele cnót, a zatem wyróżnia się: miłością, dobrocią, sprawiedliwością, prawdomównością,

praworządnością, dzielnością etyczną, uczciwością itp. Trudno wyczerpać katalog zalet (cnót), które reprezentuje, wartości, które wyznaje, oraz norm bądź zasad, których przestrzega.

Termin „prawość” stanowi tradycyjną kategorię (dziś niesłusznie uznawaną przez niektórych naukowców za anachroniczną). W moim przekonaniu analizowana kategoria ma stałe i niebagatelne znaczenie w wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży. Przypomnienie o wysokim statusie kulturowym prawości służy zachęcić do językowego posługiwania się tym terminem nie tylko w dyskursie naukowym, lecz także na co dzień w działalności pedagogów praktyków.

Przy założeniu spójności podmiotu moralnego trzeba było przyjąć konsekwentnie również klasyczne twierdzenie etyczne, reprezentowane już przez Arystotelesa i Platona, że cnoty są ze sobą ściśle powiązane, to znaczy pozostają w łączności, nie zaś w rozłączności (Jaśtal 2015, s. 32). Za **przedmiot badań** przyjąłam więc powiązania między prawością i wartościami moralnymi oraz cnotami (zbiorczymi i szczegółowymi), a także sposoby wychowawczego reaktywowania zwłaszcza cnoty prawości. Niniejszy tekst stanowi kontynuację wcześniejszych analiz związanych z tą problematyką, a zatem propozycję udzielenia odpowiedzi na kolejne pytania (i zarazem rozwiązanie następujących **problemów badawczych**):

- z jakimi cnotami<sup>10</sup> (zbiorczymi i szczegółowymi) oraz wartościami moralnymi jest związana prawość i na czym polegają te powiązania?
- w jaki sposób, dzięki procesowi wychowania moralnego, nauczyciele, wychowawcy i opiekuni mogą kształtować w uczniach, wychowankach bądź podopiecznych takie cechy, cnoty i postawy moralne jak prawość?

Odwołując się do aktualnego stanu wiedzy z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych, w artykule zaakcentuję znaczenie interdyscyplinarnej kategorii prawości oraz terminów zbliżonych semantycznie, takich jak: „godziwość”, „szlachetność” czy „przyzwoitość”, w rozwoju pedagogiki teoretycznej (zwłaszcza jej subdyscyplin: teorii wychowania, pedagogiki ogólnej, pedeutologii), a także pedagogiki stosowanej.

---

<sup>10</sup> Cnota (gr. *arete* – „to, co najlepsze”, łac. *virtus*) – cecha osobowa człowieka; czynnik wewnętrzny usprawniający do realizacji dobra moralnego; trwała dyspozycja do właściwego działania; rodzaj sprawności, dzięki której postępuje się należycie pod względem moralnym (sprawność moralna). Początkowo *arete* oznaczało cechy pożądane ludzi poszczególnych stanów, np. u wojownika ceniono męstwo, zręczność, natomiast pożądanymi cnotami rolnika była wytrwałość, cierpliwość, pracowitość. Przeobrażenia polityczne w starożytnej Grecji spowodowały, że cnoty zaczęły oznaczać cechy dobrego obywatela, aby z czasem stać się ogólnym określeniem cech człowieka żyjącego możliwie jak najlepiej. Tak pojmowana cnota stała się podstawową kategorią etyki starożytnej (zwłaszcza wg Platona, Arystotelesa, św. Tomasza z Akwinu). Oprócz cnót teologicznych: wiary, nadziei i miłości, wylicza się jako cnoty moralne (kardynalne): roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie. W czasach nowożytnych pojęcie cnoty przestało odgrywać znaczącą rolę w etyce, a nabrało raczej znaczenia wychowawczego. We współczesnej filozofii moralnej (cnota jako dyspozycja wzorcowa) i teologii moralnej (cnota jako jakość władz duszy) pojęcie cnoty znów nabiera charakteru kluczowego pojęcia etycznego (Maryniarczyk i in. [red.]. 2012, s. 373; Jaśtal 2015, s. 20, 25).

Oprócz wyjaśnień leksykalnych, poddam analizie powiązania cnoty prawości z innymi cnotami (zbiorczymi i szczegółowymi) oraz wartościami moralnymi.

**Celami poznawczymi** (inaczej – teoretycznymi) będą więc: (1) zbadanie powiązań między (a) prawością i innymi cnotami zbiorczymi, (b) prawością i wartościami moralnymi i (c) prawością i innymi cnotami szczegółowymi; (2) Wyjaśnienie, na czym polega wychowawcze kształtowanie człowieka prawego.

Z kolei do **celów utylitarnych** (inaczej – praktycznych) zaliczam:

- promowanie w społeczności odpowiedniego stosunku do prawości oraz cnot pokrewnych;
- zmotywowanie wychowawców, nauczycieli bądź opiekunów do kształtowania w osobowości dzieci i młodzieży wspomnianych dyspozycji wzorcowych, zwłaszcza prawości;
- ukierunkowanie aktywności samowychowawczej dwóch podmiotów: wychowującego i wychowywanego, na wytrwałą oraz kreatywną formację swej prawości.

Posłużenie się w badaniu problematyki prawości i cnot pokrewnych metodami hermeneutycznymi (pól semantycznych oraz interpretacji: wstępnej, zasadniczej, skoordynowanej i kontekstowej) (Grondin 2007; Stępień 2001; Milerski 2011; Tyszczyk, Fiały, Zajączkowski [red.]. 2003) wydaje się uzasadnione, biorąc pod uwagę konieczność ich pogłębionego poznania komparatystycznego.

### **Prawość i inne cnoty zbiorcze – analiza komparatystyczna.**

#### **Dociekanie istoty prawości**

Badawcza koncentracja uwagi na relacji między „prawością” i innymi cnotami: „godziwością” (Fundowicz i in. [red.]. 2003), „szlachetnością”, „nieskazitelnością” itp. jest podyktowana powszechnym przekonaniem o ich tożsamości semantycznej, więc także przyzwoleniem na stosowanie zamienne. Twierdzą jednak, że terminy te tylko z pozoru są synonimiczne. W moim przekonaniu, choć są zbliżone, mają odmienny „profil znaczeniowy” oraz charakterystyczne właściwości. Jednak ich wzajemne utożsamianie uniemożliwia wychowawcom dostrzeżenie specyfiki każdego z nich, a także odpowiednie ukierunkowanie procesu wychowania na kształtowanie wspomnianych cech. W naukowej deskrypcji człowieka prawego bardzo pomocne może okazać się wstępne przeanalizowanie przejawów prawości, czyli zasadniczych form manifestowania się tych cech w strukturze charakteru i osobowości człowieka. W tym celu proponuję Czytelnikom sięgnięcie do publikacji, która dostarcza szczegółowego opisu wspomnianych przejawów (Żywczok 2019).

W niniejszym artykule posłużę się terminem „**prawy**” przede wszystkim odnośnie do: czynu prawego jako spełnienia powinności moralnej; życia prawego polegającego nie tylko na spełnianiu norm etycznych czy religijnych, lecz także na stałym dążeniu do wewnętrznej poprawy; człowieka odznaczającego się licznymi zaletami charakteru, zwłaszcza praworządnego i sprawiedliwego, o którym mówi

się zazwyczaj, że „idzie drogą prawości”. W określeniu „**człowiek prawy**” nietrudno odczytać sugestię, iż człowiek ten postępuje zgodnie z prawem, w niczym nie chce prawu uchybić, należy do ludzi sprawiedliwych i dzielnych w upominaniu się o respekt i poszanowanie tych czynników (prawa oraz wartości moralnych i cnót) w życiu zbiorowym.

W dyskursach etyków dotyczących synonimów „człowieka prawego” wylicza się zazwyczaj następujące: „człowiek godziwy”, „człowiek porządny”, „człowiek szlachetny”, „człowiek przyzwoity”, „człowiek poczciwy”, „człowiek cnotliwy”, „człowiek kryształowy”, „człowiek nieskazitelny” (inaczej – „człowiek bez skazy”) (Cienkowski 1993, s. 195). Terminy te nie są, w moim przekonaniu, tożsame z terminem „człowiek prawy”, choć bez wątplenia należą do zbliżonych semantycznie. W każdym z podanych terminów odzwierciedla się jednak inne nachylenie/wyaccentowanie znaczeniowe, które mogłoby stanowić punkt wyjścia do szczegółowych analiz.

Przeanalizujmy wpieryw powiązanie prawości z godziwością – uznawaną za cnotę zbiorczą najbliższą prawości. Posługuję się terminem „**godziwy**” przede wszystkim odnośnie do: czynu godziwego jako spełnienia powinności moralnej; życia godziwego polegającego na spełnianiu norm etycznych i religijnych, a także na stałym dążeniu do samodoskonalenia; człowieka odznaczającego się licznymi zaletami charakteru i wynikającym z nich dostojeństwem (o takim człowieku mówi się zazwyczaj, że „nie popełnia czynów poniżej godności” bądź „unikania niegodziwości”).

Staranne porównanie cech człowieka prawego i cech, jakie niegdyś wyliczyła Maria Ossowska, charakteryzując pojęcie godności (Ossowska 1985), pozwala na ukazanie subtelnej różnicy między człowiekiem godziwym (bądź reprezentującym postawę godności) a człowiekiem prawym. Warto jednak zaakcentować, że prawość i godziwość to cnoty zbiorcze, zaś godność (inaczej: człowieczeństwo) – jest wartością, która zdaniem większości etyków (w tym Marii Ossowskiej) – przysługuje każdemu człowiekowi (odmienne stanowisko reprezentuje np. Andrzej Grzegorzczak, który twierdzi, że nie każdy posiada atrybut godności). Fakt ten zdaje się różnicować terminy „godność” i „godziwość”. Chociaż każdy człowiek ma godność (choćby tylko inicjalną, a w toku życia wyzbył się finalnej), nie każdy należy do ludzi godziwych (postępujących godziwie). Godziwość nabywa człowiek postępujący godziwie, co oznacza, że staje się godziwy dzięki czynom godziwym, a nie wskutek wrodzonej godności. Próbując zobrazować usytuowanie analizowanych terminów w płaszczyźnie horyzontalnej, można uznać, że prawość stanowi termin bliższy znaczeniowo godziwości niż godności. W związku z tym (wizualnie – na linii poziomej) godziwość powinna znaleźć się tuż obok prawości. Z kolei, ujmując problem w płaszczyźnie wertykalnej – godność jako wrodzona wartość i (pre)dyspozycja do prowadzenia życia godziwego mogłaby znaleźć się (wizualnie – w linii pionowej) nad godziwością.

Godziwość (postawa godności) ma znamiona silniej indywidualistyczne niż postawa prawości, gdyż godność osobista i jej naruszenia wiążą się na ogół z tzw. sferą prywatną. Wprawdzie oprócz godności osobistej wyróżnia się także godność społeczną (grupy zawodowej, narodowej), godność rzadziej jednak niż prawość bywa kojarzona z legalnością, czyli praworządnością, a także z aktywnością człowieka w sferze publicznej. Trudno nazwać prawym tego, kto ograniczył swą działalność do „dobroczynności” względem siebie czy jedynie członków swej rodziny. Dowodów prawości dostarcza przecież szersze otoczenie społeczne, które zaświadcza o czynach danego człowieka na rzecz choćby bezinteresownego wspierania określonej społeczności, grupy czy jednostki. Dopiero odpowiednia postawa wobec obcych potwierdza ludzką prawość. Niczym nadzwyczajnym jest uprzywilejowane traktowanie członków rodziny, przyjaciół, ludzi pozostających w relacji koleżeńskiej, bliskich znajomych. Traktowanie obcych jak bliźnich bądź członków rodziny – po bratersku, ujawnia wielkość etyczną człowieka prawego.

Podobnego porównania należałoby dokonać między kolejnymi parami pojęć (cnót zbiorczych): „prawość” i „szlachetność” (względnie między „człowiekiem prawym” i „człowiekiem szlachetnym”), „prawość” i „przyzwoitość” (względnie między „człowiekiem prawym” i „człowiekiem przyzwoitym”), prawość i „poczciwość” (względnie między „człowiekiem prawym” i „człowiekiem pocziwym”). Należałoby również uwzględnić użycie innych jeszcze terminów zbliżonych semantycznie do prawości i mających swe ugruntowanie w tradycji językowej, np.: „człowiek porządny”, „człowiek cnotliwy”, „człowiek kryształowy”, „człowiek nieskazitelny”. Powiązania te zaprezentuję zwięźle, ponieważ na obszerne analizy nie pozwala formuła artykułu. Warto jednak podać tu choć określony kierunek rozumowania.

Termin „**człowiek szlachetny**” pozwala przypuszczać, iż chodzi o człowieka wielkodusznego i unikalnego pod tym względem, a tym samym niezwykle wartościowego. Z kolei określenie „**człowiek przyzwoity**” rodzi asocjacje raczej z osobistą sferą funkcjonowania, a także z przestrzeganiem zasad współpracy. Następny termin – „**człowiek pocziwy**” wiąże się nieodłącznie z przychylnym usposobieniem, przystępnością, skromnością, dobrocią. Biorąc pod uwagę termin „**człowiek porządny**”, wyraźnie wybrzmiewa słowo „porządek”, co nasuwa skojarzenie z uporządkowaniem wewnętrznym i zewnętrznym, harmonijnością człowieka. Natomiast w określeniu „**człowiek cnotliwy**” nietrudno dostrzec akcent położony na uosabianie wielu cnót. W wymowie leksykalnej terminu „**człowiek kryształowy**” na pierwszy plan wysuwa się wyraz „kryształ” – nazwa przezroczystego i bezbarwnego minerału. Regularność i klarowność struktury, jasność i blask kryształu przypomina podobne właściwości wewnętrzne człowieka: przewidywalność postępowania, jasność motywów, blask dobroci i godności, czystość moralną, wręcz nieskazitelność („**człowiek nieskazitelny**”).

Terminy zbiorcze poddane analizie różnią się więc pod względem semantycznym, choć bez wątpienia daje się między nimi wyodrębnić także podobieństwa,



zwłaszcza zaś jedno – wyliczone określenia ludzkie należą do zbioru, któremu można by przypisać funkcję gwarancji osiągnięcia „moralnego optimum”.

### **Powiązania między prawością a wartościami moralnymi i innymi cnotami szczegółowymi**

Literatura filozoficzna, zwłaszcza z zakresu etyki właściwej (Krajewski [red.]. 2009), oraz teologiczna dostarczają argumentów potwierdzających powiązanie prawości (zresztą nie tylko prawości) z kilkoma zasadniczymi wartościami: godnością, miłością, dobrem, wiernością, sprawiedliwością, prawdą i wolnością. Rozpatrzmy wpieryw **relację między prawością a godnością**. Przyjęcie konwencji zadawania zasadniczych pytań i udzielania na nie odpowiedzi zapewni, jak sądzę, pożądaną ścisłość rozumowania oraz pozwoli na ustalenie tożsamości bądź jej braku w przypadku takich pojęć, jak „prawość” i „godność”.

**Pytanie:** Czy prawość jest, podobnie jak godność, nieredukowalną i niestopniowalną właściwością przysługującą każdemu człowiekowi bez wyjątku, mając na myśli zarówno etap inicjalny ludzkiego życia, jak i finalny? (przywołując definicję „godności” autorstwa Stanisława Jedynaka [red.]. [1999]).

**Odpowiedź:** Nie, prawość, choć pozostaje niestopniowalna, daje się zredukować i nie stanowi właściwości każdego człowieka z racji bycia człowiekiem.

**Pytanie:** Czy prawość jest, podobnie jak godność, równoznaczna z podmiotowością człowieka i jego uprzywilejowanym miejscem w przyrodzie? (według ujęcia godności autorstwa Wojciecha Chudego [2005]).

**Odpowiedź:** Nie, prawość nie jest prostym odpowiednikiem podmiotowości człowieka, choć trudno zaprzeczyć, że ową podmiotowość współtworzy, potwierdzając wyjątkowe miejsce człowieka wśród innych stworzeń.

**Pytanie:** Czy prawość jest, podobnie jak godność, trwałym przekonaniem jednostki o jej autentycznej wartości jako człowieka, inaczej – poczuciem własnej wartości? (w myśl stanowiska Józefa Kozińskiego [1977]).

**Odpowiedź:** Nie, prawości nie daje się sprowadzić jedynie do poczucia własnej wartości, choć z pewnością w pewnej mierze z niego wynika.

**Pytanie:** Czy prawość, podobnie jak godność, stanowi synonim człowieczeństwa?

**Odpowiedź:** Tak, jeśli człowieczeństwo pojmuje się jako osiągnięcie bardzo wysokiego poziomu rozwoju moralnego – tzw. dojrzałości moralnej.

**Pytanie:** Czy prawość, podobnie jak godność, oznacza postępowanie zgodne z nakazami sumienia?

**Odpowiedź:** Tak, jeśli weźmiemy pod uwagę jedynie nakazy tzw. „czystego sumienia” bądź „wrażliwego sumienia”, podpowiadającego trafnie, jakich dokonywać wyborów i jak należy żyć.

Wyodrębnienie różnic i podobieństw między pojęciami „prawości” i „godności” umożliwiło wykazanie ich nierównoznaczności, choć jednak pewnej bliskości semantycznej.



Na uwagę zasługuje z kolei **powiązanie prawości z miłością, dobrem i wiernością**. W Biblii Chrystus (jako Syn Boga i człowiek prawy) nie bez powodu został okrzyknięty „miłującym praworządność” (Podstawka 2016, s. 886), uprawnione jest zatem uznanie prawości za odmianę miłości. „Miłość praworządności”, stanowiąc połączenie cnoty kardynalnej – miłości z przestrzeganiem prawa, ukazuje kwintesencję prawości. Człowieka naśladowującego prawość Chrystusa cechuje więc umiłowanie ładu społecznego wynikającego zarówno z przestrzegania prawa, jak i realizowania wartości moralnych oraz duchowych. Ludzi prawych wyróżnia także wierność objawiającemu się im osobowemu Bogu i Jego prawu. Związek trzech wartości moralnych: miłości, dobra i wierności, a zwłaszcza współzależność ludzkiej postawy miłości, dobra oraz wierności wydaje się oczywiste, choć niełatwe do realizacji. W człowieku prawym manifestuje się jednak wzorowo koegzystencja miłości, dobroci, a także wierności.

W wyjaśnieniu kolejnej kwestii – łączności **prawości ze sprawiedliwością** skorzystam z dziedzictwa Arystotelesa. Filozof pisze: „prawość [...] sama jest czymś sprawiedliwym i [...] czymś lepszym od sprawiedliwości [...]. A więc sprawiedliwość i prawość są tym samym i choć obie są szlachetne, to jednak prawość stoi wyżej. Wątpliwość zaś rodzi się stąd, że to, co prawe, jest wprawdzie sprawiedliwe, jednakże nie w znaczeniu sprawiedliwości stanowionej, gdyż jest korekturą sprawiedliwości stanowionej” (Arystoteles 2007, s. 189). Arystoteles, twierdząc, że „prawość stoi wyżej od sprawiedliwości”, ma na myśli prawdopodobnie szerszy zakres pojęcia prawości w stosunku do pojęcia sprawiedliwości, i w związku z tym podkreśla nadrzędne usytuowanie prawości. W każdym postępowaniu prawym daje się dostrzec zarys sprawiedliwości, lecz czyny sprawiedliwe tylko częściowo konstytuują postawę prawości, choć dzięki niej mogą zostać zainicjowane. Prawość staje się – w myśl stanowiska Arystotelesa – warunkiem koniecznym do zaistnienia sprawiedliwości, jednak sprawiedliwość, choć współtworzy postawę prawości, okazuje się niewystarczająca do ukształtowania człowieka prawego. Dopiero wtedy, gdy prawość staje się przyczyną (a także celem i środkiem czynów czy działania), można mówić o realizacji sprawiedliwości. Prawość jest więc podstawą szacunku wobec praw przysługujących każdemu człowiekowi (Wyszyński 1993) oraz podłożem szacunku względem sprawiedliwości jako wartości.

Analiza przejawów ludzkiej prawości pozwala dostrzec jej **koincydencję** również z **prawdą**, a zatem także związek z normą moralną nakazu: „mów prawdę”. Prawdomówność świadczy o prawości i uwydatnia prawość człowieka, który nie zniża się do kłamstwa, zatajania prawdy czy manipulacji zniekształcających prawdę w kwestiach uznawanych powszechnie za istotne. Człowiek prawy nie wymieni szczerości na doraźne korzyści wynikające z odmowy powiedzenia bądź wyznania prawdy.

W ontologiczno–teologicznej koncepcji moralności autorstwa św. Anzelmia z Cantenbury, zawartej w dziele *De veritate*, pojęciem kluczowym jest m.in. prawość, a przedmiotem dociekań – zależność między prawością a prawdą. Prawość

oznacza tu, że coś jest prawdziwe (istniejące zgodnie z Bożym zamiarem). Prawość, podobnie jak prawda, należy do wartości absolutnych, których status nie wymaga dodatkowych uzasadnień czy motywacji zewnętrznej. Prawość pozostaje również bezpośrednio dostępna ludzkiemu poznaniu i praktykowaniu jej jako wdrożeń prawdy (Karaś 2013).

Kolejny typ analizowanych powiązań dotyczy relacji między **prawością i wolnością**. Rozważeniu jej św. Anzelm poświęcił swe dzieło *De libertate arbitri*. Specyficznym zespoleniem prawości i wolności staje się, w jego przekonaniu, „prawość woli”, to znaczy poprawny akt woli. Prawość pełni wobec wolnej woli funkcję kontrolną (a raczej – funkcję samokontroli), polegającą na obserwacji jej poczynań, i funkcję prewencyjną (Karaś 2013), zapobiegając uleganiu niepożądanym motywom i wpływom. Wolność jako wartość odosobniona traci swe znaczenie deontyczne, zaś działanie ludzkie, wprowadzając je z wolnej woli, lecz pozbawione specyfiki prawości, wydaje się zubożone, a wręcz pozbawione sensu.

Oprócz wyżej przeanalizowanych powiązań między prawością i innymi wartościami: miłością, dobrem, wiernością, sprawiedliwością, prawdą, wolnością dałoby się z pewnością wyliczyć związki prawości z wieloma jakościami aretologicznymi. Trudno bowiem nie przyznać słuszności twierdzącym, że można zauważyć łączność prawości również z cnotą **roztropności** (por. Jan Paweł II 1982), **dzielności etycznej** (Zabielski 2015; Bocheński 1999), **odpowiedzialności, otwartości** itd.

Reasumując, za pośrednictwem hermeneutycznej analizy tekstów źródłowych można rozpoznać i potwierdzić powiązanie prawości z kilkoma zasadniczymi wartościami: godnością, miłością, dobrem, sprawiedliwością, prawdą i wolnością. Wśród cnót szczegółowych wyraźną zaś łączność z prawością wykazują zwłaszcza: dobroć, sprawiedliwość, prawdomówność, roztropność, dzielność etyczna, odpowiedzialność, a także otwartość.

### **Wychowanie do uosabiania prawości, czyli bycia prawym – trwała lokata człowieczeństwa**

Cenny w pedeutologii wydaje się namysł nad nauczycielską osobowością i charakterem, w co wpisana jest m.in. taka cecha, jak prawość. Oto reprezentatywne fragmenty dostarczające opisu **prawości wychowawcy**: „Prawy wychowawca to człowiek, który w sposób wolny szczerze szuka prawdy, daje jej świadectwo w swym postępowaniu, kieruje się [...] dobrem moralnym własnym oraz wychowanków [...]. Podstawą prawości nauczyciela jest prawda i dobro moralne jako fundament etycznego odnoszenia się do wychowanka i samego siebie. Prawość nauczyciela wyraża się w uwzględnieniu praw etycznych i powinności moralnych w procesie wychowawczym” (Podstawka 2016, s. 889) oraz w „[...] ukazywaniu wartości prowadzącym do wolnego i świadomego włączenia ich w [...] indywidualny **system wartości wychowanków**, konstruujący ich [...] osobową **tożsamość moralną**” (Podstawka 2016, s. 889). „[...] prawość [...] nauczyciela rodzi w nim zrozumienie

godności i szlachetności tego, co istnieje, a także skromność oraz uznanie praw i żądań wszelkich form życia. Prawy nauczyciel jest pozbawiony nadmiernego egoizmu [...], pychy i pożądlivosti. Daje możliwość rozwoju swym wychowankom otaczając ich życzliwością i pomocą” (Leszkowicz-Baczyński 1995, s. 90). W przytoczonych fragmentach, jak można stwierdzić, znamienne dla prawości wychowawczej jest: respektowanie powinności moralnych (własnych i wychowanków), skromność i wynikająca z niej wyrozumiałość, a także życzliwość (względnie przychyłność) oraz uczynność (ewoluująca w kierunku postaw altruistycznych). Prawość stanowi więc doskonały „budulec” **autorytetu** deontycznego i epistemicznego **nauczyciela bądź wychowawcy**.

Przekonanie odbiorców kultury (w tym nauczycieli, wychowawców i opiekunów młodego pokolenia), że warto praktykować **cechę taką jak prawość** oraz **postawę prawości** w codzienności edukacyjnej, kładzie już podwalinę pod pozytywne działania oraz sukcesywną przebudowę realiów społecznych. W tworzenie optymalnych warunków wychowawczych wpisana jest konieczność **aranżowania odpowiednich sytuacji** w danym środowisku. Nie zawsze uzasadnione jest projektowanie określonych sytuacji wychowawczych (np. przeprowadzenie zajęć z zakresu edukacji aksjologicznej przy uwzględnieniu analizy pojęcia prawości). Niekiedy pożądane sytuacje nadarzają się spontanicznie, stanowiąc cenne ukierunkowanie postępowania wychowanka. Do sytuacji tego typu należą choćby zdarzenia z życia szkolnego wymagające obrony (np. przeciwstawienie się mobbingowi) kolegi/koleżanki z klasy, bezinteresowna, systematyczna pomoc koleżeńska w nauce (np. w przygotowaniu do egzaminów), udzielenie wsparcia psychicznego koledze/koleżance w sytuacji przewlekłej choroby (bądź choroby rodzica, rodzeństwa), a także po stracie kogoś bliskiego (rodzica, rodzeństwa, dziadków), zapewnienie wsparcia finansowego rodzinie kolegi/koleżanki z klasy dzięki wspólnemu zorganizowaniu przez uczniów i nauczycieli festynu, koncertu, projekcji filmów, które można dobrać problemowo (np. na temat: „Człowiek prawy – potrzebny od zaraz”; „Oblicza prawości”; „Nieprawość – i co dalej?”), wystawienia sztuki teatralnej, przygotowania galerii prac plastycznych (plakatów, obrazów, rysunków, szkiców tematycznych) lub ekspozycji wytworów literackich. Prawość młodzieży kształtują również zachodzące w otoczeniu skomplikowane sytuacje konfliktowe, które ta optymalnie, pod względem etycznym i moralnym, rozwiązuje. Jedne z nich wymagają umiejętności przyjęcia rozwiązania kompromisowego („pójścia na kompromis”), a inne – bezkompromisowości.

**Pozytywna atmosfera wychowania** może generować sytuacje, w których uczeń, wychowanek bądź podopieczny będzie mógł wykazać się swą prawością, jednak prawdopodobnie częściej ciąg sprzyjających sytuacji przyczynia się do wzmocnienia właściwej atmosfery. Klimatu wychowawczego procentującego rozwojem takiej dyspozycji, jak prawość nie uda się opisać w kilku zdaniach. Warto jednak zaakcentować, że konstytuują go podstawowe właściwości ludzi prawych – wrażliwość i dojrzałość aksjologiczna, które predysponują do przejawiania wielu cnot.

Sporo zależy od tego, czy nauczyciel, wychowawca, opiekun jest człowiekiem prawym. Jeśli tak, zadba on o to, aby liderami grupy klasowej bądź innej został właśnie uczeń, wychowanek, podopieczny, który jest prawy (zwłaszcza w warunkach chaosu etycznego i prób uprzywilejowania rażących przejawów nieprawości). Refleksje w tym zakresie, to znaczy studia nad sytuacją i atmosferą wychowania, mogą okazać się pomocne dla pedagogów stosujących na co dzień praktyczne dyrektywy pedagogiki.

Do **metod wychowania**, jakie wydają się najbardziej sprzyjające w kształtowaniu w wychowankach takiej dyspozycji, jak prawość, z pewnością należą:

- metoda modelowania (polegająca na wzorowaniu się na ludziach prawych oraz identyfikacji z nimi, a także wyznaczaniu prawości jako celu wychowania i samowychowania);
- metoda nadawania znaczenia (określonym zdarzeniom, faktom, związanym zarówno z zaobserwowanymi przejawami prawości, jak i nieprawości), służąca właściwej ich interpretacji oraz wartościowaniu;
- metoda treningu (dyspozycji, za pośrednictwem wykonywania bądź powtarzania określonych czynności i działań składających się na postępowanie prawe).

Warto dodać, że mniejsze znaczenie w wychowaniu człowieka prawego będzie miała metoda presji sytuacyjnej (inaczej – prowokacji), gdyż zbyt silnie ingeruje ona w sferę emocjonalną, indywidualne wybory moralne i decyzje wychowanka oraz nie uwzględnia w dostatecznym stopniu takich czynników, jak: samostanowienie, tendencje samowychowawcze, autokreacyjne czy autokorektywne.

Analizując z kolei różne **formy wychowania**, które są optymalne w kształtowaniu człowieka prawego, okazuje się, że organizacja zajęć (lub spotkań) zarówno w formie indywidualnej, jak i zespołowej czy zbiorowej może należeć do działań konstruktywnych pod względem formacji aksjologicznej i aretologicznej. Oprócz zastosowania przez nauczyciela, wychowawcę bądź opiekuna właściwych metod czy form, przy kształtowaniu określonej dyspozycji (w tym wypadku prawości) warto respektować **zasady wychowania**, zwłaszcza takie, jak: zasada indywidualizacji (skłaniająca wychowawcę do uprzywilejowania treści przekazywanych wychowankom); aktywności (włączenia wychowanka w realizację celu samorozwoju); motywacji (zwłaszcza samowychowawczej); trwałości (utrwalania efektów procesu wychowania); systemowości (inaczej – integralności, to znaczy harmonijnego zaangażowania wszystkich sfer rozwoju wychowanka: poznawczej, emocjonalno-uczuciowej, wolicjonalnej, moralnej, duchowej). Stosując te zasady, należy jednocześnie umacniać więź emocjonalną z wychowankami przez serdeczny kontakt, okazywać im szczerą wyrozumiałość oraz szacunek.

Jako egzemplifikację prakseologicznego zastosowania **propozycji wychowania do prawości** niech posłuży czytelnictwo biografii ludzi uznanych powszechnie za prawych. Warto skorzystać z opublikowanych biografii współczesnych

błogosławionych<sup>11</sup> i świętych oraz innych prawych ludzi<sup>12</sup>, gdyż obfitują one we wzorce postępowania pomocne w ukierunkowaniu decyzji czy postępowania młodzieży wyłącznie na cele wartościowe. Ukazane w biografiach losy ludzkie i przykładowe metody pokonywania przez nich trudności życiowych wzbudzają szacunek i wdzięczność wobec poprzedników, rodzą pozytywne uczucia sympatii i podziwu, a także przekonują do dochowania wierności wartościom moralnym oraz pozytywnym, głębokim i trwałym więziom emocjonalnym. Należy podkreślić, że praca nauczyciela, wychowawcy bądź opiekuna z dziećmi lub młodzieżą w zaprezentowany powyżej sposób będzie nie tylko oddziaływać konstruktywnie na wychowanków, lecz będzie motywować również wychowawców do samorozwoju. Istnieją podstawy, aby przewidywać, że ich zaangażowanie w wychowanie moralne dzieci i młodzieży okaże się znaczące także dla nich samych – autoedukacji oraz rozwoju duchowego nauczycieli.

Odniesienie prawości i cnót pokrewnych do wielu:

- **podmiotów wychowujących** (np.: rodziców, wychowawców, pedagogów, opiekunów, nauczycieli, animatorów, pracowników socjalnych, asystentów rodzin, kuratorów sądowych);
- **podmiotów wychowywanych** (np.: potomstwa, uczniów, wychowanków, podopiecznych);
- środowisk wychowujących (m.in. do środowiska rówieśniczego);
- **placówek i instytucji**: wychowawczych, kulturalnych, opiekuńczych i socjalnych.

Z pewnością uzupełniłoby stan wiedzy pedagogicznej w tym zakresie. Nie wydaje się możliwe uczynienie tego w ramach tej jednej publikacji, można natomiast przewidywać, że niniejszy artykuł przyczyni się do powstania kolejnych tekstów, nie pozostawiając problematyki zainteresowaniu jedynie naukowców prawników (na co wskazywałyby terminy „prawość”, „prawy”) czy etyków, do których z racji ich profesji należy zgłębianie zagadnienia prawości.

### Podsumowanie

Uogólnienie wyników niniejszych analiz i refleksji prowadzi do wysunięcia następujących wniosków:

1. Choć uważa się na ogół, że „człowiek godziwy”, „człowiek szlachetny”, „człowiek przyzwoity”, „człowiek poczciwy”, „człowiek porządny”, „człowiek

11 Jako wzory osobowe mogą posłużyć biografie bł. ks. Jerzego Popiełuszko (zob.: Wójtowicz 2010; Czaczkowska, Wiścicki 2009) oraz kardynała Stefana Wyszyńskiego (Wyszyński 1982; Czarcińska, Gałka [red.]. 2018), którego beatyfikacja ma nastąpić w najbliższym czasie.

12 Za interesującą propozycję biograficzną może posłużyć sylwetka Klimka Bachledy, który z niezwykłym poświęceniem ratował ludzi. W czasie akcji ratowniczej zginął w górach, które tak ukochał (Stróżewski 2002, s. 42).

cnotliwy”, „człowiek kryształowy”, „człowiek nieskazitelny” to synonimy „człowieka prawego”, twierdząc, iż pojęcia te nie są tożsame. W tym celu wykazałam powiązania między prawością i innymi cnotami zbiorczymi, zwłaszcza między prawością i godziwością. Poddałam analizie również wymowę semantyczną pozostałych terminów.

2. Literatura filozoficzna oraz teologiczna dostarczają argumentów potwierdzających powiązanie prawości z kilkoma zasadniczymi wartościami: godnością, miłością, dobrem, wiernością, sprawiedliwością, prawdą i wolnością. Daje się dostrzec również inny kierunek w ujmowaniu prawości, mianowicie potraktowanie jej jako cnoty zbiorczej, którą współtworzą cnoty szczegółowe, takie jak: sprawiedliwość, dobroć, prawdomówność, dzielność, uczciwość, roztropność, odpowiedzialność.
3. Oprócz etycznego ujęcia prawości, rozumianej m.in. jako cnota, dyspozycja (wzorcową), norma postępowania i powinność moralna, w pedagogice, zwłaszcza w jej subdyscyplinach – teorii wychowania, pedagogice ogólnej (Stępkowski 2010) oraz pedeutologii, najistotniejsze okazuje się postrzeganie prawości jako cechy charakteru, postawy moralnej, celu wychowania, komponentu ideału wychowania, budulca autorytetu pedagogicznego, składnika wzoru osobowego i wzorca postępowania.
4. Uosabianie prawości, czyli bycie prawym, stanowi wyróżnik dobrego nauczyciela, wychowawcy bądź opiekuna dzieci i młodzieży. Natomiast interioryzacja w młodym pokoleniu takiej wartości, jak prawość zachodzi za pośrednictwem odpowiedniego procesu wychowania, zaś przejawia się w cechach, a także w postawie uczniów, wychowanków i podopiecznych. Postawę prawości można uznać także za naturalne przeciwdziałanie eskalacji nieprawości.
5. Stan rozwoju prakseologicznego współczesnej pedagogiki umożliwi nauczycielom, wychowawcom i opiekunom korzystanie z wielu metod, form, zasad, środków, treści edukacji aksjologicznej (w tym dotyczących wychowania moralnego), aranżowania odpowiednich sytuacji wychowawczych oraz tworzenia właściwej atmosfery wychowania w celu ukształtowania ludzi prawych. Wiele zależy od tego, czy nauczyciele potrafią umiejętnie korzystać (angażując uczniów) również z nadarzających się w środowisku wychowawczym okoliczności, które wymagają udzielenia komuś pomocy, wsparcia, okazania troski, ujawnienia emocji i uczuć pozytywnych. Doskonale kształtują prawość młodego człowieka również konstruktywnie rozwiązane przez niego sytuacje konfliktowe. Posłużenie się przez nauczyciela bądź wychowawcę właściwymi metodami wychowania: modelowania, treningu, nadawania znaczenia, a także formami organizacyjnymi: indywidualną, zespołową i zbiorową, pozwolą na tworzenie dogodnych warunków wychowawczych, potrzebnych do ukształtowania ludzi prawych. Realizacji tego celu sprzyja również nauczycielskie respektowanie zasad wychowania,



zwłaszcza takich, jak zasady indywidualizacji, aktywności, motywacji, trwałości, systemowości. Przekazanie w trakcie zajęć z dziećmi i młodzieżą informacji biograficznej lub autobiograficznej o ludziach prawych (stanowiących wzór osobowy) czy przygotowanie wytworów artystycznych na temat prawości – to tylko nieliczne propozycje z szerokiej oferty zajęć, które mogłyby pobudzić uczniów bądź wychowanków do twórczej i zarazem wartościowej pracy w szkole (na każdej lekcji, tym bardziej więc na lekcji wychowawczej czy religii), na zajęciach pozalekcyjnych (np. w ramach kół zainteresowań oraz szkolnego klubu sportowego) bądź pozaszkolnych (np. w domach kultury, klubach integracji środowiskowej, miejskich ośrodkach pomocy rodzinie, stowarzyszeniach i ruchach katolickich, parafialnych centrach młodzieży).

### Bibliografia

- Arystoteles (2007). *Etyka nikomachejska*. Gromska D. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bocheński J. M. (1999). *Patriotyzm, męstwo, prawość żołnierska*. Warszawa–Komorów: Fundacja Pomocy „Antyk”, Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski.
- Chudy W. (2005). *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*. W: Kalinowski M. (red.). *Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*. Kraków–Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 76–85.
- Cienkowski W. (1993). *Praktyczny słownik terminów bliskoznacznych*. Warszawa: Polska Oficyna BGW.
- Czaczkowska E. K., Wiścicki T. (2009). *Ksiądz Jerzy Popiełuszko*. Warszawa: „Świat Książki”.
- Czarcińska I., Gałka A. (red.). (2018). *Stefan Wyszyński. Pro memoria*, t. 3: 1953–1956. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Fundowicz S., Rymarz F., Gomułowicz A. (red.). (2003). *Prawość i godność: księga pamiątkowa w 70. rocznicę urodzin profesora Wojciecha Łączkowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Grondin J. (2007). *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*. Łysień L. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jan Paweł II (1982). *Cnota roztropności. Przemówienie na audiencji ogólnej, 25 X 1978*. W: Jan Paweł II. *Nauczanie społeczne 1978–1979*, t. 2, wybór Różycka B., Nitecki P. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodka Dokumentacji i Studiów Społecznych, s. 28–30.
- Jaśtał J. (2015). *Etyka i czas. Wariacje aretologiczne*. Kraków: „Księgarnia Akademicka”.
- Jedynak S. (red.). (1999). *Mały słownik etyczny*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Branta.



- Karaś A. (2013). Św. Anzelma z *Cantenbury ontologiczno-teologiczny system moralności*. „*Studia Redemptorysowskie*”, 11, s. 69–80.
- Kozielecki J. (1977). *O godności człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”.
- Krajewski K. (red.). (2009). *Racjonalność w etyce. Sumienie, prawość i twórczość*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Leszkowicz-Baczyński J. (1995). *Charakterystyka wyborów niektórych wartości akceptowanych przez młodych nauczycieli (komunikat z badań)*. W: Kaszyński K., Żuk-Łapińska L. (red.). *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 78–92.
- Maryniarczyk A., Jaroszyński P., Kiereś H., Zdybicka Z. J. (red.). (2012). *Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby–problemy–terminy*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Ossowska M. (1985). *Normy moralne, próba systematyzacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Podstawka K. (2016). *Prawość*. W: Chałas K., Maj A. (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”, s. 885–889.
- Stępień A.B. (2001). *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Stępkowski D. (2010). *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachers*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Stróżewski W. (2002). *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tyszczky A., Fiały E., Zajączkowski R. (red.). (2003). *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wójtowicz M. (2010). *Błogosławiony Jerzy – dojrzewanie do świętości*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Wyszyński S. (1982). *Zapiski więzienne*. Paris: Dialogue/Znaki Czasu.
- Wyszyński S. (1993). *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*. Poznań: Pallottinum.
- Zabielski J. (2015). *Roztropność, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość jako wyznaczniki chrześcijańskiej moralności. Studium tomistyczno-aksjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Żywczo A. (2019). *Prawość – zapomniana cnota. Głos w kwestii reprodukcji prawości w strukturze charakteru i osobowości młodego pokolenia*. „*Roczniki Pedagogiczne*”, 4, s. 5–18.

## RECTITUDE AND THE RELATED VIRTUES. REVIVAL OF ESSENTIAL VIRTUES IN THE PROCESS OF MORAL EDUCATION

**Abstract:** Rectitude, being a crucial category of deontology and arethology, is relatively rarely studied by representatives of sciences, such as pedagogy. The author approaches selected issues within a wider scope of research concerning human rectitude. This paper aims to answer the following questions: what kind of moral values and what particular virtues rectitude is associated with, and how, through a process of moral education can teachers, educators and care-takers shape in their students or subordinates such traits (and moral attitudes) as rectitude? Referring to the current state of knowledge the author emphasizes the significance of interdisciplinary category of rectitude in the pedagogical thinking, and presents both traits in the scientific context of collective virtue, disposition (trait) and moral attitude. The author also analyses the relationships between rectitude and other moral values or virtues. The hermeneutical methods applied in this research proved especially useful in view of the comparative character of the study.

**Keywords:** rectitude; moral virtue; collective virtue; moral attitude; process of moral education.

**Alicja Żywczok** – doktor habilitowana, prof. UŚ, pedagog i filozof. Pracuje w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze to: teoria wychowania, naukoznawstwo ogólne, antropologia filozoficzna, etyka pedagogiczna. Członkini Zespołu Teorii Wychowania i Pedagogiki Ogólnej przy KNP Polskiej Akademii Nauk. Autorka ponad 100 publikacji naukowych. Najważniejsze prace monograficzne: *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości* (2000); *Wychowanie do radości życia* (2004); *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych* (2009); *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślniej egzystencji* (2011); *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia* (2016); *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej* ([red.], 2013); *Znajomość, koleżeństwo, przyjaźń. Dynamizm ewoluowania więzi emocjonalnej* ([red.], 2014); *Kierunki rozwoju etyki pedagogicznej i teorii wychowania moralnego* ([red.] części monograficznej «Chowanny» 2016, t. 1: *Naukowcy. Osobowość, rola, profesjonalizm* ([współred.], 2019). Adres korespondencyjny: 40–126 Katowice, ul. Michała Grażyńskiego 53. Adres e-mailowy: alicjazyw@wp.pl.



DARIUSZ BĘBEN

*Institut Filozofii*

*Uniwersytet Śląski*

*Katowice*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9829-6222>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 15.04.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.30

## SOKRATES JAKO WYCHOWAWCA. SOKRATEJSKIE ROZMYŚLANIA JANA PATOČKI<sup>1</sup>

„Właściwie Sokrates  
był palony  
był przesłuchiwany  
strzelano doń jak do zwierzęcia,  
był przybity do wrót,  
był zadeptywany

Wczoraj widziałem  
Sokratesa  
Rozmawiał na agorze

Śmiał się cicho”

(Holub 1969, s. 119).

**Streszczenie:** Przedmiotem analizy jest rola Sokratesa jako wychowawcy w ujęciu czeskiego fenomenologa Jana Patočka. Operując ontologicznymi kategoriami ruchu i wstrząsu, próbuje on zbudować filozofię wychowania. Punktem wyjścia jest Sokratejskie pytanie, którego celem jest uświadomienie sobie niepewności i problematyczności świata. Taki negatywny aspekt filozofowania (wychowania) pozwala jednak wznieść się ku transcencji, w poczuciu, że przekraczając świat, stajemy się sobą samym.

**Słowa kluczowe:** Patočka; Sokrates; wychowanie; dusza; ruch.

### Wstęp

Jan Patočka, o którego części recepcji Sokratesa będzie tutaj mowa, uważał, że ateński mędrzec oraz tragiczna i wielce symboliczna śmierć nie bez powodu stały się przedmiotem filozofii. Czeski filozof idzie jeszcze dalej: „Nie jest możliwe

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach projektu badawczego NCN, nr 2011/03/B/HS1/01700 pt. „Człowiek w horyzoncie dziejów i autentyczności bycia. Studia z filozofii Jana Patočka”.

filozofowanie bez Sokratesa” (Patočka 1999, s. 224). Filozofia Ateńczyka, przeciwstawiająca się temu, co absolutne, oczywiste i niezienne w filozofii, ukazała nowe możliwości życia i samego filozofowania. Pytanie o Sokratesa jest zatem pytaniem o istotę filozofii. Całą powagę i znaczenie Sokratesa w intelektualnych dziejach świata oddaje słowo „autorytet”, użyte w tytule słynnej książki Karla Jaspersa (2000).

Celem artykułu jest ukazanie jednego z obrazów Sokratesa, który stworzył Patočka. Chodzi mianowicie o Sokratesa jako wychowawcę, szczególnego typu wychowawcę. Sokrates nie jest – wbrew zdecydowanemu stwierdzeniu Arystotelesa – filozofem „pojęć i definicji”, nie proponuje określonej definicji wychowania. Chodzi mu raczej o pewien ontologiczny wymiar wychowania, który, oparty na koncepcji egzystencjalnych ruchów, wymyka się raczej pojęciowemu schematowi. W artykule zamierzam ukazać Sokratesa Patočki jako „budziciela”, jako tego, który pobudza do odwagi, żeby żyć, żeby rozporządzać gotowością do podejmowania decyzji – bycia odpowiedzialnym. Oczywiście, narzuca się pytanie: dlaczego ludzie mieliby nie chcieć żyć? Żeby na nie odpowiedzieć, trzeba uwzględnić kontekst nie tylko zapytywania Sokratesa (kryzys demokracji ateńskiej), lecz również trudnych czasów, w których przyszło żyć i filozofować Patočce.

### Sokrates jako przedmiot filozofowania

O Sokratesie napisano już niemal wszystko. Trzeba sokratejskiej odwagi, aby poświęcić mu kolejne strony analiz. Pisano o Ateńczyku apologetycznie i krytycznie. Pełnił rolę protofilozofa, sofisty, agnostyka, pragmatyka, kapłana, bramina, retora czy *décadent*. To pewnie nie wszystko, o ile w ogóle istniał ktoś zwany Sokratesem (w zasadzie nie ma to żadnego znaczenia, chodzi bowiem o ducha jego filozofii). Jednak trudno wyobrazić sobie filozofię bez Sokratesa.

Obraz Sokratesa nie jest jednoznaczny. Bezpośredni świadkowie – Ksenofont, Platon i Arystofanes, a także w pewnym sensie również Arystoteles – „wzbogacili” swoimi poglądami filozoficznymi spuściznę myślową Ateńczyka. Wielkie filozoficzne interpretacje Kierkegaarda, Hegla i Nietzschego zacnie wykorzystały filozofię Sokratesa dla swoich celów. Nie dziwi więc, że niezliczeni filologowie i historycy filozofii – począwszy od Asta, a skończywszy na Zellerze – poszukiwali „autentycznego Sokratesa”.

Na szczęście o Sokratesie można mówić także krytycznie. Słusznym może być zarzut, że Sokrates rozmawia głównie sam ze sobą, że dialog jest tylko pozorem. Słuszne wydają się także uwagi dotyczące „przemocy”, którą stosował wobec swoich młodszych rozmówców (Eutyfron). Nie można zaprzeczyć, że jednym z wychowanków Sokratesa był kontrowersyjny polityk i wódz Alkibiades. Pozostaje jeszcze jego słynny intelektualizm etyczny, którego założenia krytycznie przepracował już Arystoteles. Słabość myśli Sokratesa jest tu wyraźnie widoczna. W każdym razie, jak pisał Patočka, sąd nad Sokratesem trwa do dziś. „Sokrates jako postawa

**nieustannie nieuchwytna** oraz Sokrates jako potrzeba i zachęta wciąż się ponawiająca; Sokrates, którego wciąż **niedoskonale konstruujemy, Sokrates, z którym lub przeciw któremu walczymy, który wbrew wszystkim czysto obiektywnych trudności jest jakoś tutaj**” (Patočka 1991, s. 13).

Poważne zainteresowanie Patočki myślą grecką rozpoczyna się dopiero po wojnie, gdy nie mógł zajmować się fenomenologią jako „filozofią burżuazyjną”. Sokrates zajął szczególne miejsce w twórczości Czecha, do tego stopnia, że zainteresowania naukowe starożytną filozofią grecką stanowić będą drugi, obok fenomenologii, punkt oparcia jego filozofowania (Pauza 1997). Oba te pola – fenomenologia i starożytność grecka – wzajemnie będą się uzupełniać, co można dostrzec w ostatnim dziele Patočki, a mianowicie *Esejach heretyckich z filozofii dziejów*. Píše w nich m.in.: „Wśród interpretacji całej plejady filozofów: od filozofii antycznej aż po czasy współczesne znajdziemy tego jednego, który odgrywa kluczową rolę dla zrozumienia jego filozoficznej pozycji, a mianowicie – Sokratesa” (Palouš 1990, s. 47).

Zdaniem Patočki, Sokrates nie był twórcą humanizmu, nie był też żadnym moralistą, którego dialektyka prowadziła do poznania cnoty. Takiego Sokratesa Patočka nie znał. Rozważał on Sokratejskie myślenie z perspektywy metafizyki. Patočka, wracając do początków nie tylko metafizyki, lecz i całej filozofii, ulega urokowi mitu źródeł, opowieści o ziemi obiecanej, której odkrycie rozwiąże wszystkie tajemnice i zagadki naszego bycia w świecie. Nie tylko utożsamiał Sokratesa z początkiem filozofii, lecz także – co ukazuje ostatni etap rozwoju myśli Czecha – z powstaniem dziejów Europy jako manifestacji sokratejskiej troski o duszę (Cajthaml 2010).

### Negatywny platonizm

Drogę prowadzącą do wspomnianej powyżej ziemi obiecanej można przybliżyć w formie negatywnej. Załóżmy, że Sokrates stawia **jedynie** pytania, na które odpowiadają Platon i Arystoteles. Ich odpowiedzi, choć różnią się mniej lub bardziej, to jednak przedstawiają pewną pozytywną wizję całości świata, czyli metafizykę. I tak, Platon, odpowiadając na pytania Sokratesa, wkracza w świat transcendentnych idei, świat tego, co niezmiennie i uniwersalne, którym rządzą **pozytywne** relacje (Evink 2011). Jednak ostatecznym urzeczywistnieniem (odповідzią) metafizyki nie była filozofia Platona, lecz Arystotelesa. Ten ostatni nie tylko doprowadził do pełni projekt swego nauczyciela, przekształcając realność ponadfizyczną w transcendentne bóstwo, lecz nadał jej również charakter naukowy, tzn. metodyczny. Tym samym metafizyka przeobraziła się w teologię, wiedzę o absolutnej, obiektywnej i pozytywnej całości. Z tej drogi – jak pokazuje historia filozofii – nie było już odwrotu. Na dłuższą lub krótszą metę można było tylko wyczekiwać momentu, gdy nastąpi katastrofa myślenia ontoteologicznego. Patočka (2015), inspirując się Sokratesem (ale także Husserlem i Heideggerem), postuluje nową formę wiedzy o absolutnym transcendowaniu, nowy stosunek do tego, co nieistniejące, a w konsekwencji – człowieka do świata jako całości.

Celem Sokratesa nigdy nie było orientowanie się ku jakiemuś wyższemu, transcendentnemu światu, lecz przeciwnie – zachwianie świata niezmiennych prawd. Podobnie postrzegał to Kierkegaard (1999, s. 41): „Każda filozofia, która zaczyna się od jakiegoś założenia, kończy się naturalnie na tym samym założeniu. Filozofia Sokratesa zaczęła się od założenia, że nic nie wie, i doszła do konkluzji, że człowiek w ogóle nic nie wie; platońska [filozofia – dop. D. B.] zaczęła od założenia bezpośredniej jedności myśli i bytu i pozostała przy tym do końca”. W tym sensie Sokrates jest ontologiem, filozofem przedmetafizycznym.

Warto tu wspomnieć apokryf Ezdrasza, który opowiada o tym, jak król Dariusz zorganizował konkurs: kto ma najsilniejszą władzę? Odpowiedzi były trzy, w kolejności: wino, król, kobiety. Dopiero Zorobabel powiedział, że żadna z tych rzeczy, ponieważ to, co **jest** – jest zawsze nieprawdziwe. Prawda nie jest żadnym bytem. Inaczej niż dla Greków, gdzie prawda jest zawsze podporządkowana temu, co istnieje. W chrześcijaństwie to Bóg, Pan rzeczy, nie jest żadną rzeczą, żadnym bytem. Jest „wywyższony ponad niebiosa”. Ladislav Hejďánek (1990), uczeń Patočki, zauważa, że przyczyna wyższości prawdy polega na jej **niebycie**, to, że nie jest ona żadnym bytem, lecz podstawą dla bytu. I w tym sensie, choć nie musi zatriumfować od razu, **prawda zwycięży** na wieki. Taka interpretacja pozwala odwołać się do pojęcia prawdy, nie wpadając przy tym w jej uniwersalne i absolutyzujące sidła. Tego właśnie chciał Patočka uniknąć. Prawda bowiem ukazuje, że przedmiotowość nie jest nigdy skończoną całością. Jego zdaniem, nie istnieją żadne absolutne wartości, nie jest dany żaden zbiór reguł naszego zachowania. Można go wytworzyć dopiero w walce z tym, co obecne, stając twarzą w twarz przed skończonym byciem.

### Sokratejskie pytanie

Przejdźmy teraz do Sokratejskiego zapytania. Powtórzmy to jeszcze raz: Sokrates pozostaje na poziomie pytania, mówiąc językiem Heideggera – przebywa w pytaniu. Pytający sam niejako staje pod znakiem zapytania. Ale pytanie jest tylko drogą, poszukiwaniem sensu w procesie poszukiwania. Abstrahując od tematów rozmów podejmowanych przez Sokratesa z jego rozmówcami, interesujące są przede wszystkim **reakcje** tych ostatnich na pytania filozofa. Moment uchwycenie przez nich negatywności wynikającej z tych pytań, uświadomienie sobie, że w zasadzie nie można na nie odpowiedzieć, że jedyne, co pozostało, to tylko Nic. Spójrzmy na jeden z wielu przykładów. Oto słynne słowa Menona: „Zanim samego ciebie poznałem, słyszałem o tobie, że ty sam tkwisz w niepewności i również innych w nią wprawiasz (gmatwasz). A teraz również na mnie rzucasz czar, tak że jestem mocno zakłopotany. I wydajesz mi się, jeśli wolno mi zażartować, całkiem podobny do owej ryby morskiej, węgorza elektrycznego; mówi się bowiem o nim, że działa w sposób odurzający na tych, którzy się do niego zbliżają i dotykają. W ten właśnie sposób mnie zaczarowałaś; stałem się bowiem odurzony na ciele i duszy i nie wiem już, co ci odpowiedzieć, chociaż odbyłem już dziesięć tysięcy razy tyle rozmów z tak



wieloma ludźmi i, jak mi się wydawało, moje racje dotyczące cnoty były dobre. Ale teraz zupełnie już nie wiem, co mam powiedzieć” (Platon 1999, 80 B).

Przeżycie tego młodego sofisty nie było wyjątkowe. Sokratejskie pytania doprowadzały jego rozmówców do odurzenia, wstydu, drętwienia, poczucia negatywności. Można nazwać stan ten również nawróceniem, przebudzeniem, uczuciem pustki, produktywną negatywnością itp. Odpowiedź: „Na Zeusa, nie”, odsłania proces wstrząsu, aby użyć celnego zwrotu Patočka. To egzystencjalne nastawienie oznacza zachwianie wiary w to, co absolutne i oczywiste, sprobematyzowanie sensu. Filozofia to właśnie akt problematyzowania. Filozofia pojawia się wraz z rumieńcem wstydu, odsłaniając nowy wymiar życia, pozwalający zrozumieć ciemną rzeczywistość, w której musimy jednak żyć. Człowiek w świecie nie pozostaje jednak z niczym. Doświadczenie nieoczywistości jest tragiczne, jednak różni się od Beckettowskiej nicości, rozpaczliwego odwrócenia się plecami do świata. Sokratesowi chodzi o ontologiczną niepewność egzystencji. Patočka (1998, s. 93) pisze na ten temat następująco: „Człowiek nie może żyć bez sensu, i to sensu całkowitego i absolutnego. To znaczy: nie może żyć w pewności braku sensu. Ale czy znaczy to, że nie może żyć w sensie poszukiwanym i problematycznym?”.

Pozostaje jeszcze społeczno-polityczny kontekst sokratejskiego pytania. Czy jest on ważny? Tak, ponieważ pytanie mogło pojawić się wówczas, kiedy Sokrates „siedział miastu na karku”. Pytanie nie tyle pojawia się w *polis*, ile je kształtuje. *Polis*, podobnie jak filozofia, wykielkuje z mitu. **Bycie-w-polis** umożliwiło postawienia znaku zapytania przed tym, co absolutne – także przed śmiercią (Patočka 1996b, s. 98).

Pytania Sokratesa nigdy nie są zawieszane w filozoficznej próżni. Nie są retoryczne. Można powiedzieć, że dotyczą tego, co moralne. Sokratejskie arcypytnanie brzmi: czym jest dobro? Co może stanowić powszechny cel życia człowieka? Na te pytania Sokrates nie znajduje jednak odpowiedzi. Sokrates nie operuje żadną definicją dobra. Wiedza o dobru to wiedza o jego niewiedzy. Innymi słowy: pytanie o dobro stanowi miarę pierwotnego stanu niewiedzy. Przypomnę, że w tle pytania stoi dziejowe bycie człowieka, a nie królestwo wiecznych idei (Patočka 1996c, s. 139 i nast.). Możliwe jest zatem tylko życie w bliskości dobra.

Potrąfimy jednak przeciwstawić dobro złu. Dlaczego? Dusza jest tym, dzięki czemu możemy rozróżnić między dobrem a złem, prawdą a fałszem. Dusza wewnętrznie kształtuje człowieka, staje się nosicielką jego losu. Patočka (1999, s. 226) mówił w tym przypadku o otwartości duszy (od razu narzuca się porównanie z Komeńskim), która w istotny sposób wiąże się z życiem odpowiedzialnym. Jest to idea obca filozofii greckiej, jednak można powiedzieć, że odpowiedź Sokratesa brzmi: troszcz się o duszę, a zatem bądź odpowiedzialny za siebie i za innych. Tylko ty możesz to zrobić. Tylko ty, nie wiedząc, czym jest dobro, dzięki duszy możesz ku niemu się ukierunkować. Tylko ty możesz pokonać ową nicość, negatywność, niepewności oraz nadać swemu życiu sens. W jednej z rozpraw zawartych w *Esejach heretyckich z filozofii dziejów* Patočka (1998, s. 91) pisze: „To, że filozofia nie potrafi

dać człowiekowi wyższego sensu życia, całkowicie pozytywnego, niezłomnego, zrozumiałego wprost, bez żadnej zagadkowości, do jakiej prowadzi zachwianie pierwotnej skromnej sensowności, to, że metafizyka, zamiast do obiecywanej czy oczekiwanej sytuacji pozytywnej, wiedzie do niepewności, jest doświadczeniem występującym z wielką siłą właśnie wtedy, gdy człowiek, pozbawiony praktycznego sensu swej egzystencji w społeczności, zwraca się ku wewnątrz, aby tam znaleźć to, czego mu życie w społeczności – a więc również w kosmosie, którego społeczność jest częścią i odbiciem – odmówiło”.

### Wychowanie jako ruch

Zdaniem Patočki, Sokratejskie pytanie jest urzeczywistnieniem egzystencjalnego ruchu, procesu zachodzącego wewnątrz człowieka, związanego z odrzuceniem naiwnej i ograniczonej codzienności, z podniesieniem się z upadku. Czeski fenomenolog wyróżnia trzy takie ruchy. Życie człowieka rozpoczyna się od **zakorzeniania** w tym, co dane. Akceptujemy wszystko to, co nas otacza. Stajemy się częścią świata naturalnego. Czujemy się bezpiecznie, czujemy się jak w domu. Ruch ten stanowi podstawę naszego przetrwania, wyznaczając ramy naszej cielesnej egzystencji w panowaniu nad światem. Świat taki przedstawia Homer, w którym wszystko jest określone przez boskie prawo, któremu człowiek, jeśli chce przetrwać, musi się podporządkować.

Jednak człowiek posiada zdolność wyrwania się z tego ciemnego świata instynktów. Otwiera się przed człowiekiem droga do tego, co dane w pełnej jasności. Drugi ruch **samorealizacji (obrony)** jest już ruchem troski o rzeczy, które nas opanowują, które sprawiają, że jesteśmy dla siebie obcy. Panując na rzeczami, sami stajemy się użyteczni. Ruch drugi określa naszą terażniejszość, wyznacza społeczny wymiar życia człowieka, w którym najważniejszym zadaniem jest praca.

Trzeci ruch życia prowadzi do **prawdy**, która jest dla człowieka właściwym samozrozumieniem. W tym ruchu przełomu chodzi już o autentyczną egzystencję. Tutaj odsłania się przed człowiekiem relacja zarówno do własnego życia, jak również do bytu w całości. Dopiero w tym nastawieniu człowiek może zrzec się swoich zainteresowań. Człowiek może otworzyć się na to, co nadejdzie. Ten ruch wiąże się z powstaniem filozofii i początkami człowieka dziejowego (Patočka 2009). Tak oto dzięki sokratejskiemu pytaniu i braku odpowiedzi (wstrząsowi) nastąpiło przejście od mitu do filozofii i *polis*, z epoki przeddziejowej do historii.

Rozważmy teraz ten sam problem od strony filozofii wychowania. Jeżeli filozofia jest nauką o naturze spekulatywnej (można z tym dyskutować), to pojawia się pytanie o jej znaczenie dla wychowania. Wydaje się, że filozofia niczego nie może zaferować procesowi wychowania. Patočka (1996a, s. 364) pyta: „Czy takie spekulatywne myślenie może wesprzeć realny społeczny proces jakim jest wychowanie?”. Czy Sokrates w swoich rozmowach spekulował? Jeżeli założymy, że istotą jego filozofii było pytanie, to nie można mówić, że wychodził poza obszar *theoria*.

Dopiero odpowiedź przynosi rozwiązanie praktyczne, dopiero odpowiedź sprawia, że wkraczamy w świat działania.

Człowiek żyje w świecie naturalnym w poczuciu pełnej harmonii. Jego przeżywające życie nie wymaga żadnych pytań. Zdarza się jednak, że coś zakłóca ową harmonię. Patočka się zastanawia, czy początkiem takiej amplitudy może być proces wychowania. Pisze on: „Pewność źródłowego świata naturalnego musi być w pewien sposób zachwiana, zaprzeczona. Wówczas człowiek doświadcza czegoś nowego, doświadcza szczególnego ruchu, który się w nim wydarza, wszystko nabiera nowego sensu, świat otwiera w szerokich horyzontach, w których dotąd się nie zjawiał. Coś takiego, faktyczne przełamanie codzienności, tępej normalności, stanowi punkt wyjścia procesu wychowania, które europejskiemu człowieczeństwu nadaje w historii sens” (Patočka 1996a, s. 367).

Wychowanie jest ruchem, procesem dokonującym się we wnętrzu człowieka. Proces ten polega w swojej istocie na odejściu od naiwnej codzienności. Człowiek poruszony staje się innym człowiekiem. Wychowanie to wstrząs, choć nie zawsze musi on mieć za źródło filozofii. Może to być na przykład wstrząs religijny, estetyczny itd. Wydaje się jednak wątpliwe, żeby mógł on zostać wywołany przez naukę. Nauka nie jest drogą *via negationis*.

Filozof interpretuje świat, ponieważ nie ma innego życia niż życie w świecie. Świat i życie podlegają interpretacji – to jest właśnie zadaniem filozofii. Interpretacja pojawia się zawsze tam, gdzie coś jest niepewne, niedookreślone, gdzie coś wymaga wyjaśnienia. Pedagogika powstaje tam, gdzie proces wychowania staje się nieoczywisty, gdzie wychowanie staje się problemem (Patočka 1996a, s. 400). Jak twierdzi David Rybák (2017), Patočka jest świadom, że wychowanie to proces, dokonujący się w naturalnym nastawieniu, w dużej mierze nieuświadomiony. Wychowanie to po prostu kształtowanie ludzkich zdolności do bycia istotą społeczną, która posiada możliwość przenoszenia dalej pewnych treści wypracowanych przez pokolenia. Jednak najważniejszym elementem w wychowaniu jest kształtowanie samego siebie. Pedagogika musi zatem zakładać ideę sensu życia. To właśnie filozof – jak zaznacza Patočka – oferuje klucz do owego sensu.

Trzeba dodać, że pojęcie *Bildung* jest szersze niż czeskie „wychowanie”. Patočka proponuje termin formacja, ona bowiem rozgrywa się w wielu warstwach zmieniającej się świadomości (Czech przywołuje tu pojęcie aktualizacji Theodora Littta). Sytuacja pedagogiczna musi zawierać wszelkie stanowiska: wychowawcy i wychowanka oraz wszelkie impulsy (obiektywny, subiektywny i społeczny). Zadaniem sokratejskiego *elenchos* jest rozpoznanie egzystencjalnego stanu duszy. Nie chodzi w nim o to, co powszechnie rozumiemy przez metodę sokratejską, która za pomocą elenkytyki i majeutyki pomaga wydobyć z rozmówcy wiedzę, lecz o egzystencjalną pomoc w odkryciu nowej zasadniczej możliwości własnego bycia.

Człowiek nie jest określonym z góry bytem. Przeciwnie – człowiek (uczeń) nadaje sens rzeczom (światu), widzi je ze stanowiska swych możliwości. Uczeń musi poszukiwać swej drogi. Zadaniem wychowawcy jest udzielenie mu pomocy.

Zawsze jest to sytuacja konfliktowa. Nie ma bowiem równości między wychowawcą a wychowankiem. Ten drugi musi się podporządkować autorytetowi tego pierwszego. Mimo że wychowanek sam decyduje o własnym życiu, to jednak czuje, że nie jest w pełni niezależny. Proces wychowania przypomina walkę (gr. *agon*). Walkę, w której uczeń, realizując swoją wolność, przewycięża nauczyciela. Przypomnę, że Sokrates został skazany na śmierć także za deprawowanie młodzieży. Co kryje się za tym zarzutem? Odpowiada Hegel (1994, s. 604): „Sprowadzanie na złą drogę młodzieży polegało na tym, że to, co bezpośrednio obowiązywało, stawało się chwiejnym”.

### Zakończenie

Przesłanie Sokratesa skierowane do jego uczniów można streścić słowami: „Miejcie odwagę żyć dobrze!”. Tą właśnie zasadą kierował się Patočka, gdy podpisywał i autoryzował swoją osobą Kartę 77. Na frontonie świątyni Appolina w Delfach wryto napis: „Poznaj samego siebie”. Ta maksyma często towarzyszy rozmowom Sokratesa. **Nie chodzi tu o żadne wewnętrzne poznanie, lecz o dramat duszy**, która poznając siebie, uzmysławia sobie również własne ograniczenia, a w dalszej kolejności jest w stanie uznać swoją skończoność i bezsilność. Wychowanek musi uporać się ze swoim życiem sam, mimo że śpieszy mu z pomocą wychowawca (Sokrates). Oto właściwy sens egzystencji. Ludzkie życie będzie zawsze dążyć do życia w całości, która jednak nigdy nie jest człowiekowi dana. Dusza jako miejsce pytania o sens czyni nas odpowiedzialnymi za świat, ale także za Innego, za wychowanka. W tym kontekście *paideia* to nie tylko troska o duszę, lecz również – a może najpierw i przede wszystkim – jej „przebudzenie”. Jeśli dokona się owo przebudzenie, to człowiek będzie mógł wznieść się ponad bezsens życia i rozpocząć proces kształcenia, którego celem jest nadanie sensu nie tylko swojemu życiu, lecz także całej kulturze europejskiej. I dlatego, zdaniem Patočki (1998, s. 103): „Sokrates jest filozofem, jeśli nie największym, to najprawdziwszym”.

### Bibliografia

- Cajthaml M. (2010). *Evropa a péče o duši. Patočkovy pojetí duchovních základů Evropy*. Praha: Oikúmené.
- Evink E. (2011). *The Relevance of Patočka's „Negative Platonism”*. W: Abrams E., Chvatík I. (red.). *Jan Patočka and the Heritage of Phenomenology. Centenary Papers*. Dordrecht–Heidelberg–London–New York: Springer, s. 57–71.
- Hegel G.W.F. (1994). *Wykłady z historii filozofii*, t. 1. Nowicki Ś. F. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Hejdánek L. (1990). *Pojetí pravdy a jeho meontologické předpoklady*. „Reflexe”, 1, s. 1–11.
- Holub M. (1969). *Model człowieka*, tłum. Pleśniarowicz J. Warszawa: PIW.

- Jaspers K. (2000). *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*. Bentkowski P., Flaszak R. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Kierkegaard S. (1999). *O pojęciu ironii z nieustającym odniesieniem do Sokratesa*. Djakowska A. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Pauza M. (1997). *Patočkův Sókratés*. „Filosofický časopis”, 1 (45), s. 899–908.
- Palouš M. (1990). *Filosofovat se Sokratem*. „Filosofický časopis”, 1–2 (38), s. 45–58.
- Patočka J. (1991). *Sókratés. Přednášky z antické filosofie*. Praha: SPN.
- Patočka J. (1996a). *Filosofie výchovy*. W: tenže: *Péče o duši*. Sv. 1. I. Chvatík I., Kouba P. (oprac.). Praha: Oikúmené, s. 363–440.
- Patočka J. (1996b). *Kapitoly ze současné filosofie*. W: tenže: *Péče o duši*. Sv. 1. Chvatík I., Kouba P. (oprac.). Praha: Oikúmené, s. 85–100.
- Patočka J. (1996c). *Věčnost a dějinnost. Rádlův poměr k pojetím člověka v minulosti a současnosti*. W: tenže: *Péče o duši*. Sv. 1. Chvatík I., Kouba P. (oprac.). Praha: Oikúmené, s. 139–242.
- Patočka J. (1998). *Czy dzieje mają sens?* Zychowicz J. (tłum.). W: tenže, *Eseje hereetyckie z filozofii dziejów*. Czycibor-Piotrowski A., Szczepańska E., Zychowicz J. (tłum.). Kraków: Znak, s. 73–106.
- Patočka J. (1999). *Platón a Evropa*. W: tenže, *Péče o duši*. Sv. 2. Chvatík I., Kouba P. (oprac.). Praha: Oikúmené, s. 149–355.
- Platon (1999). *Menon*. Witwicki W. (tłum.). W: tenže, *Dialogi*, t. 1. Kęty: Antyk, s. 459–503.
- Patočka J. (2009). „*Přirozený svět*” v meditaci svého autora po třiatřiceti letech. W: tenže, *Fenomenologické spisy*. Sv. 2. Chvatík I., Frei J. (oprac.). Praha: Oikúmené, s. 265–334.
- Patočka J. (2015) *Negativny platonizm. O genezie, problematyce i zaniku metafyziky oraz pytaniu, czy filozofia może istnieć bez niej*. Borys M. (tłum.). „Kwartalnik Filozoficzny”, t. XLIII, z. 4, s. 167–204.
- Rybák D. (2017). *The Educational Aspect of Phenomenological Reduction*. „Kultura i Wychowanie”, 7, s. 42–50.

## SOCRATES AS AN EDUCATOR: SOCRATIC DELIBERATIONS BY JAN PATOČKA

**Abstract:** The article focuses on the role of Socrates as an educator in the view of the Czech phenomenologist Jan Patočka. Philosophy of education consists of exposition of the particular ontological categories (movement and shock). The starting point is the Socratic question that lets us realize the uncertainty and problematics of the world. However, this negative aspect of philosophizing allows us to rise beyond transcendence, we cross the world to become ourselves.

**Keywords:** Patočka; Socrates; education; spirit; movement.

**Dariusz Bęben** – doktor habilitowany, adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Śląskiego. W swoich badaniach koncentruje się na filozofii czeskiej i słowackiej, historii ruchu fenomenologicznego w Polsce i na świecie. Ważniejsze publikacje: *Polska fenomenologia przedwojenna. Antologia tekstów* (współredaktor, Katowice 2013); *Człowiek w horyzoncie dziejów i egzystencji bycia. Studia z filozofii Jana Patočki* (Katowice 2016). Adres korespondencyjny: ul. Bankowa 11, 40-007 Katowice. Adres e-mailowy: [dariusz.beben@us.edu.pl](mailto:dariusz.beben@us.edu.pl).

## WOLNOŚĆ ONTOLOGICZNA W ROZPRAWIE PT. ŚWIAT NATURALNY JAKO PROBLEM FILOZOFICZNY JANA PATOČKI WOBEC FENOMENOLOGII HUSSERLA<sup>1</sup>

**Streszczenie:** Jan Patočka w swojej rozprawie habilitacyjnej z 1936 roku pt. *Świat naturalny jako problem filozoficzny (Přirozený svět jako filosofický problém)* przeprowadził krytykę ówczesnej metafizyki subiektywności. W krytyce tej posłużył się fenomenologią i redukcją fenomenologiczną. W poniższym tekście przeanalizowano założenia redukcji fenomenologicznej Patočki i przestudiowano podobieństwa i różnice jego rozważań wobec stanowiska Edmunda Husserla. Zdaniem autora prezentowanego tekstu, czeski fenomenolog pogłębił myślenie fenomenologiczne o pojęcie wolności negatywnej, które wywodzi się ze spontaniczności posiadania świata.

**Słowa kluczowe:** fenomenologia; redukcja fenomenologiczna; ontologia; edukacja; intersubiektywność; język; świat.

### Wstęp

Rozpocznę nieco nietypowo, a mianowicie od osobistego wyznania. Tak dla mnie, jak i dla wielu moich kolegów Jan Patočka (1907–1977) jest nie tylko jednym z wielu znanych i studiowanych filozofów, lecz także kimś znacznie więcej. Jego myślenie fenomenologiczne wyznacza podstawy noetyczne dla naszych własnych poszukiwań filozoficznych. Jeżeli przyjąć tezę, że fenomenologia polega na uczeniu się patrzenia na nowo, ośmielę się stwierdzić, że od Patočki nauczyliśmy się widzieć po czesku. Jego prace wyrażają w języku czeskim kod genetyczny myślenia fenomenologicznego. Trzeba głębszej refleksji, żeby zrozumieć, że gdy czescy fenomenologowie

---

<sup>1</sup> Przekład artykułu, który ukazał się w języku angielskim w pierwszym numerze „Forum Pedagogicznego” z 2019 roku. W odwołaniach i cytatach posłużono się tekstami w polskiej wersji językowej, o ile istnieją. [D. S.]



studiują prace Husserla, Heideggera, Finka czy innych autorów tego nurtu filozoficznego, słyszą właściwie język stworzony przez Patočkę.

Wskazany powyżej stan rzeczy powoduje także pewnien problem. Sądzę, że w przeciwieństwie do niektórych teorii konstruktywistycznych, spuścizny Patočkowskiej nie można ignorować, innymi słowy, trzeba ją ciągle przypominać i odczytywać od nowa, gdyż tworzy ona filar pod współczesny sposób postrzegania świata i wszelkie rozważania na ten temat. W tej sytuacji wydaje się, że wskazane jest przedstawienie przynajmniej niektórych aspektów i uwarunkowań dorobku myślowego Patočki. Niniejszy artykuł jest pierwszym, bardzo niewielkim krokiem w tym kierunku. Należy go traktować nie jako wyczerpujące studium o fenomenologii Patočki, lecz raczej jako szkic przedwstępny, w którym poddano analizie wybrane wątki zaczerpnięte z jego rozprawy habilitacyjnej z 1936 roku pt. *Świat naturalny jako problem filozoficzny (Přirozený svět jako filosofický problém)*. Na tej podstawie zostaną wyeksponowane niektóre różnice między podejściem fenomenologicznym Patočki i Husserla. Uwidocznily się one już w pierwotnym tekście wspomnianej rozprawy.

### Redukcja fenomenologiczna

W *Świecie naturalnym...* Patočka prowadzi swoje rozważania, pozostając w ramach Husserlowskiej fenomenologii konstytucji. Tym, co umożliwi mu do rozstrzygnięcia problemów metafizyki subiektywności, które do tej pory pozostawały bez odpowiedzi, jest redukcja fenomenologiczna (Patočka 1987, s. 48–49). Redukcja ta dostarcza mu również podstaw do zdekonstruowania naiwnej wiary empirycznej w byty, i spojrzenia na nie w sposób bardziej zasadniczy, a mianowicie jako na „zjawiska bytu”. Odnośnie tego Patočka (1987, s. 47) pisze m.in.: „Redukcja fenomenologiczna ukazuje mianowicie, że to, co z naturalnego, empirycznego stanowiska uważałem za bytujące rzeczy, stanowi z punktu widzenia transcendentalnego **zjawiska bytu** [podkr. D. R.]; to, co ze stanowiska naturalnego jawiło się jako sam w sobie pierwotny, gotowy zespół elementów danych, jawi się stanowisku transcendentalnemu jako krystalizacja weryfikującego w regularnych odstępach doświadczenia”.

Główna część analiz „świata naturalnego”, które prowadzi Patočka w omawianej rozprawie, nie dotyczy jednak subiektywności osadzonej w transcendentalnej immanencji, lecz relacji człowieka ze światem. Relacja ta jest usytuowana na wyższym poziomie. Odzwierciedla się to także w terminologii używanej przez Patočkę. Wprowadza on termin *přirozený svět* (po polsku – „świat naturalny”), co można tłumaczyć na język niemiecki jako *natürliche Welt*, i zastępuje nim Husserlowskie *Lebenswelt*, czyli w przekładzie na język polski – „świat życia”<sup>2</sup>. Na pozór tylko była to nieznaczna modyfikacja. Świadczy ona jednoznacznie, że

2 Żeby być precyzyjnym, należy zauważyć, że terminem *Lebenswelt* przed Husserlem posługiwał się Georg Simmel. Użył go w swojej rozprawie z 1912 roku pt. *Die Religion* (Welter 1986, s. 13).

punktem wyjścia Patočki w jego rozważaniach nie jest świat życia, który przedstawił Husserl w *Kryzysie nauk europejskich i fenomenologii transcendentalnej* (1999) i późniejszych swoich tekstach, lecz świat naturalny. Ten ostatni pojawia się jako termin w pierwszym tomie *Idei czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii* Husserla (1975). Twórca fenomenologii interpretuje go jako korelat stanowiska naturalnego (*natürliche Einstellung*), który wytwarza transcendentna subiektywność w swoim pramniemaniu (*Urdoxa*). Patočka zamiast przemyśliwać immanencję zawartą w tym przedstawieniu, całą swoją uwagę kieruje na negatywność jako nierozłączny składnik bycia człowiekiem. Do tej sprawy wróć jeszcze w dalszej części niniejszego artykułu.

W analizach Patočki podmiotem świata jest istota ludzka, a nie transcendentna immanencja. Wskutek tego korelacja między człowiekiem a światem nie przybiera u niego postaci układu wertykalnego, w którym świat tworzy jedynie podwalinę transcendentalnych aktów konstytuujących rzeczywistość. Patočka bada raczej horyzontalną współzależność między człowiekiem a światem. W tym miejscu należałoby jednak podnieść okrzyk sprzeciwu, gdyż punktem odniesienia są dla niego wspomniane analizy Husserla przedstawione w *Kryzysie nauk europejskich...* i innych tekstach poświęconych światu życia (*Lebenswelt*), a nie światu naturalnemu (*natürliche Welt*). Z pewnością temu sprzeciwowi przyznano by słuszość. Niemniej jednak Patočce nie chodzi o transcendentną subiektywność, lecz właśnie o istotę ludzką, a raczej współzależność człowiek–świat wraz z cechującą ją negatywnością posiadania świata. Przekonująco dowodzi tego teza, którą Patočka stawia na początku swoich rozważań: „Problemem filozofii jest świat jako całość” (Patočka 1987, s. 6).

Świadome przesunięcie punktu ciężkości z kwestii immanencji subiektywności transcendentalnej na problem posiadania świata, który zdaniem Patočki – znamionuje bycie człowiekiem, umożliwiło mu również wystąpienie z krytyką metafizyki subiektywności i przedyskutowanie zgłaszanych przez nią kontrargumentów. Te intelektualne zmagania stanowią znaczną część pierwszych dwóch rozdziałów *Świata naturalnego...* (Patočka 1987, s. 7–51).

We wskazanych powyżej rozważaniach najbardziej dyskutowanym i równocześnie dla Patočki najtrudniejszym problemem jest wykazanie, że współczesna filozofia subiektywności potrzebuje ontologicznego pogłębienia, którego może dostarczyć tylko redukcja fenomenologiczna. Zdaniem czeskiego fenomenologa, począwszy od Kartezjusza, nowożytna metafizyka dąży do wykazania podstaw subiektywności. Błędnie jednak mylono zawsze tę subiektywność z jakąś kategorią ontyczną: „Kartezjusz, przez swój sceptycyzm metodyczny, był na drodze do takiego oczyszczenia doświadczenia, ale rozminął się z celem przez to, że jego poszukiwanie tego, co bezwarunkowe, przemieniło się w poszukiwanie pierwszych pewności, że z ontologicznego sceptycyzm stał się ontyczny” (Patočka 1987, s. 42). Współcześnie dzięki redukcji fenomenologicznej i jej jasnemu rozróżnieniu między nastawieniem ontologicznym i ontycznym możliwe jest prześwietlenie transcendentalnej

subiektywności, do której według Patočka odnosi się każda atrybucja ontyczna, jakiej przykład właśnie podano. Zależność dzięki niej powstająca nie jest jednak wynikiem namysłu w obrębie horyzontu rzeczywistości i przyczynowości. Dopiero redukcja fenomenologiczna otwiera drogę do rozpatrzenia bytu ontycznego w jego ontologicznym wymiarze, czyli w jego sposobie bytowania (*Seinsweise*) i sensie istnienia (*Seinssinn*).

W analizie fenomenologicznej byty nie stanowią jakichś super-kategorii, np. substancji. Gdyby coś takiego miało miejsce, równałoby się to podtrzymywaniu nastawienia ontycznego. W tej chwili muszę przerwać rozważenie tej tezy i jej konsekwencji po to, żeby zapytać o konstytucję bytu transcendentального. Na ten temat Patočka pisze m.in.: „To prawda, że fenomenologizując w pewien sposób stwierdzamy, sądzimy itd. Charakter naszych stwierdzeń jest tu jednak inny niż w sferze stanowiska naturalnego. Naiwna wiara stanowiska naturalnego jest receptywna, wierzy w przedmioty jako niezależne od tego, czy zwracamy na nie uwagę. «Wiara» widza fenomenologicznego nie jest recepcją, lecz skutek jego spojrzenia dopiero **powstaje**, dopiero zyskuje **dla niego znaczenie** życie transcendentalne. I tak samo właśnie ma się rzecz z naturalnym i transcendentальnym bytem. Byt naturalny jest zawsze **przed** pojmującym spojrzeniem skończonego podmiotu, który tylko **uznaje**. Byt transcendentálny powstaje dopiero przez redukcję; jest w swoim «ontycznym» charakterze **zdany** na podmiot transcendentálny, gdy tymczasem w stanowisku naturalnym podmiot jest zawsze zależny od bytu” (podkr. J. P.; 1987, s. 47).

### „Posiadanie świata”

Patočka w swoich analizach eksponuje zasadniczą strukturę konstytuującą człowieka. Jako istota ludzka jest on nie tylko umiejscowiony **wewnątrz świata**, lecz również **ma świat**. To swoiste posiadanie świata oznacza, że człowiek **wie**, że znajduje się na świecie: „człowiek jest istotą, która nie tylko jest skończona, jest częścią świata, ale także ma świat, wie o świecie” (Patočka 1987, s. 63). Ważne, żeby do głębi zrozumieć sens tej wypowiedzi. Wiedza, o którą tutaj chodzi, nie jest czymś dodanym lub wtórnym (przykładowo jako wynik refleksji), nie jest również predykatem człowieka, ta wiedza przynależy w prostej linii do bycia człowiekiem, tzn. sposobu jego bytowania jako istoty ludzkiej. Dzięki niej człowiek posiada również zdolność rozumienia innych istot żyjących (Patočka 1987, s. 64).

Wspomniana zdolność wpływa na człowieka i ubogaca jego „posiadanie świata”. Oznacza to, że jako ludzie nie żyjemy *in abstracto* w świecie, lecz świat jest stanowiony przez współkonstytuujące go działania konkretnych społeczeństw – tego właśnie żyjącego i przeżywanego społeczeństwa, w którym dana jednostka się urodziła (Patočka 1987, s. 66–67). Do „posiadania świata” należy także „bycie w domu”. To ostatnie pojęcie określa centrum ludzkich aktywności. Ustalenie tego centrum toruje drogę do znalezienia przez człowieka orientacji wewnątrz jego świata. Jednostka kieruje się w nim topologią o charakterze teleologicznym.

Rozróżnienia typu: „moje–nasze”, „przód–tył” czy „skąd–dokąd” tworzą centrum tego, co znajome i swojskie, w przeciwieństwie do odległej i nieokreślonej bliżej sfery tego, co niejawne, choć niewątpliwie znajdujące się na świecie. Dzięki tym strukturom teleologicznym można topologicznie definiować centrum i peryferie.

Warto dodać, że naszkicowana topologia nie rości sobie pretensji do geometrycznej dokładności. Jest to topologia **wewnątrz naszego rozumienia**, a nie w ontycznej przestrzeni na mapie. Gdy znajdujemy się na „naszym” lub „wrogim” terytorium, w przestrzeni fizyczno-geometrycznej, nie istnieje jednoznaczna granica. W stanowisku naturalnym mamy raczej niejasne fazy lub przejścia od obecnych, uświadomionych i danych elementów, ku obszarom dalekim i niemal nieobecnym, a pomimo to wchodzącym w zakres horyzontu świata.

Tym, czego niemal całkowicie brakuje zarówno w analizach świata życia Husserla (*Lebenswelt*), jak również w jego interpretacjach intersubiektywności, jest określenie roli języka w stanowieniu „my”. Tej właśnie kwestii Patočka przyznał w swojej rozprawie habilitacyjnej z 1936 roku centralne znaczenie. Wynikało to stąd, że jego zdaniem język przyjmuje z góry już ukonstytuowaną apercpcję drugiego człowieka: „Aperpcja drugiego człowieka, bliźniego, jest pierwszą przesłanką dla konstytucji języka i mowy” (Patočka 1987, s. 108). Problematyka języka i mowy, która stanowi główny przedmiot rozważań w czwartej części omawianego dzieła Patočki, kończy wymianę myśli z Husserlem i otwiera nową przestrzeń dociekań – dokładnie w tym miejscu, w którym zatrzymała się analiza Husserlowska.

Moim zdaniem w tekście Patočki konfrontacja z Husserlem nie jest wyraźnym zamiarem i raczej skrywa się za doborem poruszanych zagadnień. Za przyjęciem tej tezy przemawia wskazane powyżej oparcie języka lub, mówiąc ogólnie, komunikacji międzyludzkiej na apercpcji drugiego człowieka. W kolejnych analizach daje się wyraźnie odczuć wpływ na Patočkę innych jeszcze przedstawicieli myśli fenomenologicznej, takich jak Martina Heideggera czy Maxa Schelera, a przy omawianiu kwestii języka – Antona Marty’ego i Ludwiga Langrebe’a. W tym kontekście stosunek Patočki do fenomenologii Husserla wydaje się mniej lub bardziej nieproblematyczny.

### Język, myślenie i intersubiektywność

Nawiązanie do wskazanych powyżej filozofów i teoretyków umożliwiło Patočce rozjaśnienie wewnętrznych relacji zachodzących między językiem, myśleniem i intersubiektywnością. Należy przypomnieć, że zagadnienia te tworzą rdzeń *Świata naturalnego*... W niniejszym artykule nie ma miejsca na ich pełną analizę, a jedynie na krótki zarys.

Założeniem, które moim zdaniem należy z góry przyjąć, jest istnienie paralelizmu między myślą a językiem. Zgodnie z tym traci problematyczność fakt przedstawiony przez Husserla w pierwszym tomie *Idei czystej fenomenologii*... (1975, s. 124 i nast.), że mianowicie ekspresja językowa ma swoją własną intencjonalność.

Należy uznać to za kolejny dowód różnicy między Patočką a Husserlem. Ten ostatni rozpoczyna od redukcji fenomenologicznej i przechodzi do czystej immanencji świadomości. Postępowanie Patočki jest inne – polega na badaniu związków między różnymi poziomami myślenia, języka i intersubiektywności jako elementami składowymi fundamentalnej struktury, którą naświetliłem powyżej jako „posiadanie świata”. Można powiedzieć, że w tym zakresie Patočka zbliża się bardziej do stanowiska przedstawionego przez Heideggera w analizach *Dasein* niż do redukcji fenomenologicznej Husserla. Powtórzmy jednak, że rozważania Patočki przebiegają jednoznacznie w ramach fenomenologii tego ostatniego.

Analiza języka w dziele Patočki nie jest prowadzona sama dla siebie, lecz służy innym celom, tj. wyjaśnieniu unkonstyтуowania intersubiektywności. W tym miejscu należy zauważyć, że zależność między intersubiektywnością a językiem jest w *Świecie naturalnym...* traktowana z założenia jako mniej lub bardziej liniowa (podtrzymuję tę tezę). Patočka jednak, żeby objaśnić pewne zasadnicze struktury bycia człowiekiem, docieka źródeł **zdolności** dziecka do uczenia się języka. Jego zdaniem myślenie jest dalszym ciągiem ludzkiej spontaniczności. Omawiany autor pisze o tym następująco: „myślenie jest rozwinięciem spontaniczności” (Patočka 1987, s. 112). Stwierdzenie to trzeba interpretować w odniesieniu do struktury „posiadania świata” jako wskazanie na jedną z jego cech.

Jak przedstawiono powyżej, według Patočki, istota ludzka nie tylko znajduje się w świecie, lecz również posiada świat. Konsekwentnie wynika z tego, że myślenie nie sytuuje się w świecie, lecz należy do struktury „posiadania świata”. Jego funkcją jest poszerzanie **rozdzielenia** (gr. *chorismos*), które przynależy do „posiadania świata” jako konstytuująca go właściwość. Samo w sobie rozdzielenie to jest wolnością, która „z natury” przysługuje ludzkiemu sposobowi bytowania. Warto podkreślić, że wolność ta nie jest jakimś dodatkiem do istoty ludzkiej, lecz byciem człowiekiem w dosłownym sensie tego słowa. W tych ramach ontologicznych trzeba rozważać spontaniczność wspomnianą przez Patočkę.

Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że tak rozumianej spontaniczności brakuje podstawy czasowej w sensie Husserlowskim, albo raczej – nie zostało to omówione przez Patočkę w *Świecie naturalnym...* Jeśli jednak weźmie się pod uwagę, że fenomenologia odkrywa czasową podstawę doświadczenia i istnienia, powstaje pytanie: czy taka spontaniczność i wynikająca z niej struktura „posiadania świata” są w ogóle czymś czasowym, czy nie jest raczej odwrotnie, że mianowicie czasowość jest tym, co wynika z tej struktury. Zamiast o czasowości Patočka pisze o ludzkiej **skończoności** (1987, s. 62), która nierozdzielnie przynależy do istnienia człowieka: „człowiek nie jest tylko rzeczą wśród rzeczy, jak jest nią jeszcze zwierzę (może z wyjątkiem najwyższych gatunków z rzędu naczelnych), lecz przede wszystkim **wie** o tej swojej sytuacji, **pojmuje** swoją własną skończoność. Skończoność na zasadzie interakcji jest sytuacją stałą, której konkretny kształt nieustannie się wprawdzie zmienia, ale z której człowiek jako człowiek nie może się wydostać” (podkr. J. P.). Trzeba raz jeszcze powtórzyć, że dla bycia człowiekiem skończoność

ta nie jest konstytutywna, jak ma to miejsce w Heideggerowskich analizach *Dasein*, lecz raczej musi zostać uzupełniona strukturą „posiadania świata”. Patočka (1987, s. 63) twierdzi, że „człowiek jest istotą, która nie tylko jest skończona, jest częścią świata, ale także ma świat, wie o świecie”. W tym kontekście powstaje jeszcze jedno pytanie: jak rozumieć stwierdzenia Patočki dotyczące spontaniczności? Czy ta spontaniczność należy do kategorii metafizyki świadomości, którą fenomenologia próbuje zredukować?

### Na marginesie: *Medytacja*<sup>3</sup>

Objaśnienia przynajmniej niektórych kwestii poruszonych powyżej dostarcza moim zdaniem praca pt. „*Świat naturalny*” w *medytacjach autora po trzydziestu trzech latach* („*Přirozený svět*” v *meditaci svého autora po třiatřiceti letech*). Praca ta ukazała się w 1970 roku jako uzupełnienie albo raczej komentarz do powtórnego wydania rozprawy habilitacyjnej. Dowiadujemy się z niego, że skończoność należy rozumieć jako właściwość nieodłącznie przynależną naszemu istnieniu. Według Patočki, subiektywność Kartezjańska pochodzi z refleksji absolutnej. Jednak refleksja ta oznacza redukcję „do pewności odkrywanego przedmiotu” (Patočka 2019, s. 41). W tej redukcji podmiot jawi się jako strumień *cogitationes* („myśli”). To oznacza jednak, że „nie wychwytuje on Ja w jego jaźni”, co więcej – traci z oczu jego „istotową historyczność, możliwość i odpowiedzialność” (Patočka 2019, s. 41).

Z powyższych stwierdzeń wyraźnie wynika, że Patočka dezaprobuje Husserlowski sposób redukowania immanencji jako pozostałość kartezjanizmu. W tym miejscu skłania się do przyjęcia bardziej Heideggerowskiego nastawienia, zgodnie z którym podstawę rozumienia naszego sposobu istnienia zapewnia nie nieskończona transcendentálna subiektywność odsłaniana przez redukcję (i refleksję) fenomenologiczną, lecz skończone jestestwo, nasze żyjące „bycie-w-świecie” z jego „istotową historycznością” (Patočka 2019, s. 41) i możliwościami, krótko mówiąc – żyjąca czasowość. Jeśli ta uwaga jest słuszna, to wspomnianą wcześniej spontaniczność należy interpretować w ramach ontologicznej struktury skończoności. Taka skończoność naszego istnienia wyznaczałaby podstawę do rozwinięcia w czasie właściwości istotowych.

Wspomniana powyżej *Medytacja* została napisana 33 lata po pierwszym wydaniu *Świata naturalnego...* i znacząco od niego odstaje. Z tego powodu powyższa interpretacja kwestii czasowości, chociaż udziela stosownej odpowiedzi, wydaje się anachroniczna i, co jeszcze bardziej istotne, sprzeczna z perspektywą Husserlowską, wyraźnie dostrzegalną w tekście pierwotnym. Spróbujmy zatem pogodzić kwestię skończoności z Husserlowską fenomenologią nieskończonej transcendentálnej subiektywności bez posługiwania się argumentami w rodzaju *deus ex machina*.

3 Mianem medytacji autor oznacza komentarz, którym opatrzył Patočka ponowne wydanie swojej habilitacji. W przekładzie na język polski *Medytacja* ukazała się w 2019 roku [D. S.].



### „Posiadanie świata” raz jeszcze

Pozwolę sobie rozpocząć od przywołania w całości tezy, którą Patočka otwiera swoje rozważania w trzecim punkcie zarysu filozofii języka i mowy w *Świecie naturalnym...*: „Myśl rozpoczyna się w ten sposób, że wyraźnie uzyskujemy władzę nad tym, co w naszym doświadczeniu przedmyślowym wytworzyło się prawie bez naszego aktywnego współdziałania; myślenie jest rozwinięciem spontaniczności. Żadna uprzednia forma doświadczenia nie potrafi go wyjaśnić – opiera się ono tylko na podstawowej formie ludzkiej egzystencji, na naszej wolności” (Patočka 1987, s. 113). Widać tutaj wyraźnie potrójny fundament. Autor stwierdza, że w nas samych znajduje się źródło naszego myślenia, którego nie da się zredukować do żadnych innych form doświadczenia. Myślenie jako takie jest już rozwinięciem spontaniczności, która opiera się – jak stwierdził Patočka w przytoczonym powyżej fragmencie – „na podstawowej formie ludzkiej egzystencji, na naszej wolności”. Tę wolność dostrzegliśmy już w strukturze „posiadania świata”. Przypomnę, że nie tylko istniejemy w świecie, nie tylko spotykamy się w czasie naszego życia z innymi ludźmi, lecz także posiadamy świat, a to oznacza z kolei, że istnieje dystans między nami a światem, jak również między nami a nami-zaangażowanymi-w-rzeczy-świata. Z metodologicznego punktu widzenia uzyskuje się tę podstawę dzięki redukcji fenomenologicznej. Nie byłaby ona jednak możliwa bez pierwotnej wolności. Z tego względu analizy Patočki można interpretować jako bezpośrednie odczytanie wolności ontologicznej, która umożliwia redukcję fenomenologiczną i samą fenomenologię<sup>4</sup>. To doprowadza do kolejnego pytania: jak należy rozumieć pojęcie wolności ontologicznej, czy jako „źródło myślenia”?

Wolność związana z różnicą ontologiczną jako rozdzielnością (gr. *chorismos*), o czym była mowa powyżej, nie jest obiektywna. Ta rozdzielność nie polega bowiem na oddzielaniu się wewnątrz jakiejś obiektywnej przestrzeni. To, co podlega separacji i rozdziałowi, nie jest niczym w świecie empirycznym, lecz dotyczy relacji człowieka ze światem, w której to relacji świat **istnieje** jako świat. Prawdą jest również to, że świat nie został przez nas stworzony ani wytworzony. Czym zatem jest „posiadanie” w ontologicznej strukturze „posiadania świata”?

Choć zabrzmiało to paradoksalnie, właśnie w tym miejscu można odnaleźć naszą „receptywną spontaniczność”, z której moje „ja” i „świat” biorą początek. Dla tej wolności negatywność jest bardziej pierwotna niż wspomniane elementy pozytywne – „ja” i „świat”. Jeśli więc będzie się konsekwentnie podążać za rozumowaniem Patočki, to okazuje się, że myślenie nie jest rodzajem (samo)reprezentacji,

---

4 W jednym z wykładów wygłoszonych w latach 1968–1969 Patočka pyta o możliwość redukcji i refleksji fenomenologicznej: „Czym jest refleksja i jak jest możliwa?” (1998, s. 101). Jego wstępna odpowiedź na to pytanie brzmi: „Byt, który odnosi się do swojego własnego bycia, jest jednocześnie w pewnym sensie otwarty dla samego siebie. Możliwość refleksji jest zakorzeniona w tej właśnie otwartości” (Patočka 1998, s. 101).



lecz czystą wolnością, w której wyraża się nasza obecność, nasze bycie-w-świecie. Przez refleksję myślenie nie odnajduje się samo, jako *res cogitans* (rzecz myśląca), lecz wnosi do niej (tj. refleksji) pierwotną negatywność w jej najważniejszej postaci. To z kolei umożliwia uwolnienie się od wszelkich tetycznych i związanych z nimi ontycznych przekonań.

Wspomniana negatywność wydarza się jako nasza czasowość: „Fakt ten polega na tym, że człowiek ma pierwotne wyraźne widzenie tego, co bytuje, że ma ów [...] fenomen pierwotnego świata. Widzieliśmy [...], co oznacza to pierwotne wyraźne widzenie: jest to funkcja, która umożliwia świadomość rzeczywistości jako jednej całości, która w protencji, prezentacji i retencji kształtuje jedność najrozmaitszych szczegółów” (Patočka 1987, s. 109). Cytat ten ukazuje wewnętrzne zespolenie istnienia i czasowości. Ontologiczna wolność – struktura „posiadania świata”, leżąca w samym centrum naszego istnienia – otwiera świat jako czasową całość i umożliwia wzajemne oddziaływanie na zasadzie obecności i braku. Nie byłibyśmy w stanie zrozumieć tego oddziaływania bez uczasowienia negatywności braku obecności i pozytywności obecności braku, ustanowionych w naszej pierwotnej wolności. Ta wolność nie jest czymś, co mamy, lecz raczej czymś, czym **jestemy** dzięki receptywnej spontaniczności lub relacji my–świat.

#### **Kilka uwag dotyczących konsekwencji pedagogicznych wynikających z analizy bycia człowiekiem Patočki**

Jako że niniejszy tekst jest wstępnym i otwartym studium, zamiast zakończenia, pozwolę sobie na przedstawienie kilku uwag związanych z zagadnieniem nazywanym filozofią wychowania. Wychowanie odgrywa w filozofii Patočki istotną rolę i musi być odczytywane w powiązaniu z odkryciem przez niego znaczenia Platońskich idei. Patočka pisał o tym m.in. w rozprawie pt. *Negatywny platonizm*, która powstała we wczesnych latach 50. XX wieku (2015). Ponieważ nie ma tutaj miejsca na dokładne rozważanie tego problemu, podzielę się wskazówkami, które mogą być pomocne w głębszym zrozumieniu myśli Patočki w tym zakresie.

Według Patočki podstawowa struktura rozdzielności (gr. *chorismos*) odnosi się w równym stopniu do filozofii, jak i wychowania. Ten Platoński rys jego filozofii mógłby skłaniać do przyjęcia w rozumieniu wychowania **wymiaru ontologicznego**. To z kolei można by zredukować do systemów ontycznych i wcielić w systemy zorientowane na wydajność. Pomijając absurdalność tej propozycji, oznaczałoby to urzeczowienie człowieka. Przywołana powyżej myśl Patočki, że „człowiek nie jest tylko rzeczą wśród rzeczy” (1987, s. 62), uświadamia jednak, że powinniśmy rozumieć człowieka i jego wychowanie ontologicznie, a nie tylko ontycznie. Człowiek nie jest bowiem rzeczą w świecie, lecz bytowaniem, które „posiada świat”. W tym specyficznym rodzaju posiadania tkwi również źródło dla wysiłku edukacyjnego. Na ten temat mówił Patočka w swoich wykładach dla nauczycieli następująco: „uczeń powinien w szkole nauczyć się nie tylko pewnych umiejętności, aby wykorzystać je

do pewnych celów, lecz także powinien nauczyć się chcieć czegoś wyższego” (1996, s. 367). Jeżeli uznamy, że tym, co najwyższe, jest wolność ontologiczna, to edukacja i filozofia mają dokładnie ten sam cel – wychować człowieka do jego własnej wolności, przekształcając go z tego, który jest w świecie, w tego, który posiada świat.

Rozprawę *Negatywny platonizm* można odczytywać przez pryzmat zależności między negatywnością a wolnością, która to zależność nie została wprost wyeksplikowana przez Patočkę w jego rozprawie habilitacyjnej. W tym kontekście niektóre kluczowe teksty Patočki, włącznie z zasygnalizowaną powyżej *Medytacją*, trzeba uważać za poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o negatywność. Uwzględniając tę uwagę, można – moim zdaniem – lepiej zrozumieć przemiany w filozofowaniu, jakie dokonały się w myśli Patočki po wydaniu drukiem w 1936 roku *Świata naturalnego...* To z kolei może rzucić światło na rozwój jego filozofii, jako procesu, który wyróżnia ciągłość i nieciągłości.

W tym artykule jedna kwestia musi pozostać bez odpowiedzi: czy ontologiczne pogłębienie redukcji fenomenologicznej przez Patočkę było odejściem od Husserlowskiego rozszczenia wobec intuicji istoty i, co za tym idzie, samej fenomenologii, czy nie?

Przełożyła z języka angielskiego Anna Wróblewska-Kowalczyk

Przekład przejrzał i poprawił Dariusz Stępkowski

### Bibliografia

- Husserl E. (1975). *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Husserl E. (1999). *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna*. Toruń: Wydawnictwo Rolewski.
- Patočka J. (1987). *Świat naturalny jako problem filozoficzny*. W: tenże, *Świat naturalny i fenomenologia*. Kraków: PAT.
- Patočka J. (1996). *Filosofie výchovy*. W: tenże, *Sebrané spisy. 1: Péče o duši 1*. Praha: Oikúmené.
- Patočka J. (1998). *Body, Community, Language, World*. Chicago: Open Court.
- Patočka J. (2015). *Negatywny platonizm. O genezie, problematyce i związku metafizyki oraz pytaniu, czy filozofia może istnieć bez niej*. „Kwartalnik Filozoficzny”, nr 4, s. 167–205.
- Patočka J. (2019). „Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Welter R. (1986). *Der Begriff der Lebenswelt: Theorien vorthoretischer Erfahrungswelt*. München: Fink.

**THE ONTOLOGICAL FREEDOM IN JAN PATOČKA'S  
“NATURAL WORLD AS A PHILOSOPHICAL PROBLEM”  
WITH REGARD TO HUSSERL'S PHENOMENOLOGY**

**Abstract:** In his post-doctoral dissertation *Přirozený svět jako filosofický problém* (*The Natural World as a Philosophical Problem*; orig. publ. 1936) Jan Patočka critically deals with modern metaphysics of subjectivity, at the same time introducing phenomenology with its phenomenological reduction. I would like to investigate this issue in the text just mentioned and briefly compare and contrast it with Edmund Husserl's phenomenology. Patočka provides a deepening of phenomenology by approaching the ontological conditions for the phenomenological reduction in the negativity of freedom in which the spontaneity of 'having-the-world' originates.

**Keywords:** phenomenology; phenomenological reduction; ontology; education; intersubjectivity; language; world.

**David Rybák** – doktor, adiunkt w Katedrze Nauk Społecznych i Filozofii, na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Adres korespondencyjny: M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116-39. Adres e-mailowy: david.rybak@pedf.cuni.cz.



LIGIA TUSZYŃSKA

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

*Warszawa*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1400-2958>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 01.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.32

MARCIN KLIMSKI

*Wydział Filozofii Chrześcijańskiej*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

*Warszawa*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9118-1673>

## CZŁOWIEK-KSZTAŁCENIE-PRZYRODA W EDUKACJI LEŚNEJ

**Streszczenie:** Przedmiotem artykułu jest edukacja leśna, odczytana jako forma kształcenia dotycząca współzależności między człowiekiem a przyrodą. Autorzy stawiają sobie za cel ukazanie alternatywnego charakteru edukacji leśnej wobec nauczania prowadzonego w tradycyjny sposób. Pierwszą część artykułu tworzą rozważania ukazujące relację człowieka i przyrody. To uzasadnia nie tylko potrzebę ochrony środowiska rozumianej jako troska o zasoby naturalne, lecz także edukacji w tym zakresie. W części drugiej przybliżona zostanie edukacja dla zrównoważonego rozwoju w kontekście Agendy 2030. W trzeciej części scharakteryzowano edukację leśną na przykładzie działalności Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Warszawie.

**Słowa kluczowe:** edukacja leśna; edukacja alternatywna; zrównoważony rozwój; Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej.

### Wprowadzenie

Wiek XXI to czas projektowania i wdrażania innowacyjnych rozwiązań. Dzieje się tak zarówno na płaszczyźnie techniczno-gospodarczej, jak i naukowo-dydaktycznej. Naturalną i pożądaną rzeczą jest podejmowanie działań rozwojowych w różnych dziedzinach, dlatego współczesne reformy nie pozostają obojętne również w kwestii edukacji. Formalne nauczanie odbywające się wciąż głównie w „ławce szkolnej” wymaga obecnie sięgnięcia po nowe metody dydaktyczne w celu

osiągnięcia lepszych efektów kształcenia. Wielość bodźców, jaka dociera obecnie do człowieka, ma swoje rozmaite źródła. Przykładem mogą być reklamy, których ekspresyjna forma, często prowokująca różnorodne emocje, połączona z atrakcyjnością przekazu, wpływa na odbiór rzeczywistości, w tym np. na postrzeganie procesu kształcenia. W ten sposób klasyczny sposób nauczania może stać się mało ciekawy dla młodego odbiorcy. Stąd formy organizacyjne nauczania formalnego powinny zostać wsparte alternatywnymi środkami, chociażby takimi, jak zajęcia terenowe, realizowane np. w lesie. Pozwalają one na zwiększanie uwagi podmiotu procesu edukacji na przekazywane treści oraz skonfrontowanie teorii z praktyką.

W dziejach cywilizacji ekosystemy leśne zawsze odgrywały ważną rolę zarówno w historii, kulturze i dziedzictwie narodowym, jak i w kształtowaniu świadomości społeczeństwa. W artykule przedstawiona zostanie edukacja leśna, rozumiana jako wsparcie formalnego procesu kształcenia. W części pierwszej zostanie ona naświetlona w perspektywie historycznej, jako zależność człowieka i przyrody. Wspomniane zostaną kluczowe wydarzenia o charakterze międzynarodowym, jakie miały miejsce w XX i XXI wieku, za sprawą których problematyka ochrony przyrody zyskała status priorytetowych działań. W części drugiej przybliżona zostanie edukacja dla zrównoważonego rozwoju w kontekście Agendy na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030, zatytułowanej „Przekształcamy nasz świat”. Ostatnią część stanowić będzie omówienie edukacji leśnej jako alternatywnego sposobu realizacji procesu edukacji na przykładzie działalności Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej, zlokalizowanego w Warszawie w Rezerwacie Przyrody Las Kabacki.

### **Potrzeba działań edukacyjno-praktycznych w kontekście zależności człowiek–przyroda**

Człowiek od chwili pojawienia się na Ziemi zmuszony był do organizowania swojej życiowej przestrzeni. Wydaje się, że jego pierwotne przystosowywanie do zastanych warunków oraz podejmowane działania miały charakter intuicyjny i emocjonalny. Stopniowo, w miarę doskonalenia swoich relacji z otoczeniem, powiększały się granice ochrony samego siebie i swoich bliskich oraz sposoby na zabezpieczanie realizacji zwiększających się potrzeb. Ta interakcja ze środowiskiem, mimo różnorodnych form, trwa i nie zmienia rozwojowych tendencji ludzkości. Ich dynamizm jest wspomagany niebywałym usprawnianiem działań, dzięki wprowadzaniu niezwykle efektywnych narzędzi i środków do osiągnięcia stawianych sobie celów. Osiągnięcia w wielu dyscyplinach, zwłaszcza w dziedzinie naukowo-technicznej, pozwoliły uzyskać ogromną ilość dóbr materialnych służących ludziom. Problem leży więc w tym, że z jednej strony przyroda stanowiła zawsze obszar egzystencjalny dla samego człowieka, a z drugiej, wykorzystywanie jej zasobów naturalnych było mało odpowiedzialne. Intensyfikowanie działań, także na teoretycznym polu badawczym, pozwala odkryć wiele możliwości zastosowania pozyskiwanych ze

środowiska surowców. W konsekwencji zaczęło się to przekładać na zwiększenie ich eksploatacji. I tak w niekontrolowany sposób, jak się później okazało, korzystano ze środowiska przyrodniczego.

Współcześnie nie ma już wątpliwości, że należy eliminować zbyt jednostronne odnoszenie się do środowiska i rozrzućne wykorzystywanie bogactw naturalnych, zwłaszcza tych, których zasoby są nieodnawialne. Taka świadomość w XX wieku zaczęła się przeciwstawiać wcześniejszym tendencjom nieograniczonego użytkowania zasobów środowiska, dla coraz szybszego rozwoju społecznego, gospodarczego, urbanistycznego oraz konsumpcyjnego. Pośrednim środkiem w osiągnięciu tych dóbr stało się właśnie rozpatrywanie zdobyczy techniki jako jedyne go sposobu na zaistnienie dobrobytu. Tak więc w miarę upływu czasu problem zagrożeń środowiskowych zaczął przybierać na znaczeniu. Sukcesywnie zaczęto dochodzić do wniosku, iż „zachłyśnięcie się” zdobyczami techniki nie poszło w dobrym kierunku, gdyż użytkowanie dóbr nie było roztropne. Pełniejsze poznanie roli i wpływu wzajemnych relacji między człowiekiem a środowiskiem przyrodniczym ukazało, że traktowanie przyrody jako rezerwuaru brakujących człowiekowi elementów jest niezrozumieniem koniecznego, harmonijnego oddziaływania na siebie dwóch podmiotów. Jednym jest człowiek, a drugim – ogromny zespół organizmów przyrodniczych.

Obserwowany od dłuższego czasu nagły wzrost sytuacji kryzysowych w przyrodzie, który objawia się intensyfikacją zanieczyszczeń, przeludnieniem terenów, a w konsekwencji zanikaniem gatunków roślin i zwierząt, wymusił podjęcie radykalnych działań. Człowiek zdał sobie sprawę z tego, że wszelkie zagrożenia przyrodnicze stanowią złożony problem. W celu odpowiedniego zareagowania konieczna stała się refleksja nad zbadaniem możliwych przyczyn tak postępującego kierunku zdarzeń. Spowodowało to, iż nad szeroko pojętą ochroną środowiska zaczęli dyskutować przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, wśród których znaleźli się ekonomiści, ekolodzy, politolodzy, inżynierzy środowiska, pedagodzy czy nawet filozofowie. Problematyka ta podjęta została w powstałym w 1969 roku raporcie pt. *Człowiek i jego środowisko*, przygotowanym przez Sithu U Thanta, będącego wówczas Sekretarzem Generalnym Organizacji Narodów Zjednoczonych. Jednym z głównych wniosków zawartych w dokumencie był postulat integrowania kwestii środowiskowych ze społeczno-ekonomicznymi (U Thant 1969). Przytoczony raport przyczynił się do dalszych rozważań nad poprawą stanu środowiska, co zaowocowało przygotowaniem międzynarodowej konferencji w Sztokholmie w roku 1972.

Następnie w 1992 roku zorganizowano w Rio de Janeiro konferencję powszechnie nazywaną „Szczytem Ziemi”. Był to kolejny ważny impuls, który wpłynął na propagowanie zmiany niewłaściwego stylu życia, nierzadko opartego na przesłankach gloryfikujących technokratyzm. Zauważono, że w kształtowaniu odpowiednich postaw człowieka względem środowiska duże znaczenie może odgrywać edukacja ekologiczna realizowana w aspekcie formalnym i nieformalnym. Kolejne tematyczne konferencje i debaty sukcesywnie podejmowały zagadnienia mające



na celu wypracowanie najskuteczniejszych metod w walce z pogarszającym się stanem środowiska. Uczestniczący w nich ekolodzy, ekonomiści oraz specjaliści zajmujący się monitorowaniem potęgujących zmian, tworzyli znaczące prognozy obrazujące prawdopodobne załamanie się normalnego funkcjonowania biosfery, co obecnie potwierdzają chociażby anomalie pogodowe.

Współcześnie problematyka ochrony środowiska społeczno-przyrodniczego zyskuje coraz większe zainteresowanie i uznanie. Stąd można dziś mówić o wzrastającym dorobku naukowym dotyczącym problematyki pedagogiki ekologicznej czy metodyki nauczania przyrody, w celu podnoszenia społecznej świadomości ekologicznej. Spowodowane jest to realnym zagrożeniem, jakie może spotkać ludzi, którzy swoje działania i kierunki rozwoju nadal będą weryfikować, stosując wąskie kryterium „ekonomiczne”. Nadmierne zaufanie w nieograniczone możliwości rozwoju naukowo-technicznego już odcisnęło piętno na funkcjonowaniu biosfery, obejmującej również obszar powiązany z egzystencją człowieka. Konsekwencje niewłaściwego gospodarowania w środowisku oddziałują nie tylko na elementy czysto przyrodnicze, lecz także na pojedynczych ludzi.

Możliwość ingerencji w system ziemski, jakimi dysponuje ludzkość, powoduje trudności w zarysowaniu ostrych granic antroposfery. Bezsporny jest fakt, że człowiek podlega nieustannemu rozwojowi. Proces ten odbywa się w rozmaitych aspektach i trwa nieustannie od tysięcy lat. Stymuluje go ciągła potrzeba pozyskiwania rozmaitych dóbr, które często można uznać za niekonieczne. Jako przykład może posłużyć pozyskiwanie cennych materiałów drzewnych z terenów lasów tropikalnych, w celu zaspokojenia potrzeb materialnych, generujące ogromne konsekwencje dla ekosystemów leśnych i od lasu zależnych. Problem dostrzeżono w momencie, gdy do społecznej świadomości zaczęły docierać sygnały o ograniczeniach, jakim podlegają zasoby naturalne. Rozwój cywilizacji, zwiększający godziwe warunki egzystowania bytu ludzkiego, wymusza podejmowanie decyzji pozwalających na uzyskanie określonego poziomu życia. Nie będzie on możliwy do osiągnięcia bez rozsądnego liczenia się z zasobami przyrody.

Podejmowane działania, mające na celu edukację i kształtowanie świadomości ekologicznej, przyczyniają się do spowalniania postępującej degradacji środowiska społeczno-przyrodniczego. Obecnie poszukuje się najlepszych metod warunkujących powodzenie tej wielkiej misji. Wśród nich znajdują się przesłanki propagujące ideę zrównoważonego rozwoju, która sformułowana została w przygotowanym przez komisję, pod przewodnictwem Gro Harlem Brundtland, raporcie pt. *Our Common Future*. Wydarzenie to miało miejsce w 1987 roku pod auspicjami Organizacji Narodów Zjednoczonych i stało się momentem przełomowym, określającym nie tylko potrzebę, lecz także konieczność gospodarowania środowiskiem naturalnym w sposób gwarantujący zaspokojenie potrzeb obecnych i przyszłych pokoleń (*Our Common Future*, 1987). Wielowymiarowość zagadnień, jaka została zawarta w tej koncepcji, ukazuje rangę problemów społecznych i środowiskowych. Uregulowanie relacji pomiędzy człowiekiem a środowiskiem, które jest tak silnie

akcentowane we wspomnianym raporcie, stało się również przedmiotem edukacji ekologicznej realizowanej w rozmaitych formach, aspektach, wśród różnych grup wiekowych oraz przyczyniło się do powstania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja ekologiczna prowadzona w zakresie formalnym i nieformalnym przybiera coraz większą rolę w wychowaniu człowieka uwzględniającym dobro środowiska naturalnego. Za jej sprawą buduje się świadomość ekologiczną, co w perspektywie czasu pozwala kreować i wdrażać zachowania społeczne, które nie będą obojętne na kwestię dobra wspólnego, jakim jest środowisko społeczno-przyrodnicze. Wzrastający poziom świadomości ekologicznej społeczeństwa kształtuje z kolei nową jakość życia, która przejawia się w tzw. kulturze ekologicznej (Klimska 2010).

Edukacja ekologiczna stanowi ważną część edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Wyznaczone np. w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej cele (*Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, 2001) są uznawane często za podstawę działań licznych instytucji, organizacji społecznych czy regionalnych centrów, które w swoich dążeniach skupiają się dodatkowo na promowaniu i wdrażaniu założeń idei zrównoważonego rozwoju.

### **Edukacja dla zrównoważonego rozwoju**

Termin „edukacja dla zrównoważonego rozwoju”, od kilku dekad popularny na zachodzie jako *education for sustainable development*, ciągle nie znajduje w Polsce dobrego zakorzenienia w naukach pedagogicznych, a tym samym w edukacji. Często jest traktowany jak utopijna ideologia lub błędnie utożsamiany bywa z rozwojem psychofizycznym dziecka. Brakuje dobrego wyjaśnienia jego znaczenia w podstawach programowych kształcenia ogólnego oraz uwzględnienia go przy określaniu kompetencji społecznych pedagogów.

Terminem „zrównoważony rozwój” określa się powszechnie uznawaną na świecie koncepcję przemian społecznych, ekonomicznych i środowiskowych, które zgodnie z definicją z Raportu Bruntland mają zmierzać do zaspokojenia potrzeb obecnego pokolenia bez pomniejszania szans na rozwój przyszłych pokoleń. Jak już wspomniano, genezę tej koncepcji należy wiązać ze wzrostem świadomości człowieka odnośnie do jego działalności zagrażającej przyrodzie i generowanego w ten sposób niebezpieczeństwa również dla jego zdrowia i życia. Nie jest to jednak świadomość powszechna, szczególnie wśród polityków decydujących o sposobach ochrony środowiska. Upowszechnienie tej problematyki jest jednym z zadań pedagogiki. Tak się jednak nie dzieje. Okazuje się też, że edukacja dla zrównoważonego rozwoju w szkołach wyższych w większym stopniu jest prowadzona przez przyrodników i ekonomistów niż przez pedagogów (Tuszyńska 2019). Termin „zrównoważony rozwój”, pomimo iż zawarty jest w Konstytucji Rzeczypospolitej, to wzmianka o nim w podstawach programowych kształcenia ogólnego pojawiła się dopiero w 2017 roku.

Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 Organizacji Narodów Zjednoczonych, zatytułowana „Przekształcamy nasz świat”, przedstawia 17 celów zrównoważonego rozwoju (ang. The Sustainable Development Goals). Została przyjęta przez 193 państwa członkowskie ONZ Rezolucją Zgromadzenia Ogólnego dnia 25 września 2015 roku w Nowym Jorku (Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030, 2015). Dokument wskazuje na to, że obecnie nie ma odwrotu od edukacji globalnej, zdefiniowanej jako kształcenie i wychowanie obywatelskie, mające na celu uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca na całym świecie.

Pojęcie „edukacja globalna” jest pojęciem szerszym niż pojęcia „edukacji dla zrównoważonego rozwoju”. W wyznaczonych celach globalnej edukacji, rozwijającej wartości tkwiące w człowieku, wskazuje się na potrzebę uczenia się przez całe życie (*Lifelong learning*<sup>1</sup>), mając na uwadze wszystkich ludzi, niezależnie od narodowości, różnic kulturowych, poziomu sprawności fizycznej i intelektualnej. Dla nauk o wychowaniu kluczowy wydaje się cel czwarty, wskazujący na potrzebę prowadzenia dobrej jakości edukacji, kwestię zapewnienia wszystkim ludziom dostępu do edukacji i promowanie uczenia się przez całe życie.

Dzięki realizacji wszystkich celów zrównoważonego rozwoju oraz powiązanych z nimi 169 zadań, które oddają trzy wymiary zrównoważonego rozwoju: gospodarczy, społeczny i środowiskowy, można wspierać edukacją. Potrzeba jednak „odejścia od wąskiego rozumienia edukacji, która kładzie nacisk tylko na stronę «rozumową» (intelekt, racjonalizm intelektualny) i nawiązuje w małym stopniu do nowych paradygmatów rozwoju” (Borys 2010, s. 59). Dlatego warto budować i realizować programy kształcenia, w efekcie których można zdobywać określone umiejętności, a nie tylko wiedzę. W obowiązujących dokumentach z zakresu zrównoważonego rozwoju zwraca się też uwagę na rozwijanie kulturotwórczej funkcji edukacji, włączając w nią m.in. różne instytucje kultury, ośrodki nauczania, *mass media*, rodzinę. Należy ponadto dążyć do dynamicznego rozwijania i promowania edukacji nieformalnej i pozaformalnej (Polska 2025 – Długookresowa Strategia Trwałego i Zrównoważonego Rozwoju, 2000).

### **Edukacja leśna alternatywą wobec nauczania tradycyjnego**

Szkołę alternatywną rozumie się jako placówkę oświatowo-wychowawczą, która w pełnym lub ograniczonym zakresie usiłuje zastąpić transmisyjno-reproduktywną doktrynę kształcenia, typową dla szkoły tradycyjnej (Kupisiewicz 2010). Sabina Zalewska określa koncepcje i zasady kształcenia alternatywnego jako różniące

---

1 *Lifelong learning* oznacza wszechstronną edukację – formalną, nieformalną oraz nieoficjalną, obejmującą takie efekty, jak: wiedza, umiejętności i kompetencje. W proces kształcenia ustawicznego wpisuje się również edukacja globalna, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju (Kanievska, Klimski 2014).

się od kształcenia tradycyjnego (Zalewska 2013). Alternatywność oznacza zatem odmiennność od szkoły tradycyjnej i odnosi się do całościowych systemów pedagogicznych przyjętych w szkołach autorskich oraz pojedynczych składników procesu edukacji (tzw. niepełne ujęcia alternatywne) w różnego typu szkołach (Kupisiewicz 2010). Pedagogika alternatywna zakłada nowe podejście do uczniów, nauczycieli i rodziców. Koncepcje kształcenia opiera o nowe podstawy programowe oraz formy i metody uczenia się. Bazuje na wolności, zadowoleniu, samostanowieniu. Jest otwarta na postęp, działania otoczenia, inspirujące do samodzielnego i kreatywnego myślenia oraz postępowania. Chodzi tu o zastąpienie transmisyjno-reproduktywnej doktryny kształcenia, typowej dla szkoły tradycyjnej, doktryną generatywną. Edukacja generatywna nastawiona jest na tworzenie i wyzwianie aktywności uczniów. Ten typ edukacji podkreśla podmiotowość człowieka jako poznającego i konstruującego wiedzę poprzez zespołowe działania. Stąd współczesną filozofią edukacji stały się konstrukcjonizm i koneksjonizm (Drzewiecki 2010).

We wspomnianej już Agendzie na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030, dla lepszego wdrażania działań edukacyjnych, uwzględniono proces monitorowania realizacji 17 celów globalnych. Zwrócono uwagę na potrzebę zmobilizowania wszystkich szkół i uczelni do prowadzenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Z uwagi na przytoczone powyżej zagrożenia niezmiernie istotne dla wdrażania postulatów zawartych w celach globalnych jest realizowanie edukacji leśnej. W ślad za ogłoszeniem Agendy 2030 w Polsce zwrócono uwagę na podstawy prawne programów i cele edukacji leśnej społeczeństwa w poszczególnych nadleśnictwach. Edukacja leśna jest częścią edukacji ekologicznej i została zaliczona do obowiązków Lasów Państwowych<sup>2</sup>. Jej celem jest przede wszystkim uświadomienie społeczeństwu, jaką wartością dla człowieka jest las. Ekosystem leśny to nie tylko drewno, owoce, zioła, grzyby i żywica, lecz także różnorodność biologiczna, siedlisko życia roślin i dzikich zwierząt. W zakresie tworzenia warunków sprzyjających zdrowiu człowieka ekosystemy leśne spełniają swoją rolę, przyczyniając się do oczyszczania powietrza, zapobiegając zjawisku smogu. Las reguluje stosunki wodne, wahania temperatury, zmniejsza erozję gleby oraz chroni przed wiatrem.

---

2 Dokumentami podstawowymi, wynikającymi z Ustawy Zasadniczej – Konstytucji RP – są: Polityka Ekologiczna Państwa (Ministerstwo Ochrony Środowiska Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z maja 1991 roku); Porozumienie ministrów Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ochrony Środowiska Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z dnia 19 kwietnia 1995 roku w sprawie opracowania i wdrożenia narodowej strategii edukacji przyrodniczej; Zarządzenie nr 30 Dyrektora Generalnego Lasów Państwowych z dnia 19 grudnia 1994 roku w sprawie leśnych kompleksów promocyjnych – LKP (i kolejne, w wyniku których utworzono łącznie 25 LKP); Polityka Leśna Państwa (Ministerstwo Ochrony Środowiska Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z marca 1997 roku ze zm.); Ustawa z dnia 28 września 1991 roku o lasach (ze zm.); Zarządzenie nr 57 Dyrektora Generalnego Lasów Państwowych z dnia 9 maja 2003 roku w sprawie kierunków rozwoju edukacji leśnej w Lasach Państwowych oraz wytycznych do tworzenia programu edukacji leśnej społeczeństwa w nadleśnictwie.

Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju, przypadająca na lata 2005–2014, wyzwoliła wiele inicjatyw sprzyjających edukacji leśnej. Na terenie Lasu Kabackiego w Warszawie powstało Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej, zorganizowane przez przedsiębiorstwo Lasy Miejskie – Warszawa. Las Kabacki jest największym na Mazowszu rezerwatem przyrody. Obecnie ma nie tylko duże znaczenie przyrodniczo-krajobrazowe i historyczne, lecz także edukacyjne, ponieważ jest popularnym miejscem wypoczynku, rekreacji i ośrodkiem popularyzacji wiedzy przyrodniczej. Od dawna teren lasu jest miejscem często odwiedzanym przez mieszkańców całej Warszawy, nie tylko pobliskich dzielnic – Ursynowa i Wilanowa.

Na początku XXI wieku, w wyniku współpracy uczelni warszawskich, Wydziału Ochrony Środowiska gminy Ursynów i Działu Lasów Zarządu Oczyszczania Miasta Warszawy, podejmowane były badania naukowe nad florą i fauną Lasu Kabackiego. W 2001 roku, z inicjatywy współautorki tego artykułu, która jako wykładowca dydaktyki biologii Uniwersytetu Warszawskiego prowadziła zajęcia terenowe ze studentami, zostały wytyczone dwie terenowe ścieżki ekologiczne, służące edukacji społeczeństwa Warszawy, licznie odwiedzającego tereny leśne. W ramach „Programu regionalnej edukacji ekologicznej” w Lesie Kabackim prowadzone były warsztaty ekologiczne dla nauczycieli placówek oświatowych z terenu Ursynowa. Tablice dydaktyczne ustawione na ścieżkach stały się inspiracją do wielu działań mieszkańców na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego. Coraz bardziej zacieśniła się współpraca nauczycieli z leśnikami. Ze strony Wydziału Lasów Miejskich w ówczesne działania edukacyjne najbardziej włączyli się leśnicy: Stanisław Obara, Halina Seremet oraz Piotr Kaczmarczyk. Wytyczone wówczas dwie terenowe ścieżki leśne istnieją do dziś, są utrzymywane, aktualizowane i udoskonalane dzięki przedsiębiorstwu Lasy Miejskie – Warszawa. Z inicjatywy naczelnika Wydziału Ochrony Środowiska dzielnicy Warszawa-Ursynów zostały wydane przewodniki i scenariusze zajęć, które przekazano wszystkim szkołom z terenu Ursynowa (Tuszyńska, Suska-Malawska 2000).

Powstanie Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej otworzyło nowy etap zorganizowanej aktywności na terenie lasu. Cele strategiczne, jakie postawiło przed sobą Centrum, to przede wszystkim: upowszechnianie w społeczeństwie wiedzy o środowisku leśnym oraz o wielofunkcyjnej i zrównoważonej gospodarce leśnej. Odnosząc się do celów Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju zadaniem Centrum stało się podnoszenie poziomu świadomości społeczeństwa w zakresie racjonalnego i odpowiedzialnego korzystania z wszystkich funkcji lasu, ponadto budowanie zaufania społecznego dla działalności zawodowej leśników, kształtowanie postaw prośrodowiskowych, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia ekosystemów leśnych i leśnictwa.

Działanie Centrum umożliwia poznanie funkcji lasu w przyrodzie i życiu człowieka oraz dostrzeganie zależności istniejących w środowisku przyrodniczym, w tym łączących człowieka i środowisko przyrodnicze. Uświadomienie zagrożeń dla lasu oraz poznanie metod przeciwdziałania zagrożeniom wpływają nie tylko

na kształtowanie pozytywnego wizerunku leśników i leśnictwa, lecz także na odpowiedzialne funkcjonowanie człowieka w lesie. Zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju celem edukacji leśnej jest przedstawienie leśnictwa jako ważnej gałęzi gospodarki narodowej. Promowanie wiedzy, kultury i historii związanej z leśnictwem oraz upowszechnianie wiedzy o działaniach Lasów Państwowych w zakresie ochrony przyrody i środowiska stało się jednym z głównych zadań edukacji społeczeństwa.

W latach 2007–2014 w czasie trwania światowego projektu pt. „Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju” na terenie Centrum odbyło się około dwóch tys. spotkań edukacyjnych, w których wzięło udział prawie 90 tys. uczestników. Oprócz regularnych zajęć edukacyjnych, przeznaczonych dla różnych grup formalnych i nieformalnych, placówka bierze udział w akcjach i imprezach społecznych, np.:

- „Zima w mieście”;
- „Lato w mieście”;
- „Sadzenie lasu”;
- „Sprzątanie lasu”;
- Światowy Dzień Ziemi;
- Warszawskie Dni Recyklingu.

W latach 2007–2014 w zajęciach edukacji przyrodniczo-leśnej brało udział średnio 10 200 osób rocznie. Największą liczbę stanowili uczniowie szkół podstawowych – łącznie 41 686 osób. Druga pod względem liczebności grupa to dzieci z przedszkoli – 39 099 osób. Gimnazjaliści i licealiści odwiedzający Centrum w latach trwania Dekady to ponad tys. osób. Wśród dorosłych największą grupę stanowili nauczyciele w liczbie 555 osób. Dobrze to świadczy o tej grupie zawodowej, która jest głównym inicjatorem edukacji przyrodniczej i aktywnie uczestniczy w procesie kształcenia przez całe życie. Warto podkreślić, że Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej jest przystosowane do prowadzenia edukacji włączającej. Dobry przykład może stanowić „Ścieżka zmysłów” – trasa zajęć terenowych, na której ludzie mogą poznawać obiekty przyrodnicze za pomocą sensoryki, własnych odczuć, korzystając z różnych zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, węchu itp. Jak odnotowano na witrynie internetowej Centrum, we wspomnianym okresie w zajęciach edukacyjnych wzięło udział 500 osób niepełnosprawnych. Z otrzymanych danych wynika, że większość zajęć edukacyjnych to zajęcia stacjonarne odbywające się w salach dydaktycznych Centrum, a około 25 proc. z nich odbywa się w terenie. Największym zainteresowaniem uczestników zajęć edukacji wczesnoszkolnej cieszyły się tematy: „Wiosna w lesie” i „Dzik nie jest taki zły, czyli jak żyć w zgodzie z mieszkańcami lasu”.

Starsi uczniowie byli najbardziej zainteresowani tematami: „Trop w trop – ślady obecności zwierząt w lesie” oraz „Zielono mi, czyli o zieleni w mieście”. Najmniej chętnych do udziału w zajęciach odnotowano w stosunku do oferty tematycznej dla najmłodszych: „Szumi dokoła las”, a wśród starszych „Fotosynteza warunkiem życia na ziemi” – zajęcia laboratoryjne.



Przytoczony tu przykład działalności Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej można odnieść do funkcjonowania przedszkoli leśnych w Norwegii, z tą jednak różnicą, że tam dzieci codziennie przebywają na dworze, a u nas są to sporadyczne wyjścia na zajęcia przyrodnicze do leśnego centrum.

Istnienie leśnych przedszkoli w Skandynawii odnotowano już w latach 50. i 60. ubiegłego wieku. W funkcjonowaniu placówek wykorzystywane są elementy pedagogiki Montessori. Każde dziecko traktowane jest jak odkrywca, a głównym nauczycielem jest przyroda. Opiekunowie to głównie miłośnicy natury. Dzieci zdecydowaną większość czasu spędzają na zewnątrz, w lesie czy też specjalnie w tym celu przygotowanym terenie zielonym. Główną zasadą działania tych placówek jest: kontakt z naturą, doświadczenia zmysłowe, rozwój motoryki (ogólna sprawność fizyczna człowieka, zdolność do wykonywania wszelkich działań związanych z ruchem), hartowanie ducha i ciała oraz kształtowanie szacunku do przyrody oraz odpowiedzialności za siebie. Norwegowie mówią: „nie ma złej pogody, jest tylko nieodpowiednie ubranie”. Przy skrajnie złej pogodzie za schronienie dzieciom służy przygotowana przez rodziców wiata, domek z gliny, leśniczówka lub pobliska szkoła. Dzieci bawią się tym, co znajdują w terenie lub same zbudują. W szkołach i przedszkolach leśnych w Norwegii pracuje stosunkowo duża liczba osób dorosłych w stosunku do liczby uczniów. Są to nie tylko nauczyciele, lecz także rodzice. Czas spędzany przez dzieci na dworze stanowi 80 proc. całego czasu zajęć przedszkolnych. Edukacja leśna prowadzona przez edukatorów Centrum w Lesie Kabackim odbywa się natomiast najczęściej w sali. W lesie realizowanych jest tylko 25 proc. zajęć.

Z informacji zamieszczonych na witrynie warszawskiego ośrodka wynika, że na zajęcia trzeba się wcześniej zapisać, ponieważ chętnych jest wielu. Z oferty Centrum korzystają najczęściej nauczyciele oraz rodzice – pasjonaci przyrody ze swoimi dziećmi. Doświadczenie korzystnego wpływu ekosystemu leśnego jest ważnym elementem wspomagania rozwoju dzieci. Jest to doskonały sposób na nauczanie dzieci kontaktu z naturą. Rozwój kompetencji przyrodniczych, wzmocnienie więzi między dorosłymi i dziećmi podczas przebywania w lesie zapobiega deficytowi natury. Tzw. zespół deficytu natury nie jest jednostką medyczną, lecz charakteryzuje go szereg powiązanych ze sobą skutków psychicznych, zdrowotnych i wychowawczych związanych z izolacją współczesnego dziecka od przyrody (Louv 2014). Dlatego bliskość natury jest niezbędna w rozwoju każdego dziecka. Co więcej, pobyt na łonie natury nierozzerwalnie wiąże dzieci z przyszłością naszego świata.

### Podsumowanie

Inspiracja do zmiany w kierunku edukacji alternatywnej może pomóc młodemu pokoleniu w zbliżeniu się do przyrody i zrozumieniu znaczenia środowiska przyrodniczego dla zdrowia człowieka.



Analiza danych otrzymanych z Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej dotyczy siedmiu lat trwania programu pt. „Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju”. Z jednej strony wydaje się bardzo pozytywne, że tak prężnie rozwija się współpraca Centrum z placówkami oświatowymi i społecznością lokalną Warszawy. Z drugiej strony niepokoi fakt, że mały odsetek starszej młodzieży uczestniczy w oferowanych zajęciach. Być może wynika to ze zbyt tradycyjnego podejścia nauczycieli, którzy często uważają, że tylko w rygorze klasowym młodzież koncentruje się na nauce, a zajęcia poza szkołą traktowane są wyłącznie jako rozrywka. Nauczyciele wczesnej edukacji szkolnej w większym stopniu rozumieją potrzebę kontaktu dziecka z naturą i uczenia się przez zabawę. Stąd w zajęciach edukacji leśnej uczestniczyło więcej uczniów najmłodszych. Obawą napawa również to, że większość zajęć w Centrum, jak wynika z danych liczbowych, odbywa się w pomieszczeniach ośrodka – 1136 w stosunku do zajęć terenowych, których było tylko 370. Nowoczesna edukacja powinna opierać się na innowacjach, odejściu od metod instrukcyjnych, w których najważniejszy jest nauczyciel. Edukacja alternatywna zakłada nowe formy i metody kształcenia. Współczesny nauczyciel powinien uczyć się razem z uczniem. Promować edukację opartą na obserwacji, odkrywaniu, eksperymentowaniu i bliskim kontakcie z przyrodą w jej naturalnym środowisku. Być może większy udział animatorów edukacji leśnej i nauczycieli szkolnych we wspólnych szkoleniach metodycznych przełoży się na częstsze wprowadzanie edukacji alternatywnej, zbliżającej człowieka do przyrody. Jest to ważne, ma bowiem pozytywne znaczenie dla zdrowia człowieka, a dodatkowo może przyczynić się do zrozumienia potrzeby ochrony środowiska przyrodniczego.

### Bibliografia

- Borys T. (2010). *Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – polskie wyzwania*. „Problemy Ekorozwoju”, 5, 1, s. 59–70.
- Drzewiecki P. (2010). *Media aktywni dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*. Otwock–Warszawa: Wydawca Piotr Drzewiecki.
- Kaniewska M, Klimski M. (2014) *Kształtowanie świadomości ekologicznej – perspektywa Lifelong Learning*. „Journal of Modern Science”, 3, s. 473–489.
- Klimska A. (2010). *Edukacja prośrodowiskowa jako czynnik budujący kulturę ekologiczną*. W: Jarmoch E., Świdorski A. W., Trzpił I. A. (red.). *Bezpieczeństwo a wartości*, t. 1: *Aspekty filozoficzne i edukacyjne*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Kupisiewicz C. (2010). *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju*. W: Melosik Z., Śliwerski B. (red.). *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Kraków: Impuls.

- Louv R. (2016). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zjawiskiem deficytu natury*. Warszawa: Mamina.
- Polska 2025 – *Długookresowa Strategia Trwałego i Zrównoważonego Rozwoju*, Rządowe Centrum Studiów Strategicznych i Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2000.
- Przekształcamy nasz świat. Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030*. Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ A/RES/70/1 z dnia 25 września 2015 roku.
- Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*. (2001). Warszawa: Ministerstwo Środowiska.
- Raport Sekretarza Generalnego ONZ U Tanta. *Człowiek i jego środowisko* (1969). „Biuletyn Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO”, nr specjalny. Warszawa.
- Report of the World Commission on Environment and Development: *Our Common Future*. Dostępny na: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (otwarty: 29.10.2019).
- Tuszyńska L., Pawlak A. (2019). *Zrównoważony rozwój w kształceniu pedagogów*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1 (104), s. 123–132.
- Zalewska S., *Koncepcje i zasady kształcenia alternatywnego*. Dostępny na: <http://www.uniwersytet-dzieciecy.pl> (otwarty: 16.10.2019).

## MAN AND NATURE IN THE FOREST EDUCATION

**Abstract:** The subject of the article is forest education understood as a form of education regarding the interdependence between man and nature. The authors intend to show a form of forest education alternative to traditional teaching methods. The first part of the article consists of reflections showing the relationship between man and nature. This justifies not only the need to protect the environment. The protections should be understood as care for natural resources, but also as education in this area. The second part will introduce education for sustainable development in the context of the 2030 Agenda. The third part characterizes forest education through the operations of the Center for Nature and Forest Education in Warsaw.

**Keywords:** forest education; alternative education; sustainable development; Center for Nature and Forest Education.

**Ligia Tuszyńska** – profesor nadzwyczajny, biolog i pedagog. Kieruje Zakładem Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju na Wydziale Nauk Pedagogicznych APS. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje wokół pedagogiki społecznej, a szczególnie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju wśród nauczycieli i społeczności lokalnych. Ligia Tuszyńska jest autorką książki pt. *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle* (2018), która jest podręcznikiem dla studentów pedagogiki. Adres korespondencyjny: Akademia

Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa.  
Adres e-mailowy: ltuszynska@aps.edu.pl.

**Marcin Klimski** – absolwent ochrony środowiska, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, pracownik Instytutu Pedagogiki UKSW. Jego główne zainteresowania naukowe dotyczą edukacji ekologicznej i globalnej oraz możliwości implementacji zasad etyki środowiskowej do praktyki społecznej. Adres korespondencyjny: ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa. Adres e-mailowy: m.klimski@uksw.edu.pl.



EWA KULAWSKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa

ORCID ID: 0000-0002-0794-6953

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 13.05.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.33

## DOBROSTAN PSYCHICZNY A POZIOM ODCZUWANEGO STRESU I SATYSFAKЦИИ ZE STUDIÓW W DOŚWIADCZENIACH STUDENTÓW PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

**Streszczenie:** Celem artykułu jest opisanie korelatów dobrostanu psychicznego studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej kończących studia licencjackie lub magisterskie. Przeprowadzono badania empiryczne metodą sondażu diagnostycznego wśród 400 studentów z wybranych uczelni w Polsce. Zastosowano trzy narzędzia badawcze: kwestionariusz WEMWBS (Tennant, Stewart-Brown) – do pomiaru dobrostanu psychicznego, skalę PSS-10 (Cohen, Kamarck, Mermelstein) – do określenia poziomu odczuwanego stresu, kwestionariusz AS (Lent i in.) – do pomiaru stopnia zadowolenia ze studiów. Badania przeprowadzono w pierwszym kwartale 2019 roku. Analizy statystyczne wyników badań wykazały, że większość badanych studentów prezentuje przeciętny poziom dobrostanu psychicznego, wysoki poziom stresu i średnie zadowolenie ze studiów. Na podstawie analizy regresji hierarchicznej ustalono, że predyktorami dobrostanu psychicznego jest poziom odczuwanego stresu, wsparcia społecznego i satysfakcji ze studiów. Trzy predyktory wyjaśniają 38 proc. wariancji dobrostanu psychicznego. Wraz ze wzrostem stresu obniża się poziom dobrostanu psychicznego, a wyższe poczucie satysfakcji ze studiów i wsparcia społecznego pozytywnie wpływają na dobrostan psychiczny studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

**Słowa kluczowe:** dobrostan psychiczny; stres; zadowolenie ze studiów; pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna.

Dobrostan psychiczny (*well-being*) to wielowymiarowy konstrukt, który w naukach społecznych jest różnie operacjonalizowany, najczęściej jest definiowany z uwzględnieniem dwóch perspektyw. W perspektywie hedonistycznej jest opisywany jako subiektywnie doświadczane szczęście i zadowolenie z życia, z kolei w drugiej perspektywie eudajmonistycznej charakteryzuje się go jako pozytywne funkcjonowanie psychologiczne, satysfakcjonujące relacje interpersonalne i wysoki poziom samorealizacji (Ryan, Deci 2001; Stewart-Brown, Janmohamed 2008).

Z kolei Diener (2017) opisuje dobrostan psychiczny jako zmienną o charakterze subiektywnym, charakteryzującą się względną stabilnością oceny własnego życia pod względem emocjonalnym i poznawczym. W koncepcji Dienera dobrostan psychiczny składa się z trzech komponentów: wysokiego poziomu pozytywnych odczuć (afektu), niskiego poziomu negatywnych odczuć związanych z własnym życiem oraz satysfakcji z życia obejmującej poznawczą ocenę warunków życia w różnych aspektach (Diener 1984). Światowa Organizacja Zdrowia (WHO 2001) wskazuje, że zdrowie psychiczne jest podstawą do dobrostanu psychicznego i efektywnego funkcjonowania człowieka zarówno na poziomie indywidualnym i społecznym, jak również określa zdrowie psychiczne jako „stan, który pozwala człowiekowi na urzeczywistnienie swoich możliwości, radzenie sobie ze stresem, produktywną pracę i wkład w rozwój społeczności” (WHO 2001). Zdrowie psychiczne ma związek z subiektywnie odczuwanym dobrostanem psychicznym. Subiektywny wymiar odnosi się do wewnętrznych procesów wartościowania różnych sfer funkcjonowania człowieka i może różnić się od obiektywnej, zewnętrznej oceny dobrostanu psychicznego.

Celem artykułu jest analiza dobrostanu psychicznego w powiązaniu z subiektywnie odczuwanym stresem w życiu codziennym i poziomem satysfakcji ze studiów, jaką mają studenci kończący studia pedagogiczne w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którzy uzyskują kwalifikacje umożliwiające podjęcie pracy na stanowisku nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych. Poza tym w artykule wskazane zostały czynniki o charakterze społeczno-edukacyjnym, które mogą mieć związek z dobrostanem psychicznym.

Dobrostan psychiczny pełni ważną rolę we wszystkich grupach zawodowych, ale szczególne znaczenie ma w tych zawodach, w których występuje bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem. Nie ulega wątpliwości, że w zawodzie nauczyciela ten wymiar osobowości/funkcjonowania stanowi istotny składnik decydujący o jakości relacji z uczniami, gdyż tylko osoba o optymistycznym nastawieniu do świata, rozumiejąca siebie i innych, potrafiąca nawiązywać satysfakcjonujące relacje społeczne, życzliwa i sama żyjąca w harmonii ze światem będzie w stanie skutecznie wypełniać obowiązki zawodowe nauczyciela, wspierać ucznia i pomagać mu na drodze jego indywidualnego i społecznego rozwoju. Teza ta znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych S. Harding i in. (2019), prowadzonych wśród 1182 nauczycieli i 3216 uczniów (w wieku 12–13 lat) w Anglii i Walii, z wykorzystaniem kwestionariusza WEMBS (*Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale*). W badaniach ustalono, że istnieje związek między poziomem dobrostanu psychicznego nauczyciela a dobrostanem ucznia; im wyższe jest nauczycielskie subiektywne poczucie szczęścia, zadowolenia z relacji z innymi, tym wyższy jest poziom dobrostanu psychicznego uczniów i niższe odczuwanie przez nich smutku i zmartwienia. Inni badacze donoszą, że wspierające relacje między nauczycielem a uczniem są związane z niskim poziomem symptomów depresji wśród uczniów. Bardziej satysfakcjonujący poziom relacji uczniów z nauczycielami współwystępuje

z wyższym poczuciem dobrostanu psychicznego uczniów (Kidger i in. 2012; Plenty i in. 2014). Nauczyciele, którzy odczuwają dolegliwości fizyczne i w zakresie zdrowia psychicznego, nie są w stanie tworzyć pozytywnego klimatu szkolnego, częściej prezentują negatywne emocje i zachowania, mają trudności w zarządzaniu klasą i przez to wpływają na stan psychiczny uczniów (Jennings, Greenberg 2009). W sytuacjach doświadczania przez nauczycieli niskiego poziomu dobrostanu psychicznego stają się oni niezdolni do pomocy uczniom z problemami emocjonalnymi (Sisak i in. 2014). Ponadto w metaanalizie przeprowadzonej przez J. Cornelius-White (2007), na podstawie tysiąca artykułów empirycznych, które ukazały się w latach 1948–2004, obejmujących badania 355 325 uczniów, ustalono, że pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem przynoszą dobre efekty w zakresie funkcjonowania emocjonalnego, poznawczego uczniów (wyniki w nauce i zasób wiedzy) oraz w ich zachowaniach, zwłaszcza w relacjach z innymi ludźmi.

W zawodzie nauczycielskim poziom dobrostanu ma doniosłe znaczenie ze względu na pracę i kontakt z dziećmi, co wymaga dobrej kondycji psychicznej. W. B. Schaufeli i in. (2008) rozumieją ten konstrukt jako pozytywne zachowania i postawy wobec pełnienia roli nauczyciela, takie jak: zadowolenie i odczuwana satysfakcja. Satysfakcja zawodowa jest związana pozytywnie z wysokim poziomem własnej skuteczności i negatywnie – z zaburzeniami lękowymi (Klassen i in. 2012). Na jakość życia obok aspektu zawodowego składa się także życie osobiste nauczyciela i jego doświadczenia w sferze pozazawodowej. W badaniach ustalono, że wysoki poziom lęku, niepewność, doświadczanie obniżenia nastroju ma związek z obniżonym poziomem dobrostanu psychicznego i wpływa na ogólne poczucie jakości życia (Parker i in. 2012). Jakość życia psychicznego nauczycieli znacznie się obniża wraz z doświadczanym emocjonalnym wyczerpaniem, zaburzeniami depresyjnymi i objawami psychosomatycznymi (Skalvik, Skalvik 2018). Emocjonalne wyczerpanie jest definiowane jako doświadczanie braku energii do działania, ciągłe zmęczenie, które związane jest z przeżywaniem wysokiego poziomu stresu, niską motywacją do pracy, odczuwanym przeciążeniem obowiązkami zawodowymi, co skutkuje tendencjami do porzucenia zawodu nauczycielskiego. Zaburzenia depresyjne są charakteryzowane przez takie stany, jak: smutek, poczucie beznadziejności, bezwartościowości i braku wyjścia z trudnej sytuacji. Wysoki poziom stresu w zawodzie nauczyciela może akumulować się na poziomie fizjologicznym i przynosić objawy psychosomatyczne. Najczęstszymi z nich, jak ustalili Ritvanen i in. (2006) w badaniach przeprowadzonych wśród nauczycielek, są: bóle głowy, brzucha, zaburzenia snu. Występują one w sytuacjach wysokiego poziomu stresu. Na podstawie badań 5,497 pracowników różnych zawodów w wieku 16–64 lat, które miały miejsce w Anglii, stwierdzono, że zawód nauczyciela należy do grupy zawodów o wysokim ryzyku występowania zaburzeń zdrowia psychicznego w porównaniu do innych profesji (Stansfeld i in. 2011; Johnson i in. 2005). Badacze z czołowych angielskich uniwersytetów: w Oxford, Exeter i King's College zrealizowali projekt trzyletnich badań podłużnych wśród młodych nauczycieli wczesnej edukacji. Celem projektu



było porównanie doświadczanych negatywnych emocji w grupie 90 nauczycieli, włącznie z przedstawicielami innych zawodów. Wyniki badań pokazały, że około 19–29 proc. nauczycieli przeżywa trudne sytuacje emocjonalne. Ogólny poziom takich sytuacji był wyższy niż w innych grupach zawodowych (Titheradge i in. 2019). Z kolei Kidger (2016) wraz ze współpracownikami przeprowadzili wśród 555 angielskich nauczycieli badania poziomu dobrostanu psychicznego i stwierdzili, że jest on niższy niż w innych grupach zawodowych (badania prowadzono przy pomocy kwestionariusza WEMBS (SD =47,2). Objawy depresyjne o średnim i wysokim natężeniu stwierdzono u 19,4 proc. nauczycieli. Zbliżone wyniki, wskazujące na niski poziom dobrostanu psychicznego nauczycieli i symptomy depresyjne, uzyskano w badaniach 1182 nauczycieli z 25 angielskich szkół (Harding i in. 2016). Wskazywały one na to, że dobrostan psychiczny nauczyciela ma związek z efektywnością jego pracy, a dbałość o komfort psychiczny i zadowolenie z życia może w znaczącym stopniu przyczynić się do podnoszenia profesjonalizmu nauczycielskiego w środowisku szkolnym.

Z powyższych powodów istotne jest opisanie dobrostanu psychicznego studentów pedagogiki przygotowujących się do zawodu nauczyciela przedszkolnego i nauczyciela w klasach I–III szkoły podstawowej.

W polskich badaniach dotyczących częstości występowania zaburzeń nastroju wśród 298 studentów uczelni olsztyńskich, stwierdzono, że co ósmy student narażony jest na występowanie tego typu trudności. W tych badaniach ustalono, że płeć jest czynnikiem prognostycznym w rozwoju zaburzeń nastroju, kobiety częściej bowiem doświadczają wyższego poziomu depresji niż mężczyźni, szczególnie dotyczy to studentek wyższych lat studiów (Białkowska i in. 2014). W badaniach T. Pietrasa i in. (2012), które dotyczyły 223 studentek pedagogiki, ustalono, że charakteryzują się one wyższym nasileniem depresyjności niż studentki ekonomii. Ponadto ryzyko depresji w grupie pedagogów obu płci jest ponad pięciokrotnie większe niż w grupie ekonomistów. Można zakładać, że w przyszłości, wraz z podjęciem pracy w zawodzie nauczyciela, wskaźniki te będą utrzymywać się na takim samym lub wyższym poziomie. Pietras (2012) stwierdza, że młodzi nauczyciele z zaburzeniami nastroju mogą w trakcie uczenia społecznego i modelowania zachowań przenosić swoje objawy na wychowanków i stanowić wzór do naśladowania. Konkluzja z tych badań odnosi się do stwierdzenia, że podnoszenie/wzmacnianie dobrostanu studentów pedagogiki, jako przyszłych nauczycieli, może prowadzić do poprawy dobrostanu psychicznego uczniów i tworzenia pozytywnego środowiska rozwojowego dla wszystkich uczestników edukacji szkolnej.

Drugim istotnym aspektem artykułu jest problematyka dotycząca odczuwania stresu i satysfakcji ze studiów przez studentów pedagogiki, którzy przygotowują się do roli zawodowej nauczyciela. Zjawisko stresu można rozpatrywać w perspektywie biologicznej (podatność i objawy fizjologiczne), psychologicznej (stresory wyzwalające, uwarunkowania osobowościowe) i społecznej (konsekwencje indywidualne i kontekstowe). Sytuacje stresowe stanowią nieodłączny element

naszej egzystencji, są doświadczane przez każdego człowieka w ciągu całego życia, w każdej grupie zawodowej. W tym artykule nie będziemy przywoływać obszernej literatury dotyczącej koncepcji stresu, jego wskaźników, mechanizmów i sposobów radzenia sobie z nim. Wspomnimy tylko, że w klasycznej, transakcyjnej koncepcji stresu Lazarusa (1986), „stres psychologiczny jest szczególną relacją między osobą a środowiskiem, którą osoba ocenia jako nadwyrężającą jej zasoby i zagrażającą jej dobrostanowi”. Każdy człowiek inaczej odbiera bodźce ze środowiska, różnie je interpretuje, nadaje im własne znaczenie i stosuje odmienne sposoby radzenia sobie z nim. W literaturze przedmiotu wskazuje się nie tylko na negatywne konsekwencje długotrwałego stresu (dystres), ale także na jego pozytywne aspekty (eustres) wpływające na zdrowie i funkcjonowanie człowieka, takie jak: mobilizacja do działania, wyzwalamie pozytywnych emocji i strategii działania, rozwiązywanie problemów (Ogińska-Bulik 2009).

W polskich badaniach prowadzonych wśród 60 studentów rzeszowskiej uczelni ustalono, że największym źródłem stresu jest dla nich środowisko rodzinne, następnie praca, a 42 proc. badanych respondentów wskazało obowiązki studenckie (Grzywacz 2012). Próbuując odpowiedzieć na pytanie, jak studenci pedagogiki radzą sobie w sytuacjach stresowych, w badaniach Kwiatkowskiego (2014) ustalono, że większość spośród 50 studentów pedagogiki II roku studiów magisterskich stosuje najczęściej styl skoncentrowany na emocjach, takich jak napięcie, złość, poczucie winy. W badaniach J. Wierzejskiej (2018) nad stresem wśród 155 pedagogów z trzech województw ustalono, że co drugi z nich odczuwa silny stres zawodowy, a co trzeci w stopniu umiarkowanym doświadcza przykrych, negatywnych przeżyć. W 2000 roku Ośrodek Badania Opinii Publicznej przeprowadził sondaż „Polacy w zawodach”, którego wyniki pokazały, że w przekonaniu Polaków zawód nauczyciela należy do jednej z bardziej stresujących profesji, po zawodzie lekarza, pilota i kierowcy. Respondenci wskazali również, że jest to zawód, który cieszy się dużym szacunkiem społecznym. Z drugiej strony badania przeprowadzone w środowisku nauczycieli (60 osób) i studentów studiujących pedagogikę (60 osób) ujawniły, że bycie nauczycielem wiąże się z doświadczaniem wysokiego poziomu stresu (Sanecki 2017). Ponad 68 proc. badanych uznało, że najbardziej stresujące są kontakty z ludźmi, a przecież są one nieodzownym, podstawowym elementem w pracy nauczyciela. W opiniach badanych najbardziej stresująca jest odpowiedzialność finansowa (82 proc.), praca wymagająca osobistego ryzyka (77 proc.), uzależnienie zarobków od wyników pracy (75 proc.). Ponadto Sanecki na podstawie badań stwierdził, że postrzeganie sytuacji stresowych w pracy nauczycielskiej różni się w grupie pracujących nauczycieli i studentów pedagogiki.

Stopień zadowolenia z życia zależy od oceny własnych osiągnięć w zakresie realizacji celów życiowych oraz posiadania możliwości poznawczych, emocjonalnych i społecznych do urzeczywistnienia tych celów. Ludzie odczuwają wyższy poziom satysfakcji w danym obszarze, o ile spostrzegają środowisko życia jako wspierające, a własne zaangażowanie w osiąganie celów związane z posiadanymi

zasobami społecznymi i materialnymi. Stopień zadowolenia ze studiów jest jednym z komponentów ogólnego zadowolenia z życia, jako całości. Badania empiryczne z zakresu satysfakcji z życia studentów pedagogiki przeprowadzone zostały przez Kosibę i in. (2017), dotyczyły 486 studentów w wieku 22–28 lat. Do pomiaru ogólnego zadowolenia z życia wykorzystano standaryzowaną Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS) E. Dienera i współautorów w adaptacji Z. Juczyńskiego (2009). Wyniki badań wykazały, że u tzw. młodych dorosłych przeważa przeciętna satysfakcja z życia.

Osoby dorosłe i studiujące znajdują się w fazie rozwojowej nazywanej okresem wczesnej dorosłości. W tym czasie człowiek osiąga pełnię swoich sił fizycznych, charakteryzuje się wysokimi kompetencjami intelektualnymi, buduje sieć kontaktów społecznych, które umożliwiają mu osiągnięcie niezależności i podejmowanie nowych obowiązków: małżonka, rodzica i pracownika. Według koncepcji zadań rozwojowych R. J. Havighursta (za Gurba 2005), jednym z siedmiu zadań tego okresu jest rozpoczynanie pracy zawodowej, podjęcie obowiązków obywatelskich i znalezienie pokrewnej grupy społecznej. Zgodnie z teorią cykli życia ludzkiego według D. J. Levinsona, okres wczesnej dorosłości jest również czasem licznych konfliktów i stresów, ponieważ młody człowiek dokonuje wielu wyborów decydujących o przyszłym życiu. Aktywność zawodowa jest głównym sposobem włączenia się w świat ludzi dorosłych (Miś 2000). W prezentowanym artykule rozważania teoretyczne i ustalenia empiryczne dotyczą opisu funkcjonowania w określonych wymiarach w okresie przejścia młodego człowieka od studenta pedagogiki do nauczyciela.

### **Cel, metoda i procedura badań własnych**

Podstawowym celem badań jest określenie poziomu dobrostanu psychicznego, odczuwanego stresu i poziomu satysfakcji ze studiów przez studentów kończących studia z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz analiza zależności między wymienionymi zmiennymi. W tym celu zostały wykonane analizy korelacyjne, testy porównywania średnich oraz analiza regresji liniowej z wykorzystaniem danych dotyczących statusu socjoekonomicznego (miejsce pochodzenia, wykształcenie rodziców, sytuacja finansowa). Dodatkowo uzyskano informacje o wynikach średniej ocen otrzymywanych na studiach, wynikach egzaminu maturalnego z języka polskiego, matematyki i języka obcego.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety, z wykorzystaniem trzech narzędzi badawczych. Do pomiaru dobrostanu psychicznego użyto skali The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS), w tłumaczeniu Ewy Kulawskiej. Wykonano również procedurę tzw. *back-translation*. Skala WEMWBS została skonstruowana przez Ruth Tennant, Sarah Stewart-Brown i współpracowników (Tennant i in. 2007), a prawa autorskie należą do NHS Health Scotland, University of Warwick i University of Edinburgh. Uzyskano pozwolenie na zastosowanie skali w prezentowanych badaniach poprzez rejestrację

zgłoszenia na Uniwersytecie w Warwick. Skala składa się z 14 stwierdzeń odnoszących się do aspektu hedonistycznego i eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego, opisujących pozytywne odczucia (afekty), takie jak: optymizm, zadowolenie, radość, odprężenie oraz satysfakcjonujące relacje interpersonalne i pozytywne funkcjonowanie (energia do działania, samoakceptacja, autonomia, rozwój osobisty, poczucie bycia kompetentnym). Osoby badane są proszone o zaznaczenie odpowiedzi, która najlepiej opisuje ich odczucia z ostatnich dwóch tygodni, na pięciostopniowej skali (1 – nigdy, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – zawsze). Każdej z odpowiedzi przypisano liczbę od jednego do pięciu. Minimalna liczba punktów do zdobycia wynosi 14, a maksymalna – 70. Wyższa liczba zdobytych punktów oznacza wyższy poziom dobrostanu psychicznego. Skala WEMWBS jest narzędziem stosowanym do oceny dobrostanu psychicznego w wielu krajach i w różnych grupach społecznych i klinicznych, została przetłumaczona na 25 języki, posiada bardzo dobre własności psychometryczne, wewnętrzną spójność i wysokie wskaźniki alfa Cronbacha. Przykładem szeroko zakrojonych badań z użyciem skali WEMBS są badania przeprowadzone wśród 1650 nastolatków w Anglii i Szkocji ( $\alpha$  Cronbacha = 0,87), (Clarke i in. 2011); 3508 osób z Danii w wieku od 16 do 95 lat ( $\alpha$  Cronbacha = 0,94), (Koushede i in. 2019); 1168 pacjentów z Norwegii ( $\alpha$  Cronbacha = 0,91), (Smith i in. 2017); we Francji – dotyczące 75 studentów, 319 pracowników i 121 pacjentów ( $\alpha$  Cronbacha = 0,85, 0,88, 0,89 kolejno dla trzech grup) (Trousselard i in. 2016). W powyższych badaniach 400 polskich studentów pedagogiki z wybranych uczelni osiągnęło współczynnik  $\alpha$  Cronbacha dla skali WEMWBS, który wyniósł  $\alpha = 0,86$ , co świadczy o wysokiej rzetelności zastosowanego narzędzia.

Drugim zastosowanym narzędziem badawczym jest skala PSS – 10 (*Psychological Stress Scale*) Skala Odczuwanego Stresu (autorzy: S. Cohena, T. Kamarck, R. Mermelstein, w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik), służąca do oceny subiektywnych odczuć związanych ze stresem. Skala zawiera 10 pytań, które ukazują, jak bardzo własne życie jest klasyfikowane jako nieprzewidywalne, trudne do kontroli i zniesienia. Badany może uzyskać wynik od 0 do 40 punktów. Wynik w przedziale 0–13 punktów oznacza niski poziom postrzeganego stresu, 14–19 punktów – przeciętny poziom postrzeganego stresu, a 20–40 punktów – wysoki poziom stresu. Respondenci udzielają odpowiedzi, zaznaczając je na pięciostopniowej skali („nigdy”, „prawie nigdy”, „czasem”, „dość często”, „bardzo często”). Skala PSS 10 jest popularnym narzędziem w badaniach empirycznych, dlatego została przetłumaczona na 25 języki obce i adaptowana do różnych warunków społeczno-kulturowych. W amerykańskich badaniach opinii publicznej prowadzonych w latach 2006 i 2009 (wśród około 2000 osób) współczynnik alfa Cronbacha w skali PSS 10 wyniósł 0,91 (Cohen, Janicki-Deverts 2012). W naszych badaniach odbywających się wśród studentów pedagogiki współczynnik  $\alpha$  Cronbacha był wysoki i wyniósł  $\alpha = 0,87$ .

Trzecim narzędziem badawczym jest skala do pomiaru zadowolenia ze studiów Academic Scale, autorstwa Lent, Singley i in. (2005) w tłumaczeniu Janusza

Surzykiewiczza. Skala składa się z siedmiu twierdzeń dotyczących poziomu satysfakcji ze studiów. Studenci udzielali odpowiedzi na sześciostopniowej skali, wskazując na cyfry od 1 – zdecydowanie nie zgadzam się, do 6 – zdecydowanie zgadzam się. Przykładowe stwierdzenia: „jestem zadowolony z wyboru kierunku studiów”, „jestem entuzjastycznie nastawiony do przedmiotu nauki na moim kierunku studiów”. Zakres możliwych wyników waha się od 7 do 42 punktów. Współczynnik  $\alpha$  Cronbacha wynosi  $\alpha = 0,89$ . Dodatkowo zdecydowano się na zadanie pytań dotyczących wsparcia społecznego i pomocy ze strony innych ludzi w sytuacjach, kiedy studenci tego potrzebują.

Zastosowano procedurę doboru celowego, a kryteriami włączenia osób do badań były następujące wymagania: student pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studiów stacjonarnych lub niestacjonarnych, III roku studiów pierwszego stopnia lub II roku studiów drugiego stopnia. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i anonimowe. Uwzględniając powyższe kryteria, w badaniach uczestniczyło 400 studentów studiujących na następujących uczelniach: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (122 osoby), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (72 osoby), Uniwersytet Szczeciński (99 osób), Uniwersytet Śląski w Katowicach, filia w Cieszynie (68 osób), Akademia Ignatianum (39 osób). Materiał empiryczny został zebrany w pierwszym kwartale 2019 roku i poddano go analizie statystycznej, na wstępie stosując test Kołomogorowa-Smirnowa, służący sprawdzeniu normalności rozkładu dla zmiennych określających dobrostan psychiczny, odczuwanie stresu i satysfakcji ze studiów. Następnie obliczono wartości średnie, odchylenia standardowe, przeprowadzono analizy korelacyjne i ustalono zależności między zmiennymi. W analizie statystycznej, oceniając współzależność cech zmiennych o rozkładzie ciągłym, zastosowano współczynnik korelacji rang uporządkowania  $\rho$ -Spearmana, a w przypadku zmiennych o rozkładzie dyskretnym – test niezależności Chi kwadrat. Porównania międzygrupowe prowadzono przy zastosowaniu testu t-Studenta dla grup niezależnych i jednoczynnikowej analizy wariancji. Przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji celem ustalenia predyktorów dobrostanu psychicznego. Za istotne statystycznie przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie  $p < 0,05$ , a za wysoce istotne – na poziomie  $p < 0,01$  i  $p < 0,001$ .

### Wyniki badań

W badaniach wzięło udział 400 studentów kierunku pedagogika o specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, 392 kobiety, sześciu mężczyzn (dwie osoby nie podały informacji o płci). Wśród nich 296 osób jest studentami I stopnia, a 104 respondentów kończy studia II stopnia. Większość studentów (245 osoby) studiuje na studiach stacjonarnych, 152 osoby kształcą się na studiach niestacjonarnych (trzy osoby nie podały formy studiów). Wiek badanych wynosi od 21 lat do 47, średnia wieku badanych wynosi  $M = 24,9$ ;  $SD = 4,68$ .



Respondenci zostali zapytani o miejsce pochodzenia, miejsce zamieszkiwania w czasie uczęszczania do szkoły. Większość przyszyłych nauczycieli, a obecnie studentów (48 proc.) pochodzi ze środowiska wiejskiego, około 13 proc. wychowywało w małym mieście do 20 tys. mieszkańców, 27,5 proc. studentów pochodzi ze średnich i dużych miast do 500 tys. mieszkańców, a 11,6 proc. z dużych aglomeracji miejskich.

Ważnym aspektem badań jest wykształcenie rodziców badanych studentów. Informacja ta wskazuje na zaplecze kulturowe i zasoby intelektualne, w jakich przebiegał proces socjalizacji i wychowania badanych studentów pedagogiki. Rozkład procentowy wykształcenia matek osób badanych wskazuje, że 35,8 proc. posiada wykształcenie podstawowe, gimnazjalne lub zawodowe, kolejne 35,8 proc. – średnie, 28,5 proc. – wyższe, w tym 1,5 proc. kobiet uzyskało stopień doktora. Wykształcenie ojców badanych studentów wskazuje, że 57,3 proc. z nich posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, 30,4 proc. – średnie, a 12 proc. – wyższe. Analiza korelacji rho Spearmana wskazuje na współwystępowanie silnej zależności między wykształceniem matki i ojca badanych studentów ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,001$ ). Występują różnice między miejscem zamieszkania a wykształceniem matki (współczynnik chi-kwadrat Pearsona,  $\chi^2(16, N = 400) = 31,2$ ;  $p < 0,01$ ; Phi Yule'a  $\emptyset = 0,28$ ;  $p < 0,01$ ) oraz wykształceniem ojca (współczynnik chi-kwadrat Pearsona,  $\chi^2(16, N = 400) = 37,9$ ; Phi Yule'a  $\emptyset = 0,31$ ;  $p < 0,01$ ). Rodzice studentów (71 proc. matek i 86 proc. ojców), posiadający wykształcenie podstawowe i średnie, częściej mieszkają na wsi i w mniejszych miejscowościach.

W celu uzyskania pełnej informacji o statusie społeczno-ekonomicznym badanych, poproszono studentów o podanie informacji dotyczącej dochodu na jedną osobę w rodzinie. Wyniki badań wskazują na to, że 29 proc. studentów pochodzi z rodzin, w których dochód wynosi poniżej minimum socjalnego na jedną osobę (mniej niż 990 zł), 46,7 proc. posiada dochody przeciętne, a 24,3 proc. – dochody wysokie (powyżej 2000 zł na osobę).

Kolejną analizowaną zmienną są wyniki z egzaminu maturalnego studentów pedagogiki z obowiązkowych przedmiotów: język polski na poziomie podstawowym ( $M = 72,7$ ;  $SD = 13,5$ ); matematyka na poziomie podstawowym ( $M = 58,19$ ;  $SD = 18,6$ ); język obcy ( $M = 73,42$ ;  $SD = 16,8$ ). Najniższe wyniki uzyskali studenci z egzaminu maturalnego z matematyki. Nie jest to dobry czynnik prognostyczny wobec oczekiwań co do wysokich kompetencji nauczycielskich w aspekcie kształtowania umiejętności matematycznych dzieci we wczesnej edukacji. Średnia ocen uzyskiwanych na studiach wynosi dla całej próby  $M = 2,94$ ;  $SD = 0,94$ , z tym, że największa liczba studentów (48,5 proc.) deklaruje wyniki w zakresie 4–4,5, a ponad 28,2 proc. studentów otrzymuje średnie oceny w zakresie 3,5–4, około 23,3 proc. ankietowanych studentów uzyskuje natomiast oceny powyżej 4,5.

Wyniki testu porównywania średnich t-Studenta pokazały, że studenci uzyskujący na studiach średnie oceny w zakresie 3,5–4 różnią się od studentów z wyższą średnią (powyżej 4,5) w odniesieniu do wyników matury z języka polskiego; średnie

w grupach wynoszą kolejno ( $M = 70,80$ ;  $SD = 13,15$ ;  $M = 76,80$ ;  $SD = 13$ ), i jest to wynik istotny statystycznie  $t(171) = -2,99$ ;  $p < 0,01$ . Podobna zależność występuje w przypadku egzaminu maturalnego z matematyki: studenci z wyższą średnią studiów uzyskują znacząco wyższe wyniki matur (dla średniej ze studiów 3,5–4 średnia z matematyki wynosi  $M = 49,80$ ;  $SD = 16,05$ ; dla średniej powyżej 4,5 średnia z matematyki wynosi  $M = 65,6$ ;  $SD = 18,8$ ), i jest to różnica istotna statystycznie  $t(171) = -5,97$ ;  $p < 0,001$ . Analogicznie wyniki egzaminu maturalnego z języka obcego mają związek ze średnią studiów na studiach pedagogicznych (dla średniej 3,5–4 na studiach średnia arytmetyczna z matury z języka obcego wynosi  $M = 72,11$ ;  $SD = 17,44$ , podczas gdy dla studentów ze średnią powyżej 4,5 średnia arytmetyczna z matury z języka obcego wynosi  $M = 77,30$ ;  $SD = 16,20$ ), i jest to różnica istotna statystycznie, wynik testu t-Studenta wynosi  $t(164) = -1,99$ ;  $p < 0,05$ . Podsumowując uzyskane dane, można sformułować wniosek, że w celu zapewnienia wysokiej jakości kadry pedagogicznej należy stworzyć takie mechanizmy, które spowodują, że na studia pedagogiczne będą aplikować studenci z najwyższymi wynikami z egzaminu maturalnego, ponieważ gwarantuje to wyższe wyniki w nauce na studiach i bardziej efektywne przygotowywanie się do zawodu nauczycielskiego. Teza ta ma swoje uzasadnienie, gdyż większość badanych studentów (80 proc.) deklaruje po ukończeniu studiów chęć podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola lub nauczyciela w klasach I–III szkoły podstawowej.

Przeprowadzono podstawowe statystyki opisowe dobrostanu psychicznego określonego w samoopisie przez studentów pedagogiki. Średnia arytmetyczna dla całej grupy wynosi  $M = 51,39$ ;  $SD = 6,91$ . Biorąc pod uwagę, że grupę badanych stanowią głównie kobiety, możemy porównać ten wynik z badaniami w innych krajach. W Anglii w 2011 roku przeprowadzono badania przy użyciu narzędzia WEMWBS dla podobnej grupy wiekowej 7838 kobiet, średnia dobrostanu psychicznego wynosiła  $M = 51,4$  (Taggart, Stewart-Brown 2016). Hiszpańscy studenci uzyskali wyższe wyniki dobrostanu mierzonego tym samym narzędziem; średnia dla grupy 148 studentów wynosiła  $M = 53,5$ . Ponad 10 proc. badanych polskich studentów (39 osób) uzyskało niski poziom dobrostanu psychicznego i ta grupa jest zagrożona pojawieniem się symptomów depresyjnych. Teza ta znajduje odzwierciedlenie w badaniach populacyjnych 13 983 osób w Anglii i Szkocji, podczas których ustalono, że osoby z najniższymi wynikami znajdują się w grupie ryzyka wystąpienia zaburzeń psychicznych. Największa grupa studentów (78,9 proc.) uzyskała średni wynik dobrostanu, a 10,9 proc. – wynik wysoki. Są to osoby, które odczuwają szczęście i satysfakcję z życia, jak również funkcjonują na wysokim poziomie pod względem psychologicznym, mają dobre relacje interpersonalne i dążą do samorealizacji. Jednoczynnikowa analiza wariancji Anova pokazała, że nie ma istotnych statystycznie różnic w zakresie poziomu dobrostanu psychicznego studentów uczących się na różnych uczelniach (UKSW, UP, UŚ, USZ, AI). Podobnie nieistotne statystycznie wyniki uzyskano dla zmiennych: miejsce zamieszkiwania, rok i forma studiów.



W celu określenia, czy wysokość dochodu w rodzinie jest wystarczająca dla zabezpieczenia potrzeb studentów, przeprowadzono analizę jednoczynnikową wariancji Anova i ustalono, że poziom dobrostanu psychicznego studentów nie ma związku z ich sytuacją materialną, zarówno wtedy, gdy weźmie się pod uwagę poziom dochodu przypadający na jednego członka rodziny (od 649 zł do 2000 zł), jak i subiektywną ocenę jakości sytuacji finansowej (na podstawie opinii studentów odpowiadających na pytanie, czy dochody w rodzinie są wystarczające).

Kolejnym istotnym czynnikiem, który może pozostawać w związku z poczuciem dobrostanu psychicznego, jest średnia ocen ze studiów. W wyniku przeprowadzonej jednoczynnikowej analizy wariancji uzyskano istotny statystycznie efekt zmiennej: średnia ocen ze studiów ( $F(3,375) = 4,74; p < 0,01$ ). Najwyższy dobrostan psychiczny deklarują studenci ze średnią ocen powyżej 4,5 ( $M = 52,36; SD = 6,72$ ), najniższy ze średnią poniżej 3,5 ( $M = 42,60; SD = 8,29$ ). Zatem możemy sformułować wniosek, że wraz ze wzrostem średniej ocen na studiach wzrasta poziom dobrostanu psychicznego studentów pedagogiki.

Studenci, którzy zamierzają po studiach podjąć pracę w zawodzie nauczyciela, mają wyższy poziom dobrostanu psychicznego ( $M = 51,81; SD = 6,50$ ) niż studenci, którzy nie mają takich planów ( $M = 50,13; SD = 7,77$ ). Różnica między dwiema grupami studentów, które różnią się deklaracjami dotyczącymi przyszłej pracy, jest istotna statystycznie ( $F[1,373] = 3,72; p < 0,05$ ). Ważną zmienną, decydującą o dobrostanie psychicznym studentów, jest otrzymywane wsparcie od innych osób oraz bliskie relacje interpersonalne. Jednoczynnikowa analiza wariancji okazała się istotna statystycznie ( $F[2,379] = 32,18; p < 0,001$ ) i pozwala na stwierdzenie, że studenci deklarujący otrzymywanie pomocy i wsparcia od innych mają wyższy poziom dobrostanu psychicznego ( $M = 54,70; SD = 6,31$ ) niż ci z nich, którzy nie mają możliwości uzyskania wsparcia społecznego ( $M = 46,75; SD = 8,13$ ).

Analizując poziom odczuwanego stresu w badanej próbie, stwierdzamy, że studenci pedagogiki wskazali, że poziom doświadczanego przez nich stresu mieści się w dolnym przedziale wyników wysokich. Zgodnie z normami stenowymi wysoki poziom stresu odnosi się do wyników w zakresie od 20 do 40. Średnia arytmetyczna badanych studentów wynosi  $M = 20,54; SD = 6,09$ . Porównując otrzymany wynik do norm amerykańskich, określonych na podstawie badań przeprowadzonych w grupie 2387 osób, średnia dla kobiet wynosi  $M = 13,7; SD = 6,60$ , a dla mężczyzn  $M = 12,1; SD = 5,90$  (Cohen 2005). Około 11 proc. studentów pedagogiki odczuwa niski poziom stresu, 30 proc. – przeciętny, a 58,2 proc. – wysoki. Zauważono, że poziom stresu jest zróżnicowany w zależności od uczelni, na której kształcą się studenci pedagogiki. Najwyższy poziom stresu odczuwają studenci UKSW ( $M = 22,39; SD = 5,89$ ), najniższy – studenci Uniwersytetu Szczecińskiego ( $M = 19,02; SD = 6,33$ ), jest to różnica istotna statystycznie ( $F[3,384] = 6,03; p < 0,001$ ).

Analiza wyników badań wskazuje na zależności między odczuwanym poziomem stresu a poczuciem dobrostanu psychicznego. Im wyższy poziom stresu deklarują studenci, tym mają niższy poziom dobrostanu psychicznego ( $F [2,370] =$

31,84;  $p < 0,001$ ). Testy post hoc Tuckey'a HSD i Bronferroniego wskazują na różnice w zakresie dobrostanu odczuwanego na poziomie istotności statystycznej  $p < 0,001$  między trzema grupami studentów: o niskim natężeniu stresu ( $M = 56,07$ ;  $SD = 6,13$ ), średnim ( $M = 54,34$ ;  $SD = 5,90$ ) i wysokim natężeniu codziennego stresu ( $M = 48,92$ ;  $SD = 6,52$ ).

Studenci pedagogiki ocenili, na ile są zadowoleni ze studiów, wyboru kierunku, poziomu stymulacji intelektualnej i życia studenckiego. Średnia dla całej grupy wynosi  $M = 27,58$ ;  $SD = 6,60$ , z tego 28 proc. studentów jest niezadowolonych ze studiów, 43 proc. jest średnio zadowolonych, a 29 proc. jest bardzo zadowolonych. Jednoczynnikowa analiza wariancji pokazała, że wraz ze wzrostem poziomu zadowolenia ze studiów wzrasta poziom dobrostanu psychicznego ( $F[2,378] = 29,93$ ;  $p < 0,001$ ). Testy post hoc Tuckey'a HSD i Bronferroniego wskazują na różnice średnich w zakresie odczuwanego dobrostanu psychicznego na poziomie istotności statystycznej  $p < 0,001$  między trzema grupami studentów: o niskim poczuciu satysfakcji ze studiów ( $M = 47,9$ ;  $SD = 7,70$ ), średniej ( $M = 51,29$ ;  $SD = 5,97$ ) i wysokiej satysfakcji ( $M = 54,74$ ;  $SD = 5,85$ ).

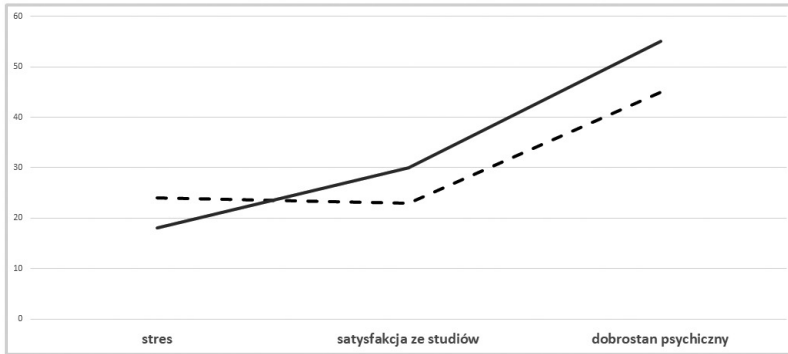
Analiza wyników jednoczynnikowej analizy wariancji wskazuje, że poziom odczuwanego stresu jest czynnikiem różnicującym poziom satysfakcji ze studiów ( $F[2,379] = 7,51$ ;  $p < 0,01$ ). Studenci o niskim poziomie stresu mają wyższą satysfakcję ze studiów ( $M = 29,86$ ;  $SD = 7,29$ ) niż studenci o wysokim poziomie stresu ( $M = 26,53$ ;  $SD = 6,43$ ).

Zastosowano analizę skupień metodą k-średnich i uzyskano dwa skupienia dla dwóch grup studentów istotnie różniących się w zakresie trzech analizowanych zmiennych (zob. wykres nr 1). Skupienie pierwsze dotyczy 61 proc. badanych i charakteryzuje studentów o wysokim poziomie dobrostanu psychicznego, przeciętnym poziomie stresu i wysokim zadowoleniu ze studiów; są to studenci dobrze funkcjonujący pod względem psychologicznym. Druga grupa studentów (39 proc. badanych) charakteryzuje się niskim poziomem dobrostanu psychicznego, wysokim poziomem stresu i niską satysfakcją ze studiów. Pomiędzy studentami przypisanymi do dwóch grup zachodzą statystycznie istotne różnice w zakresie odczuwanego dobrostanu psychicznego ( $F[1,366] = 286,54$ ;  $p < 0,001$ ), stresu ( $F[1,366] = 152,24$ ;  $p < 0,001$ ) i satysfakcji ze studiów ( $F[1,366] = 179,59$ ;  $p < 0,001$ ).

W celu sprawdzenia możliwości przewidywania poziomu odczuwanego dobrostanu psychicznego w opinii studentów przeprowadzono analizę regresji liniowej (tabela nr 1). Zastosowano analizę regresji hierarchicznej, w której zmienną zależną (wyjaśnianą) jest dobrostan psychiczny, a zmiennymi wyjaśniającymi są: satysfakcja ze studiów, poziom stresu i wsparcie społeczne w trudnych sytuacjach. Wyniki analizy trzech modeli regresji przedstawiono w tabeli nr 1.

Wszystkie trzy modele okazały się istotne statystycznie, pierwszy wyjaśnia 24 proc. wariancji zmiennej w zakresie dobrostanu psychicznego, drugi 30 proc. wariancji zmiennej wyjaśnianej. Model trzeciej regresji jest dobrze dopasowany do danych  $F(3, 365) = 75,49$ ;  $p < 0,001$ . Zbudowany model obejmujący trzy predyktory:

Wykres 1. Analiza skupień dla zmiennych: dobrostan psychiczny, poczucie stresu, satysfakcja ze studiów (N = 366)



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Wyniki analizy regresji dla modeli 1, 2 i 3

	Anova	Istotność	Skorygowane R <sup>2</sup>
Model 1 (stres)	F (1,365) = 117,37	0,001	0,242
Model 2 (stres, satysfakcja ze studiów)	F (2,365) = 80,58	0,001	0,304
Model 3 (stres, satysfakcja ze studiów, wsparcie społeczne)	F (3,365) = 75,49	0,001	0,380

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Predyktory dobrostanu psychicznego w grupie studentów pedagogiki (N = 365)

	B	Błąd standardowy	Beta	t	p
Stała	43,33	2,38		18,205	0,001
Stres	-0,41	0,51	0,357	-8,122	0,001
Wsparcie społeczne	1,726	0,256	0,293	6,747	0,001
Satysfakcja ze studiów	0,235	0,45	0,222	5,199	0,001

Źródło: opracowanie własne.

stres, satysfakcję ze studiów, wsparcie społeczne wyjaśnia 38 proc. zmienności wariancji w zakresie dobrostanu psychicznego (skoryg.  $R^2 = 0,38$ ). Istotność opracowanych modeli pozwala na konstatację, że na subiektywnie odczuwany dobrostan psychiczny wpływa poziom stresu doświadczanego przez studentów, możliwość uzyskania wsparcia społecznego i satysfakcja ze studiów. Trzeci model wyjaśnia większy procent wariancji niż pozostałe i dlatego został przyjęty jako ostateczny model do interpretacji wyników badań.

Należy zaznaczyć, że najsilniejszym predyktorem dobrostanu psychicznego wśród badanych studentów jest poziom odczuwanego stresu, dla którego bezwzględna wartość współczynnika standaryzowanego Beta jest największa ( $\beta = 0,357$ ;  $p < 0,001$ ), następnie wsparcie społeczne ( $\beta = 0,293$ ;  $p < 0,001$ ) oraz satysfakcja ze studiów ( $\beta = 0,222$ ;  $p < 0,001$ ). Jak wynika z uzyskanych wyników badań, w grupie studentów stres negatywnie wpływa na dobrostan psychiczny, czyli wraz ze wzrostem stresu obniża się poziom dobrostanu psychicznego. Z kolei wsparcie społeczne i satysfakcja ze studiów pozytywnie wpływają na dobrostan psychiczny, wraz ze wzrostem wsparcia społecznego i zadowolenia ze studiów wzrasta bowiem poziom zmiennej wyjaśnianej w modelu regresji.

### Dyskusja wyników i podsumowanie

Zaprezentowane badania miały na celu opisanie poziomu i korelatów dobrostanu psychicznego studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego, jak również ukazanie jego związków ze stresem i satysfakcją z realizowanych studiów. Przeprowadzono analizy opisowe statusu społeczno-ekonomicznego w badanej grupie ( $N = 400$ ). Większość badanych studentów pedagogiki pochodzi ze środowiska wiejskiego, a trzy czwarte rodziców tych studentów posiada wykształcenie podstawowe i średnie, zapewniając rodzinie przeciętne dochody finansowe. Studenci pedagogiki aspirują do pracy na stanowiskach nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, lecz wyniki maturalne, jakie osiągnęli, szczególnie z przedmiotu matematyka wskazują na niskie kompetencje w tym zakresie. Wyniki badań podkreślają ponadto silny związek między wynikami z egzaminu maturalnego a średnią ocen uzyskiwaną na studiach pedagogicznych. Można zaryzykować twierdzenie, że w trakcie studiów nie następuje znaczący rozwój kompetencji intelektualnych w porównaniu do poziomu osiągniętego na egzaminie maturalnym. Ponadto ustalono, że wraz ze wzrostem średniej ocen na studiach wzrasta poziom dobrostanu psychicznego studentów pedagogiki. Zatem wskazane by było, aby na studia pedagogiczne byli przyjmowani kandydaci z wysokimi wynikami z egzaminu maturalnego.

Zasoby osobowościowe i własności psychologiczne są obok kompetencji merytorycznych i wiedzy przedmiotowej ważnym aspektem funkcjonowania w roli nauczyciela. Dobrostan psychiczny rozumiany jako odczuwanie szczęścia i zadowolenia z życia, w wymiarze indywidualnym i społecznym, oraz osiągnięcie założonych

celów jest istotnym czynnikiem w pracy nauczyciela małych dzieci, decydującym o jakości edukacji na wczesnym etapie kształcenia.

W prowadzonych badaniach ustalono, że co dziesiąty student pedagogiki osiągnął niskie wyniki dobrostanu psychicznego. Ta grupa studentów potrzebuje wsparcia i pomocy psychologicznej już na progu rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela. Około 80 proc. badanych studentów prezentuje średni wynik dobrostanu psychicznego, a kolejne 10 proc. otrzymało wysokie wyniki. Na tej podstawie można wyciągnąć ogólny wniosek z badań, że badani studenci prezentują średni poziom dobrostanu psychicznego. Podobne wyniki uzyskano w badaniach 238 studentów uczelni w Olsztynie i Gdańsku (Mroczkowska, Białkowska 2014). Dobrostan psychiczny nie ma związku z miejscem zamieszkania, lokalizacją szkoły wyższej, poziomem studiów (I i II stopień) oraz formą studiów (stacjonarne, niestacjonarne). Ciekawym wynikiem jest brak związku w badanej próbie między wysokością dochodu a poziomem dobrostanu psychicznego studentów. Inne wyniki badań w tym zakresie uzyskał Łukasz Jach (2012) wśród 473 studentów III roku Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zauważono, że wyższe dochody finansowe mają związek z wyższym ogólnym dobrostanem psychicznym. Interesujące wyniki i konstatacje w zakresie badań nad dobrostanem sformułował Janusz Czapiński i Tomasz Panek, prowadząc badania w latach 1991–2015 w ramach projektu „Diagnoza społeczna”. Wynika z nich, że 81 proc. badanych Polaków w wieku 18+ pozytywnie ocenia całe swoje dotychczasowe życie (jako wspaniałe, udane lub dosyć dobre) i wskaźnik zadowolonych rośnie na przestrzeni ostatnich lat (Czapiński, Panek 2015). Oczywiście, nie możemy porównywać specyficznej grupy studentów pedagogiki z reprezentatywną grupą Polaków w różnym wieku (22 tys. respondentów), ale niektóre wnioski z badań ogólnopolskich mogą być istotne do wyjaśnienia uzyskanych wyników. Czapiński prowadził szerokie rozważania o związku między dobrobytem ekonomicznym a dobrostanem psychicznym. Twierdził, że u osób, których podstawowe potrzeby nie są w pełni zaspokojone (najczęściej w krajach ubogich), wzrost dobrostanu zależy od wzrostu dochodów, a u osób, których oczekiwania finansowe są zaspokojone (w krajach zamożnych), wzrost dochodu nie zwiększa dobrostanu, poziom dobrostanu zależny jest natomiast od wzrostu dochodu. Wśród średnio zamożnych i bogatych osób układ zależności jest odwrotny: zmiana dochodu nie ma żadnego wpływu na zmianę dobrostanu (Czapiński 2001). Jak już jednak wspomniano, nasze wyniki badań nie potwierdziły związku między dochodem w rodzinie i subiektywną oceną sytuacji finansowej a poziomem dobrostanu psychicznego studentów pedagogiki. Czy wynik o braku takiego powiązania wśród badanych studentów sugeruje, że ich podstawowe potrzeby finansowe są zaspokojone i dlatego ich sytuacja finansowa nie wpływa na odczucie dobrostanu psychicznego? Jeśli odpowiedź byłaby twierdząca, to można przypuszczać, że studenci postrzegają swoją sytuację finansową w sposób zbliżony jak mieszkańcy krajów zamożnych. Metaanaliza danych z 85 różnych prób respondentów pokazuje przeciętną korelację między tymi dwiema zmiennymi na poziomie  $r = 0,17$  (DeNeve,

Cooper, 1998; za Czapiński 2012). Drugim wyjaśnieniem braku związku między dochodem a dobrostanem psychicznym może być przypuszczenie, że młodzi ludzie przypisują wyższe wartości relacjom społecznym, bliskim związkom z innymi ludźmi i dążeniu do samorealizacji niż satysfakcji z sytuacji materialnej.

Ponadto ustalono, że odczuwany stres jest ważnym predyktorem, czynnikiem wpływającym na poziom dobrostanu psychicznego. Ponad połowa badanych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej uzyskała wysokie wyniki w zakresie doświadczania codziennego stresu. Z badań J. Czapińskiego i T. Panka (2015) wynika, że poziom odczuwanego przez Polaków stresu obniżył się na przestrzeni ostatnich lat. Ogólny poziom stresu życiowego był w roku 2015 znacznie niższy niż dwa lata wcześniej i najniższy w całym okresie pomiarów od 2000 roku. Można się zastanawiać, czy rzeczywiście studenci pedagogiki przeżywają nadmierne sytuacje stresowe czy stosują nieadekwatne sposoby radzenia sobie ze stresem, i na ile tego typu doświadczenia dotyczą tylko ich. W badaniach prowadzonych wśród studentów innych kierunków, np. fizjoterapii ( $N = 54$ ), ustalono, że średni ogólny wynik w badanej grupie wskazuje na niskie nasilenie stresu, który jest związany z regularną aktywnością fizyczną i dobrą sytuacją finansową (Morga i in. 2015). Próbą wyjaśnienia tych rozbieżności jest fakt, że przeprowadzone badania wśród studentów pedagogiki dotyczyły głównie kobiet, a wiele doniesień badawczych wskazuje, że kobiety częściej odczuwają wyższy poziom stresu niż mężczyźni. W badaniach przekrojowych prowadzonych w latach 1983 (2387 osób), 2006 (2000 osób) i 2009 (2000 osób) w USA ustalono, że kobiety osiągają wyższe wyniki na skali stresu niż mężczyźni; poziom stresu spadał wraz z wiekiem, wyższym poziomem edukacji i wyższymi dochodami (Cohen, Janicki-Deverts 2012). Badania studentów amerykańskich wskazują, że około 50 proc. z nich doświadcza nadmiernego stresu w życiu codziennym (Regehr i in. 2013). W celu terapii i profilaktyki niekorzystnych stanów emocjonalnych i umiejętności radzenia sobie ze stresem w środowisku akademickim, studenci powinni mieć dostęp do programów terapeutycznych o charakterze artystycznym, psychoedukacyjnym i poznawczo-behawioralnym. W badaniach własnych ustalono, że im jest wyższy poziom stresu doświadczanego przez studentów, tym niższy jest ich dobrostan psychiczny. W pracy nauczycielskiej umiejętność radzenia sobie ze stresem jest kluczowa, ponieważ istota zawodu charakteryzuje się tym, że działania edukacyjne i wychowawcze przebiegają w sytuacji niepewności, nieprzewidywalności i niedookreślenia (Urbaniak-Zajac 2016).

Drugim czynnikiem mającym wpływ na dobrostan jest stopień zadowolenia ze studiów. Wyniki badań własnych wskazują, że wraz ze wzrostem poziomu zadowolenia ze studiów, wzrasta poziom dobrostanu psychicznego studentów. Prawie połowa studentów jest średnio zadowolonych ze studiów, 29 proc. jest bardzo zadowolona, a 28 proc. wyraża swoje niezadowolenie. Terasa Bauman (2011) prowadziła badania wśród 486 studentów nauk społecznych i okazało się, że jakość zajęć prowadzonych przez nauczycieli akademickich jest przez nich oceniana krytycznie. Główne zarzuty to: powielanie starych treści przedmiotowych,



brak ciekawych pomysłów na prowadzenie zajęć, niestosowanie różnorodnych metod pracy ze studentami, brak odniesienia wiedzy teoretycznej do praktyki, za mało wykorzystywania samodzielności, kreatywności i mało zachęty do krytycznego myślenia. Konkluzja z własnych badań może sprowadzać się do postulatu, aby w zakresie edukacji nauczycielskiej podnosić jakość kształcenia na studiach pedagogicznych, stwarzać sytuacje na zajęciach, w których studenci będą mogli pogłębiać wiedzę i umiejętności w wyniku własnej aktywności, a tym samym będą zdobywać pozytywne doświadczenia, pomocne im w rozwoju osobowości. Wzrastająca satysfakcja ze studiów może w znaczący sposób podnosić dobrostan psychiczny studentów – przyszłych nauczycieli.

Analiza zebranego materiału empirycznego pokazała, że jakość wsparcia społecznego, czyli możliwość uzyskania pomocy od innych w sytuacjach trudnych, wpływa na poziom dobrostanu psychicznego studentów. Trzy opisane wyżej zmienne istotnie wpływają na dobrostan psychiczny studentów i wyjaśniają 38 proc. jego zmienności. Oznacza to, że 62 proc. zmienności w zakresie zmiennej objaśnianej (dobrostanu) jest wyjaśniane przez inne, nieuwzględnione w badaniu czynniki. Należałoby prowadzić dalsze badania w celu wyjaśnienia znaczenia innych korelatów dobrostanu psychicznego studentów pedagogiki.

Kształcenie na studiach pedagogicznych w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej ma na celu przygotowanie do pełnienia roli nauczyciela wczesnej edukacji. Ważny jest również aspekt humanistyczny, tak aby nauczyciel rozumiał świat, kierował sam sobą i wzbogacał siebie, czyli budował swój potencjał wewnętrzny. Ukierunkowana na te cele edukacja nauczycielska będzie sprzyjała wzrostowi dobrostanu psychicznego studentów, co oznacza, że szczęśliwy nauczyciel, który żyje godnie, będzie mógł stworzyć pozytywne, twórcze środowisko, sprzyjające rozwojowi dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

### Bibliografia

- Bauman T. (2011). *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z Badań*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Białkowska J., Mroczkowska D., Zomkowska E., Rakowska A. (2014). *Ocena zdrowia psychicznego studentów na podstawie Skróconego Kwestionariusza Zdrowia Pacjenta*. „Hygeia Public Health”, 49 (2), s. 365–369
- Clarke A., Friede T., Putz R. i in. (2011). *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): validated for teenage school students in England and Scotland. A mixed methods assessment*. „BMC Public Health”, 11 (1), s. 487.
- Cohen S., Janicki-Deverts D. (2012). *Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006, and 2009*. „Journal of Applied Social Psychology”, 42 (6), s. 1320–1334.



- Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. (1983). *A global measure of perceived stress*. „Journal of Health and Social Behavior”, s. 385–396.
- Cornelius-White J. (2007). *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis*. „Review of Educational Research”, 77 (1), s. 113–143.
- Czapiński J. (2001). *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*. „Nauka”, 1, s. 51–88.
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Diener E. (1984). *Subjective well-being*. „Psychological Bulletin”, 95 (3), s. 542.
- Diener E., Heintzelman S. J., Kushlev K. i in. (2017). *Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being*. „Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne”, 58 (2), s. 87.
- Grzywacz R. (2012). *Problematyka stresu w środowisku studenckim na przykładzie badań*. „Medycyna Rodzinna”, 2.
- Gurba E. (2005). *Wczesna dorosłość*. W: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Harding S., Morris R., Gunnell D. i in. (2019). *Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?* „Journal of Affective Disorders”, 242, s. 180–187.
- Jach Ł. (2012). *Poczucie dobrostanu psychicznego studentów w kontekście posiadanych zasobów finansowych i społecznych*. „Psychologia Ekonomiczna”, 1, s. 58–76.
- Jennings P. A., Greenberg M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. „Review of Educational Research”, 79 (1), s. 491–525.
- Johnson S., Cooper C., Cartwright S. i in. (2005). *The experience of work-related stress across occupations*. „Journal of Managerial Psychology”, 20 (2), s. 178–187.
- Kidger J., Brockman R., Tilling K. i in. (2016). *Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools*. „Journal of Affective Disorders”, 192, s. 76–82.
- Klassen R. M., Perry N. E., Frenzel A. C. (2012). *Teacher's relatedness with students: An under emphasized component of teacher's basic psychological needs*. „Journal of Educational Psychology”, 104, s. 150–165.
- Kosiba G., Gacek M., Bogacz-Walancik A., Wojtowicz A. (2017). *Zachowania prozdrowotne a satysfakcja z życia studentów kierunków nauczycielskich*. „Terazniejszość, Człowiek Edukacja”, 2 (78), s. 79–93.
- Koushede V., Lasgaard M., Hinrichsen C. i in. (2019). *Measuring mental well-being in Denmark: Validation of the original and short version of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS and SWEMWBS) and cross-cultural comparison across four European settings*. „Psychiatry Research”, 271, s. 502–509.
- Kwiatkowski M. (2014). *Świadomość nieuchronności udziału w rynku pracy a dobrostan psychiczny studentów pedagogiki*. „Ruch Pedagogiczny”, 4, s. 97–104.

- Lazarus R. S. (1986). *Paradygmat stresu i radzenia sobie*. „Nowiny Psychologiczne”, 3-4, s. 2-39.
- Lent R. W., Singley D., Sheu H. B. i in. (2005). *Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being*. „Journal of Counseling Psychology”, 52 (3), s. 429.
- Miś L. (2000). *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*. W: Socha P. (red). *Duchowy rozwój człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Morga P., Podboraczyńska M., Jaworska L., Szczepańska-Gieracha J. (2015). *Poziom odczuwanego stresu wśród studentów Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*. „Fizjoterapia”, 23 (4), s. 43-54.
- Mroczkowska D., Białkowska J. (2014). *Style radzenia sobie ze stresem jako zmienne determinujące jakość życia młodych dorosłych*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 20 (3), s. 265-269.
- Ogińska-Bulik N. (2009). *Czy doświadczenie stresu może służyć zdrowiu?* „Polskie Forum Psychologiczne”, 1, nr 14, s. 33-45.
- Parker P. D., Martin, A. J. Colmar S. H., Liem G. A. D. (2012). *Teacher's workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement and burnout*. „Teaching and Teacher Education”, 28, s. 503-513.
- Pietras T., Witusik A., Panek M., Zielińska-Wyderkiewicz E., Kuna P., Górski P. (2012) *Nasilenie depresyjności u studentów kierunku pedagogika*. „Polski Mercuriusz Lekarski”, 32 (189), s. 163-166.
- Plenty S., Östberg V., Almqvist Y. B., Augustine L., Modin B. (2014). *Psychosocial working conditions: an analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students*. „Journal of Adolescence”, 37 (4), s. 407-417.
- Regehr C., Glancy D., Pitts A. (2013). *Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis*. „Journal of Affective Disorders”, 148 (1), s. 1-11.
- Ritvanen T., Louhevaara V., Helin P., Vaisanen S., Hanninen O. (2006). *Responses of the automatic nervous system during periods of high and low work stress in younger and older female teachers*. „Applied Ergonomics”, 37, s. 311-318.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2001). *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. „Annual Review of Psychology”, 52 (1), s. 141-166.
- Sanecki G. (2017) *Postrzeganie stresogenności pracy zawodowej przez studentów pedagogiki i nauczycieli*. W: „Szkoła-Zawód-Praca”, z. 13.
- Schaufeli W. B., Taris T., van Rhenen W. (2008). *Workaholism, burnout and work engagement: three of a kind different of employee well-being?* „Applied Psychology”, 57, s. 173-203.
- Skalvik E. M., Skalvik S. (2018). *Job demands and job resources as predictor of teacher motivation and well-being*. „Social Psychology of Education”, 21 (5), s. 1251-1275.

- Smith O. R., Alves D. E., Knapstad M., Haug E., Aarø L. E. (2017). *Measuring mental well-being in Norway: validation of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS)*. „BMC Psychiatry”, 17 (1), s. 182.
- Stansfeld S. A., Rasul F. R., Head J., Singleton N. (2011). *Occupation and mental health in a national UK survey*. „Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology”, 46 (2), s. 101–110.
- Stewart-Brown S., Janmohamed K. (2008). *Warwick-Edinburgh mental well-being scale. User Guide*, version 1.
- Strengthening mental health promotion*. (2001). Geneva: World Health Organisation.
- Taggart F., Stewart-Brown S., Parkinson J. (2016). *Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS). User guide – version 2 May 2015*. NHS, Health Scotland.
- Tennant R., Hiller L., Fishwick R. i in. (2007). *The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation*. „Health and Quality of Life Outcomes”, 5 (1), s. 63.
- Titheradge D., Hayes R., Longdon B. i in. (2019). *Psychological distress among primary school teachers: a comparison with clinical and population samples*. „Public Health”, 166, s. 53–56.
- Trousselard M., Steiler D., Dutheil F. i in. (2016). *Validation of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS) in French psychiatric and general populations*. „Psychiatry Research”, 245, s. 282–290.
- Urbaniak-Zajac D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Wierzejska J (2018). *Poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych a ich stres zawodowy*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin Polonia*, vol. XXXI, 1, sectio J., s. 23–40.

## MENTAL WELL-BEING, PERCEIVED STRESS AND STUDENTS' SATISFACTION WITH THEIR PRE-SCHOOL AND EARLY EDUCATION PROGRAMS

**Abstract:** The aim of this article is to describe the correlates of mental well-being of students in the education programs. Empirical research was based on a survey presented to 400 students at selected universities in Poland. Three questionnaires were used: WEMWBS (Tennant, Stewart-Brown) to measure mental well-being, PSS-10 (Cohen, Kamarck, Mermelstein) to determine the level of experienced stress and AS (Lent et al.) to measure the level of satisfaction with studies. The research was carried out in the first quarter of 2019. The results indicate that the majority of the surveyed students present an average level of mental well-being, high level of stress and average satisfaction with the studies. The hierarchical regression analysis established that there are three predictors of mental well-being: level of experienced stress, social support and satisfaction with studies. Three

predictors explain 38% of the variability of mental well-being. While the stress increases the level of mental well-being decreases. Higher satisfaction with studies and social support provided to students positively influence their well-being.

**Keywords:** well-being; stress; satisfaction with studies; early childhood education.

**Ewa Kulawska** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogiki. Pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Jej zainteresowania naukowo-badawcze i publikacje koncentrują się w obszarze pedagogiki wczesnoszkolnej, a w szczególności dotyczą: uwarunkowań socjalizacyjnych rozwoju dziecka, funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym i rodzinnym, kompetencji pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i procesu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczycielskiego. Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: e.kulawska@uksw.edu.pl.



MARTYNA CZARNECKA

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

*Warszawa*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4804-1728>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 22.09.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.34

## DOJRZAŁE MACIERZYŃSTWO A KSZTAŁTOWANIE WIĘZI EMOCJONALNEJ Z DZIECKIEM W OKRESIE PRENATALNYM

**Streszczenie:** Przedmiotem rozważań niniejszego opracowania jest dojrzałe macierzyństwo w aspekcie kształtowania się więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym. Więzy emocjonalna pełni w życiu człowieka znaczącą rolę. Wpływa na rozwój jednostki, zwłaszcza na płaszczyźnie emocjonalnej, społecznej i osobowości. Jest systemem biologicznie uwarunkowanym i stanowi istotny element egzystencji człowieka. Kształtuje się już na etapie prenatalnym i determinuje zachowania względem dziecka.

Współcześnie kobiety decydują się na macierzyństwo znacznie później, niż miało to miejsce jeszcze kilka lat temu. Przyczyny tego stanu rzeczy są różnorodne. Wśród najważniejszych zalicza się chęć osiągnięcia stabilizacji życiowej we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka. Początkowo kobiety pragną uzyskać stabilizację zawodową, następnie partnerską. Doświadczanie macierzyństwa jest elementem uzupełniającym egzystencję kobiety. Nie zajmuje kluczowej roli w jej życiu, lecz jest również ważne. Autor w niniejszym opracowaniu przedstawi dane empiryczne ukazujące proces kształtowania się więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży u kobiet doświadczających późnego macierzyństwa. W części teoretycznej zdefiniuje kluczowe pojęcia, scharakteryzuje przyczyny późnego macierzyństwa oraz proces kształtowania się więzi emocjonalnej w okresie prenatalnym.

**Słowa kluczowe:** dojrzałe macierzyństwo; więź emocjonalna; dziecko.

### Wprowadzenie

Mimo istotnych przeobrażeń społeczno-kulturowych, gospodarczych i politycznych w przekonaniach wielu ludzi występuje stereotypowy sposób postrzegania macierzyństwa. Macierzyństwo bowiem kojarzone jest z młodymi kobietami, będącymi między 20 a 30 rokiem życia, a więc w tzw. optymalnym wieku rodziczym. Zdaniem ginekologów jest to czas, kiedy młode kobiety lepiej znoszą ciążę, mają łatwiejszy poród, szybciej dochodzą do równowagi psychofizycznej po

porodzie, a także istnieje mniejsze ryzyko urodzenia dziecka z wadami rozwojowymi. Podkreślają oni również aspekt lepszej relacji emocjonalnej, jaka kształtuje się między młodą matką a dzieckiem, ze względu na mniejszą różnicę wieku (Sawicka 2001).

W ostatnich latach w Polsce, jak również w innych krajach rozwiniętych, zauważa się jednak tendencje do coraz późniejszego wchodzenia w dorosłe role społeczne – role rodzicielskie. Z jednej strony jest to związane z polepszeniem warunków socjoekonomicznych, zmianami obyczajowymi i kulturowymi (Sawicka 2001). Z drugiej zaś – współczesne kobiety nastawione są na zdobycie wszechstronnego wykształcenia, znalezienie dobrze płatnej, satysfakcjonującej pracy zawodowej oraz ustabilizowanie swojej sytuacji na rynku pracy. Wszystkie te czynniki sprawiają, że wzrasta wskaźnik tzw. późnego macierzyństwa. Dane Głównego Urzędu Statystycznego, z lat 2013–2018, pokazują, że z roku na rok coraz więcej kobiet po 30 r.ż. decyduje się na urodzenie pierwszego dziecka. O około 70 proc. wzrosła również liczba kobiet, które urodziły dziecko pomiędzy 35 a 39 r.ż. Wzrosła także liczba kobiet, które decydowały się urodzić pierwsze dziecko po 45 r.ż., według raportów GUS o około 11 proc. (Raport GUS 2013–2018). Statystyki te jednoznacznie pokazują, że późne macierzyństwo to zjawisko powszechne i coraz częściej spotykane.

Podjęcie decyzji o posiadaniu potomstwa, a następnie narodziny dziecka dla większości kobiet to czas trudnych wyborów i doświadczeń, które pociągają zmiany na różnych płaszczyznach ich życia (Budrowska 2000). Zmuszają do reorganizacji i przewartościowania dotychczasowego sposobu życia. Wydawać by się mogło, że dojrzałe macierzyństwo powinno pociągać za sobą mniej trudności, przynajmniej na płaszczyźnie społeczno-emocjonalnej i osobowościowej. Kobieta świadoma swojego macierzyństwa, dojrzała społecznie i emocjonalnie, a na pewno w pełni samodzielna, powinna już w okresie ciąży nawiązać silną więź emocjonalną z dzieckiem. Jednak problemy na podłożu medycznym, które są w stanie zaburzyć właściwy przebieg ciąży, trudności z zajściem w ciążę, mogą spowodować, że doświadcza ona trudności emocjonalnych, co skutkować może zaburzeniami w kształtowaniu więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym (Lisowska 2013). W związku z powyższym nasuwają się pytania: czy późne macierzyństwo wiąże się z ukształtowaniem silnej więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży? Czy czas trwania ciąży powoduje zmianę więzi emocjonalnej z dzieckiem?

### **Dojrzałe macierzyństwo w literaturze przedmiotu – ustalenia terminologiczne i przyczyny psychospołeczne**

W różnych kręgach kulturowych zrodziło się przekonanie, że macierzyństwo jest powołaniem kobiety. Jest istotną częścią natury kobiecej (Baranowska i in. 2017). Stanowi ważne zadanie rozwojowe oraz jest jedną z podstawowych ról społecznych i biologicznych. Społeczeństwo oczekuje od kobiet, niezależnie od jej możliwości, chęci i aspiracji, aby aktywnie uczestniczyła w reprodukcji gatunku. Społeczny



„nakaz macierzyństwa” nierzadko stoi w opozycji do celów i pragnień wielu kobiet, które chcą pogodzić dwie sfery życia, własne aspiracje i obiektywne możliwości (Sikorska 1996). Dodatkowo przeobrażenia w strukturze rodziny, kryzys instytucji małżeństwa, niepewna sytuacja gospodarcza (niestabilność rynku pracy, duże bezrobocie) powodują, że kobiety odkładają na później decyzję o posiadaniu potomstwa.

Z jednej strony, słuszne wydawałoby się wydzielenie „jakiegoś” wieku, który rozgraniczyłby grupę młodszych i starszych kobiet w wieku rozrodczym. Z drugiej zaś strony dojrzałe macierzyństwo mogłoby się odnosić do kobiet, które przekroczywszy pewną granicę wieku, zdecydowały się na urodzenie pierwszego dziecka (Sikorska 1996).

Z psychologicznego punktu widzenia, uznaje się, że okres właściwej dorosłości rozpoczyna się po 30 r.ż. Czas ten bowiem cechuje się względną stabilizacją, potrzebą dokonań, rozszerzaniem kręgów społecznych, pracą zawodową i pełnieniem różnych ról zawodowych oraz życiem rodzinnym i wzrostem odpowiedzialności jednostki. Osoba dorosła osiąga pełną dojrzałość społeczną, obywatelską odpowiedzialność, a także zdobywa i stara się utrzymać satysfakcjonującą działalność na płaszczyźnie zawodowej (Harwas-Napierała, Trempała 2014). Jest świadoma siebie, swoich potrzeb i możliwości. Zmniejsza się nastawienie egocentryczne na rzecz opieki, wsparcia i troski nad drugim człowiekiem. W związku z powyższym coraz mniej dziwi fakt, że kobiety po 30 r.ż., które osiągnęły ową dojrzałość i stabilizację, decydują się na urodzenie dziecka.

Dojrzałe macierzyństwo dotyczy kobiet, które osiągnęły poczucie stabilizacji życiowej, zawodowej, uniezależniły się emocjonalnie i finansowo od pierwotnych obiektów przywiązania – rodziców oraz znalazły partnera życiowego. W literaturze ową dojrzałość kojarzy się także z posiadaniem tzw. „instynktu macierzyńskiego”. Oczywiście nie jest on zdeterminowany metryczką, jednak badania pokazują, że według kobiet dojrzałość ta osiągnięta jest najczęściej o około 30 roku życia (ROPS, 2015). Połączona jest ona z odpowiedzialnością, która przejawia się troską o drugiego człowieka i opieką nad nim. Wiąże się z psychologiczną potrzebą i gotowością do posiadania potomstwa.

Późne macierzyństwo należy analizować również na płaszczyźnie biologicznej, związanej ze wzrostem prawdopodobieństwa wystąpienia komplikacji w trakcie ciąży i porodu. Ginekolodzy informują o zagrożeniach związanych ze wzrostem częstości poronień, zgonów okołoporodowych, martwych urodzeń, większej umieralności w pierwszym roku życia dziecka (Szukalski 2012). „Niektórzy autorzy uznają, że już w wieku powyżej 25 lat pogarszają się rokowania w czasie ciąży i porodu, inni przyjmują za wiek graniczny 30, a nawet 40 r.ż.” (Sawicka 2001, s. 246).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, autor w niniejszej publikacji stosować będzie pojęcia późnego i dojrzałego macierzyństwa, dla określenia kobiet, które zdecydowały się na podjęcie się roli matki po 30 r.ż., które osiągnęły satysfakcjonującą pozycję społeczną, zawodową oraz niezależność finansową i stabilizację uczuciową.

### Psychospołeczne przyczyny późnego macierzyństwa

Satysfakcja kobiet z życia osobistego i zawodowego powoduje, że decyzja o posiadania potomstwa jest świadoma i przemyślana. Nie jest przypadkowa. Obecnie żyje się intensywnie i szybko. Kobiety decydują się na podjęcie roli matki po ukończeniu wymarzonych studiów oraz spełnianiu się na polu zawodowym, jak i uczuciowym. Pozwala to w konsekwencji oczekiwać na dziecko z większym spokojem i optymizmem (Kitzinger 1999). Psychospołecznych przyczyn dojrzałego macierzyństwa należy więc upatrywać w dwóch płaszczyznach: zawodowej i osobistej.

Biorąc pod uwagę aspekt zawodowy, do przyczyn późnego macierzyństwa zaliczyć należy z całą pewnością chęć zdobycia zadowalającej, dobrze płatnej pracy, podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych oraz osiągnięcie pozycji zawodowej, która gwarantuje kobiecie poczucie bezpieczeństwa. Owe poczucie bezpieczeństwa wiąże się zarówno z czynnikiem finansowym (stabilizacją materialną), jak również odnosi się do tzw. ciągłości zatrudnienia. Kobieta z większym stażem pracy i na wysokim stanowisku łatwiej może zaplanować ciążę i ma przy tym świadomość, że urodzenie dziecka nie spowoduje utraty dotychczas zdobytych, na gruncie zawodowym, korzyści.

Z całą pewnością dziecko daje matce poczucie zadowolenia, radości. Jednocześnie jest jednak źródłem zobowiązań, nierzadko niepokojów, zabiera energię i czas (Budrowska 2000). Idealny pracownik zaś jest człowiekiem bez rodzinnych zobowiązań, elastycznym, mobilnym, poświęcającym całą swoją energię na rozwój zawodowy. Posiadanie dziecka powoduje, że kobieta chcąc rozwijać się na płaszczyźnie zawodowej jest zmuszona pogodzić rolę matki, dbającej o obowiązki domowe i macierzyńskie, z rolą „idealnego pracownika”, gotowego poświęcić swój czas pracodawcy. W związku z tym wiele kobiet odkłada decyzję o posiadaniu dziecka na później. Jednak mimo tego, iż kultura polska nadal promuje określenie „matka-Polka”, co wiąże się z oczekiwaniami społeczeństwa wobec kobiet, że zrezygnują one ze swoich ambicji, pragnień, celów zawodowych na rzecz dziecka, męża i prawidłowego ogniska rodzinnego, to spotyka się liczne przypadki matek decydujących się na równoczesne podejmowanie tych różnorodnych ról społecznych (Sawicka 2001).

Również znajomość rynku pracy oraz świadomość sytuacji finansowej wpływają nierzadko na decyzję o pierwszej ciąży. Młode pracownice nie chcą stracić zdobytej pracy, zaś bezrobotne kobiety nie chcą narazić swojego dziecka na życie w ubóstwie.

Analizując przyczyny późnego macierzyństwa, ogromne znaczenie dla kobiet ma satysfakcja wynikająca ze związku partnerskiego. Biorąc pod uwagę statystki, współcześnie stale zwiększa się liczba rozwodów i par żyjących w nieformalnych związkach. Kobiety częściej niż wcześniej eksperymentują, zmieniają partnerów, żyją w wolnych związkach (Sawicka 2001). Osiągnięcie stabilizacji w życiu uczuciowym i partnerskim, polegające na wzajemnym zaufaniu i miłości, nierzadko rodzi się latami, dlatego też moment założenia rodziny stale się oddala. Łączy się to niezaprzeczalnie z permanentnym brakiem czasu oraz innymi życiowymi

priorytetami kobiet, które utrudniają niewątpliwie pogodzenie różnorodnych ról społecznych.

Kolejnym istotnym czynnikiem, przekładającym się na odkładanie decyzji o posiadaniu potomstwa, jest brak gotowości emocjonalnej kobiet do podjęcia się roli matki. Chęć stworzenia szczęśliwej rodziny, o wysokim statusie socjoekonomicznym oraz pragnienie posiadania wysokich kwalifikacji i umiejętności umożliwiających prawidłowe wywiązywanie się z obowiązków opiekuńczo-wychowawczych powodują wystąpienie u kobiet tzw. „stresu rodzinnego”. W związku z tym kobieta może mieć trudność z wyobrazeniem sobie siebie w roli matki, bądź owa wizja może być dla niej źródłem dużego napięcia, co w konsekwencji przekłada się na późne macierzyństwo.

Pomimo postępu cywilizacyjnego młodzi ludzie późno osiągają dojrzałość psychiczną i społeczną. Dłużej pozostają pod tzw. „opieką rodzicielską”. Zależność finansowa i emocjonalna od rodziców również uniemożliwia osiągnięcie samodzielności. Z kolei posiadanie potomstwa znacznie ogranicza swobodę i beztroskie życie. Oznacza przejście do „świata dorosłych”, w którym występują niekończące się obowiązki, odpowiedzialność za drugiego człowieka, często rezygnacja z własnych potrzeb, pragnień i planowanie życia pod kątem potrzeb innego człowieka (Budrowska 2000). Młody człowiek, mając perspektywę tak poważnych konsekwencji swoich działań, trudniej rezygnuje z egocentrycznego podejścia, pozostając dłużej czas w świecie beztroski i niepełnej autonomii. Powoduje to, że świadoma decyzja o posiadaniu potomstwa przesuwa się na okres późniejszy.

Niedojrzałość kobiety do podjęcia się roli matki widoczna jest również w jej obawach i lękach przed ciążą, porodem i wychowaniem dzieci. Te rozterki psychiczne stanowią często mechanizm blokujący kobietę przed podjęciem decyzji o posiadaniu potomstwa.

Wskazane powyżej psychospołeczne oraz medyczne przyczyny późnego macierzyństwa niosą za sobą nie tylko konsekwencje w postaci odsuwania planów macierzyńskich na lata późniejsze, ale także mogą oddziaływać na proces kształtowania się więzi emocjonalnej w okresie prenatalnym, co niekorzystnie wpływa na dalszy rozwój dziecka.

### **Więź emocjonalna jako strukturalny element życia człowieka**

W każdej jednostce istnieje biologicznie uwarunkowany system, który jest integralną częścią ludzkiej natury. Zapewnia on człowiekowi możliwość tworzenia silnych więzi emocjonalnych od najwcześniejszych etapów życia. Wpływa na zaspokojenie potrzeb człowieka, warunkuje jego nastawienie do świata. Pełni funkcję ochronną, która realizowana jest poprzez opiekę, troskę dojrzałych jednostek wobec mniej dojrzałych, słabszych. Więź emocjonalna umożliwia przetrwanie organizmu. Jest potrzebą człowieka oraz fundamentalnym dynamizmem

psychicznym. To specyficzny rodzaj relacji między podmiotami, ważny z punktu widzenia optymalnego rozwoju człowieka.

W literaturze jest wiele informacji na temat roli więzi emocjonalnej dziecka z rodzicem od momentu jego przyjścia na świat. Mało jest natomiast danych mówiących o jej znaczeniu w jeszcze wcześniejszym okresie, czyli w okresie prenatalnym. Już w trakcie ciąży przyszła matka nawiązuje z dzieckiem wyjątkową relację. Tylko poprzez kształtowanie się w tym okresie więzi emocjonalnej kobieta jest w stanie z pełną odpowiedzialnością troszczyć się o swoje jeszcze nienarodzone dziecko.

Twórca teorii przywiązania, John Bowlby, uważa, że więź, przywiązanie, jest trwałą, głęboką, emocjonalną więzią między dwiema osobami, które dążą do utrzymania bliskości fizycznej. Jest traktowana jako mechanizm biologiczny, niezbędny człowiekowi do przetrwania. Przywiązanie, jakie powstaje między podmiotami, jest kluczowym elementem planu rozwojowego, zapewnia zaspokojenie potrzeb oraz prawidłowy rozwój społeczno-emocjonalny i rozwój osobowości (Bowlby 2007). Więź potrzebuje nie tylko bliskości fizycznej, lecz także uczuciowej. Przyjmuje się, że ta druga odgrywa kluczową rolę w życiu człowieka, umożliwia aktualizację potencjału jednostki.

Już w okresie prenatalnym dziecko potrzebuje kontaktu z rodzicem. Przez opiekuńczo-wychowawcze oddziaływania rodziców, podejmowanie różnych prób komunikacji z nim, w dziecku rozwijają się: pierwotna wiedza o świecie (jaki jest świat, czy jest bezpieczny dla człowieka), nastawienie dziecka wobec świata, pierwsze emocje, kompetencje. Jeszcze przed urodzeniem kształtuje się w dziecku umiejętność nawiązywania relacji społecznych. Okres prenatalny to dla płodu pierwsza szkoła uczuć i społecznych interakcji (Kornas-Biela 2017). Dzięki prenatalnemu doświadczeniu miłości i bezpieczeństwa dziecko będzie w stanie czerpać radość z więzi ze światem społecznym po urodzeniu.

### **Kształtowanie więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży u kobiet dojrzałych do macierzyństwa**

Od momentu poczęcia dziecka do wydania go na świat mija 40 tygodni. Do tej pory matka widzi swoje dziecko wyłącznie na ekranie monitora, podczas badania ultrasonograficznego. Nie może go dotknąć ani przytulić. Wydawać by się mogło, że sposoby sensorycznego kontaktu z dzieckiem w trakcie trwania ciąży są bardzo ograniczone. Jednak czas ten nie musi być pozbawiony intensywnego kontaktu. Dziecko czuje, słyszy, reaguje już na bardzo wczesnym etapie swojego rozwoju. Jest aktywnym odbiorcą wysyłanych w jego kierunku komunikatów. Badania pokazują, że doświadczenia z okresu prenatalnego mają istotne znaczenie w tym, jak człowiek później spostrzega świat, jak myśli, uczy się i reaguje emocjonalnie. Aby cechy indywidualne dziecka w okresie prenatalnym mogły się rozwijać prawidłowo ważna jest więź matki z dzieckiem. Kiedy matka zaczyna doświadczać pierwszych ruchów dziecka, koło 20 tygodnia ciąży, dostosowuje swoją aktywność

do aktywności dziecka. Dba o siebie i dziecko, zaspokajają wzajemne potrzeby. Już w czasie ciąży pomiędzy matką a dzieckiem tworzy się wyjątkowa więź, która procentuje silnym emocjonalnym przywiązaniem w późniejszych etapach życia.

Więź można traktować jako pewien poziom zaangażowania rodzica w zachowania, które są wskaźnikiem jego przywiązania do nienarodzonego dziecka i wskazują na rodzaj interakcji z nim. Jest to tzw. model przywiązania prenatalnego, darzenia nienarodzonego dziecka bezwarunkową miłością, którą obserwuje otoczenie w przejawianych przez rodzica zachowaniach względem potomstwa (Bielawska-Batorowicz 2006).

Proces kształtowania się więzi emocjonalnej z dzieckiem nie jest procesem jednolitym. W literaturze można odnaleźć różne określenia tego procesu: postawa, przywiązanie, spostrzeganie dziecka przez rodziców, komunikowanie się z dzieckiem. Mówi to o „wieloaspektowości procesu tworzenia więzi i możliwości rozpatrywania do wielu punktów widzenia. Można wyróżnić [...] trzy jego najważniejsze elementy: traktowanie płodu jako odrębnej istoty, przypisywanie właściwości, podejmowanie prób kontaktu” (Bielawska-Batorowicz 2005, s. 12).

Traktowanie płodu jako odrębną istotę jest podstawą kształtowania się więzi z dzieckiem. Proces ten rozpoczyna się w momencie odczuwania ruchów płodu, które pojawiają się w drugim trymestrze ciąży. M. Leifer twierdzi podobnie, zwłaszcza w odniesieniu do ciąż planowanych. Badania J. M. Lumleya pokazują, że traktowanie płodu jako odrębną istotę wzrasta w miarę trwania ciąży. Stwierdza, po przeprowadzeniu rozmów z matkami spodziewającymi się pierwszego dziecka, że zaakceptowanie odrębności płodu jako istoty i docenienie własnych pozytywnych uczuć wobec dziecka, znacznie przyspiesza i ułatwia adaptację kobiecie do nowych warunków i roli zaraz po porodzie (Bielawska-Batorowicz 2005).

Czynnikiem utrudniającym kobiecie dostrzeżenie różnicy pomiędzy nią a dzieckiem, jak również kształtowania się więzi emocjonalnej względem niego jest poczucie nierealności istnienia. Zauważono, że kobieta początkowo koncentruje się na sobie, zaspokojeniu własnych potrzeb, nie wyobraża sobie dziecka, a tym bardziej nie przejawia w jego kierunku nadmiernych emocji, trudno jej np. okazać miłość do nienarodzonego dziecka. Dopiero rozpoznanie pierwszych ruchów dziecka powoduje, że ma ona świadomość jego realnego istnienia.

Przypisywanie dziecku właściwości definiowane jest poprzez opis jego cech wyglądu zewnętrznego, aktywności ruchowej oraz możliwości nawiązywania kontaktów z otoczeniem. Amerykańscy psychologowie wykazali, że najczęstszą kategorią określaną przez matki była aktywność ruchowa dziecka. Następnie skupiały się na określeniu jego nastroju, właściwości w kontaktach społecznych, wrażliwości i siły reakcji. Interesujący jest fakt, że płeć dziecka w okresie prenatalnym nie wpływa na przypisywanie dziecku określonych właściwości. Wpływ doświadczeń związanych z okresem ciąży niewątpliwie ma największe znaczenie w kształtowaniu się obrazu dziecka.

Trzeci ze wskazanych elementów odnosi się do podejmowania prób kontaktu z nienarodzonym dzieckiem. Wymienić można różne formy tej komunikacji: „myślenie o dziecku, rozmowy z nim z użyciem specjalnych określeń, a nawet imienia, dotykanie powłok brzucha, śpiewanie piosenek i kołysanek, uspokajanie, pobudzanie do aktywności” (Bielawska-Batorowicz 2005).

Interakcja matki z dzieckiem pojawia się przez cały okres ciąży. Wykazuje się dużym zróżnicowaniem. Jej natężenie oraz formy kontaktu zmieniają się wraz z czasem trwania ciąży. Kontakt z dzieckiem w okresie prenatalnym jest istotny z punktu widzenia kształtowania się postaw rodzicielskich.

M. S. Cranley i Grace przeprowadziły badania nad zależnością pomiędzy wiekiem matki a procesem kształtowania się więzi emocjonalnej z dzieckiem. Wyniki ich badań nie ukazały zależności między badanymi zmiennymi. Inni badacze, jak np. Rees, byli zdania, że młodsze matki trudniej nawiązują więź z dzieckiem, zwłaszcza mają większy problem z traktowaniem dziecka jako odrębnej istoty o określonych, indywidualnych cechach. V. H. Kemp i C. Page z kolei stwierdzili, że mniejsze nasilenie więzi emocjonalnej z dzieckiem wykazują kobiety starsze, doświadczające późnego macierzyństwa. Podobne wyniki uzyskała również Eleonora Bielawska-Batorowicz (2005).

Kobiety decydujące się urodzić pierwsze dziecko po 30 r.ż. znacznie częściej, w porównaniu do młodszych kobiet, narażone są na komplikacje w trakcie ciąży, porodu i położu. Przekłada się to także na więź emocjonalną z dzieckiem w okresie prenatalnym. Badania pokazują, że kobiety, które doświadczyły trudności z zajściem w ciążę, w porównaniu z tymi, które nie miały podobnych doświadczeń, bardziej koncentrują się na swoim nienarodzonym dziecku. Budują z nim silniejszą więź emocjonalną, skupiają się na dobrostanie dziecka w brzuchu, zastanawiają się nad jego zachowaniami i przeżyciami. Budują silniejsze wyobrażenie o dziecku (Pawlicka i in. 2013).

Badania nad problematyką więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym obejmują różne zagadnienia. Proces kształtowania się owego przywiązania należy rozpatrywać w dwóch aspektach. Po pierwsze, ważne jest zwrócenie uwagi na przeżywane przez matkę silne emocje względem dziecka. Po drugie, zaangażowanie w relacje z nim. Elementy te decydują o intensywności i jakości uczuć względem nienarodzonego potomstwa.

Niewątpliwie na rozwój więzi emocjonalnej z dzieckiem mają wpływ indywidualne właściwości rodziców, ich wzajemne relacje oraz sytuacja społeczna. Stałe konflikty między partnerami/małżonkami i kryzys w związku powodują, że kobieta nie czerpie satysfakcji z bycia matką, kształtuje negatywny obraz macierzyństwa, co niewątpliwie przekłada się również na proces rozwoju więzi emocjonalnej z dzieckiem. Kobiety, które walczą o swój związek, nie skupiają się na dziecku i kontakcie z nim. Działają bez przemyślenia, często pochopnie zaburzając proces kształtowania się więzi, ograniczając kontakt z dzieckiem do minimum. Wpływa to z całą pewnością na jakość relacji między matką a dzieckiem, nie tylko w okresie



prenatalnym, lecz także w późniejszym okresie życia (Żelazkowska 2016). Również wszelkie powikłania w trakcie ciąży oraz wydarzenia życiowe, zwłaszcza te silnie stresujące kobietę, w sposób negatywny wpływają na siłę więzi emocjonalnej z dzieckiem.

Czynnikami określającym jakość więzi emocjonalnej z dzieckiem jest także osobowość przyszłej matki. Badania pokazują, że kobiety, które w pozytywny sposób myślą o sobie oraz mają wysoką potrzebę współodczuwania, kształtują pozytywny obraz swojego macierzyństwa, co niewątpliwie współgra z jakością wytworzonej w okresie prenatalnym więzi emocjonalnej z dzieckiem. Wymienione cechy osobowości łączone są z pewną niezależnością wewnętrzną oraz wyższą dojrzałością emocjonalną, co może świadczyć o dojrzałym przygotowaniu się do macierzyństwa.

Wyniki analiz procesu kształtowania się więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży pokazane przez różnych autorów wskazują na brak jednoznacznych danych na ten temat. Wyniki różnych badań z tego obszaru nie są ze sobą zgodne, prowadzą do sprzecznych wniosków. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać z jednej strony w odmiennym sposobie definiowania więzi, z drugiej zaś w zastosowanych w badaniach metodach i technikach badawczych.

### **Metodologia badań własnych**

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie danych empirycznych ukazujących proces kształtowania się więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży u kobiet doświadczających późnego macierzyństwa. Ukazanie tego, czy wraz z czasem trwania ciąży zmienia się owa więź emocjonalna oraz w jakich obszarach zmiana ta jest zauważalna.

Postawiony cel pozwolił na sformułowanie następujących problemów badawczych: (1) Czy czas trwania ciąży powoduje zmianę więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży u kobiet doświadczających dojrzałego macierzyństwa? i (2) W jakich obszarach kształtowania się więzi emocjonalnej zauważa się zmianę w relacji z dzieckiem?

Dobór osób badanych był celowy. Kryteria, jakimi posłużono się w doborze respondentek, miały charakter typowo poznawczy. Były rezultatem wstępnego rozpoznania problemu badawczego. Przy doborze grupy starano się, aby aktualne miejsce zamieszkania kobiet było podobne, stąd wszystkie respondentki pochodziły z Olsztyna i jego okolic, a także z podobnego środowiska pierwotnego. Celem takiego doboru respondentek do grupy było wyeliminowanie czynnika zakłócającego, związanego m.in. z różnym dostępem do istotnych ośrodków rozwoju, np. uczelni wyższych czy też służby zdrowia i ośrodków kulturowych.

Podstawowym kryterium doboru kobiet do grupy było poczęcie pierwszego dziecka przez kobiety dojrzałe, które w trakcie badania były w przedziale wiekowym 30–35 lat. Łącznie przebadano 20 kobiet.



Badania zostały przeprowadzone w prywatnych gabinetach ginekologicznych. W związku z głównym celem badania, oceną zmian więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży, badanie zaplanowano w trzech etapach. Pierwszy raz kwestionariusz kobiety wypełniały w pierwszym trymestrze ciąży, drugi raz – w drugim trymestrze, a trzeci – w ostatnim, trzecim trymestrze ciąży.

W celu oceny więzi emocjonalnej z dzieckiem kobiet dojrzałych wykorzystano kwestionariusz *Więź z dzieckiem w okresie ciąży*, opracowany przez M. S. Cranleya. Adaptacji i tłumaczenia narzędzia badawczego na warunki polskie dokonała w 1995 roku Eleonora Bielawska-Batorowicz. Kwestionariusz pozwala ocenić różne aspekty więzi emocjonalnej w trakcie ciąży. Jest ona rozumiana jako natężenie zachowań przyszłej matki wobec nienarodzonego dziecka, polegających na nawiązywaniu z nim relacji i współdziałaniu z nim (Pawlicka 2013, s. 143). Kwestionariusz składa się z 24 twierdzeń. Osoba badana określa na skali pięciopunktowej: *od zdecydowanie tak* (5 pkt) *do zdecydowanie nie* (1 pkt) zgodność własnych opinii z treścią poszczególnych stwierdzeń. W kwestionariuszu zawarte są zdania odnoszące się do pięciu obszarów szeroko rozumianej relacji matka–dziecko:

- podejmowanie roli rodzicielskiej;
- traktowanie dziecka jako odrębnej istoty;
- nawiązywanie interakcji z dzieckiem;
- przypisywanie właściwości dziecku;
- podporządkowanie się interesom dziecka.

### Analiza wyników badań własnych

Do analizy zmiany więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży przeprowadzono porównania pomiędzy średnimi uzyskanymi w trzech kolejnych pomiarach. W tym celu zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji z powtarzanym pomiarem. W odniesieniu do jednej zmiennej traktowanie dziecka jako odrębnej istoty zastosowano nieparametryczny test rang F. Friedmana dla wielu pomiarów zależnych. Zmienna ta nie uzyskała rozkładu normalnego w drugim i trzecim trymestrze ciąży.

Wyniki badań ukazały, że więź emocjonalna z dzieckiem w trakcie trwania ciąży u kobiet dojrzałych jest coraz silniejsza, rozpatrując poszczególne trymestry ciąży (trymestr I –  $M = 86,60$ , trymestr II –  $M = 97,65$ , trymestr III –  $M = 102,65$ ). Potwierdza to wynik skali globalnej, który okazał się istotny statystycznie.

Dokonując analizy obszarów, w których zachodzi zmiana więzi emocjonalnej, badania pokazały, że kobiety dojrzałe zaczynają wraz z czasem trwania ciąży traktować dziecko jako odrębną istotę. W pozostałych wymiarach nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie.

Wyniki badań są zgodne z wynikami badań innych autorów. Wraz z czasem trwania ciąży więź emocjonalna jest coraz silniejsza. Może to wynikać z faktu, że

Tabela 1. Porównanie rozwoju więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży u kobiet dojrzałych w kolejnych trymestrach ciąży

Skala	Trymestr ciąży						F	df	p
	I		II		III				
	M	SD	M	SD	M	SD			
WG	86,60	12,458	97,65	8,946	102,65	8,280	7,766	1,19	0,012
PRR	15,65	3,498	17,70	1,922	18,80	1,735	2,660	1,19	0,119
NIzD	15,10	3,919	18,65	2,777	19,50	4,628	2,786	1,19	0,111
PDW	18,00	4,425	20,60	4,109	23,15	4,171	0,003	1,19	0,957
PsID	21,60	2,683	21,85	2,581	21,85	2,412	0,331	1,19	0,572
TDJOI	10,75	4,44	16,95	2,09	18,95	1,96	31,920	2,00	0,000

Źródło: opracowanie własne; skróty: WG – wynik ogólny, PRR – Podejmowanie roli rodzicielskiej, NIzD – Nawiązywanie interakcji z dzieckiem, PDW – Przypisywanie dziecku właściwości, PsID – Podporządkowanie się interesom dziecka, TDJOI – Traktowanie dziecka jako odrębnej istoty.

w przypadku kobiet doświadczających późnego macierzyństwa ciąża jest świadoma i w pełni chciana. Kobieta jest dojrzała do podjęcia się roli matki.

Wyniki badań dotyczące zmian więzi emocjonalnej z dzieckiem w trakcie trwania ciąży w poszczególnych wymiarach okazały się w większości nieistotne statystycznie. Powodem tego stanu rzeczy może być niewielka grupa badawcza. Możliwe jest również pominięcie lub zbyt powierzchowne poruszenie wielu istotnych kwestii, co niewątpliwie spowodowane jest rozległością omawianego zagadnienia. W związku z tym niniejsze wyniki badań należy potraktować z pewną ostrożnością, dotyczą one bowiem wąskiego wycinka populacji. Niniejsze badanie można potraktować jako badanie pilotażowe. Może być ono podstawą do bardziej pogłębionego i złożonego badania naukowego.

### **Zakończenie. Rekomendacje dla praktyki psychopedagogicznej**

Analiza literatury pokazała, że w wielu współczesnych dziedzinach wiedzy, takich jak: psychologia, pedagogika, medycyna, dużo uwagi poświęca się relacji matka–dziecko, kształtowanej od najwcześniejszych etapów, czyli już od okresu prenatalnego. Dziecko bowiem od samego początku swojego istnienia żyje „w matce i z matką”. Jest od niej całkowicie zależne i to ona wpływa w dużej mierze na jego właściwy rozwój. Dojrzałość do roli macierzyńskiej warunkuje w kobiecie przystosowanie do ciąży i zachodzące w jej trakcie przemiany oraz akceptacja zmian w dotychczasowym życiu. Za najważniejsze bowiem zadania okresu ciąży, za R. Rubin, uznaje się: „zapewnienie kobiecie i dziecku bezpieczeństwa przez okres ciąży i porodu, uzyskanie akceptacji dla dziecka ze strony najważniejszych osób w rodzinie, nawiązanie więzi z mającym się urodzić dzieckiem oraz przystosowanie się do nowych zadań” (Włodarczyk 2012, s. 104). Ich realizacja pozwala przyszłym

matkom doświadczać szczęśliwego i efektywnego macierzyństwa, jednocześnie pozytywnie wpływając na rozwój dziecka.

W licznych opracowaniach jest wiele informacji na temat ciąży, porodu, połogu i zagrożeń, a także biologicznych zalet i wad późnego macierzyństwa. Niewielką uwagę jednak przywiązuje się do okresu prenatalnego i znaczenia kształtowania się w tym czasie jednego z ważniejszych pierwiastków ludzkiej egzystencji, przywiązania, które ma wpływ na dalsze funkcjonowanie człowieka i rozwój jego osobowości. „Jakość macierzyństwa, którego doświadcza dziecko od pierwszych dni swojego życia, aż do dorosłości warunkuje w znacznej mierze to, jakim się staje ono człowiekiem” (Maciarz 2004, s. 7).

Stabilność przyszłych matek na płaszczyźnie zawodowej i rodzinnej powoduje, że kobieta przechodzi pozytywnie okres ciąży. Świadomość coraz sprawniej działającego systemu opieki zdrowotnej, lepsze diagnozowanie stanów patologicznych, które dają kobietom większą pewność, że mimo dojrzałego wieku dziecko może urodzić się zdrowe, przy jednoczesnym dobrym stanie zdrowia matki, sprawia, że coraz więcej kobiet decyduje się urodzić swojego pierwszego potomka w późnym wieku. Powyższe czynniki umożliwiają wytworzenie zaufania do osób sprawujących opiekę i troskę nad przyszłą mamą, co niewątpliwie oddziałuje na proces ciąży i wytworzenie właściwej więzi emocjonalnej z dzieckiem, bez poczucia zagrożenia.

Ciąża dojrzałych kobiet może wiązać się również z pewnym ryzykiem, niezwiązanym wyłącznie z aspektem medycznym, lecz z funkcjonowaniem psychologicznym przyszłych mam. Kobiety w różnorodnych okresach swojego macierzyństwa, również w okresie ciąży, mogą przeżywać z różnym nasileniem i częstotliwością znużenie, poczucie wyjałowienia, niedocenienia, izolacji (Milska-Wrzościńska 2005), modyfikacja bowiem ich dotychczasowego życia mogła być zbyt nagła lub silna. Znacznie rzadziej problem ten dotyczy młodszych mam, które urodziły pierwsze dziecko przed 30 r.ż., a więc w tzw. optymalnym wieku rozrodczym. Może to przełożyć się negatywnie na postrzeganie siebie, czyli na obraz siebie jako kobiety-matki oraz zdrowie psychiczne. To z kolei utrudnia proces kształtowania się właściwej relacji między matką a dzieckiem w okresie prenatalnym i późniejszym. W związku z powyższym należy zadbać o odpowiednią opiekę nad kobietami, które przeżywają cały wachlarz negatywnych stanów emocjonalnych od smutku, przygnębienia, poczucia braku sensu w życiu po złość i frustrację, a także dać im wsparcie. Tworzenie i zachęcanie kobiet doświadczających negatywnego, późnego macierzyństwa do czynnego udziału w grupach wsparcia pomoże im przepracować trudne emocje, zrozumieć sytuację i na nowo stworzyć właściwy obraz siebie w roli kobiety-matki.

Poczęcie dziecka i okres ciąży mogą być doświadczeniem wzbogacającym, stymulującym rozwój osobisty kobiety, niezależnie od jej wieku. Wytworzenie się więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem już w okresie prenatalnym ułatwia odnalezienie się w roli matki po porodzie. Prowadzenie swego dialogu

z dzieckiem w okresie ciąży daje natomiast poczucie świadomości istnienia dziecka i „włączenie go w całość biegu własnego życia” (Włodarczyk 2012, s. 123).

### Bibliografia

- Baranowska B., Bączek G., Doroszevska A., Tataj-Puzyna U. (2017). *Doświadczenie macierzyństwa – badania sondażowe matek w Warszawie*. „Fides et Ratio”, 2 (30), s. 124–144.
- Bielawska-Batorowicz E. (2005). *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bielawska-Batorowicz E. (2006). *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk Katowice.
- Bowlby J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Budrowska B. (2000). *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław: Wydawnictwo FUNNA.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2014). *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Kitzinger S. (1999). *Poród po 35 roku życia*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Kornas-Biela D. (2017). *Kształtowanie więzi rodziców z dzieckiem w prenatalnym okresie życia*. „Problematyka płodności i prokreacji”, 1 (29), s. 148–170.
- Lisowska S. (2013). *Ryzyko związane z ciążą po 35 roku życia*. Pismo Małopolskiej Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych. Kraków, s. 12–13.
- Maciarz A. (2004). *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Milska-Wrzośnińska Z. (2005). *Para z dzieckiem, czyli niezupełnie poprawne politycznie uwagi o rodzicielstwie*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Pawlicka P., Chrzan-Dętko M., Lutkiewicz K. (2013). *Prężność psychiczna przyszłych matek oraz kolejność ciąży jako moderatory budowania więzi z nienarodzonym jeszcze dzieckiem*. „Family Forum”, 3, s. 139–152.
- Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego. (2015). *Społeczna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa. Raport z badania 2015*. Projekt pt. „Kształcenie i doradztwo dla kadr pomocy i integracji społecznej województwa śląskiego”, współfinansowany jest przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.
- Sawicka M. (2001). *Socjomedyczne aspekty spóźnionego macierzyństwa, Rodzina w czasach szybkich przemian*. „Rocznik Socjologii Rodziny”, XIII, s. 245–257.
- Sikorska J. (1996). *Kobiety i ich mężowie*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS.
- Szukalski P. (2012). *Późne macierzyństwo we współczesnej Polsce*. „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny”, 6.
- Włodarczyk E. (2012). *O „rodzeniu się” macierzyństwa*. W: *Konteksty współczesnego macierzyństwa. Perspektywa młodych naukowców*. Deręgowska J., Majorczyk M.

(red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.

Żelazkowska M. (2016). *Wczesne macierzyństwo – kryzys czy szansa*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego.

## MATURE MOTHERHOOD AND SHAPING THE EMOTIONAL BOND WITH THE CHILD IN THE PRENATAL PERIOD

**Abstract:** The subject of the present study is mature motherhood in the aspect of shaping an emotional bond with the child in the prenatal period. Emotional bond plays a significant role in human life. It affects the development of the individual, especially on the emotional, social and personality levels. It is a biologically conditioned system and is an important element of human existence. It is already formed at the prenatal stage and determines the behavior towards the child.

Nowadays, women decide to become mothers much later than they did just a few years ago. There are various reasons for this. The most important is the desire to achieve life stability in all areas of human functioning. Initially, women want to achieve professional stability, before they establish a stable relationship with their partner. The experience of motherhood is an element complementing the existence of a woman. It doesn't occupy a key role in her life but is also important. In this article the author will present empirica data showing the process of shaping the emotional bond with the child during pregnancy in women experiencing late motherhood. In the theoretical part, I will define key concepts, characterize the causes of late motherhood and the process of emotional bond formation in the prenatal period.

**Keywords:** mature motherhood; emotional bond; child.

**Martyna Czarnecka** – doktor, adiunkt w Katedrze Psychologicznych Podstaw Pedagogiki na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW. Jej główne przedmioty badań i zainteresowań naukowych to: psychologia kliniczna, zdrowia i terapia oraz psychoprofilaktyka społeczna. Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, budynek 15, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: m.zelazkowska@wp.pl.

KINGA KRAWIECKA

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

*Warszawa*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3516-4676>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 20.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.36

## DŹWIĘKOWE AKTYWIZOWANIE RUCHU W PRZESTRZENI. MODEL PRACY Z UCZNIAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono aktywizowanie ruchu w przestrzeni za pomocą różnego rodzaju dźwięków, prezentując autorski model pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Pierwsza część – teoretyczna, w której zaprezentowano znaczenie muzyki i dźwięku dla rozwoju i terapii, stała się wstępem do drugiej – o charakterze praktycznym, w której przedstawiono dźwięki aktywizujące ruch i poruszanie się w przestrzeni uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Posiłkując się autorskim modelem zajęć dźwiękowo-ruchowych, którego odbiorcami byli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną przedstawiono charakterystykę czterech modułów zajęć z uszczegółowieniem modułu IV, zatytułowanego: „Ruch na ziemi – piesi i kierowcy”. Fundamentalnym jego celem było aktywizowanie i prowokowanie określonego – prawidłowego i świadomego ruchu w przestrzeni poprzez świadomie dobrane i zastosowane dźwięki. Ruch aktywizowany był określonym rodzajem dźwięku, wzbogaconym o prosty obraz i słowo – pisane i wypowiedane, dzięki czemu każdy uczeń z niepełnosprawnością doświadczalnie zdobywał wiedzę i umiejętność rozumienia przestrzeni i świadomego poruszania się w niej.

**Słowa kluczowe:** muzyka; dźwięk; ruch w przestrzeni; dźwiękowe aktywizowanie; uczeń z niepełnosprawnością intelektualną.

### Wprowadzenie

Muzyka ma wiele możliwości zastosowania w pracy z człowiekiem. Po pierwsze, oddziałuje na jego rozwój psychoruchowy, a po drugie – dociera do tych sfer rozwoju, które w jakimś sensie niedomagają i sprawia, że osoba komunikuje to, czego nie może bądź nie chce wyrazić słowem. Komunikuje zatem gestem, ruchem manualnym lub też ruchem całego ciała. Dźwięk, który odbiera słuchowo, oddziałuje na jej reakcję ruchową. Dźwięk zaciekawia, a następnie prowokuje,

stymuluje, aktywizuje do czynności ruchowej. Tym bardziej potrzebny jest w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ „może stać się żywym zrozumiałym doświadczeniem, nie wymagającym myślenia abstrakcyjnego [...]. Aktywność muzyczna może zachęcić dziecko niepełnosprawne do ekspresywnego ruchu rąk, nóg lub ekspresji związanej z wydawaniem dźwięków, zaś struktury melodyczno-rytmiczne wspierają dziecko i wprowadzają porządek w jego działanie, pomagają kontroli” (Nordoff, Robbins 2008, s. 18).

W artykule ukazano sposoby dźwiękowego aktywizowania ruchu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – ruchu refleksyjnego, intencjonalnego, który wyznacza prawidłowy kierunek poruszania się w przestrzeni. Zaprezentowany czteromodułowy cykl zajęć dźwiękowo-ruchowych stał się zatem określonym modelem pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, którego podstawą był rozwój i usprawnianie ruchu w przestrzeni okołosobowej i bliskiej, a to z kolei może w przyszłości przyczynić się do bezpiecznego funkcjonowania w przestrzeni społecznej.

### **Muzyka i dźwięk – znaczenie dla rozwoju i terapii**

Muzyka, po pierwsze, jest ważnym medium oddziałującym na dwa podstawowe procesy: rozwój i terapię. Po drugie, jest ważnym medium oddziałującym na każdym etapie rozwoju osoby.

Rozpocznę od przedstawienia znaczenia muzyki i dźwięku dla rozwoju psychoruchowego człowieka. Muzyka towarzyszy jednostce we wszystkich fazach jej rozwoju, od okresu niemowlęctwa, przez okres dzieciństwa, wieku młodzieńczego, aż po dorosłość. Ma znaczenie dla rozwoju dziecka jeszcze przed jego narodzeniem, szczególnie oddziałując na procesy komunikacji. Pisze o tym Hans-Helmut Decker-Voigt w podręczniku *Lehrbuch Musiktherapie* następująco: „Percepcja muzyki zaczyna się już w okresie prenatalnym, w ciele matki [...]. Wówczas poznaje ono najważniejsze muzyczne parametry: rytm, z jakim bije serce matki oraz wykonywane przez nią wdechy i wydechy; dźwięk i melodię odgłosów ciała matki [...], ale również dochodzące do dziecka z zewnątrz odgłosy codziennego życia, głos ojca, muzyka z otoczenia; dynamikę, która zawiera i pozwala przeżyć kontrasty, wyrażana tempem, głośnością i wysokością tonu wymienionych wyżej zjawisk” (cyt. za: Stegemann 2015, s. 69). W okresie dzieciństwa muzyka i dźwięk oddziałują na sferę rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalno-społecznego. Dźwięki prezentowane w różnym tempie i z różną głośnością angażują dziecko motorycznie. Jest ono aktywizowane zarówno pod względem ruchu całego ciała, jak i ruchów precyzyjnych ręki. Dziecko doskonali stopniowo „ruchy postawno-lokomocyjne, jak i ruchy warunkujące sprawne wykonanie czynności na przedmiotach [...]. Jest to okres, w którym następuje wyjątkowy przyrost w zakresie koordynacji ruchów” (Makris, Umiastowska 2001, s. 8). Oprócz poszerzania i doskonalenia umiejętności ruchowych dziecka, muzyka i dźwięk oddziałują na jego rozwój poznawczy.



Ton, harmonia i rytm dźwięków zmuszają do koncentrowania uwagi – dźwięk zaciekawia. Dziecko zaczyna słuchać i słyszeć określone dźwięki. Różnicuje je i syntetyzuje z wcześniej poznanymi, dokonując procesu myślowego. Tworzy własne rytmy – na początku jako odtwórca (naśladowca) z uaktywnieniem nie tylko zmysłu słuchu, lecz także zmysłu wzroku, następnie jako odkrywca, a w efekcie końcowym jako samodzielny twórca. Kreując autorskie improwizacje muzyczne oraz ilustrując ruchowo określony dźwięk lub temat muzyczny, wykorzystuje i rozwija zdolności wyobrazeniowe. „Dzięki tej atrakcyjnej formie zajęć intensyfikują się procesy poznawcze, takie jak: spostrzeganie, wyobrażenia, myślenie. Wyrabia się też zdolność koncentracji uwagi, kształci szybka orientacja oraz pamięć, pobudza aktywność” (Krzywoń 2008, s. 53). Muzyka i dźwięk dostarczają również przeżyć emocjonalnych. Będąc podatnym na bodźce muzyczne, dziecko wzrusza się, interpretując muzyczne nastroje i obrazując je ruchowo: całym ciałem lub manualnie. Emocjonalne i estetyczne współprzeżywanie muzyki bądź jej dźwiękowe współtworzenie w grupie rozwija lub umacnia autentyczne więzi społeczne. „Zespołowe czynności muzyczne tworzą interakcje społeczne, w których dziecko zajmuje prospołeczne postawy, wykazuje zdyscyplinowanie i odpowiedzialność. Kontakt z muzyką i stosunki społeczne, jakie się przy tej okazji tworzą, kształtują bezinteresowne więzi” (Krzywoń 2008, s. 48). Treść emocjonalna, jaką niosą ze sobą muzyka i dźwięk, ma fundamentalne znaczenie dla osób w wieku młodzieńczym i dorosłych. Aktywizuje i pobudza lub odpręża i wycisza. Wprowadza w pogodny nastrój, stanowiąc formę zabawy i rozrywki, budującej lub korygującej relacje interpersonalne. Należy podkreślić jej rolę w życiu i funkcjonowaniu młodzieży, a dokładniej – w kształtowaniu tożsamości i regulacji emocji. Karin E. Sauer, Gottfried M. Barth i Gunther Klosinski piszą o tym następująco: „Muzyka umożliwia młodym ludziom konfrontowanie się z różnymi aspektami swojej tożsamości (dotyczącymi na przykład seksualności, uczuć, krytyki instytucji). Może się także stać środkiem do wyrażania emocji i przyczynić się do ich porządkowania i różnicowania” (cyt. za: Stegemann 2015, s. 72).

W związku z powyższym, muzyka jest środkiem pełniącym ważną rolę w życiu człowieka niezależnie od jego wieku, zmienia się natomiast specyfika owej roli. „Muzyka jest doświadczeniem uniwersalnym, ponieważ każdy może je dzielić. Jej podstawowe elementy: melodia, harmonia i rytm oddziałują na nas i pobudzają w nas określone funkcje psychofizyczne. Dzieje się tak, ponieważ przekaz i siła wyrazu, jakie niesie muzyka, zawierają cały zakres ekspresji emocjonalnej” (Nordoff, Robbins 2008, s. 17).

Muzyka i dźwięk mają swoje zastosowanie również w terapii. Nie tyle rozwijają procesy psychoruchowe, co je usprawniają, korygują lub leczą, bowiem z języka greckiego słowo *therapeuēin* oznacza „leczenie” (Abramowiczówna 1960). Wykorzystując szeroki wachlarz aktywności i środków wyrazu muzycznego, muzykoterapia dzieli się na kilka rodzajów, a mianowicie:

- „muzykoterapia kliniczno-diagnostyczna, w zakres której wchodzi działania podejmowane przez specjalistów z dziedziny medycyny;
- muzykoterapia naturalna, gdzie podstawowym materiałem muzycznym są dźwięki natury, np. szum potoku górskiego czy śpiew ptaków;
- muzykoterapia spontaniczna, będąca wyrazem przeżywanych emocji;
- muzykoterapia adoptowana, wykorzystująca przypadkowy materiał muzyczny (np. muzykę nadawaną przez radio) w celu uspokojenia czy relaksu;
- muzykoterapia profilaktyczna, stosowana w celu zapobiegawczym, wykorzystująca odpowiedni materiał muzyczny w celu zaktywizowania lub uspokojenia pacjenta” (Wójcik-Standio 1999, s. 35, cyt. za: Konieczna 2014, s. 44).

Zasadniczym celem terapii poprzez muzykę i dźwięk jest stymulowanie emocji oraz pośredniej komunikacji. Jednostka w działaniu muzycznym okazuje osobiste przeżycia, dostarczając informacji o tym, czego nie może, nie potrafi bądź nie chce wyrazić werbalnie. „Terapia przez muzykę umożliwia komunikację niewerbalną, dzięki której uczestnik może przepracować swoje problemy bez użycia słów. Taki sposób artykułowania problemów polega na aktywności muzycznej z pominięciem werbalnych środków wyrazu” (Konieczna 2014, s. 46). Aby móc realizować cele muzykoterapeutyczne, należy posługiwać się właściwym sposobem oddziaływania, opartym na metodach i technikach muzykoterapeutycznych. Metodami muzykoterapeutycznymi określa się „cztery postacie muzycznego przeżycia/przepracowania: improwizację (*improvisation*), reprodukcję (*recreation*), komponowanie (*composition*) i odbiór (*listening*)” (Bruscia 1998, cyt. za: Stegemann 2015, s. 77). Natomiast techniki muzykoterapeutyczne definiuje się jako „pojedyncze działania (*operation*) albo interakcje, które są stosowane przez terapeutę w celu wywołania u pacjenta bezpośredniej reakcji lub przekształcenia chwilowego przeżycia w proces (*to shape*)” (Bruscia 1998, cyt. za: Stegemann 2015, s. 77).

Niezależnie od tego, w jakim celu wykorzystujemy muzykę i dźwięk (rozwojowym czy terapeutycznym), jakimi metodami czy technikami pracy się posługujemy i kto jest podmiotem muzycznej aktywności (dziecko czy osoba dorosła, człowiek w normie intelektualnej, człowiek z niepełnosprawnością czy człowiek z chorobą), to muzyka i dźwięk były, są i pozostaną wartościowym bodźcem do kontaktu ze światem i z drugim człowiekiem. Clive Robbins, współtwórca programu nauczania w zakresie muzykoterapii kreatywnej, stosowanej wśród dzieci i osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną, napisał: „Świat się zmienia, tak jak i nasza świadomość, idące naprzód życie przynosi nieustannie rozmaite oczekiwania i nowe nadzieje, ale jedno nie zmienia się nigdy: w twórczości muzycznej i w samej muzyce drzemie wielki potencjał uzdrawiający i dający siłę” (Nordoff, Robbins 2008, s. 16).

Muzyka i dźwięk dają siłę, motywację do działania, a zatem aktywizują jednostkę ludzką do rozwoju lub terapii. Wspomniałam, że dźwięki prezentowane w różnym tempie i z różną głośnością angażują dziecko motorycznie. Chcę jednak zwrócić szczególną uwagę na wykorzystanie dźwięków do prowokowania – aktywizowania ruchu

w przestrzeni – ruchu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Stosowanie różnych rodzajów dźwięków: wysokiego – niskiego, długiego – krótkiego, głośnego – cichego, pojedynczego lub występującego w kombinacjach oraz w różnym tempie, prowokuje – aktywizuje określony ruch w przestrzeni: do przodu – do tyłu, w prawo – w lewo, do góry – na dół, tym samym rozwijając lub usprawniając świadomość przestrzeni i umiejętność prawidłowego poruszania się w niej. Zatem przedstawienie znaczenia muzyki i dźwięku dla ogólnego rozwoju i terapii osoby na różnych etapach jej rozwoju daje możliwość zaprezentowania znaczenia określonych dźwięków dla aktywizowania ruchu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – ruchu refleksyjnego, intencjonalnego, który wyznacza prawidłowy kierunek poruszania się w przestrzeni. W związku z powyższym chcę zaakcentować aktywizujące znaczenie dźwięku dla wywołania określonego ruchu, które przyczynia się do rozwijania i usprawniania (terapii) prawidłowego poruszania się w przestrzeni.

### **Dźwięki aktywizujące ruch i poruszanie się w przestrzeni uczniów z niepełnosprawnością intelektualną**

Muzyka jest niezbędnym medium aktywizującym rozwój uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ „jest sztuką uniwersalną, posługującą się głosem i instrumentem. Przemawia do człowieka poprzez zjawiska słuchowe, będąc nośnikiem ludzkich uczuć, emocji, nastrojów” (Chyła-Szypułowa 2009, s. 180). Należy zastanowić się jednak, w jaki sposób przebiega aktywizowanie ruchu i poruszania się w przestrzeni uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z wykorzystaniem różnych rodzajów dźwięków.

W pedagogice aktywizowanie jest sposobem działania, które ma na celu zwiększenie dotychczasowej aktywności osób, w obszarze mojej praktyki – uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Określa się ten proces jako „zespół zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, w wyniku których wzrasta u wychowanków zainteresowanie, samodzielność i aktywność poznawcza, wytwórcza, społeczna i kulturalna” (C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz 2009, s. 9). Jest to czynność, która rozpoczyna się od zaciekawienia ucznia, rozbudzenia jego ciekawości poznawczej. Uczeń zainteresowany tym, co będzie motywem przewodnim zajęć edukacyjnych, jest gotowy do działania. Reaguje, współpracuje, starając się być samodzielnym w czynnościach wytwórczych. Pisząc zatem o procesie dźwiękowego aktywizowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną do wykonania określonych ruchów w przestrzeni, niezbędne jest odwołanie się do trzech współpracujących ze sobą bloków funkcjonalnych, które Katarzyna Klimek-Markowicz nazywa zespołami: zespół aktywności, zespół przetwarzania oraz zespół realizacji. Zadaniem pierwszego bloku funkcjonalnego – zespołu aktywności jest „regulowanie stanu czuwania, poziomu gotowości do działania, reagowania i odbierania bodźców” (Klimek-Markowicz 2016, s. 289). Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną

funkcjonują na różnych poziomach aktywności. K. Klimek-Markowicz wyróżnia cztery jej poziomy, a mianowicie:

- „reaktywność w normie – pozwala na odbiór bodźców, jest adekwatna do zadania;
- nadreaktywność – występuje, kiedy osoba ma wzmożony napęd psychoruchowy, jest nadmiernie aktywna w sposób niepozwalający jej na odbiór informacji; taki rodzaj trudności może występować u osób z nadruchliwością (ADHD);
- obniżona reaktywność – może występować u dziecka, które przez cały dzień jest senne, słabo reaguje na bodźce, ma trudności z mobilizacją do działania; osoby z obniżonym napięciem mięśniowym mogą mieć kłopot z odpowiednim tonusem [...];
- nadreaktywność występująca na przemian z obniżoną aktywnością” (Klimek-Markowicz 2016, s. 295).

Zadaniem drugiego bloku funkcjonalnego – zespołu przetwarzania jest „odbieranie, przetwarzanie i przechowywanie informacji” (Klimek-Markowicz 2016, s. 290). Jednostka skoncentrowana na określonym bodźcu, np. dźwiękowym, prawidłowo go odbiera dzięki zmysłowi słuchu, interpretuje go w mózgu oraz zapamiętuje. Trzeci natomiast blok funkcjonalny – zespół realizacji „jest odpowiedzialny za programowanie czynności oraz regulowanie i kontrolowanie złożonych form psychiki. Jego funkcje obejmują zamiar, tworzenie planu, ocenę efektu, kontrolowanie przebiegu planu, orientację w aktualnej i przyszłej sytuacji, wnioskowanie, koncepcje, myślenie [...]. Blok ten obejmuje również planowanie sekwencji ruchów dowolnych” (Klimek-Markowicz 2016, s. 290).

Kiedy mamy do czynienia z pracą dźwiękiem, rytmem, melodią dominującym kanałem odbioru jest słuch. „Dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną jest to jednak trudny kanał percepcyjny – eksteroreceptywny, czyli odległy i mocno związany z symbolami” (Klimek-Markowicz 2016, s. 298). Dźwięk bowiem wymaga wzmożonej koncentracji, uruchomionej wyobraźni oraz kojarzenia z obrazem.

Dźwiękowe aktywizowanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do wykonywania określonych, świadomych ruchów w przestrzeni związane jest ze świadomością schematu ciała oraz z orientacją w określonej przestrzeni. Świadomość schematu ciała osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest utrudniona. Aleksandra Tomkiewicz-Bętkowska oraz Alicja Krztoń piszą: „Z. Przyrowski uważa, że pojęcie schematu ciała odnosi się do koncepcji własnej konstrukcji anatomicznej i zrozumienia, w jaki sposób różne części organizmu wprowadzają się w ruch. Jeśli jednostka nie posiada świadomości konfiguracji ciała oraz świadomości potencjału ruchu, wówczas nie jest zdolna do formułowania planu ruchu, wykonywania precyzyjnych zadań i osiągnięcia zamierzonego celu” (Tomkiewicz-Bętkowska, Krztoń 2009, s. 26). K. Klimek-Markowicz natomiast wyjaśnia, iż „źródło orientacji w ciele leży w rozwoju odruchów, bodźcach czuciowych głębokich i powierzchniowych oraz w ich integracji. Stanowi ona podstawę poznawania

własnego ciała i otaczającej przestrzeni [...]. Na podstawie wymienionych czynników rozwija się orientacja w ciele, rozumiana nie jako wiedza, lecz świadomość (czyli nie tyle mam wyuczony gest wskazywania głowy, ile czuję ją oraz to, co się z nią dzieje; kulając się po pokoju, wiem, gdzie się zatrzymać, żeby nie uderzyć w szafę)” (Klimek-Markowicz 2016, s. 334). Rozumienie schematu własnego ciała warunkuje prawidłowe rozróżnianie kierunków w przestrzeni oraz właściwe poruszanie się w przestrzeni. Warto zwrócić uwagę, jak uczeń z niepełnosprawnością intelektualną pokonuje konkretną drogę, czyli „jak wykonuje polecenia związane z przestrzenią – od prostych: *Idź do okna, Połóż klocek na półce* (badający obserwuje, czy dziecko od razu wie, gdzie położyć przedmiot, czy też szuka tego miejsca), po trudniejsze: *Połóż klocek pod książką na półce*” (Klimek-Markowicz 2016, s. 335).

Poniżej przedstawię autorski model zajęć dźwiękowo-ruchowych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym.

#### Model zajęć dźwiękowo-ruchowych – ogólna charakterystyka

Powyższa część teoretyczna posłużyła do praktycznego opracowania modelu zajęć dźwiękowo-ruchowych prowadzonych w szkole specjalnej przez studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w ramach przedmiotu „Metodyka pracy rewalidacyjnej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie”. Adresatem zajęć byli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, uczęszczający do III klasy szkoły podstawowej. Model zajęć dźwiękowo-ruchowych miał na celu aktywizowanie, prowokowanie określonego – prawidłowego i świadomego ruchu w przestrzeni poprzez świadomie dobrane i zastosowane dźwięki. Studenci prowadzili zajęcia regularnie raz w tygodniu przez okres trzech miesięcy, na każdy moduł poświęcając trzy spotkania.

Model zajęć składał się z czterech modułów:

- Moduł I. „Ruch w powietrzu – Piloci” – moduł akcentował dźwięki wysokie i niskie, które aktywizowały ruch do góry (pozycja stania z rękami uniesionymi do góry) i na dół (pozycja przysiadu);
- Moduł II. „Ruch na wodzie – Piraci” – moduł akcentował dźwięki głośne i ciche, które aktywizowały ruch mocny (pozycja dynamicznego bujania) i słaby (pozycja delikatnego bujania) na prawą stronę i na lewą stronę;
- Moduł III. „Ruch na ziemi – Wycieczkowicze” – moduł akcentował dźwięki długie i krótkie, które aktywizowały ruch do przodu (czynność chodzenia) i do tyłu (czynność cofnięcia o jeden krok);
- Moduł IV. „Ruch na ziemi – Piesi i kierowcy” – moduł akcentował dźwięki długie, krótkie i pauzę (brak ruchu/zatrzymanie ruchu). Dźwięki długie aktywizowały ruch do przodu (czynność chodzenia w przypadku pieszych/ czynność jazdy/biegania w przypadku kierowców). Dźwięki krótkie aktywizowały ruch do tyłu (czynność cofania w chodzeniu – w przypadku

pieszych/czynność cofania w jeździe/bieganiu – w przypadku kierowców) oraz pauzę (pozycja bezruchu). Ponadto zostały zastosowane dźwięki wraz z obrazem, a mianowicie: dźwięki długie z obrazem (grafika strzałki w prawo z napisem „w prawo”) oraz dźwięki długie z obrazem (grafika strzałki w lewo z napisem „w lewo”); dźwięki długie z obrazem (światło zielone z napisem „start”); dźwięki krótkie z obrazem (światło zielone z napisem „start”) oraz pauza z obrazem (światło czerwone z napisem „stop”). Dodatkowo wykorzystany został dźwięk wypowiedzianych słów: „w prawo”, „w lewo”, „start”, „stop” oraz dźwięk otwieranej walizki.

#### **Moduł IV. „Ruch na ziemi – Piesi i kierowcy” – ogólna charakterystyka**

Na potrzeby niniejszego artykułu przedstawię IV moduł zajęć dźwiękowo-ruchowych zatytułowany: „Ruch na ziemi – Piesi i kierowcy”. Charakteryzuje się on większą złożonością od trzech poprzedzających go modułów, a mianowicie:

1. Zostały powielone wprowadzone wcześniej rodzaje dźwięku, rodzaje ruchu i kierunki ruchu, celem utrwalenia ich przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.
2. Treści zostały ułożone w sposób koncentryczny i logiczny, a zatem pracę rozpoczęto od wiedzy i umiejętności, które uczniowie zdobyli w poprzednich modułach. Następnie stopniowo dostarczano uczniom nowych informacji, które były stosowane w praktyce, tym samym wiedza ich stawała się zrozumiała i operatywna.
3. Do zastosowanych rodzajów dźwięku, rodzajów ruchu i kierunków ruchu zostały dołączone: obraz (światło zielone, światło czerwone/grafika strzałki w prawo, grafika strzałki w lewo/napis „start”, napis „stop”/napis „w prawo”, napis „w lewo”) oraz słowo werbalizowane („start”, „stop”, „w prawo”, „w lewo”).

#### **Moduł IV. „Ruch na ziemi – Piesi i kierowcy” – aranżacja przestrzeni i atrybuty**

Przestrzeń sali muzycznej została przeobrażona w przestrzeń ulicy. Studenci pracowali nad plastyczno-techniczną warstwą, która imitowała ulicę. Na podłodze wydzielili czarną taśmą skrzyżowanie oraz odchodzące od niego ulice wraz z chodnikiem dla pieszych. Przygotowali kartonowe czarno-białe pasy, które stanowiły przejście dla pieszych, styropianową sygnalizację świetlną – światło zielone opatrzyli wyrazem „start”, światło czerwone – wyrazem „stop” oraz styropianowe znaki drogowe: skręt w prawo – strzałka w prawo z wyrazem „w prawo” i skręt w lewo – strzałka w lewo z wyrazem „w lewo”. Atrybutem kierowcy była kartonowa kierownica, a pieszego – walizka. Wszyscy uczniowie przyjęli rolę pieszych, a następnie kierowców samochodów.



**Moduł IV. „Ruch na ziemi – Piesi i kierowcy” – aktywizowanie ruchu w przestrzeni okołosobowej – uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w roli pieszych**

Uczniowie przyjęli rolę pieszych. Każdy z nich był proszony, aby spostrzegł, gdzie jest jego walizka – z prawej czy z lewej strony. Pieszy odpowiadał, że walizka jest po lewej jego stronie. Następnie był proszony, aby ją chwycił i postawił z prawej strony, a potem, żeby ją chwycił i postawił przed sobą, a następnie, aby ją chwycił i postawił za sobą, i ponownie z prawej strony. W ten sposób uczeń rozwijał lub usprawniał osobistą orientację w przestrzeni okołosobowej. Każde chwycenie, podniesienie i przestawienie walizki było aktywizowane dźwiękiem otwieranej walizki i krótką dyspozycją słowną.

**Moduł IV. „Ruch na ziemi – Piesi i kierowcy” – aktywizowanie ruchu w przestrzeni bliskiej - uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w roli pieszych**

W kolejnym etapie pieszy był proszony o podniesienie walizki, która znajdowała się po jego prawej stronie. Gdy usłyszał dźwięki długie, trzymając walizkę w prawym ręku, i zobaczył światło zielone z napisem: „start”, i usłyszał wypowiedziane słowo: „start”, szedł – przechodził przez przejście dla pieszych. Gdy usłyszał dźwięki krótkie i zobaczył światło czerwone z napisem: „stop”, i usłyszał wypowiedziane słowo: „stop”, musiał się zatrzymać. Słyszac dźwięki długie, szedł chodnikiem, a kiedy nastąpiła pauza, musiał się zatrzymać i ponownie postawić walizkę zgodnie z dyspozycjami studentów.

**Moduł IV. „Ruch na ziemi – Piesi i kierowcy” – aktywizowanie ruchu w przestrzeni bliskiej – uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w roli kierowców**

Uczniowie przyjęli rolę kierowców samochodów. Każdy kierowca trzymał przed sobą kierownicę. Gdy usłyszał dźwięki długie i zobaczył światło zielone z napisem: „start” oraz usłyszał wypowiedziane słowo: „start”, poruszał się w przestrzeni ulicy, biegnąc do przodu. Kiedy nastąpiła pauza oraz zobaczył światło czerwone z napisem: „stop” oraz usłyszał wypowiedziane słowo: „stop” – zatrzymywał się w bezruchu. Słyszac dźwięki krótkie i widząc światło zielone z napisem: „start” oraz słyszac słowo: „start”, kierowca cofał się. Gdy nastąpiła pauza i zobaczył światło czerwone z napisem: „stop” oraz usłyszał słowo: „stop” – przyjmował pozycję w bezruchu. Przy powyższych dyspozycjach, które ukierunkowywały ruch samochodowy, studenci posługiwali się znakami drogowymi – grafiką strzałki w prawo, z napisem „w prawo” oraz zwerbalizowaniem słowa: „w prawo” i grafiką strzałki w lewo, z napisem: „w lewo” oraz zwerbalizowaniem słowa: „w lewo”. Dyspozycje były modyfikowane, aby uczeń nie został wprowadzony w schemat ruchowy, który odtwarzałby w sposób nieświadomy i bezrefleksyjny.

Kierowca reagował określonym ruchem na skonkretyzowane dźwięki muzyczne, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi wzrokowej na obraz (światło, znak



drogowy, napis) i słuchowej – na wypowiedane przez studenta słowa („start”, „stop”, „w prawo”, „w lewo”). W ten sposób uczeń rozwijał i usprawniał osobistą orientację w przestrzeni bliskiej oraz stymulował percepcję słuchową i wzrokową.

Ćwiczenia modułu IV, których odbiorcami byli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, dotyczyły aktywizowania przede wszystkim dźwiękiem, jak również obrazem i werbalizowanym słowem – prawidłowego i świadomego ruchu w przestrzeni, a tym samym aktywizowania ruchu w określonym kierunku w przestrzeni okołosobowej i w przestrzeni bliskiej. O tych rodzajach przestrzeni i trudnościach w nich się pojawiających pisał Zbigniew Przyrowski. Zaburzenia orientacji w przestrzeni okołosobowej charakteryzują się trudnościami w sięganiu po przedmiot i chwytaniu go, zaburzenia orientacji w przestrzeni bliskiej charakteryzują się natomiast trudnościami w ocenie odległości i ocenie położenia, problemami w poruszaniu się między przedmiotami oraz ograniczeniami w przestrzeni poznawczej (Przyrowski 1998, s. 145).

### Podsumowanie

1. Uczestnikami trzymiesięcznego cyklu zajęć dźwiękowo-ruchowych, składającego się z czterech modułów: I. „Ruch w powietrzu – Piloci”, II. „Ruch na wodzie – Piraci”, III. „Ruch na ziemi – Wycieczkowicze”, IV. „Ruch na ziemi – Piesi i kierowcy”, byli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (III klasa szkoły podstawowej). Prowadzącymi zajęcia byli studenci Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
2. W pełnym cyklu zajęć dźwiękowo-ruchowych wykorzystano określone dźwięki: wysokie – niskie, długie – krótkie oraz ciche – głośne. Rozwijano i usprawniano określone kierunki ruchu: do góry – na dół, w prawo – w lewo oraz do przodu – do tyłu. Dodatkowo posłużono się prostym obrazem, grafiką słowa oraz słowem werbalizowanym.
3. Przedstawiono w sposób szczegółowy IV moduł zajęć dźwiękowo-ruchowych, w którym uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną bardzo chętnie przyjęli rolę pieszych, a następnie kierowców samochodów. Dokonano aranżacji przestrzeni oraz wytworzenia podstawowych atrybutów pieszego i kierowcy.
4. Moduł IV zajęć dźwiękowo-ruchowych posłużył do zaprezentowania znaczenia określonych dźwięków i stopniowego, systematycznego aktywizowania ruchu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – ruchu refleksyjnego, intencjonalnego, który wyznaczał prawidłowy kierunek poruszania się w przestrzeni.
5. Za punkt wyjścia posłużyło wstępne poznanie mocy poznawczej ucznia, a zatem jego potencjału edukacyjnego, jak również ograniczeń w jego rozwoju psychoruchowym. Każdy student zapoznał się ze szczegółową

charakterystyką psychoruchową ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, metodyką pracy edukacyjnej i rewalidacyjnej z uczniem, a następnie razem z grupą opracował model zajęć dźwiękowo-ruchowych, zgodnie z zasadami koncentrycznego i logicznego uporządkowania materiału merytorycznego oraz stopniowania trudności i systematyczności w trakcie realizacji pomysłu.

### Bibliografia

- Abramowiczówna Z. (1960). *Słownik grecko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chyła-Szypułowa I. (2009). *Aktywność artystyczna dzieci*. W: Karczewska J., Kwaśniewska M. (red.). *Dziecko sześćioletnie w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Klimek-Markowicz K. (2016). *Spojrzenie neuropsychologiczne*. W: Kielin J., Klimek-Markowicz K. *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Konieczna E. J. (2014). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzywoń D. (2008). *Kraina kreatywności – sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humaintas”.
- Makris M., Umiastowska D. (2001). *Rozwój fizyczny i motoryczny dziecka w wieku przedszkolnym*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Nordoff P., Robbins C. (2008). *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przyrowski Z. (1998). *Dysfunkcje integracji sensorycznej i deficyty fragmentaryczne w zespole mózgowego porażenia dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stegemann T. (2015). *Strategie i profile terapeutyczne*. W: Stegemann T., Hitzeler M., Blotvogel M. (red.). *Arteterapie dla dzieci i młodzieży. Muzykoterapia, choreoterapia, terapia sztuką*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Tomkiewicz-Bętkowska A., Krztoń A. (2009). *ABC pedagoga specjalnego. Podręcznik dla nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi, dla studentów kierunków pedagogicznych oraz dla osób zainteresowanych kształceniem integracyjnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## MOVEMENT SOUND ACTIVATION IN SPACE: MODEL OF WORKING WITH STUDENTS WITH COGNITIVE CHALLENGES

**Abstract:** The article presents the activation of movement in space using various types of sounds, presenting the author's model of working with children with moderate and severe intellectual disabilities. The first theoretical part, in which the importance of music and sound for development and therapy was presented, became an introduction to the second applied part, in which sounds activating movement and moving in the space of students with intellectual disabilities were presented. Using the proprietary model of sound and movement classes, the recipients of which were students with intellectual disabilities, the characteristics of the four modules of the classes were specified, detailing Module IV entitled Movement on Earth – Pedestrians and drivers. Its primary goal was to activate and provoke specific – correct and intentional movement in space through consciously selected and used sounds. The movement was activated by a specific type of sound, enriched with a simple picture and word – written and spoken, thanks to which every student with disability experimentally gained knowledge and the ability to understand space and consciously move in it.

**Keywords:** music; sound; movement in space; sound activation; student with intellectual disability.

**Kinga Krawiecka** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog rewalidacyjny. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół teorii i praktyki edukacji i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną. Inspirowana sztuką podejmuje tematykę plastycznego i teatralnego procesu tworzenia i odtwarzania w działalności edukacyjnej i terapeutycznej z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi z niepełnosprawnością intelektualną. Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: k.krawiecka@uksw.edu.pl.

## DIASPORA PRAWOSŁAWNA WE WROCŁAWIU. PRAKTYCZNE PROBLEMY SOCJALIZACJI I EDUKACJI RELIGIJNEJ (PERSPEKTYWA RODZICA)

Mojemu Mistrzowi –  
ks. prof. ChAT dr. hab. Bogusławowi Milerskiemu

**Streszczenie:** Bycie członkiem mniejszości wiąże się z utrudnieniami w funkcjonowaniu w różnych obszarach życia. Utrudnienia te dotyczą także edukacji oraz życia religijnego. Są one skutkiem zarówno czynników natury obiektywnej, takich jak przepisy prawa, organizacja nauczania religii czy tradycja religijna, a również subiektywnej, czyli np. braku religijnej gotowości rodziców lub problemów z wytłumaczeniem dziecku jego „odmienności” od rówieśników wyznających religię większościową. Tego typu trudności doświadczają także członkowie diaspory prawosławnej we Wrocławiu – szczególnie rodzice, ale też dzieci po osiągnięciu pewnego wieku i bardziej już świadome swej odrębności religijnej. Artykuł przedstawia praktyczne problemy oraz szanse związane z socjalizacją religijną oraz nauczaniem religii widziane oczami prawosławnego rodzica.

**Słowa kluczowe:** socjalizacja religijna; nauczanie religii; wyznanie mniejszościowe; diaspory prawosławna.

Bycie członkiem mniejszości niesie ze sobą utrudnienia w funkcjonowaniu w różnych obszarach życia. Czy w obszarze socjalizacji religijnej oraz szkolnego nauczania religii można dostrzegać jedynie problemy, których doświadczają członkowie diaspory prawosławnej we Wrocławiu? Czy „inność” prawosławnych dzieci to tylko kłopot – dla nich i rodziców – czy może także szansa dla wyznawców religii mniejszościowej? Pytania te stały się inspiracją do powstania niniejszego tekstu.

Lilla Busłowska, pisząc o prawosławnej myśli pedagogicznej, wskazuje na trzy obszary, w których odbywa się edukacja religijna: „Bycia chrześcijaninem dziecko uczy się w swoim domu, otoczeniu. Dlatego w obszarze edukacji religijnej konieczna jest praca w trzech obszarach: domu rodzinnego, parafii, edukacji religijnej w szkole” (2012, s. 64)<sup>1</sup>. Niniejszy artykuł dotyczy dwóch kwestii: socjalizacji

<sup>1</sup> Podobnie określa środowiska wychowania religijnego pedagog religii Bogusław Milerski. Zob.: rozdział *Edukacja religijna jako zadanie rodziny, Kościoła i szkoły* (1998a, s. 129–155).

religijnej, odbywającej się głównie w środowisku rodzinnym, szkolnego nauczania religii w parafii. Każda z części tekstu kończy się podsumowaniem, w którym zastosowano technikę SWOT<sup>2</sup>.

Encyklopedia *Obyczaje, języki, ludy świata* diasporę definiuje jako „rozproszenia jednej narodowości wśród innej, także rozproszenie wyznawców jednej religii wśród innowierców; [...] diasporą nazywa się też społeczność rozproszonych wierzących lub terytorium, na którym żyją” (2007, s. 172). Choć niektórzy socjologowie odmawiają miana diasporę mniejszości religijnej, żyjącej wśród społeczności wyznania większościowego, w niniejszym artykule diaspora będzie rozumiana jako terytorium, na którym wyznawcy prawosławia są mniejszością żyjącą w rozproszeniu, oraz jako sama ta społeczność.

Przyjmując, że „edukacja religijna jest praktyką prowadzenie człowieka w kierunku religii, wychodzącą z założenia, że dzięki niej człowiek może pozyskać określoną tożsamość, samozrozumienie i orientację w otoczeniu oraz w sposobach działania, co w konsekwencji umożliwi mu lepszy indywidualny rozwój w bardziej sprawiedliwym świecie” (Milerski 1998a, s. 144), należy stwierdzić, że odbywa się ona w pierwszej kolejności w domu rodzinnym jako element socjalizacji pierwotnej oraz w szkole i innych instytucjach (np. Kościele), będących czynnikami socjalizacji wtórnej (Giddens 2005, s. 50–51). Socjalizacja jest procesem poznawania przez dziecko języka, wzorów zachowań i wartości, przekonań oraz norm kulturowych społeczeństwa, w którym przyszło na świat i w którym żyje, w tym także norm i wartości wynikających z nauczania Kościoła i wzorców zachowań religijnych<sup>3</sup>. Efektem prawidłowej socjalizacji jest skuteczne funkcjonowanie człowieka w świecie społecznym, w tym także w świecie wierzeń, wartości i religii. To, jak dzieci należące do mniejszościowego Kościoła prawosławnego będą funkcjonowały wobec katolickiej większości, zależy z jednej strony od jakości socjalizacji religijnej, z drugiej zaś od nauczania religii, które w 1990 roku zostało ponownie włączone do programu szkół publicznych.

Powyższe kwestie są niezmiernie istotne, ponieważ wyznawcy prawosławia pod wieloma względami odróżniają się w społeczeństwie katolickim<sup>4</sup>. Beata Łaciak (1998, s. 84–88), przedstawiając świat społeczny dzieci, podkreśla znaczenie wspólnoty doświadczeń i świadomości, które odnoszone są do znaczących partnerów interakcji społecznych. Tymi partnerami są dwie grupy rówieśnicze – koledzy z podwórka i z klasy. Wspólnej świadomości nie sprzyja sytuacja rozproszenia, nawet

---

2 Analiza SWOT służy do oceny mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń. Stosowana jest do oceny rozwiązań biznesowych czy projektów, może być także użyta do oceny instytucji i jej elementów.

3 Choć obecnie w naukach społecznych przyjmuje się, że socjalizacja trwa przez całe życie, na potrzeby niniejszego artykułu pojęcie socjalizacji odnoszone będzie do okresu dzieciństwa.

4 Protestanci nie odróżniają się na co dzień od rzymskokatolickiej większości tym, że w innym czasie obchodzą święta.

przy wpajaniu wspólnych norm religijno-moralnych i kulturowych. Dzieci żyjące w diasporze mają doświadczenia i przeżycia, które łączą je z innymi prawosławnymi dziećmi, z którymi mogą „tworzyć poczucie podobnego postrzegania, rozumienia i przeżywania” (Łaciak 1998, s. 88), ale ze względu na przestrzenne rozproszenie brakuje im wspólnej świadomości. Z dziećmi katolickimi nie dzielają natomiast wielu religijno-wspólnotowych doświadczeń. Dla prawosławnych dzieci (a także ich rodziców) to sytuacja trudna, ponieważ kwestia „inności” ma ogromne znaczenie i potrafi stać się z jednej strony powodem ostracyzmu wobec kogoś „innego”, z drugiej zaś strony – jest czasem powodem cierpienia dziecka, podlegającego społecznej ekskluzji.

### Socjalizacja religijna

Książkę *Chrześcijańskie wychowanie. Rozważania i porady dla prawosławnej rodziny* rozpoczyna stwierdzeniem: „Kwestia wychowania dzieci to główne zadanie, jakie stawia przed rodzicami życie [...] Jak zatem wychować dziecko na dobrego chrześcijanina? [...] Jej [książki – A. S.] główną ideą jest wskazanie [...] rodzicom takiego kierunku wychowywania dzieci, który przez wieki pozostaje niezmienny, choć nie zawsze jest wygodny do realizowania i zgodny z duchem czasu – kierunku, w którego centrum stoi Chrystus i Ewangelia” (2014, s. 11). Powyższe wskazania odnoszą się do wszystkich chrześcijańskich rodziców, mających takie samo zadanie dotyczące religijnego wychowania dzieci. Prawosławni rodzice, żyjący w diasporze, podejmują to wyzwanie, stykając się z różnymi problemami.

### Kalendarz juliański i różnice w datach świąt

Cerkiew prawosławna – inaczej niż Kościół rzymskokatolicki i Kościoły protestanckie – posługuje się kalendarzem juliańskim<sup>5</sup>, w którym daty następują z trzynastodniowym przesunięciem w stosunku do kalendarza gregoriańskiego i zarazem państwowego. Utrudnia to życie prawosławnym rodzicom i wymaga od nich kreatywności w tłumaczeniu dzieciom rachuby czasu, która nie dla wszystkich dorosłych jest jasna. Jednym z głównych problemów jest obchodzenie dnia św. Mikołaja. W Polsce „Mikołaj przynosi grzecznym dzieciom prezenty”<sup>6</sup> 6 grudnia. W kalendarzu juliańskim dzień św. Mikołaj przypada natomiast 19 grudnia. Wiadomo, że dzieci wymieniają się informacjami o tym, co które z nich dostało. Jeżeli któreś dziecko nie otrzyma prezentu 6 grudnia, to dla koleżanek i kolegów

5 Niektóre parafie prawosławne w Polsce posługują się tzw. nowym stylem, czyli kalendarzem gregoriańskim.

6 Dzieciom luterzańskim prezenty przynosi Dzieciątko w czasie Bożego Narodzenia. Jednak ze względów kulturowych niektóre otrzymują też prezenty „mikołajkowe”, a wrocławska parafia Ewangelicko-Augsburska organizuje spotkanie z Mikołajem dla dzieci ze szkoły niedzielnej.

będzie to sygnał, że na niego nie zasłużyło, bo „Mikołaj wszystko widzi i wie, kto był grzeczny”. Zatem ten wyjątkowy dzień jest sporym wyzwaniem dla rodziców z diaspory prawosławnej. Z informacji zebranych przez autorkę niniejszego artykułu wśród rodziców z wrocławskiej parafii Kościoła prawosławnego wynika, że ich dzieci otrzymują prezenty i 6, i 19 grudnia<sup>7</sup>. Poza tym, zwłaszcza w rodzinach, w których część członków jest wyznania rzymskokatolickiego (przypadek małżeństw mieszanych), podobna sytuacja ma miejsce z prezentami z okazji Bożego Narodzenia (*Roźdjestwa Christowa*), którego wigilia według kalendarza juliańskiego przypada 6 stycznia. Oznacza to dwukrotnie więcej wydatków na prezenty i cały miesiąc (od 6 grudnia do 6 stycznia), w którym dzieci je otrzymują.

Juliański kalendarz i *Roźdjestwo* to także logistyczne problemy związane z wypełnieniem dzieciom dni wolnych, w których obchodzone są katolickie święta, oraz zwalnianiem ich z przedszkola czy szkoły w terminie 7–9 stycznia, gdy – tuż po świątecznej przerwie w szkole – prawosławni obchodzą Boże Narodzenie. To także choinka pojawiająca się 13 dni później i znów podkreślana „inność”, nie zawsze rozumiana przez same prawosławne dzieci, a jeszcze rzadziej – przez ich koleżanki i kolegów należących do Kościoła większościowego.

#### Język cerkiewnosłowiański

Kolejnym problemem jest język cerkiewnosłowiański<sup>8</sup>, którym posługuje się większość prawosławnych parafii<sup>9</sup>. W kwestii tej Włodzimierz Misijuk, wikariusz prawosławnej Parafii Zaśnięcia NMP w Białymstoku, pisze: „Zwróćmy uwagę na to, jak w czasie nabożeństw zachowują się nasze dzieci. Jeżeli w ogóle przychodzą [...] do cerkwi, bywają zwykle dziwnie ospałe, znudzone czy zniecierpliwione [...] albo też szukają sobie jakiegoś zajęcia. [...] Czy zdajemy sobie sprawę, że w dużym stopniu ich zachowanie jest konsekwencją nierozumienia, co się wokół nich dzieje?” (2007, s. 13). Trudno oprzeć się wrażeniu, że utrzymywany siłą tradycji cerkiewny język liturgiczny staje się zaprzeczeniem misji prowadzonej wśród Słowian przez świętych Cyryla i Metodego, którzy przełożyli Pismo Święte i księgi liturgiczne na język słowiański właśnie po to, aby nabożeństwa były zrozumiałe dla mieszkańców krajów, w których prowadzili swoją działalność. Jeżeli święci bracia uważali

7 Z metodologicznego punktu widzenia nie są to badania, ponieważ informacje uzyskano u wybranych rodziców na zasadzie kontaktów towarzyskich autorki i w nieporównywalnych oraz niestandardyzowanych warunkach. Uzyskane informacje pozwalają jednak odpowiedzieć na pytanie, jak niektórzy prawosławni rodzice rozwiązują omawiany problem.

8 Język cerkiewnosłowiański (staro-cerkiewno-słowiański, starosłowiański, starocerkiewny): „najstarszy liturgiczny język słowiański, zapisany w połowie IX w. w celach misyjnych przez braci Cyryla [...] i Metodego. [...] od IX do XVIII w. był wspólnym językiem liturgicznym i kulturowym Słowian z kręgu kultury bizantyjskiej i obrządków wschodnich” (Kaczorowski 2007, s. 729–730).

9 We Wrocławiu w jednej prawosławnej parafii nabożeństwa odprawiane są w języku polskim.



rozumienie tekstów Biblii i modlitw za niezbędne dla chrystianizacji Słowian, to dlatego współcześni wyznawcy prawosławia uparcie wprowadzają swoje dzieci w religię, ucząc je modlić się niezrozumiałymi słowami: „Otcze nasz, Iże jesi na niebiesiech. Da swiatitsia Imia Twoje, da pryidiet Carstwije Twoje, da budiet woła Twoja...” (*Modlitwy dla najmłodszych*, 2015, s. 40)? W. Misijuk zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt dotyczący posługiwania się w Cerkwi starożytnym językiem oraz starym kalendarzem: przyczynia się to do wyraźnego oddzielenia życia religijnego i Cerkwi od reszty zsekularyzowanego życia, w którym obowiązuje inny kalendarz i mówi się w innym języku (2007, s. 23). Autor zwraca też uwagę na istotne niebezpieczeństwo, że „nieznajomość języka liturgicznego może, szczególnie u dzieci, wywoływać niepokojące przeświadczenie, że słowa modlitwy działają jak magiczne zaklęcia – wystarczy je tylko wypowiedzieć” (2007, s. 31). Tu zaznacza się zadanie rodziców, aby nauczyć dzieci podstawowych modlitw, umiejętności czytania w języku cerkiewnosłowiańskim i jego podstaw, ale także, aby zadbać o prawidłowe rozumienie powodów odmienności języka (i kalendarza) świeckiego i religijnego.

Kalendarz juliański i język cerkiewnosłowiański to jedne z najbardziej charakterystycznych elementów zewnętrznych wyróżniających Kościół prawosławny. Zachowanie ich odrębności jest sposobem na przekazywanie tradycji i zachowanie prawosławnej tożsamości<sup>10</sup>, gdyż „tożsamość wyznaniowa jest pewnym rodzajem duchowego zadomowienia, jest konkretną kościelną tożsamością. Chrześcijanami stajemy się bowiem i jesteśmy zawsze w konkretnym Kościele czy wspólnocie kościelnej” (Jaskóła 2010, s. 26).

W tym kontekście warto zaakcentować jeszcze dwa zagadnienia: pierwszym jest stałość i przywiązanie do tradycji, drugim – rola języka jako wyznacznika zbiorowej tożsamości. Znaczenie tradycji i stałości dla wzmocnienia prawosławnej tożsamości dobrze charakteryzuje wypowiedź Dumitru Vancy: „Kult jest autoportretem Kościoła [...] chrześcijanie czują, że należą do grupy, wykorzystującej pewien zestaw «liturgicznych instrumentów», które każde pokolenie nabywa [...] od poprzedniego pokolenia. [...] Prawosławny Wschód zachował liturgiczną ciągłość, związek między pokoleniami: ta sama liturgia, ta sama aranżacja przestrzeni i przedmiotów liturgicznych; te same pieśni, które słyszałeś w dzieciństwie, wszystko to przynosi spokój wewnętrzny i eschatologiczne szczęście. Bez względu

---

10 Kwestie tożsamości religijnej i wyznaniowej poruszane są w kontekście ekumenizmu (Jaskóła 2010), bezpieczeństwa religijnego w społeczeństwie wielokulturowym (Harbatski 2015) czy dialogu międzyreligijnego (Rydz i in. 2017). Odnosnie do tożsamości konfesyjnej wyznawców prawosławia istotne jest podejście Roberta Speamanna, który „analizując tożsamościową funkcję grup religijnych, wyróżnia trzy obszary znaczenia tożsamości religijnej [...] ostatni opisuje tożsamość konkretnej wspólnoty wyznaniowej z jej tradycją, pismami, przekonaniami i więziami istniejącymi pomiędzy wyznawcami” (Wieradzka-Pilarczyk 2015, s. 91–92).

na to, czy są praktykującymi chrześcijanami czy nie, ich Kościół jest kościołem ich rodziców i przodków” (Vanca, brw.).

W drugiej kwestii znaczącą opinię wyraził Tomasz Wicherkiewicz, pisząc o giących językach i etniczności oraz etnokonfesyjności: „istotną rolę odgrywa [...] język jako [...] symboliczny wyznacznik zbiorowej tożsamości etnicznej [...] grupa ludzi uważa się za jeden naród/grupę etniczną [...] właśnie dlatego, że mówi tą samą odmianą językową, podczas gdy otaczające ją inne grupy mówią odmianami od niej różnymi” (2014)<sup>11</sup>. Uzasadnione jest mówienie o takiej właśnie roli cerkiewnosłowiańskiego jako języka odróżniającego prawosławnych chrześcijan od przedstawicieli innych chrześcijańskich denominacji. Czasami sami wyznawcy prawosławia bronią swojego języka liturgicznego, powołując się na jego tradycyjny charakter oraz rolę w przekazywaniu cerkiewnej tożsamości. Prawosławny niemiecki pianista, Nikolaj L. Strauss, wiąże cerkiewnosłowiański z prawosławną tożsamością i tradycją następująco: „na Cerkiew w Polsce wielki wpływ ma Kościół katolicki. Zaczniecie wprowadzać język polski, potem zmienicie szaty liturgiczne, jeszcze bardziej skróćcie czas nabożeństw i krok po kroku staniecie się bliźniakiem Kościoła katolickiego” (*O naszym prawosławiu*, 2010, s. 197).

#### Brak Pierwszej Komunii

Kolejnym elementem wyróżniającym prawosławne dzieci na tle rzymskokatolickiej większości jest brak Pierwszej Komunii. Prawosławni trzecioklasiści znajdują się w podobnej sytuacji jak ich protestanccy rówieśnicy: nie obchodzą tej uroczystości z większością kolegów i koleżanek z klasy. Prawosławne dzieci przyjmują bowiem Święte Dary już od chrztu, natomiast osiągnięcie wieku szkolnego uważane jest w Kościele prawosławnym za odpowiedni moment na pierwszą spowiedź. Wielu prawosławnych rodziców wykorzystuje to wydarzenie jako powód do zorganizowania dziecku uroczystości rodzinnej przypominającej tę pierwszokomunijną, żeby zrekompensować mu brak uczestnictwa w uroczystościach, w których biorą udział jego rówieśnicy należący do Kościoła rzymskokatolickiego. Ale pierwsza spowiedź może być traktowana jako rytuał przejścia<sup>12</sup> – „do tego czasu dziecko przystępowało do Eucharystii bez jakichkolwiek wymagań” (*Chrześcijańskie wychowanie...*, 2014, s. 84), teraz nadszedł moment „samodzielnej wiary i osobistej odpowiedzialności przed Bogiem” (*Chrześcijańskie wychowanie...*, 2014, s. 34), od którego nie można już bez pokajania i postu przyjmować Świętych Darów; jako moment, kiedy kończy się duchowe dzieciństwo. Sakralnym rytuałem przejścia zwykle towarzyszą obrzędy i uroczystości świeckie. Taki może być sens tych rodzinnych obchodów.

11 O cerkiewnosłowiańskim autor pisze, że jest jednym z „języków klasycznych/martwych obecnych w pewnych sferach zawodowych [...] czy używanych w liturgiach” (Wicherkiewicz 2014, s. 35).

12 „Zbiorowe ceremonie, często o charakterze sakralnym, symbolizujące koniec jednej fazy życia i początek następnej” (Sztompka 2004, s. 416).

Nie zmienia to faktu, że klasa trzecia to moment, w którym prawosławne dzieci mogą poczuć się „inne” lub zostać za takie uznane przez rzymskokatolickich rówieśników. Zwłaszcza jeśli do klasy szkolnej uczęszczają dzieci należące do jednej parafii, razem uczestniczące w przygotowaniach do Pierwszej Komunii i razem ją przyjmujące. W takiej sytuacji znów pojawia się problem prezentów, o których dzieci opowiadają sobie w szkole. Od mądrości rodziców i umiejętnego przygotowania dzieci zależy, jak sobie z tym poradzą.

Patrząc na powyższe kwestie, zgodnie z techniką porządkowania informacji SWOT, zauważamy, że wśród mocnych stron języka cerkiewnosłowiańskiego są jego uniwersalność i międzynarodowość na obszarach świata słowiańskiego, co pozwala wiernym uczestniczyć na podobnym poziomie w nabożeństwach w różnych krajach tego obszaru. Język jest też sposobem zachowania i przekazywania prawosławnej tradycji, w tym modlitw. Znajomość języka cerkiewnosłowiańskiego to także pewnego rodzaju szansa i ułatwienie w późniejszym czasie nauki innych języków słowiańskich. Zagroženiami jednak mogą stać się wspomniana „magiczność” języka liturgicznego oraz odchodzenie od prawosławia ze względu na niezrozumiałość treści nabożeństw.

Stosowanie w Kościele prawosławnym kalendarza juliańskiego wiąże się ze wspomnianymi już problemami organizacyjnymi. Niektóre święta państwowe czy katolickie wypadają podczas prawosławnych postów (np. Sylwester i Nowy Rok podczas Postu Filipowego). Za mocną stroną można uznać zachowywanie tradycji, zaś szans upatrywać w częściowym przynajmniej uniknięciu komercjalizacji świąt (ostatnie 13 dni przed prawosławnym Bożym Narodzeniem i tydzień/dwa przed Paschą<sup>13</sup> są spokojniejsze, a sklepy nie atakują promocjami). Z zagrożeń warto przypomnieć „odrealnienie” i oderwanie życia religijnego od życia codziennego.

Największą zaletą braku Pierwszej Komunii jest mniejsze skomercjalizowanie pierwszej spowiedzi świętej, szansą staje się więc duchowe, indywidualne jej przeżycie. Ale to zindywidualizowanie stanowi zarazem zagrożenie, ponieważ wiąże się z odsunięciem dziecka od jego grupy szkolnej i utrwaleniem poczucia „inności”. Argumentem przemawiającym na korzyść zindywidualizowanego podejścia do pierwszego przyjęcia Eucharystii może być pojawiający się w Kościele rzymskokatolickim zwyczaj komunii indywidualnych<sup>14</sup>.

---

13 Jeżeli prawosławna Pascha i katolicka Wielkanoc nie pokrywają się w czasie.

14 Przykładowe regulacje dotyczące tej kwestii w Kościele katolickim: <https://www.gosc.pl/doc/1749717.Do-Pierwszej-Komunii-rodzinnie-albo-grupowo>, <https://kosciol.wiara.pl/doc/1730842.I-Komunia-inaczej>. Na stronie Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego (<http://iskk.pl/>) brak danych dotyczących częstotliwości stosowania takiego rozwiązania.

### Szkolne nauczanie religii

Oprócz domu rodzinnego ważne miejsce w procesie edukacji religijnej przypada szkolnej nauce religii. „Wasze dzieci powinny być wykształcone, uczone. Ale ważne, żeby ich kształcenie i wychowanie nie ograniczało się tylko do mądrości świeckiej [...]. Nadzwyczaj ważne jest, żeby równocześnie z nią poznawały wyższą prawdę, uczyły się prawa Bożego i przykazań miłości, przyuczały się do ciągłej pobożności, żeby zgłębiając nauki zawsze pamiętały o Bogu i jego przykazaniach oraz postępowały drogą Chrystusa. Wtedy i tylko wtedy nie pobleǳą na drodze ludzkiej mądrości, tylko wtedy będą wyżej ponad wszystko cenić mądrość chrześcijańską i poznanie Boga. Tak powinniście uczyć swoje dzieci” (św. Łukasz [Wojno-Jasieniecki], brw.). I chociaż św. Łukasz pełnił posługę na terenach, gdzie prawosławie było religią dominującą<sup>15</sup>, to jego wezwanie pozostaje aktualne – a może jeszcze ważniejsze – tam, gdzie wyznawcy prawosławia żyją w diasporze. Odpowiadając na nie, rodzice muszą podjąć decyzję co do uczestnictwa ich dzieci w przedszkolnym i szkolnym nauczaniu religii, w czasie którego będą one poznawać treści wiary, naukę Kościoła i sposoby rozwiązywania problemów zgodnie z nauką Bożą. Ta kwestia jest prostsza dla rodziców należących do Kościoła, którego religia nauczana jest w ramach zajęć szkolnych – większościowego lub mniejszościowego, którego wyznawców na danym terenie jest odpowiednio wielu (np. wyznawcy prawosławia w województwach wschodniej Polski, luteranie w południowo-wschodniej części Śląska<sup>16</sup>). Inaczej sprawa wygląda na terenach, gdzie wyznawcy Kościołów mniejszościowych są rozproszeni, a ich dzieci w danym przedziale wiekowym jest tak mało, że w lekcjach religii mogą uczestniczyć tylko w międzyszkolnych punktach katechetycznych przy parafiach.

Gdy po roku 1990 nauka religii powróciła do szkół publicznych, możliwość organizowania szkolnych lekcji religii otrzymały różne Kościoły, w tym Polski Autokefaliczny Kościół Prawosławny. Możliwość nauczania religii dają Kościołowi prawosławnemu: Ustawa z dnia 17 maja 1989 roku o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, Ustawa z dnia 4 lipca 1991 roku o stosunku Państwa do Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego oraz Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 czerwca 2017 roku, zmieniające Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, aktualizuje natomiast przepisy z roku 1992 i zawiera praktyczne wskazania związane z prowadzeniem nauki religii w szkołach.

15 Św. Łukasz (Wojno-Jasieniecki) był arcybiskupem symferopolskim i krymskim.

16 B. Milerski twierdzi odnośnie do organizacji lekcji religii ewangelickiej w Polsce: „nasze lekcje odbywają się często w budynkach parafialnych. Poza Śląskiem Cieszyńskim, gdzie nauczanie religii ewangelickiej w szkole jest na ogół normą, nie udaje się zebrać dość licznych grup” (Pezda, brw.).

Z powyższych przepisów wynika, że zajęcia z religii prawosławnej może w publicznej szkole lub przedszkolu prowadzić osoba, która otrzymała od lokalnego biskupa misję kanoniczną na nauczanie religii. Zgodnie z Porozumieniem pomiędzy Polską Radą Ekumeniczną oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 24 kwietnia 2013 roku w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii Kościołów zrzeszonych w PRE, osoba nauczająca religii – poza przygotowaniem pedagogicznym – musi mieć w przypadku nauczania w liceach i technikach ukończone studia wyższe, zaś w przypadku przedszkoli, szkół podstawowych i zasadniczych szkół zawodowych – studia pierwszego stopnia o kierunku teologia lub pedagogika w specjalności przygotowującej do nauczania religii lub na innym kierunku, uzupełnione o studia podyplomowe przygotowujące do nauczania religii lub kurs teologiczny. L. Busłowska wysoko ocenia kwalifikacje zawodowe tak przygotowanych prawosławnych katechetów i dodaje, że „wszyscy nauczyciele religii prawosławnej objęci są doradztwem metodycznym, co [...] niewątpliwie wpływa na podniesienie efektywności kształcenia w zakresie edukacji religijnej” (2012, s. 238).

Zgodnie z informacjami umieszczonymi na stronie internetowej MEN, w roku szkolnym 2015/2016 w Polsce w nauce religii wyznania prawosławnego uczestniczyło około 15 tys. uczniów, a zajęcia, odbywające się w szkole (w klasach lub grupach międzyklasowych) lub w grupach międzyszkolnych, prowadzone były przez 301 nauczycieli (Konferencja Wizytatorów i Doradców Metodycznych Nauczania Religii Prawosławnej z udziałem wiceministra edukacji, 2017). Nauczanie religii prawosławnej, poza tym co dotychczas zostało opisane, stanowi również wyzwanie dla rodziców.

#### **Organizacja zajęć religii mniejszościowej**

W miastach i miejscowościach, gdzie wyznawcy prawosławia żyją w diasporze, lekcje religii organizowane są w punktach parafialnych i łączą w grupy lekcyjne dzieci na różnym poziomie nauczania, np. przedszkolaki z dziećmi z klas I–III, uczniów podstawówek z gimnazjalistami. Nawet wtedy grupy zajęciowe są zaledwie kilkusobowe. W niektórych parafiach lekcje odbywają się w niedziele, bezpośrednio po Świętej Liturgii, w innych – w tygodniu w godzinach popołudniowych, gdy dzieci wrócą ze szkoły, a rodzice mogą je przywieźć na zajęcia. We wrocławskiej katedrze parafii prawosławnej lekcje dla przedszkolaków i uczniów klas pierwszych rozpoczynają się o 17.40. Jest to godzina tak późna, że możliwości percepcyjne dzieci są już mocno ograniczone.

#### **Program nauczania i ocena z religii**

Szkolna edukacja religijna podlega ocenianiu, a program nauczania religii prawosławnej wśród metod kontroli osiągnięć ucznia wskazuje jego aktywność pozalekcyjną – udział w życiu Kościoła, parafii (*Podstawa programowa i program nauczania religii prawosławnej*, 2012). Aktywny udział w życiu Kościoła i parafii

zasługuje na ocenę celującą, chętny – na bardzo dobrą, zaś po prostu włączanie się w życie parafii – na dobrą. Uczeń, który stara się uczestniczyć w życiu parafii, powinien otrzymać ocenę dostateczną. W zaleceniach programu znalazły się np. uczestnictwo w parafialnych zawodach sportowych czy kole ikonograficznym. Ale działania takie nie są zwykle prowadzone w warunkach diaspory. W dodatku podstawa programowa i program posługują się sformułowaniami typu: „Zadaniem nauczyciela religii jest wprowadzenie ucznia, we współpracy z rodzicami i parafią” czy „Nauczanie religii w szkołach powinno być prowadzone w korelacji z działaniami podejmowanymi w parafii” (*Podstawa programowa...*, s. 10, 40). Są to więc programy przygotowane do szkolnego nauczania religii prawosławnej na terenach Polski wschodniej; katecheci pracujący w diasporze muszą je przystosowywać do warunków, z jakimi mają do czynienia na co dzień. Tak skonstruowane programy nauczania oznaczają dla rodziców większe zaangażowanie czasowe i przywożenie dzieci do parafii często oddalonej od ich miejsca zamieszkania (dwie wrocławskie cerkwie skupiają wyznawców prawosławia także z okolicznych miejscowości), aby mogły nie tylko uczęszczać na lekcje religii, lecz także angażować się w życie parafialne (choć *de facto* toczy się ono zwykle w niedzielę i przy okazji świąt).

#### **Prawosławne dzieci w placówkach oświatowych podczas lekcji religii większościowej**

Zgodnie z *Informacją dotyczącą organizowania zajęć z religii i etyki w publicznych przedszkolach i szkołach w roku szkolnym 2016/2017*, dostępną na stronie internetowej MEN, w gestii dyrektora leży umieszczenie tych lekcji w planie zajęć szkolnych lub ramowym rozkładzie dnia oddziału przedszkolnego. Sprawa jest prostsza w szkołach, gdzie lekcje trwają w określonych godzinach, a do dyspozycji są świetlice i biblioteki, w których dzieci nieuczęszczające na lekcje religii mogą spędzić czas pod opieką nauczycieli. Idealnym rozwiązaniem jest zorganizowanie zajęć z religii w pierwszych lub ostatnich godzinach lekcyjnych. Sytuacja jest trudniejsza w przedszkolach, do których dzieci przyprowadzane są do określonej godziny, odbierane natomiast o różnych porach. Placówki te nie dysponują świetlicami, dzieci należące do mniejszości wyznaniowych są więc zwykle wyprowadzane do innej grupy na czas trwania zajęć z religii większościowej. Biorąc pod uwagę, że w wielu przedszkolach wyprowadzenie do innej grupy (zwykle młodszej) jest stosowane jako kara, mamy sytuację, w której dziecko „karane” jest za swoją religijną odmienność. W dodatku sytuacja dotyczy dzieci w wieku od 3 do 6–7 lat, którym trudno pojąć przyczyny takiego postępowania.

Rozpatrując szkolną edukację religijną z punktu widzenia analizy SWOT, należy zwrócić uwagę na program nauczania, który angażuje dzieci i rodziców w życie parafii – to jego mocna strona. Jednak w diasporze realne zaangażowanie bywa niemal niemożliwe do zrealizowania i to jest już słabą stroną obowiązującego programu. Szans można upatrywać w zwiększaniu odpowiedzialności rodziców za edukację i życie religijne dzieci. Zagrożeniem, związanym z trzymaniem się



wytucznych dotyczących systemu oceniania, jest stawianie uczniom niższych ocen w przypadku braku zaangażowania w działalność parafialną, co może zaowocować rezygnacją z lekcji religii, ale też ignorowanie przez katechetów tych wyucznych, gdyż w małej, diasporalnej społeczności więzy są szczególnie mocne<sup>17</sup>. Jak charakteryzuje subiektywną więź społeczną Piotr Sztompka: „ludzie podobnego wyznania czują się sobie bliżsi niż wyznawcy odmiennych religii (np. katolicy, protestanci, wyznawcy islamu)” (2006, s. 185). Oznacza to, że prawosławni katecheci mogą pomijać wskazania programu i stawiać swym prawosławnym uczniom wyższe oceny, aby w ten sposób pomagać im osiągać wyższą średnią.

Organizacja lekcji religii w małych grupach to szansa na indywidualne podejście do uczniów. Za zagrożenia należy natomiast uznać łączenie w grupy dzieci i młodzieży w różnym wieku, co może powodować niedostosowanie treści nauczania do poziomu percepcyjnego części odbiorców.

Co do zapewniania opieki prawosławnym dzieciom podczas lekcji religii większościowej, w stosowanych praktykach mocną stroną jest jedynie niedostarczanie im treści niezgodnych z wyznawaną wiarą (np. wiadomości o papieżu, uznawanym przez Kościół prawosławny tylko za biskupa Rzymu). Szansą jest zorganizowanie zajęć religii większościowej na początku lub pod koniec pobytu dziecka w placówce edukacyjnej. Zagrożeniem zaś – uznawane za karę – wyprowadzanie do innej grupy, a także pozbawienie prawosławnych dzieci możliwości poznawania elementów kultury wyznania większościowego, co mogłoby być czynnikiem poszerzającym horyzonty poznawcze<sup>18</sup> i ułatwiającym im funkcjonowanie w środowisku wyznającym inną religię.

\* \* \*

Ryszard Kapuściński w wykładzie *Mój Inny* wymienia trzy najważniejsze cechy Innego: rasa, narodowość i religia „jako instytucja i jako siła społeczna” (2006, s. 46) i dodaje: „Szukam, co jest wspólnego w tych cechach [...]. Otóż jest w nich wszystkich zawarty wielki ładunek emocjonalny” (Kapuściński 2006, s. 46). Reportażysta pisał o Innych spotykanych w odległych krajach, ale w dzisiejszym zglobalizowanym świecie ludzie – także dzieci – stykają się z Innymi również „u siebie”. Wielu mieszkających we Wrocławiu wyznawców prawosławia jest dla Polaków – katolików Innymi, od których odróżniają ich często dwie wymienione przez Kapuścińskiego cechy: narodowość<sup>19</sup> (a także inny język ojczysty) i religia. Różnice w tak emocjonal-

17 Na silne więzi łączące wspólnoty (w tym grupy wyznaniowe) oraz gotowość udzielania wzajemnej pomocy między ich członkami w sytuacji niepewności i zagrożenia zwraca uwagę Wojciech Sitek, porównując zagrożenie, przed jakim stanęli wrocławianie w 1997 roku (Sitek 1997) do sytuacji opisanych w pamiętnikach Łemków przesiedlonych w ramach Akcji „Wisła” (Sitek [red.], 1996).

18 Zob.: programy edukacyjne realizowane w Dzielnicy Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań we Wrocławiu (Sanecka 2017).

19 Wrocławscy prawosławni to często Łemkowie lub Ukraińcy.



nie newralgicznych obszarach wiążą się z zagrożeniem wykluczenia dziecka, które różni się od grupy większościowej, oraz wynikającymi z tego różnymi trudnościami dla prawosławnych rodziców, są jednak też szansą na budowanie i wzmacnianie własnej – osobistej i społecznej – tożsamości prawosławnych wrocławian. Na tę szansę zwraca uwagę Bogusław Milerski, pisząc o innej religijnej mniejszości żyjącej w Polsce w diasporze: „Bycie ewangelikiem [...] jest dla zewnętrznego otoczenia [...] poznawczą nieoczywistością<sup>20</sup>. Owa nieoczywistość zostaje odzwierciedlona na poziomie świadomości samych protestantów. O ile więc katolicyzm przestaje dostarczać jednostce identyfikacji [...], o tyle protestantyzm w Polsce stanowi istotny punkt odniesienia na drodze budowania własnej tożsamości. Zależność ta wypływa [...] nie tyle z faktu bycia ewangelikiem, ile życia w diasporze jako mniejszości wyznaniowej” (Milerski, <http://www.kosciolzbawiciela.pl/pl/blog/12>). Ta diasporalna szansa jest otwarta także dla zamieszkujących Wrocław wyznawców prawosławia. Jej wykorzystanie zależeć będzie między innymi od stopnia dojrzałości (także religijnej) i samoświadomości prawosławnych rodziców, jak również od ich gotowości wychowywania i socjalizowania dzieci w tradycji religii mniejszościowej oraz dostrzegania nie tylko problemów z nią związanych, lecz także wynikających z niej szans. Jak konstatuje L. Busłowska: „Ważnym elementem w obszarze aktywności Kościoła w najbliższej przyszłości zdaje się «edukacja dorosłych» w zakresie wdrażania prawosławnej myśli pedagogicznej w systemie wychowania młodego człowieka. [...] Wzmocnienie skierowanych do rodziców różnorodnych form pomocy, która mogłaby dostarczyć motywacji i inspiracji tym, którym zależy na wychowaniu religijnym swoich dzieci” (2012, s. 240). Te motywacje i inspiracje są szczególnie pożądane przez prawosławnych rodziców żyjących w diasporze.

### Bibliografia

- Busłowska L. (2012). *Prawosławna myśl pedagogiczna. Aksjomat wiary w szkolnym systemie nauczania religii Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego po 1990 roku*. Hajnówka: Warszawska Metropolia Prawosławna.
- Chrześcijańskie wychowanie. Rozważania i porady dla prawosławnej rodziny* (2014). Siostry Monasteru Opieki Matki Bożej w Turkowicach (tłum., oprac., red.). Turkowice: Monaster Opieki Matki Bożej w Turkowicach.
- Giddens A. (2005). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harbatski A. (2015). *Tożsamość religijna a bezpieczeństwo konfesyjne: współczesne wyzwania (na przykładzie Republiki Białoruś)*. W: *Pogranicze. Studia społeczne*, t. XXV, Dostępny na: [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3078/1/Pogranicze\\_25\\_Harbatski.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3078/1/Pogranicze_25_Harbatski.pdf) (otwarty: 5.01.2019).
- Informacja dotycząca organizowania zajęć z religii i etyki w publicznych przedszkolach i szkołach w roku szkolnym 2016/2017*. Dostępny na: <https://men.gov.pl/>

---

20 W przeciwieństwie do oczywistości bycia Polakiem – katolikiem.

- ministerstwo/informacje/informacja-dotyczaca-organizowania-zajec-z-religii-i-etyki-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-w-roku-szkolnym-20162017.html (otwarty: 04.02.2018).
- Jaskóła P. (2010). *Tożsamość wyznaniowa – problem ekumeniczny?* „Roczniki Teologii Ekumenicznej”, 2 (57), s. 21–33. Dostępny na: <http://www.kul.pl/files/740/public/02-Jaskola.pdf> (otwarty: 10.01.2019).
- Kaczorowski B. (red.). (2007). *Obyczaje, języki, ludy świata. Encyklopedia PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kapuściński R. (2006). *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kierdlewicz H. (red.). (2010). *O naszym prawosławiu*. Czykwin E. (wyb.). Białystok: Fundacja im. Księcia Konstantego Ostrońskiego.
- Konferencja Wizytatorów i Doradców Metodycznych Nauczania Religii Prawosławnej z udziałem wiceministra edukacji*. Dostępny na: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/konferencja-wizytatorow-i-doradcow-metodycznych-nauczania-religii-prawoslawnej-z-udzialem-wiceministra-edukacji.html#prettyPhoto> (otwarty: 05.02.2018).
- Łaciak B. (1998). *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Milerski B. (1998a). *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.
- Milerski B. (1998b). *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*. W: Milerski B. (red.). *Elementy pedagogiki religijnej*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.
- Milerski B. (brw.). *Zagrożenia i szanse polskiego protestantyzmu*. Dostępny na: <http://www.kosciolzbawiciela.pl/pl/blog/12> (otwarty: 10.12.2017).
- Misijuk W. (2007). *Nasz język liturgiczny – pomoc czy utrudnienie?* Białystok: Parafia Prawosławna św. Jerzego.
- Modlitwy dla najmłodszych* (2015). Aleksiejuk A., Aleksiejuk E. (wyb., oprac.). Żąbki: Artur Aleksiejuk.
- Pezda A. (brw.). *Religia w szkole to nie parafialna katecheza. Z ks. prof. Bogusławem Milerskim rozmawia Aleksandra Pezda*. Dostępny na: <http://wyborcza.pl/1,87648,4822123.html> (otwarty: 23.11.2017).
- Podstawa programowa i program nauczania religii prawosławnej* (2012). Pańkowski J. (oprac.). Warszawa: Warszawska Metropolia Prawosławna.
- Rydz E., Bartczuk R. P., Wieradzka-Pilarczyk A. (2017). *Tożsamość religijna a gotowość do wejścia w dialog międzyreligijny*. „Przegląd Religioznawczy”, 2 (264). Dostępny na: [https://pracownik.kul.pl/files/10427/public/artykuly/2018\\_rydz\\_bartczuk\\_wieradzka\\_tozsamosc\\_a\\_gotowosc.pdf](https://pracownik.kul.pl/files/10427/public/artykuly/2018_rydz_bartczuk_wieradzka_tozsamosc_a_gotowosc.pdf) (otwarty: 12.01.2019).
- Sanecka A. (2017). *Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań i realizowane w niej programy dydaktyczne oraz ich edukacyjny potencjał*. W: Humeniuk M., Paszenda I. (red.). *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Sitek W. (red.). (1996). *Mniejszość w warunkach zagrożenia. Pamiętniki Łemków*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Sitek W. (1997). *Wspólnota i zagrożenie. Wrocławianie wobec wielkiej powodzi*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sztompka P. (2004). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Św. Łukasz. (Wojno-Jasieniecki). (brw.). *Za swoich dziecię daditie otwriet piered Bogom*. W: Św. Łukasz. (Wojno-Jasieniecki), *O siemje i wospitanii dziecię*. Sanecka A. (tłum.). Dostępny na: [https://azbyka.ru/otechnik/Luka\\_Vojno-Jasienetskij/o-seme-i-vospitanii-detej/#o\\_2](https://azbyka.ru/otechnik/Luka_Vojno-Jasienetskij/o-seme-i-vospitanii-detej/#o_2) (otwarty: 28.01.2018).
- Vanca D. (brw.). *Tożsamość liturgiczna i świadomość kościelna*. Dostępny na: <http://orthodox.fm/tozsamosc-liturgiczna-swiadomosc-koscielna> (otwarty: 20.01.2019).
- Wicherkiewicz T. (2014). *Ginące języki, etniczność, tożsamość i polityka*. Dostępny na: <http://pl.languagesindanger.eu/book-of-knowledge/endangered-languages-ethnicity-identity-and-politics> (otwarty: 20.01.2019).
- Wieradzka-Pilarczyk A. (2015). *Tożsamość religijna młodych Polaków*. Poznań: Wydawnictwo Wydziału Teologicznego UAM.

## ORTHODOX DIASPORA IN WROCLAW. PRACTICAL PROBLEMS OF SOCIALIZATION AND RELIGIOUS EDUCATION (PARENT'S PERSPECTIVE)

**Abstract:** Being a member of a minority – of any kind – brings obvious and expected impediments to functioning in different areas of life. These difficulties also concern functioning in the area of education and religious life. They are the result of objective factors, such as e.g. legal regulations, the system of teaching religion or religious traditions, as well as subjective factors, e.g. parents' lack of readiness or experiencing problems with explaining their child's "otherness" against the background of their peers brought up in majority religion. Such difficulties and problems are also experienced by members of the Orthodox Diaspora in Wrocław. These difficulties are known and felt especially by parents, but also by children after reaching certain age and certain awareness. The article presents practical problems with religious socialization and teaching religion seen through the eyes of an Orthodox parent. However, it also indicates some opportunities resulting from emerging difficulties.

**Keywords:** religious socialization; teaching religion in school; minority religion; Orthodox diaspora.

**Anna Sanecka** – socjolog, doktor teologii. Od 2018 roku doktorantka Wydziału Studiów Stosowanych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Zainteresowania naukowe: gerontologia społeczna, pedagogika kultury i religii, teologia medycyny. Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych DSW, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław. Adres e-mailowy: [anna.sanecka@gmail.com](mailto:anna.sanecka@gmail.com).

# COLLOQUIA

GEORG RITZER

*University College of Teacher Education*

*Salzburg*

*Austria*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4144-0024>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 20.09.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.38

## ETHICAL AND MORAL ARGUMENTS. INSIGHTS INTO A VALIDATION STUDY OF THE ETIK-TEST

**Abstract:** The following article deals with ethical-moral argumentation patterns of pupils. The underlying question is whether pupils' answers to tasks in the ETiK-Test correspond with the theoretical considerations of the test constructors. This instrument aims to measure ethical-moral competences of pupils, based on education-theoretical, ethical and subject-didactical considerations.

After the presentation of the theoretical concept of the ETiK-Test, the empirical qualitative method of this study is shortly described. By way of example, the procedure is shown in two tasks. Then an overview of forms of argumentations that pupils use to justify their answers is presented.

The investigation has shown that central theoretical assumptions of the test constructors are found in pupils' discussions. Some response patterns are not found in the theoretical concept of ETiK-Test. Sometimes incorrect response patterns can lead to correct answers and correct response patterns can lead to wrong answers.

**Keywords:** ethical-moral competences; ETiK-Test; content-related validation; ethic education.

### Introduction

In almost all European countries, ethics education is offered as a subject at schools. In 11 European countries Ethics lessons are compulsory or elective, as in Poland (Stępkowski et al., 2016), Latvia, Iceland, Bulgaria, Slovakia, Finland, Slovenia, Germany, Belgium, Lithuania and Switzerland. In Czech Republic, Estonia, France, Slovenia, Sweden and Croatia Ethics is not a subject of instruction, but it is managed as part of a compulsory subject. In Germany the offering of Ethics depends on the individual regions (Fuß et al., 2016), in most countries pupils, who do not take part in religious education, have to take Ethics. (BMUKK, 2012) In Austria Ethics is still a school experiment at few schools. (Ritzer et al., 2016)

In this article, the consensus on the importance of the subject Ethics (Bucher, 2017) is assumed. But international comparative studies such as PISA or TIMSS see the risk that the so-called soft subjects, such as ethics, are becoming less important because instruments for measuring output are largely absent. (Nikolova, 2016) On this background it is expedient to elaborate a test that deals with the measurement of ethical competencies. Therefore a research group led by Dietrich Benner has developed a test called "ETiK" that aims to measure ethical competencies. (Benner & Nikolova, 2016) The validity of the test has been inspected by several quantitative studies. (Ivanov, 2016; Stepkowski et al., 2016) The following article is based on a detailed validation study with quantitative and qualitative designs. (Ritzer, 2019) In the qualitative investigation it is asked how students explain their test answers. Do the answers correspond to the theoretical considerations of the instrument? In the following text references are made to this qualitative research. Two tasks and the corresponding answers from pupils are presented as examples. The results have to be presented in an overview without references to the original texts. This article is about different types of pupils' responses.

### **Theoretical framework and research questions**

For the German-speaking countries there are some studies dealing with the evaluation of ethics lessons. (Overview: Bucher, 2001; Nikolova, 2016) Most of these researches operate with self-assessments of respondents. The ETiK-Test uses methods of the Item Response Theory (IRT), in order to measure performance profiles of individual persons and to predict their problem-solving behaviour. The education-theoretical, ethical and subject-didactical considerations underlying the ETiK-Test are central to the construction of the various tasks. These credentials must be explained:

The ETiK-Test distinguishes between basic ethical-moral knowledge, ethical-moral decision competence and the ethical-moral competence to plan activities. Basic knowledge pertains to concepts of philosophical ethics that are relevant to contemporary living together. Decision competence is not restricted to knowledge, it deals with the reflection of moral challenges from different perspectives. The competence to plan activities helps to design moral decisions and to coordinate moral actions with other people (Benner, 2016). This distinction has been found empirically in the base line investigations. (Ivanov, 2016) In some pretests this differentiation was not possible. (Ivanov, 2016)

Further the test distinguishes in all three sub-competences between areas that are related to one's own morality, foreign morality and morality in public space.

Another distinction refers to the elemental judgements from Johann Friedrich Herbart. In essence, it clarifies ethical-moral norms and it can be found in all cultures. The first elementary decisions (inner freedom) state that moral decisions should not primarily act according to one's own will; one's own will should be questioned. This

is the basis for all other elementary decisions that facilitate recognition of what one wants and what one does not want. This is about the ability to take the perspective of another person, to bring goodwill to the other. Furthermore, this is about settling disputes in accordance with legal principles and what is to be done if the agreed rights are violated. In such cases, a possibility of reparative justice should be found for the infringement. (Herbart, 1808; Benner et al., 2015; Benner, 2016)

In regard to various forms of ethical-moral decisions the ETiK-Test differences between aporetic (certainties are called into question and new search movements are thereby made possible), periagogic (taking different perspectives), teleologic (arguments that ask for the goal), categoric (people are considered as an end in itself), critique of ideology (argument for a liberating morality), social criticism (questioning social conditions) and pragmatic (to argue and act wisely in consideration of different arguments) ways (Benner, 2016). One strength of the concept is that it does not favour a particular form of judgment. Purpose of teaching ethics is to empower pupils so that they can design actions individually, together with other people that can be called pragmatic and clever. This requires the ability to compare or relate judgments. (Benner & Nikolova, 2016)

The following article deals with the question if pupils answer the tasks in the ETiK-Test, in the light of the theoretical considerations of the test constructors. The research questions are: (1) Do students understand the task? (2) Do students distance themselves from their own will in their answers? (3) Can we find aporetic, periagogic, teleologic, categoric, ideology critique, socially critical or pragmatic arguments in pupils' answers? Or are there other forms of reasoning?

## Methods

Answering the research questions was part of two projects in Austria. These projects were dealing with qualitative and quantitative methods to validate the ETiK-Test. This article is about the qualitative part of the investigation. Pupils, age 15 to 16, taking part in ethic lessons were broken down into small, three to five persons groups (Lamnek, 2010; Flick, 2016; Mayring 2016). They discussed six to eight tasks of the instrument in a school lesson. In this process, they had to argue their answers to the tasks. In total, 60 students in 18 groups discussed 33 tasks on ethical-moral competences.

The analysis is done according to the axial and open coding in the grounded theory (Strauss & Corbin, 1996) and the content analysis (Mayring, 2010). Both approaches combine inductive and deductive approaches (Ritzer, 2019). The theoretical assumptions are set as preliminary categories. These categories are verified and supplemented if necessary. The data were analysed using the computer program Atlas ti (Friese, 2015). Further literature (for example: Pieper, 2007; Quante, 2013; Hübner, 2014) is used as the basis for naming, interpreting and delineating the newly found categories.

### Selected results

The following selected results refer to the research questions presented above.

Do students understand the task?

Analysing the difficulties in understanding the tasks, a distinction is made between two topics. On the one hand it is about explicit comments of pupils that point out incomprehensibility. On the other hand, it is about comments that implicitly point to misunderstandings of task content.

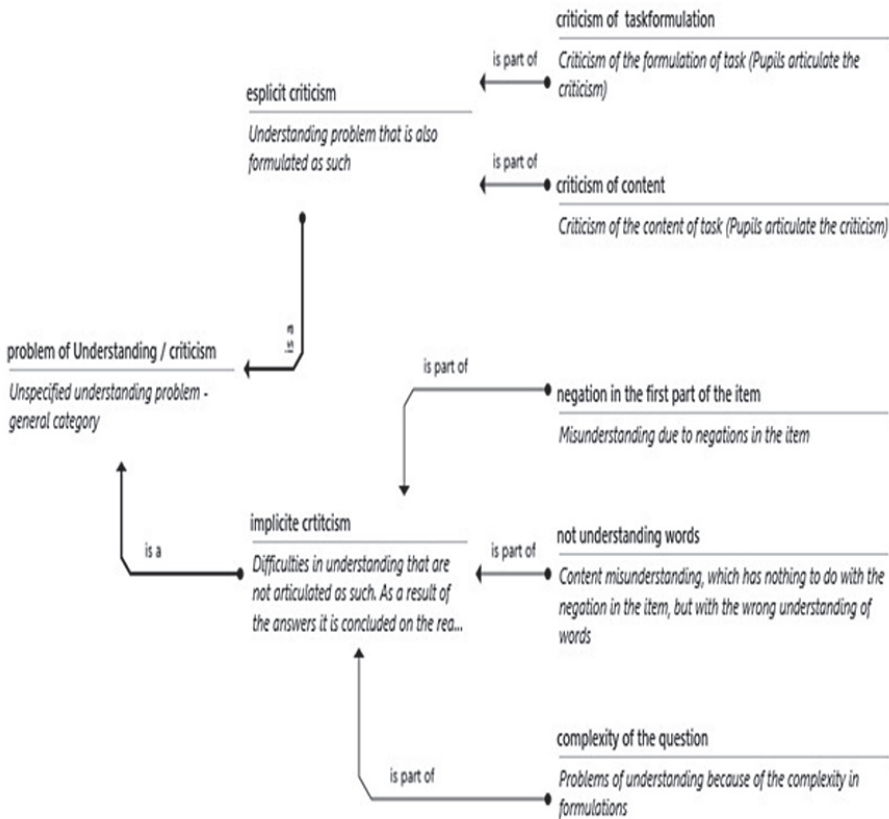


Fig. 1 Problems with understanding / criticism.

Source: own elaboration.

Problems with understanding are often found in tasks that contain a negation in the item. When the negation is neglected or misinterpreted, it can happen, that pupils answer the opposite of what is actually intended. Other implicit understanding problems are based on the misinterpretation of terms and contexts or the inability to solve tasks because of their complicated formulation. The complexity of tasks



can also lead to explicit criticism. When pupils criticize the content of tasks, they say, that available answer options are not clear enough and in some tasks, there is too little background information to answer questions.

The procedure for answering the second research question is illustrated by two concrete tasks of the ETiK-Test. This should minimize the abstractness of the instrument and it should provide an insight into tasks.

The first of the presented tasks is part of the ethic-moral decision competence and the second task is part of the ethic-moral competence to plan activities.

In most of the tasks (24 from 33) the specific argumentation can be found which deals with the will of persons or the distance from the will.

The following task holds most of the codes regarding handling one's choices.

Today, it is generally believed that the right to a decent life includes the right to a dignified death. Hospices are institutions that accommodate people who are dying and look after them around the clock. Sometimes relatives help doing this. In order to relieve pain, drugs are also given in doses that can shorten the lifetime.

Which of the following situations (A-E) show...

[...] an appropriate way to deal with or

[...] not an appropriate way to deal with a terminally ill person?

- A. The terminally ill person is washed every day the whole body, even if he does not want to.
- B. The relatives and helpers take turns so that the terminally ill person always has someone nearby. The most important thing is, that he is never alone.
- C. If the terminally ill person wants to be alone, the nurses have to leave the room, even at the risk that the patient could die lonely.
- D. If the terminally ill person wants that, you have to talk to him about his funeral, even if it's a sad topic.
- E. When the terminally ill person has intensive demands to a topic, you can lie to him, when the true answer would upset him.

The task was understandable for the pupils, at least there are no comments pointing out incomprehensibility or ambiguity. For this task many different arguments were formulated by the pupils. Basically the arguments of the pupils are distinguished in decision processes (ethical argumentations) and references to which respondents refer in their decisions (moral arguments). (Pieper, 2007) In terms of the second research question, the distancing of the own will is part of the references (moral argumentations). The ethic argumentations (aporetic, periaogic, teleologic, categoric, ideologycritic, socialcritic, pragmatic) are part of the processes of deciding.

In the first scene, which is proposed in the presented task, the students weigh different perspectives and consider who wants what.

Most of the time, they decide that it should be acted according to the will of the dying person. Pupils consider what is more important in this situation. “Yes, he already needs to be washed. But then that is no longer his life / his quality, what he still wants to do. That’s something trivial.” (f. 16)<sup>21</sup> In a categorical way the focus is on the terminally ill Person “Yes. And I can understand it, if he just does not feel like it.” (m. 15)

In the second sentence (“The relatives and helpers take turns so that the terminally ill person always has someone nearby. The most important thing is, that he never is alone.”) a point of discussion was the interpretation of the word “nearby”. The pupils mainly use hermeneutic arguments, in which the answers are deduced from the task or from the interpretation of word meanings. discussing the density of nursing, an important consideration is, whether in the proximity also dignity and privacy is possible.

Pupils ask for the will of the patient und they orient their decisions categorically on the will of the terminally ill person. (“Because I think maybe he wants to be alone and think about death on his own”; [f. 15] “So I think that [...] is more appreciative if you do not leave him alone and if you are there for him.” [m. 16]) The arguments on the third question are similar (“It’s about how the terminally ill person is feeling.” [f. 16]) In the fourth situation that was presented, pupils agreed that one should talk to the terminally ill person about the funeral if he wants to. Again, they argue that the will of the person must be respected.

In the last situation presented in the hospice-task, there was less consensus. Considering what is an appropriate way to deal with the problem, one pupil said, “Sometimes it’s better to lie.” (f. 15). Others were led by the rule, that in generally one should not lie. This is even more important, when dealing with a dying person. “Because, he has a right to the truth. No matter what condition he is in.” (m. 16)

For one pupil this idea is emotionally nearly unbearable. She would sugarcoat information making it as painless as possible. “Then I would say: No, everything will be fine and so on. You do not need to get upset.” (f. 15) According to the test designers, this form of consideration does not correspond to a dignified way of dealing with a dying person.

In summary, in this task the reasons for answers given by the pupils correspond to the theoretical assumptions of the test designers.

The second task which is presented here, deals with a girl called Lisa. Lisa is 15 years old and has a boyfriend, David (17). She realizes that she is pregnant without having planned it. She is unsettled and confused. The task is part of the ethical-moral competence to plan activities and it refers to one’s own morality.

---

21 „f“ stands for female; „m“ for male; the number indicates the age. The answers are translated from German.

Lisa goes to the pregnancy counselling service. There she learns that she has more choices than giving birth to the child or aborting the pregnancy. She's learned that it is also possible to submit the child for adoption.

How has Lisa's moral scope changed by this information?

(There is a correct answer)

- A. Lisa no longer can decide against her motherhood.
- B. Lisa can give birth to the child without having to take on social responsibility for the child
- C. Lisa now has time until the date of birth to make decision for or against abortion
- D. Lisa now can opt for abortion if the adoption service has no parents who want to adopt the child.

Pupils can mostly find out the correct answers. They use hermeneutical and logical proceedings: "For me it was B, [...] because Lisa now has not only the choice between abortion and keeping the child, but she can also choose adoption." (m. 16) Other respondents approached the answer via an exclusion procedure, in which they check the content of the text and they choose the most likely solution.

In this task the will is also part of the arguments: "But I think, if you see your own child and then release it for adoption, probably you want the child for yourself / Then comes the time when you want to get to know the child yourself (.) And you want to be there for the child." In this quote, the pupil also considers the consequence of the act. As the close union between the child and mother is still existing in the eyes of the pupil, the options for making decisions do not really get better. This argument is about one's own will and not the weighing of different wills. For other pupils it is difficult to pick an answer, therefore they do not give an answer.

Concerning the second research question we can say that in a lot of tasks the pupil's discussions deal with the will. Sometimes pupils can distance themselves from their own will, sometimes they cannot.

Concerning the third and fourth research questions: We can find, periaogic, categoric, socialcritic and pragmatic arguments in pupils answers. These theoretical types of decision are supplemented by the following categories. The first three names of categories that were found in pupils discussions are based on the classification of ethical reasons by Annemarie Pieper (2007). The dialectic / discourse way of decisions is partly caused in the setting of the research. Pupils discuss various arguments and make a consensus. A logical decision is, when by prior knowledge of other or related content on a new content in the task can be concluded. A special case of logical reasoning is the decision for a specific answer according to the exclusion criterion. In doing so, answers that are considered unlikely are eliminated, and pupils select the answer that has not been eliminated. In the hermeneutical decisions meanings of words are analysed and details in the tasks are used to find the correct answer.

Different to the logical method, the hermeneutical approach is based on information in the task. The meaning of words is analysed and details in the tasks are used to get the correct answer. This approach corresponds to the expected problem solving strategies in the ETiK-Test. (Heynitz, 2016)

In a further ethical argumentation found in the discussions, pupils compare values and goods and they make a hierarchy of these values and goods. This way they come to a decision by weighing different values. Another category of ethical arguments is “critical of religion”. Here theistic arguments are rejected, for example when they argue against religious commandments. When tasks are very complicated, pupils sometimes resign. They choose any answer because they do not want to think about it anymore, they give up.

Moral arguments in which pupils refer to a relation point, are used more often than ethical argumentations. Reference points can be one’s own experiences, facts (real or supposed), consequences of actions or one’s own feelings. Another domain is the reference to codices. As shown above the dealing with one’s own and someone else’s will (Herbart 1808; Benner 2016) is part of codices..

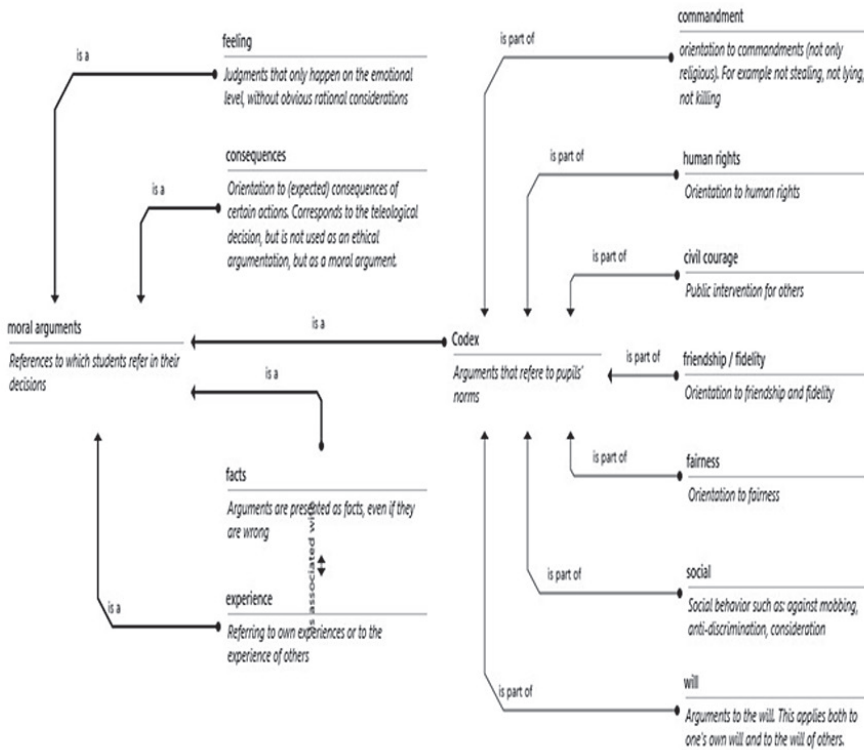


Fig. 2 Moral arguments

Source: own elaboration.

Using facts as arguments is combined with arguments referring to pupil's experiences because experiences generate subjective factuality.

Arguments that bear in mind consequences are teleological processes of decisions (ethical argumentations). But in discussions pupils do not focus on the process of reasoning, they point at the consequences of an activity as a moral instance. Therefore, these statements are set as moral arguments. Pupils, for example, never say that an end justifies the means, this would be an ethical argument behind these moral arguments. Yet pupils often refer to the expected consequences of certain actions.

When arguing, pupils sometimes refer to their own feelings. When they do so, this is accepted by classmates in most of the passages.

The code "Codex" is presented more in detail, because it has seven subcategories and one of these subcategories is called "will".

Fairness plays a central role in the respondents and can be seen as an ethical principle (Pieper, 1991). Also, friendship and fidelity are topics which are often mentioned. That one must not betray other persons and that promises are to be kept is always connected with friends, therefore these statements are included in the Codex "friendship and faithfulness".

From the pupil's statements that one should not lie, steal and kill, the category "commandments" was created, which is not to be interpreted religiously.

In the case of moral courage, the focus is on an active commitment to other people (Meyer, 2004; Zitzmann, 2010). Moral courage is mostly related to human dignity and human rights. The human rights category includes statements referring to general norms such as the demand for equal rights for all people, freedom of opinion and expression, freedom of assembly, human dignity and the right to live. Norms within the code "social" are labelled as standing against mobbing, against discrimination and for consideration.

As already shown, the will has been a central topic for creating tasks. In our data-based category system, this central dimension is part of a system of norms, to which pupils refer. This is caused of the pupils making the will to a norm. Within the category "will", two different subcategories can be found in the discussions. In the one subcategory decisions are made according only to one's own will. Further statements also refer to the will of others. The inclusion of the will of other persons corresponds to the ideas of elemental judgements from Herbart (Herbart, 1808; Benner et al., 2015; Benner & Nikolova 2016). The discussions are not about the meta-level of justifying a decision. One's own will, or the will of another person is set as reference.

### **Discussion of results and conclusion**

This article deals with the question of whether the theoretical basics of the ETiK-Test (Benner & Nikolova, 2016) can be found empirically in pupils' discussions

about tasks in the test. In order to validate the test two studies were developed. A quantitative research to analyse the structural validity and a qualitative research to analyse the content-related validity. (Ritzer, 2019) This text concentrates on the results of the qualitative investigation. In order to analyse the content-related validity pupils were asked to justify their answers in the multiple choice-test.

Most of the ethical argumentations match the theory of Benner and colleagues, which is based on various philosophical traditions (Benner, 2016). We could find periagogic, categoric, socialcritic and pragmatic arguments. The dialectic / discourse way of decisions, logical and hermeneutic decisions are formulated according to the classification by Annemarie Pieper (2007). New judgements formulate considerations of values & goods and criticism of religion.

Concerning moral arguments handling the will is a central topic. This is related to the elementary judgements from Herbart (1808). In pupils' arguments, we can find the weighing for different wills as well as decisions that only comply with their own will.

From the perspective of comprehensibility of the tasks, the qualitative research shows that some tasks are difficult to be solved. Known items should not have a negation in the text (Jonkisz et al., 2012). This is also shown in the ETiK-Test, because these tasks which have a negation are very difficult for the pupils to solve, just like tasks that have complicated formats.

In summary, it can be said that the ETiK-Test so far is the only test that measures ethical-moral competences based on education-theoretical, ethical and subject-didactical considerations and that goes beyond self-assessment. Another unique feature of the ETiK-Test is that the use of the items-response theory makes adaptive testing possible.

If pupils discuss and justify their answers, the answers correspond to the basic theoretical concept. Sometimes incorrect response patterns can lead to correct answers and some task adaptations have to be made.

For further investigations, it would be interesting to show the tasks to experts in philosophical ethics and to reflect on the test tasks from their point of view.

## References

- Benner, D. (2016). Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes. In D. Benner & R. Nikolova (Eds.). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International* (pp. 13–44). Paderborn: Schöningh.
- Benner, D., & Nikolova, R. (Eds.) (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung*

*ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International.* Paderborn: Schöningh.

- Benner, D., Oettingen von, A., Peng, Zh., & Stepekowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik.* Paderborn: Schöningh.
- BMUKK (2012). *Bericht der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Dr. Claudia Schmied gemäß Entschließung des Nationalrates vom 19.01.2012 betreffend Ethik-Unterricht.* Retrieved from: [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III\\_00357/imfname\\_271036.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00357/imfname_271036.pdf) (28.7.2019).
- Bucher, A. A. (2001). *Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“.* Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, A. A. (2017). Die Notwendigkeit und Wirksamkeit ethischer Bildung. In F. Feiner, J. Krammer, I. Pack, M. Resnik, & R. Straßegger-Einfalt (Eds.). *Wert(e) voll wachsen. Ethische Bildung für eine nachhaltige, dialogische Zukunft.* Graz: Leykam, LogoMedia.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friese, S. (2019). *ATLAS.ti 8 windows. User manual.* Retrieved from: <https://atlasti.com/2017/07/25/atlas-ti-8-windows-user-manual/> (18.06.2019).
- Fuß, G., Jung, A., Kriesel, P., Goergen, K., Weil, G., & Wentzkat, M. (2016). *Denkschrift zum Ethikunterricht – Zwischen Diskriminierung und Erfolg. 44 Jahre Diskriminierung als „Ersatzfach“ im Westen, 25 Jahre Ethik als „Wahlpflichtfach“ im Osten, 20 Jahre Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, 10 Jahre „Ethik für alle“ in Berlin.* Fachverband Ethik (Bundesverband). Retrieved from: [http://www.glaeserne-waende.de/media/2016/05/Denkschrift\\_Ethikunterricht\\_2016.pdf](http://www.glaeserne-waende.de/media/2016/05/Denkschrift_Ethikunterricht_2016.pdf) (28.7.2019).
- Herbart, J. F. (1808). *Allgemeine Practische Philosophie.* Göttingen: Danckwerts Röwer.
- Heynitz, M. (2016). Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erhebung ethisch-moralischer Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz. In D. Benner & R. Nikolova (Eds.). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International* (pp. 69–100). Paderborn: Schöningh.
- Hübner, D. (2014). *Einführung in die philosophische Ethik.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ivanov, S. (2016). *Die Validierung des ETiK-Instruments.* In D. Benner & R. Nikolova (Eds.). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International* (pp. 101–129). Paderborn: Schöningh.



- Jonkisz, E., Moosbrugger, H., & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Eds.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, G. (2004). Was heißt mit Zivilcourage handeln? In G. Meyer, U. Dovermann, S. Frech & G. Gugel (Eds.). *Zivilcourage lernen. Analysen - Modelle - Arbeitshilfen*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Nikolova, R. (2016). Zur bildungswissenschaftlichen Ausrichtung des Ansatzes. In D. Benner & R. Nikolova (Eds.). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International* (pp. 45–68). Paderborn: Schöningh.
- Pieper, A. (1991). Fairneß als ethisches Prinzip. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 39, pp. 7–12.
- Pieper, A. (2007). *Einführung in die Ethik*. Tübingen, Basel.
- Quante, M. (2013). *Einführung in die Allgemeine Ethik*. Darmstadt: WBG.
- Ritzer, G. (2019). *Ethisch-moralische Kompetenzen Messen. Validierung des Testinstrumentariums ETiK in Österreich anhand von Pretestungen*. Dissertation Salzburg.
- Ritzer, G., Breinbauer, I. M., Schluß, H., & Krobath, T. (2016). *ETiK-International-Wien: Ethikunterricht und Religionsunterricht in Österreich: Forschungsfragen, Ansatz und Befunde der Validierungsstudie*. In D. Benner & R. Nikolova (Eds.). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International* (pp. 219–228). Paderborn: Schöningh.
- Stępkowski, D., Ivanov, S., & Ksionek, A. (2016). *ETiK-International-Warschau. Ethik- und Religionsunterricht in Polen. Forschungsfrage, Ansatz und Befunde*. In D. Benner & R. Nikolova (Eds.). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International* (pp. 204–218). Paderborn: Schöningh.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Zitzmann, C. (2010). *Alltagshelden. Aktiv gegen Gewalt und Mobbing – für mehr Zivilcourage. Praxishandbuch für Schule und Jugendarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

## ARGUMENTY ETYCZNO-MORALNE. WYNIKI BADANIA WALIDACYJNEGO TESTU ETiK

**Streszczenie:** Prezentowany artykuł dotyczy wzorców etyczno-moralnych uobecniających się w argumentacjach uczniów wypełniających test ETiK. Główne pytanie dotyczy tego, czy odpowiedzi uczniów korelują z teoretycznymi rozważaniami konstruktorów tego testu. Jak wiadomo, test ETiK ma umożliwić mierzenie kompetencji etyczno-moralnych uczniów na podstawie wiedzy etycznej uzyskanej przez nich na lekcjach etyki.

Najpierw omówiono teoretyczną koncepcję testu ETiK. Następnie autor przedstawia empiryczną metodę jakościową, którą zastosował w badaniu walidacyjnym. Na dwóch przykładach wyjaśnia procedurę badawczą. Po czym dokonuje przeglądu sposobów uzasadniania i form argumentacyjnych zastosowanych przez uczniów w odpowiedziach.

W badaniu wykazano, że główne założenia teoretyczne przyświecające twórcom testu ETiK odzwierciedlają się w przemyśleniach uczniów. Dla niektórych jednak form argumentacyjnych nie da się wskazać odpowiedników w koncepcji testu. Wskutek tego może się zdarzyć, że nieprawidłowe rozumowania moralne mogą być źródłem poprawnych odpowiedzi testowych i *vice versa* – prawidłowe rozumowania błędnych odpowiedzi.

**Słowa kluczowe:** kompetencje etyczno-moralne; test ETiK; walidacja kontekstualna; edukacja moralna.

**Georg Ritzer** is Professor at University College of Teacher Education on the KPH Edith Stein in Salzburg and private lecturer at the university of Salzburg. He studied theology and pedagogy. E-mail-address: georg.ritzer@kph-es.at



ANNA SÁDOVSKÁ  
*Faculty of Education*  
*Trnava University in Trnava*  
*Slovakia*  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3309-4819>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 13.10.2019  
Zatwierdzono do druku: 20.11.2019  
DOI: 10.21697/fp.2019.2.39

## WHAT DO YOUTH REALLY CARE FOR? TOWARDS ETHICAL EDUCATION, EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND YOUTH VALUES

**Abstract:** Article contains some thoughts and ideas on how education for sustainable development can be included in school education and how it interconnects with Ethical Education that could become a school subject that promotes education for sustainable development. Results of research focused on pupils' values oriented on environmental care and their correlation with self-perceived prosocial behaviour and the so-called social pessimism are presented. These results show a significant correlation between hedonism and universalism, between self-perceived prosocial behaviour and universalism. It was found that a lower scale of social pessimism correlates with a higher scale of values of universalism.

**Keywords:** Ethical Education; sustainable development; youth; values.

### Introduction

Recent events that raised voices of youth population and warnings issued by environmental scientists should make us aware that part of human population does not behave in the way that promotes sustainability of our planet and human beings.

Education for Sustainable Development (ESD) is defined by UNESCO (Leicht, Heiss, Byun, 2018, p. 32) as education that allows "every human being to acquire the knowledge, skills, attitudes and values necessary to shape a sustainable future. Education for Sustainable Development means including key sustainable development issues into teaching and learning; for example, climate change, disaster risk reduction, biodiversity, poverty reduction, and sustainable consumption." On the other hand, European Commission divided the agenda of sustainable development into seventeen sustainable development goals including new topics, e.g. quality education, gender equality, and topics aimed at environment, healthy

living and bio-diverse sustainability (no poverty, no hunger, safe water, sustainable cities and communities, climate actions etc.).

These goals correspond with a classical triad of the sustainability - its social, economic and environmental dimensions. Social sustainability refers “to the social goals of sustainability strategies” (Patridge, 2014, p. 6178) and it occurs when the formal and informal processes, systems, structures and relationships actively support the capacity of current and future generations to create healthy and liveable communities.” (McKenzie, 2004, p. 35) Economic sustainability is focused on using, safeguarding and sustaining all resources to create long-term sustainable values by the optimal use, recovery and recycling.

In my article, I decided to focus only on the environmental dimension of sustainability concept. I would like to consider and review ideas of how to introduce ESD to school education. My primary focus includes these topics and parts of EDS which are connected with environment, biodiversity and climate change, and eco-friendly behaviour of pupils.

Firstly, I will discuss an interconnection of ESD and Ethical Education that could become a school subject, in which ESD is developed. I will discuss various reasons we should consider sustainable behaviour. Secondly, I will present results of research focused on pupils’ values oriented on environmental care and their correlation with self-perceived prosocial behaviour and so-called social pessimism.

### **Interconnections of Education for Sustainable Development and Ethical Education**

Readiness of pupils (and adults) for sustainable behaviour is a result of appropriate knowledge, skills, attitudes and values. The role of education is not only to be a source of knowledge and skills, It also fosters formation of attitudes and values that are building blocks for sustainable behaviour of every individual.

In my text, I would like to emphasise that our decisions that are loosely related to our daily life are based on our beliefs, attitudes and values. In other words, what I believe in is right. One of the ways to facilitate and form pupils’ value orientation and their willingness to live their lives as virtuous persons is Ethical Education (see Table 1 and selected topics developed in Ethical Education in Slovakia).

During a discussion with pupils on environmental care as the value and virtue, it was noticed that their line of reasoning copies some well-known concepts and arguments. From social-psychological point of view, values are “internalized cognitive structures that guide choices by evoking a sense of basic principles of right and wrong, a sense of priorities, and create a willingness to make meaning and see patterns.” (Oyeserman, 2015, p. 36) Values form the individual beliefs and attitudes towards which certain activity/thing/performance are right and worthwhile. In addition, values are perceived as a social phenomenon; they are created as a certain agreement in society and they are transmitted in that meaning. Values function as

Table 1. ESD in the ethical education curriculum (ISCED2, ISCED3) in Slovakia

Topic	Content	Values/virtues
Complex Prosociality	evidence and consequences of social inequality, reasoning of solidary behaviour, need for help of vulnerable groups	solidarity helping people in worse living conditions equality
Economic Values and Ethics	pros and cons of ownership, relationship to possession/money (instrumental or terminal value), consumer behaviour human work	moderation in ownership fair/straight work to deny buying unnecessary things to use the resource to develop welfare
Ethical Aspects of Environmental Care	personal responsibility for environment, considering the relationship to nature, project on nature preservation in local community and own pupils environmental activities	responsibility proactivity care for all parts of biosphere reasonable use of resource

Source: authors' own elaboration.

an organized system and are typically viewed as determinants of attitudes and behaviours (Olson, Zanna, 1994).

Nowadays, a stream called the environmental psychology is developed in theory of psychology. Within it, various concepts are proposed, e.g. Stern and Dietz's (1994) value-based theory of environmental concern. According to them, environmental attitudes (egoistic, social-altruistic, biocentric) are the result of person's more general set of values. These are similar to well-known egocentric, anthropocentric and biocentric dimensions by Merchant (1992).

Kempton et al. (in Stern, Dietz, 1994) mentioned egoistic environmental attitudes based on beliefs about the effect that environmental destruction may have on the individual (e.g. the environment should be protected because I do want to breathe fresh air). Secondly, social-altruistic environmental attitudes are based on human benefits or human goals (e.g. I protect the environment because it causes long-term consequences on other people). Finally, biocentric attitudes focus on the inherent value of the natural environment (all species have a right to continue their existence).

In a wider interdisciplinary concept of values, the specific group of environmental values was developed. There is supposed to be an important factor influencing decision-making. Dietz (2016, p. 331-336) summarizes some values, which are believed to be the most important influences upon our environmental decision-making:

- self-interest – an individual uses the resource at the level that is most beneficial to him/her regardless of the consequences (risk of the resource degradation);
- altruism towards other humans/biospheric altruism – an individual acts “with some degree of altruism directed toward other resource users or toward other species or the biosphere itself” and it supports the sustainability of resources;
- openness to change (according to Schwartz’s theory, e.g. 1994, 2010) could have a relation to a willingness to adopt pro-environmental behaviours as soon as possible;
- hedonic values (importance to pleasure and comfort) in negative way – pro-environmental behaviour causes the lack of comfort, which individuals do not want to experience (on the other hand, individual pleasure can be connected with the need to live in healthy environment and can be motivation for action; author’s remark).

### **Tasks of Ethical Education and Education for Sustainable Development**

Our daily lives, as well as the daily lives of our students, are set in a relatively close environment and parts of the world reality are hidden from our personal experience. For sure, comparing past periods, we are able to obtain more information (and very current events) in the actual time, but at the same time, we are more replete with information and resistant to actions. Recent development of society (in Europe, see e.g. results of DEREK Index, 2019) shows some features of pessimism which can support the reasoning why not to try to change anything (“I am only one”; “the organizations and companies should change their behaviour and approach to environmental issues”; “everyone is responsible for his/her life”, “it is not my deal”). All efforts in sustainable development have a form of synergic cooperation of individuals and organizations as proposed e.g. by Stern (2000) “focus on individual behaviour can cause underestimating of roots and consequences of environmental problem.” In that way, the value structure formation of pupils can be realized during the lessons of Ethical Education.

Finally, one of the key tasks of the Ethical Education is to make students aware of horizontal and vertical line of human behaviour and its results. It is clear that reasons for sustainability-friendly behaviour can follow various personal/individual concepts and ways of interiorizing certain values. This could be Kant’s categorical imperative transformed by Jonas (2004, p. 109): “Act so that the effects of your action are consistent with a continuing genuine life on earth.” In other words, we should try to apply a universal moral rule in the horizontal and vertical line – to act considering needs and freedom of people in this time, but also in the future (needs of the next generations). Application of universal moral rules in the vertical line means that my behaviour has a direct impact on other people in present days.



Horizontal line is meant as necessity to reflect the consequences of my recent behaviour on people who are going to be born and live in the same environment.

In the sense of hedonic values, we are seemed to be looking for comfort and pleasure. As was mentioned above, this can be a reason why not to behave in a sustainable-friendly manner. Our comfort is very often preconditioned for finding some excuses that “switch-off” our conscience and justify our behaviour as right. It can be present in any tiny daily situation.

Psychological concepts describing moral development (e.g. Piaget, Kohlberg) or moral reasoning (e.g. Eisenberg) work with the human being included in the society. The society, role models and social beliefs, norms, attitudes and values are prerequisites for adopting and repeating certain kind of moral behaviour. In the case of the right environmental behaviour, we are not subjected to many commands and imperatives.

Teachers should be ready for discussing many various ways of pupils’ reasoning why to present sustainable-friendly behaviour or not. Pro-environmental behaviour, as was mentioned, arises in specific conditions and circumstances. Those can support our decisions to act or not to act in favour of environment, as well as next generations.

As an example, I will use very simple model of behaviour: “The case of a plastic cup.” The responsible behaviour could be defined as: “If there is no other way, I will use a plastic cup. However, I will try to find a correct recycling bin and throw the used plastic cup in it.” In this case, people’s behaviour could be supported by many reasons and, at the same time, there are many reasons why do not act in this way (and reasons which excuse us or disengage us from the responsibility).

Inspired by Eisenberg’s classification (1983) of prosocial moral reasoning the possible decisions to act could be following:

- I will throw the plastic cup in the assigned recycling bin, because I want to live in the environment without pollution. (For sure, the result of act is useful for planet, but the reason could be discussed. Is it enough to think only of my needs?)
- I will do it, because I want other people to see me that I act in this way. (This reason could work when my performance has some observers and I want to build my positive image. If there are no observers, will I or will I not act eco-friendly?)
- I will do it, because this behaviour is approved within the society. Maybe, it is not important what I really think about, the most important is my satisfaction when somebody approves my behaviour.
- I will do it, because I feel for next generations, that they will not experience the planet with beautiful nature and breathable air. This performance is connected with the feeling of guilt or satisfaction related to consequences of performing.

- I will do it, because it is one of the rules of my proper behaviour. I feel that it is my duty/responsibility not to break this rule.
- - I will do it, because it is a principle in my life (as an awareness of necessity not to litter the planet with more rubbish and try to re-use it, not only for me but also for others). In this case, the internalized behaviour is connected to higher quality and frequency of prosocial behaviour.

Now, I think, it is important to answer the question: Why is it necessary to work with reasoning and with value reflection of pupils' performance? Teachers of Ethical Education (and other teachers) should be able to recognize level of pupils' reasoning to support their improvement in reaching higher levels of internalized actions. No doubt, that all mentioned reasons bring positive consequences. However, only higher-internalized kind of behaviour can sustain and be repeated more frequently. Many ways of our pro-environmental actions are not enforced by law, they are not part of strict and strong moral rules and because of that, they do not deserve our attention (in some social and cultural conditions).

### **Environmental care and youth**

For teachers who want to develop and improve sustainability-friendly and pro-environmental reasoning is quite necessary to understand which value can support another value. As was mentioned above, the willingness to perform pro-environmental behaviour could rise from openness to change.

Research on environmental care or values in connection to youth population is greatly varied. Scientists are interested in e.g. environmental responsibility and its relation to environmental values (Slavoljub et al., 2014); environmental attitudes and their trends in the process of time (Wray-Lake et al., 2010) or reasons the youth participates in environmental policy (Paloniemi, Vainio, 2011).

According to Wray-Lake et al. (2010) tendencies show strong associations between personal responsibility, conservation behaviours and belief in resource scarcity. It is stated that awareness of resource scarcity and lower materialist aspirations support the youth to be more willing to take actions in conserving these resources. In addition, it was found that anthropocentric values develop the personal environmental responsibility more strongly than biocentric values and values are "strong predictors of environmental responsibility among young people and have a direct impact on its development." (Slavoljub et al., 2014) Paloniemi and Vainio (2011) noted that post-materialist values and political competence are the most important elements behind the interest in environmental political actions. The decision for environmental actions is connected with trust in the political system, its institutions and outcomes.

### Research aims and questions

According to mentioned researched results, I decided to follow some specific relations between inclination to environmental care, inclination to hedonic life-style, self-perceived prosocial behaviour and social pessimism attitudes.

As was mentioned, our care for the environment can be motivated by our egoistic need to live in healthy environment. This was the background for the first research question.

**Research question 1:** Does pupils' positive perception of value of universalism correlate to their positive perception of hedonic values?

Some people are motivated by their conviction that the Earth and its nature should be preserved for the next generations and this action bears the stamp of prosocial behaviour. Following this, it is interesting to carry out the relation between prosocial behaviour and positive attitude towards environmental care.

**Research question 2:** Does pupils' positive perception of value of universalism correlate to their self-perceived prosocial behaviour?

My interest is focused on connections between the trust in social and political institutions; the belief that me as a citizen can change something in the society or not (it means social pessimism) and the conviction of necessity of environmental preservation.

**Research question 3:** Does pupils' positive perception of value of universalism correlate to their social pessimism attitudes?

### Research sample/participants

Participants were involved in research by simple intentional sampling. The primary criterion was their age, respectively their attendance of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade of higher secondary school. Data collection was anonymous and was realized in two one-off sessions with participants in February and March in 2019. The participants were asked to fill out digital questionnaires. This procedure guaranteed a 100% completion of research instruments.

The sample of pupils consisted of 226 Slovak secondary school pupils (109 males, 117 females) attending nine different schools in western regions of Slovakia. The schools were chosen randomly, but it was important to create the research sample containing proportional number of students from general higher secondary schools (n=102) and vocational schools (n=124). The majority of participants were 18 years old (46%, n=105), 31% of pupils were 17 years old (n=70), 19% were 16 years old (n=43), 4% of them were 19 years old (n=8).

Participation in the research was voluntary and none of the pupils was paid for their participation. Parental consent was obtained, and all data stored according to data protection regulations.

### Methods

For the measurement of pupils' value orientation, the Portrait Value Questionnaire (PVQ) by Schwartz (1994, 2003) was used. It contains items in form of statements and respondents need to choose the proper scale of agreement. This version was refined some years later by Schwartz (2012), but only a ten-value questionnaire was distributed since it is comparable with some important results with previous research and results. The statements link to the ten values constructed mainly by Schwartz (2006, p. 267), who presents also definitions of motivational types of values in terms of their goals (power, achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, tradition, conformity, security). The environmental care is represented in the statement: "S/He strongly believes that people should care for nature. Looking after the environment is important to her/him, which is the part of value universalism."<sup>22</sup>

To have information about self-perceived prosocial behaviour of pupils, the Questionnaire of Prosocial Behaviour (PROS by Roche, Sol 1998) was used. It was revised and adapted in some previous research (Rajský, Podmanický 2016). The content of PROS is based on items representing some types of prosocial behaviour (e.g. "I like helping others"; "I often encourage others" or "I willingly share with others.") and pupils had to express how much they agree or disagree with these statements.

Social pessimism is very often researched in connection to negative social phenomena (radicalism, extremism). In this study, to follow social pessimism within the research sample, I used an instrument of Violent Extremism Disposition Scale by Davydov and Khlomov (2017). This instrument also contains more sub-parts. In this study, I focused only on the part called social pessimism. Examples of items on social pessimism: "In our society there is no point in being honest and taking care of the environment, while others continue to deceive and spoil everything around us"; "Our society is on the brink of doom."

---

22 According to Schwartz (2006): *Universalism* (broadminded, wisdom, social justice, equality, a world at peace, a world of beauty, unity with nature, protecting the environment): Understanding, appreciation, tolerance and protection for the welfare of all people and for nature.

### Results, interpretation and discussion

#### *Universalism and Hedonism*

The scores of males and females in the research sample were without significant differences and I collected the results for the sample as a whole. The mean score of universalism ( $M=4.18$ ,  $SD=1.08$ ) is moderately higher than the mean score of hedonism ( $M=3.77$ ,  $SD=0.99$ ).

Correlation of hedonism and universalism values shows that higher score of universalism correlates significantly with higher score of hedonism (Table 2). It supports the above-mentioned assumption that pupils' pro-environmental care can be motivated by an individual need – living in healthy environment as a way to enjoy and live life to the fullest.

Table 2. Correlation analysis

	Universalisms		
	r	r <sup>2</sup>	p
Hedonism	,46	0.10	,00**
Self-perceived prosocial behaviour	,31	0.26	,00**
Social pessimism attitudes	,35	0.04	,00**

$n=226$ ; r – Pearsons correlation coefficient; r<sup>2</sup> – effect size coefficient of determination; p – significance value.

#### *Universalism and self-perceived prosocial behaviour*

The results in Table 1 shows that pupils' positive perception of value of universalism significantly correlates to their self-perceived prosocial behaviour.

Prosocial behaviour is usually connected with the value of benevolence, since benevolence values emphasize voluntary concern for others' welfare and promote cooperative and supportive social relations (Schwartz, 2012).

It can be supposed that a strong correlation between universalism and self-perceived prosocial behaviour is connected to concerns for the welfare of people in larger society and the world and for nature, because those concerns can be a motivation for pupils' prosocial behaviour. Schwartz (2012) argues that universalism values derive from survival needs of individual and groups. People may realize that failure to protect the natural environment will lead to the destruction of the resources on which life depends. In this way, the universalism values are part of a complex prosocial behaviour, which supports wider society, institutions and groups of people.

### ***Universalism and social pessimism attitudes***

To describe the score of social pessimism attitudes, I should mention that the results according to sex were without significant differences. The mean scores of the whole group was slightly higher than middle value ( $M=3.18$ ), which shows the unsure refusal of impossibility to change the state of society, institution, etc. The most pessimistic is an opinion on future developments – pupils expect a crisis, political conflicts and wars because of existing insecurity and instability.

The correlation of value scores and a score in social pessimism attitudes shows the significant correlation between universalism and social pessimism attitudes. Higher conviction about the value of universalism correlates with refusal of social pessimism attitudes.

### **Conclusion**

This article discusses an issue of Education for Sustainable Development as a part of the school subject called Ethical Education. Many ethical questions are connected with topics which are nowadays the content of wider concept of ESD (e.g. solidarity, helping people in worse living conditions, equality, care for all parts of biosphere, reasonable use of resource).

Environmental issues and pro-environmental care are in the centre of attention, since recent circumstances and the youth's interest in pro-environmental care call for teachers' readiness to discuss theoretical basis of the problem but also to consider reasons for pupils' pro-environmental actions.

Teacher-pupils' discussions about egoistic, social-altruistic and biocentric environmental attitudes and values important for pupils' decision-making (self-interest, human altruism, openness to change, hedonic values) should lead to their careful re-thinking and re-constructing of individual value orientation. One of the key tasks of the Ethical Education is to make pupils aware of horizontal and vertical lines of human behaviour and its results. The vertical line of prosocial human behaviour is present in conviction that my recent responsible pro-environmental behaviour brings next generations possibilities to live in similar living conditions, to experience the planet and its nature as I am experiencing it today.

The close connection between Ethical Education and ESD is present in an idea that ESD has to consider a basic moral framework and develop some related skills and abilities: moral judgement, moral knowledge, competence of moral reflection and moral courage (Schank, Rieckmann, 2019). The curriculum of Ethical Education in Slovakia, but also curricula of comparable school subjects focused on moral/ethical education in many countries, contain topics, which can develop mentioned skills and abilities. The second advantage of Ethical Education is that lessons (and therefore topics aimed at pro-environmental care) are realized via experiential learning. Recent studies show that experiential learning and personal encounters with environmental issues in specific conditions (summer camps, long-term or

short-term programmes) can change pupils' habits and consumption behaviour or influence their attitude towards nature. To be more specific, I can mention some examples: Intervention in the Sustainable Living and Learning Community (SLLC) Programme, which developed understanding of term sustainability and 75 per cent students modified their habits and behaviour (Lewis et al., 2019). Environmental education programmes can increase students' understanding of ecological issues, their perceptions of the presence and importance of nature in the local urban setting (Kudryavtsev et al., 2012). These results support an assumption that well-organized and taught lessons on ESD within Ethical Education can influence pupils' pro-environmental attitudes and eco-friendly behaviour.

Finally, I presented brief correlations between pupils' universalism value and hedonic value, self-perceived prosocial behaviour, social pessimism and trust in institution. It was shown that pupils' hedonism values correlate positively with their universalism values. The desire for living in healthy environment can support their willingness to behave environmentally friendly. Similarly, pupils' self-perceived prosocial behaviour significantly correlates with universalism values. Universalism values are connected with complex pro-sociality and willingness to benefit people whom we do not know personally (solidary actions in present, but also pro-environmental actions in favour of unknown next generations). Social pessimism is in contraposition to pupils' universalism values. It means, that a higher scale of social pessimism correlates with a lower scale of pupils' conviction about necessity to support human welfare and nature of the Earth.

#### Acknowledgments

This work was supported by Ministry of Education, Science and Sport of Slovak Republic, via project VEGA 1/0056/19 Moral Reflection as a Primary Component of Character Education under Conditions of Implementation of the School Subject Ethical Education.

#### References

- Brennan A., Lo, Y. (2016). Environmental Ethics. In: E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/ethics-environmental> (Retrieved 25.04.2019).
- Davydov, D., Khlomov, K. (2017). Questionnaire for the Diagnosis of Violent Extremism Attitudes. *SSRN Electronic Journal*, available at: [https://www.researchgate.net/publication/321380130\\_Questionnaire\\_for\\_the\\_Diagnosis\\_of\\_Violent\\_Extremism\\_Attitudes](https://www.researchgate.net/publication/321380130_Questionnaire_for_the_Diagnosis_of_Violent_Extremism_Attitudes) (Retrieved: 12.12.2018).
- DereX Index. Demands on Right-Wing Extremism.* (2019). Available at: <http://dere-xindex.eu/> (Retrieved 05.01.2019).



- Dietz, T. (2016). Environmental Value. In: T. Brosch, D. Sander (Eds.). *Handbook of Value. 2016. Perspectives from Economics, Neuroscience, Philosophy, Psychology and Sociology* (pp. 329–350). Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Lennon, R., Roth, K. (1983). Prosocial Development: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 19, pp. 846–855.
- Jonas, H. (2004). *Leben, Wissenschaft, Verantwortung*. Stuttgart: Reclam.
- Kudryavtsev, A., Krasny, M. E., Stedman, R.C. (2012). The impact of environmental education on sense of place among urban youth. *Ecosphere*, 3 (4). <http://dx.doi.org/10.1890/ES11-00318.1>
- Leicht, A., Heiss, J., Byun, W. J. (Eds.) (2018). *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO Publishing. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445> (Retrieved: 06.02.2019).
- Lewis, R. A., Kenerson, M. J., Sorrentino, C., Rowse, T. H. (2019). Experiencing Sustainability Education: Insights from a Living and Learning Programme. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13 (1), 24–44. doi:10.1177/0973408219847011.
- McKenzie, S. (2004). *Social Sustainability. Towards some definitions*. Working Paper. Hawke Research Institute, University of South Australia. Available at: [at: aturalcapital.us/images/Social Sustainability - Towards Some Definitions\\_20100120\\_024059.pdf](https://www.hawke.edu.au/images/Social_Sustainability_-_Towards_Some_Definitions_20100120_024059.pdf) (Retrieved: 10.10.2019)
- Merchant, C. (1992). *Radical Ecology: The Search for a Livable World*. New York: Routledge.
- Olson J., Zanna M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117–154.
- Oyeserman D. (2015). Values, Psychology of. In: J. D. Wright (Ed.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences*, Vol 25, (pp. 36–40). Oxford: Elsevier.
- Paloniemi, R., Vainio, A. (2011) Why Do Young People Participate in Environmental Political Action? *Environmental Values*, 20, 397–416. doi: 10.3197/096327111X13077055166108
- Partridge, E. (2014). *Social Sustainability. Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, pp. 6178–6186. doi:10.1007/978-94-007-0753-5\_2790
- Rajský, A., Podmanický, I. (Eds.) (2016). *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava: VEDA.
- Roche, R. O., Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes positivas*. Barcelona: Blume.
- Schank, C., Rieckmann, M. (2019). Socio-economically Substantiated Education for Sustainable Development: Development of Competencies and Value Orientations Between Individual Responsibility and Structural Transformation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 67–91. doi:10.1177/0973408219844849

- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), pp. 19–45.
- Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer, P. R. Shaver (Eds.). *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 221–241). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). doi.org/10.9707/2307-0919.1116.
- Slavoljub, J. et al. (2014). To the environmental responsibility among students through developing their environmental values. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, pp. 317–322.
- Stern P.C. (2000). Psychology and the science of human-environment interactions. *American Psychologist*, 55(5), 523–530.
- Stern, P. C., Dietz, T. (1994). The Value Basis of Environmental Concern. *A Journal of the Society for the Psychological Study of Social Issues*, 65–84.
- European Commission. (2019). *The Sustainable Development Goals*. Available at: [https://ec.europa.eu/sustainable-development/goal4\\_en](https://ec.europa.eu/sustainable-development/goal4_en) (Retrieved 25.04.2019).
- Wray-Lake, L., Flanagan, C. A., Osgood, D. W. (2010). Examining Trends in Adolescent Environmental Attitudes, Beliefs, and Behaviors Across Three Decades. *Environmental Behaviour*, 42(1), 61–85. doi:10.1177/0013916509335163.

## NA CZYM TAK NAPRAWDĘ ZALEŻY MŁODZIEŻY? DZIAŁANIA NA RZECZ KSZTAŁCENIA ETYCZNEGO, EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU I WARTOŚCI U MŁODZIEŻY

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy pytania: w jaki sposób można włączyć edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju w nauczanie i uczenie się szkolne i powiązać z wychowaniem moralnym i kształceniem etycznym? Autorka przedstawia wyniki badania dotyczącego wartości i postaw proekologicznych uczniów, które przeanalizowała w powiązaniu z deklarowanymi przez nich zachowaniami prospołecznymi i tak zwanym pesymizmem społecznym. Dzięki analizie stwierdziła zachodzenie **znaczącej** korelacji między postawą hedonistyczną a uniwersalistyczną oraz między deklarowanymi zachowaniami prospołecznymi a uniwersalizmem światopoglądowym. Ponadto okazało się, że niższy poziom skali pesymizmu społecznego koreluje z wyższym poziomem skali uniwersalizmu.

**Słowa kluczowe:** kształcenie etyczne; zrównoważony rozwój; młodzież; wartości.

**Anna Sádovská** – PhD, her interests are focused on methodology of Ethical Education, Moral Education, educational counselling and multicultural education in her research

and educational activities. She also researches prosocial behaviour and moral reasoning of pupils, field of perception of cultural diversity by pupils and inclusion of pupils in mainstream schools. As a member of Central Committee for Ethical Education she has taken part in improving of educational content of Ethical Education. E-mail-Address: [anna.sadovska@gmail.com](mailto:anna.sadovska@gmail.com).

ANNA SEREDYŃSKA

*Wydział Pedagogiczny*

*Akademia Ignatianum w Krakowie*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0483-6281>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 13.07.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.40

## HOSPICE VOLUNTEERS – THEIR SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCES

**Abstract:** Social and emotional competences are fundamental for volunteers working in hospices. The author's aim is to analyse these competences as a foundation for the development of a method which could be used for measuring the level of social and emotional competences of volunteer candidates at St. Lazarus Hospice in Cracow. This knowledge can be useful in the volunteer recruitment process in hospices, where the carers serve the sick and dying.

The paper begins with the theoretical part which provides a definition of a hospice, a description of volunteers' role in its organizational structure, and a list of competences they should possess. The empirical part is focused on the research problem expressed in the question: what social and emotional competences do volunteer candidates possess? The study, based among others on statistical analysis, has revealed that the most significant competences in the volunteer's performance, motivation and persistence in voluntary service are emotional competences connected with personal maturity.

**Keywords:** volunteering; volunteer; social competences; emotional competences.

### Introduction

Hospice voluntary service can be viewed as a very specific kind of voluntary service. Accompanying the sick and dying undoubtedly requires distinct personality features and particular competences, among which social and emotional ones seem the most valuable. Social competences are connected with establishing and maintaining relationship with patients, their families, the hospice staff, and other volunteers, while emotional competences are connected with a certain level of personal maturity and mental health. The paper focuses on social and emotional competences of hospice volunteers and describes the method used in the process of recruitment and selection of new volunteers. The study described in this paper

is an extension of an earlier study devoted to hospice volunteers' competences conducted by the author. (Seredyńska, 2018)

The author's aim was to develop a method used for determining social and emotional competences of volunteer candidates in the initial diagnosis. The study belongs to the paradigm of structural functionalism, which defines a hospice volunteer as a person who plays a specific role in the organizational structure of a hospice (Babbie, 2013), where each role and function requires distinct competences.

The theoretical part defines competences and describes a hospice as an environment in which they are developed and used. The empirical part presents social and emotional competences of volunteers at St. Lazarus Hospice in Cracow.

### **Hospice as a place where volunteers work**

The person who opened the first hospice in the world – i.e. St. Christopher's Hospice opened in London in 1967 – and the creator of the hospice movement was a British doctor, nurse and social worker, Cicely Saunders (Du Boulay & Rankin, 2009). According to her, “fighting pain lies in the scientific centre of attention of the hospice staff” (Saunders, 1980, p. 266). Working in a hospice belongs to the ‘care system’, whose task is to complement the ‘health system’.

The word *hospice* comes from Latin and means hospitality, inn, rest house for travellers, lodging (Weber, 2009), and that is why a hospice is not to be associated with a particular place but with people who offer the dying **hospitality of their hearts**.

Throughout history hospices have always relied on volunteers who constitute the basis of the hospice staff. In Poland, work performed by volunteers is regulated by *Ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie* (2003, *Public Benefit and Volunteer Work Act*). According to it, a volunteer is a person who “voluntarily and without pay provides services as described in the Act” (*Ustawa o działalności...*, 2003). In her *Report*, Marta Gumkowska (2005, p. 3) states that “volunteer services are unpaid, voluntary and conscious to benefit other people, extending beyond bonds that tie a person to his family, acquaintances and friends.” The same definition is also repeated by Piotr Krakowiak and Janowicz (2008), who quote the *Support Office for the Movement of Social Initiatives*: volunteer services are unpaid, conscious, and voluntary to benefit other people, which reaches beyond family, acquaintances and friends. All these definitions cover the salient qualities of voluntary service, which include: being unpaid, selflessness, voluntariness, consciousness, and performance of tasks exceeding relations with one's family, acquaintances and friends.

Tasks performed by hospice volunteers are determined by the goals of hospice care. A sick person and his family who are covered by hospice and palliative care are the agents of volunteer's services. The tangible effects of this care include

comprehensive support offered to the sick and their families during sickness and mourning. (Stokłosa, 2009)

Hospices all over the world are looking for effective ways to recruit volunteers (Claxton-Oldfield, 2011). One of the interesting attempts in this field was undertaken in a study conducted in the United States, in which the answers given by 2141 volunteers were used to create 5 scales of a new questionnaire to facilitate the recruitment process. These are the scales of altruism, civic responsibility, self-promotion, leisure and personal gain.

The author of this article refers to studies conducted as part of the search for methods of recruitment and selection of volunteer candidates at St. Lazarus Hospice in Cracow.

### **Social and emotional competences of a hospice volunteer**

According to the definition, competences are “aptitude for knowledge, skills and attitudes that enable a person to perform his professional duties at an appropriate level” (Filipowicz, 2004, p. 8). This term was first used in pedagogy in 1970s by *Komisja do spraw Akredytacji i Kształcenia Nauczycieli (Commission for Accreditation and Teacher Education)*, which described competences as “a construct valuable in determining significant components of professional teaching qualifications.” (Kościelniak, 2010, p. 118)

There are many different classifications of competences, e.g. they can be divided into cognitive and non-cognitive ones (Krajewska, 2010); the latter are more important for hospice volunteers than the former, and include emotional, moral, social, spiritual and aesthetic competences, motivational competences and psychomotor competences. The recruitment process of volunteers for hospices focuses on the first four. Each competence is composed of three basic aspects, namely: knowledge, knowledge application skills, and attitudes connected with the person’s beliefs, emotional reactions and behavioural tendencies.

Generally, motivation for volunteering can be very diverse (Piechota, 2014). As the results of a study carried out in an association demonstrate, the most important types of motivation to become its member can include success of the association, contacts with people, and acquisition of skills and knowledge. However, motivation for volunteering in a hospice differs, or at least has a different distribution. Mirosław Górecki (2010) lists its basic types:

- altruistic motivation – 46.3% of respondents,
- task-based motivation – 21.8% of respondents,
- ideological motivation – 14.8% of the respondents,
- affiliative motivation linked with searching for the environment filled with people who think in a similar way – 9.2% of respondents,
- egoistic motivation – 7.9% of respondents.

Voluntary service teaches these social competences that might be useful in professional careers (Kulig-Moskwa, 2013; Pasteczka 2012; Valeeva & Karimova, 2014; Schaper, 2017), as confirmed by a study among 62 employers, 10 representatives of employers, and 76 students of the Pedagogical University of Cracow. The respondents admitted that being engaged in voluntary service allows one to obtain skills useful in future professional life in the following areas: teamwork, effective communication, understanding of social and cultural issues, self-awareness, time management and time planning.

Voluntary service requires specific competences (Heller, 2012; Kaźmierska, 2012; Schvaneveldt & Spencer, 2016; Zanbar & Itzhaky, 2013), such as creating the atmosphere of intimacy and acceptance, undertaking activities conducive to emotional empathy, accepting the sphere of mutual values, and following the principles of effective communication.

Sometimes voluntary service is described as a character-building experience, as it shapes the following qualities, described in a study of 50 volunteers in Płock: selflessness (60% of respondents indicated this quality), care for others (52%), sensitivity and responsibility (40%), respect, honesty, engagement, tolerance, patience, openness and courage (36%), patriotism, dignity and self-reliance (10%) (Schulz, 2015).

Volunteers' competences are also discussed in the context of cultural needs (Watts, 2019). They should, as the researchers from the United Kingdom indicate, take into account the diversity of potential clients. Volunteers should be open to such diversity, which also includes the diversity of the volunteer team itself.

The author of this paper created a model of hospice volunteer basic competences used both for her studies and during the recruitment and selection process of volunteer candidates at St. Lazarus Hospice in Cracow. Here only social and emotional competences are discussed and Table 1 presents social competences of a hospice volunteer (Seredyńska, 2018).

The next table contains emotional competences of a hospice volunteer.

Both tables above present competences and their three aspects: knowledge, skills and attitudes.



Table 1: Social competences

Competence	Knowledge	Skills	Attitudes
Teamwork	a volunteer knows the rules governing team work,	a volunteer can cooperate with the hospice staff, other volunteers, patients and their families,	a volunteer is aware of the importance of team work; a volunteer aims at mutual team decision making and problem solving.
Initiating and maintaining relations with the hospice staff, other volunteers, patients and their families	a volunteer knows the rules which govern initiating and maintaining interpersonal relations,	a volunteer can initiate and maintain appropriate relations with the hospice staff, other volunteers, patients and their families,	a volunteer aims at developing positive relations with the hospice staff, other volunteers, patients and their families; a volunteer is aware of the importance of developing and maintaining positive relations in voluntary service.
Taking the initiative	a volunteer knows the rules governing effective work; a volunteer knows the range of his responsibilities,	a volunteer can take the initiative within the area of his competences; a volunteer can take independent decisions, but, at the same time, should not exceed the range of his responsibilities,	a volunteer is aware of his own responsibility; a volunteer aims at performing his duties with maximum engagement and initiative.
Communicating with the hospice staff, other volunteers, patients and their families	a volunteer knows the rules governing interpersonal communication, both verbal and non-verbal,	a volunteer can apply the knowledge of verbal and non-verbal communication while communicating with others,	a volunteer is aware of the verbal and non-verbal messages he sends while communicating; a volunteer aims at correct decoding verbal and non-verbal messages sent by others, especially patients.

Source: own elaborations

Table 2: Emotional competences

Competence	Knowledge	Skills	Attitudes
Understanding one's own emotions	a volunteer possesses knowledge allowing him to understand the world of emotions,	a volunteer is able to understand his own emotions,	a volunteer is aware of his emotions.
Recognizing other people's emotions	a volunteer possesses knowledge of emotions and their expression,	a volunteer can recognize emotions experienced by patients and their families, other volunteers and the hospice staff,	a volunteer aims at improving his skills in recognizing other people's emotions.
Acknowledging one's own emotions	a volunteer possesses knowledge of emotions and their expression,	a volunteer can acknowledge emotions he experiences,	a volunteer is aware of the world of his emotions, a volunteer aims at mature expression of his emotions towards others.
Controlling emotions	a volunteer knows the rules of emotion control,	a volunteer can control his emotions,	a volunteer aims at mature control of the emotions he expresses.

Source: own elaboration

## Methodology

The study described in this paper began in 2012 and stemmed from the author's participation in the recruitment and selection process of volunteer candidates, whose task is to provide care to the sick and dying at St. Lazarus Hospice in Cracow. The paper focuses on their social and emotional competences, which is an important issue for persons responsible for recruiting new volunteers. The main research question was: What social and emotional competences do volunteer candidates possess? In order to find the answer to this question, the following detailed questions were asked: (1) What is the level of social and emotional competences of volunteer candidates? (2) To what extent do their social and emotional competences depend on age and education? (3) How are social and emotional competences of volunteer candidates connected with their motivation? (4) What is the connection between social and emotional competences of volunteer candidates and their decision to enter and remain in voluntary service at a hospice?

Due to the diagnostic nature of the study, no research hypotheses were formulated. The variables used in the study included: social and emotional competences, age,

education, entering voluntary service, and motivation of volunteer candidates. The following indicators were used: for social competences – a low level of needs related to avoiding difficulties and relations; for emotional competences – a low level of two defense mechanisms: withdrawal and omnipotent control; for entering voluntary service – team coordinators' opinions; for motivation – candidate's answers during the interview conducted by a psychologist.

The method used in the study was a diagnostic survey, while the techniques included structured and semi-structured interviews and a questionnaire.

The tool used to determine volunteer candidates' competences was *Kwestionariusz dla kandydatów na wolontariuszy hospicjum* (*The Questionnaire for Hospice Volunteer Candidates*) developed by the author. The reliability of the tool measured by Cronbach's alpha equals 0,70. The tool is currently undergoing the verification process.

The Questionnaire contains 60 items. One of them refers to adjectives used by a respondent to describe himself. Other items contain a scale with 4 levels (0 – never, 1 – seldom, 2 – sometimes, 3 – often, 4 – always) and refer to the following needs: fun, pleasant sensual experiences, avoidance of physical injuries, avoidance of humiliation, and exhibitionism. They also check two psychotic defense mechanisms: primitive withdrawal and omnipotent control.

The interview with volunteer candidates was conducted following the questions from a semi-structured interview, in which the main questions referred to the motivation behind candidates' decision to become volunteers in a hospice, their experiences connected with terminal illnesses, and their own health problems. The structured interview with the team coordinator included questions about candidate's final decision whether to enter voluntary service in a hospice or not and was conducted several months after completing the training.

The study was conducted at St. Lazarus Hospice in Cracow and included 74 volunteer candidates (56 women and 28 men), who participated in three volunteer trainings organized by St. Lazarus Hospice in Cracow during the last three years.

## Results

The level of social and emotional competences was calculated by reversing the rank of the results obtained on the scales of needs related to avoiding difficulties and narcissism, and defense mechanisms related to emotional problems. These needs include the need for fun, the need for pleasant sensual experiences, the need to avoid physical injuries, the need to avoid humiliation and the need for exhibitionism, while defense mechanisms are primitive withdrawal and omnipotent control. Previous studies revealed that a high level of these needs and defense mechanisms correlates with a low level of social and emotional competences. Therefore, a low level of these needs has been assigned the highest level of social competences (5) and a high level of these needs - the lowest level of social competences (0). The low level

of defense mechanisms was assigned the highest level of emotional competence (2) and the high level of defense mechanisms - the lowest level of social competences (0).

The group of respondents included persons who obtained the maximum score of social competences,  $\max=5$ , and persons who obtained the minimum score,  $\min=0$ . Most respondents, as many as 29, obtained the maximum score of social competences ( $\text{mod}=5$ ), while half of the group obtained a score of 4 or more ( $\text{mod}=4$ ).

The group of respondents included persons who obtained the maximum score of emotional competences,  $\max=2$ , and those who obtained the minimum score,  $\min=0$ . Also here the vast majority, as many as 70 people, obtained the maximum score,  $\text{mod}=2$ .

Judging by the results obtained by the respondents, it can be concluded that most of them possess adequate social and emotional competences necessary in hospice voluntary service. However, it is worth noting here that emotional competences outweigh social ones in importance, as – with the abovementioned criteria applied – it is unlikely for respondents with high or very high scores on the scale of psychotic mechanisms to be offered the position of a volunteer.

An average age of the respondents was 45, with the youngest volunteer being 20, and the oldest – 75.

The correlation between competences and age was calculated using Spearman's rho. A nonparametric test was chosen because the variables used in the study are not normally distributed, which was confirmed by the Shapiro-Wilk test. For Spearman's rho to be 0,90, the sample must contain at least 58 respondents, and this condition was met in the study.

Spearman's rho did not show statistically significant correlation between social and emotional competences and age. However, this correlation was positive and equalled  $\rho=0,137$  for age and social competences and  $\rho=0,179$  for age and emotional competences.

Respondents' education was also analysed. Most of them, i.e. 67% of volunteer candidates, held university degrees, 28% passed the high school examination, and the others graduated from primary or vocational schools. Interesting results were noticed while analysing correlation between social and emotional competences and education (using Spearman's rho), namely, these correlations were negative, which means that the better the respondent was educated, the lower social and emotional competences he possessed. Correlation between education and emotional competences was not statistically significant with  $\rho=-0,046$ , while correlation between education and social competences was statistically significant ( $p<0,05$ ) with  $\rho=-0,244$ .

It seems that respondents with lower education levels are characterised by higher levels of social and emotional competences. This observation is confirmed by experience gained by the author during interviews with volunteer candidates. A substantial number of people who graduated from high schools and vocational

schools come to a hospice willing to establish relations with patients and with a lot of empathy and personal maturity.

The largest group, 36% of the respondents (27) decided to become hospice volunteers because of their need to compensate their mental and emotional problems, 30% (22) were motivated by values, and 3% (2) were unable to explain their motivation.

The results of the study reveal statistically significant correlation ( $p < 0,05$ ) between emotional competences and motivation for entering hospice service (motivations are ranked as ordinal variables from the least selfless to the most selfless). This correlation equalled  $\rho = 0,257$ .

It turned out that emotional competences were more important in developing selfless motivation than social competences, of which correlation with motivation was not statistically significant.

The study also analysed correlation between the scores connected with social and emotional competences and the scores connected with respondents' entering or not voluntary service. This correlation was statistically insignificant ( $p > 0,05$ ), although positive. Correlation between social competences and entering the service was  $\rho = 0,037$ , and correlation between emotional competences and entering the service was  $\rho = 0,156$ , which reflects the greater significance of the latter correlation. Indeed, it seems that mental health and personal maturity are more important for a hospice volunteer than his social competences.

### Discussion and conclusions

Studies reveal that voluntary service teaches social competences which might be useful in professional careers (Kulig-Moskwa, 2013; Pasteczka, 2012). However, it is possible that people who enter voluntary service in hospices possess highly developed social and emotional competences, which can be beneficial for their work as volunteers. Moreover, social competences further developed through voluntary service are higher among volunteers with lower education.

Hospice voluntary service requires emotional competences (Heller, 2012), which include, among others, undertaking activities which enhance empathy and increase communicative skills (Każmierska, 2012). A volunteer should be able to communicate effectively in critical situations, both verbally and nonverbally. Voluntary service develops selflessness (Schulz, 2015). Our study revealed that indeed higher emotional competences correlate with higher levels of selflessness, and volunteer candidates with higher competences remain in service longer.

Summing up, the following conclusions can be drawn from the study:

- people who apply for voluntary service in a hospice usually have adequate social and emotional competences. The author's experience and studies on persistence in hospice service confirm that emotional competences are

crucial for hospice volunteers, especially the ones linked with personal maturity,

- the results indicate that people with lower education possess higher social competences. This correlation is statistically significant. Experience gained by the author while conducting interviews confirms that indeed people without university degrees are frequently more effective communicators and can understand the sick better than degree holders. It might result from their life experiences and preference to develop this area of life,
- correlation between emotional competences and motivation is also statistically significant. The more selfless the person's motivation, the higher his emotional competences. Emotionally mature individuals display more selfless motivation for hospice voluntary service.

The above conclusions should be treated as the foundations for further studies devoted to hospice volunteers' competences. As the study has revealed, emotional competences are crucial for success in this kind of voluntary service, so special attention should be paid to them in the recruitment process.

### References

- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. (M. Mozga-Górecka, transl.) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Claxton-Oldfield, S., Wasylkiw, L., Mark, M., & Claxton-Oldfield, J. (2011). The Inventory of Motivations for Hospice Palliative Care Volunteerism: A Tool for Recruitment and Retention. *American Journal of Hospice and Palliative Care*, 28(1), pp. 35–43.
- Du Boulay, S., & Rankin, M. (2009). *Okno nadziei. Cicely Saunders – założycielka ruchu hospicyjnego*. (I. Sumera, transl.) Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Górecki, M. (2010). *Hospicjum w służbie umierających*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gumkowska, M. (2005). *Wolontariat, filantropia i 1%. Raport z badań 2005*. Warszawa: Stowarzyszenie Klon-Jawor.
- Heller, W. (2012). Czy opieka paliatywna wymaga specjalnych umiejętności interpersonalnych? In A. M. Janiak, K. Jankowska & W. Heller (Eds.), *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych* (pp. 96– 03). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Heszen, I., & Sęk, H. (2008). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Kaźmierska, M. (2012). Kompetencje społeczne w trudnej pracy wolontariusza. Kim jest wolontariusz? In A. M. Janiak, K. Jankowska & W. Heller (Eds.),

- Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych* (pp. 104–111). Poznań-Kalisz.
- Kościelniak, M. (2010). Kompetencje zawodowe a osobowość pedagoga. In A. Sajdak & D. Skulicz (Eds.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów* (pp. 118–129). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Krajewska, A. (2010). Paradygmat humanistyczny w uniwersyteckim kształceniu pedagogów. In A. Sajdak & D. Skulicz (Eds.), *Paradygmat akademickiego kształcenia pedagogów* (pp. 103–117). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Krakowiak, P., & Janowicz, A. (2008). Historia i współczesność wolontariatu hospicyjnego. In P. Krakowiak, A. Modlińska & J. Binnebesel (Eds.), *Podręcznik koordynatora wolontariatu hospicyjnego* (pp. 1–24). Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej.
- Kulig-Moskwa, K. (2013). Wolontariat jako instrument kształtowania kompetencji pożądaných na rynku pracy. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*, 36(4), 115–127.
- Pasteczka, M. (2012). Wolontariat a umiejętności społeczne studentów pedagogiki specjalnej. In A. M. Janiak, K. Jankowska & W. Heller (Eds.), *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych* (pp. 87–95). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu Aama Mickiewicza.
- Piechota, K. (2014). Motywacja do pracy wolontariuszy. *Acta Universitatis Nicolai Copernici* (2), 83–96.
- Saunders, C. (1980). Hospicjum św. Krzysztofa. W H. Bortnowska, *Sens choroby, sens śmierci, sens życia* (pp. 266–296). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Schulz, A. (2015). Wolontariat - motywy działania. *Zeszyty Naukowe PWSZ. Nauki Ekonomiczne* (3), 49–57.
- Schvaneveldt, P. and Spencer, T. (2016). Impact of International Humanitarian Service – Learning on Emerging Adult Social Competence. *International Journal of Community Research and Engagement*, 9(1), 113–131.
- Seredyńska, A. (2018). *Wolontariat hospicyjny jako relacja pomocowa. Kompetencje potrzebne w pełnieniu roli wolontariusza*. In press.
- Schaper, N. (2017). Why is it Necessary to Validate Models of Pedagogical Competency? *Journal of Medical Education*, 34(344), 1–8.
- Stokłosa, J. (2009). Miejsce wolontariusza w Hospicjum im. św. Łazarza. In *Materiały dla wolontariuszy* (pp. 13–15). Kraków: Towarzystwo Przyjaciół Chorych „Hospicjum św. Łazarza”.
- The Act of 24 April 2003 on Public Benefit and Volunteer Work (Journal of Law no 96, item 873, as amended) (*Ustawa z dnia 24.04.2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*. (2003, Kwiecień 24). Dz. U. z 2003 r., nr.96, poz. 873 z późniejszymi zmianami.)
- Valeeva, R. A., & Karimova, L. S. (2014). Research of Future Pedagogue – Psychologists’ Social Competency and Pedagogical Conditions of its Formation. *Social and Behavioral Sciences* (131), 40–44.



- Watts, J. H. (2019, September 18). *Contemporary and Innovative Practice in Palliative Care*. Retrieved from: <https://www.intechopen.com/books/contemporary-and-innovative-practice-in-palliative-care/the-plac> (19.09.2019).
- Weber, T. (2009). *Oswajanie umierania*. Kraków: Wydawnictwo FALL.
- Zanbar, L., & Itzhaky, H. (2013). Community Activist's Competence: The Contributing Factors. *Journal of Community Psychology*, 41(2), 249–263.

## WOLONTARIUSZE HOSPICYJNI – ICH KOMPETENCJE SPOŁECZNE I EMOCJONALNE

**Streszczenie:** Przedmiotem artykułu są kompetencje społeczne i emocjonalne, które mają podstawowe znaczenie dla wolontariuszy posługujących w hospicjach. Celem autorki jest opracowanie metody umożliwiającej określenie poziomu kompetencji społecznych i emocjonalnych, którymi dysponują kandydaci na wolontariuszy. Wiedza ta będzie przydatna w procesie rekrutacji wolontariuszy do posługi przy chorych i umierających.

W części teoretycznej artykułu wyjaśniono, czym jest hospicjum, jakie miejsce zajmują w jego strukturze wolontariusze i jakie stawia się wobec nich oczekiwania odnośnie kompetencji. W części dotyczącej badania główny problem badawczy brzmi: Jakie kompetencje społeczne i emocjonalne posiadają kandydaci na wolontariuszy hospicyjnych? Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że szczególnie cenione są kompetencje emocjonalne związane z dojrzałości osobowej.

**Słowa kluczowe:** wolontariat; wolontariusz; kompetencje społeczne; kompetencje emocjonalne.

**Anna Seredyńska** – doktor nauk teologicznych, psycholog-psychoterapeuta, pedagog, adiunkt w Katedrze Psychopedagogiki Instytutu Nauk o Wychowaniu na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: psychoterapia psychodynamiczna, psychopatologia, wypalenie zawodowe pedagogów, superwizja koleżeńską, wolontariat hospicyjny. Publikacje monograficzne: *Mechanizmy obronne w diagnozie psychologicznej i pedagogicznej* (Kraków 2015), *Od zaburzeń zachowania do zaburzeń osobowości* (Kraków 2016), *Mechanizmy obronne jako wskaźnik stylu osobowości. Charakterystyka psychometryczna narzędzia badawczego* (Kraków 2016). Adres do korespondencji: ul. Kopernika 26, 21-501 Kraków. Adres e-mailowy: [anna.seredynska@ignatianum.edu.pl](mailto:anna.seredynska@ignatianum.edu.pl).

## PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEIVED CONCERNS AND BENEFITS DURING PRACTICUM

**Abstract:** The study focused on pre-service teachers' benefits from teaching practice, and the problems they experienced during practicum. Using document analysis method, the data were obtained from their portfolios which included self-evaluation forms, weekly journal entries, and summary reports of their teaching experience. The results indicate that a) teaching practice is a turning point for pre-service teachers, b) it was the practicum opportunity rather than the coordinating teachers' support that mattered, c) selection of the coordinating teachers was not done effectively, d) more experienced coordinating teachers followed conventional methods, e) the more practical the university courses the less problems the pre-service teachers experienced.

**Keywords:** pre-service teachers; practicum; practicum concerns; practicum benefits; teacher education.

### Introduction

Teaching practice indicates a turning point for most pre-service teachers. Researchers agree that it is the most significant period during their teacher education program (Clarke & Collins, 2007; Clement, 1999; Darling-Hammond, 2006a; Farrell, 2008; McDonald, 1993; Mitchell & Schwager, 1993; Ramsey, 2000; Richards & Farrell, 2011; Tsui, 2003; Zeichner, 1990). As Lehsem and Bar-Hama (2008, p. 257) indicate, "Quite often trainees claim that they benefit more from spending time in the field watching others teach than from attending sessions at the university or colleges." It is a totally new environment where pre-service teachers have opportunities to demonstrate their teaching skills in a real-life situation, to conduct trial and error practices, and to test their hypotheses regarding their teaching principles established during their university courses. Teaching practice thus has the following benefits: It provides an environment a) to improve teaching skills, b) to put theory into practice, c) to develop a teacher identity (Gezegin-Bal, Balıkcı & Gümüşok,

2019; Kırmızı & Tosuncuoğlu, 2019); d) to “confirm their career choice” (Elligate, 2007, p. 66), and e) to develop reflective and independent thinking (Elligate, 2007).

Research suggests that considering and responding to pre-service teachers’ concerns substantially improves teaching practice applications (Briggs & Richardson, 1992; Chan & Leung, 1998; Harwell & Moore, 2010). As Goh and Matthews (2011, p. 93) state, “There was a better chance of eliminating problems encountered by student teachers if more was known about the difficulties they faced and the source of their concerns.” Therefore, it is imperative to draw on pre-service teachers’ experience during the practicum process as such information will help us provide better practicum opportunities for them.

### **Pre-service teachers’ perceived concerns and benefits**

Research on pre-service teachers’ teaching practice focuses on both their concerns and potential benefits from their experience. This section will review the literature in terms of their concerns and likely benefits in practicum programs.

Pre-service teachers investigated in Liaw’s (2012) study indicated classroom management as one of primary concerns during practicum. Valdez, Young, and Hicks (2000) also found out that classroom management included 30% of the problems while problems concerned with teaching were the most serious with a percentage of 48 among pre-service teachers. Individual differences rated 12%. A similar research has been conducted by Swennen, Jörg, and Korthagen (2004) about student teachers’ concerns which found the following categories: concern about teaching, concern about students’ needs, and individual and general concerns.

Baum and Schwarz’s (2004) study indicates that communication skills, neglected in teacher education programs, is the biggest concern among pre-service teachers. Kyriacou and Stephens (1999), on the other hand, emphasized the following concerns raised by pre-service teachers: a) anxiety over students’ perceptions of themselves as real teachers or not, b) classroom management, c) planning and instruction, d) anxiety over their performance.

As for their likely benefits, the above authors listed the following: taking responsibility, developing confidence and creating an appropriate management environment. Similarly, Peters (2008) investigated pre-service teachers’ learning outcomes from teaching practice and found out that most learning occurs on classroom management (100%) followed by catering for students’ diverse needs (90%). Effective teaching, planning and organization, and relationships rated 60%, 47%, and 43% respectively.

Following a review of the benefits and concerns on the part of pre-service teachers, the next section will highlight some concerns regarding the effectiveness of teacher education programs in general and their connection to practicum programs in specific.

### Concerns about teacher education programs

The literature review indicates that teacher education programs should be reformulated taking the following problems into consideration.

1. The courses in teacher education programs are usually unrelated, which hinders their contribution to the practical component of the curriculum (Zeichner & Gore, 1990) or conducted using inappropriate teaching methods (Ingvarson, 2007, cited in Uusimaki, 2009).
2. Theory and practice are not integrated appropriately in teacher education courses (Darling-Hammond, 2006a; Masadeh, 2017; Rorrison, 2008, 2011; Stuart & Thurlow, 2000; Watson, 2005); and theory is overemphasized in the programs (Liston, Whitcomb & Borko, 2006; Ramsey, 2000; Watson, 2005). Pre-service teachers expressed their concerns about inadequate training in practical issues such as classroom management and discipline problems (Hogan, Rabinowitz & Craven, 2003; Can & Basturk, 2018; Ozdas, 2018; Ramirez, 2019). They also expressed their inability to transfer theoretical knowledge obtained from university courses to the classroom situations during practicum (Tas & Karabay, 2016).
3. The disconnection between teacher education programs and the school community is also a major problem in teacher education (Bullough, Draper, Smith & Burrell, 2004; Cavanagh et al., 2019; Darling-Hammond, 2006a; Naylor, Campbell-Evans & Maloney, 2015; Ramsey, 2000; Vick, 2006; Zeichner, 2006; 2010). Research shows that ensuring such a connection provides more effective teacher preparation for complex teaching environments (Darling-Hammond, 2006b; Tatto, 1996; Zeichner & Conklin, 2005). Darling-Hammond (2006a, p. 307) summarizes how such a link could be made possible: "Extensive, well-supervised clinical experience linked to course work using pedagogies that link theory and practice." Her suggestion is that pre-service teachers spend considerable time in practice throughout the whole program rather than spending time in practice for a specified period.
4. Due to high demand for school placements of pre-service teachers, coordinating teachers cannot provide adequate support to them as they are already busy with the heavy work load of teaching and other duties (Ingvarson, 2005, as cited in Elligate, 2007).
5. University supervisors are not always effective as they may not be qualified enough to supervise effectively (i.e. assigning graduate students or academic staff from other disciplines for supervision) (Zeichner, 2010). Supervisors' availability for consultation is another contribution to the effectiveness of practicum sessions (Roland, 2010).
6. Some pre-service teachers received most of the guidance from university supervisors (Farrell, 2008; Pennington & Urmston, 1998) rather than

from coordinating teachers. A meta-analysis of 25 studies showed that coordinating teachers are not always as directive and helpful as expected nor can they provide intended support and guidance all the time (Hansford, Ehrich, & Tennent, 2004). The following section is to detail such problems connected to coordinating teachers' responsibility.

Coordinating teachers:

- could be too controlling (Brandt, 2006; Pennington & Urmston, 1998) and interfering. One teaching practice student indicated how badly they were affected when coordinating teachers interfered too much during their teaching time as expressed in the following: "I could hear my voice and also the teacher's voice. This made me uneasy and I couldn't concentrate." (Taskin, 2006, p. 393) As Rorrison (2008) and Uusikami (2009) state, such a practice imposed by coordinating teachers may damage pre-service teachers in their endeavour to develop their professional identities.
- do not always provide adequate feedback and support (Eby et al., 2000; Elligate, 2007; Hansford, Ehrich, & Tennent, 2004; Peters, 2008; Rorrison, 2008; Schutz & Zembylas, 2009; Taskin, 2006; Zeichner, 1990).
- do not always trust pre-service teachers; thus, do not give them due responsibility. Some coordinating teachers assign practice teachers repeat classes to teach (Taskin, 2006).
- usually follow a teacher-centred approach and as a result, pre-service teacher feel pressure to act in accordance with coordinating teachers' academic demands (Farrell, 2008). As Zeichner (2010) emphasizes, some coordinating teachers are not familiar with the course content of the campus courses. This is especially true if they have not refreshed their knowledge on the current developments in teaching methodology. This, as a result, can cause clashes in the selection of teaching techniques, activities and materials.
- are not selected effectively (Eby et al., 2000; Elligate, 2007; Zeichner, 1996, 2010). The selection is made either by the judgment of the school principal or the teacher's volunteering (Guyton & McIntyre, 1990). It is also interesting to note that trainees wish to be assigned a second coordinating teacher in case of communication breakdown with the first one (Brandt, 2006).
- could sometimes see the teaching practice time as a break from teaching and leave pre-service teachers on their own (Farrell, 2008).

On the other hand, coordinating teachers rightfully complain that they are not well informed of their roles and responsibilities during the practicum. They try to compensate through consultations with their peers and reflections on their background as a coordinating teacher (Richards & Farrell, 2012). Coordinating teachers also emphasize "the need for university supervisors to ensure timely communication with them" during practicum (Roland 2010, p. 43).

## **Teacher education programs and the practicum**

The above literature review shows the following connections be made between teacher education and practicum programs:

- the courses in teacher education programs should provide a good transition to the practicum sessions emphasizing practical components;
- the university should have effective communication channels with the school community, especially with coordinating teachers. Coordinating teachers' roles and responsibilities should be well informed;
- university supervisors should be selected among methodology instructors to enable them to supervise pre-service teachers effectively.

### **Purpose of the study**

The study aimed to find out the extent to which pre-service teachers benefit from teaching practice or experience problems during the practicum. These issues were selected as the focus of the study because the reflection of pre-service teachers on their first real life teaching experiences would offer valuable insights and shed light on efforts to improve teacher education and teaching practice applications.

In order to examine the above issues, the study sought answers to the following questions: (1) What have pre-service teachers learnt from teaching practice? and (2) What problems did pre-service teachers have during their practicum?

### **Method**

#### ***Subjects***

In order to examine the concerns about and the benefits from teaching practice, the present study investigated a practicum program in English language teaching in Cyprus, a typical environment where English is learned as a foreign rather than second language. The number of pre-service teachers involved in the study was 122, conducting teaching practice in 12 different schools as part of their 4<sup>th</sup> year of the teacher education program. The schools were organized as follows: 2 primary, 5 lower secondary and 5 upper secondary schools. The classes included both the elementary and pre-intermediate levels of English as a foreign language. Considering the fact that the pre-service teachers provided a self-evaluation report for each of their teaching practice sessions, they provided a rich data to be examined. The study also involved 4 university practicum supervisors and 42 coordinating teachers.

#### ***Structure of the teaching practice course***

For a minimum of 10 weeks the pre-service teachers spent six hours a week at school, observing and teaching in a classroom environment. They were expected to teach

a minimum of 6 hours during their teaching practice time. The pre-service teachers were expected to keep the following in the portfolio in an organized manner:

- an introduction section outlining the tasks carried out at school and the context of the teaching practice experience, including a description of the student population, name of the coordinating teacher(s), time frame for teaching, and units or lessons that were taught;
- signed record of activities and teaching hours;
- complete observation forms used by coordinating teacher(s) to observe pre-service teachers;
- lesson plans and their evaluations using the self-evaluation form in chronological order of teaching;
- weekly semi-structured journal entries to reflect on pre-service teachers' teaching experience;
- a videotape showing the pre-service teacher teaching a lesson from the selected unit;
- a written report of feedback, evaluations, and recommendations received from the coordinating teacher and the university supervisor;
- worksheets or other materials used during teaching;
- any other items (written or other visual materials);
- a two-page summary of teaching practice experience;
- any other rules and regulation that deemed to be significant.

The portfolio provided pre-service teachers with a great chance to reflect on their experiences through reflective journals, self-evaluation forms and summary reports. Reflective journals and their benefits are highlighted in the literature review (Loughran, 1996). As Loughran (2002, p. 35) puts it, pre-service teachers will not only have a chance to record their experiences but will have a chance to turn their experience into learning through reflection: "Experience alone does not lead to learning; reflection on experience is essential".

The university supervisors provided consultation to pre-service teachers before their teaching. Weekly consultation sessions were also organized by the university supervisor to provide feedback and reflect on pre-service teachers' practicum. Following the observational sessions, the University supervisors provided feedback reports to pre-service teachers for each of the observational sessions. The coordinating teachers at schools were selected by the school administration to work in close consultation with pre-service teachers. The coordinating teachers provided evaluation and assessment reports for two teaching sessions for each pre-service teacher.

### ***Sources of data***

The data regarding the pre-service teachers' reflection on their concerns, opinions and teaching experiences were obtained from their portfolios submitted at the end of the practicum period. Their self-evaluation forms (see Appendix), weekly journal



entries, summary sections of their teaching practice experience, the reports from both the coordinating teachers and the university supervisor formed the basis for data gathering.

### ***Data analysis***

First the statements from the pre-service teachers were analysed and “key words and key sentences” were selected (Richards & Farrell 2012, p. 7). Then each statement was related to a category. Each category was organized under different labels. For instance, the first category “benefits from teaching practice” was organized under such labels as “materials preparation”, “real life experiences”, “classroom management”, etc. Following this procedure, frequency ratings were obtained for each label. The frequency ratings indicated the number of statements made for each label. Other supplementary information obtained from both the coordinating teachers and the university supervisor was also referred to during the formulation of categories and the interpretation of pre-service teachers’ statements. Three categories were formed as the basis for data analysis which were a) what pre-service teachers learnt from teaching practice experience, b) the lessons they took, c) the problems they experienced.

## **Results**

### ***Perceived Benefits***

The pre-service teachers’ perceived benefits from teaching practice are indicated in Table 1 below.

Table 1. Benefits Derived from Teaching Practice

	Benefits	Frequency
1.	Materials preparation	33
2.	Real life teaching experiences	21
3.	Classroom management	20
4.	Creating real life teaching situations	9
5.	Noticing my shortcomings	9
6.	Learning how to implement effective methods	7
7.	Designing interactive activities	7
8.	Encouraging creativity	7
9.	Choosing teaching as a career	6
10.	Improving communication	6

Source: own elaboration.

As the above table shows, materials preparation, which was indicated by 33 pre-service teachers, was the greatest benefit received from teaching practice. The second biggest benefit (n: 21) was related to having a chance to experience real life teaching opportunities. One pre-service teacher reflected a common view on the importance of real-life experiences in the following: “One hour of teaching equals 10 hours of university lecture in the teacher education program”. Some of the pre-service teachers who had not considered teaching prior to their teaching practice changed their minds.

Classroom management also received a great number of responses (n: 20) as a large benefit. The first three items in Table 1 represented almost half of the statements indicated as benefits.

The results regarding the learning outcomes for teaching practice in general partly resemble those obtained from previous research. Both this and Peter’s (2008) research produced similar results in that classroom management and teaching were indicated as significant gains. However, the items “communication” and “catering for diverse needs” did not receive due attention in the present study.

### ***Pre-service Teachers’ Concerns***

As shown in Table 2 below, the most frequently indicated problem was teaching related (n: 33), and included sub-labels such as “adjusting the level of activities”, “giving clear instructions”, “too much use of white board”, “voice control”, etc. Teacher-related problems need careful consideration and analysis as it was revealed that the two most frequently indicated items were “adjusting the level of activities” and “giving clear instructions”. The high frequency rate on “adjusting the level” can be attributed to the lack of time to get to know the students to identify their level appropriately. Clarity of instruction is a methodological issue and the justification from the course conveyer was that they did not have enough time to focus on the practical applications on giving clear instructions during the course.

Table 2. Pre-service Teachers’ Problems

	Problems	Frequency
1.	Teaching related	33
2.	Classroom management	16
3.	Coordinating teachers	15
4.	Time management	10
5.	Adjusting the level of activities	5
6.	Giving clear instructions	3
7.	Inappropriate materials	2

Source: own elaboration.

Teaching related problems were followed by classroom management (n: 16) and time management (n: 10). These outcomes match the results of Valdez et al.'s (2000) and Swennen et. al.'s (2004) studies which indicated teaching related issues as the biggest problem. Likewise, Liaw's (2012) and Valdez et al.'s (2000) studies also reported classroom management to be a significant concern.

It was natural for pre-service teachers to have this kind of problems as they experienced real teaching environments for the first time. However, some other explanations could be offered for this outcome such as the lack of time spent on practical applications on classroom management courses in the teacher education program. This result confirms other studies which refer to inadequate practical training in classroom management (Hogan, Rabinowitz & Craven, 2003; Can & Basturk, 2018; Ozdas, 2018; Ramirez, 2019).

Following management problems, coordinating teachers were mentioned 15 times as problems they experienced. Some coordinating teachers were perceived as supportive but other pre-service teachers expressed their regret about the support they received from them. One pre-service teacher's statement explains the problem: "I was not allowed to follow the teaching methods taught at University. Some pre-service teachers pointed out the coordinating teachers' lack of knowledge on new teaching methods. Such an outcome was also revealed by other research."

As stated by the university supervisors, the assignment of coordinating teachers to pre-service teachers was done on the basis of availability of teachers rather than their knowledge and skills. Therefore, selection of the coordinating teachers was not done effectively. The inappropriate selection of coordinating teachers was also emphasized in previous research (Ingvarson 2005, as cited in Uusimaki, 2009; Zeichner, 1996; 2010).

Despite the common belief, experience played a negative role among coordinating teachers in that usually young teachers were enthusiastic about and familiar with the sort of materials pre-service teachers designed. The longer-service coordinating teachers were not happy as they expressed indirectly that the pre-service teachers had set a "bad" example because the students asked the regular teachers to provide colourful materials similar to those designed by the pre-service teachers.

Most pre-service teachers (n=108) perceived the support they received from their university supervisors as more helpful. Such an outcome is parallel with Farrell's (2008), and Pennington and Urmston's (1998) results.

## Conclusion

Pre-service teachers indicated that they learnt a lot from teaching practice opportunities. As an interesting outcome of their experience in teaching practice, some pre-service teachers decided to take up teaching as a career which they had not considered before.

The results obtained regarding the benefits from teaching practice were both similar to (i.e. classroom management and teaching) and different from (i.e. communication and catering for diverse needs) previous research. "Catering for diverse needs", which was a major issue in other studies, was not emphasized in this study maybe because the classes were intact and did not involve mixed ability groups of students.

Pre-service teachers experienced some problems during their teaching practice as well. Their problems concern teaching, classroom management, and lack of support from coordinating teachers. One of the most striking outcomes of the study was that some coordinating teachers were perceived as unsupportive, controlling, traditional, and teacher-centred. It was interesting to observe that longer-service coordinating teachers surprisingly followed conventional approaches to teaching, and discouraged pre-service teachers to follow unconventional methods of teaching. Pre-service teachers complained that most of the coordinating teachers just followed the textbooks, and did not challenge their students with interesting, relevant and innovative tasks and activities. They also failed to keep abreast of new developments in the design of task-based materials. Another outcome about coordinating teachers was that their selection was not done effectively.

The study also confirmed the significance of effective integration of theory into practice. Students should have opportunities to put theory into practice in every area of their learning in campus-based courses. As the methodology and materials design courses were linked to real life situations with practice opportunities, student teachers did not indicate teaching methods and techniques as a big problem during their teaching practice experience. The methodological problems at the micro level regarding classroom activities and materials were indicated to a small extent.

Such a benefit was not obtained from the area of classroom management, which posed a serious problem for pre-service teachers probably because the classroom management course they took in their teacher training program was not handled in a practical manner.

Another important finding of this study is that it was rather the practicum opportunity itself than the support coming from coordinating teachers that played a role in the pre-service teachers' development and progress. They perceived their university supervisors to be providing more insights into their teaching experience

### **Further research**

The study shed lights on possible directions for the improvement of practicum programs which are an important pre-requisite for effective teacher education. The results obtained from the study need to be further investigated to examine the connection between the extent of the practical applications in the campus-based courses and the problems perceived by pre-service teachers during teaching practice.

The preliminary results putting the teaching practice opportunity itself in the foreground rather than the support obtained from coordinating teachers also deserves further investigation.

### Appendix. Self-evaluation guideline

- Was the lesson successful? How do you know you have/haven't been successful?
- What did you like/dislike about the lesson?
- Did you do what was in your lesson plan?
- In what ways was your lesson different from your lesson plan?
- Did the students respond in (un)expected ways?
- Did you experience any difficulties or problems?
- Do you think you achieved the objectives outlined in your plan?
- If you were to have the opportunity to teach the lesson again, what would you do the same? What would you do differently?
- Did the students learn what were the intended to learn? What was this? Was it difficult for them?
- Which activities did they enjoy the most? Why?
- Were most of the students involved in the lesson? Why? Why not?
- What did you learn from the experience of teaching this lesson?
- Other comments?

### References

- Brandt, C. (2006). Allowing for practice: a critical issue in TEOL teacher preparation. *ELT Journal*, 60(4). doi:10.1093/elt/cclo26.
- Briggs, L.D., & Richardson, W.D. (1992). Causes and sources of student concerns for student teaching problems. *College Student Journal*, 268–272.
- Bullough, R. V, Draper, M. J., Smith, L., & Burrell, J. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20, 505–521.
- Can, D. T. & Basturk, M. (2018). Qualitative research: the pre-service EFL teachers' opinions on teaching practicum. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 187–212.
- Cavanagh, M., Barr, J., Moloney, R., Lane, R., Hay, I., & Chu, H. (2019). Pre-service teachers' impact on student learning: Planning, teaching, and assessing during professional practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n2.5>.
- Chan, K. W., & Leung, M. T. (1998). *Hong Kong pre-service teachers' focus of concerns and confidence to teach – a perspective of teacher development*. Paper presented

- at the Annual Conference of Australian Association for Research in Education, Adelaide, Australia.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education, 23*, 160–72.
- Clement, M. (1999). Reducing the stress of student teaching, *Contemporary Education, 70*(4), 20–27.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300–314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). The protégés perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior, 57*, 1–21.
- Elligate, J. E. (2007). *Developing better practice for beginning primary teachers: The significance of practicum* (Unpublished doctoral dissertation). Australian Catholic University.
- Farrell, T. S. C. (2008). ‘Here’s the book, go teach the class’: ELT practicum support. *RELC, 39*(2), 226–241.
- Gezegin-Bal, B., Balıkçı, G. & Gümüşok, F. (2019). Professional development of pre-service teachers in an English language program. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6*(3), 624–642.
- Goh, P. S., & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in Malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3), 92–103.
- Guyton, E., & D.J. McIntyre (1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research in teacher education* (pp. 514–534). New York: MacMillan.
- Hansford, B. C., Ehrich, L. C., & Tennent, L. (2004). Outcomes and perennial issues in pre-service teacher education mentoring programs. *International Journal of Practical Experiences, 8*(2), 6–17.
- Harwell, D. R., & Moore, J. L. (2010). Issues of concern related to practicum experiences in undergraduate education programs. *Academic Leadership, 8*(2).
- Hogan, T., Rabinowitz, M., & Craven, J. A. (2003). Representation on teaching: inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist, 38*(4), 235–247.
- Kyriacou, C., & Stephens, P. (1999). Student teachers’ concerns on teaching practice. *Evaluation & Research in Education, 13*(1), 18–31.
- Liaw, E. (2012). Learning to teach: A descriptive study of student language teachers in Taiwan. *English Language Teaching, 5*(12), 152–162.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education, 57*(4), 351–358.
- Masadeh, T. S. Y. (2017). Opportunities and barriers of practicum from the perspectives of English language student teachers. *Universal Journal of Educational Research, 5*(6), 1059–1071.

- McDonald, C. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: the student-teachers' perspective, *The Alberta Journal of Educational Research*, 39(4), 407–418.
- Mitchell, M. & Schwager, S. (1993). Improving the student teaching experience: looking to the research for guidance, *Physical Educator*, 50(1), 31–42.
- Naylor, D. A., Campbell-Evans, G., & Maloney, C. (2015). Learning to Teach: What Do Pre-service Teachers Report. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.7>.
- Ozdas, F. (2018). Evaluation of pre-service teachers' perceptions for teaching practice course. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 87–103. doi: 10.29329/epasr.2018.143.5.
- Pennington, M., & Urmston, A. (1998). The teaching orientation of graduating students on a BATESL course in Hong Kong: A comparison with first-year students. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 3, 17–45.
- Peters, J. (2008, December). *Sustaining student teachers' commitment: the role of first practicum experiences*. Paper presented at AARE Conference, Brisbane.
- Ramirez, I. A. (2019). Teaching senior high school: Through the eyes of student intern. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 6(3).
- Ramsey, G. (2000). *Review of teacher education*. Sydney: NSW Department of Education.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge, UK:
- Rorrison, D. (2011). Border crossing in practicum research: Reframing how we talk about practicum. In M. Mattsson, T. V. Eilertsen & D. Rorrison (Eds.), *A practicum turn in teacher education* (pp 19–44). Rotterdam: Sense Publishers.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: pre-service teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113–121.
- Swennen, A., Jörg, T. & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265–283.
- Tas, M. A. & Karabay, A. (2016). Developing teaching skills through the school practicum in Turkey: A metasynthesis study. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11).
- Uusimaki, L. (2009). Pre-service teacher education and the development of middle school teacher identity: An exploratory study (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Australia.
- Valdez, A., Young, B., & Hicks, S. J. (2000). Pre-service teachers' stories: content and context. *Teacher Education Quarterly*, 27(1), 39–58.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.



- Zeicher, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105–132.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.). *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 215–234). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 326–340.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston, M. Haberman, J. P. Sikula, & Association of Teacher Educators (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York: Macmillan.

## PROBLEMY I KORZYŚCI PRAKTYK NAUCZYCIELSKICH W OPINIACH PRAKTYKANTÓW

**Streszczenie:** Głównym celem badania były korzyści, jakie odnoszą praktykanci (n: 122) z praktyk nauczycielskich. Do analizy dokumentów wykorzystano dane z portfolio praktykantów, składających się z formularzy samooceny, cotygodniowych wpisów do dziennika praktyk i raporty podsumowujące ich doświadczenia w nauczaniu. Wyniki wskazują, że a) praktyka nauczycielska jest punktem zwrotnym dla przyszłych nauczycieli, b) większą korzyść przyniosła sama strona praktyczna, a nie wsparcie nauczycieli koordynujących, c) wybór nauczycieli koordynujących nie został przeprowadzony skutecznie, d) nauczyciele koordynujący stosowali konwencjonalne metody, e) im bardziej praktyczne są zajęcia uniwersyteckie, tym mniej problemów napotykaą praktykanci.

**Słowa kluczowe:** praktykanci; praktyki; korzyści z praktyk; trudności na praktykach; kształcenie nauczycieli.

**Bayram Pekoz** received his Master's and doctoral degrees in TESOL from the University of New South Wales, Australia. He has worked as a teacher trainer, head of ELT department and director of school of foreign languages at several universities. Among his research and teaching interests are L2 teacher education, task-based learning, materials development and language testing. He currently works as assistant professor in ELT department at Hasan Kalyoncu University, Turkey. Postal address: Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Gaziantep, Turkey. E-mail: bayram.pekoz@hku.edu.tr

JOANNA LUDWIKA PEKALA

*Wydział Pedagogiczny*

*Uniwersytet Warszawski*

ORCID ID: 0000-0003-4554-1962

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 30.06.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.42

WIKTORIA KOWALSKA

*Wydział Pedagogiczny*

*Uniwersytet Warszawski*

ORCID ID: 0000-0002-3560-0677

## LEADERSHIP IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: SHARED DUTY AND JOINT RESPONSIBILITY

**Abstract:** In the present world changes are inevitable and modern schools will also be subjected to them. School principals should, therefore, aim at transforming the institutions into learning organizations, thus gathering people capable of self-reflection and self-improvement. The purpose of this article is to prove that in order to achieve measurable and sustainable success in an educational institution, leadership must be shared by the principal and the teachers. The ability to diagnose the situation of the institution is also important, as is the drawing of constructive conclusions from the introduced changes, both those successful and those unsuccessful. Knowledge of possible leadership styles can be an inspiration in search for effective solutions in educational practice for headteachers, teachers and external experts who provide support to schools in the process of change.

**Keywords:** school leadership; educational management; headmaster/principal; teacher; learning organization.

### Introduction

The authors who research the concept of management point to both the ambiguity of the term and to the differences in definition of the discussed category which stem from the diversity of fields it is related to. They emphasize that management in education should not be treated as one of many types of management – a type that is carried out in distinct conditions, to be specific in the context of education. (Rosalska, 2016 p. 108–109; Dorczak, 2018, p. 45) This is a separate category that possesses its own characteristics, circumstances and which requires a distinct way

of defining. In any organization, regardless of the specifics of their operation, we deal with constantly running processes. They are formed by relations between people as well as procedures in the course of action of the organization, which undergoes constant changes. The leader of this change should be a head teacher, whose role is to establish a team of teachers who support his or her leading position. What is more, teachers should become competent managers and leaders for their co-workers, the student community and also parents.

### Leadership of headteachers

Educational leadership concentrates on the processes related to learning and development. Leaders not only constantly learn and expand their qualifications but also provide those around them with an opportunity to learn at the same time. This requires proper competencies that enable the organization of that process and provide necessary resources. There is a distinction between the terms of **management and leadership** in the professional literature. Considering the first of those concepts as more formal, technocratic and systemic, and the other one as more informal, social and individual helps to make the typology more comprehensible. This problem can be looked at as a correlation, where leadership is essential for achieving systemic results. (Szafran, 2013, p. 85)

The difference between leadership and management were defined among others by John Kotter (1995, p. 99–115) who pointed out why those two processes should be maintained in a balance. Kotter proved that only those organizations that are able to achieve this state can develop properly. In such institutions teams get results in the form of achieving organizational goals, they have a high level of intrinsic motivation, they also present numerous ideas for solving problems.

Another aspect revealed by the author is that many organizations are characterised by excess of management and too little leadership. In a classic distinction of those terms it can be argued that strong leadership paired with weak management can have worse results than the opposite case. Ergo combining strong leadership with strong management and balancing those two can pose a great challenge. According to Kotter (1995, p. 100), management is connected with complexity of actions, whereas, leadership means coping with the processes of constant changes. Change is a fundamental part of leadership and a leader, in opposition to a manager, can be characterised as more oriented towards changes and their implementation. Leader, additionally, is required to be competent at teamwork, and that is what makes him (Kotter calls him **the leader of changes** [1995, p. 101]) different from a manager in a traditional sense. However, professional publications more and more frequently mention the term **professional manager**, whose characteristics assume that leadership and management should constitute patterns of complementary behaviours, knowledge and skills. An ideal solution would be for a contemporary

manger of education to be also an expert leader. (Madalińska-Michalak, 2014 p. 16–17)

Concerning education Grzegorz Mazurkiewicz (2012, p. 35) emphasises that managerial responsiveness and self-criticism are necessary traits for a headmaster to be called an educational leader. He claims that the function of school principal can be performed well only with a high level of self-awareness, adequate self-esteem and conviction about being the right person for the post. Only then stepping back and giving the staff space to work, grow and achieve success will be a natural pro-developmental decision of a headteacher. Educational leaders should share their authority and encourage others to be active participants by helping them believe in themselves.

### **Professional requirements for headteachers and leadership**

With challenges of global society educational leadership is faced with ambitious tasks of understanding the present, approaching it with criticism and planning adequate processes. School and other educational institutions<sup>1</sup> operate, the same way as all social and economical organisations do, in an unpredictable and unstable reality. (Mazurkiewicz, 2015, p. 17)

Headteachers are usually perceived through the prism of competencies they should possess, their sense of mission that should serve as a guideline for everyday decisions and quality of their work, colloquially known as achievements that can be displayed and which are assessed by supervisory authorities and local community. They closely observe and keep track of all missteps and wrong decisions. Seldom are those mistakes analyzed from the angle of available resources and external assistance provided to a headteacher. Jacek Pyżalski (2015, p. 196) emphasises that if the topic of support is discussed at all, headteachers are mostly seen as providers to teachers, other staff, parents, students and representatives of local community. The position of a headteacher is counted among social and assistance professions, underlining the unique properties of this job- the quality of work and the responsibility for coordination of work of other assistance professions, like teachers, pedagogues, psychologists, etc. (Moreira, Rivero & Alonso, 2018, p. 2).

Vocational requirements for all helping professions focus on a few major points:

- social exposition,
- inevitability of making crucial decisions under pressure,
- permanent communication and close interpersonal exchange with multiple interlocutors,

---

<sup>1</sup> Using the term *educational institution* here the authors mean mainly schools. However, leadership in other types of educational institutions as kindergartens, day-care centres, social prevention and resocialization institutions, cultural centres for children have also some similar characteristics.

- major responsibility at legal and psychological level,
- necessity of tempering emotions to the requirements of the job,
- significant disproportion between 'giving and taking',
- using personality as a tool for work. (Pyżalski, 2015, p. 196)

The last of the listed components is especially strongly present in the work of headteachers. If we separate administrative tasks from the ones connected with managing teams and collaborating with local community, it may occur that personality traits have a casting vote on whether a headteacher can become a leader.

Managers in prominent companies or corporations are well prepared for taking up managerial position. Very often they learn for years- take part in training courses on soft competences, efficient communication, working time organization, managing teams, dealing with difficult customers or coping with stress. Before they resume their posts, they usually receive multiple promotions, and the competencies they acquire during that process, in correlation with individual character traits, help them become professional leaders within the organizations. In comparison, tasks for a head of school are similar. Nevertheless, apart from a few examples, a headteacher has to manage without the support mentioned above, very often battling against unreasonably high expectations caused by being promoted from the environment of his or her colleagues - other teachers.

Grzegorz Mazurkiewicz (2015, p. 18) emphasises that educational leaders in Poland exist in a specific void- there are no set standards for their work, the discourse language is non-existing, there are no specified values to follow, no one has established any list of tasks of leaders, and the number of things they are asked to do is absurd, making it impossible to carry out their duties in the law – abiding way. Therefore, the role of a head of school requires a new definition which should concentrate on the process of learning and growth of students and teachers. It is also necessary to work out a common understanding of the role of a headteacher and the list of competencies necessary for its execution as well as values that we want to refer to in education. It is worth mentioning at this point that some of the actions performed by headteachers can be major stressors for teachers. It also means that growing frustration of the headteacher will affect the work of teachers, and in consequence, all crucial processes running at school. Population-based studies conducted on teachers clearly point out that out of eight most burdening psycho - social elements of working environment two are directly linked to actions (or their lack) of a headteacher. It stems from the fact that teachers feel they have very little influence on what is happening at school and from the lack of support from the superiors. (Pyżalski & Merez, 2010, p. 53-74)

#### **Headteacher: efficient ruler, manager and leader in educational environment**

Development of an educational institution, apart from the scope of didactics and education, should include the field of school management; in other words, engage

competence of those who manage. The advocated solutions point to the imminent role of leadership and its beneficial influence on running a school, aiming to further engage the whole community to help with issues and challenges that arise at school. Bożena Tołwińska (2011, p. 105–107) emphasises that the variability and dynamics of the environment require the staff to be involved in the decision-making processes. As it has been mentioned before, a headteacher is expected to possess highly developed managerial skills and social conscience, so he or she can make good decisions and perform effectively at many levels. Therefore, education is in need of leaders who, on the one hand are able to see school as a learning organization, and on the other hand are responsive to each and every of its members, getting them to cooperate.

Joanna Madalińska-Michalak (2014, p. 18) emphasises that it is impossible to reorganize the school while underestimating the role of a leader. Without innovative approach to management, centred on the potential of the employees and leading role of the headmaster, there will be no success, neither personal nor institutional. A headteacher, whose duty is to introduce new ideas at school, should be responsible for making school faculty accept new, innovative solutions as well as engaging new members in accomplishing tasks. Rafał Mrówka (2001, p. 9) stresses that establishing own credibility is a foundation for achieving success as a leader, the atmosphere at work and level of trust between members of a team are not without significance as well.

In the discourse on implementation of changes arises a question whether it is proper to have a headteacher, who is also a formal head of school, to be a leader of transformation. It is possible to present numerous arguments for and against such a claim. Nevertheless, probably most experts would agree that introducing thorough changes requires professional intuition, decision-making powers, authority and devotion of managers being essential to the process. In consequence, the changes are imperative, the process itself as well as its effects are internalized more quickly, and ultimately burdened with minor costs. (Madalińska-Michalak, 2014, p. 9) However, if headteachers are not responsible for the implementation of changes, it is important that they remember that the support of acclaimed and credible authorities strengthens the trust of members of an institution in the forthcoming process; it also boosts the level of optimism and makes them anticipate the success of the endeavour. Support of a leader is indispensable to the overcoming of inertia and fear of failure. A head, especially in education, should be responsible for creating suitable environment for both creative exploration of new ideas and making an effort of the whole process of implementing changes. The attitude of a leader usually serves as a role model for other employees- a model on which they shape their own demeanour. (Mrówka 2001, p. 13)

Andy Hargreaves and Dean Fink came up with an idea of a **well-balanced leadership** while they were studying the role of leaders on building up capacity of the school. Authors have put forward a thesis that each school has to work out

its own working style, which is not only based on the educational policy directives, but allows for independent actions and thinking. It is important for the change to be adequate to the conditions and capacity of the educational institution as well as be accepted by the teachers. (Mazurkiewicz, 2012, p. 8) Witold Kołodziejczyk (2012, p. 172) points out that the success of a school is determined by its employees, but it heavily depends on the headteacher whether there are conditions in which ingenuity, creativity and commitment of the teachers can be recognized, appreciated and properly used.

### **Leadership of teachers**

In the previous chapter a huge part was devoted to the tasks of a headteacher. His role is inextricably linked to the the functions assigned to teachers. Here arises a fundamental question: do teacher duties include ones related to leadership? On the one hand an affirmative answer seems obvious- the number of responsibilities of a headteacher forces him to share some of them with the staff. However, delegation of tasks is not the only reason why teachers lead (manage people and processes) in education.

#### **Basic characteristics of teachers' leadership**

First, we should think about the groups that are under the guidance of teachers. Students and parents are the main beneficiaries that make use of services provided by school, and what follows, by the representatives of the teacher profession. All three participants in this triad (teacher-parent-student) communicate with each other, which confirms the first out of three features of leadership listed by Roman Dorczak (2018, p. 47) who understands leadership as a relation and social process. Difficulty in communication between the teachers and the other two groups – students and their parents, is complex. Usually, teachers communicate with one of the aforementioned groups at a time. Nevertheless, we should take under consideration the difference in age, experience and needs of both parties. Each of the collectives perceives the teacher in a different way, and each is perceived in a different manner in return. In addition the whole process is complicated (but also enriched) by communication of the teacher with individuals. A meeting between a teacher and a student can become a conversation between two people. The same goes for the parents, and it is best if this kind of interpersonal exchange is not limited to talking about educational difficulties only.

The process of communication should enable people to forge relationships as individuals and as a group. There is a notion, stemming from the reflexion on the topic, that leadership of teachers is fulfilled in relation and through communication. Nevertheless, or because of that it is not an easy task. All subjects of this relation have specified expectations. Students, depending on their age, are



looking for a caretaker, a friend, a confidant or, if the relation is distorted, they might see the teacher as a part of the system of penalties and awards (marks). Today, expectations of parents directed towards teachers are those of a didactic nature – not only substantive but also methodological. (Pękala, 2017, p. 93–97) Therefore, expectations of both parties can differ immensely, and if we take into account the needs of a teacher – the disparity can affect the relation between the two, and eventually the execution of leadership of the teacher.

This kind of issues require cooperation of all the staff, and here is the second feature of leadership according to Roman Dorczak (2018, p. 47) – sharing the authority among many members of an institution such as school. Other employees can give advice, substantive guidelines, sometimes a direct help in resolving conflicts. This kind of support is essential at school, especially if it is located in a highly demanding social environment (e.g. where many families with low socioeconomic status live); nevertheless, it is found at all schools.

The fact that the quality of relations between employees is important in any institution, not only educational one, is emphasized by the professional literature on management. At present the communication skills of employees of different professions and positions are being trained. This phenomenon can be interpreted as either an outcome of noticeable deterioration of cooperation in working environments, or just rebirth of interest in the influence of interpersonal relations on professional involvement of people. However, especially in an educational institution, where the diversity of relations is so wide, the issue of working out satisfactory associations between staff members is immensely compelling. Julianne Wenner and Todd Cambell (2017, p. 155) have proven in their paper that teachers can encounter many obstacles in the realisation of their leadership at school. However, poor relations with the administrators and the rest of staff is the biggest of them. It is also difficult to fulfill the leaders' duties when the principals are not supportive and do not give their employees (lead teachers) enough autonomy.

The somewhat professional understanding between professionals in the educational institution creates school climate wherein relations between teachers and students (and also their parents) are secondary. Why is the correlation presented like this by the authors? The teachers who feel supported and safe in their workplace are able to create the same atmosphere in a classroom. (Petlak, 2007, p. 40–45) Of course, there are those who, in spite of the limitations, try to provide students with environment for growth and learning, but they have to put disproportionate amount of work and energy into that. Positive school climate encourages development of all participants of educational processes; it facilitates carrying out leadership tasks by teachers, such as settling disputes. All interpersonal relations (especially within such a huge collective of people) can cause misunderstandings or discrepancies of expectations, plans and needs. This is where we can introduce the next feature of leadership in education which is connected to the implementation of shared

values. On the one hand, they regulate relationships, on the other hand they can cause conflicts.

The issue of fundamental values in educational leadership – the third feature mentioned by Dorczak (2018, p. 48) seems to represent the issue of principles in education in general. Again, the term is present in other fields but educational perspectives provides specific character to it. In the context of education communication takes on the form of deep, humane dialogue, it expresses itself by a certain demeanour, and the leadership bears the characteristic of a duty (in the meaning of serving others). There is a similar situation with values which, according to Henryk Elzenberg, “do not constitute any quality, neither in themselves, nor in other objects. [Value] is a fact which proves that the object is the way it supposed to be [...] it is a convergence between the actual and proper state of an object.” (as cited in Pełkala, 2017, p. 28) This definition seems to be complete, but it might call into question who should be the person to decide on the state of, “propriety” of specific values in education and to be responsible for sustaining convergence between reality and propriety. Here lies an actual, communicative, relational character of leadership in education – imposing values very often leads to an argument, on the other hand choosing them together might lead to a meeting of minds. It is not really about including students in the process of establishing rules for classroom-work (although it is a way to make them cooperate while working on a list of rules). School is a place for “transfer” of values, and the term is not put in inverted commas by accident. It is not about regular transfer but about co-creating in a relationship, in reality of life, according to the philosophy of *Non scholae, sed vitae discimus*. It is about discovering values together through solving disagreements by participants of educational processes.

From the perspective of school values are not rules, but they are something closer to educational objectives. Kazimierz Denek (1999, p. 60–61) calls attention to that link; he states that gaining knowledge and skills, developing interests and cognitive abilities should derive from values. He also adds that in order to achieve values in education one should start with the objectives – actions taken for the sake of achieving the objectives will help achieve the values. In other words axiology is important in education, and it is the starting point for managing the process of education. Objectives point out what to teach and learn, what to do for the whole process to be worthwhile from the psychological and ethical point of view. Finally, what to do to make the values passed down directly through the material, and indirectly through the methods, become internalised by the student.<sup>2</sup>

---

2 According to Lawrence Kohlberg a person goes through the consecutive stages and levels of moral understanding. In the early stages, there exists a dominant need for avoiding punishment, getting a reward or earning favour of authority (pre-conventional and conventional morality). In later stages (if the development of a person does not come to a stop) there is a deeper internalization

What stems from the reflexion until this point is that the leadership of teachers in education happens through relations where communication serves as its tool. Relationship is forged via cooperation and for cooperation with all subjects of education (teachers, parents and students, as individuals and as a group). The basis for interaction, or more broadly – relationship, are values established and used for cooperation. All those components are of a processual character - they are not permanent, they come to being and then transform. That is probably why school, or in a broader approach any educational institution, is described as a **learning organisation**.

#### Teacher – leader of a learning institution

Lack of stability of the market mentioned by Magdalena Gorzelany-Dziadkowiec is not a concern to businesses only. Potential candidates for teachers are recruited from their local environment, which has changed significantly throughout the years since the first mentions of the information society. Therefore, expectations placed upon teachers are completely different now from the ones of several years ago. (Pekala, 2017, p. 98–102) **Life -long learning** has become an intrinsic part of our reality and it concerns everyone regardless of the profession or life circumstances. The concept of life-long learning has evolved in a way, first starting as a postulate, then a wishful concept and finally the propriety, in some professions it has even become a necessity. That also, or even especially, concerns the teacher profession. The evolution was caused by the change of status of information. In the past it used to be a permanent component of a stable system of knowledge, where any changes were rare and special, and even presented something festive. At present changes are inherent and anticipated elements of reality, and the way information is managed allows to determine whereas leadership is successful or even deliberate.

Although, the term **information** is broadly used, it is usually defined in the language of science, which is unintelligible for many users of that term<sup>3</sup>. In consequence, it seems that uncovering the discrepancy between knowledge and information contributes more to the debate. The intrinsic feature which allows for distinguishing those two categories is the fact that, in the case of information, there is no place for interpretation (Stefanowicz, 2010, p. 21). What is worth mentioning here is the next task of a teacher as a leader: helping with interpretation, which is nothing more than the reinforcing of learning process, and in consequence developing thinking. The authors postulate that there is a close connection between

---

of rules, which turn into personal values. The person behaves in a way that will benefit the general public, his or her aims are not solely particularistic (Zimbardo & Gerrig, 2012, p. 459).

3 Example of a definition of information by Jadacki and Brożek: „If subject y received a statement from z which declared existence of fact p and is convinced that p is genuine, then y obtained information that p is happening” (Stefanowicz, 2010, p.15).

learning and teaching (Dylak, 2009, p. 28; Kupisiewicz, 2005, p. 23) and they suggest that the most valuable education is teaching without imposing teacher's interpretations. This sort of schooling requires from educators the practice of life-long learning, especially to train their skills (soft competencies and methodology in particular), which should in consequence result in the cultivation of their interpretative skills (e.g. Kwaśnica, 2003; Kwiatkowska, 2008). A teacher who is constantly updating and widening his or her knowledge and is changing his or her position from managerial role to the supportive one, cannot be passive and surrender to the flow of information especially because of his role of a leader, both in classroom and local environment. The ability to accommodate leader duties with providing opportunities for learning by giving information, arranging environment, offering modifications and also encouraging autonomy of all subjects of education, is what makes a teacher a transformative intellectual (Kwiatkowska, 2008, p. 39–40), which is possible due to his interpretative skills. This type of competencies are useful to a teacher because, on one hand they enable constant self-reflection, and on the other, they are useful for helping students with the interpretation of the immense amount of information they encounter. The actions of a teacher described here might seem to be the opposite of what his or her leadership role entitles to, however, it only shows how complex the situation is. A classroom and a school community are mainly created by a teacher. He is in charge of a group of people, each with specific features, who are unique. The same educator also guides the parents of students while arranging class life, which is an intrinsic element of school life. These actions should reinforce the school as a learning organization<sup>4</sup>. In order to expand the reflection on the influence of leadership of teachers on this type of institution, it is worth to mention the features of a developing organization, which include:

- constant enhancement of employee development,
- promoting teamwork and friendly work environment,
- supporting different learning styles of all,
- adaptability to change,
- proficiency in acquisition and creation of knowledge as well as behaviour modification in connection to the process,
- extreme flexibility and responsiveness (lack of routines, habits and stereotypes),

---

4 The authors of this paper would like to emphasise that while it would be valuable for every educational institution to be a learning organization, not every of them is. It follows that the terms **educational institution** and **learning organization** are not identical. These organizations differ in the style of management, philosophy of teaching and learning, and mainly in the understanding of what the development is.

- becoming an organization which is constantly changing, a place for intellectual growth of the employees. (cf. Magdalena Gorzelany-Dziadkowiec, 2015, p. 11)

All of the aforementioned features of an organization can be also used to describe the competencies of a teacher-leader. Managing a class of people requires coping well with changes and stress, but most of all, it requires flexibility and fast reactions. It is not enough for a teacher to be open to new concepts. He has to gain, create and co-create knowledge with his students by using activating methods. To do that, he should conduct in-action research with his students and then research the action (Kwiatkowska, 2008, p. 215–228), the results of which will be an extension of self-reflexion, that is vital to a leader. The analysing of own knowledge, drawing conclusions from experience, adjusting own cognitive structures with regard to the perception of new information – the whole process repeated again and again can form the teacher's reflexion on the shape of his or her own leadership. These are skills and processes also described by aforementioned Wenner and Cambell (2017, p. 148–150) as indispensable elements of professional lead teacher's preparation.

There are two other groups of people who are subjects to the leader role of a teacher, namely the co-workers and parents of students. In each modern school there should be an institutional learning process regarded in three steps as the flow of information, its interpretation and the response to all data coming from within and from the outside of the institution. (Gorzelany-Dziadkowiec, 2015, p. 30) In the light of this definition, the encounters of the aforementioned participants of education comprise data exchange and co-creating knowledge. This supports the hypothesis for the role of communication in the leadership of teachers.

Therefore, lifelong learning, using modern methods, the examination of own professional activity and self-education are decisive factors which constitute a teacher as a person who co-creates school as a learning organization. He/she is a subordinate who shares managerial tasks with a headteacher or does some other leader-related tasks for school. The success of this process is heavily dependent on the conditions of work and intellectual growth of the staff, organized by the head teacher, as well as the results of their collaboration.

### Summary

Educational leadership of headteachers and teachers deal with processes of cooperation and management. Sustaining those both components in the state of equilibrium is not an easy task, it can also be found among other requirements demanded from leaders of education at school. The fact that headteachers have authority does not exclude other teachers from executing leadership tasks; on the contrary, it enables them to do it.

The process of education is enriched by the personalities of its subjects, which serve as important tools for educational work, and also for leadership itself.

It depends on the personality traits but also on the training that includes soft competencies which are extremely important in this kind of job, if it is satisfactory and efficient.

Demands that leaders, headteachers and teachers face are numerous and come from various social groups. The discrepancy in expectations makes it harder to satisfy each of them, thus forcing the staff to cooperate, and in a way causes an improvement of the whole organization and its members. The main reason for that is fact that today leadership is constituted by managing information and coping with change. The execution of those two processes, by a headteacher, is dependent on the overall proper ambience of the team. Benevolence and support given to the employees by the management facilitate communication, create the school atmosphere. Such ambience can be found only when the headteacher is not overloaded and the leadership is shared in the educational institution. In effect that division of duties can bear the fruit in the form of a harmoniously functioning establishment.

### References

- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Adam Marszałek.
- Dorczał, R. (2013). Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych. In G. Mazurkiewicz (Ed.). *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dorczał, R. (2018). Znaczenie przywództwa nauczycieli w przywództwie edukacyjnym. In J. Madalińska-Michalak (Ed.). *Przywództwo nauczycieli*. Warszawa: FRSE.
- Gorzelań-Dziadkowiec, M. (2015). *Organizacje uczące się. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Kordziński, J. (2015). *Dyrektor szkoły – moderator, facylitator, coach*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kotter, J. P. (1995). *The new rules: how to succeed in today's post-corporate world*. New York: The Free Press.
- Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. In Z. Kwieciński & B. Śliwierski (Ed.). *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. M. (2010). Miejsce i rola w przywództwie edukacyjnym. In: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (Eds.). *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: FRSE.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. Retrieved from: <http://www.bc.ore.edu.pl> (10.10.2018).



- Mazurkiewicz, G. (2012). Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora. In G. Mazurkiewicz (Ed.). *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2015). Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu. In G. Mazurkiewicz (Ed.). *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (Ed.) (2012). *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moreira, M. A., Rivero, V. M. H., & Alonso J. J. S. (2018). Leadership and school integration of ICT. Teachers perceptions in Spain. *Education and information technologies*, 24, 549–565.
- Mrówka, R. (2001). *Przywództwo w procesie planowania i wdrażania zmiany organizacyjnej*. Warszawa: Warszawska Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Petlak, E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pękala, J. L. (2017). *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pyżalski, J. (2015). Jestem tylko człowiekiem – jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie z wymaganiami roli. In G. Mazurkiewicz (ed.). *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (2010). *Stresory w środowisku pracy nauczyciela* In J. Pyżalski & D. Merecz (Eds.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wsparciem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rosalska, M. (2016). *Dyrektor szkoły: administrator, menedżer, przywódca: między szkolną codziennością a polityką oświatową*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Stefanik, M. (2012). Być liderem. In: G. Mazurkiewicz Ed.). *Edukacja i przywództwo: modele mentalne jako bariery rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Stefanowicz, B. (2010). *Informacja*. Warszawa: Warszawska Wyższa Szkoła Ekonomiczna
- Szafran, J. (2013). Menadżer - przywódca. Uwagi o roli dyrektorów w zarządzaniu zmianami. *Studia Edukacyjne*, 27.
- Tołwińska, B. (2011). Kierowanie szkołą: rola dyrektora – partycypacja nauczycieli. In S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak & I. Nowosad (eds.). *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Wenner, J. A., Cambell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership. A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 1(87), 134–171.
- Zimbardo, P., Gerrig, R. (2012). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.



## PRZYWÓDZTWO W INSTYTUCJACH EDUKACYJNYCH: DZIELONE ZADANIE I WSPÓLNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ

**Streszczenie:** W obecnym świecie zmiany są nieuniknione i współczesne szkoły będą także nieustannie im podlegać. Dyrektorzy szkół powinni zatem zmierzać do przekształcania zarządzanych przez siebie placówek w organizacje uczące się, a więc gromadzące ludzi zdolnych do autorefleksji i samodoskonalenia. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, że aby osiągnąć wymierny i trwały sukces w placówce oświatowej, przywództwo musi być podzielone między dyrektora oraz nauczycieli. Ważne są także umiejętności diagnozy sytuacji placówki oraz wyciąganie konstruktywnych wniosków z wprowadzanych zmian, zarówno tych zakończonych sukcesem, jak i tych nieudanych. Znajomość możliwych stylów przywództwa może stanowić inspirację do poszukiwania skutecznych rozwiązań w praktyce edukacyjnej zarówno dla dyrektorów, nauczycieli, jak i zewnętrznych ekspertów udzielających szkołom wsparcia w procesie wprowadzania zmian.

**Słowa kluczowe:** przywództwo edukacyjne; zarządzanie oświatą; dyrektor szkoły; nauczyciel; organizacja ucząca się.

**Joanna Ludwika Pękala** – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Wczesnej Edukacji i Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Wieloletni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Zainteresowania badawcze autorki to pedeutologia, etyczne zagadnienia związane z pracą nauczyciela, kształcenie nauczycieli. Do wybranych publikacji należą: *Teachers' ethos today: expectations and opinions* (2018), *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* (2017), *Kompetencje etyczne nauczyciela* (2017), *Nauczyciele a rodzice – ioczekiwania i motywacje* (2015), *Nauczyciel dziś – pedagog czy edukator* (2014), *Dylematy współczesnego polskiego nauczyciela* (2012). Adres do korespondencji: ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. Adres e-mailowy: jpekala@uw.edu.pl.

**Wiktoría Kowalska** – magister, doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zawodowo dyrektor akademickiego przedszkola Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania naukowe i badawcze: szara strefa edukacji w Polsce, modele edukacji pozaszkolnej na świecie, współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym w placówkach oświatowych. Wybrane publikacje: „*Uniwersytet po Godzinach*” – projekt łączący praktykę zawodową z teorią akademicką (2016); *Społeczne postrzeganie szarej strefy edukacyjnej w Polsce i na świecie* (2016). Adres do korespondencji: ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. Adres e-mailowy: kowalskawp@gmail.com.

ARLETA SUWALSKA

*Wydział Nauk o Wychowaniu*

*Uniwersytet Łódzki*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0713-8451>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 03.09.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.43

## THE DIRECTION OF EDUCATIONAL REFORMS AND CHALLENGES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN FINNISH EDUCATION

**Abstract:** The article reveals the elements of education for sustainable development in the Finnish education undergoing a reform. The reform movement in the Finnish education, incompatible with the global educational reform model, has laid the foundations for an effective education system with pedagogical principles fitting into the challenges of sustainable development. Finnish education following its own strategy of educational reforms has led to the smallest differences between the results of PISA tests among students in the world.

**Keywords:** a goal-oriented policy; sustainability; sustainable education; sustainable future; multi-professional cooperation.

### Introduction

The Finns have built a goal-oriented policy of sustainable development which promotes not only the climate of lifelong learning, but contributes to the rapid development of knowledge and skills indispensable for employees in the 21st century. Sustainable development in education was incorporated into real life school situations. Consequently, "Finland's successful performance in OECD's PISA has contributed to its iconic status and position of an educational leader in the world." (Suwalska, 2017a, p. 69)

There have been only a few educational reforms since 1963 in Finnish education that could be termed structural. There is a visible gradual process of reforms that are based on longer-term vision of education. Reforms are incorporated into sustainable goals of education. Until 1990s the government still had an influence on the management of education. The centralized tendency has been exchanged into decentralized according to the social and political transformation of the mid-1990s.

The change in education in Finland enables municipalities and other public services to be autonomous in the process of planning education.

Since the 1990s The Ministry of Education has been responsible for education policy, the legislation process and funding. The National Board of Education participates in curriculum development, the ways education is evaluated and it helps professionally not only schools but also teachers. As a result, the quality of education depends on local leadership and management which are the key stakeholders in education development and monitoring. Moreover, local authorities are financially responsible for their school decisions. Consequently, the highest level of education is directly tied to the quality of management and leadership skills. It is seen in the 2018 Worldwide Educating For the Future index where Finland is an undisputed leader.

Table 1. Worldwide Educating For the Future index

Place	Economy	Overall Score	Policy Environment	Teaching Environment	Socio-Economic Environment
1 <sup>st</sup>	Finland	80,9	96,7	67,6	90,6
2 <sup>nd</sup>	Switzerland	80,3	93,6	69,5	87,6
3 <sup>rd</sup>	New Zealand	79,3	88,2	69,7	90,1
4 <sup>th</sup>	Sweden	78,1	89,5	66,5	89,8
5 <sup>th</sup>	Canada	77,9	76,5	74,5	88,3
25 <sup>th</sup>	Ghana	53,9	71,4	42,7	55,5
26 <sup>th</sup>	Russia	52,9	60,7	53,3	40
27 <sup>th</sup>	Poland	52,5	41,9	55,2	61,9

Source: *Worldwide Educating For the Future Index, Building tomorrow's global citizens*, 2018, p. 6.

This report reveals that Finland has the highest score in the world both in the socio-economic, and policy environments. Moreover, this country had the third position in the teaching environment. I claim that successful policymakers are responsible for leading a sustainable course of the Finnish schools. Furthermore, Finns have identified the skills their students are going to need. Finland together with Canada, Chile, New Zealand, Singapore and Sweden achieved the best scores in the world.

Unfortunately, Poland is placed 27th in this report. Ghana and Russia, which had 25th and 26th places respectively, have created a better policy environment for education. However, Poland had better results in Socio-Economic Environment and Teaching Environment than Ghana and Russia. As a result of this study, we see the need for a continuous evaluation of education due to rapid changes in the contemporary society and global job markets.

Moreover, teachers are obliged to follow educational changes and be able to incorporate them into their teaching. Furthermore, preparing students for external exams does not support future-oriented teaching and sustainable

development in education. It does not benefit pupils who should be developing their abilities to solve problems, collaborate and be creative. Schools that put their focus on testing have a negative impact on students and their future. They also negatively affect students' families.

### **Mission of Basic Education since 2014**

Basic Education with pre-primary education build the foundations for general knowledge and skills needed to finish the mandatory education in Finland. It is a required step before students are allowed to be admitted to the upper-secondary education. It helps strengthen students' personal skills and build a sustainable future for each student. Its mission takes into account educational, social, cultural and future-related perspectives. Education is to support students' "learning, development and well-being in cooperation with the homes." (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014, p. 19) It makes sense to mention many-sided development of students' own competences. Basic Education promotes a sustainable lifestyle so that students can grow to become part of society. Moreover, it teaches students to respect and protect human rights.

The social task of Basic Education is to build the social capital of students, to reinforce equality, equity and social justice. In this light it is indispensable to mention about preventing inequality and any kinds of exclusion to support gender equality in Finland. The main mission of Basic Education is to encourage girls and boys to study all school subjects equally with the understanding of the gender differences. Moreover, teachers recognize different skills their students may possess, but they do not include "role models determined by gender." (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014, p. 19)

Basic Education promotes cultural diversity and shows how to appreciate the heritage of multicultural world. In this light, students build up their cultural identities and understand different cultures on the continuum of the cultural evolution. As a result, students are able to share their opinions about the future of Finland and the whole world. Moreover, they develop the needed skills to live in the changing world and be a part of a sustainable future. Students are encouraged to lead sustainable lives and treat people equally. They understand political proposals of different political parties.

### **Practical organization of school work**

The organization of each school day involves concept of learning rooted in school culture and the underlying set of values. As a result, Finnish school set conditions to promote students' well-being with a constant development and learning.

Moreover, the best school practice contributes to the promotion of a sustainable way of life and to a shared responsibility for students' safety at schools. Students'

needs, skills and strengths are taken into account to promote good education in schools. “Each pupil is entitled to instruction, guidance, pupil welfare and support according to the curriculum on all school days and a safe learning environment.” (Section 30 [1] and 229 [1] of the Basic Education Act, 2013).

The school head is responsible for all safety issues. Moreover, the school manager is responsible for well-balanced school instructions, students’ guidance and the appropriate level of school support in all subjects. School teachers select teaching methods and methods to lead school activities for students.

### **The term ‘sustainability’ – literature review**

The actual context of the idea of sustainability was first used at the beginning of the 18th century in the field of forestry and mining. It gained its contemporary meaning due to the Hans Carl von Carlowitz insight „that there will always be enough wood as long as you do not cut more than in the same time will grow. Actually Carlowitz did not use the term sustainability, but sustainable use.”

The definition of sustainable development first appeared in the Brundtland Commission Report, the World Commission on Environment and Development, *Our Common Future* in 1987: “Sustainable development is the development that satisfies the needs of the present population without endangering the possibilities of future generations to satisfy their needs [...] thus the goals of economic and social development must be defined in terms of sustainability in all countries. Interpretations will vary but they must share certain general features and must be compatible with the basic concept of sustainable development.” (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, p. 54) Sustainable development has been widely used in politics since the UNCED Conference on Environment and Development held in Rio de Janeiro in 1992.

After the “2030 Agenda for Sustainable Development” was developed the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) have become “the global consensus”. After more than twenty years of discussions on what Education for Sustainable Development is, an international consensus was reached to include eight competencies which were published by UNESCO in 2017:

1. “Systems thinking competence - the ability to recognize and understand relationships;
2. Anticipatory competence: the ability to understand and engage with multiple futures – possible, probable and desirable;
3. Normative competence: the ability to understand and reflect on the norms and values;
4. Strategic competence: the ability to collectively develop and implement innovative actions;
5. Collaboration competence: the ability to learn from others; to understand and respect the needs;

6. Critical thinking competence: the ability to question norms, practices and opinions;
7. Self-awareness competence: the ability to reflect on one's own role in the local community and (global) society;
8. Integrated problem-solving competence: the overarching ability to apply different problem-solving frameworks to complex sustainability problems" (Hoffmann et al, 2017, p. 5).

The US National Academy of Sciences underlined the transition direction in its milestone report, "Our Common Journey: A Transition Towards Sustainability" (Kates, 1999, pp. 1–35). Firstly, Finland could improve the equity and equal educational opportunities for gifted and talented children. Moreover, the Finnish government should support ecosystems by ensuring a constant improvement of economy and the levels of country's consumption. I claim that Finnish authorities understand global changes well and are capable of incorporating slow changes into schools, too.

Sustainability has been present in the Basic Education Policy Documents in Finland since 1985. Core curriculum described "the environment and nature protection" (Finnish National Board of Education, 1985) as its main goals.

Sustainable future in the 2014 National Core Curriculum for Basic Education is presented in three different ways. It is specified as sustainable lifestyle, sustainable development, and sustainability. In *Underlying values of basic education* (p. 16) we accept the "necessity of a sustainable way of living", where "sustainable development and ways of living comprise an ecological and economic dimension as well as a social and cultural dimension. [...] Eco-social knowledge and ability means that pupils understand the seriousness of climate change, in particular, and strive for sustainability." (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014, p. 6)

In the same document, in the section on cultural diversity we read that „basic education is built on a diverse Finnish cultural heritage. It has been being shaped in an interaction between different cultures. Education supports the pupils in building their personal cultural identity. [...] It reinforces creativity and respect for cultural diversity and promotes interaction within and between cultures." (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014, p. 16)

### **School principals in the light of sustainable education in Finland**

Sustainable development in education was incorporated into real life school situations in Finland. From the 1990s the school principals are not only the educational leaders in their schools, but they are also managers who are responsible for finances of schools and academic results. School principals are obliged to be qualified leaders who are able to incorporate educational changes into schools and to have abilities to manage it well. Moreover, the requirements for leaders' positions include experience in teaching and passing psychological tests to prove their competences.

The vision-driven development of education is based on sustainable development, too. It enables schools and municipalities to pay attention to the process of teaching and learning. In this light, it makes sense to mention that it is almost impossible for schools to perform well right after reforms are put into force. The school transformation into a learning and creative organization requires learning from other schools. Since 1990s in Finland a process of wide recognition of school culture has been visible. Long and sustainable changes in education had to be introduced.

### **Building a sustainable future – the dimension of National Core Curriculum for Basic Education 2014**

Many European countries seem in need to teach competences that enable their citizens to be the part of a globalized world. In 2014 these competences were named in Finland transversal competences. They refer to skills, knowledge and manner which are useful for students. (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014, p. 21)

The values present in Finnish schools create conditions conducive to improvement of transversal competences. They include: “Thinking skills and learning to learn, taking care of oneself and others, managing daily activities, safety, cultural competence, interaction and self-expression, multiliteracy, ICT-competence, working life and entrepreneurial competence, participation, involvement and building a sustainable future.” (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014, pp. 21–25) Building a sustainable future is based on transversal competences and on other prerequisites. Basic education which creates the school environment and contributes to “pupils’ growth into active citizens who use democratic rights and freedom responsibility.” (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014, p. 25)

Pupils in basic education are involved in the school and local communities. Moreover, schools are obliged to respect students’ rights to make decisions adequate to their age and development. Basic schools help students plan, implement, assess and evaluate their learning in a particular learning environment. As a result, students are taught how to be active citizens of society and the local community. Students understand a need for environmental protection and are able to build up their personal relationship with surrounding environment. Moreover, they are able to understand the impact of media on their lives and to use its potential.

On the other hand, Finnish students learn the importance of rules and regulations that govern their lives. Furthermore, they learn to work with others, practise negotiation skills, “arbitration and conflict resolution as well as critical examination of issues.” (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014, p. 25)

### **Multi-Professional Cooperation**

The National Board of Education and University of Tampere participated in the sustainable project about cooperative school development. 15 local schools,



located around university, participated in the “The School Community: Crossing Boundaries towards Multi-Professional Cooperation” project to integrate pre-service and in-service teachers education with school communities. This project is an example of how Finns lead an active and sustainable dialogue between all partners in school community, local authorities and the academics to support multi-professional ideas and implement them in sustainable real school life.

The main aim of the project was a promotion of the inclusive working culture to build up everyday life activities in Finnish schools. The second main reason was to “strengthen multi-professional collaboration in schools.” (Niemi, 2015, p. 286) The third goal was to link together teachers’ work with sustainable development in context of guidance and counselling in Finnish schools.

According to the National Board of Education “in the case of Guidance Goals for Youths, there is a big emphasis on self-knowledge strengths and areas of development, life-long education and career choice-making. Moreover, the need to improve abilities of being a part of group or community is seen, as well as the ability for further studies and working-life. As a result, students are able to develop professional identity, design life and career paths.” (Suwalska, 2017b, p. 75)

Rajakaltio (2014) recommends that “pedagogical leadership and principals’ commitment in the project are keystones for successful development.” Furthermore, leadership and the whole community are obliged to participate fully in the project. The project work must be connected to the city’s planning for sustainable development and to municipality’s vision of sustainable development. According to Niemi (2015, p. 287): “schools need a multi-professional cooperation, learner-centeredness, networking with in-school communities and with partners outside of schools, and the long-lasting development work.”

As a result, the project revealed the importance of teachers’ work in the development of schools. As a consequence, each school has built a cooperative school culture to overcome obstacles of everyday life and to tap into the contemporary challenges. Innovative School Community described by Niemi was introduced in Finland in 2012–2014. The Innovative School Community (ISC) represents the holistic model of school which supports not only teaching but also learning. Technology was widely used to enable cooperation in schools. Common mobile devices and iPads were used in this project. In this school teachers working with researchers contributed to the creation of school culture. Teachers, who worked in groups, were working with students, too. According to main goals of the project students and teachers were main actors of innovations. They planned, implemented and develop activities based on technology and innovation within school.

Teachers, who worked in this project, were especially interested in increasing their technological skills. Moreover, they got to know how to collaborate with each other and use problem-solving skills. Furthermore, they acquired new and useful teaching methods to lead such projects in the future. Teachers improved managerial skills to be successful project leaders. They were prepared to lead international

networks of teachers to conduct projects. Teachers and students, school principals and parents were able to cooperate with one another; they were able to be active learners in this learning environment.

### **Luma Center in the University of Helsinki**

The academics at the Helsinki University were interested in increasing students' motivation to study math and science. They prepared plans for the Luma Center to enable students to study science, technology and math (STEM). The Luma Center was established to introduce social innovations for universities, schools, teachers, and students (Aksela, 2014).

It strengthens the relationship between students and teachers. Moreover, Luma Center supports teachers in lifelong learning and offer in-service training to new teachers.

Activities offered in the Luma Center were parts of training for elementary school teachers and subject teachers in secondary schools. Moreover, pre-service teaching helps teachers prepare teaching materials and new, innovative ideas to work better. The Luma Center reinforces STEM education and STEM laboratories to use the latest materials of teaching. All in all, it makes sense to mention that participation in the project influences on lifelong-learning of teachers. Teachers are able to conduct small educational projects with the support of STEM guidance. They can design their own activities which are related to the creation of technological environments and their own school curriculum.

### **Conclusion**

The comparative pedagogy (education) helps us not only understand the educational changes, but first of all teaches us how to implement them in the Polish educational reality. The main tasks of sustainable development have been written in the provisions of the Constitution of Poland. "The Republic of Poland shall safeguard the independence and integrity of its territory and ensure the freedoms and rights of persons and citizens, the security of the citizens, safeguard the national heritage and shall ensure the protection of the natural environment pursuant to the principles of sustainable development." (*The Constitution of the Republic of Poland*, chapter I, article 5)

Moreover, the 2030 Agenda for Sustainable Development – Implementation in Poland suggests that "Sustainable development is characterized by intergenerational solidarity aimed at finding solutions for guaranteeing further economic growth that actively includes all social groups in the development processes." On the other hand, there is no mention about sustainable development in the 2017 Maths School Curriculum (Dziennik Ustaw, pp. 160–174), Biology and Geography School

Curriculum 2017 in Poland (Dziennik Ustaw, pp. 116–143). It means that the idea of sustainable development is not widely used in the Polish educational system.

When analysing steps of the successful educational reforms in Finland we noticed how significant cooperation between teachers and institutions is, which builds relationships to take a collective responsibility for the curriculum development and children's learning in the perspective of sustainable development. It makes sustainable development possible. Sustainable development, good environment and continuous improvement of quality are the instruments promoting peoples' good life. Moreover, there is also a need, as it is seen in Finland, to choose the best school graduates for the teaching profession. To sum up, schools are obliged to follow their educational aims and honour traditional pedagogical values based on creating relationships with pupils to support the targets of sustainable development.

### References

- Aksela, M. (2008). The Finnish LUMA Centre: Supporting teachers and students in science, mathematics, and technology for life-long learning. *Lifelong Learning in Europe*, 13, 70–72.
- Finnish National Board of Education. Grunderna för grundskolans läroplan (National Core Curriculum for Basic Education). National Board of Education: Helsinki, Finland, 1985.
- Finnish National Board of Education. Grunderna för grundskolans läroplan (National Core Curriculum for Basic Education). National Board of Education: Helsinki, Finland, 1994.
- Finnish National Board of Education, Basic Education Act (Section 30(1) and 229(1) of (1267/2013), in Raising the achievement of all learners in inclusive education. Retrieved from: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/agency-projects/RaisingAchievement/CountryReports/Raising%20Achievement%20Finland%20Country%20Report.pdf>, (access date 03.09.19).
- Finnish National Board of Education. Basic Education Decree (852/1998), 8, 10 and 11 §, Pupil and Student Welfare Act (1287/2013).
- Hoffmann, T., & Siege, H., *What is Education for Sustainable Development (ESD)?* Retrieved from: [http://www.esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Was\\_wir\\_tun/Lehr-%20und%20Lernmaterialien/What\\_is\\_Education\\_for\\_Sustainable\\_Development.pdf](http://www.esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Was_wir_tun/Lehr-%20und%20Lernmaterialien/What_is_Education_for_Sustainable_Development.pdf), 2017 (20.07.2019).
- National Core Curriculum for Basic Education* (2014). Finnish National Agency for Education. Juvenes Print.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Society and Education*, 7(3), 278–294.
- Kates, R. W. (1999). *Our Common Journey. A transition Toward Sustainability*. National Academy Press. Retrieved from: <http://rwkates.org/pdfs/b1999.01.pdf> (03.09.19).

- OECD (2013), *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en> (03.09.19).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, szkoła podstawowa – matematyka. MEN. Retrieved from: <file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Z%20pilpitu/Education%20for%20sustainable%20development%20in%20Poland/matematyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> (02.11.2019).
- The Constitution of the Republic of Poland* (1997). Retrieved from: <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/angielski/kon1.htm> (03.11.19).
- Rajakaltio, H. (2014). *Towards renewing school. The action model of the school development – Integrating in-service-training and the development process. Reports and reviews*. Helsinki. The Finnish National Board of Education.
- Schwille, J., & Dembélé, M. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Suwalska, A., (2017a). *English Educational policy. Contemporary Challenges in a Historical-Comparative Context*. Łódź–Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Suwalska, A., (2017b), Lifelong Guidance in Finnish Education in the context of globalization. *Studia Pedagogiczne*, 50, 69–80.
- UNCED. Agenda 21: Programme of action for Sustainable Development: Rio Declaration on Environment and Development; Statement of Forest Principles: The Final Text of Agreements Negotiated by Governments at United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), 3–14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil; United Nations Department of Public Information: New York, NY, USA, 1993.
- Wolff, L.A., Sjöblom, P., Hofman-Bergholm, M., & Palmberg, I., (2017). High Performance Education Fails in Sustainability? A Reflection on Finnish Primary Teacher Education. *Education Sciences*, 7, 22.
- Worldwide Educating for the Future Index 2018*, Building tomorrow's global citizens. Retrieved from: <https://educatingforthefuture.economist.com/EIUYidanPrizeEducatingFortheFuture2018WP.pdf?fbclid=IwAR1S8woDOJte7aGwY2sZoLBzRyyDFLZZeRA2fTcBSHVMVoVXQyQmGn4Jk> (24.03.2019).

## KIERUNKI WYZWAŃ I REFORM EDUKACYJNYCH DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W EDUKACJI FIŃSKIEJ

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowano składowe edukacji dla zrównoważonego rozwoju w kontekście reformowania edukacji fińskiej. Ruch reform w tym kraju jest rozbieżny

wobec modelu globalnej reformy edukacyjnej. Finowie kierując się własną strategią reform edukacyjnych, osiągają od lat najlepsze wyniki na świecie w badaniach PISA.

**Słowa kluczowe:** polityka; zrównoważony rozwój; zrównoważona edukacja; zrównoważona przyszłość; współpraca wielozawodowa.

**Arleta Suwalska** – magister filologii angielskiej (2006), magister dydaktyki języków obcych, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika (2014). Zatrudniona na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka monografii pt. *English Educational policy: Contemporary Challenges in a Historical-Comparative Context* (2017) i serii artykułów o edukacji fińskiej. Adres do korespondencji: ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź. Adres e-mailowy: arletasuwalska@o2.pl.



ALEKSANDRA KULPA-PUCZYŃSKA

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

*Warszawa*

ORCID ID: <http://orcid.org/000-0002-5440-3310>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 04.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.44

## FEATURES OF ‘NEW’ STUDENTS AND THE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS: FIRST EFFECTS OF “THE UNTEACHABLES” INTERNATIONAL PROJECT

“Learn from them and you will see the new culture of high-performance work, the twenty-first-century school and college, the innovative corporation, a more open family, a democracy where citizens are engaged, and perhaps even the new, networked society.”

(Tapscott 2009, p. 8)

**Abstract:** The problem of students with difficulties in functioning in a school environment is nowadays becoming significant, as the environment often does not respond to unique and complex needs of young learners, such as modern ways of exchanging experience and knowledge, or the possibility of active participation in the community of learners and support networks. This state of affairs dictates the need to create new educational resources (also developed in of cooperation of the academic community with secondary school teachers, or the cooperation of experts and practitioners from various countries) for future teachers who may face, for example, the problem of “burnt-out” young students. The main purpose of this paper is to share the first research results and reflections concerning the implementation of “The Unteachables” Erasmus+ project at the Faculty of Education and the Faculty of Biology and Environmental Sciences at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (in cooperation with partners from Denmark – project coordinator, Iceland, Spain, Slovenia and Italy).

**Keywords:** ‘new’ students; future teachers; secondary schools; universities; cooperation; the Erasmus+ Project.



## Introduction

The presented article is based, among others on experiences and selected research results concerning “The Unteachables”<sup>1</sup> innovative Erasmus+ project. One of its goals (and related problems) is to investigate to what extent the growing percentage of young reluctant learners in Europe can be transformed into a group of students capable of setting the course of the education process, who are also ready to co-decide, e.g. on goals and the use of educational methods or tools. So far, the project has identified profiles of the surveyed youth – paying attention not only to the shortcomings, but primarily to the strengths and potential of “new” unteachable young students (which is also the subject of analysis in this study) – as well as the didactic challenges emerging from the profiles.

We are talking about teaching and learning strategies, also included in the prepared guide in the form of the Learnable Platform (void of “rigid” guidelines), and their use in scheduled teaching processes, which will also be evaluated by all project partners over a six-month period of practice. Importantly, the above activities will be attended by students – future teachers for whom the project constitutes an opportunity to acquire knowledge and skills (also in real working conditions) from people who have already practised their profession, as well as from domestic and foreign researchers and experts. In addition, it is a good opportunity to understand the learning process and the role of good school, where the teacher should be “an experienced companion in the learning process,” (Salcher, 2009, p. 36) viewed by the students as an interesting person, who is strongly involved in activating young people and supporting the development of their talents, engaged in the undertaken activities and willing to learn. We should also not forget about schools included in the project, their teachers and their vast experience.

### **Today’s students (including the unteachables) in literature – an attempt to sketch their profile**

According to Jean M. Twenge (2019), professor of psychology and influential research, the features of the “new generation”<sup>2</sup> are global and affect various environments, and today’s students seriously challenge education. Unfortunately, school is becoming an increasingly less important place for young people, who often pursue their goals outside its premises. Similar opinions can be found among others in

---

1 Information about the institutions and persons participating in the project, the effects of the teams’ work can be found on “The Unteachables” Erasmus+ project website: <https://theunteachableserasmus.blogspot.com>.

2 Also described by J. M. Twenge (2019, p. 13) as the Internet Generation – iGen (abbreviation for iGeneration starting with post-millennials born in 1995): “iGen is the first generation that entered adolescence with a smartphone in hand”.

Rick Wartzman's text (2014). Referring to the *Intelligence Group* analyses, he drew attention to the critical approach of Generation Z<sup>3</sup> to spending time in a traditional classroom. It is a generation that primarily values passion, experience and the opportunity to influence the world, even at the expense of formal education (Tapscott, 2010; Wartzman, 2014). At the same time, young learners (the following statements apply mainly to college and university students, but according to the author of this text they can also refer to secondary school students) want safe educational spaces where they can also "shelter" from confrontation with other opposing views. This may result, among others due to the fact that people grown up "in the web" often lack traditional social training and the ability to react in various situations, e.g. when receiving critical comments. "Generation Snowflake" (the term used by columnist Claire Fox) is particularly sensitive to negative assessments, ideas that are in conflict with their beliefs, and they are usually not prepared to take risks, which builds up young people's insecurity.

Further features and expectations of the "new generation", also related to its educational activity, have been presented in the text<sup>4</sup>: "Interests and their participation in the activity of young people. Experiences gained from, among others 'The Unteachables' Erasmus+ project", referring to theoretical analyses and empirical research by such authors quoted below as: Agnieszka Cybal-Michalska, Natalia Hatalaska, Mariann Hardey and Marc Prensky. It is worth adding that these features are also becoming part of the national, social debates about good school (and the accompanying reports<sup>5</sup>) the project may be coherent with.

Among unteachable young students there may be people who are not interested in learning because of, for example, too high peer pressure to take up studies; who have problems with independent learning (commitment) or adapting to school/class rules; who do not enjoy learning and do not expect positive results from their activities; or who are afraid of failure (Hashim & Hussain, 2006; Khondaker, 2007; Szcześniak & Rondón, 2011).

According to Ken A. Robinson (2015), a specialist in the development of creativity and innovation, many modern students believe they have learning difficulties, also associated with the lack of motivation, and in fact they have problems with

---

3 According to Maria Czerepaniak-Walczak (2010, p. 56), the scale and pace of change are the basic attributes of modern times: "The subsequent letters of the alphabet: X, Y, Z indicate the dynamics of the change in the specifics of generations."

4 This publication (submitted for printing) is also related to author's (A. Kulpa-Puczyńska) participation in the work of the *Youth Pedagogy Panel* (including the working group: the Youth – between education and the labour market, headed by Professor Magdalena Piorunek) operating at the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences. Information about the *Youth Pedagogy Panel* can be found, among others on the website: <http://zpm.home.amu.edu.pl/>

5 An example is the analysis of the Educational Research Institute, including the report of A. Nowakowska and J. Przewłocka (2015).

the commonly required way of learning. Don Tapscott (2010) adds that students forgo learning because they often suffer from passive participation and become bored during school hours. They do not have any influence on what, when, where and how they learn. A solution for these students may be a system based on real aptitudes and interests of young people, also creating opportunities to learn at their own pace, interact with other people and use interactive methods, e.g. the flipped classroom method described by K. A. Robinson (2015). Unfortunately, today we do not exploit schoolchildren's potential – according to M. Prensky (2016, p. 4): “We should ask them not to improve the world someday, when they become adults, but now, while they are still in school, and still students.” The above-mentioned issues will be the subject of an analysis undertaken in the next text, also referring to one of the goals of “The Unteachables” Erasmus+ project – searching for the best forms and methods to use the potential of ‘new’ students.

### **Features of unteachable students in analyses by the Polish project team**

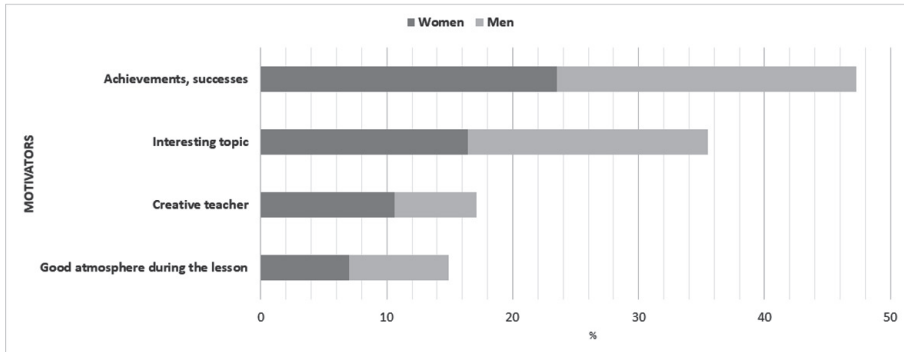
The introduction to this part of the article should start with information that the research (quantitative and/or qualitative) concerning problems raised in the project were conducted, among others in partner schools in countries involved in project activities, and the results of preliminary research and their analyses were presented and discussed also during team meetings in Ljubljana in April and in Warsaw in September 2019. The national research was conducted with the help of the diagnostic poll method, survey technique (online) developed for the purpose of the research, which allowed to present the main problem in a broader context. A tool, prepared also for secondary school students, is the result of the project team's work (with the active participation of school principals, teachers and students) and of pilot studies conducted in the cooperating schools, in selected classes. In turn, in the case of qualitative research, the project partners decided to collect stories of individual students, future teachers and practising teachers, observations of surveyed students, personal narratives of teacher-researchers.

This article focuses on unteachable students' strengths that can constitute an opportunity for learners (e.g. with the support of creative and open teachers<sup>6</sup>, who can pick out the needs, passions of their students and help realise them, which also stood out during the analysis of data obtained from students from native, cooperating schools, as well as the dialogue with project partners from other countries). This also seems relevant in the context of one of the problems raised here, which has already been stressed in the title of this article. We are talking about the potential

---

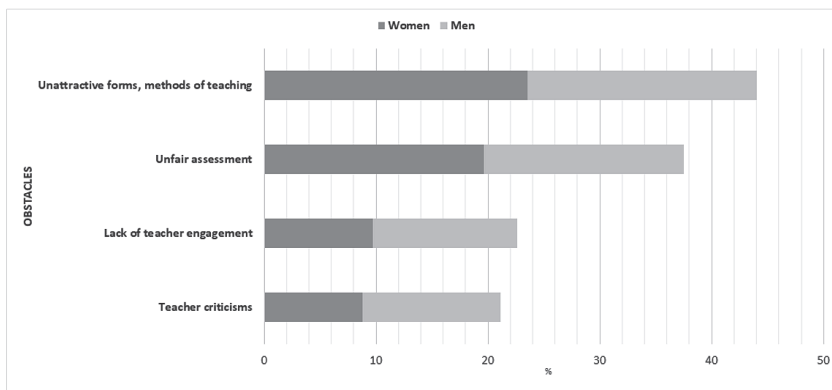
6 Also taking into account the fact that an increase in the number of authorities in school relations has been observed. “Over three-quarters of students declare that they have a teacher whom they particularly value, respect or like.” 82% of public secondary school students claimed so, after: M. Bożewicz (2019, pp. 46–47).

Chart 1. Respondents' answers to the question about the motivation to acquire knowledge and its sources (related to the school environment). Respondents could select more than one answer



Source: An own study based on the results of research conducted by the Polish team as part of "The Unteachables" Erasmus+ project.

Chart 2. Respondents' answers to the question about obstacles in school learning (concerning the cooperation between student and teacher). Respondents could select more than one answer



Source: An own study based on the results of research conducted by the Polish team as part of "The Unteachables" Erasmus+ project.

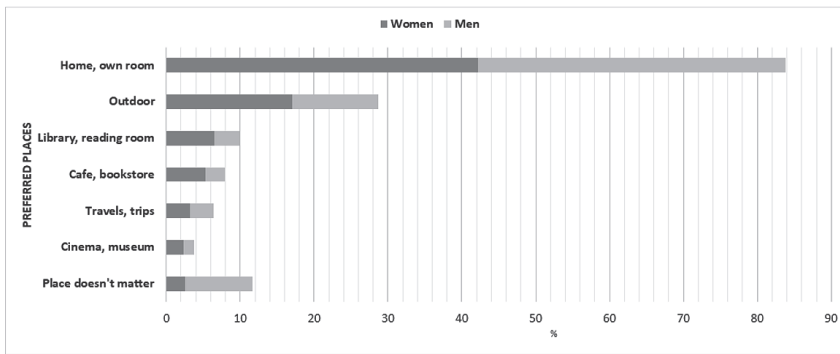
of future teachers who may become also specialists for the 21st century education. What else can be a guideline for young educators – working with "new" students, including probably the "unteachable" ones?

In turn, among the characteristics of the surveyed people<sup>7</sup>, attention was paid, among others to the following interconnected preferences:

<sup>7</sup> The group of respondents included 172 men and 169 women. Students between 12–16 years (this age range is important for "The Unteachables" Erasmus+ project) accounted for the total of 83%.

- Openness to “new” learning places, which is displayed in Chart 3 (characteristic to over one third of respondents) – outside the school classroom, learning in the open air, experiencing the world in the field, during trips. Together with the very welcome and popular learning at home, in an own room (286 students replied so) – supported by, for example, e-learning;
- The need to work on projects the respondents find interesting; taking part in experiments (“definitely yes” was marked by 217 surveyed students, “rather yes” – 90<sup>8</sup>). It can also be associated (projects) with the willingness of respondents to learn/self-study in the so-called third places: libraries, reading rooms, bookshops, cultural institutions;
- Having many interests and passions, which the respondents devote a lot of time to, often at the expense of studying individual subjects. Here, it is worth mentioning about almost 74% of answers suggesting low interest in school activities<sup>9</sup>. Students realise themselves mainly after school, also spending time on the Internet, e.g. in the world of games.

Chart 3. Respondents’ answers to the question about the environment/place where they prefer to learn/study (outside the traditional classroom). Respondents could select more than one answer.



Source: An own study based on the results of research conducted by the Polish team as part of “The Unteachables” Erasmus+ project.

The above data may indicate that the respondents need more flexibility and diversity in relation to standard time and place of learning, organisation of a routine school day. They expect learning opportunities in multiple circumstances,

8 Detailed data can be found on the project website (Results), in the document: Profiling students. Step 1.

9 Detailed data can be found on the project website (Results), in the document: Profiling students. Step 1.

not just in the classroom, but preferably outside of it. Inspiration here can include, e.g. a student-centred method of teaching art, which activates students through watching, analysing artistic works, but also creating art in various situations, individual practice (Beech, 2014; Hjelde, 2015), as well as other types of projects (e.g. local, team), which take into account the ideas and experiences of young people and include their out-of-school initiatives. An interesting issue provides a boost in students' motivation to acquire knowledge (Chart 1), while uninteresting topics and difficult, extensive material can pose significant obstacles in the learning process. The presented results constitute part of the portrait of modern young learners, which is also outlined in the theoretical part of the study. They emphasize the importance of "safe" learning space (such as an own room).

The above features and the accompanying author's reflections (created on the basis of 341 responses obtained from students) require further evaluation, not least because they concern other cognitively interesting problems, e.g. the organization of today's school spaces, or ways to create an appropriate atmosphere in schools/classes – which would favour various educational activities, interactions and exchange of knowledge between learners as well as between teachers and students. They are also important due to the fact that the youngest generation (brought up in an environment of digital technologies) highly values flexibility and mobility, also in relation to study and work places (Tapscott, 2010), striving – in the abundance of many classes, passions – for a certain balance between various spheres of their activity (Kulpa-Puczyńska, 2018; Wysocka, 2011). In addition, the features of unteachable young students, highlighted by the Polish project team<sup>10</sup>, do not make a finite list. The problems raised in the project are complex, hence the team members consider the so-far-obtained data as a starting point for further research and evaluation, also in relation to profiles of unteachable learners. They have also been the subject of analyses conducted by researchers and experts from various countries. Nevertheless, "The Unteachables" project has let these problems resound also in the opinions of "new" students.

### **Conclusions and project plans made with the participation of young teachers**

Summing up the earlier considerations, it is worth adding that the described project is future-oriented and also towards an emerging group of students and teachers. It should also be recalled that from November 2019 new learning strategies and

---

10 They have been subjected to preliminary analyses (quantitative and qualitative) also in "PROFILING STUDENTS first draft for project discussion and consultancy review," Cardinal Stefan Wyszyński University 2019, available on the project website. The report is based on the responses of 121 respondents and comments of participants of the Polish project team, collected and described by its coordinator – Artur Baranowski, Faculty of Biology and Environmental Sciences at the Cardinal Stefan Wyszyński University.

tools for students will be tested, based, among others on the use of new technologies (“The Unteachables” Erasmus+ project concludes in August 2020). Digital technologies, their advancement and accessibility, have changed teaching and learning methods, offering e.g. new working methods, programs and platforms adapted to the individual needs of students, transferring education to previously inaccessible places (Price, 2013; Robinson, 2015). In addition, the project activities include:<sup>11</sup> academic teachers and secondary school teachers who have only started their professional careers, also secondary school students and university students – near-future teachers<sup>12</sup> preparing to cooperate with the new generation of students. At this point, it is required to emphasise once again that the goal of the project is also to help young teachers “transform” the increasingly more unteachable young students into young learnables. Hence the commitment of students and teachers (in their workplace) to participate in various project tasks, including, among others: planning and conducting research; analysing the obtained results, which can also be used to identify, evaluate and present effective “learnables” strategies with relevance to secondary schooling; as well as developing guiding principles for the above-mentioned school experiments. In the case of the last two actions, the above was implemented mainly during a working meeting of all project teams in Warsaw in September 2019, organised by the Mazovian Self-Government Teacher Training Center (MSCDN). This workshop meeting ensured a convenient space for the presentation of diverse views and common positions on teaching and learning, including in the opinion quoted by K. A. Robinson (2015, p. 98) that “the best place to start thinking about how to change education is exactly where you are now.” When writing about the significant participation of students in the project – giving them the opportunity to experiment and cooperate – but also about the participation of external stakeholders of the university, the author of the paper also meant the concept of a committed university, described more broadly (including in relation to the Cardinal Stefan Wyszyński University’s activities) in the publication *The model of cooperation with employers as the support measure for the development of entrepreneurial university potential* (Kulpa-Puczyńska, 2015).

---

11 Information about the members of the Polish project team, cooperating general secondary schools and activities carried out so far can be found on the project website and the websites of the Faculty of Education and Faculty of Biology and Environmental Sciences at the Cardinal Stefan Wyszyński University.

12 The author of the paper encountered the term “near-future teachers”, well fit to the described situation, among others during the 10th National Pedagogical Congress “Pedagogy and education in the face of the crisis of trust, community and autonomy” held on 18–20 September 2019, in the title of the speech by Anna Weissbrot-Koziarska, titled: “Alexa, Siri, Cortana – near-future teachers.”



## References

- Beech, D. (2014). Teaching The Unteachable. *Art Monthly*, 377, 8–10, after: Hjelde K. (2015). Paradox and potential: Fine art employability and enterprise perspectives. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 14(2), 175–188. DOI: [https://doi.org/10.1386/adch.14.2.175\\_1](https://doi.org/10.1386/adch.14.2.175_1).
- Bożewicz, M. (2019). Relacje szkolne. In M. Grabowska & M. Gwiazda (Eds.). *CBOS. Opinie i diagnozy nr 43. Młodzież 2018*. Warszawa, 46–47.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Zaskakujące, intrygujące, niezwykcyjne obrazy młodzieży. Próba zastosowania koncepcji „Czarnych Łabędzi” w pedagogice młodzieży [Surprising, intriguing, unusual images of the youth. An attempt to apply the concept of “Black Swans” in youth pedagogy]. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 52–64.
- Hashim, F., & Hussain R. M. R. (2006). Teachers of The Unteachables. *Journal on School Educational Technology*, 1(4), 22–25. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064228.pdf>
- Khondaker, M. R. (2007). NEEt's Challenge to Japan: Causes and Remedies. *Japanstudien*, 18(1), 221–244. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09386491.2007.11826943>
- Kulpa-Puczyńska, A. (2015). The model of cooperation with employers as the support measure for the development of entrepreneurial university potential. In E. De la Poza, J. Domènech, J. Lloret, M. Cinta Vincent Vela, & E. Zuriaga Agusti (Eds.). *1st International Conference on Higher Education Advances, HEAD'15*. València: Universitat Politècnica de València (pp. 326–333). Retrieved from: <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/HEAD/HEAD15/paper/viewFile/435/255>.
- Kulpa-Puczyńska, A. (2019). Individual Entrepreneurship in the Context of Diversity and Flexibility of Workplaces. In D. Tipurić & D. Hruška (Eds.). *7th International OFEL Conference on Governance, Management and Entrepreneurship: Embracing Diversity in Organisations. April 5th–6th, 2019, Dubrovnik, Croatia, Governance Research and Development Centre (CIRU)*. Zagreb, pp. 340–350. Retrieved from: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/196091/1/ofel-2019-p340-350.pdf>.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna* [School through the students' eyes: relationships with teachers and classmates and school violence]. Warsaw: The Educational Research Institute.
- Premsky, M. (2016). *Education to Better Their World. The Emerging Alternative for K-12 Education*, pp. 1-9. Retrieved from: [http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2016/05/+++Premsky-Education\\_to\\_Better\\_Their\\_World-essay-01.pdf](http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2016/05/+++Premsky-Education_to_Better_Their_World-essay-01.pdf).
- Price, D. (2013). *Open: How We'll Work, Live and Learn in the Future*. Crux Publishing.

- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację* [The Grassroots Revolution That's Transforming Education]. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Szczeńniak, M., & Rondón, G. (2011). Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie. *Psychologia Społeczna*, 3(18), 241–251. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/276027016\\_Pokolenie\\_ani-ani\\_o\\_mlodziemy\\_ktora\\_sie\\_nie\\_uczy\\_nie\\_pracuje\\_i\\_nie\\_dba\\_o\\_samokszaltlenie](https://www.researchgate.net/publication/276027016_Pokolenie_ani-ani_o_mlodziemy_ktora_sie_nie_uczy_nie_pracuje_i_nie_dba_o_samokszaltlenie).
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*. Introduction. Published by The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Twenge, J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich* [iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy-and Completely Unprepared for Adulthood-and What That Means for the Rest of Us]. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Wartzman, R. (2014). *Coming Soon to Your Office: Gen Z*, „Time”. Retrieved from: <https://www.drucker.institute/thedx/coming-soon-to-your-office-gen-z/>.
- Wysocka, E. (2011). Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna [Work as An Item of Providing Quality of Life for A Young Person – a Theoretical Psycho-social Perspective]. *Forum Pedagogiczne*, 1, 12–44.

## CECHY „NOWYCH” UCZNIÓW I POTENCJAŁ PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI. PIERWSZE WYNIKI MIĘDZYNARODOWEGO PROJEKTU „THE UNTEACHABLES”

**Streszczenie:** Znaczący staje się dzisiaj problem uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu w środowisku szkolnym, które często nie odpowiada na unikalne i złożone potrzeby młodych osób uczących się, dotyczące np. nowoczesnych sposobów wymiany doświadczeń oraz wiedzy czy możliwości aktywnego uczestnictwa we wspólnocie uczących się i sieci wsparcia. Oznacza to m.in. konieczność tworzenia nowych zasobów edukacyjnych (powstałych także na bazie współpracy środowiska akademickiego z nauczycielami szkół średnich, kooperacji ekspertów i praktyków z różnych krajów) dla przyszłych nauczycieli, którzy będą musieli stawić czoła np. problemowi „wypalonych” uczniów. Głównym celem tekstu jest podzielenie się pierwszymi wynikami badań oraz refleksjami związanymi

z realizacją na Wydziale Nauk Pedagogicznych oraz Wydziale Biologii i Nauk o Środowisku Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (we współpracy z partnerami z Danii – koordynator projektu, Islandii, Hiszpanii Słowenii i Włoch) projektu Erasmus+ „The Unteachables”.

**Słowa kluczowe:** „nowi” uczniowie; przyszli nauczyciele; szkoły średnie; uniwersytety; współpraca; projekt Erasmus+.

**Aleksandra Kulpa-Puczyńska** – Doctor of Humanities with specialisation in pedagogy; Assistant Professor at the Faculty of Education at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. She focuses on issues concerning preparation to professional work, collaboration of schools with business entities and entrepreneurial activity of young people in the dynamic professional reality. Her academic contribution consists of over 50 publications, including articles, mainly in the field of labour pedagogy and andragogy. She is a member of the Youth Pedagogy Panel operating at the Committee of Pedagogical Science of the Polish Academy of Science (PAN). She can be contacted at: [a.kulpa-puczynska@uksw.edu.pl](mailto:a.kulpa-puczynska@uksw.edu.pl)



MAŁGORZATA BANASIAK

*Wydział Filozofii i Nauk Społecznych*

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika*

*Toruń*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9732-6178>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 05.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.45

AGATA WOŁOWSKA

*Wydział Filozofii i Nauk Społecznych*

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika*

*Toruń*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1864-3920>

## DEMENTAGOGY: NON-PHARMACOLOGICAL FORMS OF SUPPORT FOR PEOPLE WITH DEMENTIA

**Abstract:** The article presents quite a new part of pedagogical sciences – dementagogy. The exploratory goal of the article is to indicate new areas of research within special pedagogy that refer to dementagogy and new challenges that aging societies pose to educators. Facilitation strategies directed at people with dementia is one of the challenges but also a great option for non-pharmacological forms of support. The main objective of dementagogy is accompanying a person with dementia in the process of painful parting with oneself and supporting this person in the difficult process of the disease. In the article you will find selected methods of non-pharmacological support for patients with dementia such as Cognitive therapy – RehaCom, Reminiscence therapy, Music therapy, Relaxation, Validation therapy, Occupational and movement therapy, Environmental therapy, Art therapy, Self Maintenance Therapy.

**Keywords:** dementagogy; special geragogy/gerogogy; the elderly; Alzheimer; therapy; non-pharmacological support methods.

### Introduction

Aging societies is an issue of concern for many countries around the world. Due to a longer lifespan we face more age-related conditions. Dementia is an ever-growing problem of patients visiting their family doctors but it also frequents residents of nursing homes. An important but underestimated part of special pedagogy

is gerogogy, and more precisely its new subdiscipline, pedagogy of people with dementia.

“In view of the biologically conditioned degenerative processes occurring in aging and elderly people, in the face of increasing loneliness and isolation, in the face of a significant dependence on the external world and an unknown environment, there is the same therapeutic and pedagogical responsibility which is undertaken in order to stimulate the development of children and youth with disabilities or at risk of disability.” (Bachmann, 1990, p. 89)

The exploratory goal of the article is to indicate new areas of research within special pedagogy that refers to dementagogy. The practical aim is to describe non-pharmacological support methods that can be used in therapeutic work with patients with dementia. The rationale for this paper is to address the missing gap in dementia therapy.

The research method used in this paper is the analysis of professional literature (books, articles, research results, interviews with therapists) and internet resources. The article provides the review of non-pharmacological support methods used in various countries when working with people with dementia and the research indicating the effectiveness of the impact of the methods listed on particular spheres of life of the target group.

### **Dementagogy**

The traditional geragogy has been focused so far on a normally aging person. The beginning of our century clearly draws our attention to the social issues of the elderly, which is reflected in the creation of special geragogy, whose subdiscipline is the pedagogy of people with dementia – dementagogy (Zych, 2014).

This relatively new area of science under the name of geragogy was created in relation to the fact that the great majority of methods supporting people with dementia is strictly connected with special pedagogy. This term understood as “education of aging and old people” was also used in 1952 by F. Kehrler (Szarota, 2014). Then, Steurenthaler, a German educator and psychologist, suggested using the term dementagogy. According to Steurenthaler (2012), the main aim of dementagogy is to accompany a person with dementia in the process of painful parting with oneself and supporting this person in the difficult process of the disease. The support is understood as providing care and various forms of support both to the patient and their immediate family. The notion of dementagogy appeared also during the European Year of Brain (2014), where the vision of promoting a dementia-friendly society was presented (Zych, 2014). Thus, the introduction of the notion of dementagogy, that considerably increases the field of special pedagogy, seems to be sensible due to the growing number of patients with different kinds of dementia, and consequently, the necessity of both therapeutic and research activities in this area.

## Dementia

Over the years, several definitions of dementia (in Latin. *dementia*) have been formulated. According to the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems ICD-10, dementia is a syndrome caused by brain disease, usually of chronic or progressive nature, in which the following cortical functions (cognitive functions) are impaired: memory, thinking, orientation, understanding, numeracy, learning capabilities, language and assessment.<sup>13</sup> The experts of the World Health Organisation (WHO) state that the basic diagnostics criteria of dementia include disorders of memory and other cognitive functions, i.e. thinking, assessment, planning, organising and general information processing disorders. Although “spatial awareness” is preserved, there may occur the decrease of emotional control over motivation or a change in social behaviour demonstrated as affective lability, i.e. emotional instability, irritability and mood disorders, apathy, euphoria or dysphoria, as well as primitivisation of social behaviour. The described symptoms are usually present for the period of at least 6 months. According to DSM-IV classification, dementia is a syndrome of disorders in cognitive processes, comprised of, apart from memory disorders, deficits of at least two of the following functions: speech (aphasia), purposeful complex movement actions (apraxia), the ability to recognise and identify objects (agnosia) and disorders of planning, initiating, controlling and correcting the course of complex behaviour (executive functions disorders). Cognitive deficits are so deep that they impair professional activity, social functioning and the performance of everyday activities (DSM-IV, 2012).

The dementia process starts with the mild occurrence of difficulties in the areas mentioned above, followed by a gradual deterioration of cognitive functions (Kaplan, Sadock & Sadock, 2001, p. 43). Various forms of dementia include frontotemporal dementia, dementia in Parkinson disease, dementia with Lewy bodies and dementia in Alzheimer’s disease.

The literature describes different forms of support provided to patients with dementia. The researchers suggest that pharmacological treatment is not sufficient to prolong independent functioning of patients. Alternative and supplementary support approaches may or even should be used (Borzym, 2010). They emphasise that some behaviour that mimics care, can harm the patient. Here, we should mention the incorrect methods care provision, namely, overprotection and negligence; these two forms may lead to the situation when the patients will function below their capabilities.

According to Borzym (2010), the behaviour of the person with dementia depends on the progressive changes within the brain. In connection with the fact that the

---

<sup>13</sup> ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Institute of Psychiatry and Neurology. Vesalius. Kraków-Warszawa (1998).



changes lead to worsening memory and other cognitive processes, they cause at the same time growing difficulties in understanding the reality surrounding the patient. Therefore, it is necessary to implement various kinds of activities activating the person with dementia, the aim of which is to stimulate existing cognitive abilities. They are to help in maintaining practical skills, improve well-being and alleviate behavioural disorders. The choice of activities shall be individual and shall depend on the stage of dementia as the best results can be achieved by using exercises based on the skills that are relatively well preserved and, at the same time, requiring the patient's engagement (Długosz-Mazur, Bojar & Gustaw, 2013).

Dementagogy is a very important part of special pedagogy and sets new roles in the work of educators. Pedagogy is not confined to educating children but also grown-up people, including those with dementia. The non-pharmacological interventions is not a task for physicians who prefer drug treatments, but for educators, social workers and psychologists.

### **Selected methods of supporting patients with dementia**

Among various kinds of support possible to implement in dementagogy, the following ones can be distinguished: RehaCom cognitive therapy, reminiscence therapy, validation therapy, music therapy, movement therapy, occupational therapy, environmental therapy and art therapy. Self-Maintenance Therapy is a very interesting complex therapy for dementia patients. All those forms of therapeutic influence are the elements of dementagogy and they refer to professional activities and accompanying the person with dementia or the person suffering from Alzheimer's disease. Whichever therapy method is chosen, the daily routine is very important in the procedures with a dementia patient. Any deviations from the routine should be avoided as they can increase the patient's anxiety (Kłoszewska, 2012).

#### **Cognitive therapy – RehaCom**

Cognitive therapy – RehaCom is a kind of computer-assisted rehabilitation of cognitive functions. It is an example of a non-pharmacological form of therapy, whose aim is to improve patients' performance with all kinds of brain cognitive functions disorders. This aim is achieved by designing special, patient-friendly re-educational programmes. RehaCom has a module structure (it consists of over 20 modules) and can be configured to meet the patients' capabilities and adjusted to their individual needs, which, in turn, enables improvement of their brain functions. With the use of this method, children and adults can be diagnosed and their cognitive abilities such as verbal and non-verbal memory, attention, concentration, logical thinking, problem solution abilities, memory and face recognition, visual and movement coordination, planning functions and cognitive functions after stroke or cerebral hemorrhage can be trained (HASOMED, 2018). RehaCom can

be used particularly for children with ADD (attention-deficit disorder), ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder) and learning difficulties. This form of therapy is also recommended and very effective in case of children and adults with cognitive functions disorders caused by focal or general brain damage. The main advantage of the RehaCom therapy is the fact that the system has the function of autoadaptation to the patients' abilities, and it ensures continuity and effectiveness of the training as well as positive motivation of the patients.

#### **Reminiscence therapy**

Another important type of nondrug therapy is reminiscence therapy. It consists in recalling memories with the use of stimulating materials. The prompts used for the therapy can include photographs, keepsakes, smells, music or visits to familiar places. In case of difficulties in remembering current matters, reminiscing gives the patients the sense that they still remember well a lot of things and the disease did not affect each aspect of their memory. Recalling positive memories also causes the improvement of well-being and positive attitude to life. Strictly speaking, the reminiscence therapy influences the psyche of the patient by facilitating a recall of the most important personal experiences, consisting in a stimulation of brain areas connected with so called "memory anchors", i.e. memorised and reiterated memories, which alleviates behaviour disorders and can improve memory and space orientation. Therapists who use this method claim that patients can reach back to their past experiences when they could face difficult situations. Memories of this type can improve self-esteem, or stimulate self-expression in public to sustain social bonds (Pietraszek-Kusik, 2015).

Other reminiscence therapy forms worth mentioning, used with patients living permanently in senior homes, are simulated contacts with the family (watching films, viewing photos) and a therapy with the use of dolls and soft toys. The observation conclusions indicate the improvement in the area of anxiety decrease and sleep time among the examined persons. For this method to be successful good relationship of the patient with the family, good sight and hearing and mild stage of dementia are required. (Zetteler, 2008).

#### **Music therapy**

Music therapy is a frequently discussed example of a therapy using reminiscence as well as elements of relaxation and movement therapies. Music therapists, in their clinical practice, use music as a means which effectively affects the treatment of various diseases and disorders as well as fosters the development of the patient's resources. Music therapists can use words, words with music or only music, which reflects multitasking nature of the music therapy (Rusowicz, 2017). How music stimulation influences perception in patients with Alzheimer's dementia

was verified in the United States. Ten songs were selected for each patient taking into consideration previous preferences of the patient and the suggestions of the family. The patients participated in 3 to 7 sessions daily. It was observed that music auto-stimulation may bring benefits to the patients by improving their perception and engagement in therapeutic activities, which may lead to raising their reality awareness/orientation (Lancioni et al., 2013).

The other positive effects of music therapy was a result of „Singing for the Brain” Project of the Alzheimer Association for people with dementia and their caregivers. The therapy and the research were based on singing together. On the basis of the interviews with 20 participants and their caregivers it was stated that it helped in the improvement of relationship with other people, in the memory and mood improvement, better acceptance of the diagnosis and a stronger social integration. The above qualitative research showed how important the singing together was for the project participants (Osman, Tischler & Schneider, 2016). Very interesting research on the effectiveness of music therapy in the treatment of Alzheimer’s patients was conducted in Japan. The hypothesis was made that the music therapy can be an alternative substitute treatment for an unfavorable hormonal therapy because stimulation by music releases various biochemical substances and is strictly connected with steroid hormones, which, in turn, affect emotions and human behaviour (Fukui, Arai & Toyoshima, 2012). The result of this research confirmed beneficial effect of music therapy on patients with dementia. It should be emphasised that this type of therapy may be used successfully by professional geragogists and therapists, both as a factor supporting other forms of therapy and as one of the basic elements of therapeutic procedures.

As research shows, music therapy modifies the components of the disease through sensory, cognitive, affective and behavioural effects. Receptive music therapy encourages cognitive stimulation, allowing patients to recall autobiographical memories and images (Guétin et al., 2009).

### **Relaxation**

Beneficial influence of relaxation techniques used for the purposes of removing psychophysical tensions such as muscle relaxation and vegetative functions regulation cannot be ignored. The observations confirm that massage and touch relax the patients. The Japanese research shows significant effects of relaxation on people with dementia. The results suggest that progressive muscle relaxation improves the behavioural and psychological symptoms of dementia and activities of daily living lower the anxiety, apathy and irritability, in group home residents with dementia, but it does not affect their immune function (Ikemata & Momose, 2017).

Deep breathing seems simple enough but taking time to practise it will help reduce tension, shortness of breath and anxiety. Yoga not only focuses on the body, helping strengthen muscles through a series of stretches and poses, but it

also concentrates on deep breathing techniques, which is a fantastic way to relieve stress and tension. Visualisation, being similar to meditation, allows the patients to focus on a place that makes them feel relaxed, where they can de-stress and release any tension or anxiety they may be feeling. Touch can be an immensely powerful therapy – just think how much comfort we get from hugging each other. Therefore, massage can also be a useful therapy for someone with dementia (Fox, 2015).

Research shows that symptoms such as memory loss, lack of orientation, depression, addiction, anxiety, combativeness and anger, and sleeping disturbances can be contained or actually decreased through a course in a relaxation techniques (Verna, 2002).

### Validation therapy

Working with patients using the validation therapy is based on the emotional aspect of communication. Its aim is to prompt proper social behaviour, decrease anxiety and fear level and the improve the patient's comfort. Naomi Feil, as a developer of the validation therapy distinguished four disorientation stages in patients with dementia as well as verbal and non-verbal interaction used at each of these stages. In the disorientation stages I and II, verbal techniques of communication with the patients are used. They consist in attentive listening to the patients and informing them which of their expressions make sense and are meaningful as well as learning the feelings of the patients, acknowledging them and ensuring the patients of their significance. Stages III and IV involve non-verbal techniques such as hugging, stroking or using properly selected elements of music therapy.

Sławiński (2017) illustrated the validation method in the following way: "Let us imagine that we are going slowly along the bank of a river. The river current carries a boat with our disoriented patient. We, using all means, try to convince him to anchor by the side where our reality is awaiting him: safe and firm ground under our feet, the house, warm bed, food. We try to show him all those "miracles" and convince him to return to the reality, to real life. The picture story goes on: our patient is not reacting to our calls, is not listening to what we are saying, He is not looking at us at all. He finds himself in the fog of oblivion. The river current carries him further, we both go ahead but still separately – along two parallel lines."

In order to meet him, we have no choice but get into the boat were the patient is. Only then do we have a chance to contact him, understand, help and accompany him. Validation assumes that we match our emotional levels.

The advantage of the validation method is the fact that it allows for consolation of the patients' emotions and improvement of their mood even when they seem to be functioning without any contact.

### Occupational and physical therapy

The aim of the occupational and physical therapy is to consolidate the skills still possessed by the patients, recreate those that have been lost lately and improve their general fitness. The occupational therapy consists in doing things the patient enjoyed in the past, i.e., drawing, painting, knitting, plant keeping, gardening and housework, etc. This method can be applied during group classes, however the best results can be achieved by engaging the patients in their house chores. The literature emphasises a great significance of this form of therapy as it satisfies psychological and social needs of the patient, maintains preserved skills, counteracts behaviour disorders and gives the patients the sense of “being needed”. Worth mentioning is also the fact that this method is very easy to apply.

The activities conducted within the occupational therapy could be divided into individual:

- work simulation (sorting, arranging, vegetable and fruit peeling),
- manual (with the use of aids, making puzzles, shape matching),
- movement (walking, physical exercises),
- and group:
  - movement (team games, dance),
  - other activities (watching films, photographs together, reading aloud) (Ponichtera-Kasprzykowska, Pekala & Sobów, 2013).

Hooghiemster and Eggermont (2012) published results of their research on patients with mild, recently diagnosed dementia, who had been doing a complex set of physical exercises (aerobic level exercises, improving agility and relaxation exercises) regularly, 3 times a week, for a period of 3 months. They noted a significant improvement in independent functioning (ADL Katz Index and Lawton Scale<sup>14</sup>). They also confirmed improvement in the quality of life (QoL) psychomotor speed. Also, Liberati and Raffone (2012) positively evaluated the effect of individually customized cognitive processes training on the patients' independence.

### Environmental therapy

When people with dementia move to a nursing home, they are often unable to locate places, feel a sense of belonging, and orient themselves within the new unfamiliar setting. This results in a loss of autonomy, and also affects the quality of provided care. The transfer from one's home to a care facility can be stressful (Van Hoof, 2007). That is why it is recommended to let people with dementia stay in their environment for as long as they can.

---

<sup>14</sup> Katz Index of Independence in Activities of Daily Living allows for the assessment of the patients' ability to function independently. The Lawton Scale assesses the person's ability to perform more complex activities of daily living.

There are many different aspects of environmental therapy that can be provided at the patients' own home or at a nursing home.

The environmental therapy consists in creating a friendly and safe environment for the patient. The activities which we treat as environmental enhancements can be divided into two groups: 1) natural (e.g. access to a garden, park, forest), 2) simulated (looking at photographs of nature, of the patient's house, listening to natural sounds, aromatherapy (Ponichtera-Kasprzykowska et al., 2013). It should be remembered that in order to design safe environment for the patient the following guidelines shall be observed: 1) the layout of the whole building and rooms must be simple and clear, 2) the rooms must be clearly marked (e.g. bathroom), 3) they must be designed for the patients with mobility problems (e.g. rails).

The main argument in environmental therapy is that exposure to certain environmental conditions, such as natural and aesthetic amenities, can alleviate stress and promote physical and emotional well-being (Kaplan & Kaplan, 1989; Hartig, Mang, & Evans, 1991).

#### **Art therapy**

Art therapy, i.e. therapy through art, is an important element of therapy in various diseases and disorders. Positive effects of creative or artistic approaches to dementia care, support previous research on the use of such approaches in dementia care services (Rylatt, 2012). Further research on the immediate and longer-term outcomes and benefits of creative therapy for people with dementia is recommended to support the routine availability of such a therapy in dementia care (Mottram, 2003). It was also appreciated in case of patients with dementia, therefore, each nursing institution or rehabilitation centre provides artistic workshops where its patients can develop their creativity. The art therapy has a long history. It was used already at the end of 19th century by two French psychiatrists – A. A. Tardieu and M. Simon, but the notion itself – “art therapy” – was first used first by an English teacher Adrian Hill in 1942. It was Sigmund Freud (1972) who postulated a significant role of artistic creativity in the research of unconsciousness. In Poland, in the beginning of 20<sup>th</sup> century this method was analysed by a distinguished educator and ethicist – Stefan Szuman, and later by an oncologist from Kraków, J. Aleksandrowicz, who introduced this therapy to hospitals as a supplement for traditional treatment methods. It is very important for the patients with dementia to express their emotions through art of various forms (painting, drawing, cutting, sculpturing, etc.) as, while they are gradually losing contact with reality, art allows them to express their feelings, desires or their present mood. This is possible because creative activities sustain mobility, dexterity as well as spatial and constructive praxis. They also stimulate creative thinking. Moreover, because the art therapy is performed most frequently in groups, it helps in maintaining social contacts.

Art therapy is not only visual or technical arts. It includes also choreography, i.e. dance therapy and movement therapy which, in general, enables integration of emotions and spirit with the body, releases from stress and allows the abandonment of old movement patterns and acquisition of new ones. Fairy-tale therapy (therapeutic fairy tales) and film therapy (Uler, 2019) are slightly different forms of art therapy, other than music therapy described above.

People who have dementia have problems with communication, cognition and memory, so engagement in art therapy allows for a different form and mode of communication. It allows patients to express their feelings. It activates part of their brain that they may not always activate such as creativity, visual-spatial, hand-eye coordination (Wanko, 2019).

Generally, the greatest advantage of art therapy is the fact that it is accessible for everyone regardless of their age – it can be used by children, adults and senior patients, it is cheap and easy to apply (Sobów, 2007).

#### **Self-Maintenance Therapy**

Self-Maintenance Therapy is an example of a complex non-pharmacological programme for people with dementia. It is a programme implemented by Dr Barbara Romeo, a German therapist of Polish origin. Its theoretical foundation is the concept of Self Maintenance Therapy, which values the optimal use of preserved skills by the patients through their participation in satisfactory everyday activities (Romeo and Eder, 1992). The main idea is to support the patient's sense of identity, through appropriate forms of communication (e.g. showing understanding to the patient without criticism and correction) and avoid failures. The concept of Self Maintenance Therapy comprises three areas: 1) medical treatment, including anti-dementia treatment, 2) rehabilitation programme for patients, 3) psycho-educational programme for caregivers. Self-Maintenance Therapy has an integrative character. It adapts methods of multiple concepts for its aims, such as art therapy or behavioural therapy, and, at the same time, it avoids using deficit-oriented training methods.

#### **Conclusion**

Dementagogy in the modern world is more and more important part of geragogy and special pedagogy, not only because societies are growing older but also because pharmacology should not be the only way of support. This article presents the most important non-pharmacological methods of supporting people with dementia. These methods improve life quality and preserve both physical and mental state. Particularly, it concerns memory training conducted in a friendly environment, properly selected occupational therapy, physical exercises, or elements of music therapy (Długosz-Mazur, Bojar, & Gustaw, 2013).



Research proves effectiveness of non-pharmacological interventions with dementia patients. It is recommended by therapeutic guidebooks as first choice procedures for the majority of patients, but the results of the research on physicians' practice and clinician's everyday experience shows that it is used relatively rarely (Vasse, 2012).

It seems that there are several reasons for this state of things. The majority of decision makers expect a prompt and effective treatment results, and non-pharmacological methods that require more time, regularity and coordinated actions, seem to be ineffective. Undoubtedly, the additional problem is also the lack of knowledge among health care workers, lack of information and family educators who could present the complex non-pharmacological offer and direct the family. And here the door opens for dementagogy and educators specialising in non-pharmacological methods of support provided for people with dementia and their families.

### References

- Bachman, W. (1990). Geragogika jako kompleks zadań pedagogiki specjalnej. *Edukacja*, 1.
- Borzym, A. (2010). Oddziaływania niefarmakologiczne w otępieniu. In T. Parnowski (Ed.), *Choroba Alzheimera* (pp. 49–51). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- DSM IV (2012). *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. Wrocław: Urban & Partner.
- Długosz-Mazur, E., Bojar, I., & Gustaw, K. (2013). Niefarmakologiczne metody postępowania u chorych z otępieniem. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 19(4), 458–462.
- Fox, H. (2015). What relaxation techniques and therapies are good for dementia care? Live better with dementia. Retrieved from: <https://dementia.livebetter-with.com/blogs/advice/what-relaxation-techniques-and-therapies-are-good-for-dementia-care> (2019.10.24).
- Freud, S. (1972). *The psychopathology of everyday life of Sigmund Freud*. New York: W. W. Norton.
- Fukui, H., Arai, A., & Toyoshima, K. (2012). Efficacy of Music Therapy in Treatment for the Patients with Alzheimer's Disease. *International Journal of Alzheimer's Disease*, 10.
- Guétin, S., Portet, F., Picot, M.C., Pommié, C., Messaoudi, M., Djabelkir, L., Olsen, A.L., Cano, M.M., Lecourt, E., & Touchon, J. (2009). Effect of Music Therapy on Anxiety and Depression in Patients with Alzheimer's Type Dementia: Randomised, Controlled Study. *Dement Geriatr Cogn Disord*, 28, 36–46. DOI: 10.1159/000229024
- Hartig, T., Mang, M., & Evans, G. W. (1991). Restorative effects of natural environment experiences. *Environment and behavior*, 23 (1), 3–26.

- Hasomed (2012). Komputerowo wspomaganą rehabilitacją chorych z zaburzeniami funkcji poznawczych. Retrieved from: RehaCom, [https://www.biomed.org.pl/materialy/\\_upload/KATOLOGIiFOLDER/Katalog\\_RehaCom\\_2012\\_web\\_m.pdf](https://www.biomed.org.pl/materialy/_upload/KATOLOGIiFOLDER/Katalog_RehaCom_2012_web_m.pdf) (2019.04.09).
- Hooghiemstra, A., & Eggermont, L. (2012). Study protocol: Exercise and cognition in sedentary adults with early-onset dementia. *BMC Neurol*, 16, 12–75.
- Ikemata, Sh., Momose, Y. (2017). Effects of a progressive muscle relaxation intervention on dementia symptoms, activities of daily living, and immune function in group home residents with dementia in Japan. *Jpn J Nurs Sci*, 14(2), 135–145. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5396310/> (2019.10.15)
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). The experience of nature: A psychological perspective. CUP Archive.
- Kaplan, H., Sadock B., & Sadock, V. (2001). *Psychiatria kliniczna*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Kłoszewska, I. (2012). Niefarmakologiczne postępowanie w otępieniu. In: *Diagnostyka i leczenie otępień. Rekomendacje zespołu ekspertów Polskiego Towarzystwa Alzheimerowskiego*. Medisfera, pp. 106–108.
- Lancioni, G., O'Reilly, M., Singh, N., Sigafos, J., Grumo, G., Pinto, K., Stasolla, F., Signorino, M., & Groeneweg, J. (2013). Assessing the impact and social perception of self-regulated music stimulation with patients with Alzheimer's disease. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 139–146.
- Liberati, G., & Raffone, A. (2012). Cognitive reserve and its implication for rehabilitation and Alzheimer's disease. *Cogn Process*, 1 (1), 1–12.
- Mottram, P. (2003). Art Therapy with Clients Who have Dementia. *Art Therapy Service, Manchester Mental Health and Social Care Trust*, 2(2), 272–277. DOI: <https://doi.org/10.1177/1471301203002002010>.
- Osman, S., Tischler, V., & Schneider, J. (2016). 'Singing for the Brain': A qualitative study exploring the health and well-being benefits of singing for people with dementia and their carers. *Dementia*, 15(6), 1326–1339.
- Pietraszek-Kusik, H. *Demencja. metody oddziaływań pozafarmakologicznych*. Retrieved from: [http://www.przegląd.amp.edu.pl/uploads/2015/1/28\\_1\\_42\\_2015.pdf](http://www.przegląd.amp.edu.pl/uploads/2015/1/28_1_42_2015.pdf) (10.04.2019).
- Ponichtera-Kasprzykowska, M., Pękala, K., & Sobów, T. (2013). Niefarmakologiczne strategie postępowania w zaburzeniach zachowania towarzyszących otępieniu. *Aktualności Neurologiczne*, 13(4), 304.
- Relaxation Techniques for People with Dementia. Retrieved from: <https://www.active-minds.org/news/relaxation-techniques-for-people-with-dementia/> (2019.10.24).
- Romeo, B., & Eder, G. (1992). Selbst-Erhaltungs-Therapie (SET): Konzept einer neuropsychologischen Therapie bei Alzheimer-Kranken. *Gerontopsychologie und Psychiatrie*, 4, 267–282.

- Rusowicz, J. (2017). Muzykoterapia w chorobie Alzheimera. *Polskie Pismo Muzykoterapeutyczne*, 4, 32–33.
- Romero B. SET Institute (2019). Retrieved from: [http://www.set-institut.de/Strona\\_polska/body\\_strona\\_polska.html](http://www.set-institut.de/Strona_polska/body_strona_polska.html) (10.04.2019).
- Rylatt, P. (2012). The benefits of creative therapy for people with dementia. *Nursing Standard*, 26(33), 42–47.
- Sławiński, L. (2017). Terapia walidacyjna czy łączenie z rzeczywistością. Retrieved from: <https://prezi.com/w3do1wphvk-3/terapia-walidacyjna-czy-aczenie-z-rzeczywistoscia/> (10.04.2019).
- Sobów, T. (2007). Zasady postępowania terapeutycznego w zespołach otępiennych. *Przegląd Neurologiczny*, 3.
- Sturenthaler, J. (2012). Dementagogik: Dementiell erkrankten Menschen neu und ganzheitlich begegnen, *Springer VS College*, 6.
- Szarota, Z. (2014). Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1(84), 13.
- Uler, M. Arteterapia-na czym polega lecznicza moc sztuki? Retrieved from: <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/zdrowie-psychiczne/arteterapia-na-czym-polega-lecznicza-moc-sztuki-aa-UF78-1hoE-iYKP.html> (2019.05.15).
- Van Hoof, J., & Kort, H. S. (2009). Supportive living environments: a first concept of a dwelling designed for older adults with dementia. *Dementia*, 8(2), 293–316.
- Vasse, E., Vermooij-Dassen, M., Cantegreil, I. & al. (2012). Guidelines for psychosocial interventions in dementia care: a European survey and comparison. *Int. J. Geriatr. Psychiatry*, 27, 40–48.
- Verna, S. M. (2002). Effectiveness of a relaxation technique to decrease the memory and behavior problems of Alzheimer ' s patients. Walden University ScholarWorks. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/f6db/d718a0ac09d2fba689cdd35f02c8bfd94737.pdf> (2019.10.24).
- Wanko, L. (2019). Art therapy helps dementia patients communicate and connect. Retrieved from: <https://www.njtvonline.org/news/video/art-therapy-helps-dementia-patients-communicate-and-connect/> (2019.10.15).
- WHO. Retrieved from: [https://www.who.int/mental\\_health/neurology/dementia/en/](https://www.who.int/mental_health/neurology/dementia/en/) (27.02.2019).
- Zetteler, J. (2008). Effectiveness of simulated presence therapy for individuals with dementia: a systematic review and meta-analysis. *Aging Ment. Health*, 12, 779–785.
- Zych, A. (2014). Pedagogika osób z otępieniem jako nowy obszar geragogiki specjalnej. *Labor et Educatio*, 2, 271–283.

## DEMENTAGOGIKA – NIEFARMAKOLOGICZNE FORMY POMOCY OSOBOM Z OTĘPIENIEM

**Streszczenie:** Artykuł przedstawia stosunkowo nowy dział pedagogiki – dementagogikę. Celem poznawczym artykułu jest wskazanie nowych obszarów badań w zakresie pedagogiki specjalnej, odnoszących się do dementagogiki. Starzenie się społeczeństw stawia nowe wyzwanie przed naukowcami, także z zakresu pedagogiki. Pomoc osobom z demencją należy do wyjątkowych wyzwań, a także jest ogromną szansą na znalezienie niefarmakologicznych sposobów pomocy. Głównym celem dementagogiki jest towarzyszenie osobie z demencją w procesie bolesnego rozstania ze sobą i wspieranie tej osoby w trudnym procesie choroby. W artykule znajdują się wybrane niefarmakologiczne metody wspierania pacjentów z otępieniem, takie jak terapia poznawcza, rehabilitacja, terapia reminiscencyjna, muzykoterapia, relaksacja, terapia walidacyjna, terapia zajęciowa i ruchowa, terapia środowiskowa.

**Słowa kluczowe:** dementagogika; geragogika specjalna; otępienie; pomoc osobom starszym; Alzheimer; terapia; niefarmakologiczne metody wsparcia.

**Małgorzata Banasiak** – doktor pedagogiki, pracownik socjalny, psycholog, zatrudniona na stanowisku adiunkta w Katedrze Dydaktyki i Mediów w Edukacji Wydziału Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Adres e-mail: malfran@umk.pl.

**Agata Wołowska** – doktor psychologii, zatrudniona na stanowisku adiunkta w Katedrze Dydaktyki i Mediów w Edukacji Wydziału Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Adres e-mail: ataw@umk.pl.

# RECENZJE

ARLETA SUWALSKA

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0713-8451>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 07.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.46

## Multidimensionality of Contemporary Polish Pedagogy

[Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) (2019). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1127 s.]

This precisely and accurately updated and fully expanded edition of the bestseller *Pedagogika* covers the scope of basic knowledge, contemporary pedagogical thoughts and trends. This masterpiece reveals pedagogical approaches that correspond to the global changes in the current world. This outstanding book consists of 50 chapters. The book is recommended as a coursebook for teachers who seek indispensable knowledge about learning and education, presented from different perspectives and dimensions, both theoretically and practically.

The first part of this exceptional book contains 23 chapters. It starts with chapter one *Pedagogika jako nauka (Education as science)* in which Bogusław Śliwerski discusses concepts and views of pedagogy (education) as theoretical and practical science. The author not only develops pluralistic concept of pedagogy and its ideas but also presents disputes between theories in pedagogy. Śliwerski presents a pluralistic concept of pedagogy, which in the period of the Third Republic of Poland became something obvious and natural. Moreover, the author writes about the crack and radical separation of Polish humanities from monistic, ideologically degraded socialist pedagogy. In addition, he claims that this state will be a lasting achievement of socio-political transformation.

The second chapter, *Edukacja w galaktyce znaczeń (Education in a galaxy of meaning)*, written by a co-editor, Zbigniew Kwieciński, provides definitions, development phases in education and education barriers for humanity. Moreover, Kwieciński exposes a presentation of discourses, ideologies, paradigms and typologies by Theodore Brameld and William T. O'Neill.

Book's unprecedented approach is especially visible in *Historia oświaty i wychowania (History of schooling and education)* remarkably prepared by Stefan Wołoszyn, an outstanding master of this educational subdiscipline. Moreover, the chapter *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego (Pedagogy of Warsaw positivism)* prepared by Jacek Kulbaka describes the socio-political situation

in Poland in the second half of the nineteenth century. It presents the genesis of positivism and thoughts of leading representatives.

The fifth chapter *Pedagogika narodowosocjalistyczna (National Socialist pedagogy)* written by Adam Fijałkowski and the sixth chapter *Polski nurt krytyki totalitaryzmów (Polish criticism of totalitarianism)* written by Janina Kostkiewicz extend the readers' knowledge in the field of education (Bildung) in the Third Reich (1933-1945) and criticism of Bolshevism, Italian Fascism and German Nazism. The next chapter, written by J. Kostkiewicz describes *Polskie koncepcje i kierunki rozwoju pedagogiki kultury (1918-1939) (Polish concepts and directions of development of pedagogy of culture (1918-1939))*. The following pages of this book written by Teresa Hejnicka-Bezwińska broadens the reader's knowledge about *Pedagogika socjalistyczna (Socialist pedagogy)*.

Bogusław Śliwerski in the chapter *Teorie wychowania (Theories of Education)* conducts intricate theoretical considerations on the theory of education. Śliwerski takes into account relations between theory of education and general pedagogy. In this edition he presents contemporary *theories of education* (general didactics) with typology of variations in didactics. Readers will find information about *Pedagogika wczesnej edukacji (Pedagogy of early-childhood education)* perfectly written by Dorota Klus-Stańska.

*Pedagogika porównawcza (Comparative pedagogy)* was written and explained by Renata Nowakowska-Siuta. The author mentions the most significant topics undertaken in comparative studies. There are revealed such competences as "the ability to communicate in mother tongue and foreign languages, mathematical, scientific and technical competences, creativity and entrepreneurship, social, civic and IT competences with culture awareness and cultural expression." (p. 302)

The chapter *Filozofia edukacji (Philosophy of Education)* was authored by Rafał Godoń who explores the specificity of this pedagogy in the light of philosophical reflection and the methodological aspect of the philosophy of education. The book demonstrates *Pedagogika religii (The Religion Pedagogy)* and *Pedagogika kultury (Pedagogy of Culture)* with multi-dimensional concepts, beginnings and ideas. Both chapters have been created by Bogusław Milerski. *Pedagogika społeczna (Social Pedagogy)* chapter written by Barbara Smolińska-Theiss and Wiesław Theiss reveals beginnings of social pedagogy, sources, categories and asks questions about its future. *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji (Popular Culture as a factor of socialization)* authored by Zbyszko Melosik fortifies such meanings as: consumption, instant culture, fast pace of life, culture of body and success. Agnieszka Cybal-Michalska writes about *Pedagogika młodzieży (Youth pedagogy)* as a subject of pedagogical research.

The chapter *Andragogika (Andragogy)* by Mieczysław Malewski explains the principles of adult education. Moreover, Jacek Pyżalski in the chapter *Cyfrowa pedagogika medialna (Digital Media Pedagogy)* provides such phenomena as interactivity, digitality and the new media environment. *Pedagogika specjalna*



(*Special Pedagogy*) chapter written by Iwona Chrzanowska draws up the paradigmatic change in defining disability. The author proposes age divisions such as childhood, youth, adulthood and old age of people with disabilities. The chapter *Empiryczne badania ilościowe w pedagogice (Empirical quantitative research in pedagogy)* prepared by Krzysztof Rubacha equips readers with knowledge on research schemes, methods and quantitative empirical studies. Moreover, the next chapter written by Danuta Urbaniak-Zajac increases the reader's knowledge about *Empiryczne badania jakościowe w pedagogice (Empirical qualitative research in Education)*. This chapter arranges the nature of qualitative research, its preparation, research procedures and summary.

The second part of this book contains 15 chapters which include contemporary pedagogical concepts. This is an outstanding work that includes such subsets of Pedagogy as *Pedagogika instrumentalna (Instrumental Pedagogy)* by T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika personalistyczna (Personalistic pedagogy)* by Marian Nowak, *Pedagogika egzystencjalna (Existential Pedagogy)* by Janusz Tarnowski, *Pedagogika pragmatyzmu (Pedagogy of Pragmatism)*, *Pedagogika postmodernizmu (Pedagogy of postmodernism)* by Zbyszko Melosik, *Pedagogia anarchistyczna (Anarchist pedagogy)*, *Pedagogika negatywna (Negative Pedagogy)* by B. Śliwerski, *Pedagogika krytyczna (Critical pedagogy)*, *Pedagogika międzykulturowa (Intercultural pedagogy)* by Tomasz Szkudlarek, *Pedagogika emancypacyjna (Emancipation pedagogy)*, *Pedagogika rekonstrukcjonizmu społecznego (Pedagogy of social reconstructionism)* by Hanna Kostyło, *Pedagogika Gestalt (Gestalt pedagogy)* by Wiktor Żłobicki, *Pedagogika ekologiczna (Ecological pedagogy)* by Agnieszka Gromkowska-Melosik and *Utopizm pedagogiczny (Pedagogical utopism)* by Rafał Włodarczyk.

The last part consists of 12 chapters which are entitled *Pedagogika Reform Edukacyjnych (Pedagogy of educational reforms)*. The author of three chapters is B. Śliwerski, who discusses the features of *Pedagogika waldorfska (Waldorf pedagogy)*, *Pedagogika planu daltonskiego (Pedagogy of the Dalton Plan)* and *Reformy oświaty w Polsce (Reforms of education in Poland)*. He pays attention to types of educational reforms in Poland, the scope of educational change, the quality of reforms and to the reforms' implementation.

Wiesław Jamrożek describes *Pedagogika "nowego wychowania"* (Pedagogy of progressivism) in which the author pays readers' attention to genesis and development of progressivism in Education. Małgorzata Miksza presents *Pedagogika Montessori (Maria Montessori's concept of education)* and puts emphasis on the role of the teacher in preparing the teaching environment. Z. Melosik reveals the pros and cons of Education in chapter *Edukacja a stratyfikacja społeczna (Education and social stratification)*. The author considers concepts to solve problems with access to higher education. The chapter *Szkolne środowisko uczenia się (School learning environment)* written by Mariola Chomczyńska-Rubacha associates the organizational culture of the school with the language and patterns of communication in the classroom.



The definitions, scope and shaping of school culture constitute the chapter *Kultura szkoły (School culture)* written by Inetta Nowosad. The author describes school efficiency and presents the features of positive school culture. The chapter *Proces kształcenia (Educational process)* by Bogusława D. Gołębniak discusses the school curriculum, exams and assessment, teaching and learning in the classroom. The chapter *Nauczyciel (Teacher)* authored by Joanna Madalińska-Michalak presents teacher studies as a subject, including considerations about teacher's duties and professional development. The chapter *Agresja i przemoc w szkole (Aggression and violence at school)* written by Janusz Szurzykiewicz explains terminological findings and dynamics of aggression and violence at school.

Concepts of education portrayed in this new edition of *Pedagogika* include involvement of various organizations like the government and institutions that work with families, peers, kindergartens, schools, universities, local communities, associations, organizations, etc. Furthermore, *Pedagogika* is essential reading for teachers, new academics and anyone who is interested in the educational research. The text is supported by a wealth of pictures, charts, tasks to solve and references.

ANNA SARBIEWSKA

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9429-8228>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 29.07.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.47

## Reforming the educational system in Poland: The practice-based perspective

[A. Szulc (2019). *Nowa Szkoła*. Szczecin: Wydawnictwo Natuli, 184 pp.]

This year's events related to the reform of schooling system in Poland, teachers' strikes and the changes in the Cabinet of Minister of Education have resulted in the national debate on the condition of state education in Poland. In view of this situation raise questions whether it is possible to modify schooling in our country and what is the role of school in the constantly changing reality.

An important and interesting voice in the current debate is the book by Anna Szulc *Nowa Szkoła* (original Polish title; in English: *New School*; 2019). In this review I will present and analyse the education approach created and successfully implemented by Szulc in her teaching practice through the prism of my parrhesia.

The author is an experienced mathematician in a secondary school. She presents her multiannual observations on ineffectiveness of traditional Prussian approach that prevails in Polish schools e.g. teacher's control over students' behaviour and activity during the lesson, excessive testing, focusing on mistakes and showering students with failing grades, transmission of encyclopaedic knowledge, depriving students of their free, afterschool time, unfriendly atmosphere which hampers learning, inhibiting development of key competences, ignoring the latest discoveries on human brain functioning. The observation by Dorota Klus-Stańska (2012, p. 26) that the role of a teacher and the role of a student are school areas in which traditionalism is deeply-rooted, confirms Anna Szulc's insights.

Having faced all the above drawbacks and impediments in her teaching practice, A. Szulc demonstrates a proactive and innovative approach. She refers in her book to matters nagging many educators: the new role of school, teachers and students in the contemporary world; grading system; homework; misbehaviour and school climate; the need for changes in Polish schools and difficulties in introducing them.

According to the author the contemporary school should become a place that facilitates students' versatile growth and prepares them for life in the future world. The crucial aim of school is thus to educate creative, decisive and responsible young people.

The author emphasises an exceptional role of a teacher in this 'new school'. His main job is to create conditions conducive to student learning. Hence the teacher

should specialise not only in his school subject but also in psychology, tutoring, etc. He should be a mentor who supports students' development and a guide who shows them the world and universal values. In order to meet all the above requirements the author of the book became herself an open minded and reflective practitioner who continues to improve her methods of teaching. Her ideas correspond to John Hattie's (2003) list of prototypic attributes of a great teacher.

Moreover, the author observes that a redefined role of school and teacher changes the role of the student. Young people should become active participants of their education process. It is related to gaining knowledge e.g. the authors students' participate actively in creative tasks, cooperate with peers, use mnemonic techniques, participate in classroom discussions, etc. It all leads to better understanding and improved retention. But being an active participant also implies getting engaged in setting up classroom rules, giving the teacher feedback on his work, suggesting students' own solutions to problems, deciding on their own grades, etc. Procedures used by the author in everyday school situations can really work wonders – young people gain self-confidence, but foremost, feel responsible for their decisions, education and growth.

As far as grades are concerned, the author admits she does not attach greater importance to them! What matters most is individual student's development. She appreciates even the smallest progress. Thanks to this approach the students and their parents know that gaining knowledge, not good grades, is the aim of their education. The author has created an innovative, student-centred practice: all tests can be retaken many times and the terms are adjusted to a particular student's needs; students decide which grade is final; the teacher is focused on situations when a student has gained knowledge and praises him/her with a grade; mistakes are treated as natural stages in learning and students are not criticised for making them. As a consequence, there is no problem with cheating or demonstrating the right attitude among students, which is observed as a frequent school problem (Klus-Stańska, Nowicka 2006). The procedures implemented by the author have resulted in students' greater motivation, sense of responsibility and empowerment.

Another issue discussed in the book is an ineffective use of the 45-minute-lesson. The author admits that first of all teachers usually do not start the lessons on time, secondly some time is spent on taking the attendance, thirdly, asking an individual student also seems to disturb effective brain processes and steals precious minutes of the lesson as only this particular student is engaged, while the rest of the class are only passive observers. An ineffective use of time results in giving compulsory homework – the illusory remedy for completing the curriculum, which deprives young people of valuable afterschool life. The author of the book has developed a perfect time-managing practice and resigned from setting compulsory homework. Effective education should make use of the most efficient attributes of teaching and learning and eliminate the ones that are time consuming and ineffective e.g. homework (Hattie 2008).

A natural element of every teacher's work is dealing with students' behaviour. Traditional remedies like behaviour assessment, praises, reprimands, book and financial prizes, ratings, setting straight – Are ineffective and enhance students' external motivation. As an alternative, the author recommends using tested methods derived from the Nonviolent Communication approach. The positive school climate has been achieved by implementing methods that are perfect in their simplicity: being an understanding person, willing to support students, encouraging young people to ask questions, lively students' cooperation, stress-free assessment, student self-grading model, respecting and appreciating mistakes, appropriate relations with other people, misbehaviour as student's call for help, punishments and lack of praises.

The author's everyday teaching practice proves that school in its current format requires vast changes as it does not support students' development. Interestingly, the author aptly identifies the main obstacles to introducing changes: teaching community resistance to changes, ignoring problems, implementing façade and bureaucratic changes, teachers' professional burnout, lack of government support for bottom-up initiatives. Nevertheless, the book presents a positive vision for Polish school provided that curriculum at pedagogic faculties is regularly updated and students are adjusted to existing reality. Secondly, teachers increasingly get inspired by their colleagues' good practice. Last but not least, effective and efficient changes are to be done by practitioners. Not many stakeholders in education understand that only two participants of pedagogical action, a teacher and a student, with their separate, harmonious and synergetic activities of teaching and learning constitute successful school education (Stępkowski 2019).

The book *New School* is one of few practice-based Polish publications. It is a strong, honest and sensible voice we need in an era of excessive homework, private tutoring and fashion for teaching with the use of new technologies. It presents universal advice intelligible to a wide range of readers – especially teachers and students of pedagogic faculties but also parents, headteachers and even politicians responsible for the education system.

Albert Einstein once said that 'If you can't explain it simply, you don't understand it well enough'. Anna Szulc explains complex school-related problems in a comprehensive and accessible way.

## References

- Hattie J., *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers*. Retrieved from: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003)
- Klus-Stańska D. (2012). Wiedza, która zniewala. Transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21–40.

- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2006). Nauczyciele na drodze awansu zawodowego – między pozorem a profesjonalizacją. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(3).
- Hattie J. (2008). *Visible Learning*. New York: Routledge.
- Stępkowski D. (2019). *Kształcenie jako dobro pedagogiczne i źródło nierówności edukacyjnej* W: Wrońska K. (red.). *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

JOANNA PĘKALA

*Wydział Pedagogiczny*

*Uniwersytet Warszawski*

*Warszawa*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4554-1962>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 30.09.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.48

DARIUSZ STĘPKOWSKI

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

*Warszawa*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

## **Sprawozdanie z trzeciego spotkania międzynarodowego konsorcjum badaczy zajmujących się edukacją moralno-etyczną, Trnawa 26–28 września 2019 roku**

Miejszem trzeciego spotkania międzynarodowego konsorcjum, w którego skład wchodzi badacze zainteresowani wychowaniem moralnym i kształceniem etyczno-moralnym w Europie Środkowej i Wschodniej, było słowackie miasto Trnawa i tamtejszy Uniwersytet Trnawski. Spotkanie przygotowali i przeprowadzili członkowie Katedry Studiów Edukacyjnych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Trnawskiego. W trzydniowych obradach uczestniczyli: Naděžda Pelcová (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Karola w Pradze, Republika Czeska), Martin Brestovanský, Andrej Rajský, Anna Sádovská i Marek Wiesenganger (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Trnawskiego w Trnawie, Słowacja), Christo Todorov (Nowy Uniwersytet Bułgarski w Sofii, Bułgaria), Dariusz Stępkowski (Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska) i Joanna Pękala (Uniwersytet Warszawa, Polska) oraz Dietrich Benner, Roumiana Nikolova i Stanislav Ivanov (Berliński Projekt ETiK, Niemcy).

W imieniu gospodarzy przybyłych powitał A. Rajský. Przedstawił on swoich współpracowników i omówił program trzydniowych obrad. Następnie zabrał głos D. Benner, który wyraził zadowolenie z kolejnego posiedzenia konsorcjum i tego, co udało się wypracować w międzyczasie, a mianowicie: raporty w sprawie stanu szkolnego nauczania etyki w poszczególnych krajach i propozycje nowych zadań testowych. Przy tej okazji mówca przekazał informacje na temat programów europejskich, w szczególności „Horizon Europe”, w ramach których możliwe byłoby sfinansowanie projektu badawczego odnoszącego się do efektów kształcenia

etyczno-moralnego podczas szkolnych lekcji etyki. Mimo że takie badanie musi obejmować tylko Europę, jednak dzięki trwałej współpracy z naukowcami z Chin i Japonii jego wyniki można będzie odnieść do znacznie szerszego kontekstu.

Potem przystąpiono do pierwszej sesji tematycznej. Martin Brestovanský z miejscowego uniwersytetu zaprezentował badania prowadzone od 2012 roku przez pracowników Katedry Badań Edukacyjnych odnośnie efektywności nauczania etyki w szkołach publicznych na Słowacji. Przedstawił teoretyczny model wychowania prospołecznego i opartą na nim ilościową strategię badawczą. M. Brestovanský wskazał przy tym na trudności, które ujawniły się przy wiązaniu stanowisk teoretyczno-filozoficznego, empirycznie-psychologicznego i pedagogicznego.

W wypracowanej przez trnawski zespół koncepcji centralne miejsce zajmuje kształtowanie cnoty zgodnie ze stanowiskiem personalizmu etycznego. Etapy operacjonalizowania cnoty objęły kilka obszarów problemowych, które sygnalizują następujące terminy: (1) *eudaimonia*, (2) „prospołeczność”, (3) „działanie praktyczne”, (4) *fronesis* i (5) „pozytywne emocje”. Na tej podstawie zdefiniowany został przedmiot pomiaru empirycznego. Jest nim charakter, w którym wyodrębnione zostały następujące elementy składowe: (1) zachowania prospołeczne, (2) myślenie etyczne, (3) sprawności noetyczne, (4) cechy charakteru i (5) ukierunkowanie na wartości.

Następnie mówca omówił wyniki przeprowadzonych pomiarów, skupiając się przede wszystkim na danych uzyskanych w odniesieniu do zachowania prospołecznego. Jego zdaniem przełomowe znaczenie dla trnawskich badań ma empirycznie potwierdzona konstatacja, że użyte do tej pory instrumentarium nie niesie ze sobą wiedzy ani na temat rozwoju myślenia prospołecznego uczniów, ani nie daje możliwości jego wspierania przez nauczycieli. Te właśnie braki skłoniły zespół do zwrócenia uwagi na berliński projekt ETiK i badanie ETiK-International.

Po wystąpieniu M. Brestovanský'ego odbyła się dyskusja. Uczestnicy odnieśli się w niej do poszczególnych elementów koncepcji teoretycznej, modelu empirycznego i wyników uzyskanych w badaniach terenowych. Wskazywano na komplementarny charakter obu badań – tego przeprowadzonego w ramach ETiK-u i tego zrealizowanego w Trnawie. Jedną z korzyści wynikających z porównania obu podejść mogłoby być znalezienie pytań, które w obu projektach pozostały bez odpowiedzi. Konieczność uzyskania na nie odpowiedzi stanowi argument za kontynuowaniem współpracy, która może przynieść korzyści obu stronom.

Po dyskusji gospodarze zaprosili uczestników spotkania na wspólną kolację.

Następnego dnia, w piątek, o godz. 9.30 rozpoczęła się druga sesja tematyczna. Miała za przedmiot szeroko rozumiane nauczanie etyki w szkołach publicznych na Słowacji. Podstawą wystąpienia A. Rajskey'ego był referat przygotowany we współpracy z Markiem Wiesengagerem. Ten i pozostałe referaty zostały rozesłane do wszystkich członków konsorcjum dwa tygodnie przed terminem spotkania. Dzięki temu mówca mógł skupić się na wybranych zagadnieniach, które naświetlił i poddał dyskusji.



Szczegółowe omawianie tego wystąpienia, jak i następnych, wydaje się zbędne, ponieważ ukażą się one w osobnej publikacji. Warte zaznaczenia jest jednak to, że po referacie A. Rajskego odbyła się dyskusja, w której uczestnicy zastanawiali się nad procesem przejścia od wychowania moralnego do kształcenia moralno-etycznego. Zauważono, że w każdym z krajów współtworzących konsorcjum można zauważyć różnicowanie warunków początkowych, przebiegu i rezultatów tego procesu.

Po dyskusji i przerwie na kawę głos zabrał Christo Todorov, który podjął wspomnianą wyżej problematykę, lecz w odniesieniu do Bułgarii. Również po tym referacie odbyła się dyskusja. Następnie zarządzono przerwę na obiad.

Po przerwie odbyła się trzecia sesja. Składała się z charakterystyk nauczania etyki w dwóch krajach – Polsce i Republice Czeskiej. Pierwszy wystąpił Dariusz Stępkowski, a po nim Naděžda Pelcová. Podobnie jak do tej pory, i po tym wystąpieniu przeprowadzono dyskusję.

Nieco już zmęczonych uczestników spotkania orzeźwiła kolejna tego dnia przerwa kawowa. Po niej głos zabrał D. Benner, który omówił konstruowanie zadań testowych. Swoje wywody zilustrował zadaniami przygotowanymi przez siebie w trzech zakresach tematycznych: tolerancja, uznanie i tożsamość narodowa. Uczestnicy korygowali i proponowali udoskonalenia tych zadań. Po zakończeniu tej sesji udano się na wspólną kolację.

Piąta i ostatnia sesja odbyła się w sobotę przed południem. Przeprowadził ją D. Benner. W jej trakcie zrealizowano trzy zadania: (1) omówiono strukturę przyszłej wspólnej publikacji i sposób pracy nad nią, (2) uzgodniono najbliższe działania odnośnie przygotowania projektu w ramach programu „Horizon Europe” i (3) uzgodniono wstępny program kolejnego posiedzenia konsorcjum, które odbędzie się w Sofii w ostatnim tygodniu czerwca 2020 roku. Po podziękowaniu gospodarzom uczestnicy spotkania udali się w podróż powrotną do swoich krajów.



DARIUSZ STĘPKOWSKI

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

*Warszawa*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 2

Wpłynęło: 24.10.2019

Zatwierdzono do druku: 20.11.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.49

## **Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej pt. „Education in totalitarian ideologies of the 20<sup>th</sup> century”, Smolenice (Słowacja), 17–18 października 2019 roku**

W malowniczo położonym na zboczach Małych Karpat zamku w Smolenicach, w którym mieści się Centrum Kongresowe Słowackiej Akademii Nauk, odbyła się dwudniowa międzynarodowa konferencja naukowa. Po raz trzeci zorganizowali ją pracownicy Katedry Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Trnavskiego w Trnawie pod kierunkiem swojej przełożonej, Blanki Kudláčovej. Od 2013 roku co trzy lata spotykają się tutaj historycy i filozofowie wychowania i kształcenia, żeby wspólnie zastanawiać się i debatować nad kluczowymi problemami pedagogiki. Wydarzeniem, które podsunęło pomysł na temat tegorocznego spotkania, jest obchodzona właśnie 30. rocznica upadku socjalizmu w Europie Wschodniej i Środkowej. W związku z tym organizatorzy zaproponowali przeprowadzenie namysłu nad wychowaniem i kształceniem obecnych w XX-wiecznych ideologiach i ustrojach totalitarnych (Kudláčová, Sádovská [red.]. 2019, s. 8–9). Gwoli kronikarskiej dbałości o szczegóły należy dodać, że współorganizatorami tegorocznej konferencji byli: Central European Philosophy of Education Society (CEUPES) i czasopismo „Historia Scholastica”.

W obradach konferencyjnych uczestniczyło w sumie 29 naukowców z 11 krajów europejskich, a mianowicie: Bośni i Hercegowiny (1), Czarnogóry (1), Czech (3), Hiszpanii (1), Irlandii (1), Łotwy (1), Polski (3), Słowacji (11), Słowenii (1), Węgier (3) i Włoch (1). Wygłoszonych zostało 25 referatów i 2 koreferaty.

Dwudniowe obrady podzielono na pięć sesji, w tym jedną plenarną i cztery sesje w grupach językowych. Podczas uroczystego rozpoczęcia głos zabrała najpierw główna organizatorka – B. Kudláčová, która przywitała przybyłych i przypomniała główny cel spotkania – refleksję nad tym, co wydarzyło się w Europie w XX wieku, nazywanym również „wiekiem totalitaryzmów”. Mówczynie zwróciła uwagę, że smolenickie konferencje nie są epizodycznymi zdarzeniami naukowymi, lecz doprowadziły do nawiązania trwałej współpracy między ich uczestnikami. Współpraca ta wyraża się zarówno w ukierunkowywaniu badań, jak

i podejmowaniu wspólnych przedsięwzięć naukowych. Ponadto ogromne znaczenie ma, zdaniem B. Kudláčovej, uprzystępnianie w języku angielskim pedagogiki uprawianej w tej części Europy. Temu służy właśnie monografia zbiorowa pt. *Education and "Pädagogik" – Philosophical and Historical Reflection*, która choć zawiera teksty przedstawione w Smolenicach w 2016 roku, ukazała się dopiero niedawno (Kudláčová, Rajský [red.]. 2019). Blisko dwa lata zajęło bowiem opracowanie językowe. W tym kontekście mówczyni podziękowała Pádraigowi Hoganowi z Narodowego Uniwersytetu Irlandzkiego w Maynooth za mrówczą pracę nad korektą językową wszystkich tekstów składających się na wspomnianą monografię. To uświadamia, jak trudnym i wymagającym zadaniem jest skoordynowanie terminologii pedagogicznej używanej w tradycji kontynentalnej i anglosaskiej.

Jako drugi w części inauguracyjnej wystąpił Ján Pálffy, dyrektor słowackiego Narodowego Instytutu Pamięci, który oprócz kurtuazyjnego pozdrowienia gości, nakreślił w ogólnych zarysach potrzebę dokumentowania śladów ostatniego totalitaryzmu w Europie – komunizmu, aby go eksplorować również od strony naukowej. To zadanie dotyczy w szczególności środowiska nauczycielskiego, które było przez socjalistycznych rządców traktowane wyłącznie instrumentalnie jako zbiorowość krzewicieli „jedynie słusznego ustroju”. Następnie kilka słów do przybyłych gości skierowała dziekan Wydziału Pedagogicznego Trnavskiego Uniwersytetu, Viera Peterková, która życzyła im owocnych obrad.

Po tych wystąpieniach przystąpiono do obrad plenarnych. Złożyły się na nie cztery referaty wygłoszone przez tzw. *keynote speakers*, czyli głównych prelegentów. Obrady te podzielono na dwie sesje. Pierwszej sesji przewodniczyła B. Kudláčová, która poprosiła o zabranie głosu Ivetę Ľestere z Łotewskiego Uniwersytetu Narodowego w Rydze. Tytuł jej referatu brzmiał: *Educating the New Soviet Man: Displayed Image and Hidden Resistance*. Jego osnową były badania jakościowe przeprowadzone przez autorkę z pomocą etnografii wizualnej, których przedmiotem było blisko 400 fotografii prezentujących uczniów łotewskich szkół podstawowych. I. Ľestere przeprowadziła jakościową analizę zgromadzonego materiału pod względem efektywności programu urabiania „nowego człowieka”, który został narzucony szkolnictwu łotewskiemu w okresie okupacji przez Rosję sowiecką. Żeby to sprawdzić, posłużyła się trójwymiarowym modelem ukrytego oporu edukacyjnego, autorstwa polskiej badaczki Anny Babickiej-Wirkus (2018). Wyniki przeprowadzonego badania przekonują, zdaniem I. Ľestere, o licznych, jednakże zawoalowanych przejawach sprzeciwu uczniów wobec narzucanego im ideału „nowego człowieka radzieckiego”.

Jako drugi główny prelegent wystąpił wspomniany już powyżej P. Hogan. Tytuł jego wystąpienia brzmiał: *The Recurring Conquest of Hearts and Minds: Reflections on Totalitarian Currents in Education*. Zanim prowadząca sesję oddała głos mówcy, podziękowała mu za to, że w minionym okresie wspierał naukowców z Europy Wschodniej i Centralnej, którzy po upadku socjalizmu stawiali pierwsze kroki w nieznanym im do tej pory środowisku pedagogów anglosaskich. W odpowiedzi

na to P. Hogan stwierdził, że po stronie, którą w jakimś sensie na tej konferencji reprezentuje, tzn. tradycji anglosaskiej, wciąż brakuje zainteresowania Europą kontynentalną, a w szczególności jej częścią centralną i wschodnią i myślą pedagogiczną tej części Europy. Głównym powodem takiego stanu rzeczy są różnice terminologiczne i koncepcyjne. Podejmowane przez mówcę działania wynikały stąd, że będąc Irlandczykiem, nie uważa języka angielskiego za swój język ojczysty i być może właśnie to pomogło mu zrozumieć trudności językowe, z którymi muszą się mierzyć pedagodzy z Europy kontynentalnej.

Przedstawiając swój temat, P. Hogan zwrócił uwagę na autorytaryzm, który zdomował się w kulturze i szkolnictwie zachodnio-europejskim w latach 70. minionego stulecia i niepodzielnie zapanował w nich w latach 90. Polega on jego zdaniem przede wszystkim na pozbawieniu edukacji prawa do rozwijania się według własnych reguł (ang. *in its own right*) i na narzucaniu jej standardów pochodzących przede wszystkim ze sfery ekonomicznej. Przejawem tego jest ukierunkowanie nauczania szkolnego na wyniki (efekty) i ich empiryczny pomiar. To powoduje obniżenie znaczenia, jakie przykłada się do działania pedagogicznego nauczycieli i wychowawców, a w skrajnych przypadkach całkowite pozbawienie go ważności. Mówca zaproponował, żeby ten stan rzeczy opatrzyć mianem totalitaryzmu pisanego małą literą „t”. Przeciwstawiając się mu, należy podjąć, zdaniem P. Hogana, działania wspierające nauczycieli. Temu właśnie służyły projekty, które w ostatnim czasie realizował na swojej uczelni (np. „Teaching and Learning for 21st Century”). U ich podstaw leżały dwa przeświadczenia, które starał się zaszczerpić nauczycielom: po pierwsze, każdy uczeń zdolny jest do rozwoju i uczenia się (ang. *nativity*) i po drugie, do obowiązków zawodowych nauczyciela należy orientowanie się w różnorodności sposobów nauczania i umiejętne wykorzystywanie ich w trakcie nauki szkolnej.

Po wystąpieniach odbyła się dyskusja, a po niej organizatorzy zaprosili na przerwę kawową. Po przerwie przystąpiono do drugiej części obrad plenarnych. Przewodniczyła im nadal B. Kudláčová, która do mównicy zaprosiła Petera Jaška, pracownika Narodowego Instytutu Pamięci z Bratysławy. W wystąpieniu, które zostało zatytułowane *Research on the Period of the Communist Regime in Slovakia from the Perspective of the Nation's Memory Institute. Background, State and Perspectives*, referent scharakteryzował główne obszary działania reprezentowanej przez siebie instytucji. Po nim prowadząca poprosiła o zabranie głosu Františka Mikloška, działacza opozycyjnego w ramach tzw. tajnego Kościoła na Słowacji w okresie dyktatury socjalistycznej. Przedstawiając mówcę, B. Kudláčová określiła go mianem „żywego świadectwa historii” tamtych czasów. F. Mikloško nakreślił słuchaczom w sposób pełen osobistych refleksji obraz podziemnej działalności, która była prowadzona w środowisku młodzieży akademickiej od drugiej połowy lat 60. do upadku socjalizmu przez wielu zapomnianych obecnie duchownych i intelektualistów chrześcijańskich. Jego zdaniem, działania te wydały owoce społeczne

i kulturowe na Słowacji nie tylko w okresie przełomu, lecz także współcześnie są czynnikiem kształtującym życie publiczne.

Tak jak poprzednio po wystąpieniach odbyła się dyskusja. Potem uczestnicy konferencji udali się na obiad. Po nim wznowiono obrady, z tym że odbywały się one już w dwóch grupach językowych: słowacko-czeskiej i angielskiej. Tak obradowano do zakończenia konferencji. Niniejsze sprawozdanie będzie obejmowało tylko wystąpienia wygłoszone w grupie angielskojęzycznej, w której uczestniczył autor.

Pierwszą sesję w tej grupie poprowadził Tomáš Kasper. Poprosił on do mównicy Ingrid Kodelję, która odczytała referat znanego współczesnego filozofa kształcenia ze Słowenii, Zdenko Kodelji pt. *Totalitarianism and the Violation of Human Rights. The Case of Slovenia*. Po niej do zabrania głosu został zaproszony Vučina Zorić z Czarnogóry, który przedstawił temat: *Ideology and Education in Yugoslavia (1945–1990). The Case of Montenegro*. Mówca zaproponował najpierw typologizację okresu, którego dotyczą jego badania, a następnie scharakteryzował każdy z nich z perspektywy indoktrynacji prowadzonej przez centralny rząd w Belgradzie wobec szkolnictwa w Czarnogórze, jednego z krajów wchodzących w skład byłej Jugosławii. Za kontynuację tych rozważań można uznać wystąpienie Snježany Šušnjary z Bośni i Hercegowiny, której referat nosił tytuł *The School System in Bosnia and Herzegovina under the Communist Regime*. Mówczynie skupiła się w nim na zrekonstruowaniu elementów wychowania ideologicznego, zawartych w podręcznikach szkolnych z okresu dyktatury Josipa Tito. Sesję tę zakończono dyskusją, po której ogłoszona została przerwa kawowa.

Po przerwie przewodniczenie w grupie angielskojęzycznej objął V. Zorić. Otwierając drugą sesję, zaprosił do mównicy Antonio Fco Cnales Serrano z Complutense University w Madrycie. W referacie zatytułowanym *Education in the First Two Decades of the Franco Regime* przedstawił on działania indoktrynacyjne z wczesnego okresu dyktatury Francisco Franco w Hiszpanii w zakresie szkolnictwa publicznego. Po nim o zabranie głosu został poproszony Paolo Alfieri z Catholic University of Sacred Heart w Mediolanie. Zakres jego referatu obejmował wprawdzie dość krótki okres, tzn. lata 1922–1943, dotyczył jednak interesującego zagadnienia, a mianowicie wprowadzenia obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego w szkolnictwie powszechnym we Włoszech, co można traktować jako jeden z elementów indoktrynacji dzieci i młodzieży przez ideologię faszystowską. P. Alfieri zaprezentował temat *Physical Education for Italian Children during the Fascist Totalitarian Regime*.

Po tych dwóch wystąpieniach odbyła się dyskusja zamykająca pierwszy dzień obrad. W programie wieczornym organizatorzy przygotowali promocję wydanej w tych dniach monografii pod redakcją B. Kudláčovej ([red.]. 2019) i kolację. Promocję rozpoczęło wystąpienie J. M. Rektora Uniwersytetu Trnavskiego, René Bilika, który podziękował B. Kudláčovej za trzecie z rzędu opracowanie dotyczące szkolnictwa na Słowacji. Niedawno co wydana monografia zwieńcza portretowanie dziejów szkół i nauczycielstwa słowackiego od jego początków w 1918 roku.

Warto w tym miejscu choćby tylko wymienić dwie pozostałe prace, a mianowicie: *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1939–1945* (Kudláčová [red.]. 2015) i *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu* (Kudláčová [red.]. 2018).

Po tym przemówieniu zabrał głos jeden z recenzentów opracowania, obecny na konferencji T. Kasper. Również on podkreślił całościowy charakter opracowania B. Kudláčovej, a jednocześnie zwrócił uwagę na to, że dzięki jej staraniom w proces refleksji naukowej włączyło się wielu badaczy ze Słowacji i Czech. Fakt ten zasługuje na podkreślenie, gdyż z perspektywy krajów satelitarnych byłego Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich ma to charakter unikatowy. W końcu głos zabrała również redaktorka, która z kolei skierowała uwagę słuchaczy na zadanie podjęte przez historyków – dokumentowania tego, co się wydarzyło w przeszłości. Zadeedykowała ona prezentowaną monografię tym wszystkim, których czyny i słowa zostały w książce w jakimś sensie uwiecznione.

Obrady drugiego dnia prowadzono w grupach językowych. Pierwszą sesję grupy angielskojęzycznej poprowadził niżej podpisany. Najpierw poprosił on Zoltána Andrása Szabó i Andrása Németha z Eötvös Loránd University w Budapeszcie o zaprezentowanie swojego referatu. Jego tytuł brzmiał: *The Written Communication of Educational Science in Hungary between 1961 and 1990: The Case of Magyar Pedagógia (Hungarian Pedagogy)*. Przedmiotem analiz były treści artykułów publikowanych w czasopiśmie „Magyar Pedagógia” w okresie 1961–1990. Badacze z pomocą metod ilościowych skonstatowali, że w omawianym czasie największa zmiana dokonała się w proporcjach między tekstami o charakterze badań podstawowych i aplikacyjnych, na korzyść tych drugich. Innymi słowy: w „Magyar Pedagógia” wraz ze wzrostem w siłę ideologii socjalistycznej coraz częściej publikowano artykuły z obszaru dydaktyki, teorii wychowania i teorii organizacji niż pedagogiki ogólnej i porównawczej. Zdaniem Z. A. Szabó i A. Németha, świadczy to coraz większym stopniu instrumentalnego traktowania wiedzy pedagogicznej w środowisku pedagogów akademickich.

Następnym prelegentem w tej grupie językowej był T. Kasper, który przedstawił referat zatytułowany *“And Yet You Were Wrong!” Several Views on Marxist Interpretation and “Rewriting” of the Interwar Democratic Discussion on School Reform in Czechoslovakia in the 1950s*. Jak wskazuje tytuł jego wystąpienia, okresem objętym analizą były lata 50. minionego wieku. Czeski historyk wychowania prześledził różne formy sowyetyzacji środowiska pedagogicznego i pedagogiki jako nauki w ówczesnej Czechosłowacji.

Trzecią prelegentką w tej sesji była B. Kudláčová. W referacie zatytułowanym *Changes in Educational Thought at the Beginning of the Communist Period in Slovakia* przedstawiła naukową analizę faktów historycznych, o których poprzedniego dnia opowiadał z perspektywy własnych przeżyć i doświadczeń F. Mikloško. Referentka skoncentrowała swoją uwagę na działaniach edukacyjnych podejmowanych przez tzw. tajny Kościół na Słowacji w środowisku akademickim i ich efektach.



Czwartym i ostatnim mówcą w tej sesji był Attila Nóbik z University of Szeged. Swoje wystąpienie zatytułował następująco: *Changing Roles of History of Education in Hungarian Teacher Training in the 1950s*. Referent zwrócił uwagę słuchaczy na zmianę rozumienia roli historii wychowania na Węgrzech w latach 50. minionego stulecia. Zmiana ta polegała na zawężeniu problematyki poruszanej w tekstach historycznych wyłącznie do udzielania praktycznych wskazówek metodologicznych pomocnych w pracy pedagogicznej.

Tak jak w poprzednich sesjach po wysłuchaniu referatów odbyła się dyskusja, a potem uczestnicy udali się na przerwę kawową. Po niej odbyła się czwarta i ostatnia sesja, również w grupach językowych. W grupie angielskojęzycznej przewodniczenie jej objęła I. Kestere, która poprosiła o zabranie głosu Katarzynę Wrońską z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Prelegentka przedstawiła referat zatytułowany *Philosophy in the Service of Ideology in the Communist Period in Poland. The Case of Karol Kotłowski's Philosophical Pedagogy*. Mówczyni scharakteryzowała najpierw myślenie totalitarne z pomocą wybranych koncepcji Hannah Arendt, Sergiusza Hessena i Józefa Tischnera, a następnie przeprowadziła wnikliwą analizę tekstów Karola Kotłowskiego. Jej zdaniem, wbrew obiegowym opiniom K. Kotłowskiego należy zaliczyć do części pedagogów, którzy całkowicie świadomie w swojej twórczości naukowej przyjęli rolę krzewicieli ideologii socjalizmu. Jako ostatni w tej grupie wystąpił niżej podpisany. Tytuł jego wystąpienia brzmiał: *Integrative or Complementary? 'Archaeology' of Polish General Pädagogik's Transformations in the Twentieth Century*. Skrótowo nakreślił on proces stopniowego zanikania (unicestwiania) pedagogiki ogólnej w polskim dyskursie pedagogicznym w okresie socjalizmu. Za przyczynę tego stanu rzeczy mówca uznał odrzucenie tradycyjnego modelu myślenia pedagogicznego i zastąpienie go myśleniem edukacyjnym. To ostatnie w wydaniu socjalistycznym cechowało się utopijnym dążeniem do całkowitego zintegrowania wychowania i kształcenia, od którego uzależnione było osiągnięcie celów ideologicznych. Patrząc z tego punktu widzenia, utożsamienie wychowania i kształcenia nieuchronnie doprowadziło do konfliktu ze wspomnianym myśleniem pedagogicznym, w którym oba rodzaje czynności zachowują swoją autonomię i wzajemnie się uzupełniają.

Na zakończenie konferencji odbyło się spotkanie wszystkich uczestników. W imieniu organizatorów przybyłym podziękowała B. Kudláčová. Natomiast jej i wszystkim organizatorom wdzięczność wyraził V. Zorić jako reprezentant gości. Konferencję zakończyło pamiątkowe zdjęcie. Wszyscy życzyli sobie ponownego spotkania za trzy lata.

### Bibliografia

- Babicka-Wirkus A. (2018). *A three-demensional model of resistance in education*. „The New Educational Review”. Dostępny na: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/e52/a3.pdf> (otwarto: 14.10.2019 r.)

- Kudláčová B. (red.). (2015). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1939–1945*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity v Trnave.
- Kudláčová B. (red.). (2018). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity v Trnave.
- Kudláčová B. (red.). (2019). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity v Trnave.
- Kudláčová B., Rajský A. (red.). (2019). *Education and “Pädagogik” – Philosophical and Historical Reflection*. Berlin: Peter Lang.
- Kudláčová B., Sádovská A. (red.). (2019). *Education in totalitarian ideologies of the 20th century. Výchova a vzdelávanie v totalitných ideológiách 20. storočia. Book of abstracts*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity v Trnave – Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.