

A young girl with dark hair, wearing a white ruffled shirt, is looking intently at a book she is holding. The background is dark and out of focus, showing other children in a classroom setting. The lighting is dramatic, highlighting the girl's face and the book.

# KULTURA SPOŁECZEŃSTWO EDUKACJA

**Nr 1 (13) 2018**

**WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM**

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**KULTURA – Społeczeństwo – Edukacja**

CULTURE – SOCIETY – EDUCATION

---

**NR 1 (13) 2018**

---



POZNAŃ 2018

## KULTURA-SPOŁECZEŃSTWO-EDUKACJA

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
wydawane w formie półrocznika

### RADA REDAKCYJNA

Redaktor naczelny – Agnieszka Cybal-Michalska

Sekretarz redakcji – Jarema Drozdowicz

Sekretarze wspomagający numeru 1(13) 2018 – Paulina Peret-Drażewska, Barbara Jankowiak, Maria Mucha

Członkowie – Agnieszka Gromkowska-Melosik, Małgorzata Grzywacz, Daria Hejwosz-Gromkowska, Witold Jakubowski, Barbara Jankowiak, Ewa Karmolińska-Jagodzik, Karolina Kuryś-Szyncel, Jerzy Luty, Agata Matysiak-Błaszczyk, Zbyszko Melosik, Pavel Mühlpachr, Janice Myck-Wayne, Joanna Ostrouch-Kamińska, Magdalena Piorunek, Isadora Saez Rosenkranz, Winfried Schubarth, Katarzyna Segiet, Waldemar Segiet, Andreas Seidel, Dorota Smetanová, Kristin K. Stang, Lidia Suchanek, Alena Valisova, Cristina Maria Coimbra Vieira, Katarzyna Waszyńska, Eva Zamojska

### REDAKTORZY TEMATYCZNI

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogika młodzieży i kultury, socjologia edukacji)

Jarema Drozdowicz (antropologia edukacji, antropologia kultury)

Agnieszka Gromkowska-Melosik (edukacja wielokulturowa)

Magdalena Grzywacz (nauki o kulturze)

Daria Hejwosz-Gromkowska (pedagogika ogólna, pedagogika zdrowia)

Witold Jakubowski (pedagogika kultury i mediów, andragogika)

Barbara Jankowiak (pedagogika zdrowia, psychologia społeczna)

Ewa Karmolińska-Jagodzik (pedagogika ogólna, pedagogika młodzieży)

Karolina Kuryś-Szyncel (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza)

Jerzy Luty (estetyka, filozofia sztuki)

Agata Matysiak-Błaszczyk (pedagogika społeczna)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji, pedagogika porównawcza)

Pavel Mühlpachr (pedagogika specjalna, pedagogika społeczna)

Janice Myck-Wayne (pedagogika specjalna)

Joanna Ostrouch-Kamińska (socjologia edukacji i rodziny, pedagogika społeczna)

Magdalena Piorunek (pedagogika pracy, pedagogika społeczna)

Winfried Schubarth (teoria wychowania i socjalizacji)

Katarzyna Segiet (pedagogika społeczna, pedagogika dziecka)

Waldemar Segiet (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza)

Andreas Seidel (teoria wychowania i socjalizacji)

Dorota Smetanová (pedagogika resocjalizacyjna)

Kristin K. Stang (pedeutologia)

Lidia Suchanek (edukacja artystyczna)

Alena Valisova (pedagogika specjalna)

Cristina Maria Coimbra Vieira (psychologia edukacji, edukacja dorosłych)

Katarzyna Waszyńska (psychologia społeczna, pedagogika zdrowia)

Eva Zamojska (pedagogika ogólna, edukacja międzykulturowa)

### REDAKTORZY JĘZYKOWI

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Polish)

Marianna Waters (English)

### REDAKTOR STATYSTYCZNY

Mirosław Krzyśko

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 2300-0422

# Spis treści

---

## Artykuły

MAŁGORZATA GRZYWACZ, GRAŻYNA MIŁKOWSKA, MAGDALENA PIORUNEK, LECH SAŁACIŃSKI, <i>Gedanken zum Hochschulwesen in Polen. Veränderungen – Streitpunkte – Wertungen.</i> Teil 2 . . . . .	9
KINGA KUSZAK, <i>Dziecko w pogoni za szczęściem. Pozory szczęśliwego dzieciństwa</i> . . . . .	31
ABRAHEEM ABU-AJAJ, <i>The degree of social and educational integration and absorption of Arab Bedouin female students in teacher training institutions in Israel</i> . . . . .	49
MAŁGORZATA CYWIŃSKA, <i>Positive reappraisal of stressful situations by children of younger school age</i> . . . . .	63
WALDEMAR KMIECIKOWSKI, <i>Aksjologiczny zamęt wyzwaniem dla współczesnego człowieka</i> . . . . .	71
ELANIT AYZIK, <i>The properties of the modern world and the teacher's awareness</i> . . . . .	83
MAGDALENA KOZULA, <i>Adaptacja studentów zagranicznych na uczelniach jako główne wyzwanie edukacji migracyjnej w Polsce</i> . . . . .	91
JOANNA KAPICA-CURZYTEK, <i>Edukacja a „tło migracyjne” – europejskie doświadczenia i dylematy w drodze do integracji</i> . . . . .	105
EWA SOWA-BEHTANE, <i>Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych – organizacja pozarządowa reprezentująca interesy osób odmiennych kulturowo</i> . . . . .	117
ANGELIKA FIGIEL, <i>Dobre praktyki edukacji wielokulturowej na przykładzie Społecznego Gimna- zjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie</i> . . . . .	127
PATRYCJA KINGA KNAST, <i>Esej o aktualności teorii Stuarta Halla w kontekście badań nad blogosferą</i> . . . . .	143
MAŁGORZATA ANNA JAKUBOWSKA, <i>„Powieść o szwedzkim lęku” czyli kryminał jako zwierciadło zmian społecznych, historycznych i kulturowych na przykładzie cyklu „Wallander” Henninga Mankella</i> . . . . .	153
MARLENA KAŻMIERSKA, <i>Asertywność jako istotna kompetencja społeczna w rzeczywistości szkolnej uczniów</i> . . . . .	169
ŁUKASZ ALBAŃSKI, <i>The challenges of undocumented migrant childhood</i> . . . . .	181
JOANNA KOZIĘLSKA, <i>Zawodówka (nie) jest OK? Szkoły zawodowe (branżowe) w opiniach uczniów a wybory edukacyjno-zawodowe w odniesieniu do sytuacji na rynku pracy</i> . . . . .	201
KAMILA ŚLEPUSKA, <i>Aktywność w czasie wolnym młodzieży studiującej</i> . . . . .	213
ANETA JUDZIŃSKA, <i>(Auto)percepcja tożsamości w ujęciu współczesnej młodzieży na podstawie „Oblicza” Szymona Kołody</i> . . . . .	235
ADEL AYADA, <i>The breakthrough of Bedouin women in Northern Israel – a conflict between gene- rations</i> . . . . .	247
JOANNA WRZOUCHUL-STAWINOĞA, <i>Obraz współczesnego społeczeństwa w utworach muzycznych Doroty Masłowskiej – Mister D.</i> . . . . .	253
JERZY JANIEC, <i>Problem-solving activity including trust and honesty: spotlighting ‘ASD’ students</i> . . . . .	273



**Sprawozdania**

JAKUB KAROL ADAMCZEWSKI, <i>Sprawozdanie z I Międzynarodowego Sympozjum Naukowego Sztuki Tkaniny „Mistrz i uczeń”, Lwów, 2-6 września 2017 roku</i> . . . . .	289
<b>Informacje o autorach</b> . . . . .	291
<b>Informacje dla autorów</b> . . . . .	293
<b>Editorial information</b> . . . . .	295

# Table of contents

---

## Articles

MAŁGORZATA GRZYWACZ, GRAŻYNA MIŁKOWSKA, MAGDALENA PIORUNEK, LECH SAŁACIŃSKI, <i>Thoughts on the higher education system in Poland. Changes – issues – evaluation.</i> Part 2 . . . . .	9
KINGA KUSZAK, <i>Children in search of happiness. Appearances of a happy childhood</i> . . . . .	31
ABRAHEEM ABU-AJAJ, <i>The degree of social and educational integration and absorption of Arab Bedouin female students in teacher training institutions in Israel</i> . . . . .	49
MAŁGORZATA CYWIŃSKA, <i>Positive reappraisal of stressful situations by children of younger school age</i> . . . . .	63
WALDEMAR KMIECIKOWSKI, <i>Axiological confusion as a challenge for modern man</i> . . . . .	71
ELANIT AYZIK, <i>The properties of the modern world and the teacher's awareness</i> . . . . .	83
MAGDALENA KOZULA, <i>Adaptation of international students at universities as a main challenge of educational migration in Poland</i> . . . . .	91
JOANNA KAPICA-CURZYTEK, <i>Education and migration – European experiences and dilemmas towards integration</i> . . . . .	105
EWA SOWA-BEHTANE, <i>Multicultural Families Association – a non-governmental organization representing the interests of persons with different cultures</i> . . . . .	117
ANGELIKA FIGIEL, <i>Good practices in multicultural education based on the example of the “Raszyńska” Community Junior Secondary School No. 20 in Warsaw</i> . . . . .	127
PATRYCJA KINGA KNAST, <i>Essay on validity of Stuart Hall's theory in the context of blogosphere studies</i> . . . . .	143
MAŁGORZATA ANNA JAKUBOWSKA, „ <i>Novel about the Swedish anxiety</i> ”: crime story as a mirror of social, historical and cultural changes exemplified by the „Wallander” series by Henning Mankell . . . . .	153
MARLENA KAŻMIERSKA, <i>Assertiveness as an important social competence in the school reality of students</i> . . . . .	169
ŁUKASZ ALBAŃSKI, <i>The challenges of undocumented migrant childhood</i> . . . . .	181
JOANNA KOZIELSKA, <i>Vocational school is (not) OK? Vocational school in middle school students' opinions vs. educational-vocational choices with regard to the situation on the labour market</i> . . . . .	201
KAMILA SEUPSKA, <i>Activity of young people studying in their free time</i> . . . . .	213
ANETA JUDZIŃSKA, <i>(Self)perception of young people's identity in “The Face” by Szymon Kołoda</i> . . . . .	235
ADEL AYADA, <i>The breakthrough of Bedouin women in Northern Israel – a conflict between generations</i> . . . . .	247
JOANNA WRZOUCHUL-STAWINOĞA, <i>The depiction of contemporary society in Dorota Masłowska's music – Mister D.</i> . . . . .	253
JERZY JANIEC, <i>Problem-solving activity including trust and honesty: spotlighting ‘ASD’ students</i> . . . . .	273

**Reports**

JAKUB KAROL ADAMCZEWSKI, <i>Report on the I International Scientific Symposium of Textile Art „Master and Disciple”, Lvov, 2–6 September 2017</i> . . . . .	289
<b>Notes on authors</b> . . . . .	291
<b>Informacje dla autorów</b> . . . . .	293
<b>Editorial information</b> . . . . .	295



## Artykuły







**Małgorzata Grzywacz**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

**Grażyna Miłkowska**

Uniwersytet Zielonogórski

**Magdalena Piorunek**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

**Lech Sałaciński**

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli  
w Zielonej Górze

## Gedanken zum Hochschulwesen in Polen. Veränderungen – Streitpunkte – Wertungen<sup>1</sup>. Teil 2

### KEYWORDS

higher education, degree system,  
studying process Poland, Euro-  
pean Union

### ABSTRACT

Grzywacz Małgorzata, Miłkowska Grażyna, Piorunek Magdalena, Lech Sałaciński, *Gedanken zum Hochschulwesen in Polen. Veränderungen – Streitpunkte – Wertungen. Teil 2.* [Thoughts on the higher education system in Poland. Changes – issues – evaluation. Part 2]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 9–30, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.1.

This report is a part of the outcome of the international project entitled “Studium in Osteuropa: Ausgewählte Aspekte (Analysen, Befunde)” realised in the years 2013-2015 under supervision of Prof. Wilfried Schubarth and Dr Andreas Seidl from the Potsdam University, Department Erziehungswissenschaft and Prof. Karsten Speck from the University of Oldenburg, Germany. The project was realised jointly by representatives of academic centres from Germany, Czech Republic, Poland and Russia. Its general aim was a comparative analysis of the effects of implementation of Bologna Process directives in the higher education organisation in individual countries. The changes introduced into the higher education systems in the countries involved in the project were described and evaluated, in particular the problems of education of teachers at the university level was discussed. The following text is an outcome of the contribution of Polish group engaged in the project realisation. The report will be presented in two parts. The first part is focused on the macro-social context of transformations in the higher education system in Poland. Realisation of selected aspects of Bologna Process directives is described and supplemented with empirical comments. The second part is concerned with selected aspects of university level education of teachers, followed by a polemic against the assumptions and realisation of the target transformations of higher education system

<sup>1</sup> Der vorliegende Text wird auch in Auszügen veröffentlicht (Stand Juli 2017) in: Małgorzata Grzywacz, Grażyna Miłkowska, Magdalena Piorunek, Lech Sałaciński, *Die Entwicklung des*

## Die Lehrerausbildung in Polen

Bis 2006 gestaltete sich die Ausbildung von Lehrern in Polen differenziert: über ein Studium an einer Berufshochschule, ein ergänzendes Magisterstudium, ein zusammen-hängendes Magisterstudium sowie ein pädagogisches postgraduales Studium nach einem Berufsabschluss. Die Ausbildung zu Lehrern erfolgte an speziellen Einrichtungen: an Lehrerkollegs, Lehrerkollegs für Fremdsprachen, Lehrerinstitutionen, Lehrerinstitutionen für Vorschulerziehung bzw. Grundschulunterricht sowie Lehrerinstitutionen für Polytechnik.

Ungeachtet dieser großen Differenziertheit des polnischen Ausbildungssystems dominierten an den Schulen zahlenmäßig schon immer die Lehrer mit Hochschulabschluss. 1992 zum Beispiel hatten 58,2% der Lehrer einen Hochschulabschluss. Der Anteil dieser Gruppe nahm von Jahr zu Jahr systematisch weiter zu. Im Jahre 2000 betrug er bereits 84,4% und erreichte 2009 mit 97% ein Niveau, das zu den höchsten in Europa gehörte (Białecki, 2003). Ein derartiger Anstieg der Zahl von Lehrern mit Hochschulabschluss muss im Zusammenhang mit den für diese Zeit symptomatisch ansteigenden Bildungsbestrebungen der polnischen Gesellschaft gesehen werden, die den Hochschulen einen massenhaften Zulauf von Studienanwärtern bescherten und zu einer Änderung des Systems von Beschäftigung und Bezahlung der Lehrer führten. Die Tendenz einer zurückgehenden Anzahl von Lehrern mit mittlerem Ausbildungsniveau sowie der Absolventen von Lehrerinstitutionen und Lehrerkollegs setzte sich auch im späteren Zeitraum fort.

Gegenwärtig muss jeder Lehrer in Polen, der an einer Schule arbeiten möchte, einen Hochschulabschluss mit pädagogischer Qualifikation nachweisen. Diese Bedingung ist in den Vorschriften des Hochschulrechts sowie des Gesetzes über das Bildungssystem sowie in entsprechenden Verordnungen verankert. Die Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 13. Juni 2006 als Konsequenz der Verpflichtungen der von Polen unterzeichneten Erklärung von Bologna trägt zusätzlich zur wesentlichen Änderung der Situation bei. Wie in anderen Studienrichtungen wurde auch in der Lehrerausbildung das Prinzip eingeführt, nach dem von einem zusammenhängenden Hochschulstudium zugunsten

---

*Hochschulwesens am Beispiel Polens* (s. 241–262), Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung | 3, Wilfried Schubarth | Sylvi Mauermeister | Andreas Seidel (Hrsg.), Studium nach Bologna, Befunde und Positionen, Universitätsverlag Potsdam, Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek, Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in derhlte Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar. Universitätsverlag Potsdam 2017, ISSN (print) 2192-1075, ISSN (online) 2192-1083.

einer zweistufigen Ausbildung Abstand genommen wird<sup>2</sup>. Damit begannen neue Standards der Vorbereitung auf den Lehrerberuf zu greifen. Diesen Standards entsprechend erfolgt die Lehrerausbildung in Polen hauptsächlich an Hochschulen über ein Lehrerstudium, im Rahmen eines Berufshochschulstudiums mit Abschluss „Lizenziat“ (BA), das zunächst zwei Studienvarianten für Lehrer vorsah – ein Haupt- und ein Zusatzstudium – sowie im Rahmen eines Studiums zweiten Grades mit Abschluss „Magister“ (MA), das sowohl in einer Fachrichtung als auch in zwei Fachrichtungen absolviert werden kann (Osiński, 2011).

Von Wichtigkeit hierbei ist, dass das Lehrerstudium folgende Facheinheiten umfassen muss: Fachrichtungsausbildung zur Vorbereitung auf das Unterrichten des ersten Schulfaches (sog. Modul I), pädagogische Ausbildung zur Vorbereitung auf die Realisierung erzieherischer und sozialpädagogischer Aufgaben (Modul II), didaktische Ausbildung (Modul III) sowie fakultative Ausbildung zur Vorbereitung auf das Unterrichten des zweiten Faches (Modul IV) und Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik (Modul V). Für die Umsetzung von Modul II und III sind insgesamt mindestens drei Semester vorgesehen. Die Ausbildung in Modul IV ist obligatorisch für Lehrerstudienten, die mehr als ein Fach unterrichten werden, und Modul V haben Studenten zu absolvieren, die die Berechtigung zum Unterrichten eines bestimmten Faches in Kindergärten sowie Sonder- und Integrations-schulen erlangen möchten<sup>3</sup>.

Die in den einzelnen Modulen der Lehrerausbildung festgelegten Anforderungen enthalten eine sehr präzise Beschreibung der Kompetenzen künftiger Lehrer. Die wichtigsten sind:

- 1) Fachkompetenzen;
- 2) Kompetenzen im Bereich Fachdidaktik;
- 3) Psychologische und erzieherische Kompetenzen, darunter zur Unterstützung der sozialen Entwicklung des Schülers;
- 4) Diagnostische Kompetenzen, hauptsächlich im Bereich der richtigen Planung und Organisation pädagogischer Diagnosen und der Evaluierung von Schülerleistungen;

---

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów / Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 13. Juni 2006 zu den Bezeichnungen von Studienrichtungen, Dz.U. z 2006 r., nr 121, poz. 838.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela / Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 17. Januar 2012 zu den Standards der Ausbildung zum Lehrerberuf, Dz. U. RP, Warszawa, 6 lutego 2012, PDF.

- 5) Methodische Kompetenzen zur Unterstützung der Entwicklung von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen;
- 6) Soziale Kompetenzen, insbesondere zur Verbesserung der interpersonellen Kommunikation sowie verbaler und nonverbaler Verhaltensweisen in Ausbildungssituationen;
- 7) Kompetenzen zur Bewertung des eigenen Wissens- und Fähigkeitsniveaus sowie zur Einschätzung der Ergebnisse eigener Arbeit;
- 8) Kompetenzen in den Bereichen stimmliche Leistungsfähigkeit, Arbeitssicherheit und Arbeitshygiene;
- 9) Sprachliche Kompetenzen im Einklang mit den vom Europarat bestätigten Standards hinsichtlich der Beherrschung mindestens einer Fremdsprache auf fortgeschrittenem Niveau;
- 10) Kompetenzen zur wirksamen Anwendung moderner Informationstechnologien im Lehrprozess.

Bei der Vorbereitung zur Ausübung des Lehrerberufs in Polen wird also großes Augenmerk darauf gerichtet, dass die künftigen Lehrer ein äußerst umfangreiches Wissen in Pädagogik und Psychologie erlangen und in diesen Bereichen ihre professionellen Fähigkeiten entwickeln. Hervorzuheben ist, dass im Rahmen der didaktischen Ausbildung besonderer Wert auf eine interessante Unterrichtsführung und die Individualisierung des Lehrprozesses gelegt wird. In dem psychologisch-pädagogischen Teil wird die Bedeutung von Erziehung und Betreuung in der Schule unterstrichen sowie die Notwendigkeit, dass Schule und Lehrer das gesellschaftliche Leben im lokalen Umfeld organisieren.

In Polen ist jeder Lehramtsanwärter im Verlaufe seiner gesamten Ausbildung zur Absolvierung pädagogischer Praktika verpflichtet. Diese Praktika sollen über den direkten Kontakt mit Schule und Schülern dazu dienen, die Spezifik der Organisation und des Funktionierens der Schulen kennen zu lernen sowie berufliche Fertigkeiten methodisch zu exerzieren. Praktika gibt es in den Ausbildungsmodulen II, III, IV und V. Die Anzahl der Praktikumsstunden ist in den einzelnen Modulen unterschiedlich:

- Vorbereitung auf psychologisch-pädagogischem Gebiet – 30 Stunden,
- Vorbereitung auf didaktischem Gebiet – 120 Stunden,
- Vorbereitung auf das Unterrichten eines weiteren Faches – 60 Stunden,
- Vorbereitung auf dem Gebiet der Sonderpädagogik – 120 Stunden<sup>4</sup>.

Gefordert wird, dass der erste Teil des Praktikums der Herausbildung betreuerischer und erzieherischer Kompetenzen dient und in Schulhorten, lokalen sowie

---

<sup>4</sup> Ebd.

therapeutischen Schülerbetreuungscentren absolviert wird. Der zweite Teil ist der Vorbereitung auf die Betreuung einer Gruppe und der Diagnose individueller Bedürfnisse von Schülern gewidmet. Erst auf der Grundlage dieser beiden Praktikumsstufen kann die dritte Stufe, das didaktische Praktikum, erfolgen, das auf das Unterrichten eines konkreten Faches vorbereitet. Vorgeschlagen wird, die Praktika nicht ausschließlich während studienfreier Zeiten zu organisieren, denn die Belastung der Studenten durch Unterricht an der Hochschule und die Praktika lässt sich nicht immer mit den Prinzipien von Mobilität und freier Gestaltung des Ausbildungsweges vereinbaren. (Osiński, 2011).

Als Beispiel der Organisation pädagogischer Praktika im Rahmen der beruflichen Ausbildung von Lehrern kann die von der Humanistischen Fakultät der Universität Zielona Góra erprobte Lösung dienen. Übergangsweise gelten hier zwei Regelungen zu Studentenpraktika: die erste, ältere bezieht sich auf Studenten, die ihr Studium vor dem Studienjahr 2012/2013 aufgenommen haben, die zweite, neue betrifft Studenten mit einem späteren Studienbeginn. Die erste Regelung sieht im gesamten Ausbildungsprozess des Studiums ersten Grade zwei durchgehende vierwöchige pädagogische Praktika an einer Grundschule oder einem Gymnasium vor. Dafür sind insgesamt 180 Unterrichtsstunden vorgesehen. Davon hat der Student selbständig 54 Unterrichtsstunden durchzuführen. Das Praktikum an der Grundschule erfolgt nach dem 2. Semester im September mit insgesamt 90 Unterrichtsstunden, von denen 25 zu hospitieren (15 Stunden der Haupt- und 10 der Zusatzfachrichtung) sowie 27 Unterrichtsstunden im Rahmen der Hauptfachausbildung eigenständig durchzuführen sind. Das Praktikum im Gymnasium findet ebenfalls im September statt, allerdings erst nach dem 4. Semester. Auch dafür sind insgesamt 90 Stunden vorgesehen, wobei 20 Stunden hospitiert werden müssen (10 Stunden der Haupt- und 10 der Zusatzfachrichtung) und 27 Unterrichtsstunden selbständig abzuhalten sind, davon 17 im Hauptfach und 10 im Zusatzfach.

Im Rahmen des Studiums zweiten Grades erfolgt das Praktikum an einer postgymnasialen Schule, wiederum im September nach dem 2. Semester, in Form eines zweiwöchigen durchgehenden Praktikums von insgesamt 75 Stunden. Zu den Obliegenheiten des Studenten gehören in dieser Zeit:

- im Hauptfach 5 Stunden Hospitationen sowie die Durchführung von 10 Unterrichtsstunden;
- im Haupt- sowie Zusatzfach 10 Stunden Hospitationen (5 im Hauptfach und 5 im Zusatzfach) sowie die eigenständige Durchführung von 15 Unterrichtsstunden, davon 10 im Hauptfach und 5 im Zusatzfach. Die übrigen Praktikumsstunden hat der Student u.a. zu aufzuwenden für:



- die Teilnahme an der Pausenaufsicht zwischen den Unterrichtsstunden;
- das Studium der Dokumentation zur Lehrertätigkeit sowie zu den Prinzipien der Dokumentenführung (Klassenbuch, didaktisch-erzieherischer Plan der Klasse, Lehrstoffaufteilung, Bewertungstabellen und andere Dokumente);
- das Kennenlernen der Arbeit des Klassenlehrers, soweit möglich durch Teilnahme an Elternversammlungen;
- das Kennenlernen der Arbeit des Sozialpädagogen der Schule;
- das Kennenlernen der Arbeit des Pädagogischen Rates sowie des Elternbeirates, soweit möglich durch Teilnahme an deren Sitzungen;
- das Kennenlernen der an der Schule vorhandenen Formen außerunterrichtlicher Tätigkeit sowie der Arbeit der Schülerorganisationen;
- das Kennenlernen der Arbeit sowie der Bestände der Schulbibliothek<sup>5</sup>.
- Die genannten Praktika müssen nicht zwingend im September absolviert werden, bei einem anderen Termin muss der Student jedoch einen entsprechenden Antrag an den Dekan richten und dessen Genehmigung einholen.

Im Jahr 2013 erfolgte eine Neuregelung der Studentenpraktika. Berücksichtigung fanden dabei alle Richtlinien der Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 17.01.2012 zu den Ausbildungsstandards für den Lehrerberuf. Dieser neuen Regelung zufolge wird beim Studium ersten Grades an der Humanistischen Fakultät das pädagogische Praktikum mit 30 Stunden an einer Grundschule im Rahmen der Vorbereitung auf den Hauptfachunterricht absolviert. Ähnlich ist es beim Studium zweiten Grades. Auch dieses pädagogische Praktikum umfasst 30 Stunden, findet jedoch an einem Gymnasium und einer postgymnasialen Einrichtung statt. In beiden Fällen absolvieren die Studenten das Praktikum parallel zum Unterricht an der Hochschule. Im Rahmen der Praktika sollen die Studenten vor allem ihre sozialpädagogisch-erzieherischen Kompetenzen vervollkommen, insbesondere hinsichtlich einer individualisierten Arbeit mit Schülern und der Führung der Gruppe.

Für das didaktische Praktikum stehen sowohl beim Studium ersten als auch zweiten Grades je 120 Stunden zur Verfügung. Im ersten Fall werden die praktischen Stunden an einer Grundschule absolviert, im zweiten Fall an einem Gymnasium und einer postgymnasialen Lehranstalt. Wesentliches Praktikumsziel ist das Sammeln von Erfahrungen im Bereich der didaktisch-erzieherischen Arbeit und

---

<sup>5</sup> Regulamin przeprowadzania praktyk pedagogicznych na specjalizacji nauczycielskiej z dnia 18.03.2008 ze zmianami z dnia 27.01. i 17.03.2009 roku / Durchführungsordnung für pädagogische Praktika bei der Lehrerausbildung vom 18.03.2008 mit Änderungen vom 27.01. und 17.03.2009, pdf.

die Konfrontierung des erworbenen Wissens zu Didaktik und Fachmethodik mit der schulischen Realität<sup>6</sup>. Thematisch umfasst das Praktikum folgende Bereiche:

- 1) das Kennenlernen der Spezifik der Schule;
- 2) die Beobachtung der Durchführung von Unterricht, insbesondere der unterschiedlichen Arbeitsweisen, des Kommunizierens mit den Schülern, ihrer Aktivierung und Disziplinierung, der Bewertung erzielter Leistungen, der Gestaltung von Dynamik und sozialem Klima der Klasse;
- 3) die Assistenz und das Mitwirken bei der Planung und Durchführung des Unterrichts;
- 4) die Ausübung der Rolle des Lehrers;
- 5) die Analyse und Interpretation beobachteter oder erlebter pädagogischer Situationen und Ereignisse.

Das didaktische Praktikum während des Studiums ersten Grades erfolgt in 2 Etappen :

- 30 Stunden Hospitieren und Unterrichten im 4. Semester, parallel zu den Lehrveranstaltungen an der Hochschule;
- 90 Stunden (4 Wochen) im September im 4. Semester, davon 20 Stunden Hospitationen und 25 Stunden eigenständiger Unterricht. 50 Stunden stehen den Studenten zur Verfügung, um die ganzheitliche Arbeit der Schule kennen zu lernen. Während des Studiums zweiten Grades findet das Praktikum an einem Gymnasium statt, und zwar im 3. Semester parallel zu den Lehrveranstaltungen an der Hochschule. Es umfasst insgesamt 60 Hospitations- und Unterrichtsstunden. Im 4. Semester absolvieren die Studenten 60 Praktikumsstunden an einer beliebigen postgymnasialen Schule, einem Lyzeum, Technikum oder an einer Berufsschule. Dabei handelt es sich sowohl um Hospitationen als auch um die selbständige Durchführung von Unterricht.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass vor dem Hintergrund der zitierten Ministerverordnung, die sehr detailliert Inhalte und Rahmen der Vorbereitung auf den Lehrerberuf definiert, die Modelle der theoretischen und praktischen Ausbildung von Lehrerstudenten an allen diese Aufgabe realisierenden polnischen Hochschulen fast identisch sind. Ursache dafür ist, dass im Gegensatz zu den meisten europäischen Ländern, in denen den Hochschulen immer mehr Autonomie zugestanden wird, die Ausbildung von Lehrern in Polen nach wie vor äußerst stark zentralisiert erfolgt. Die Ausbildungsmodelle werden auf zentraler Ebene festge-

---

<sup>6</sup> Regulamin praktyk dydaktycznych na specjalizacji nauczycielskiej z dnia 12.02.2013 / Durchführungsordnung für pädagogische Praktika bei der Lehrerausbildung vom 12.02.2013, pdf.

legt, und die Hochschulen mit Lehramtsstudium sind verpflichtet, die vom Ministerium vorgezeichneten Programme und Inhalte anzuwenden. Das wird mit dem Ziel begründet, an den Hochschulen ein einheitliches Minimum der an Lehramtsanwärter gestellten Anforderungen zu garantieren. Aus diesem Grund bestimmt das Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen in der erwähnten Verordnung die Standards der Lehrerausbildung, allgemeine Anforderungen, Kompetenzbereiche sowie obligatorische Fächergruppen für künftige Lehrer und die damit verbundenen minimalen stundenmäßigen Programmanforderungen, und es legt fest, welche Institutionen auf welche Weise Lehrer ausbilden können.

## **Kritische Überlegungen zur Lehrerausbildung in Polen**

Der Implementierungsprozess zur Bologna-Reform in der Lehrerausbildung in Polen zieht sich bereits über mehrere Jahre hin. Betrachtet man erste Resümees aufgrund praktischer Erfahrungen sowie erste Einwände, dann liegt der Schluss nahe, dass ebenso wie das alte System auch das neue die seit Jahren gerügten Mängel nicht beseitigt hat. Das vom Bildungsressort geschaffene Modell der Lehrerausbildung weckt immer noch zahlreiche Zweifel. Das Ministerium hat von oben herab Ziele, Standards sowie mengen- und zeitmäßige Anforderungen zu den einzelnen Etappen und Arten der Lehrerausbildung fixiert. Genau vorgegeben wurden Programminhalte von Ausbildungsfächern wie Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik. Definiert wurden darüber hinaus die allgemeinen Ziele zu Fächern, die die Lehrerausbildung vervollständigen, wie beispielsweise Stimmartikulation, Bildungsrecht einschließlich Organisation und Funktion des Bildungssystems, Sicherheit sowie Erste-Hilfe-Leistung, Ethik des Lehrerberufs, Sprachkultur, regionale Geschichte und Kultur, Kunst und Kunstwissen. Frau Prof. Anna Wiłkomirska betont, „dass eine solche Fächerliste die lehrerbildende Hochschule in Abhängigkeit von ihren Möglichkeiten und den Interessen der Studenten erstellen sollte. Die Angelegenheit jedoch auf diese Weise anzugehen, scheint eine bedenkliche Lösung. Aufgrund allgemeiner Formulierungen stellt sie keine Hilfe für die Autoren konkreter Programme dar. Deren inhaltliche Ausfüllung weckt häufig gleichfalls wesentliche Zweifel und fordert manchmal sogar den deutlichen Widerspruch akademischer Fachkräfte heraus, die dies als Beschränkung ihrer Autonomie und sozusagen als ein Misstrauensvotum gegenüber ihren Kompetenzen betrachten“ (Wiłkomirska, 2005).

Von allen in den letzten zwei Jahrzehnten in der Lehrerausbildung eingeführten Änderungen, insbesondere im Rahmen des Bologna-Prozesses, rief die Ein-

führung einer obligatorischen Ausbildung in zwei Fächern im Lehrerhochschulstudium die meisten Zweifel und Kritiken hervor. Besonders kritisiert wurden die Programmstandards, die diesen Ausbildungsteil bereits für das erste Niveau (Lizenziat) vorsehen. Die zeitlichen Rahmen der ersten Studienetappe erwiesen sich als zu eng für die vom Ministerium definierten Standards (Osiński, 2011). Daher war es wohl ganz gut, dass sich das Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen mit seiner Verordnung von 2012 von dieser Idee verabschiedete. Somit änderte sich das Grundprinzip – die Erlangung einer Lehrbefähigung für zwei Fächer wurde fakultativ.

Auf der Welle der Kritik an den im polnischen Lehrerbildungssystem in Kraft getretenen Änderungen unterstreicht S. Włoch, dass bei der Ausbildung von Lehrern nach wie vor wenig nützliches, schubladenartig gespeichertes Wissen dominiert, das auf eng spezialisierte Fächer verstreut ist. Und das Fehlen einer Verbindung von Theorie und Praxis ist im neuen System nach wie vor deutlich erkennbar. Im Verlaufe des gesamten Ausbildungsprozesses werden Reflexionen sowie erzieherische und kommunikative Kompetenzen der künftigen Lehrer weiterhin zu wenig entwickelt. Viele junge Lehrkräfte haben laut Włoch – wozu sie sich oft selbst bekennen – riesige Schwierigkeiten, sich an der Schule zurechtzufinden und mit den Schülern zu kommunizieren, sie sind nicht imstande, Entscheidungen zu treffen und verfügen häufig nicht einmal über die Grundlagen theoretischen und praktischen Wissens zur Erziehung (Włoch, 2005).

Diese unzureichende Vorbereitung der Absolventen auf die didaktische und erzieherische Arbeit in der Schule stellen somit ein grundlegendes Problem dar. Dazu kommen Zweifel hinsichtlich von Zeitraum, Stundenumfang und Qualität der Studentenpraktika. Die pädagogischen Praktika sollten einen integralen Bestandteil einer jeden Berufsausbildung, daher auch eine Ergänzung zum Lehrerausbildungsprogramm bilden und auf natürliche Weise mit der schulischen Wirklichkeit verbunden sein (Osiński, 2011). Daher wird die Forderung laut, einem jeden Praktikum einen Zyklus von Lehrveranstaltungen in Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik voranzustellen. In den Studienplänen der Lehrerausbildung vieler Hochschulen in Polen ist dies jedoch bei weitem nicht die Regel.

Dem neuen Modell der Lehrerausbildung in Polen wird darüber hinaus vorgeworfen, die Proportionen zwischen obligatorischen und fakultativen Lehrveranstaltungen für Studenten zu zerstören, insbesondere in der ersten Ausbildungs-etappe, d.h. dem Lizenzjatsstudium. Deshalb finden immer häufiger Vorschläge Gehör, die Lehrerausbildung auf andere Weise zu gestalten, z. B. Fachausbildung hauptsächlich in der ersten Studienetappe (Lizenzjatsabschluss) und pädagogische Vorbereitung in Kombination mit einer Spezialfachausbildung in der zwei-

ten Studienetappe (Magisterabschluss). Diesem Vorschlag entsprechend würde der Lehrerabsolvent das Diplom eines Studienabschlusses ersten Grades in der gewählten Fachrichtung sowie den Berufstitel eines Magisters nach Beendigung des Studiums zweiten Grades in der Fachrichtung Pädagogik erhalten (Osiński, 2011). Zur Erlangung einer vollständigen Qualifikation wären demzufolge 5 Jahre eines Fachstudiums erforderlich.

Erste empirische Beobachtungen zu den Ergebnissen des entsprechend dem Bologna-Prozess in Polen eingeführten Lehrerausbildungsmodells weisen außerdem darauf hin, dass die Vorbereitung auf den Lehrerberuf die in der ministeriellen Verordnung festgelegten Standards in der Praxis oft nicht erfüllt. Die im Jahre 2004 vom Institut für Öffentlichkeitsfragen von Lehrern und Schuldirektoren gesammelten Informationen haben gezeigt, dass die Hochschulen die praktische Ausbildung nicht auf richtige Weise organisieren (Wiłkomirska, 2005). Während des Studiums wird vor allem Fachwissen in der unterrichteten Disziplin vermittelt, die methodische und pädagogisch-psychologische Vorbereitung jedoch ist nicht ausreichend. Der überwiegende Teil der Befragten (61,7%) schätzte die fachliche Ausbildung als sehr gut bzw. gut ein, die berufliche und praktische Vorbereitung hingegen als unvollständig und schwach. Die Lehrer gestanden zu, dass in ihrer Ausbildung die bei der Arbeit in der Schule erforderlichen Fähigkeiten zu kurz kamen. Die Inhalte der psychologischen Fächer seien zu „theoretisch“ und würden entgegen den Erwartungen nicht die Abhängigkeit und die wechselseitigen Verbindungen zwischen der natürlichen Entwicklung von Schülern und den erzieherischen Prozessen aufzeigen. Als Folge davon haben die jungen Lehrer Schwierigkeiten mit der Anwendung ihres Wissens bei der Arbeit mit den Schülern. Es fällt ihnen schwer, bestimmten Aufgaben gerecht zu werden. Dazu zählen u.a. das Erkennen der Bedürfnisse der Schüler und die Individualisierung von Forderungen, die richtige Planung, Umsetzung, Organisation, Kontrolle und Bewertung von Erziehungsprozessen, die Zusammenarbeit mit den Eltern. Unterstrichen wurde auch, dass das in den Vorlesungen und Übungen an der Hochschule erworbene theoretische Wissen während der praktischen Ausbildung an der Schule nicht genutzt wird.

Die Vorbereitung auf die Arbeit in der Schule wird auch von den befragten Schuldirektoren negativ beurteilt. Ihrer Meinung nach sind die jungen Lehrer den erzieherischen Problemen bei der Arbeit mit den Schülern nicht gewachsen (55% der Antworten), methodisch schlecht ausgebildet (33%), mit dem Bildungsrecht nicht vertraut (19,2%), haben Schwierigkeiten, das während des Studiums erworbene Wissen auf ihre Tätigkeit in der Schule zu übertragen (30%) (vgl. Wiłkomirska, 2005). Als Ursache dafür sehen die Befragten das fehlende System einer Selektion für den Lehrerberuf, das sehr unterschiedliche Niveau der Leh-



rausbildung an den einzelnen Hochschulen sowie die schlecht aufgebauten entsprechenden Studienprogramme.

Angemerkt wird auch, dass im Verlaufe der beruflichen Vorbereitung deontologische Probleme der Lehrer, also die Fragen ethischer Normen sowie der Faktoren, die über den moralischen Wert von Lehrerhandlungen entscheiden, unberührt bleiben. Die Befragten verweisen auf die Notwendigkeit, das Lehrerausbildungssystem in vielen Bereichen neu zu strukturieren und zu verbessern:

- Es wird die Unerlässlichkeit betont, den Stundenumfang von Lehrerpraktika zu vergrößern (31,6% der Antworten) und den Anteil der vom Lehramtsanwärter eigenständig zu realisierenden Unterrichtsstunden zu erhöhen (50%).
- Gefordert werden geänderte Auswahlprinzipien für Lehrerkandidaten (27,7% der Antworten von Direktoren).
- Hingewiesen wird darauf, dass „zu viele Institutionen mit der Ausbildung von Lehrern befasst sind, diese Ausbildung auf zu unterschiedliche und nicht immer solide Weise erfolgt und das Ergebnis eine zu große Anzahl von unzureichend ausgebildeten Lehrern ist“. Im Zusammenhang damit postulieren Experten die Einführung eines Bewertungssystems zur Qualität der Lehrerausbildung über die Akkreditierung von Studiengängen und die Vergabe des Rechts zur Ausbildung von Lehrern ausschließlich an große renommierte Hochschulen.
- Die Aufmerksamkeit wird auf eine uneinheitliche Konzeption der Verbindung von Praktika mit der fachlichen und pädagogischen Ausbildung gelenkt. Als unerlässlich wird die Erweiterung des zeitlichen Umfangs und eine Umstrukturierung der Praktika erachtet, ihre Differenzierung hinsichtlich des Schultyps, für den die künftigen Lehrer ausgebildet werden.
- Festgestellt wird, dass die Hochschulen einer allseitigen Allgemeinbildung nur geringes Gewicht beimessen, insbesondere in den Bereichen persönliche Kultur, pädagogische Kultur, Eigenentwicklung, Transgression, Entscheidungsfähigkeit, Lösung von Problemen, Bewältigung erzieherischer und didaktischer Schwierigkeiten, Entscheidungsfreudigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Unterstrichen wird auch die Tatsache, dass sich die Lehrer in der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit nur sehr schwer zurechtfinden und in der Lehrerausbildung häufig Wissen vermittelt wird, das für das Leben in einer Welt sich verändernder Werte und Lebensweisen wenig nutzbar ist.

Anmerkungen zur Lehrerausbildung enthält auch der Bericht der Obersten Kontrollkammer<sup>7</sup>. Aus ihm geht hervor, dass man „bei der Einführung der neu-

<sup>7</sup> Geplante Kontrolle unter der Bezeichnung *Organisation und Finanzierung der Ausbildung und beruflichen Fortbildung der Lehrer* (Nr. P/11/073), von der die Schuljahre 2009/2010 sowie 2010/2011

en Programmgrundlage den Schulen keinerlei Unterstützung bei der Lösung didaktischer und erzieherischer Probleme zuteil werden ließ. Das Erziehungsangebot war nicht auf eine komplexe Vervollkommnung der Schule, sondern auf eine Beteiligung einzelner Lehrer an ausgewählten Fortbildungsformen ausgerichtet. Mehr noch, die Schuldirektoren nutzten nicht die von den Lehrern im Rahmen verschiedener beruflicher Bildungs- und Fortbildungsformen erworbenen Qualifikationen” (Tabaszewska, 2012). Dies bedeutet, dass die berufliche Fort- und Weiterbildung der Lehrer keinen planmäßigen, mit den Bedürfnissen der Schule abgestimmten Charakter hat, sondern ohne jegliche Planung erfolgt, meistens zum Zwecke beruflichen Aufstiegs, vor dem Hintergrund eigener Interessengebiete des Lehrers oder auch aufgrund von Angeboten eines Lehrerweiterbildungsinstituts und – nicht selten – aufgrund des für eine Schulung, ein Studium oder einen Kurs zu zahlenden Preises. Daher wird die Auffassung vertreten, dass in dieser Frage eine engere Zusammenarbeit der Hochschulen mit den Schulen niedrigerer Ausbildungsebenen angezeigt wäre.

In Polen gibt es weder Zertifikate noch Examen, über die die Zulassung zum Lehrerberuf ermöglicht würde. Der Anwärter wird zum Lehrer mit Abschluss des Studiums sowie mit Erlangung des Diploms ersten Grades (Lizenziat) bzw. zweiten Grades (Magister). Um ein vollberechtigter Lehrer zu werden, sind somit 3 Studienjahre ausreichend. Die Hochschulen stellen an Lehrerkandidaten in der Regel keine spezielle Anforderungen. Und es werden auch keinerlei Untersuchungen durchgeführt, die die Eignung einer bestimmten Person für den Lehrerberuf feststellen würde. Einzige Bedingung, Arbeit an einer Schule zu bekommen, ist nach wie vor das Diplom zum Abschluss eines entsprechenden Hochschulstudiums.

Jedes Jahr verlässt die Hochschulen eine große Gruppe von Personen mit der formalen Qualifikation zum Unterrichten. Diese Anzahl übersteigt bei weitem den Bedarf des Bildungssystems an neuen Lehrern. Die Realien des Arbeitsmarktes haben zur Folge, dass es für einen Lehrer, der lediglich das Diplom eines Lizenzjatsstudiums vorweisen kann, immer schwieriger wird eine Arbeit zu finden. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass keines der Ministerien (MEN/Ministerium für Volksbildung, MNiSW/Ministerium für Wissenschaft und Hoch-

---

erfasst wurden. Die Kontrolleure besuchten insgesamt 62 Einrichtungen, darunter das Bildungsministerium, 8 den Wojewodschaftsverwaltungen unterstellte öffentliche Lehrerweiterbildungsstätten, 23 Verwaltungsorgane und 23 öffentliche Schulen. Ziel der Kontrollkammer war die Bewertung der Organisation und Ergebnisse von Lehrerbildung und -fortbildung sowie der richtigen Nutzung der für diese Aufgaben vorgesehenen öffentlichen Mittel. ([http://www.bibliotekako.pl/news.aid.1945,\\_Czy\\_nowy\\_system\\_doskonalenia\\_nauczycieli\\_sprosta\\_wyzwaniem\\_stawianym\\_szkole\\_.html](http://www.bibliotekako.pl/news.aid.1945,_Czy_nowy_system_doskonalenia_nauczycieli_sprosta_wyzwaniem_stawianym_szkole_.html))

schulwesen) den Bedarf des Bildungssystems erfasst. Es werden keine Statistiken zu Personen mit Lehrerqualifikationen geführt. Aus diesem Grund weiß daher niemand genau, wie viele Personen mit der Berechtigung, an einer Schule zu unterrichten, tatsächlich die Mauern der Hochschulen verlassen. Für das Bildungssystem beginnt ein Lehrer zusammen mit der Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses zu „existieren“, während die außerhalb des Bildungssystems funktionierende Gruppe derjenigen mit formaler Qualifikation zum Unterrichten „unbemerkt“ bleibt.

Gegenwärtig gibt es in Polen ca. 660 Tsd. im Berufsleben stehende Lehrer, das sind über 10% aller Lehrer in Europa. Zwar geht die Anzahl der Lehrerstellen in den letzten Jahren zurück, jedoch weitaus schneller verringert sich die Anzahl der Schüler. Das wiederum führt dazu, dass die Zahl der eingestellten Lehrer proportional ansteigt. Ungeachtet dessen ist in Polen die Kennziffer der Schülerzahl pro Lehrer eine der niedrigsten in Europa.

Ein Problem stellt, wie in den meisten Ländern auch, die Feminisierung des Berufs dar. 81% aller Lehrer in Polen sind Frauen. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass Männer – wesentlich häufiger als Frauen – Leitungspositionen im Bildungswesen innehaben.

Die Berufsgruppe polnischer Lehrer wird deutlich immer älter, deren Durchschnittsalter steigt an. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass bis 2008 das durchschnittliche Alter eines in Rente gehenden polnischen Lehrers wesentlich niedriger war als im Falle von Vertretern anderer Berufe.

Das Ärgernis des polnischen Lehrers bleibt die Höhe seines Gehalts. Berücksichtigt man die absolute Höhe der Gehälter in der „Spezialistengruppe“, dann verdienen die Lehrer bei weitem weniger als die Vertreter anderer Berufe. Allerdings arbeitet der polnische Lehrer, vergleicht man mit Kollegen anderer europäischer Länder, in der Schule am wenigsten. 18 didaktische Stunden im Rahmen des sog. Pensums gehören zu den wenigsten in der Europäischen Union.

Die mit der Reform von 1998 geänderten Rechtsvorschriften sollten einen Motivationsmechanismus schaffen, damit die Lehrer „in sich selbst“ investieren, ihre Qualifikationen anheben, ihr Wissen und ihre beruflichen Fähigkeiten vervollkommen, während erfahrenere Personen die eine berufliche Tätigkeit beginnenden jungen Anhänger pädagogischer Kunst unterstützen. In Polen wird, wie bereits erwähnt, der Absolvent eines Lehrerstudiums – im Unterschied zu anderen europäischen Ländern – als vollständig ausgebildeter Lehrer betrachtet, der seine Aufgaben im Rahmen eines vollen Stundenpensums erfüllt. Deshalb führt die neue Gesetzgebung in die Schulpraxis offiziell das System eines beruflichen Aufstiegs ein. Die Beförderung eines Lehrers beruht demzufolge auf vier Stellen-

kategorien, zwischen denen hinsichtlich der Vergütungshöhe ein jeweils großer Unterschied besteht. Dabei handelt es sich um:

- Lehreranfänger (nauczyciel stażysta);
- Vertragslehrer (nauczyciel kontraktowy);
- berufener Lehrer (nauczyciel mianowany);
- Diplomlehrer (nauczyciel dyplomowany)<sup>8</sup>.

Gegenwärtig wird immer öfter bemängelt, dass das im Rahmen der Reform des Bildungssystems eingeführte Beförderungs- und Gehaltssystem seine Aufgaben eigentlich nicht erfüllt. Wir haben es hier mit einer „umgekehrten Pyramide“ beruflichen Aufstiegs zu tun, da die oberste Beförderungsstufe im Laufe der gesamten beruflichen Karriere relativ früh erreicht wird. Über die Hälfte der Lehrer in Polen hat bereits die höchste berufliche Stufe erklommen, was zur Folge hat, dass nach Erreichen dieses Zieles keine Motivation für eine weitere berufliche Entwicklung mehr vorhanden ist. Das wiederum wirkt sich auf die Ergebnisse der Arbeit aus.

Die pädagogische Ausbildung der Lehrer scheint jener Bereich der Bildungsrealität zu sein, der sich trotz Versuchen einer qualitativen Änderung am stärksten reformatorischen Schritten widersetzt. Diese Tatsache ist sicherlich mit der tief verwurzelten langjährigen Tradition der Ausbildung auf akademischem Niveau an den Hochschulen verbunden. Diese Tradition festigt über die Autonomiepflege unablässig das strukturelle und programmliche Muster des Funktionierens der Hochschulen. Eines der wichtigsten Postulate und gleichzeitig eine der wesentlichen Forderungen akademischer Kreise ist seit vielen Jahren unverändert die Unabhängigkeit wissenschaftlichen Denkens.

Häufig jedoch führt diese vielgepriesene Unabhängigkeit zu einer hermetischen Isolierung der Hochschulen von der sie umgebenden, sich dynamisch verändernden Wirklichkeit. Und nicht selten stellt diese Abkapselung der Wissenschaftswelt für die Hochschulen, darunter die mit Lehrerausbildung, eine sie ungünstig beeinflussende Erscheinung dar. Eine Folgeerscheinung ist die sich häufig bildende Kluft zwischen der Praxis mit der Schule als deren Exemplifikation, und der Theorie, deren Verkörperung im allgemeinen Verständnis ausschließlich die Hochschulen und akademischen Kreise bilden.

Selbstverständlich drängt sich im Zusammenhang mit den derart auf Erhaltung ausgerichteten akademischen Strukturen der Ausdruck „Staat im Staate“ auf.

---

<sup>8</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 01.03.2013r.w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli – Verordnung des Ministeriums für Volksbildung vom 01.03.2013 zur Erlangung beruflicher Beförderungsstufen durch Lehrer, poz. 393.

Die Welt der Wissenschaft ist eine Welt, die nach eigenen Gesetzen und zurückgezogen in ihrem eigenen Raum funktioniert. Sie lässt keinerlei Einmischung von außen zu, unternimmt aber auch selten nach außen gerichtete Interventionsschritte. Recht oft verbleibt ein an einer Hochschule geborene wertvolle wissenschaftliche Gedanke für immer in ihren Mauern. Unablässig zwar erfolgen Versuche (über eine immer größere Anzahl von Publikationen, Symposien und Konferenzen), mit einer fortschrittlichen Idee oder einer konkreten praktischen Lösung nach außen zu gehen, jedoch derartige Aktivitäten scheinen nach wie vor kaum Wirkung zu zeigen. Auf Konferenzen und Symposien kommen fast ausschließlich Vertreter der sog. „großen Wissenschaft“ zusammen, und die herausgegebenen Publikationen erreichen in geringem Umfang jene (Praktiker), die sie am ehesten benötigen sollten.

Abschließend sei betont, dass eine wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ gute Ausbildung der Lehrer in Polen die Aufstockung der finanziellen Mittel für deren solide theoretische und praktische Vorbereitung darstellt. Darüber hinaus sollte die Rückkehr zur Institution der Übungsschulen als Ort des Erwerbs fachlicher und beruflicher Fähigkeiten erwogen werden, die sich in der Vergangenheit bewährt hat. Vielleicht sollte man sich interessante Lösungen von anderen Ländern anschauen, z. B. von Deutschland, wo der Studienabschluss nicht gleichbedeutend ist mit dem Recht auf Ausübung des Berufes. Ein solches Recht erlangt man dort erst nach Absolvierung der Probezeit an einer Schule und einem vor einer staatlichen Kommission abgelegten und bestandenen Examen. Die Übernahme einer derartigen Lösung würde möglicherweise zu einer stärkeren Selektion von Lehrerstudien-Kandidaten, zu einer Verbesserung der Ausbildungsqualität und gleichzeitig zu einer Anhebung des gesellschaftlichen Status des Lehrerberufs beitragen.

## **Polemik, Kritische Stimmen**

Im Prozess der Implementierung der Veränderungen in das Hochschulsystem mangelte es auf jeder Etappe (und mangelt es nicht) an kritischen Stimmen und Zweifeln an der Richtigkeit mancher seiner Grundsätze, sowie den Effekten seiner sukzessiven Einführung. Darüber hinaus ist zu unterstreichen, dass die unten angeführten kontroversen Standpunkte und Bemerkungen selektiven (subjektive Auswahl und Hervorhebung) und gleichzeitig universellen Charakter haben, d. h. sich auf das gesamte System des Hochschulwesens in unserem Land beziehen und somit auch die Lehrerausbildung betreffen, die ein Subsystem der hier beschriebe-

nen und analysierten Hochschulausbildung darstellt. Da im Rahmen früherer Betrachtungen sukzessiv Bewertungen, Meinungsäußerungen und Gedanken auch zur Lehrerausbildung vorgestellt wurden, erfolgen an dieser Stelle nur verallgemeinernde Betrachtungen.

Es seien hier einige, selektiv gewählte Stimmen zitiert:

Der Bologna-Prozess eröffnete den Weg zu einer Abtrennung der Lehre von der Forschung und führte zur Explosion auf dem Bildungsmarkt, kommerzialisierte, privatisierte und kommodifizierte die Hochschulbildung. Dieser Prozess ist ein beispielloser Versuch der Unifikation der großen Systeme der nationalen Bildung und droht- was am schlimmsten ist- mit der Selbsttötung der Hochschulen. Niemand, der denkt, kann ein dreijähriges Berufszentrum nach dem Studium für eine Hochschulbildung halten oder gar das zweijährige Studium als Äquivalent des bisherigen fünf- oder sechsjährigen Magisterstudiums sehen. (Kwieciński, 2006: 42–43)

Die Einführung und Umsetzung der Veränderungen des Europäischen Hochschulraumes rief viele Kontroversen hervor, die steigende Kritik verband sich mit der in der Welt zeigenden Krisenerscheinungen, deren Folgen die Kürzungen der Finanzmittel für Bildung und Wissenschaft waren. Vermöchte die polnischen Universitäten investitionslos den Rang der ersten zehn Universitäten zu erreichen, deren Haushalte mehrfach die Unterhaltungskosten aller polnischen Universitäten zusammen genommen, übersteigen? (Hejnicka-Bezwińska, 2011: 18–19)

Ein Report der Firma Ernst & Young und teilweise der Bericht der Rektorenkonferenz weisen auf die Schwächen des polnischen Hochschulsystems hin, die sich aus den Forschungen der sozialen Diagnose ergeben. Die formulierten Schlussfolgerungen sind, u.a. ihre Zerstreuung und Schwäche (ihre Vielzahl, periphere Hochschulen ohne volle Berechtigung zur Verleihung der wissenschaftlichen Grade, die vielerorts beschäftigten Lehrer, deren Zahl sich nicht auf die steigenden Studierendenzahlen umschlug). Hinzu kam auch der fehlende Finanzaufwand des seitens Staates und eine niedrige Finanzierung der Forschung und Lehre, Zusammenbruch der Forschung demografischer Wandel, der schon zur verringerter Zahl der Studierenden führte. Die Situation der polnischen Studierenden und ihre Bildung verursachen keine direkte Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Als peripher wird auch die polnische Wissenschaft dargestellt (vgl. <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>; <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020>, <http://www.frp.org.pl/?page=strategia>, Malec, 2011).

Die Einführung der Grundsätze des Europäischen Hochschulraumes rief und ruft weiterhin ambivalente Reaktionen des akademischen Milieus in Polen hervor

(manche von diesen Schwächen versucht der Bildungsmarkt zu bewältigen (vgl. Piorunek/Werner, 2011, Piorunek / Werner 2013, Piorunek 2012).

- Kommerzialisierung des Bildungsmarktes führt zur Trennung von Forschung und Lehre (vgl. Kwieciński, 2006). Gerade in den Kulturwissenschaften (in Polen wird der Begriff Geisteswissenschaften bevorzugt) wird dadurch das Interesse potenzieller Sponsoren nicht mehr erreicht. Erwartet werden direkte, fassbare und sofortige Resultate, die eine direkte Verbindung zur Wirtschaft haben.
- Die Einführung des Etappen-Systems statt der fünfjährigen Zyklus resultierte, oft, aus dem falschen Verständnis der Mobilität. Dieses hat zur Folge das Studium eines anderen Faches im BA- und MA-Zyklus. Das frühere fünfjährige Studium wurde durch ein drei- oder zweijähriges Studium in einem Fach) ersetzt. Dadurch wird das entsprechende Niveau des Wissens und der Kompetenzen nicht erreicht und entstehen Defizite
- Hochschulbildung (laut den Forschungen) bereitet auf den Arbeitsmarkt nicht vor (steigende Arbeitslosenzahlen unter den Absolventen der Hochschulen). Wichtig sind die „nicht an die Bedürfnisse der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes angepassten Fächer und ihre Limitierung der Studienplätze. (Die Hochschulen sind relativ autonom in der Konstruktion ihres didaktischen Angebots – M.P.) Es wird auch nicht beachtet, wie viele Absolventen auf dem Arbeitsmarkt abgenommen werden. Generiert wird eine Reihe von Abgängern, die zu keinem Beruf vorbereitet sind (Kultur-, Sozialwissenschaften, u.a.)“ (Szafraniec, 2011);
- Das im Studium erworbene Wissen und Kompetenzen entspricht nicht den Forderungen am Arbeitsplatz (veraltetes Wissen, zu viel Theorie, ungeordnet, keine Verknüpfung von Theorie und Praxis, (...) zu wenig weiche (soziale) Kompetenzen (vgl. Szafraniec, 2011);
- Unklarheit der Bildungsangebote der Hochschule und Schule, die oft marktorientierte Versprechungen formulieren, ohne diese einzulösen. Dabei werden Zertifikate und Diplome anderer Hochschulen als minderwertig empfunden (man kann sie „leichter“ erwerben).
- Eine sehr starke Erhöhung der Aspirationen der jungen Generation, die infolge der s.g. Bildungsmode die Hochschulbildung erlangt (ohne einer gewissen Selektion zu unterliegen. Es reicht, sich mehrfach zu immatrikulieren und dann permanent minimalisierten Anforderungen zu entsprechen). Dabei werden viele Studiengänge parallel studiert bei gleichzeitiger Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt. Jugendliche erwerben viele, aber sehr oberflächliche Kompetenzen. Studiert wird „alles und nichts“. Zerstreut wird das



intellektuelle Potenzial. Die ausgebauten Ambitionen werden nicht von realen Kompetenzen begleitet, die dann durch den Arbeitsmarkt bewirtschaftet werden könnten.

- Es gibt praktisch keine Möglichkeit die aktuelle reale Vorbereitung der Studierenden (sowohl in Bezug auf Theorie und Praxis), die sich mit der aus der Zeit vor der Einführung des Bologna-Systems messen ließen (es mangelt an ‚harten‘ Daten des Vergleichs in der Realität nach der Transformation und der aus der Zeit vor der Transformation überhaupt). Es fällt schwer festzustellen, ob sich die enorm große Anstrengung des akademischen Milieus, diesen Wechsel einzuführen, überhaupt gelohnt hat. Auszuschließen ist es nicht, dass die Veränderungen nur einen Scheincharakter hatten und die „Durchregulierung“ des Systems sich in der Sphäre der Dokumentation auswirkte ohne realen Einfluss auf die gängigen Praktiken im Hochschulleben erzielt zu haben.

Die treibende Kraft zum Studium bilden in Polen – die Arbeitslosigkeit und das demographische Tief. Die Unmöglichkeit nach dem Abschluss der allgemeinen Schule einen Arbeitsplatz zu bekommen, führt dazu, was wir in der Eriksonschen Terminologie als Moratorium bezeichnen. Verschoben wird die Entscheidung das erwachsene Leben zu beginnen, gewohnt wird bei den Eltern, sie kommen für den Unterhalt ihrer Kinder weiter auf. Junge Polen studieren, obwohl sie die Meinung vertreten, dass ein Diplom keine Garantie für einen Arbeitsplatz darstellt (Sędrowicz 2014); studiert wird des Studierens willen und mit dem Ziel ein breites Wissen zu erlangen. Gestützt werden diese Vorgänge durch die demographische Lage. Die Hochschulen konkurrieren um Kandidaten und nehmen alle, die ein Reifezeugnis vorlegen, auf. Es gibt keine Selektionsverfahren auch während des Studiums, weil die Hochschulen daran interessiert sind, den Magistertitel (Master) populär zu machen. Immer mehr Zweifel erweckt die Qualität der Hochschulbildung. Darauf weisen auch Firmen hin. Die Konkurrenz und Rivalitäten unter den Hochschulen führten dazu, dass ein Hochschulabschluss erreicht werden konnte, der aber über keine Garantien der Ausbildungsqualität verfügt. Zu tun haben wir mit einem Überangebot an Hochschulen, zu vielen Studierenden und Absolventen, der s.g. „billigen“ Fächer, zu welcher Realisierung nur ein Gebäude und Lehrkräfte ausreichen (historische Wissenschaften, sozialwissenschaftliche Studiengänge, Jura) und dem Arbeitsplatzmangel. Hochschulen locken die Kandidaten und offerieren interessante Bildungsangebote ohne diese mit den Relationen auf dem Arbeitsmarkt in der Region abzustimmen. Der Druck liegt oft auf den tradierten Fächern, deren Bereichen und Studienkosten ohne sich den wechselnden Realien anzupassen.



Eine wichtige Priorität bei der Erhöhung der Bildungsqualität und der Anpassung des Angebots an den Arbeitsmarkt ist die Erforschung der Berufsbiographien der Absolventen. Dazu gibt es eine gesetzliche Verpflichtung (*Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*). Darin wird ein Monitoring der Berufskarrieren der Hochschulabsolventen verlangt. Die Autorinnen des Reports zu dieser Problematik, der aufgrund entsprechender Forschungen durchgeführt wurde (vgl. Bartel, Góralczyk-Modzelewska, 2012), hatten bewiesen, dass diese Prozesse in Polen sehr schwer durchzuführen sind, denn:

- es fehlen ausgearbeitete Standards zur Erforschung der Absolventenbiographien, dadurch können auch keine Vergleiche unter den Hochschulen gemacht werden,
- eingeschränkt ist die Nutzung solcher Daten und Umsetzung der Resultate, vor allem durch kleinere Hochschulen, die oft keinen Zugang zu neuesten Technologien haben und die Prozeduren der Datenerhebung von zerstreuten Befragten nicht einleiten können,
- mangelnde oder unzureichende Zusammenarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen, dem Arbeitsmarkt, den Verwaltungsbehörden und Arbeitnehmern,
- ein sehr geringes Interesse der Arbeitnehmer an Aktivitäten die keine direkte Verbindung mit ihrer Wirtschaftsrolle zu tun haben,
- keine Erfahrungen der Hochschulen in der Durchführung solcher Forschungen und Analysen,
- ein Teil der Hochschulen betrachtet diese Forschungen als unnötig,
- die Hochschulen wehren sich dagegen die gesammelten Daten zur Verfügung zu stellen,
- keine Reize für Studierende sich und solchen Forschungen zu beteiligen und deren Bedeutung beizumessen (Bartel, Góralczyk-Modzelewska, 2012).

Derzeit offerierte Studienprogramme sind überladen mit theoretischem Wissen, es gibt zu wenig praxisorientierte Lehrveranstaltungen. Im Endeffekt erreichen Studierenden ein sehr breites Wissen ohne Möglichkeit seiner praktischen Anwendung. Mangelnde Berufserfahrung trägt auch dazu bei, dass Arbeitgeber sehr ungerne die Absolventen einstellen. „Interessant ist, dass die Mehrheit der Firmen und künftigen Arbeitnehmer gar kein Interesse an der Zusammenarbeit mit Hochschulen hat. Das Ziel wäre doch diese theoretische Seite um praktische Aspekte zu erweitern, oder interpersonelles Training durchzuführen. Erwartet wird aber von Studenten, dass sie aus der Hochschule ausgebildete Kompetenzen

bekommen, die auch dort zu entwickeln kaum möglich ist“ (Bartel, Góralczyk-Modzelewska, 2012).

Die Analysen von Beschäftigung und beruflicher Situation der Absolventen in Verbindung mit der Einschätzung ihrer Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt sollten stärker der Evaluation der Studienprogramme, Bearbeitung und Verbesserung von Studiengängen und ihres Aufbaus dienen. Es wird u. a. zur Qualitätserhöhung von Studienprogrammen führen. Derzeit wird an einem gesamtnationalen System gearbeitet, mache Hochschulen machen ihre eigenen Analysen und beziehen sich dabei auf die Erfahrungen aus dem Ausland (Deutschland, Vereinigtes Königreich, Frankreich). In dem erwähnten Rapport wird unterstrichen, dass „die Empfehlungen zur Karrierebeobachtung als etwas Aufgezwungenes und Unnötiges empfunden wird. Man macht es ungewollt – daraus erfolgende Konsequenzen sind: fehlende vertiefte Analyse und der Unwille, die erworbenen Daten zur Effektivierung und Effizienz der Bildung an den Hochschulen und somit im ganzen System zu integrieren“ (Bartel, Góralczyk-Modzelewska, 2012).

Nach Łukasz Kaczmarek (2012) kann man feststellen dass, „die Reform der Hochschulen schon eingeführt wurde, aber damit erfolgte nicht die Gesundung der Finanzierungsgrundlage des Systems. Außer kosmetischer Veränderungen (Umwidmung der Arbeitsverträge des wissenschaftlich-didaktischen Personals in s. g. „Müllverträge“). „Transparenter“ wurde auch der wissenschaftliche Werdegang, so dass junge Wissenschaftler sich nicht mehr orientieren, welche Kriterien sie zu erfüllen hätten. Gestärkt wurde die Rolle der Chefs in den Basiseinheiten und die Parametrisierung der Hochschulen wird nach quantitativ nach den in Warschau festgelegten Regeln geführt. Das Studium wird quantitativ finanziert. In den Diskussionen im Netz (Foren) wird betont, dass die Hochschulreform eigentlich noch aussteht. Postuliert wird, dass man eigentlich den jungen Menschen sagen muss, dass die Universität kein richtiger Ort für Menschen ist, die nicht arbeiten wollen. Man sollte Wissenschaft von der Hochschule trennen um jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, abhängig von ihren Begabungen sich zu entscheiden, ob sie sich der Wissenschaft im wahrsten Sinne des Wortes verschreiben oder eines der mit Absprache mit den potenziellen Arbeitgebern errichteten Studiengänge wählen. Die jetzige Situation ist für die Hochschulen gar nicht förderlich. Daran ist auch eigentlich niemand interessiert- die Bildungsanstalt ist um die höchste Zahl der Studenten bemüht, denn von ihr hängt dann ihre Existenz ab, die Regierung, die sich der hohen Studierendenzahlen rühmt und die Kandidaten, die ein Hochschuldiplom bei manchmal sehr niedrigen Anforderungen erwerben können.

## Literatur

- Babbie E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa.
- Bartel A., Góralczyk-Modzelewska M. (2012a). *Obserwatorium losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych*. <http://olza.ahe.lodz.pl/>.
- Bartel A., Góralczyk-Modzelewska, M. (2012b). *Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Obserwatorium losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych”*. [http://olza.ahe.lodz.pl/sites/default/files/Raport%20z%20bada%C5%84%20przeprowadzonych%20w%20ramach%20projektu%20Obserwatorium%20los%C3%B3w%20zawodowych%20absolwent%C3%B3w%20uczelni%20wy%C5%BCszych\\_0.pdf](http://olza.ahe.lodz.pl/sites/default/files/Raport%20z%20bada%C5%84%20przeprowadzonych%20w%20ramach%20projektu%20Obserwatorium%20los%C3%B3w%20zawodowych%20absolwent%C3%B3w%20uczelni%20wy%C5%BCszych_0.pdf).
- Baudrillard J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa.
- Bauman Z. (2000). *Globalizacja*. Warszawa.
- Bauman Z. (2005). *Konsumując życie*. [W:] M. Kempny (red.). *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*. Warszawa.
- Bauman Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków.
- Białecki I. (2003). *Dostępność kształcenia na poziomie wyższym w Polsce*. “Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz” Nr. 2: Konferencje i seminaria. Raport o szkolnictwie wyższym Diagnoza stanu i strategia rozwoju.
- Castells M. (2007). *Spółczesność sieci*. Warszawa.
- Castells M. (2009). *Koniec tysiąclecia*. Warszawa.
- Dereń E. (2011). *Próba oceny współczesnego przygotowania do zawodu nauczycielskiego*. <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/opinie-dotyczace-wspolczesnego-systemu-ksztalcenia-nauczycieli>, [Letzter Zugriff, 15.02.2016].
- Guichard J., Huteau M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2011). *Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu)*. [W:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.). *Szkoła wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*. Kraków.
- Kaczmarek Ł. (2012). *Czas skończyć na studiach z regułą „czy się stoi, czy się leży – to promocja się należy”*. „Gazeta Wyborcza” 26.09.2012.
- Kraśniewki A. (2006). *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*. <http://wisbi-op.pl/proces-bolonski-dokad-zmierza-europejskie-szkolnictwo-wyzsze/>.
- Kraśniewski A., Próchnicka M. (2013). *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*. Warszawa.
- Kupczyk T. (red.). (2005). *Prognozy rynku pracy i zapotrzebowania na kwalifikacje*. Wrocław.
- Kuźma J. (2006). *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i potrzeby zmian koncepcji edukacji nauczycieli*. [W:] B. Muchacka, W. Kogut (red.). *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Kraków.
- Kwieciński Z. (2006). *Dryfować i ludzić. Polska „strategia edukacyjna*. „Nauka” nr 1.
- Liberska B. (red.). (2002). *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*. Warszawa.
- Malec E. (2011). *Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego – krytyczny rozbiór ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw AD 2011*. [W:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.). *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*. Kraków.

- NIK (2012). *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* (September 2012).
- Osiński Z. (2011). *Czy studia dla nauczycieli powinny być dwustopniowe?* [https://www.researchgate.net/profile/Zbigniew\\_Osinski/publication/249009163\\_Czy\\_studia\\_dla\\_nauczycieli\\_powinny\\_byc\\_dwustopniowe/links/00b4951e26a5f8b98a000000/Czy-studia-dla-nauczycieli-powinny-byc-dwustopniowe.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Zbigniew_Osinski/publication/249009163_Czy_studia_dla_nauczycieli_powinny_byc_dwustopniowe/links/00b4951e26a5f8b98a000000/Czy-studia-dla-nauczycieli-powinny-byc-dwustopniowe.pdf).
- Pachociński R. (2004). *Kierunki reform szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa.
- Paszowska-Rogacz A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa.
- Pawlikowski J.M. (2006). *Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego*. [https://www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/V.26\\_JPawlikowski.pdf](https://www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/V.26_JPawlikowski.pdf).
- Piorunek M. (2012). *Gra edukacyjnych pozorów? Uwag kilka o studiowaniu na kierunkach humanistycznych*. [W:] B. Baraniak (red.). *Człowiek w pedagogice pracy*. Warszawa.
- Piorunek M., Werner I. (2011). *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*. „Ruch Pedagogiczny” nr 3–4.
- Piorunek M., Werner I. (2013). *Praktyka studiowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Perspektywa studentów kierunków humanistycznych*. „Ruch Pedagogiczny” nr 1.
- Regulamin przeprowadzania praktyk pedagogicznych na specjalizacji nauczycielskiej z dnia 18.03.2008 ze zmianami z dnia 27 01, i 17.03.2009 roku. PDF.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego vom 13 Juni 2006. w sprawie nazw kierunków studiów. Warszawa: Dz.U. RP 2006, Nr. 121, Pos. 838. PDF.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego vom 17 Januar 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela Warszawa: Dz. U. RP 2012. PDF.
- Różnowski B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*. Lublin.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.
- Sendrowicz B. (2014). *Na co komu dyplom*. „Gazeta Wyborcza” 12.01.2014.
- Spoleczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. (2011). Warszawa.
- Suplement do dyplomu. Przewodnik: krok po kroku*. URL: <http://www.ekspercibolnscy.org.pl>. PDF, [Letzter Zugriff, 15.02.2016].
- Szafraniec K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa.
- Sztompka P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków.
- Tabaszewska M. (2012). *Czy nowy system doskonalenia nauczycieli sprostą wyzwaniom stawianym szkole*. [http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1945,\\_Czy\\_nowy\\_system\\_doskonalenia\\_nauczycieli\\_sprost%C3%B3w\\_wyzwaniom\\_stawianym\\_szkole\\_.html](http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1945,_Czy_nowy_system_doskonalenia_nauczycieli_sprost%C3%B3w_wyzwaniom_stawianym_szkole_.html). [Letzter Zugriff, 15.02.2016].
- Wiłkomirska A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa.
- Włoch S. (2005). *W poszukiwaniu innowacyjnego systemu kształcenia nauczycieli*. [W:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.). *Polski system edukacyjny po reformie 1999 r. Stan, perspektywy, zagrożenia*. T. 2, Warszawa. <http://www.21.edu.pl/ks/2/>. [Letzter Zugriff, 15.02.2016].
- Wnuk-Lipiński E. (2004). *Świat międzyepoki. Globalizacja. Demokracja*. Kraków.
- Woźnicki J. (red.) (2007). *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce*. Warszawa.
- Woźnicki J. (red.). (2008). *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*. Warszawa.
- Woźnicki J. (red.). (2012). *Benchmarking szkolnictwa wyższego*. Warszawa.



Kinga Kuszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Dziecko w pogoni za szczęściem. Pozory szczęśliwego dzieciństwa

### KEYWORDS

childhood, happiness, children's life in the 21st century, images of childhood, lifestyles of contemporary family

### ABSTRACT

Kuszak Kinga, *Dziecko w pogoni za szczęściem. Pozory szczęśliwego dzieciństwa* [Children in search of happiness. Appearances of a happy childhood]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 31–47, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.2.

The article tackles the issue of the contemporary childhood. The author notes that in search of a happy childhood, the essence of childhood is often lost. Instead of a genuinely carefree and happy childhood, the reality created for today's children is full of appearances. In her discussion of the subject, the author refers to a selected approach to happiness. She also identifies, based on Janusz Czapiński's proposal, the difference between happiness and feeling happy. She points to the fact that 21st-century life is an endless chase after the future, lacking the opportunity to focus on here and now. Childhood too is treated as a race towards adulthood. In the course of her argument, the author identifies and describes selected styles of creating a happy childhood: an abundant childhood, an active childhood, a childhood in the limelight, a boundless childhood, a childhood among people. Concluding her argument, the author proposes that instead of chasing happiness and creating the appearances of a happy childhood for children, it might be better to simply slow down the pace of life when possible and value the present. After all, "sharing the joy of life is the essence of a satisfying child-parent relationship". The author also discusses the role of the teacher as a person supporting the parents in their parenting roles.

## Wprowadzenie

*(...) żyjemy dłużej,  
ale mniej dokładnie  
i krótszymi zdaniem (...)  
(...) Podróżujemy szybciej, częściej, dalej,  
Choć zamiast wspomnień przywozimy slajdy (...)*  
Wisława Szymborska *Nieczytanie*

Podobnie jak wielu obserwatorów współczesnego życia, Wisława Szymborska dostrzega, że nieustanna zmiana, wynikający z niej brak czasu i pośpiech, konsumpcja, dążenie do łatwej i szybkiej rozrywki zdominowały dziś życie człowieka. Ceną, jaką za to płacimy, jest nieustanne ryzyko i nieprzewidywalność. Anthony Giddens podkreśla, że zdevaluowało się też pojęcie kontroli, bowiem „zmiany wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się jego kontroli” (Giddens, za: Bogunia-Borowska, 2008: 67). Brak możliwości wpływania na przebieg zdarzeń zwiększa poczucie niepewności. Bogunia-Borowska podaje za Urlichem Beckem, iż ryzyko, jakie ponosi współczesny człowiek, wynika z jednej strony z tego, że każda jednostka zachęcana jest do samodzielności i daleko posuniętej indywidualizacji, z drugiej zaś jest ograniczona w procesie indywidualnego działania. Jego zdaniem

w zaawansowanej nowoczesności indywidualizacja realizuje się w ramowych warunkach takiego procesu społecznienia, który w coraz większym stopniu uniemożliwia usamodzielnienie się: jednostka jest wprawdzie uwolniona od tradycyjnych więzi i źródeł zabezpieczenia bytu, musi za to wypełnić nakazy rynku pracy i wieść egzystencję konsumenta, podlegając odnośnym standaryzacji i mechanizmom kontroli (...) występują wtórne instancje i instytucje, które wpływają na życiorys jednostki i czynią z niego, wbrew indywidualnej dyspozycji (...) igraszkę mód, koniunktur i rynków. (Bogunia-Borowska, 2008: 69)

W takiej rzeczywistości zmienił się też model funkcjonowania dziecka i obraz szczęśliwego dzieciństwa.

## Wybrane ujęcia szczęścia

Szczęście od początków myśli ludzkiej uważane jest za jeden z ideałów życiowych, zaś poszukiwanie jego istoty odnaleźć można w pracach filozofów od czasów starożytnych. Analizując bogatą literaturę dotyczącą tego zagadnienia oraz odwołując się do wiedzy potocznej, można stwierdzić za Januszem Czapińskim:

o szczęściu powiedzieć można to samo, co św. Augustyn napisał na temat czasu: „wszyscy wiedzą doskonale, czym jest, dopóki ktoś nie zapyta o definicję”. Pojęcie szczęście podobne jest do takich pojęć jak: sztuka, język, gra, nauka. Nie da się go zdefiniować w klasyczny sposób, bowiem (...) zawiera w sobie całą rodzinę znaczeń pozbawioną jednego wspólnego elementu wyróżniającego. (Czapiński, 1994: 6)

Niezależnie od obiektywnych trudności wyrażenia słowami tego, co kryje się pod pojęciem „szczęście”, ludzie podejmują starania, by, jak stwierdził Wilhelm von Humboldt, dokonać refleksji, wstrzymać umysłem „na chwilę postępy swego działania, a następnie to, co właśnie sobie przedstawił, ująć w jedność i w ten sposób przeciwstawić samemu sobie jako przedmiot” (Humboldt, 2012: 152). Ludzki wysiłek, by zdefiniować szczęście, wymaga zrozumienia, że różne treści pod nie podkładane „mają własny wymiar historyczny, występują w otoczeniu sobie właściwych realiów i dlatego nie dają się przenieść w sposób wierny w inne, odległe czasy” (Głombik, 1982: 11).

Zdaniem Władysława Tatarkiewicza istnieją cztery zasadnicze ujęcia:

- 1) szczęście jako pomyślny los, inaczej rzecz ujmując – pomyślny układ zdarzeń, szczęśliwy traf;
- 2) szczęście jako intensywne radość, stan błogości lub upojenia;
- 3) szczęście jako posiadanie najwyższych dóbr;
- 4) szczęście jako zadowolenie z życia. (Tatarkiewicz, 1947: 17)

Autor podkreśla, że

ta poczwońność jest obfitym źródłem mętności w naszych myślach o szczęściu, cztery bowiem pojęcia oznaczane jednym mianem mają tendencję do przenikania się wzajem w świadomości i wytwarzania jednego pojęcia o treści nieokreślonej (...). I choćby filozofowie przyjęli tylko jedno z nich, a wyeliminowali pozostałe, to przeciętny człowiek zachowa skłonność do nazywania jednym wyrazem tych czterech różnych rzeczy. (Tatarkiewicz, 1992: 131)

Zauważa następnie, że całkowitego, zupełnego i stałego szczęścia człowiek nie osiąga właściwie nigdy. W związku z tym zawsze należy odróżnić ideał życia szczęśliwego [teoretycznej koncepcji szczęścia – dop. K.K.] od realnego poczucia szczęścia, jakiego doświadczą, czy może doświadczyć każda jednostka. Tatarkiewicz dostrzega, że człowiek nie jest zdolny przeżywać szczęścia bez przerwy, gdyż „nie może nieustannie myśleć o swym życiu” (Tatarkiewicz, 1947: 25). Nie jest też możliwe ciągle przeżywanie przyjemności, gdyż „przyjemność, która trwa, staje się przykrością” (Tatarkiewicz, 1947: 26). Proponuje więc następującą definicję szczęścia: „szczęście jest trwałe, pełne i uzasadnione zadowolenie z życia” (Tatarkiewicz, 1947: 32), „uzasadnione” to znaczy nie oparte na iluzji, lecz realne.



James R. Averill i Thomas A. More (2005: 832), analizując istotę szczęścia, opisują je w czterech pojęciach, co przedstawia tabela nr 1.

Tabela 1. Cztery pojęcia szczęścia

Stopień obiektywności		
Poziom aktywacji	Subiektywny (dobre samopoczucie)	Obiektywny (właściwe postępowanie)
Wysoki	Radość	Eudajmonia
Niski	Zadowolenie	Spokój ducha

Źródło: J.R. Averill, J.R. More, 2005: 832

Pierwszy wymiar obejmuje doznania i sytuuje się na kontinuum od stanów niskiej aktywności – zadowolenie, równowaga psychiczna, spokój ducha – do stanów wysokiej aktywności, jak radość, podniecenie, ekstaza. Zaś drugi wymiar, czyli stopień obiektywności, łączy się z ustaleniem stanu emocjonalnego na podstawie kryteriów wewnętrznych (subiektywnych) lub zewnętrznych (obiektywnych). Warto podkreślić, co czynią autorzy, że „choć zadowolenie i radość różnią się poziomem aktywacji, obie te emocje mają nieuchronny komponent subiektywny” (Averill, More, 2005: 832). Zdaniem J.R. Averill i J.R. More szczęście należy utożsamiać z eudajmonią, jest więc stanem krótkotrwałym i przejawia się określonym rodzajem zachowania. Dotyczy ono zaangażowania w działania mające dla danego człowieka duże znaczenie, nawet jeśli trzeba w trakcie ich realizacji znosić chwilowe niewygody i pokonywać trudności (Averill, More, 2005: 833). Można więc powiedzieć, że szczęście jest dążeniem ku czemuś istotnemu, subiektywnie lub obiektywnie wartościowemu. Tym tropem zmierza też Maria Szyszkowska, podkreślając:

dążenie do urzeczywistnienia wyższych wartości, niesłabnąca i ukierunkowana (...) energia człowieka, radość walki i zmierzanie do nieosiągalnego w pełnym wymiarze celu – oto w czym przede wszystkim wyraża się człowieczeństwo. Na tej drodze doznawać możemy przeżycia szczęścia, które wzmacnia naszą wolę wytrwania w obranym kierunku niezależnie od wszelkich przeciwności. (Szyszkowska, 1985: 384)

Jak zaznacza autorka, warunkiem osiągnięcia poczucia szczęścia jest z jednej strony jego oczekiwanie, z drugiej strony cel działań (Szyszkowska, 1985: 385). Jest to możliwe tylko wówczas, gdy jednostka potrafi znaleźć oparcie w samej sobie. M. Szyszkowska zauważa też:

trwale szczęście wiąże się z trudną drogą rozwoju wewnętrznego łączącego się ściśle ze zmierzaniem ku wartościom przekraczającym aktualny wymiar istnienia. Dążąc do celów użytecznych, przeżywa się najwyższą przyjemność, nigdy szczęście (...). Szczęście spleta się z działaniem z pozytywną mobilizacją ku urzeczywistnieniu wartości. (Szyszkowska, 1985: 393)



Co ważne, „doznawać szczęścia można wtedy, gdy odrzuca się świat utrwalony w pojęciach, gdyż dochodzi się do uchwycenia tego, co dynamiczne w rzeczywistości nas otaczającej (...). Szczęście jest przeżyciem, toteż zamiera, gdy zostaje ubrane w słowo” (Szyszkowska, 1985: 395). Inni autorzy: Sonja Lyubomirsky, Ken Sheldon i David Schakade nie tylko podjęli próbę „ubrania w słowa” tego, co zawiera się w pojęciu „szczęście”, zaproponowali też następującą formułę (*happiness formula*):

$$S = U + O + W$$

Poziom doświadczanego przez człowieka szczęścia (S) jest, ich zdaniem, zeterminowany przez uwarunkowany biologicznie potencjalny zakres poczucia szczęścia (U) oraz okoliczności życiowe (O) i czynności wolicjonalne (W) (Haidit, 2007: 168). Przy czym „W” to, jak podkreśla J. Haidit, świadome, zamierzone działania, które kształtują w nas postawę akceptacji i osłabiają emocjonalne przywiązanie do świata zewnętrznego (Haidit, 2007: 169).

Istotnym elementem szczęścia jest wewnętrzna motywacja do bycia szczęśliwym. Zdaniem Janusza Czapińskiego istnieją trzy wymiary szczęścia, do których można zaliczyć:

- wolę życia,
- ogólny dobrostan psychiczny,
- satysfakcje cząstkowe. (Czapiński, 1994: 14nn)

Autor dokonuje rozróżnienia dwóch pojęć: „szczęścia” i „poczucia szczęścia”. Jego zdaniem to pierwsze jest „pozytywną postawą wobec celów, z którymi człowiek się utożsamia, które nadają sens jego życiu” (Czapiński, 1994: 144), zaś poczucia szczęścia doświadczają ci, którzy „mają charakter świadomej oceny własnego życia. Doznania te i sądy mogą znacznie łatwiej zmieniać się pod wpływem różnorodnych okoliczności życia niż rdzeń szczęścia” (Czapiński, 1994: 144).

Z tych wybranych dla potrzeb niniejszego opracowania definicji i ujęć wynika, że szczęście jest związane z wewnętrznym poczuciem dobrostanu, będącym rezultatem możliwości, jakie ma jednostka, by realizować realne, osobiste (nienarzucone z zewnątrz) cele wynikające z uznanych wartości. Przyjmując za punkt wyjścia takie ujęcie, w dalszej części opracowania podejmę próbę analizy funkcjonujących w świadomości społecznej (niejednokrotnie kreowanych czy inspirowanych przez przekazy medialne) obrazów szczęśliwego dzieciństwa.

## Wzory czy pozory szczęśliwego dzieciństwa?

W obecnym dyskursie na temat dzieciństwa podkreśla się, że dziecko „jest opisywane jako podmiot rozwoju zakorzeniony w kulturze i historii (...). Przyjmuje się,

że dzieciństwo jest społecznie konstruowane, a więc nie jest naturalnie dane, lecz zostaje ukształtowane w istotnych sprawach przez kontekst historyczny i kulturowy” (Matjas, 2008: 36). Obserwując rzeczywistość, w której funkcjonują współczesne dzieci, nie można się też nie przychylić do spostrzeżenia Danuty Waloszek, że współczesnym dzieciństwem „manipuluje się na niespotykaną dotąd skalę. Wszystko dla reklamy, dla zysku, dla popularności. Najbardziej niebezpieczne są postawy wielu rodziców i pedagogów, którzy na taką manipulację się zgadzają” (Waloszek, 2006). Dzieciństwo traktowane jest jako etap życia, w którym człowiek staje się; dopiero w przyszłości będzie wartościowym członkiem społeczeństwa, można więc ingerować w jego przebieg. W świadomości społecznej funkcjonuje przekonanie, że młody człowiek rozwija się, „a zatem z jednostki niedoskonałej, niekompletnej, za pomocą różnych czynników (...) staje się coraz «dojrzały» i «bardziej rozwinięty»” (Maciejewska-Mroczek, 2012: 56). Dzieciństwo jest więc punktem wyjścia do lepszego (czasem gorszego) życia w dorosłości. Postrzegane jako etap, w którym podejmuje się inwestycję w późniejsze życie jednostek. Konsekwencją tego jest „przyspieszanie” dzieciństwa i skracanie okresu bycia dzieckiem lub wręcz zastępowanie dzieciństwa szybką dorosłością, co przejawia się na przykład w sferze zachowania się, ubioru, desygnatów typowych kiedyś dla starszej grupy wiekowej (Postman, 1982: 125nn), seksualności, swobody obyczajowej (Gajda, 2009: 25), dostępu do patologii, narkomanii, przemocy, bandytyzmu (Adamski, 1999). Jak podkreśla Jacek Z. Górnikiewicz „małoletni w szybkim tempie wnikają w rzeczywistość do niedawna zawarowaną dla dorosłych, a cały ten proces jest silnie katalizowany przez przemożne nowe media, zwłaszcza Internet” (Górnikiewicz, 2010: 143). Dzieciństwo ma przecież stanowić dobrą trampolinę do szczęśliwego życia w dorosłości. Aby tak się stało, musi być „czasem szczególnej pracy nad sobą i na rzecz lat przyszłej kariery/stabilizacji” (Górnikiewicz, 2010: 143). Żyjemy bowiem w kulturze „jednego tylko czasu” – czasu przyszłego, „czas przeszły traktuje się jako miejsce godnych pogardy przeżytków, a czas teraźniejszy jako punkt wyjścia do przyszłości” (Łukaszewski, 1996: 233). Dodatkowo eksponuje się rolę szczęśliwego dzieciństwa. Nie sposób nie zgodzić z Heleną Izdebską, która zauważa, że „dążenie do zapewnienia dzieciom szczęścia urasta w wielu rodzinach [także w mediach – dop. K.K.] do rangi spraw najważniejszych, a przy bardzo dowolnej interpretacji tego, co miałyby ono oznaczać, daje na ogół rezultaty negatywne i wbrew pragnieniom zubaża proces wychowania” (Izdebska, 1988: 9). Żyjemy w czasach przymusu bycia szczęśliwym i przymusu szczęśliwego dzieciństwa. Dokonam zatem analizy pięciu wyodrębnionych dla potrzeb tego opracowania pozorów szczęśliwego dzieciństwa, które wyłaniają się z badania stylów życia dzieci i ich rodziców:

- dzieciństwa obfitego<sup>1</sup>,
- dzieciństwa aktywnego,
- dzieciństwa w świetle reflektorów,
- dzieciństwa nieskrępowanego,
- dzieciństwa między ludźmi.

## Dzieciństwo obfite

Robert Frank zauważył, że współcześni ludzie tracą wiele cennej energii na dążenie do celów, które tylko z pozoru przynoszą szczęście (Frank, 1999). Do nich należy zapewnienie obfitości dóbr materialnych, co oczywiście wiąże się z nieustanną konsumpcją. Tezę tę rozwija Zygmunt Bauman, podkreślając, że ludzie, którzy praktykują konsumpcyjną [obfitą – dop. K.K] formę życia, tęsknią przede wszystkim za zawłasczeniem, posiadaniem i gromadzeniem przedmiotów cenionych za wygodę i/lub szacunek społeczny, którymi mają obdarzyć właścicieli (Bauman, 2009: 36–37). Jak pisze dalej wspomniany autor, konsumpcjonizm wiąże wizję szczęścia nie tyle z zaspokojeniem potrzeb, ile z ciągle rosnącą liczbą i nasilaniem się pragnień wymagających natychmiastowego spożycia i śpiesznego zastąpienia przedmiotów, które mają te pragnienia zaspokajać (Bauman, 2009: 39). Mamy więc do czynienia z błędnym kołem potrzeb i pragnień, gdyż nowe potrzeby potrzebują nowych towarów, z kolei nowe towary potrzebują nowych potrzeb i pragnień. W takiej rzeczywistości dobra materialne, towary, starzeją się w sposób przyspieszony, co wymaga natychmiastowego ich pozbywania się i zastępowania przedmiotami nowszymi. Wiele cenionych rzeczy szybko traci powab, blask, „może się okazać, że nim posiadacz miał szansę się nimi nacieszyć, nadają się jedynie na wysypisko śmieci” (Bauman, 2009: 39). Zygmunt Bauman dodaje:

jednym z najistotniejszych skutków utożsamiania szczęścia z nabywaniem obdarzających szczęściem towarów jest odkładanie nadziei na to, że pogoń za szczęściem kiedyś się zakończy (...) przesuwając chytrze marzenia o szczęściu z wizji pełnego i w pełni satysfakcjonującego życia na tropienie środków niezbędnych jakoby do jego osiągnięcia, rynki dbają o to, aby poszukiwania nigdy nie dobiegły końca. Obiekty tropienia zmieniają się z zawrotną prędkością. Zarówno sami tropiciele, jak i ich gorliwi mentorzy tudzież przewodnicy zdają sobie sprawę, że jeśli poszukiwania mają przynieść zamierzony skutek, poszukiwane przedmioty muszą szybko wychodzić z użycia, tracić połysk, powab i moc uwodzenia. Trzeba umieć rozstać się z nimi bez żalu, gdy przyjdzie je zastępować innymi,

---

<sup>1</sup> B. Matyjas (2008: 40) pisze o „dzieciństwie nadmiaru”, w niniejszym opracowaniu będę starała się zaakcentować kwestię obfitości, a nie nadmiaru.

„nowszy i jeszcze lepszy” produktami, z góry na podobny los skazanymi. Szczęście w postaci antycypowanego stanu błogości, mającego nastąpić po dokonaniu zakupu, zostaje niepostrzeżenie zastąpione przez poprzedzający ów stan akt nabywania, akt pełen radosnych oczekiwań, przesyconych czystą i nieskazitelną, bo jeszcze nie zawiedzioną, nadzieją. (Bauman, 2008: 22–23)

W tę spiralę pogoni za szczęściem rozumianym jako obfitość włączone są dzieci. Każdego dnia w ich stronę kieruje się dziesiątki reklam produktów niezbędnych, czy wręcz koniecznych do szczęścia. Wykrzywiają one obraz szczęśliwego dzieciństwa poprzez budowanie świata funkcjonującego „na zasadzie zamkniętego obiegu”, w którym prezentowane są gry, reklamy produktów, a nagrodami są medialne artefakty, które stają się synonimami szczęścia rozumianego jako posiadanie kolejnych dóbr. Mariusz Jędrzejko i Karolina Karolczak-Wawrzęta dostrzegają, że różnorodność ofert kierowanych w stronę dzieci sprawia, że „bycie gdzieś, zobaczenie kogoś, uczestniczenie w czymś, posiadanie czegoś staje się nie tylko potrzebą wewnętrzną, ale jest również wynikiem presji zewnętrznej” (Jędrzejko, Karolczak-Wawrzęta, 2015: 107). Dzieci zachęcane, czy wręcz przymuszane do pogoni za posiadaniem kolejnych produktów, uczestniczeniem w określonych sposobach konsumpcji podsuwanych im w coraz atrakcyjniejszej formie, stają się członkami społeczności nazwanej przez Zygmunta Baumana rojem. Rojów nie obciąża troska o przetrwanie, obrzędy charakterystyczne dla grup, gdyż roje schodzą się, rozchodzą i ponownie zbierają z powodu różnych okazji, powodowane zawsze zmiennymi zainteresowaniami, przyciągane przez coraz to nowe, z reguły ruchome cele. Takim celem jest posiadanie przez dzieci kolejnej, nowej zabawki, przedmiotu, który wkrótce zastąpiony zostanie nowym, atrakcyjniejszym. Dzieci tworzą wokół niej rój, którego jedynym celem jest pokazanie, że się ma. Nie budują one zespołu skoncentrowanego na wspólnym realizowaniu określonego celu, lecz są, jak to określił Z. Bauman, „sumą części, czy zbiorem samonapędzających się elementów złożonych przez «solidarność mechaniczną» wyrażającą się w powielaniu tych samych wzorów zachowania [każde dziecko bawi się swoją zabawką tak, jak zaproponowano mu w filmie czy spocie reklamowym – dop. K.K.]. Rój przypomina ciąg powielanych obrazów Warhola, w których żaden nie jest oryginałem” (Bauman, 2009: 85). Co gorsze, każde dziecko pragnie w tym roju się znaleźć, gdyż daje on chwilowe złudzenie przynależności. W przeciwieństwie do grup, „roje nie znają odszczepieńców, czy buntowników – co najwyżej trafiają się w nich „dezertery”, „niedołęgi i „zabłąkane owieczki” (Bauman, 2009: 85), które pozostają poza nim, narażone na frustrację, zagubienie, poczucie niespełnienia, a więc doświadczają braku poczucia szczęścia.

## **Dzieciństwo aktywne**

Jonathan Haidit zauważa, że współczesny człowiek nieustannie stawia przed sobą kolejne zadania, mierzy się z wyzwaniem zewnętrznymi, które w konsekwencji mają uczynić go szczęśliwym. Wspomniany autor rozwija tę myśl następująco:

marzymy o awansie, o dostaniu się do prestiżowej szkoły, albo o pomyślnym zakończeniu dużego przedsięwzięcia. Pracujemy bez wytchnienia, wyobrażając sobie, jacy bylibyśmy szczęśliwi, gdybyśmy zdołali osiągnąć ów cel. Później go osiągamy i – jeśli mamy dużo szczęścia – doznajemy euforii, która trwa godzinę albo (w najlepszym razie) kilkanaście godzin, zwłaszcza jeśli sukces przyszedł niespodziewanie i jeżeli dowiedzieliśmy się o nim w jednej chwili. Jednak w większości przypadków wcale nie doświadczamy euforii. Kiedy sukces wydaje się coraz bardziej prawdopodobny, a wieńczące go wydarzenie tylko potwierdza to, czego zaczęliśmy się już spodziewać, doznajemy uczucia ulgi – przyjemności związanej z wywiązaniem się z podjętego zadania. W takich okolicznościach nasza pierwsza myśl rzadko brzmi „Hura! Fantastycznie!”, a dużo częściej: „W porządku. Jakie jest moje kolejne zadanie?”. (Haidit, 2007: 152)

W tym spostrzeżeniu wybrzmiewa przekonanie, że trudno współczesnemu człowiekowi odczuwać radość z tego, co wokół niego się dzieje, czego doświadcza w danym momencie życia, gdyż coś nieustannie popycha go do przodu. To pragnienie, by zyskać więcej, lepiej, szybciej, by w pośpiechu z wysiłkiem zdobywać kolejne, ulotne cele. Intensywna aktywność jest typowa dla modelu dzieciństwa „najlepszej jakości”<sup>2</sup>. W tym modelu dominuje przekonanie, że dzieciństwo, w które się inwestuje, intensywnie przeżywa, jest szczęśliwsze. Dzień, tydzień, miesiąc, rok szkolny dziecka są szczerze wypełnione skrupulatnie zaplanowanymi aktywnościami. Nie ma czasu ani miejsca na zatrzymanie się i nudę, dzieci wychowują się „w kulturowej matrycy ciągłego szukania, sprawdzania własnych talentów i zainteresowań”. Barbara Smolińska-Theiss zauważa, że „tradycyjna kategoria «czas wolny» nie oddaje złożoności całego zjawiska związanego z planami i działaniami edukacyjnymi (...)” (Smolińska-Theiss, 2014: 245). Jest ich wiele, szczerze wypełniają dzień wielu dzieci. Każda chwila braku aktywności wywołuje poczucie dyskomfortu u dziecka i jego najbliższych, a w konsekwencji wymyślanie i kreowanie kolejnych aktywności. Życie współczesnego człowieka zdominowała przecież kategoria „czasu optymalnie wykorzystanego”. Zdaniem Sue Palmer oznacza ona wytwarzane przypadkowo godziny spędzane z dzieckiem, podczas których zarówno dziecko, jak i dorosły ma obowiązek być w dobrym nastroju (Palmer, 2007: 53).

---

<sup>2</sup> Wątek dzieciństwa wysokiej jakości rozwija m.in. B. Smolińska-Theiss, 2014: 223 i dalsze, w niniejszym artykule nie będę tej kwestii szerzej podejmować.

Jednak ich nadmiar, podobnie jak nadmiar obowiązków i zadań, wywołuje przemęczenie i poczucie braku wolnego czasu, którego doświadczają zarówno dzieci, jak i ich rodzice. Nie daje szczęścia, natomiast „pęd do osiągnięć, nieustannego działania, wyścig z czasem, odbiera dziecku jego dzieciństwo, które raz utracone nigdy nie powróci” (Cytowska, 2009: 154).

## Dzieciństwo w świetle reflektorów

Obecnie popularny i często bezkrytycznie realizowany jest model dzieciństwa w świetle reflektorów, a obecność dziecka w mediach utożsamiana jest z jego sukcesem i szczęściem. W przekonaniu wielu rodziców poprzez uczestnictwo w mediach „dotyka” ono lepszego świata, ma okazję poznać ludzi popularnych i wpływowych. Faktycznie jednak podczas udziału w popularnych programach telewizyjnych dziecko sytuowane jest w roli błazna, które ma rozśmieszyć, rozbawić zgromadzonych wokół niego zdzieciniałych, niedojrzałych dorosłych. Obsadzone zostaje w roli „wdzięcznego stworzonka”, „słodkiej pociechy, słodziaka, pączusia do zjedzenia” (Cackowska, 2013: 22), słodkiego elfa – „wrażliwego i nieodpornego na realia, nieporadnego i w tej nieporadności zabawnego, rozczulającego” (Klus-Stańska: 2010: 96). Dorosli w jego otoczeniu to ludzie troskliwie pielęgnujący własną „wieczną młodość”, w rzeczywistości infantylni, zagubieni w kulturze prefiguratywnej. Kreują się na wiecznie młodych błaznów i wszechwiedzących ekspertów wypowiadających się na każdy możliwy temat. Większość z nich, jak podkreśla S. Palmer, „zdobyła rozgłos i bogactwo głównie dzięki byciu ekscentrycznym i egocentrycznym” (Palmer, 2007: 154). W swoich eksperckich rolach w mało wyszukany, często wręcz prymitywny sposób zachęcają dzieci do rywalizacji i wyścigu o jak najlepsze miejsca w kolejnych odsłonach show. Dziecko ma dobrze wpisać się w oczekiwania dorosłych, pragnących niewyszukanej rozrywki. Jego zadaniem jest odegrać rolę zgodnie z zapisem w scenariuszu. Zaś jego zachowanie, wypowiedź niezgodna z oczekiwaniami dorosłej publiczności wywołuje na twarzach zgromadzonych grymas niezadowolenia i nieprzyjemne, dezorientujące dziecko komentarze, co obrazuje następujący dialog:

Prowadzący: Co to jest łapówka?

Dziewczynka: To jest instrument?

Prowadzący: Ale jaki? Taki bardziej finansowy czy muzyczny?

Dziewczynka: Muzyczny.

Brak reakcji publiczności i jury. Prowadzący szybko przechodzi do kolejnego pytania<sup>3</sup>. W przytoczonym przykładzie dziecko zachowało się niezgodnie z oczekiwaniem, jego wypowiedź nie odpowiada konwencji rozbawiania dorosłych poprzez obnażanie przez dzieci „ukrytych stron” świata dorosłych. Dziecko miało być zabawne, a jego wypowiedzi powinny postawić dorosłych: rodziców (opiekunów) w sytuacjach dwuznacznych moralnie, obnażyć rodzinne tajemnice, wówczas dorosła publiczność miałaby powody do satysfakcji, a dziecięcy bohater programu zostałby nagrodzony brawami i pozytywnymi komentarzami, na przykład:

Dziewczynka: Przekleństwo, to jest takie coś, że jak mama się zdenerwuje, to przeklina.

Jurorzy: Brawo!

Jedna z jurorek: Nareszcie coś z życia wzięte!<sup>4</sup>

Sytuacje dziejące się w świetle reflektorów stymulują też antagonistyczne relacje między dziećmi i motywują, by podążać do celu na skróty, w sposób niejednoznaczny moralnie. Obserwując te widowiska, nie sposób nie zgodzić się z Dorotą Zawadzką, która komentuje udział dzieci w jednym z programów następującymi słowami „w Gigantach okazuje się nagle, że nie masz talentu, że ktoś, kto robi kompletnie coś różnego i w sposób obiektywnie słaby, jest jakimś cudem lepszy od ciebie. To jak rosyjska ruletka. Jak dziecko to zrozumie? To już nie zajmuje autorów programu”<sup>5</sup>. Autorka bloga opisuje sytuację naruszenia poczucia godności dziecka, istotnego elementu szerzej rozumianego dobrostanu psychicznego jednostki. Heliodor Muszyński zauważył:

człowiek, wyrastając w społeczności, przyswaja sobie pewien standard poszanowania, jakim ludzie obdarzają każdego przedstawiciela własnego gatunku. Innymi słowy każda jednostka w toku życia społecznego odkrywa, że człowiekowi tylko z tej racji, że jest człowiekiem, przysługuje prawo do poszanowania jego osoby. (Muszyński, 1974: 217)

W rezultacie takich doświadczeń dzieci odkrywają coś zupełnie innego – szanowany jesteś wówczas, gdy uda ci się poniżyć, upokorzyć konkurenta, gdy powiesz lub zrobisz coś, co wywoła śmiech widzów. Takie sytuacje wypaczają też istotę współzawodnictwa, czyniąc z niego rywalizację pozbawioną zasad. Chodzi przecież, by wygrać za wszelką cenę.

---

<sup>3</sup> [www.maligiganci.tvn.pl](http://www.maligiganci.tvn.pl), dostęp: 19.05.2016.

<sup>4</sup> [www.maligiganci.tvn.pl](http://www.maligiganci.tvn.pl), dostęp: 19.05.2016.

<sup>5</sup> [www.dorotazawadzka.blogspot](http://www.dorotazawadzka.blogspot), dostęp: 13.05.2016.



## Dzieciństwo nieskrępowane

U podstaw przekonania, że warunkiem szczęśliwego dzieciństwa jest swoboda i brak ograniczeń, znajduje się założenie, że „dzieci nie są pasywnymi podmiotami struktury i procesów społecznych, ale przyczyniają się aktywnie do tworzenia i określania swojego własnego świata społecznego” (Matyjas, 2008: 22). We wspomnieniach dorosłych na temat szczęśliwego dzieciństwa pojawiają się w wypowiedziach kategorie: wolność od obowiązków i trosk, miłość najbliższych (Sławińska, 2012: 37), możliwość spędzenia czasu na swobodnej, niczym nieskrępowanej aktywności (Sławińska, 2012: 38), w dowolnym miejscu i przyjętym przez dziecko sposobie działania. Obrazy nieskrępowanego dzieciństwa odnaleźć można w znakomitych opisach swobodnych zabaw w powieściach Astrid Lingren, na przykład *Dzieci z Bullerbyn* czy *Dzieci z ulicy Awanturników*. Z tej drugiej przytoczę wybrany fragment:

Parę dni temu bawiliśmy się w piratów i Lotta nie dawała nam spokoju. Wtedy Jonas powiedział:

– A wiesz, co się robi, kiedy zostaje się piratem, Lotta?

– Stoi się na stole i podskakuje i jest się piratem – powiedziała Lotta.

– Tak, ale jest też inny sposób, o wiele lepszy – powiedział Jonas – Leży się na podłodze pod łóżkiem zupełnie cicho...

– Dlaczego? – spytała Lotta.

– Bo leży się tak i jest się piratem, i cały czas mówi się zupełnie cicho: „Więcej jedzenia, więcej jedzenia, więcej jedzenia”. Tak właśnie robią piraci – wyjaśnił Jonas.

W końcu Lotta pomyślała, że piraci naprawdę tak robią, wślazła pod swoje łóżko i zaczęła powtarzać:

– Więcej jedzenia, więcej jedzenia, więcej jedzenia.

A Jonas i ja wdrapaliśmy się na stół w pokoju dzieciennym i żeglowaliśmy po morzach, tak na niby, oczywiście.

(...)

Bawimy się także w szpital. Jonas jest doktorem, ja pielęgniarką, a Lotta chorym dzieckiem, które leży w swoim łóżeczku.

– Ja nie chcę leżeć w łóżku – powiedziała Lotta, kiedyśmy ostatnio chcieli, żeby była chorym dzieckiem.

– Chcę być doktorem i wkładać Mii łyżeczkę do gardła.

– Nie możesz być doktorem, bo nie potrafisz pisać recepty – powiedział Jonas.

– Czego nie potrafisz pisać? – spytała Lotta.

– Recepty, tego, co doktor pisze. Jak trzeba leczyć chore dziecko, chyba wiesz? – odparł Jonas.

Jonas umie pisać drukowanymi literami, mimo że jeszcze nie chodzi do szkoły. Czytać też umie.

W końcu udało nam się położyć Lottę do łóżka jako chore dziecko, chociaż nie chciała.



- No, jak się czujemy? – spytał Jonas (...)
- Muszę zrobić jej zastrzyk – powiedział Jonas. Bo kiedy raz Jonas był chory, doktor zrobił mu zastrzyk w rękę, żeby znowu był zdrowy. Dlatego teraz Jonas chciał zrobić Lotcie zastrzyk. Wziął więc igłę od cerowania, bo udawaliśmy, że to strzykawka taka, jaką mają doktorzy. Ale Lotta nie chciała żadnego zastrzyku. Wierzyła nogami i krzyczała.
- Nie wolno wam robić mi zastrzyku.
- (...)
- Ale ja i tak nie chcę żadnego zastrzyku! – krzyczała Lotta. Tak więc nie mogliśmy się już bawić w szpital.
- A ja i tak wypiszę lekarstwo – powiedział Jonas. Usiadł przy stole i niebieską kredką pisał na kartce. Pisał drukowanymi literami, ale ja nie umiałam tego przeczytać. Jonas i ja uważamy, że przyjemnie jest bawić się w szpital (...). (Lindgren, 2015: 13–22)

Dziecięca zabawa według Astrid Lingren to czas wypełniony wyobrażaniem sobie i kreowaniem rzeczywistości zgodnie z tym, co dziecko na temat tej rzeczywistości wie i potrafi sobie przedstawić w swoim umyśle. Wyobraziwszy sobie na przykład, że otrzymało list od tajemniczego nadawcy, który ukrył skarb na wyspie, dziecko wchodzi w rolę poszukiwacza, musi zatem postępować zgodnie z regułami odpowiednimi dla poszukiwania skarbu. Konieczne jest zaopatrzenie się w akcesoria niezbędne do podjęcia czynności poszukiwawczych. Muszą one spełniać kryteria pozwalające na przeprowadzenie poszukiwań. Przedmiotom i obiektom trzeba więc przypisać role i określić zasady ich wykorzystania. Czyniąc to, dziecko korzysta ze swojej wiedzy i doświadczenia. Podejmuje i realizuje zabawę tak, jak wie i potrafi. Bawiąc się, przetwarza to, co może dostrzec i zaobserwować w swoim otoczeniu wybierając te jego elementy, które pozwalają mu bawić się zgodnie z przyjętą regułą (regułami). Niestety, współczesne dzieci mają jedynie okazję do podejmowania aktywności będącej pozorem nieskrępowanej zabawy, faktycznie styl zabawy uległ diametralnej zmianie. Na pewno nie można o niej powiedzieć, że jest swobodna i nieskrępowana. Najmłodszy funkcjonują w otoczeniu przedmiotów wymyślonych dla nich przez dorosłych, przedmiotów zwanych nowoczesnymi, interaktywnymi zabawkami. Jednak w rzeczywistości wcale nie służą one do zabawy, lecz wymagają uruchomienia za pomocą przycisku. Wiele z nich podczas manipulacji podjętej przez dziecko łatwo może ulec zniszczeniu, uszkodzeniu, dziecko może zgubić jakiś ważny element. Bawiąc się, musi więc zachować ostrożność, postępować zgodnie ze wzorem-instrukcją. Nie może przejawiać własnej pomysowości, kreatywności, nie może bawić się tak, jak chce. Może jedynie odtwarzać ruchy, sytuacje zaprojektowane przez tych, którzy wiedzą, jak dziecko przywiązać do określonej marki, czego wyrazem jest następujący opis reklamujący popularną zabawkę:

Każdego roku kreacja świątecznej edycji Barbie zaskakuje niezwykłym krojem i perfekcją każdego szczegółu. Stylowa fryzura, wieczorowy makijaż i piękne dodatki podkreślają elegancję, pełną rozmachu świąteczną stylizację. To wielkie wydarzenie dla kolekcjonerów kultowej lalki Barbie. Od 27 lat Świąteczna Barbie pojawia się przed Bożym Narodzeniem i zachwyca kreacją (...). Tegoroczny model Świątecznej Barbie to kwintesencja świątecznych inspiracji. Rubinowo-srebrna suknia z kaskadami falban w kształcie dzwonu idealnie prezentuje się na obu dostępnych w sprzedaży modelach lalek: jasnoskórej blondynce i ciemnoskórej brunetce<sup>6</sup>.

Współczesne dziecko, zamiast biegać, poznawać okolicę wokół domu, wspinać się na drzewa i brodzić w kałużach, zostało zamknięte w pokoju i otrzymało zabawki naśladujące luksusowy, lukrowany i nieautentyczny świat (np. Barbie jako panna młoda, różowy samochód Barbie, różowa garderoba Barbie, różowe przyrządy do stylizacji, włosów, sztuczne włosy Barbie itp.). Patrząc na takie zabawki i próby bawienia się nimi podejmowane przez dzieci, nie sposób nie zgodzić się z Bronisławą Dymarą, która stwierdziła, że trzeba „wskrzesić żywioł i radość zabawy” (Dymara, 2009: 36), trzeba te pozory zabawy zastąpić autentyczną zabawą niosącą radość i doświadczenia ważne dla przyszłego życia.

## Dzieciństwo między ludźmi

Wielu pedagogów i psychologów badających relacje społeczne stwierdza, że jednostkowe poczucie szczęścia wiąże się z bogatymi i różnorodnymi kontaktami społecznymi. Współczesne dziecko funkcjonuje w wielu przestrzeniach społecznych i ma sposobność nawiązać szereg relacji z innymi ludźmi w domu, przedszkolu (szkole), sąsiedztwie, sklepie, na podwórku, podczas zajęć pozalekcyjnych, w klubie sportowym. Ekspozowanie indywidualizmu oraz zaspokajania jednostkowych potrzeb i aspiracji sprawia jednak, że inni ludzie postrzegani są jako konkurenci i rywale, wobec których należy zachować ostrożność, a nawet traktować nieufnie. W związku z tym większość kontaktów społecznych, które podejmuje człowiek w XXI wieku, to przelotne spotkania, podczas których najmłodsze pokolenie przyswaja między innymi zasady „uprzejmej nieuwagi”. Jak pisze Anthony Giddens, „uprzejma nieuwaga nie jest zwykłym niezwracaniem uwagi na obecność drugiego człowieka, lecz polega na tym, aby nie wykonać żadnego gestu, który mógłby być odebrany jako wtargnięcie w jej przestrzeń prywatną” (Giddens, 2010: 102). A. Giddens podkreśla dalej, że „nasze życie przebiega, opierając się na powtarza-

<sup>6</sup> [www.glamour.pl](http://www.glamour.pl), dostęp: 8.04.2016.

nych z dnia na dzień, z tygodnia na tydzień, z miesiąca na miesiąc i z roku na rok podobnych wzorach zachowań” (Giddens, 2010: 102). Obserwując i naśladowując najbliższych, otrzymując od nich informacje dotyczące pożądaných w danej sytuacji reakcji, uczy się być między ludźmi tak, aby nie wchodzić w relacje. Dodać należy, że większość relacji współczesnego człowieka (także dziecka) to relacje przelotne, szybkie, krótkie, to także niebezpośrednie (w Internecie, za pomocą poczty elektronicznej itp.). Większość dzieci funkcjonuje w świecie nierzeczywistych kontaktów z innymi ludźmi, a ich przedstawicielem jest pewien dziewięciolatek opisany przez S. Palmer, który podczas rozmowy „z dumą zaprezentował swój «wirtualny świat» – sypialnia, w której był telewizor, odtwarzacz DVD, komputer, konsola do gier (...). Tu właśnie spędzał większość czasu po lekcjach” (Palmer, 2007: 131). Na pytanie, gdzie w tym czasie są twoi rodzice, kiedy ty przebywasz w świecie wirtualnym, autorka usłyszała następującą odpowiedź: „Tata ogląda mecze w telewizji, a mama... mama chyba sprawdza e-maile” (Palmer, 2007: 131). Multimedia miały ułatwić i usprawnić kontakty i komunikację między ludźmi, tymczasem badania pokazują wyraźnie, że dzieci, które mają nieskrępowany dostęp do telewizji, komputera i telefonu komórkowego, które przejawiają dużą aktywność w wirtualnych sieciach społecznościowych, mniej czasu spędzają, nawiązując bezpośrednie relacje społeczne z rówieśnikami, a to z kolei odzwierciedla się w poczuciu braku szczęścia i wyobcowania (Pinker, 2015: 228–231). A przecież nie od dziś wiadomo, że relacje z innymi ludźmi zachodzące w czasie rzeczywistym i twarzą w twarz mają kluczowe znaczenie dla jednostkowego poczucia szczęścia. S. Pinker podkreśla na przykład, że „wytworzone przez nas więzi społeczne determinują nasz poziom zadowolenia z życia, zdolności poznawcze oraz odporność na infekcje i choroby przewlekłe” (Pinker, 2015: 23).

## **Podsumowanie**

Podsumowując swoje rozważania, przywołam słowa Zygmunta Baumana, który, opisując otaczający nas świat i funkcjonujących w nim ludzi, zauważył, iż

można obsypywać bliskich drogimi prezentami, żeby wynagrodzić ich za czas, który można było spędzić z nimi, a którego się z nimi nie spędziło, za wszystkie nieodbyte rozmowy i za całkowity lub niemal całkowity brak bardziej przekonujących oznak naszego zainteresowania, współczucia, troski. Lecz ani znakomity smak restauracyjnych potraw, ani markowe metki z wysokimi cenami przyklejone do zakupionych w sklepie prezentów nie dorównują wartości szczęściu, jakie przynieść mogłyby te dobra, których brak lub niedobór chce się w ten sposób zrekompenzować. Nic nie zastąpi wspólnej obecności przy

stole, zastawionym potrawami przyrządzonymi wspólnie z myślą o wspólnym ich spożyciu, nic nie zastąpi czasu, który ktoś dla nas ważny poświęci na cierpliwe, uważne słuchanie naszych najbardziej intymnych przemyśleń, nadziei, obaw, nic nie zastąpi autentycznych dowodów przepelnionej miłością uwagi, oddania i troski. Ponieważ nie wszystkie dobra konieczne dla osiągnięcia „subiektywnego poczucia szczęścia” da się sprowadzić do wspólnego mianownika (a dotyczy to zwłaszcza dóbr materialnych), wymykają się one próbom ilościowego zbilansowania. (Bauman, 2008: 18)

Zamiast gonić za szczęściem i tworzyć dzieciom pozory szczęśliwego dzieciństwa, może lepiej po prostu wtedy, gdy to jest możliwe, zwolnić tempo życia i pielęgnować chwile, które trwają, bo przecież „dzielenie się radością życia jest istotą satysfakcjonującej relacji dziecka z rodzicem” (Siegel, 2015: 20). Może w tym kontekście warto zastanowić się nad rolą nauczyciela – osoby wspierającej rodzica w jego rodzicielskiej roli. Może czas, by nauczyciel zrezygnował z funkcji strażnika rozliczającego dziecko i jego najbliższych z realizacji kolejnych zadań szkolnych, „nakręcającego” spiralę pogoni za sukcesem mierzonym wynikami testów i rankingów i zbliżył się do dziecka i jego rodziców, by wspólnie przeżywali ważne i mniej istotne, niepowtarzalne przecież chwile.

## Literatura

- Adamski F. (1999). *Dziecko w zmieniającej się kulturze i systemie wartości*. [W:] B. Smolińska-Theiss (red.). *Pokój z dziećmi*. Warszawa.
- Averill J.R., More T.A. (2005). *Szczęście*. [W:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.). *Psychologia emocji*. Gdańsk.
- Bauman Z. (2008). *Sztuka życia*. Kraków.
- Bauman Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków.
- Bogunia-Borowska M. (2008). *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*. [W:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.). *Socjologia codzienności*. Kraków.
- Cackowska M. (2013). *Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*. „Opuscula Sociologica” nr 3.
- Cytowska A. (2009). *Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po)nowoczesnej*. [W:] J. Izdebska J. Szymanowska (red.). *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Białystok.
- Czapiński J. (1994). *Psychologia szczęścia*. Warszawa.
- Dymara B. (2009). *Żywioł i radość zabawy, czyli o zagubionych wartościach ludycznej edukacji*. [W:] B. Dymara (red.). *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Kraków.
- Frank R. (1999). *Luxury Fever. Why Money Fails to Satisfy in an Era of Excess*. New York.
- Gajda J. (2009). *Poznanie dziecka z perspektywy współczesnej pedagogiki kultury*. [W:] J. Izdebska, J. Szymanowska (red.). *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia*. Białystok.

- Giddens A. (2010). *Socjologia*. Warszawa.
- Gombik Cz. (1982). *Oblicza szczęścia*. Warszawa.
- Górnikiewicz J.Z. (2010). *Edukacja w świecie dziecienniały dorosłych i wybujałych w dorosłość dzieci*. [W:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.). *Edukacja dziecka. Mity i fakty*. Białystok.
- Haidit J. (2007). *Szczęście. Od mądrości starożytnych po koncepcje współczesne*. Gdańsk.
- Humboldt W. (2012). *O myśli i mowie*. Warszawa.
- Izdebska H. (1988). *Szczęście dziecka*. Warszawa.
- Jędrzejko M., Karolczak-Wawrzala E. (20115). „Zawirowany” świat – w poszukiwaniu źródeł zachowań ryzykownych. [W:] U. Dudziak (red.). *The Child Problems and Needs*. Lublin.
- Klus-Stańska D. (2010) *Między wiedzą a indoktrynacją, między wychowaniem a manipulacją*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1/2.
- Lindgren A. (2015). *Dzieci z ulicy Awanturników*. Warszawa.
- Łukaszewski W. (1996). *Człowiek i kultura*. [W:] T. Jaworska, R. Leppert (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki wyborów tekstów*. Kraków.
- Maciejewska-Mroczek E. (2012). *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dzieciństwa*. Kraków.
- Matjas B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa.
- Muszyński H. (1974). *Ideal i cele wychowania*. Warszawa.
- Palmer S. (2007). *Detoksykacja dzieciństwa. Co powinni wiedzieć rodzice, aby wychować zdrowe, dobrze radzące sobie w życiu dzieci*. Wrocław.
- Pinker S. (2015). *Efekt wioski. Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrowszymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi*. Kielce.
- Postman N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York.
- Siegel D., J., Hartzell M. (2015). *Świadome rodzicielstwo*. Podkowa Leśna.
- Sławińska M. (2012). *Dzieciństwo w refleksji dorosłych-rekonstrukcja fenomenograficzna*. [W:] M. Kowalik-Olubińska (red.). *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*. Toruń.
- Smolińska-Theiss B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny*. Warszawa.
- Szyszkowska M. (1985). *Zdrowie psychiczne a przeżycia radości i szczęścia*. [W:] K. Dąbrowski (red.). *Zdrowie psychiczne*. Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1947). *O szczęściu*. Kraków.
- Tatarkiewicz W. (1992). *Pisma z etyki i teorii szczęścia*. Wrocław.
- Waloszek D. (2006). *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków.





**Abraheem Abu-Ajaj**

The Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Israel

## **The degree of social and educational integration and absorption of Arab Bedouin female students in teacher training institutions in Israel**

### KEYWORDS

Bedouins, female students, college, education, academia

### ABSTRACT

Abu-Ajaj Abraheem, *The degree of social and educational integration and absorption of Arab Bedouin female students in teacher training institutions in Israel*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 49–61, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.3.

The issue of the process of integration and absorption of Arab Bedouin female students in teacher training institutions in Israel constitutes a significant yet critical chapter in the course of forming the personal and professional identity of the prospective teacher. The main purpose of this article is to describe the difficulties experienced by Arab Bedouin female students during the process of their social and educational integration and absorption in teacher training institutions. Also, to deal with the differences between Arab and Jewish teacher training institutions. Furthermore, to what extent the cultural encounter is perceived by the students that would enable them to have social and educational integration.

The study involved 200 Bedouin Arab female students living in the Negev and learning in four teacher-training colleges in Israel; Kaye College of Education, Achva College, Sakhnin College for teacher training and Al-Qasmi College. The students answered a questionnaire that was written for this study. The findings of the study indicated many difficulties in the process of absorbing and integrating Arab Bedouin students in various teacher-training institutions in the country. Not to mention, language difficulties experienced by them with regard to reading articles and writing papers, not in their native tongue. The multicultural encounter between the different genders also poses a great difficulty in addition to the age difference between Arab and Jewish students. Furthermore, the policy of the Israeli academic institutions does not fully represent the Arab culture and in the interaction between the academic and administrative staff and the Arab Bedouin students.

## Introduction

The present research emerges from a personal experience and a personal vision as a professional person in the academic community. Particularly, difficulties faced by Arab students in the Negev, and especially the female students from different social and cultural backgrounds. In academia, the term „integration” is especially used for marginalized and weak populations in society. The integration of Bedouin Arab female students in academia in Israel can be attributed to the following four-fold model of acculturation used by (Berry, 2003):

- A. integration: occurs when individuals are able to adopt the cultural norms of the dominant or host culture while maintaining their culture of origin. Integration leads to, and is often synonymous with biculturalism;
- B. assimilation: occurs when individuals adopt the cultural norms of a dominant or host culture, over their original culture;
- C. separation: occurs when individuals reject the dominant or host culture in favor of preserving their culture of origin. Separation is often facilitated by immigration to ethnic enclaves;
- D. arginalization: occurs when individuals reject both their culture of origin and the dominant host culture (Gathon, 2011).

The teaching profession is considered a profession with high demand and high probability of acceptance in the eyes of Bedouin Arab girls who have completed high school. Also, due to the cultural and societal pressure that sees great importance for girls to choose the teaching profession over other occupations, in order to preserve tribal and family values and norms. In recent years, the Bedouin Arab students have been going through a process of social and scholastic integration in relation to the cultural change in teacher training institutions in particular and in academia in general, accompanied by serious concerns and difficulties, especially in the first year (Abu-Ajaj, 2017). The teaching profession is considered as one of the most important means among Arab Bedouin students in the context of personal and professional development (Abu-Ajaj, 2017).

## The status of women in Arab Bedouin society

The Bedouins in the Negev are a unique group that is culturally, historically, socially and politically distinct from Arab society in the State of Israel. In the last century, Arab women were always being exposed to various forms of autonomy suppression regarding social and sexual status. One of the reasons for the oppres-



sion of the Arab Bedouin woman in the Negev stems from the tribal status and the masculine power that dominates the clan or family, which receives this support according to customs, norms and patterns of life. The Arab Bedouin society in the Negev is characterized as a conservative society as they follow a different pattern of life from the entire Arab society in the country (Abu Rabia-Queder, 2006). The cultural, social, and religious prohibition is strongly rooted in the norms and patterns of life of various strata in Bedouin society in the Negev, especially in the tribes and clans still living in the unrecognized villages in the Negev. The status of the girl and the woman in Bedouin society is considered to be controversial among Bedouin society, which severely constrains her from various interactions in the norms of civic life. Therefore, they are usually supervised by parents, siblings and relatives (Abu-Bakr, 2002). In the last decade, there has been a change in the status and lifestyle of Bedouin Arab women in the Negev in light of the transition to permanent settlements, modernization and exposure to the way of life of Jewish society in the South. This change paved the way for girls and women to become independent and to establish their own way of life by acquiring a profession for living in higher education institutions in a country that gives them a clear and constitutional freedom according to the accepted norms of tribes and clans.

Since the 1990s, there has been an increase in the rate of education in Israel, similar to Western societies advocating the principle of equal opportunities for students of different ethnic backgrounds, socio-economic status and also supporting their integration into society and opening the doors for the education to them (The Higher Education Council, 2016). Since the mid-1990s, there was a significant increase in numbers among Bedouin girls studying in teacher training colleges, particularly in the Kaye College of Education and the Achva College because of their proximity to the Arab Bedouin students' place of residence. The main difference began with the increase in the proportion of Bedouin Arab students in institutions of higher education, alongside the process of modernization in Arab Bedouin society, which gives high priority to high school graduates to join the circle of academia in Israel and abroad. This change is due to the cultural encounter with Jewish society and the transition to permanent communities, and the belief that women can be a significant factor in the socioeconomic development of Bedouin society in the Negev.

The data and encounters with Arab Bedouin students in higher education institutions should be treated uniquely because of the special considerations needed for the demographic, social and social characteristics of the society. Since 2001, there has been a significant increase in the achievements of high school students

in Arab Bedouin schools in the Negev. The rate of entitlement to matriculation examinations (Bagrut) that entitles admission to institutions of higher education (universities, colleges) has increased among the Bedouins from 12% in 2001 to 20% in 2014. However, despite the increase in the number of matriculation examinees among the Bedouins, the number is still lower than those in the Arab sector (34%) and the Jewish sector (50%). On the one side, there was an increase in entitlement to a matriculation certificate among Arab Bedouin girls, from 20% in 2000 to 40% in 2014. However, on the other side, there was a decline among boys entitled to a matriculation certificate<sup>1</sup>. Between 2001 and 2014, there was a significant drop in the dropout rate among Bedouin girls from high schools, from 42% in 2001 to 31% in 2014. The decrease in the dropout rate as well as the increase in the numbers of girls eligible for the matriculation exams, led to an increase in the number of girls joining the academic faculties in Israel. Between 2008 and 2014, the number of Bedouin Arab students increased from 1313 students, 710 female students (54%) and 603 male students (46%) to 2822 students in 2014, of which 1861 female students (66%). An increase of 12% among female Bedouin students compared with 961 male students (34%), a 10% drop in the number of male students from Bedouin society<sup>2</sup>.

The continuing increase in the number of Arab Bedouin students in institutions of higher education, especially in teacher training institutions, indicates a decrease in the dropout rate among Bedouin girls and an increase in the percentage of those entitled to matriculation certificates. Also, despite the obstacles and barriers that the institutions of higher education placed in the face of all Arab students, especially passing the Psychometric Test, there was an increase in the number of Arab Bedouin students in academia (Nawahid, 2013). However, in recent years there has been a significant improvement in the rate of Arab Bedouin girls who are accepted to studies in institutions of higher education, and especially to teacher training colleges in Israel. Mustafa (2007) notes that the reasons for the improvement in the number of Arab Bedouin students in institutions of higher education in different specialties stem from two principles: the social motive that sees the integration of Bedouin Arab girls in academia will lead to the socio-economic prosperity and personal motivation of the Bedouin students who wish to integrate and promote their status in the Arab Bedouin society in the Negev.

---

<sup>1</sup> Central Bureau of Statistics, Localities and Population in Israel in 2014.

<sup>2</sup> The Bedouin in Israel – Facts and Figures, Myers Joint – Brookdale, February 2016.

For years, the Council for Higher Education has been involved in the integration and absorption of marginalized and weak populations in Israeli society in institutions of higher education in Israel, in view of the great influx of high school graduates from Western Israel to study in institutions of higher education abroad (Arar and Haj-Yehia, 2010). Numerous studies have been conducted on the absorption and integration of Arab students in academia (Yasser, 2008; Mustafa, 2007; Arar and Abu Asbah, 2007). Therefore, we have recently witnessed a change in the institutional and social perception of the absorption of Arab Bedouin students into institutions of higher education in Israel. In the eyes of many of the Arab female Bedouin students, academia represents a significant breakthrough in promoting the status of the Bedouin girl in Arab Bedouin society, especially in the labor market, and for full equality in opportunities.

The different social and cultural background that the Arab Bedouin female students in the Negev derive from should be a source of support from the side of the institutions of higher education, especially the colleges of education. Cultural diversity and support is a significant starting point for these students who are exposed for the first time to a new cultural difference that affects the learning process (Hurtado & Gurin, 2002). The issue of absorption and integration of Bedouin female Arab students in academia has not yet received a sufficient research attention (Abu-Rabia-Queder, 2008) in terms of integration and the use of concepts and also in terms of entry, adjustment, persistence and dropping out, after the first year or change in specialization or subject of study. Many concerns and fears accompany the process of admission and entry of Bedouin Arab female students into the higher education system. Their main fear stems from failing academic due to not being psychologically prepared for academia. This is the result of the enormous pressure caused by schools and also due to the matriculation exams (Bagrut), which requires significant effort in order to attain eligibility.

## **Research Methodology**

### **The purpose of the study**

The present study aims to examine the degree of integration, social and academic absorption of Arab Bedouin female students in teacher training institutions in a unique and pioneering manner<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> The study focused on four teacher training institutions in Israel: Kaye College, Achva, Al-Qasbi and Sakhnin.

## Research hypotheses

1. There will be a statistically significant difference in the process of absorption and integration of Arab Bedouin female students in Arab teacher training colleges (Al-Qasemi, Sakhnin) and Jewish teachers' training colleges (Kay, Achva).
2. There will be a statistically significant difference in the assessment of Arab Bedouin female students in the academic and social climate in Arab teacher training colleges (Al-Qasemi, Sakhnin) and Jewish teacher training colleges (Kay, Achva).
3. There will be a statistically significant difference in the level of assistance and support of Arab teacher training institutions (Al-Qasemi, Sakhnin) and among the Jewish teacher training institutions (Kay, Achva).

## The study population

The study included 200 Bedouin Arab female students in four teacher training colleges, Kay, Achva, Sakhnin, and Al-Qasimi (N = 50). The average age in the sample is 21.7 and the age range varies from 18 to 25. 67% of the participants in the study live in recognized localities and 33% live in unrecognized villages, under tough socio-economic conditions. The distribution of marital status reflects to a large extent, the age of the subjects, with 72% of the participants reporting that they were single and the rest are married (28%) or divorced (1%). Among married women, 54% said they had at least one child and the rest (46%) had no children.

Table 1. Demographic Characteristics of the Sample (N = 20)

Gender (%)		N
women	100%	200
<b>Age</b>		
average	21.7	134
range	18–25	
<b>Marital status</b>		
single	72.00%	144
married	28.00%	54
divorcee	1.00%	2
<b>Number of children (%)</b>		
<b>Irrelevant</b>	72.00%	144
0	46.00%	25
1	54.00%	31

Residence		
a recognized locality	67.00%	134
unrecognized locality	33.00%	66

Table 2. The students studied, by college and year of study

College	Number of female students	First year	Second year	Third year	Fourth year
The Kaye Academic College of Education	45	23	10	12	0
Achva Academic College of Education	45	10	22	13	
Al-Qasemi College of Education	45	1	3	23	18
The Academic College of Education, Sakhnin	45	0	3	17	25

Table 3. The students studied, by majors

College	Infancy	Science	Math	Special education	Teaching certificate
The Kaye Academic College of Education	17	10	10	8	0
Achva Academic College of Education	22	23	0	0	0
Al-Qasemi College of Education	18	0	0	0	27
The Academic College of Education, Sakhnin	0	0	0	0	45

## Research Tools

The questionnaire was used in this study to examine various aspects: demographic data and background variables of the female students, the difficulties and dilemmas of the female students regarding their absorption and integration into teacher training institutions, different services used by female students to assist them in teacher training institutions.

- A. **Demographic Details Questionnaire:** Its purpose is to provide information about the personal background of the examined sample, including demographic data such as age, gender, socioeconomic status, education, place of birth, residence, and more.
- B. **Difficulties and Dilemmas:** A questionnaire was used, in which 18 subjects were asked to indicate challenges and dilemmas in the context of the absorption process and their social and scholastic integration into teacher

training institutions. In order to examine the absorption and integration of the examinee, they were asked to mark their opinions on the statements presented to them and the degree of their suitability to their life according to the 5-steps Likert scale. 1 = (not at all) and 5 = (to a very large extent). The coefficient of reliability is 0.50.

- C. **The degree of Assistance and Services:** The purpose of this questionnaire is to examine the amount of assistance and services provided to the subjects in teacher training colleges. The questionnaire has 11 items. The subjects are asked to indicate their opinion on the statements presented to them and the degree of suitability to their life using the Likert scale Where 1 = (not at all) and 5 = (to a very large extent). The reliability coefficient is 0.92.

## The research results

The present study presents preliminary and unique findings that include authentic testimonies, from which we can learn about the absorption and integration of Arab Bedouin female students in teacher training colleges in Israel, especially among the following Arab teacher training institutions (Al-Qasemi and Sakhnin) and the Jewish training institutions (Kay, Achva).

## The testing of research hypotheses

**The first hypothesis:** is that there will be a statistically significant difference in the process of absorption and integration of Bedouin Arab female students in Arab teacher training colleges (Al-Qasemi, Sakhnin) and Jewish teachers' colleges (Kay, Achva).

The results of the study revealed that there was a significant difference in the degree of absorption and integration of Arab Bedouin female students in Arab teacher training colleges (Al-Qasemi, Sakhnin) compared to the Jewish ones (Kay, Achva). The t-test shows significant differences between Arab training institutions and Jewish training institutions ( $t = 4.761$   $p < 0.001$ ). In other words, the absorption and integration of Arab Bedouin female students in Arab teacher training institutions is much easier and more convenient than that of Jewish teacher training institutions ( $m = 1.440$ ,  $sd = 0.624$   $sd = 0.638$ ,  $m = 1.698$ ). According to the students' assessment, the differences between the Arab academic institutions and the Jewish ones is in the context of language, dealing with the framework, relations with officials, as well as dealing with the reading materials and articles, understanding the lecturers, self-expression and writing in Hebrew. In addition to

coping with a load of work and exams and the availability of extra learning days in Arab teacher training institutions that take place on Fridays and Saturdays which does not mainly exist on the Jewish side. Therefore, the first research hypothesis was confirmed.

**The second hypothesis:** is that there will be a statistically significant difference in the assessment of Arab Bedouin female students of the academic and social climate in Arab teacher training colleges (Al-Qasemi, Sakhnin) and Jewish teachers' training colleges (Kay, Achva).

Table 4. Assessment of the social and educational climate

Statements	An Arab training institution	Standard deviation	Jewish training institution	Standard deviation
Acclimatization	4.45	0.77	3.67	0.62
Social and educational absorption	4.95	0.73	3.57	0.63
Index of difficulties	2.56	0.89	3.27	0.71
General contact index with students	3.67	0.94	4.15	0.90
Index of personal contact with students	4.32	1.06	3.13	0.91
Index of equal treatment to Arab students	4.67	1.03	2.94	0.76
Participation and college activity index	4.45	0.91	1.23	0.04

As can be seen in Table 4, the mentioned statements characterize the educational and social climate in teacher training colleges. The results showed that there was a statistically significant difference in the degree of Arab Bedouin students' assessment of the educational and social climate in Arab teacher training colleges (Al-Qasemi, Sakhnin) versus Jewish teachers' colleges (Kay, Achva). This is expressed in the social and educational acclimatization statements, introducing and nurturing a relationship between all the students in the learning environment, mutual relations in submitting papers, a sense of ethnic belonging, and receiving a different attitude, facilitations of examinations and papers that are held mostly in the mother tongue. The significant difference, as shown in Table 4, was found in the degree of participation of female students in the college activities in Arab teacher training colleges ( $P < .445$ ), which is more significant than the involvement of Bedouin Arab students in the college activities in Jewish teacher training colleges. It was also found that there was a significant difference in the educational and social aspects between Arab and Jewish teachers' training institutions. Therefore, the second research hypothesis was confirmed.



**Third hypothesis:** there is a statistically significant difference in the level of assistance and support of the Arab teacher training institutions (Qasemi, Sakhnin) compared to the Jewish teacher training institutions (Kaye, Achva).

Table 5. Level of assistance and support of teacher training institutions: comparison between Arab and Jewish Institutions (t-test)

Statements	An Arab training institution	Standard deviation	Jewish training institution	Standard deviation
Student Administration	3.69	1.06	2.95	0.97
Dean of Students	4.30	0.87	4.25	0.92
Information and service center	4.13	0.86	3.45	0.56
Student Association	4.21	0.73	3.74	0.94
The library	2.95	0.95	2.85	1.29
Treasury and tuition fees	3.97	0.93	3.32	0.76
Main Programs and Specializations	3.89	0.59	3.23	0.67

As can be seen on Table 5, the mentioned statements indicate the level of assistance and support that Arab Bedouin students receive in teacher training colleges. The results revealed that there was a significant difference among the majority of statements between Arab teacher training institutions (Al-Qasami and Sakhnin) and Jewish teachers' colleges (Kay, Achva). Therefore, the third research hypothesis was confirmed.

## Discussion and summary

The study findings indicate a significant difference in the level of absorption and integration and the degree of assistance and support for Arab Bedouin students in Arab teacher training institutions about the degree of uptake and integration into Jewish teacher training institutions. Recently, The Bedouin Arab female students, despite their young age, their numbers are increasing in the teacher training institutions. Despite the broad family support they receive, they encounter difficulties and problems in Jewish teachers' training colleges, making it difficult for them to adjust to academia, socially and educationally. Such problems exist in every academic institution, not only in colleges for the Jewish teachers training, but also in universities. The socio-cultural encounter in Jewish teacher-training institutions

in the south makes it difficult for traditional conservative students to adjust socially and academically. It should be noted that few students succeed to adapt to academic life in teacher training colleges after the first year and continue their academic life away from integration with all students from the various cultural levels. Also, most of them continue to deal with their difficulties independently without the involvement of any academic body in the college, thus succeeding in developing alienation and bitterness toward the training institutions (Tutari, 2009).

The poor performance of Arab female students in Jewish teacher training colleges, as opposed to Arab teacher training institutions, stems from the problem of language and cultural encounter (Reingold, 2008). In the present study, difficulties arose in the context of the Hebrew language, which makes it difficult to adapt Bedouin students in Jewish teacher training institutions, which is reflected in the process of writing academic papers, and the ability to express themselves in discussions during the various courses. According to my personal experience as a lecturer and pedagogic instructor in Jewish teacher training colleges, the Hebrew level of Arab Bedouin students is deplorable in terms of writing and speaking. Sever (2004) argues that students whose mother tongue is not Hebrew can communicate and speak well, but the difficulty is in acquiring literacy as their academic writing is of a very poor and weak level, accompanied by many mistakes of writing and formulation that affect the scholarly output of the Arab student. The findings of the present study indicate a slight acclimatization of Arab Bedouin female students in Arab teacher training institutions (Al-Qasemi, Sakhnin) with regard to the many difficulties encountered by other Arab Bedouin students who choose to study in Jewish teacher training colleges. The only difficulty that the students mentioned was the distance between their place of residence in the south and the Arab institutions in the center and north, which made them spend much time on the roads and spend a lot of money on travel and school supplies. Nevertheless, they also expressed satisfaction with regard to being able to study during weekends, which gives them the opportunity to work and earn a living during the week.

In comparison to the present study and other studies conducted on students from the Arab sector (Taotari, 2009) and Ethiopian students (Lev Ari and Ron, 2012). It can be noted that the Arab students in general and the Bedouin in particular and the Ethiopian students have a different ethnic identity. However, both of the minority groups suffer from institutional oppression and injustice in the Israeli society but differ in levels. The state equally supervises them regarding the development of educational systems and in the integration of the weaker populations in the Israeli society (Smootha, 2001; Pasternak, 2003).

## References

- Abu Ajaj A. (2017). *Multiculturalism, the key to the personal and social identity of Bedouin students in teacher training programs at the Kaye Academic College of Education*. "Voices", 13 January 2017, pp. 32–30.
- Abu Ajaj A. (2017, prior to publication). *The process of building the personal and professional identity of Arab Bedouin students in the teacher training program*. "Voices".
- Abu Bakr H. (2002). *Notes on Others, Equality and Multiculturalism*. p. 22, pp. 38–32.
- Abu-Rabia-Queder S. (2006). *Between tradition and modernization: Understanding the problem of female Bedouin dropouts*. "British Journal of Sociology of Education" 27(1), pp. 3–17.
- Abu-Rabia-Queder S. (2008). *Does education necessarily means enlightenment? The case of higher education among Palestinians-Bedouin women in Israel*. "Anthropology and Education Quarterly" 39, pp. 381–400.
- Abu-Rabia-Queder S. (2017). *Class identity in the formation: Palestinian profiling in the Negev*. "Magnes" April.
- Abu-Saad I. (2004). *Separate and unequal: the role of the state educational system in maintaining the subordination of Israel's Palestinian Arab Citizens*. "Social Identities", 10(1), pp. 101–127.
- Agbaria K. (2013). *Self-education and the extent of the partnership in the choice of the teaching profession as a link to academic motivation among female teachers at Al-Qasemi College*. "Jami'a" 17 (1) pp. 154–123.
- Al-Haj M. (2001). *Higher Education among Arabs in Israel: Situation, Problems and Trends*. Haifa.
- Arar H., Abu Asbeh H. (2007). *Education and employment as an opportunity to change the status of Arab women in Israel*. [In:] A. Khir, K. Haj Yahya (eds), *The Academics and Higher Education among the Arabs in Israel: Issues and Dilemmas*. Tel Aviv, pp. 103–173.
- Arar K., Haj-Yehia K. (2010). *Emigration for higher education: the case of Palestinians living in Israel studying in Jordan*. "Journal of Higher Education Policy" 23, pp. 358–380.
- Berry J.W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. [In:] K. Chun, P. Balls Organistra, G. Marin (eds). *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research*. Washington DC, pp. 17–37.
- Dagan Buzaglo N. (2007). *The Right to Higher Education in Israel – A Legal and Budgetary Perspective*. Tel Aviv.
- Erdreich L. (2006). *Degendering the honor\care conflation: Palestinian Israeli University Women's appropriation of independence*. "ETHOS" 34(1), pp. 132–164.
- Gurtin P., Dey E.L., Hurtado S., Gurtin, G. (2002). *Diversity and higher education: theory and impact on education outcomes*. "Harvard Educational Review" 72(3), pp. 330–366.
- Guthon S. (2011). *The relationship between ethnic-cultural identity and role perception, coping style, work environment and burnout among workers with at-risk youth in Israel*. A thesis entitled *Doctor of Philosophy*. Bar-Ilan University. Ramat Gan.
- Haimovitz T., Ben Shahar G. (October 2004). *The matriculation exam and the psychometric entry test for universities as predictors of graduation and graduation, trends*, (3).
- Juang L., Silbereisen R. (2002). *The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades*. "Journal of Adolescence" 25(1), pp. 3–18.
- Kaplan H., Decade A., Alsaid H. (2014). *The unique contributions of support and oppression Autonomy to back up Optimal learning experience among Bedouin students: An examination of the theory of self-direction in a collectivist society*. "Pages" 58, pp. 77–41

- Lev Ari L., Liron D. (2012). *Ethiopian students at an academic college of education: integration or differentiation*. "Immigration Visibility" 1, pp. 154–128.
- Mustafa M. (2007). *Changes in higher education among the Arab minority in Israel in the last decade*. [In:] H. Arar, K. Haj Yihya (eds). *Academicians and Higher Education among the Arabs in Israel: Issues and Dilemmas*. Tel Aviv.
- Nuhad P. (2013). *Representation of Arab Citizens in Institutions of Higher Education, the Chances of the Association for the Advancement of Civil Equality*. Haifa–Jerusalem.
- Olitsky T., Ben-Shitrit M., Mironichev N., Shmuel S. (2005). *Eligibility and Non Eligibility for a Matriculation Certificate: Analysis of Achievements of High School Students in Israel by Demographic and School Variables*. Jerusalem.
- Pasternak R. (2003). *Education in Israeli Society*. [In:] A. Ya'ar, Z. Shavit (eds). *Trends in Israeli Society*, vol. 2. Tel Aviv, pp. 115–199.
- Reingold R. (2008). *Separate studies as a basis for optimal future pluralistic dialogue – case study of a track for teaching certificate studies*. "Dapei Yozma" 5, pp. 110–123.
- Sever R. (2004). *The policy of immigrant absorption in the education system*. "Trends" 43 (1), pp. 145–169.
- Smootha S. (2001). *Arab-Jewish relations in Israel as a Jewish and democratic state*. [In:] A. Ya'ar and Z. Shavit (eds). *Trends in Israeli Society*, vol. I. Tel Aviv, pp. 231–263.
- The Council for Higher Education and the Planning and Budgeting Committee. (2016). *The multi-year program for the years (16 \ 2017) and (20 \ 2021)*. Jerusalem.
- Tutari M. (2009). *Needs of Arab Students at the College of Education and Absorption*. Tivon.
- Yasser P. (2008). *Representation of Arab Citizens in the Higher Education System, the Chances of the Association for the Advancement of Civil Equality*. Haifa–Jerusalem.





Małgorzata Cywińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Positive reappraisal of stressful situations by children of younger school age

### KEYWORDS

stress, negative emotions, positive emotions, benefits of stressful situations, positive reappraisal of difficult situations, individual's cognitive appraisal (primary and secondary), coping with stress, children of younger school age

### ABSTRACT

Cywińska Małgorzata, *Positive reappraisal of stressful situations by children of younger school age*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 63–70, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.4.

Stress as an individual phenomenon is a specific kind of emotional experience usually associated with negative emotions and analysed in their context. However, under certain circumstances stress may also trigger positive emotions; analysing a stressful situation and reflecting upon it may lead one to perceive benefits of stressful experience and undertake positive reappraisal of encountered difficulties. The author's own empirical research reveals that a considerable percentage of children finishing their early-stage school education believe that it is possible to find something advantageous, good and positive in stressful situations full of negative emotions. Examples of such positive aspects of stress given by those children indicate that for some of them the developmental process that involves coping with difficult situations has already started. The children begin to act independently (analyse the difficult situation, talk about it, ask questions, check the effectiveness of strategies) in order to overcome difficulties and find their meaning in human existence.

### Introduction

The contemporary world is dominated by events that arouse various emotions and result in stressful situations. Postmodernism, a new phenomenon of the 21st century, is in itself a source of stress in our lives. It is characterized by the category

of difference, multiple discourses, varied paradigms that define the world in various different manners, and lack of generally acceptable *universum* (absence of core values). This ambiguity and vagueness of the surrounding reality, filled with competition that antagonizes interpersonal relations, results in numerous stress spaces, not only in the world of adults but also among children (Melosik, 2003: 459–463; 1995: 20–21; Śliwerski, 2004: 358–376). Postmodern children have very different childhoods. In the world around us we can see both 'low quality' children (homeless, poor, living in the streets) and 'high quality' children – well-invested, educated in elite schools, who function according to their parents' programme and are being trained for success (Nyczaj-Draż, 2005: 145–148). The lives of children from both those categories may be full of stress. Coping with shortfalls and poverty triggers many stressful situations, yet striving to meet the expectations of adults who want their children to go from success to success may also be a dangerous stressor capable of disturbing the child's emotional, social, intellectual and somatic development.

There are three tendencies that can be distinguished in characterizing stress. The first tendency is to analyse stress as an external stimulus, situation, or event having certain specific qualities. The second tendency is to accentuate internal human reactions, particularly emotional reactions forming one's specific inner experience. The third tendency is to define stress as a relation between external factors and human properties (Heszen-Niejodek, 2000: 467). In all the described approaches, stress is perceived as a specific form of emotional experience.

Modern foreign psychology most often refers to the transactional theory of stress developed by Richard S. Lazarus and Susan Folkman. The fundamental notions of that theory – transaction, cognitive appraisal (primary and secondary), coping with stress – are strongly determined by emotions, usually intense and negative ones. It should be emphasized, however, that positive emotions may also occur in the stress transaction, as will be presented in the transactional theory of stress referred to above.

An example may be one of the main notions of the transactional stress theory already listed above, i.e. individual cognitive appraisal, involving mainly negative emotions but not entirely devoid of positive ones. Thus, the following emotions are involved in the primary appraisal of a given situation by an individual:

- anger, sorrow, sadness – when the situation is evaluated as harm/loss;
- fear/anxiety, worry – when the stress transaction is evaluated as a threat;
- hope, zeal, excitement, amusement – when a given situation is perceived as a challenge.



According to this theory, the primary cognitive appraisal decides about emotions, i.e. about the intensity and nature of emotional response, and about triggering the secondary cognitive appraisal. If a transaction (relation) of an individual with the environment is evaluated as stressful, then the secondary appraisal follows in which the individual evaluates the possibilities of undertaking action aimed to eliminate the reasons for stress and activates own coping resources. It should be underlined that the coping process is in itself the source of emotions. The effectiveness of emotional control in the coping process defines its course and results. If the coping activity is successful, positive emotions are generated; on the other hand, failure gives rise to negative emotions.

In the model of Richard S. Lazarus and Susan Folkman, emotions are secondary to cognitive appraisal and change along with that appraisal. They also alter the way in which the situation is perceived. However, it should be noted that the latest results of longitudinal studies conducted by Irena Heszen have revealed that the opposite is also possible, i.e. emotions can shape the cognitive appraisal of an individual; they may be the first signal that something important is going on in a person's life and make that person undertake cognitive appraisal under the influence of emotions connected with a given situation (Heszen, 2013: 27–40).

### **Positive emotions in stressful situations and benefits of such situations perceived by children of younger school age**

Over the recent years, many studies have been carried out in contemporary psychology to demonstrate the significance of positive emotions in stressful situations. Certain elements of that trend were present in the concept of R.S. Lazarus and S. Folkman connected with the primary appraisal related to a transaction with the environment treated as a challenge, which was demonstrated to be associated with hope, excitement and amusement.

However, it was Susan Folkman (Folkman, 1997: 1207–1221) that attached importance to positive emotions. Together with Judith Moskowitz, Folkman concentrated her attention on „meaning-focused coping”, reflecting the search for positive meaning in stressful situations and finding it, treated by both researchers as the third function of coping apart from the instrumental, problem-centred function and the self-regulation function of emotional control. The authors accentuate two levels of reappraising meaning: the global one, related to fixed values and beliefs of an individual and the situational one, connected with a specific situation and close-range goals.

Meaning-focused coping is analysed in relation to the following forms:

- rearranging priorities when confronted with stress in order to make them more attainable, which offers a chance to achieve current goals;
- adaptive transformation of goals – revising the possibility of attaining previously set goals, giving up impossible goals and setting goals that are possible to attain;
- finding benefits in stressful experience (such as becoming a stronger and better person after traumatic experience);
- recalling benefits previously found in stressful situations experienced in the past;
- infusing ordinary events with positive meaning (e.g. being offered words of kindness from a friend, watching the beauty of nature);
- reinforcement of positive affect by initiating positive events meant to free one from emotional discomfort (e.g. spending time with friends).

Positive emotions play the adaptive role here; not only are they provoked, maintained and intensified, but they retroact on all the coping functions (emotions-focused, problem-focused and meaning-focused). Positive emotions offer a distraction from the stressor, are a source of momentary relief, and serve the purpose of replenishing physiological and social resources. They serve as a coping behaviour motive and mark the aim of that behaviour (Heszen, 2013: 48–55).

I. Heszen also presents the coping processes – emphasized by R.S. Folkman and J. Moskowitz – that inspire positive emotions. These are: positive reappraisal, problem-focused coping, creating positive events and infusing ordinary events with positive affect. Positive reappraisal consists in cognitive transformation of a stressful situation in such a way so as to be able to find its positive aspects. For that purpose we can use certain strategies, treating a stressful situation as:

- an opportunity for personal development, acquiring wisdom, patience;
- the grounds for learning important life skills;
- experience that helps us appreciate the value of life;
- a space to strengthen faith and spirituality and improve our relations with other people.

While positive reappraisal mainly takes place in the cognitive sphere, problem-focused (goal-oriented) coping relates to the behavioural sphere. As already mentioned above, it is one of the two functions of coping. Searching for positive emotions appears quite controversial in situations when the source of stress cannot be eliminated (e.g. terminal illness); still, even in such situations, as S. Folkman demonstrates, it is possible to feel positive emotions (for instance relief when we managed to alleviate the pain of a suffering person). Problem-focused coping also

generates positive emotions in situations when we achieve positive results of undertaken activation efforts, e.g. sense of being efficient, masterly, in control, high self-esteem and in the context of activities undertaken for another person – when we receive positive reinforcement from our social environment (external reinforcement) and from the sense of fulfilled duty (internal reinforcement).

The emotional state can also be improved by creating positive events and infusing ordinary occurrences with positive affect. The former strategy involves activities deliberately undertaken to get out of the stress space (by socializing with friends, going to the cinema or theatre), while the latter is about reappraisal of ordinary everyday situations (Heszen, 2013: 88–91).

One of the forms of meaning-focused coping mentioned above, i.e. finding benefits in stressful situations, was related in a research study to children of younger school age (aged 8 and 9). This particular line of research on stressful situations forms an element of broader research on child stress<sup>1</sup>. In the research study, the method of diagnostic survey was used, and the main research techniques were questionnaire and free interview. The study involved 280 children finishing their early school education (eight- and nine-year-olds; 147 girls and 133 boys). The survey research was conducted in a specific manner; it was carried out in stages and always in the presence of the researcher who was reading out the survey questions to the children and answered their individual questions. Another technique was the free interview carried out for 70 children randomly selected from the group of research subjects. The interview was carried out to deepen the qualitative aspect of the research and penetrate the child's psychology in the context of stressful situations. The children were asked the following question: "Is it possible to find something beneficial/good/positive in stressful situations filled with negative emotions such as fear/anxiety, sadness or anger?". The children's answers to that question are presented in Table 1. As can be seen, a considerable percentage of children gave the affirmative answer. At the same time it turned out that neither sex nor age was the factor differentiating their opinions, as the chi-square test result is not statistically significant (sex:  $p = 0.77614$ ; age:  $p = 0.62330$ ).

The way in which the children answered the question is a very positive manifestation that I associate with perceiving a stressful situation as a chance to cope, not only in the classical way (by overcoming the problem and the emotions) but also by skilfully working through the situation and gaining positive experience or making a discovery.

---

<sup>1</sup> - This research was presented in the following publication: Cywińska 2017.

Table 1. Finding benefits of stressful experience by children (N = 280)

Answers	Girl		Boy		Total	Age: 8 years		Age: 9 years		Total
	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
Yes	96	65.31	89	66.92	185	40	63.49	145	66.82	185
No	51	34.69	44	33.08	95	23	36.51	72	33.18	95
Total					280					280
Chi-square test results	$\chi^2 = 0.0808565$ ; df = 1; p = 0.77614					$\chi^2 = 0.2412599$ ; df = 1; p = 0.62330				

Source: own research

Individual interviews were then carried out, in which the children were requested to “substantiate” their positive response or give examples of positive outcomes of stressful situations. That request, however, proved not easy for the children from the examined age category. Many of them were not able to give any examples, knowing only perhaps “intuitively” that positive aspects of difficult situations can be found. Still, examples of benefits of stressful situations given by those children who were able to do so are very inspiring and demonstrate their ability to think and analyse:

- *When you are walking along a steep cliff and it is dangerous, you can see beautiful views...*
- *When someone breaks their arm, he or she is later happy when their arm is well again...*
- *I had my tonsils removed and it was painful, but I got a big portion of ice-cream afterwards...*
- *My mum's cancer was a bad thing but the fact that she is now well is good; now she is with me at home, and before she used to work from 7.00 a.m. to 8.00 p.m.; she was terribly overworked and now she stays home with me; we talk a lot, we play together, go shopping, and I am very glad...*
- *The benefit of being in a difficult situation is that by being in it we learn to overcome it...*
- *When I was home alone for many hours I was scared, but later I learnt how to make a model plane and it made me learn something...*
- *When after a quarrel you make up with someone and continue to like that person, be friends with them again – this is good...*
- *When I go to the doctor I am scared of injection but thanks to that injection I won't be ill anymore...*
- *My friend Leon broke his arm on vacation and could not do anything, but I was helping him out and we got to know one another better...*

- *First I had a fight, and it was wrong, but I learnt how to solve conflicts and this is good...*
- *When a person hits another person and apologizes for it, this is a good result...*
- *I do acrobatics and sometimes things don't work out as I want them to, but when I practice and improve, this is good...*
- *Difficult situations may teach us something... not to do bad things again...*
- *One can learn how to talk with people, this may prove useful because when you're grown up you have to talk with people...*

The utterances quoted above indicate that some of the children positively reappraised and cognitively transformed difficult situations that they had experienced in their lives and therefore were able to notice beneficial, “valuable” aspects of stressful situations. From the above-quoted examples we can distinguish three strategies employed by children to reappraise the discussed situations. The first strategy entails personal development, the second is centred on learning vital life skills, and the third one shows appreciation of life's values. All of them are examples of children's reflections and testify to the adaptive nature of the described situations influencing the emotional, social and physiological area of the child's world. Those reflections also demonstrate that at least some of the children are not defenceless in the face of encountered problems and are able to cope with them cognitively and emotionally.

## Conclusion

The presented fragment of research related to stressful situations of children in younger school age may serve as the basis for conclusion that in some of the children the developmental process of coping with difficult and stressful situations has already begun, that some of them have already entered the path on which they begin their independent search for problem-solving possibilities and check the effectiveness of employed strategies, think, analyse, turn to their environment with questions and demonstrate reflectiveness.

It is therefore extremely important not to overlook that moment in child development and offer children support in their progress. Children should be encouraged to exchange thoughts and opinions on solving difficult and stressful situations. Efforts should be concentrated on developing their problem-solving skills, including divergent thinking and skilful management of emotions in order to activate those children who already show development in that aspect and inspire those who are less reflective in that sphere. The enormous role in this process is played by family and school, i.e. parents and teachers “sensitive” to the child and his or her needs.

## References

- Cywińska M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań.
- Folkman S. (1997). *Positive psychological states and coping with severe stress*. "Social Science and Medicine", 45, pp. 1207–1221.
- Heszen I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa.
- Heszen-Niejodek I. (2000). *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. [In:] J. Strelau (ed.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańsk, pp. 465–512.
- Hobfoll S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, przeł. M. Kacmajor. Gdańsk.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań.
- Melosik Z. (2003). *Pedagogika postmodernizmu*. [In:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, vol. 1. Warszawa.
- Nyczaj-Draż M. (2005). *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*. [In:] M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski (red.). *Współprzestrzenie edukacji*. Kraków, pp. 145–157.
- Oniszczenko W. (1998). *Stres to brzmi groźnie*. Warszawa.
- Pilecka W., Fryt J. (2011). *Teoria stresu dziecięcego*. [In:] W. Pilecka (ed.). *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*. Kraków, pp. 31–47.
- Śliwerski B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.



Waldemar Kmiecikowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Aksjologiczny zamęt wyzwaniem dla współczesnego człowieka\*

### KEYWORDS

axiological confusion, truth, human dignity, manipulation, criticism

Kmiecikowski Waldemar, *Aksjologiczny zamęt wyzwaniem dla współczesnego człowieka* [Axiological confusion as a challenge for modern man]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 71–81, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.5.

The article presents the category of axiological confusion understood as an important trait of reality that can be experientially experienced by a modern man. The man is losing the ability not only to appropriately grasp one's own human nature and the essence of the moral good, but also the ability of cognitive opening oneself to the intelligibility of being. A modern *homo sapiens* neutralises the need to seek the truth. After all, the truth ceases to be both a transcendental property of being and a superior value that is the very foundation of a rational discourse on the philosophical imponderabilia.

---

Aksjologia jest ściśle związana z moralnością. Współczesny człowiek winien być nie tylko wykształcony, lecz także – jak pisał Leszczyński – „moralny z wyboru”.

---

\* Wykład wygłoszony 15 października 2016 r. na inauguracji roku akademickiego w Wyższej Szkole Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie. Rozpoczął się od słów: Szanowny Panie Rektorze, Szanowny Panie Kanclerzu, Szanowne Grono Profesorskie, Szanowni Studenci i Zaproszeni Goście. Szanowni Państwo. Dziękuję Panu Rektorowi za zaszczyt wygłoszenia wykładu na inauguracji kolejnego roku akademickiego. Tym bardziej czuję się wyróżniony, że znajdujemy się w Wyższej Szkole Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego, co zdaje się oznaczać, że przetrzeń, która nas otacza, (mówiąc nieco metaforycznie) wypełniona jest – a przynajmniej powinna być – duchem humanistyki, czyli tej wielokierunkowej refleksji nad człowiekiem, która nie może się obyć bez rudymentów filozoficznych. Ale to oznacza również, że towarzyszy nam także (przynajmniej symbolicznie) duch Stanisława Leszczyńskiego – króla, mecenasa sztuki, lecz również tego – kto polemizując z Janem Jakubem Rousseau – twierdził, że wykształcony człowiek „jest moralny z wyboru, [że] jego cnota jest ugruntowana”. Oba wymienione motywy w pewnym stopniu możemy odnaleźć w temacie naszego wykładu – „Aksjologiczny zamęt wyzwaniem dla współczesnego człowieka”.



Jak jednak być „moralnym z wyboru”, skoro żyjemy w aksjologicznym zamęcie, czyli w stanie fundamentalnego nieporozumienia dotyczącego istoty dobra i zła, tego, co prawdziwe i fałszywe, piękne i szpetne, ale także tego, co rozsądne i nierozsądne; skoro żyjemy w przestrzeni nieporozumienia dotyczącego natury człowieka, jego przeznaczenia czy nawet natury samego myślenia? Warto w tym miejscu przytoczyć refleksje Elżbiety Okońskiej i Krzysztofa Stachewicza, którzy twierdzą:

według diagnoz wielu współczesnych myślicieli następuje „schłodzenie” wartości, a wręcz proces ich równoważności i wymienności. Wartości przeświecają przez siebie wzajemnie – każda wartość zezuje zza innej, żyjemy (...) w czasach powszechnego „zeza wartości”; zło zezuje zza dobra, piękno zza brzydoty, kobiecość zza męskości etc. (Okońska, Stachewicz, 2009: 17)

Aby dostrzec ów aksjologiczny zamęt, trzeba pozwolić sobie na pewien wgląd filozoficzny. Pojawia się tutaj oczywiście niebezpieczeństwo, że prelegent zamknie się w przestrzeni abstrakcji i oderwie się za chwilę zupełnie od realiów życiowych. Wszak większość z nas zazwyczaj hołduje maksymie „nie filozofuj, przestań filozofować, bądź rozsądny, zejdź na ziemię”<sup>1</sup>. Tyle tylko, że jest to nieporozumienie, albowiem rzetelne filozofowanie to *twarde, prawdziwe stąpanie po ziemi*. Zatem: więcej filozofii, więcej myślenia! To hasłowe wezwanie jest tym bardziej zasadne, że dzisiaj cierpimy na deficyt rozumowania. Przypuszczam, że w tym momencie część słuchaczy zaprotestuje i zada – w swym założeniu – retoryczne pytanie: czyż my nie myślimy, czyż nie rozumujemy? Przecież mamy dostęp do informacji w takiej skali, jakiej nie zna historia człowieka. Przecież, wchodząc w wirtualną przestrzeń, wnikamy w wielość informacji, obrazów, stwierdzeń, opinii, faktów, utworów muzycznych, dzieł filmowych itp.

Taka możliwość zdaje się być istotnym stygmatem współczesnego człowieka, który – kliknąwszy myszką – może się dowiedzieć, że  $E = mc^2$ , że wszechświat nieustannie się rozszerza, że oddychanie komórki zachodzi w mitochondriach, a także, że można już klonować zwierzęta i mrozić zarodki człowieka wyprodukowane w warunkach laboratoryjnych. Wobec takich informacji geniusze racjonalnego namysłu, tacy jak Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu, Immanuel Kant czy

---

<sup>1</sup> Andrzej L. Zachariasz powie, że ponowożytny (ponowoczesny) „rozum zostaje jeśli nie wręcz odrzucony, to co najmniej w swoich dotychczasowych uprawnieniach zanegowany. Znalazło to wyraz (...) w próbach negowania filozofii jako poznania teoretycznego, nauki jako wiedzy znajdującej uzasadnienie w metodach poznania intersubiektywnego, a w konsekwencji również w negacji idei porządku (kosmosu), w negacji wszelkich unormowań życia społecznego, kodeksów moralnych, etyki itd.” (Zachariasz, 1996: 27).

Pascal wydają się niedouczeni, a może nawet niekompetentni. Czyżby zatem nasza wcześniejsza sugestia o deficycie współczesnego rozumowania była błędna?

Niestety, kryzys rozumowania zdaje się zjawiskiem dość powszechnym, jednak sam, będąc komponentem aksjologicznego chaosu, często jest niezauważalny. Wszak współczesny człowiek – i to często niezależnie od wykształcenia – po prostu już nie wie, czym tak naprawdę jest myślenie jako czynność typowo ludzka. Wydaje mu się, że rozumować to po prostu wpatrywać się w ekran monitora i biernie zanurzyć się w nurcie spostrzeżeń wzrokowych czy dźwiękowych i świadomościowo pochłaniać kolejny kompleks danych<sup>2</sup>.

Protestując przeciwko temu teoriopoznawczemu mitowi, zapytajmy jednak: cóż z tego, że współczesny człowiek zazwyczaj wie, że istnieją pulsary, kwazary, czarne dziury et cetera, jeżeli to Immanuel Kant (nie mający o tym najmniejszego pojęcia) z pasją napisał: „Dwie rzeczy mnie fascynują – niebo gwiazdziste nade mną i prawo moralne we mnie” i jeżeli to Pascal stwierdził, że „człowiek jest tylko trzcina, ale trzcina myślącą”? W tych zdaniach wyraża się geniusz ludzkiego rozumu, który podziwia świat i, będąc nim zafascynowany, ciągle zadaje mu pytanie: *dlaczego istnieje* i co jest w nim najważniejsze (co jest jego istotą). Zdania te są też instruktażowe dla nas, wszak pokazują, że rozumowanie jest zaprzeczeniem czystej receptywności i oznacza aktywny, angażujący całą osobę krytyczny(!) ruch rozumu w stronę prawdy<sup>3</sup>.

Tyle tylko, że współczesny człowiek wątpi w istnienie prawdy. Nie ufa już ani sobie, ani światu. Patrzy, patrzy – tak jak obojętny i zblazowany widz obserwujący rywalizację sportową. I po cichu mówi sobie: bez sensu. Bez sensu jest wyścig biegaczy czy rywalizacja graczy. Ale bez sensu jest zupełnie wszystko: życie, miłość, praca, rodzina; bez sensu zresztą jest istnienie kosmosu. Dzisiejszy człowiek (Bauman powiedziałby: *człowiek płynnych czasów*), zanurzony w aksjologicznym

---

<sup>2</sup> To potoczne przekonanie wpisuje się w epistemologiczne nieporozumienie, w myśl którego poznanie „powstaje i kształtuje się w wyniku wzajemnego oddziaływania na siebie dwóch rzeczywistości: obiektywnego świata zewnętrznego (przyrody) i świata społecznego (społeczeństwa i kultury) oraz subiektywnej świadomości jednostek. Poznanie jednak jako proces (...) ma rzekomo przebiegać według zasady przyczynowości. Tak zinterpretowane poznanie uchodzi – jako to, co subiektywne – za skutek, a obiektywna rzeczywistość przyrody i społeczeństwa za przyczyną lub byt pierwotny” (Siemianowski, Kmiecikowski, 2006: 8).

<sup>3</sup> Mając świadomość klasycznych odrębności dystynkcji rozum, intelekt i umysł – kierując się pragmatyką wykładu inauguracyjnego – poprzestajemy na pewnej ich unifikacji. Por. Herbut, 1997: 296n. Mieczysław Krąpiec powie zarówno, że poznawac „to niejako «stawać się» (w sposób szczególny, bo obiektywny) rzeczą (treścią) poznawaną (...)” (Krąpiec, 1986: 173), jak i, że „«speculabile» jest przedmiotem czysto teoretycznego poznania człowieka, który przez akt poznawczy stara się poinformować o faktycznym stanie rzeczy (...) [a prawda jest – W.K.] i celem tego poznania, i zarazem jego ostatecznym kryterium wartościowości” (Krąpiec, 1986: 186).

zamęcie, przypomina nieco Piłata, który, rozmawiając z Chrystusem – znana scena z Ewangelii św. Jana albo przynajmniej znana z wybitnej artystycznie *Pasji* Mela Gibsona – zapyta retorycznie: „Cóż to jest prawda?”; retorycznie, bowiem nie wierzy w jej istnienie (por. Adamski, 2009: 39nn; Bauman, 2007a: 7nn).

Ale współczesny homo sapiens, nawet ten wykształcony i inteligentny, zdaje się wykraczać poza smutek Piłata wątpiącego w obecność Prawdy. Bowiem współczesny *znudzony myśliciel* (a raczej *quasi-myśliciel*) coraz częściej przyjmuje postawę pełną pychy intelektualnej i konstatuje: nie ma żadnej prawdy, nie istnieje prawda. Wprawdzie może jeszcze wrzucać w siebie encyklopedyczną wiedzę, strumień informacyjno-obrazowy, lecz wewnętrznie jest pusty i martwy niczym pamięć aparatu fotograficznego, którego obiektyw kieruje się wprawdzie w stronę pięknych pejzaży, lecz która to pamięć wszak sama tego piękna nie dostrzega. Taki człowiek przestał już wewnętrznie pytać i poszukiwać różnorodnych *dłaczego* (dlaczego przyjaciel mnie zdradził, dlaczego toczy się wojna, dlaczego uczestniczę bądź nie uczestniczę w wydarzeniu religijnym czy dlaczego jeszcze, znudzony, nie uciekłem z tej auli). Pytanie *dłaczego* staje bezsensowne, skoro wszystko jest fałszem i iluzją. W tej perspektywie *pytajność pytania*, owo „*dia ti*» (...): «*dłaczego*», «*dzięki czemu*» (Krapiec, 1999: 31), ulega radykalnej atrofii.

Czy wobec powyższej diagnozy możemy wskazać jakieś panaceum? Wydaje się, że trzeba powrócić do samych źródeł, do tego, co banalnie elementarne, a jednocześnie doniosłe i trudne.

Istotnym momentem zwrotu intelektualnego musi stać się uświadomienie sobie, że prawda po prostu jest. Przecież dzisiejszy sofista – często nieświadomie nawiązujący do starożytnego Protagorasa z jego *homo mensura* – który mówi: „każdy ma swoją prawdę, nie istnieje obiektywna prawda” popada w sprzeczność; wszak jego konstatacja jest właśnie deklaracją obiektywnej prawdy! Trzeba zatem przypomnieć mu, że skoro twierdzi, że istnieje tylko fałsz i chaos (wraz z głupcami wierzącymi w istnienie prawdy), to przecież... deklaruje pewną prawdę. Już w genialnym *Teajtecie* Platona pada supozycja, że nie można bez popadnięcia w jawny absurd kwestionować prawdy jako takiej (nawet jeżeli trudno ją znaleźć) (por. Grzeszczak, 2010: 23nn; Kunzmann, 1999: 35; Reale, 1994: 247nn).

Innym terapeutycznym motywem winno stać się przypomnienie wyjątkowej godności człowieka. Wszakże jest on zwierzęciem rozumnym, czyli jedynym bytem w kosmosie zdolnym do rozumnego odkrywania prawdy o zawilnościach świata i sobie samym. To geniusz rozumu człowieka pozwala mu skonstruować skomplikowane narzędzie zwane komputerem, Wielki Zderzacz Hadronów, odkryć grafen, ale także dawać odpowiedzi na pytania o sens życia, naturę przyjaźni czy miłości. Ten geniusz przysługuje wyłącznie człowiekowi i nie dysponuje nim ani

zwierzę zdeterminowane instynktem, ani najbardziej wyrafinowany robot, którego możliwości działania są wyznaczone planem ludzkiego konstruktora. Albowiem (będąc bytem osobowym) człowiek wprawdzie stanowi fragment przyrody, lecz jednocześnie rozumem, wolą i otwarciem na Dobro i Piękno wyrasta ponad całość wszechświata i zdolny jest nie tylko do aktywności typowo technicznej, lecz także refleksyjnej, moralnej, estetycznej czy religijnej; jest zdolny – jak pisał Ingarden – oddać nawet życie dla ratowania swojego honoru (por. Ingarden, 1987: 15nn; 22nn).

Ale uświadomienie sobie godności fundowanej na tym, że człowiek jest zawsze niepowtarzalną osobą, nie wystarcza jeszcze, aby wyrwać się z chaosu aksjologicznego. Współczesny człowiek musi bowiem zerwać z intelektualnym lenistwem. Terapia winna objąć obudzenie pasji poznawczej – chcieć wiedzieć, chcieć rozumieć, chcieć wnikać w tajemnice bytu, chcieć krytycznie czytać; chcieć – a zatem odrzucić wieczne ZZZ – zapamiętać, zdać, zapomnieć; chcieć odrzucić postawę intelektualnego pochłaniacza informacji zamienionych w kolorowe obrazki. Dziś człowiek potrzebuje wyrwania się z intelektualnego marazmu i powrotu (a może dopiero nauki) do krytycznego rozumowania. Musi on zerwać z tym, co w duchu Martina Heideggera można określić następująco: „Myśli się tak, jak się myśli; mówi się tak, jak się mówi; czyta się tak, jak się czyta” (por. Stachewicz, 2004: 93). Skoro człowiek jest zawsze niepowtarzalną osobą, to zobowiązany jest do pełnego korzystania z własnego rozumu, a to oznacza osobistą refleksję i krytycyzm wobec dyktatury opinii powszechnej; krytycyzm, będący uzasadnionym racjonalnie (uargumentowanym!) sprzeciwem, na przykład odnoszonym do tez naszego prezentowanego wykładu.

Na poziomie konkretnym oznacza to konieczność czujności naszej świadomości, kiedy słyszymy na przykład, że *należy zwierzęta wychowywać* (już nie tresować), zwłaszcza że *ucznia już nie trzeba wychowywać* (vide – antypedagogika) albo że *chomik odchodzi czy umiera* i że *zwierzęta posiadają prawa analogiczne do praw ludzi* (vide – niemoralne staje się bezbolesne usypianie bezpańskich psów, ale już moralne okazuje się bezbolesne usypianie chorych psychicznie). Notabene: już w 1933 roku wprowadzono ustawę o ochronie praw zwierząt, a przywódca pewnego europejskiego państwa zapowiedział, że nie będzie już w nim okrucieństwa wobec zwierząt. Nie wiem, może nie było, ale było nieprawdopodobne okrucieństwo wobec ludzi. Albowiem te obietnicę złożył Adolf Hitler w nazistowskich Niemczech<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Szczególną ilustracją naszych rozważań staje się konstatacja Urszuli Zarosy, że „jednym z najprostszych i satysfakcjonujących rozwiązań problemu występowania świadomości u zwierząt

Szanowni Państwo. Myśląc, będąc krytycznymi, a zatem wynurzając się powoli z *aksjologicznego zamętu*, być może zauważymy, że ulegamy intelektualnej mistyfikacji nakazującej nam powiedzieć *sponsoring* zamiast *wyrafinowana prostytutka* albo *profesjonalista* zamiast *morderca* (patrz: *Leon zawodowiec* z Jean Reno); tej mistyfikacji, która niedostrzegalnie zamienia *tolerancję* w *aprobatę* (wszak będąc ateistą – bądź teistą – mogę jedynie tolerować osobę wierzącą (ateistę), a nie aprobować jej poglądów, bo to oznaczałoby rezygnację z mojego własnej orientacji światopoglądowej i przyjęcie za własne obcych mi poglądów)<sup>5</sup>.

W świetle powyższych uwag możemy odczuwać radość, jeżeli uderzy nas fakt manipulacji nami, bo to oznacza pewną suwerenność wobec chaosu aksjologicznego, na przykład manipulacji poprzez sieć programów telewizyjnych uprawiających metafizykę długości paznokci, ilości kropek białych i zielonych na rzeczonych paznokciach, ewentualnie dramatycznym wyborze koloru krawata czy wreszcie na filozofii życia celebrytów, którzy przeżywają dramat związany z tym, że paparazzi uchwycili ich bez makijażu bądź z nowym partnerem. W chwili pracy nad tym

---

jest przyjęcie, że prawdopodobnie doznają one podobnych wrażeń i stanów mentalnych jak ludzie. Świadomie odczuwają ból, potrafią używać narzędzi, uczą się z przeszłych doświadczeń, oczekują przyszłych zdarzeń (...). Istnieje wiele badań opisujących przykłady rozumności, intencjonalności działań, komunikacji czy zachowań wskazujących na występującą w świecie zwierząt świadomość” (Zarosa, 2016: 125n). Wypowiedź ta koresponduje ze stwierdzeniem autorki – pojawiającym się w kontekście przemocy stosowanej przez niektóre organizacje broniące zwierząt – że „z perspektywy etyki nawet aktywizm, w którym pojawiają się elementy przemocy, może być akceptowalny (...)” (Zarosa, 2016: 251, por. 243nn). Por. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Prawa\\_zwierz%C4%85t](https://pl.wikipedia.org/wiki/Prawa_zwierz%C4%85t), dostęp: 22.11.2016; <http://niechcianeizapomniane.org/swiatowa-deklaracja-praw-zwierzat/>, pobrano: 22.11.2016. „Ogólną formułą antypedagogiki – pisze Stefan Wołoszyn – jest zasada *wspierać a nie wychowywać*” (Wołoszyn, 1998: 132), a Hubertus von Schoenebeck wprost stwierdza, że „obowiązuje zasada: (mały) człowiek nie jest istotą, którą należy wychowywać (nie jest *homo educandus*) (von Schoenebeck, 1994: 24). Ten sam autor zresztą z dumą pisze: „mam dwoje dzieci w wieku 8 i 10 lat i **one nie były wychowywane**” (von Schoenebeck, 1992: 249). Por. także: <http://www.rp.pl/Sluzba-zdrowia/307249819-W-Holandii-rosnie-liczba-eutanazji-psychicznie-chorych.html>, dostęp: 22.11.2016.

<sup>5</sup> Aprobata wszak jest to „sąd zawierający pozytywną pod względem moralnym, estetycznym lub utylitarnym ocenę czegoś” (Podsiad, 2000: 66n). Por. <http://m.deon.pl/inteligentne-zycie/obiektyw/art,416,uniwersytutki.html>, dostęp: 22.11.2016; por. M. Bańko, <http://sjp.pwn.pl/poradnia/szukaj/tolerancja.html>, dostęp: 24.11.2016, Łobocki, 2006: 110nn. Piotr Jaroszyński powie, że tolerancja „należy do kanonu kategorii etycznych promowanych przez ideologię socjoliberalną (...)” (Jaroszyński, 2016). Warto w tym momencie przytoczyć nieco ogólniejszą refleksję Ryszarda Wiśniewskiego, który twierdzi, że współcześnie „uczy się socjotechniki oraz psychotechniki na kursach marketingu czy kształtowania wizerunku (public relations). Umiejętności manipulacyjne służą osaczeniu partnerów współżycia i komunikacji (...). Na bełkot zarówno aksjologiczny, jak i logiczny narażona jest szczególnie manipulacja marketingowa, perswazja i publiczne, natrętne moralizatorstwo, które upraszczają świat wartości (...)” (Wiśniewski, 2009: 164).

wykładem dowiedziałem się – ku radości i smutkowi milionów ludzi – że Brad Pitt i Angelina Joli, Państwo nie uwierzą: rozwodzą się... To szyderstwo ma oczywiście sprzyjać wyeksponowaniu powszechności wielokierunkowej i uwłaczającej godności rozumnego człowieka aksjologicznej sofistycy, której często stajemy się ofiarami. Będąc nimi, nie dostrzegamy nawet, że reklamy zamieniają nas w *konsumenckie marionetki*, czujące się szczęśliwe po zakupieniu konkretnego kosmetyku czy wycieraczki do auta; *marionetki*, które w wydaniu męskim modelują swój umysł i ciało przez matrycę metroseksualizmu, a w żeńskim wariacie przez matrycę wymiarów tej czy innej części ciała. Współczesne kukiełki w teatrze świadomościowego kuglarstwa, które w samym zamierzeniu depersonalizuje – zamraża geniusz ludzkiego rozumu – przyjmują w siebie (niczym bierna i bezwolna plastelina) przesąd, że w życiu ma być łatwo, miło, sympatycznie, bezproblemowo, kolorowo, spokojnie. Przesąd fatalny, bo nieprawdziwy i niszczący samą naturę człowieka, każdego człowieka – zarówno tego, kto mu ulega, jak i jego otoczenia<sup>6</sup>.

Bowiem zniewoleni mentalnie aktorzy – wierzący, że ma być miło i łatwo – często nie widzą już wokół siebie innych osób. Widzą już tylko ich użyteczne dla siebie funkcje. Stąd anihilują mentalnie lekarza do medycznej kompetencji, pacjenta do schorzenia, sprzątaczkę do czyszczącej funkcji, studenta do numeru, a profesora do *wpisywacza* ocen do WD, USOS czy innego systemu. Rodzic przestaje być rodzicem, a staje się usługodawcą, a dziecko – życzeniobiorcą (czasami bardzo nachalnym, notabene skutecznie kształtowanym przez media sprzyjające często permissywnemu moralnemu i intelektualnemu<sup>7</sup>).

---

<sup>6</sup> „Reklamy i wyborcze kampanie (...) destrukują potrzebę ładu aksjologicznego, sensu, prawdy, dobra moralnego i ładu estetycznego. Współczesny człowiek coraz częściej zadowala się pozorem sensu, pozorem prawdy, pozorem moralności” (Wiśniewski, 2009: 164n). Wspomniane w tekście *konsumenckie marionetki* zdają się coraz bardziej urzeczywistniać *doskonałego konsumenta*, o którym pisał Zygmunt Bauman (2007b: 144). Andrzej Gorlewski celnie zauważa, że „poziom wychowania młodzieży (...) napelnia lękiem i obawą. W świecie młodego człowieka dominującą rolę odgrywają szeroko pojęte antywartości. To one promują wątpliwej jakości działania (...), które są podejmowane bez oglądania się na skutki, jakie owe działania niosą dla drugiego człowieka czy społeczeństwa” (Gorlewski, 2009: 321).

<sup>7</sup> Piotr Żuk stwierdza, że „nie tylko poważne gazety, walcząc o przetrwanie, upodobniły się w dużym stopniu do tabloidów, ale również telewizyjne programy informacyjne zamieniły się w programy plotkarskie (...). W ten sposób poważne debaty dotyczące spraw społeczno-ekonomicznych spychane są na bok przez zalew *infotainmentu*, w którym obok niusów o zbrodniach, morderstwach czy też skandalach z życia polityków pojawiają się sentymentalne historyjki o ślubach, rozwodach i zdradach w kręgach celebrytów medialnych” (Żuk, brak roku : 203n., por. Zwiefka-Chwałek, 2008: 80nn; Suska, 2008: 380nn; Jeran, 2009: 329nn). Znacząco brzmi konstatacja (odwołująca się do A. Hilla), że „*reality show* oraz programy dotyczące stylu życia «robią widowisko z kryzysów etycznych». Nie ma tutaj wyraźnego podziału na dobre i złe zachowanie, chodzi raczej o nieustanny niepokój o problemy etyczne i kulturowe normy zachowania, przez który programy «zachęcają nas



Współczesny aktor *aksjologicznego zamętu* zdaje się utrwać i wciąga innych w przestrzeń fałszu, bowiem, traktując innych jak wspomniane funkcje, zamienia ich w rzeczy i nie tylko depersonalizuje, lecz każdym swym nieetycznym gestem utrwała w nich owo kłamliwe przekonanie, że w życiu – powtórzmy – ma być łatwo, miło, sympatycznie, bezproblemowo, kolorowo, spokojnie. Ale to jest współczesne globalne kłamstwo. Bo w życiu ma być po prostu uczciwie. Genialny Immanuel Kant mówił o *prawie moralnym we mnie* i o tym, że drugi człowiek nie może być traktowany jak przedmiot. Inka (której imię dostojnie towarzyszy bliskiemu nam leszczyńskiemu rondu) podkreśli to jako *zachować się jak trzeba*, a Jacek w *Rodzinie zastępczej* (grany przez Piotra Fronczewskiego) powie: *tylko zdechłe ryby płyną z prądem*. Owa *zdechła ryba* przypomina naszego współczesnego zniewolonego mentalnie aktora, który nie widzi i nie chce dostrzec moralnego dobra spowijającego zmęczonych troską rodziców, wolontariuszy w Syrii czy każdego, kto uczciwie wykonuje swoją pracę; aktora, który płynie z prądem negatywnych wartości Romana Ingardena – niesprawiedliwości, kłamstwa, wiarołomstwa, tchórzostwa, nieprawości, pychy, egoizmu, mściwości czy interesowności ogołoconej zupełnie z szacunku wobec innych ludzi (por. Ingarden, 1989: 14, 252nn; 1970: 233).

Tylko człowiek rozumny – wbrew coraz powszechniejszej akceptacji dla nurtu zła – dostrzeże Dobro, które współ-przenika się z Prawdą. Tylko, będąc krytycznie myślącym studentem, profesorem, kasjerem, dostrzeżę, że określenia typu: *wszyscy kłamią i oszukują, nie istnieje sprawiedliwość, każdy myśli tylko o sobie*, są po prostu nieprawdą, która służyć może tuszowaniu jedynie własnej niegodziwości. Jeżeli sierżant Michel Ollis w 2013 roku oddał w Afganistanie życie za polskiego żołnierza (zasłonił go własnym ciałem przed wybuchem<sup>8</sup>), to znaczy, że moralne dobro jest twardym, realnym faktem, którego kwestionowanie jest jedynie wyrazem mentalnej niedojrzałości. Wyrazem tej ostatniej jest także bezkrytyczne akceptowanie kultu brzydoty. Wszak jeżeli dziecko jest osvajane – poprzez z założenia antyestetyczne, krzykliwe postaci z kreskówek czy wręcz wampiryczne lalki Monster High – z brzydota pozorującą piękno, to jak budować w nim wrażliwość na piękno świata? A może chodzi właśnie o to, aby dzisiaj człowiek uwierzył już

---

do wejścia w strefę etycznej niewiadomej» (Briggs, 2012: 56). Exemplum refleksji zawartych w wykładzie może być także konstatacja, że „zwolennicy hipotezy «spodłonego świata» (...) stwierdzają, że wpływ telewizji na widzów przejawia się przede wszystkim w wytwarzaniu poczucia strachu, zagrożenia, nieufności i znacznej bezradności” (Lemish, 2008: 120).

<sup>8</sup> Por. <http://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/438214,afganistan-atak-na-baze-w-ghanzi-amerykanin-ocalil-polskiego-zolnierza.html>, dostęp: 22.11.2016; [http://usa.se.pl/nowy-jork/newsy/oddal-zycie-za-polaka-rodzice-nowojorskiego-bohatera-ktory-wlasnym-cialem-zaslونil-naszego-zolnierza\\_365993.html](http://usa.se.pl/nowy-jork/newsy/oddal-zycie-za-polaka-rodzice-nowojorskiego-bohatera-ktory-wlasnym-cialem-zaslونil-naszego-zolnierza_365993.html), dostęp: 22.11.2016.



nie tylko w bezsens prawdy i dobra, lecz także w szpetotę świata i to wbrew pięknu zakłętemu w dziełach sztuki, w szumie jesiennych, kolorowych liści czy w blasku kochanych oczu. Wszak świat bezsensowny, zły i szpetny, to świat, któremu już nie potrzeba żadnej Pierwszej Przyczyny czy Największej Doskonałości kochającej ów świat<sup>9</sup>.

Reasumując. Leszczyński, jak pamiętamy, wyrażał nadzieję, że człowiek wykształcony *jest moralny z wyboru*. Ufam, że refleksja, w której uczestniczymy, nieco uprawdopodobni realizację tego oczekiwania i rzeczą oczywistą będzie łączenie imperatywu dydaktycznego z imperatywem moralnym. Ufam wszak, że każdy uczestnik dzisiejszej inauguracji doskonale wie, że powołaniem człowieka jest osiągnięcie mądrości, czyli – jak sugeruje Antoni Podsiad – po prostu umiejętność rozróżniania prawdy i fałszu, dobra i zła, piękna i brzydoty i kierowanie się w życiu tymi pozytywnymi bytowymi drogowskazami – także w trakcie trwania aktualnego roku akademickiego, czego Państwu i sobie życzę.

## Literatura

- Adamski A. (2009). *Koncepcja prawdy jako wybór moralny człowieka*. [W:] D. Probučka (red.). *Prawda w życiu moralnym i duchowym*. Kraków.
- Amerykański żołnierz oddał życie za Polaka. *Zasłonił go własnym ciałem*. (2016). <http://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/438214,afganistan-atak-na-baze-w-ghazni-amerykanin-ocalil-polskiego-zolnierza.html>, dostęp: 22.11.2016.
- Bańko M. (2016). *Tolerancja*. <http://sjp.pwn.pl/poradnia/szukaj/tolerancja.html>, dostęp: 24.11.2016.
- Bauman Z. (2007a). *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Warszawa.
- Bauman Z. (2007b). *Płynne życie*. Kraków.
- Briggs M. (2012). *Telewizja i jej odbiorcy w życiu codziennym*. Kraków.
- Galińska I. (2018). *Uniwersytutki*. <http://m.deon.pl/inteligentne-zycie/obiektow/art,416,uniwersytutki.html>, dostęp: 22.11.2016.
- Gogacz M. (1993). *Mądrość buduje państwo. Człowiek i polityka. Rozważania filozoficzne i religijne*. Niepokalanów.

---

<sup>9</sup> W tym miejscu nastąpiło zwięźczenie wystąpienia w następującym brzmieniu: Reasumując. Leszczyński, jak pamiętamy, wyrażał nadzieję, że człowiek wykształcony *jest moralny z wyboru*. Ufam, że refleksja, w której uczestniczymy, nieco uprawdopodobni realizację tego oczekiwania i rzeczą oczywistą będzie łączenie imperatywu dydaktycznego z imperatywem moralnym. Ufam wszak, że każdy uczestnik dzisiejszej inauguracji doskonale wie, że powołaniem człowieka jest osiągnięcie mądrości, czyli – jak sugeruje Antoni Podsiad – po prostu umiejętność rozróżniania prawdy i fałszu, dobra i zła, piękna i brzydoty i kierowanie się w życiu tymi pozytywnymi bytowymi drogowskazami – także w trakcie trwania aktualnego roku akademickiego, czego Państwu i sobie życzę (por. Podsiad, 2000: 493n; Gogacz, 1993: 5).

- Gorlewski A., *Wartości a współczesne kierunki wychowania młodzieży*. [W:] E. Okońska, K. Stachewicz (red.). *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy*. Poznań.
- Grzeszczak J. (red.). (2010). *Filozofia. Materiały do ćwiczeń dla studentów teologii*. Poznań.
- Herbut J. (1997). *Intelekt/Rozum*. [W:] J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- <http://www.rp.pl/Sluzba-zdrowia/307249819-W-Holandii-rosnie-liczba-eutanazji-psychicznie-chorych.html>, dostęp: 22.11.2016.
- Ingarden R. (1970). *Czego nie wiemy o wartościach*. [W:] R. Ingarden, *Studia z estetyki*, t. 3. Warszawa.
- Ingarden R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Kraków.
- Ingarden R. (1989). *Wykłady z etyki*. Warszawa 1989.
- Jaroszyński P. (2016). *Tolerancja*. <http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/tolerancja.pdf>, dostęp: 22.11.2016.
- Jeran A. (2009). *Związki celebrytów w zwierciadle plotek – Doda i Majdan w polskich serwisach plotkarskich*. [W:] W. Muszyński (red.). *(Roz)czarowanie? Miłość i związki uczuciowe we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Kazimierczuk A. (2015). *W Holandii rośnie liczba eutanazji psychicznie chorych*. „Rzeczpospolita” 24.07.2015.
- Krąpiec M.A. (1986). *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin.
- Krąpiec M.A. (1999). *Koncepcje nauki i filozofia*. [W:] M.A. Krąpiec [i in.] *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Kubik W. (2013). *Amerykański żołnierz oddał życie za Polaka. Zasłonił go własnym ciałem*. [http://usa.se.pl/nowy-jork/newsy/oddal-zycie-za-polaka-rodzice-nowojorskiego-bohatera-ktory-wlasnym-cialem-zaslونil-naszego-zolnierza\\_365993.html](http://usa.se.pl/nowy-jork/newsy/oddal-zycie-za-polaka-rodzice-nowojorskiego-bohatera-ktory-wlasnym-cialem-zaslونil-naszego-zolnierza_365993.html), dostęp: 22.11.2016.
- Kunzmann P. [i in.]. (1999). *Atlas filozofii*. Warszawa.
- Lemish D. (2008). *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*. Kraków.
- Łobocki M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków.
- Okońska E., Stachewicz K. (2009). *O wartościach i ich ambiwalencji – uwagi wprowadzające*. [W:] E. Okońska, K. Stachewicz (red.). *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy*. Poznań.
- Podsiad A. (2000). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
- Reale G. (1994). *Historia filozofii starożytnej*, t. 1. Lublin.
- Schoenebeck H. von (1992). *Rozstanie z pedagogiką*. [W:] B. Śliwerski (red.) *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków.
- Schoenebeck H. von (1994). *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w myślenie antypedagogiczne*. Kraków.
- Siemianowski A., Kmiecikowski W. (2006). *Zarys teorii poznania. Ujęcie fenomenologiczne*. Gniezno.
- Stachewicz K. (2004). *Człowiek w odniesieniach. Wokół koncepcji Martina Heideggera*. „Filozofia Chrześcijańska”, t. 1. Poznań.
- Suska D. (2008). *Mody kulturowe, mody językowe w czasopiśmie młodzieżowych. Uwagi o najnowszej przestrzeni medialnej (dla) młodego odbiorcy*. [W:] W. Muszyński (red.). „Cudne manowce?”. *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Światowa Deklaracja Praw Zwierząt uchwalona przez UNESCO w dniu 15.10.1978 w Paryżu. (2016). <http://niechcianeizapomniane.org/swiatowa-deklaracja-praw-zwierzat/>, dostęp: 22.11.2016.
- Wiśniewski R. (2009). *Belkot aksjologiczny w komunikacji międzyludzkiej*. [W:] E. Okońska, K. Stachewicz (red.). *Co się dzieje z wartościami, Próba diagnozy*. Poznań.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce.

- Zachariasz A.L. (1996). *Moralność i rozum w ponowoczesności*. [W:] Z. Sareło (red.). *Moralność i etyka w ponowoczesności*. Warszawa.
- Zarosa U. (2016). *Status moralny zwierząt*. Warszawa. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Prawa\\_zwierz%C4%85t](https://pl.wikipedia.org/wiki/Prawa_zwierz%C4%85t), dostęp: 22.11.2016.
- Zwiefka-Chwałek A. (2008). *Casus Dody, czyli nie ma info bez rozrywki. Analiza „infotainment” we współczesnych polskich programach publicystycznych*. [W:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.). *Homo creator czy homo ludens? Twórcy – internauci – podróżnicy*. Toruń.
- Żuk P. (2011). *Homo ludens w czasach kapitalizmu. Infantylicyzacja życia społecznego i prywatyzacja sfery publicznej*. „Dialogi o Kulturze i Edukacji” nr 1, s. 203n.





Elanit Ayzik

Ministry of Education, Israel

## The properties of the modern world and the teacher's awareness

### KEYWORDS

awareness, professional-knowledge, teacher, globalization, science, technology

Ayzik Elanit, *The properties of the modern world and the teacher's awareness*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 83–90, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.6.

The article discusses the teacher's awareness and professional knowledge, emphasizing the characteristics and changes taking place in the modern world and their influence on teaching. Self-definition of the teacher's consciousness has been developed based on the theory of Illeris (2003. p. 227) as a subjective process, which affects the way the teacher operates and assimilates information in the workplace through social interaction. The article presents refers to the concept of "teacher consciousness" as an interdisciplinary concept that characterizes the challenges of the modern world with an emphasis on the development of science and technology. On this background, the importance of the view of the "big picture" (Khenin, 2007: 36–39) stands out in the development of broad pedagogical awareness in the planning of teachers' training. Teacher awareness is an acquired learning tool that enables cognitive ability to extract raw reality from the interpretation of attitudes and beliefs and may determine the school culture and its affiliation to a traditional or an innovative stream.

---

### Introduction

The purpose of this article is to review the subject of teacher's awareness and professional knowledge, while emphasizing the characteristics and changes that are taking place in the modern world and their impact on teaching. Research

studies show that teachers are aware of (Illeris, 2011: 46) and present different types of professional knowledge they should use during the fulfillment of their professional obligations (Kincheloe, 2007: 1–60). The accumulated material may help to change the teacher's work style in school space and to allow the teacher to gain knowledge in the workplace by transforming the existing practical knowledge. Experience indicates that until now teachers in Israel still teach according to the traditional model. Frequently the teachers convey knowledge and the students are required to assimilate it (Goskov, 2016: 70–102). The students of the new generation are required to learn through research, experience, interaction, and collaboration, with emphasis on what interests them and the teachers' task is to plan situations and learning spaces adjusted to the child's development. Therefore, it is important to understand and to learn the teachers' work style and to understand the educational approaches that influence it, in the assimilation of skills, in the improvement of learning, in the use of available research literature, in the integration of theory and practice, in the ability to cooperate with peers at work, in the enrichment of the activities that they perform, in the achievement of successes and failures, and in the ability to cooperate with colleagues at work (Illeris, 2011: 46). All these factors are contained in the teacher's personal space (Clandinin, 2014: 361–385), and are the outcome, to a greater or lesser extent, of the teachers' awareness (Illeris, 2003: 227). Awareness in teaching is one of the most important factors of professionalism, regardless of the model of education (Kincheloe, 2007: 1–60),

## **Awareness in the literature**

In the accessible literature, there are many different definitions proposed by researchers that represent different disciplines and there is no one agreed-upon theory regarding the concept of 'Awareness' (Chalmers, 1995: 200–219). The Awareness constitutes an essential problem for the scientific perception since it is fundamentally a personal subjective experience, while science relies on objective and external information (Levine, 1983: 354–361). In modern Western philosophy, 'awareness' is defined in the experiential aspect described through the concept of 'qualia', the subjective feeling that we experience as an input of our senses and feelings but limited in thinking (Varela, 1996: 330–349). Modern psychologists define 'awareness' as a cognitive component that enables the absorption of stimuli from the environment and internal stimuli, such as thoughts, emotions, and physical feelings (Bargh, Kazdin, 2000: 347–348), the highest level of human functioning (Sohlberg,

2000: 135–151). In sociology, consciousness is a viewpoint that represents public attention to a topic, problem, or social, scientific, or political event but limited by the senses and the memory (Sillamy, 1994: 54–55). Current pedagogy defines the awareness as a subjective situation of every person as a person, including the teacher (Clandinin, 2014: 361–385). This is an internal psychological process in which the learner structures meaning for knowledge, skills, emotions, and social interaction and develops broader understanding and ability to cope with the practical life challenges (Illeris, 2003, p. 227). Therefore, the homeroom teachers need to aspire to a clear and communicational determination of roles in the school environment. The consciousness is expressed in action, in all that pertains to people and events (Illeris, 2001, p. 46). This is an important process that helps a person undergo a change and develop (Johnson, 2005: 103–129). The following figure presents the analysis of the different interpretations and the broad spectrum of the concept of ‘awareness’.

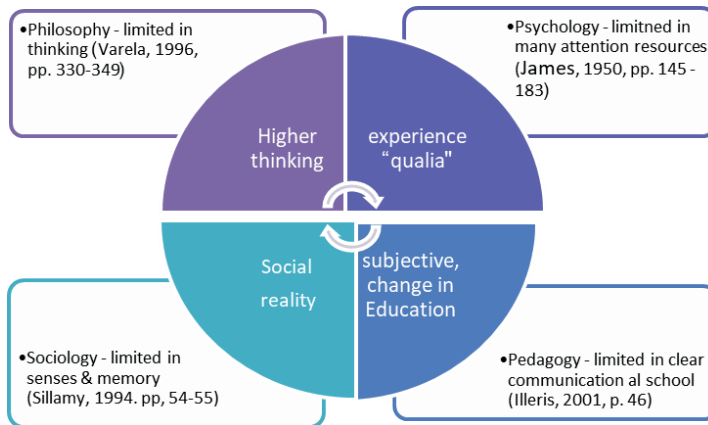


Fig. 1. Conceptual Map of Analysis of Different Interpretations and the Spectrum of ‘Awareness’  
 Source: Varela, 1996: 330–349, James, 1950: 145 –183, Sillamy, 1994: 54–55, Illeris, 2001: 46

The definition of the concept of ‘Awareness’ of the author takes into consideration of the different approaches presented and their characteristics. Consciousness is a basic and internal subjective process that occurs in every person in a situation of awareness and total alertness to what occurs and derives from a personal and social need. This is an instrument that can be acquired and that enables a change in the patterns of the behavior. As the person develops this instrument, his ability of action improves. The main characteristics in the process of the consciousness in the person are the following:



1. Focusing attention on the first information absorbed in the senses.
2. Subjective interpretation of the objective reality based on: (1) cognitive – knowledge and skills; (2) emotional – feelings, thoughts, experiences, memories, and emotions, and (3) social – interaction with the environment.
3. Self-controlling through storage in the long-term memory and using tools for the in-depth understanding and actions of response of future experiences.

On the basis of the collected literature, a self-definition of the teacher's consciousness has been developed. Illeris (2003) used the concept and found that consciousness is a subjective process occurring in the teacher, which influences the way he acts and assimilates information in the workplace, which expresses itself not only in the didactic process but also in the engagement A teacher in the acquisition of knowledge, skills, emotions, social interaction developing the ability to see and perform educational tasks with tangible effects. They are extremely important because of the changes in the modern world.

## **Changes and challenges in the world today versus the importance of learning for the teacher**

The processes of globalization began in the first half of the 19th century and grew stronger in the second half of the 20th century. The main factors for this are communicational technological developments, scientific development, and economic-political developments. In essence, the relationship between the global and the local is a process of natural creation in which local developments depend on developments in other societies in distant parts of the world that threaten the spiritual and equal world of humanity (McGrew, Lewis 1992: 315), While having an impact on the awareness of every human being. In this changing space reality, new human needs, required for the young generation, the employment of multiple roles during the professional life, and the importance of the acquisition of suitable learning skills arise. Seeing them more aware by:

1. Communication, cooperation, and language (Vygotsky, 2004: 126).
2. Handling information (Martin, Madigan, 2006: 80).
3. High order thinking and self-learning (Harpaz, 2009: 38–44).
4. Use of computerized communication instruments, ethics, and protection online (Martin & Madigan, 2006: 49).
5. Personal development (Shenar, 2010: 31).
6. Skills for life and career (Salpeter, 2003: 17–26).

The new reality is responsible for the positive and negative implications in all areas of life around us. The implications of globalization on education are expressed in the 'economization' of the thinking and the educational action. Education is perceived as an economic resource intended for the improvement of competitiveness in the global economy. The success in the international achievement tests (PISA, TIMSS, etc.) becomes the main goal of the educational system at the expense of the humanistic and artistic contents (Hanin, 2007: 36–39). The point is to educate young people so that they can manage themselves and in school and life. To this need is the teacher's awareness and education (Aloni, 2004: 41–49). The modern changes alter from the foundation the learning conditions and personal space of the teachers and naturally influence the teachers' consciousness, new ways of learning focus more and more on the learner and on the active learning processes, the flexible structure of the studies, contents adjusted to the social-cultural, economic, and cultural processes of change that invite engagement in actual issues and dilemmas that develop environmental-social consciousness, all this with the integration of technology in the processes of teaching-learning-assessment (Vidislavsky et al., 2011: 1–16).

Some maintain that the teacher's thinking is influenced by the world of science and technology to which he is exposed during his life, training, and experience. Teachers tend to adopt new ways of teaching in the class, if these are commensurate with their personal epistemological perceptions (Clark, Peterson, 1986: 255–296). The scientific technological development brought with it a background of unquiet that characterizes the educational system and ambivalence. The concept of knowledge, the curricula, the school architecture, and the learning assume a different meaning. In a period of the lack of stability, diversity, and heterogeneity in academic, cultural, and socioeconomic terms, teaching and education become a complicated and demanding tasks for the teacher (Hargreaves, Fink, 2006: 105). However, the borders between all the sciences of the social sciences, the behavioral sciences, and the education sciences are rigid, and therefore they are called multidisciplinary. It is also possible that overlap will be created among them. Education aspires to be an applied multidisciplinary area of knowledge, and therefore it cannot disconnect from facts. Since knowledge is multidisciplinary and draws from different areas of knowledge, in the setting of positions in education there are considerations from different areas (Pasternak, 2002: 1–12). On this background, the importance of the view of the 'big picture' is prominent (Hanin, 2007: 36–39) in the development of broad pedagogical awareness in the planning of the teachers' teaching.

## **The teachers' consciousness as a basis for professional performance**

Many researchers agree about the importance of consciousness in the processes of thinking in general and its role in the practice of teachers and developed different models for the purpose of the improvement of the quality of the teaching. model of extended professionalism (Hoyle, 1975: 318), Critical pedagogy maintained that the way to social change lies in the development of consciousness (Shor, Freire, 1990: 105–126), Kincheloe (2007: 1–60) presents a model of post-positive training that shows that teachers build in actuality their practice according to critical knowledge and personal and social consciousness. According to the model of learning of Illeris (2011: 46), the importance of consciousness among teachers is expressed during their action in the school environment as a result of an internal psychological process in which they structure meaning into knowledge, skill, emotions, and social interaction simultaneously and develop a broad understanding and ability to cope with the practical challenges of life. The starting point of Illeris is that the teachers' awareness undergoes a process of change through what the teacher chooses to give attention. Thus, the focus on internal situations is an important component, a component that helps the person undergo a change and develop into a person who cares for and cultivates the 'self', the other, and the environment. In addition, teachers hold an interaction with an environment that includes other people, a certain culture, technology in a global and rapidly changing world that proposes many possibilities for learning without limitation (Illeris, 2003: 227) and in the modernity of the present era we are aware of the high frequency of the process of interaction and the power of social influence (Gergen, 1994: 93–143).

It is possible to summarize that the teachers' consciousness appears in the professional literature in a number of ways and all the researchers agree about the importance of consciousness for teachers and its critical influence in the practical work of the teacher in the school environment. Therefore, the author broadens the concept of "consciousness" and defines the concept of "teachers' consciousness" as follows. Teachers' consciousness is an interdisciplinary concept of the teacher, which characterizes the challenges of the modern world with emphasis on the development of science and technology that influence the teacher. This is an acquired learning tool that enables cognitive ability to extract a raw reality from the interpretation of attitudes and beliefs and the ability to act effectively and efficiently in the school. The process of the development of the consciousness through the three stages of FSS:

1. Focusing – The teacher knows what he does.
2. Subjective Interpretation of the objective reality – The teacher understands why he doing.
3. Self-Controlling – The teacher is responsible for his knowledge and his actions.

## Resume

The author defines the teachers' consciousness as an increase in the teacher's ability to think, consider, understand, and solve problems. The development of the consciousness among teachers entails therefore the development of high order thinking skills, techniques and mental abilities through the use of reflection and meta-cognition, intended to guide the process of thinking for the purpose of self-control. In essence, the desired teacher is the person who knows to address his knowledge. The increase of the teachers' awareness of the processes of thinking and doing, as a result of the internal and external events around them, may help teachers map their abilities, needs, and expectations, understand the factors of their behavior, plan and define for themselves goals commensurate with the requirements. The awareness grants the teachers an opportunity to take responsibility over the knowledge and thus may change the school experience and its space.

## References

- Aloni N. (2004). *Humanistic education: theory into practice*. "Education and Its Environs: Annual Journal of the HaKibbutz College of Education" 26, pp. 41–51.
- Bargh J., Kazdin A.E. (2000). *Encyclopedia of Psychology*, vol. 1. Washington, DC. pp. 347–348.
- Chalmers D.J. (1995). *Facing up to the problem of consciousness*. "Journal of Consciousness Studies" 2.3, pp. 200–219.
- Clandinin D.J. (2014). *Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images*. "Journal of Curriculum Inquiry" pp. 361–385.
- Clark C.M., Peterson P.L. (1986). *Teachers thought processes*. [In:] M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York, pp. 225–296.
- Gergen K.J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism*. Cambridge.
- Giroux H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley.
- Giroux H.A. (2007). *Introduction: Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy*. [In:] P. McLaren & J. L. Kincheloe, *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (pp. 1–5). New York.

- Goskov E. (2016). *The Teacher No Longer Has Eyes in the Back: Crisis of Educational Authority in the Post-Modern Era and Guidelines for Rehabilitation*. Tel Aviv.
- Hanin D. (2007). *Globalization and its disappointments: education in globalization*. "Echo of Education" December, 36–39.
- Hargreaves A., Fink D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA.
- Harpaz Y. (2009). *Give children fish: thinking about thinking*. "Echo of Education", April, 73, 5, pp. 38–44.
- Hoyle E. (1975). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. [In:] V. Houghton et al. (eds). *Management in Education: The Management of Organizations and Individuals*. London.
- Illeris K. (2003). *Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Malabar, Florida.
- Illeris K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning, Understanding How People Learn in Working Life*. New York.
- Illeris K. (2014). *Transformativ Learning & Identitet*. Copenhagen.
- James W. (1950). *The Principles of Psychology*. (Originally published 1890). New York.
- Johnson, J.A. (2005). *Ascertaining the validity of individual protocols from Web-Based Personality Inventories*. "Journal of Research in Personality", 39, 103–129.
- Kincheloe J.L. (2007). *Critical pedagogy in the twenty-first Century: evolution for survival*. [In:] P. McLaren & J.L. Kincheloe (eds). *Critical Pedagogy: Where are we now?* New York, pp. 9–42.
- Levine J. (1983). *Materialism and qualia: the explanatory gap*. "Pacific Philosophical Quarterly" 64.4, pp. 354–361.
- Martin A., Madigan D. (eds) (2006). *Digital Literacies for Learning*. London.
- McGrew A.G., Lewis P.G. (1992). *Global politics; globalization and the nation state*. "Polity Press" pp. 30–315.
- Pasternak R. (2002). *Chapters in the Sociology of Education*. Tel Aviv.
- Salpeter J. (2003). *21st century skills: will our students be prepared?* "Technology and Learning" 24(3), pp. 17–26.
- Shenar M. (2010). *The teacher, the pupil and the school in reality of global cultural*. "Imagination and Action" 13, pp. 17–44.
- Shor A., Freire P. (1990). *What is the dialogic teaching method*. "Pedagogy of Release: Dialogues of Change in Education", pp. 105–126.
- Sillamy N. (1994). *Słownik psychologii*. Katowice.
- Sohlberg M.M. (2000). *Assessing and managing unawareness of self*. "Seminars in Speech and Language" 21(2), pp. 135–151.
- Varela F.J. (1996). *Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem*. "Journal of Consciousness Studies" 3.4, pp. 330–349.
- Vidislavsky M., Peled B., Pavesner A. (2011). *Innovative pedagogy or quality pedagogy in an innovative environment*. "The Four M Pillars" 27, pp. 1–6.
- Vygotsky L. (2004). *Learning in a social context: development of higher psychological processes*. [In:] M. Tsellermeir, A. Kozulin (eds). *Learning in the Social Context*. Tel Aviv.



Magdalena Kozula

Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu  
Centrum Współpracy Międzynarodowej

## Adaptacja studentów zagranicznych na uczelniach jako główne wyzwanie edukacji migracyjnej w Polsce

### KEYWORDS

educational migration, international students, adaptation, communication, adaptation and language programs

Kozula Magdalena, *Adaptacja studentów zagranicznych na uczelniach jako główne wyzwanie edukacji migracyjnej w Polsce* [Adaptation of international students at universities as a main challenge of educational migration in Poland]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 91–104, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.7.

The aim of this article is to show the broaden perspective on actions taken by universities in the area of adaptation and the influence of adaptation and language programs on the further performance of international students in the academic environment. What does influence the process of acculturation and how is it correlated with the ability to learn and work in the receiving society? The paper concludes with a few reflections on the role of how the adaptation program should be seen by the universities and why is it important for education of foreigners.

### Wprowadzenie

Migracje ludnościowe stanowią obecnie jeden z najbardziej aktualnych problemów globalnych. Choć masowe przemieszczenia ludności znane są od czasów starożytnych, to dopiero w XX wieku podjęto naukową analizę adaptacji kulturowej oraz współbudowania relacji społecznych środowisk imigranckich w kraju noclegowego zamieszkania (Koryś, Okólski, 2004: 3). Przeobrażenia gospodarcze, obecny charakter stosunków międzynarodowych oraz rosnący poziom życia i edukacji, a także dostępność transportu wpływają w znaczący sposób na dynamikę migracji w krajach wysoko rozwiniętych.

XXI wiek to okres „cywilizacji informatyczno-informacyjnej, której elementem jest formowanie społeczeństw opartych na wiedzy” (Mydel, 2011: 123). Budowanie społeczeństwa o takim charakterze jest nierozzerwalnie związane z mobilnością edukacyjną. Odzwierciedleniem tego trendu są statystyki – publikacje ICEF Monitor podają, że liczba studentów międzynarodowych na świecie wyniosła w roku 2014 pięć milionów (*ICEFMonitor*). Aspekt migracji akademickich coraz mocniej uwypukla wielowymiarowy charakter przemieszczeń. Jednym z aktorów na scenie procesu migracyjnego opartego na czynniku edukacji są bezsprzecznie uczelnie wyższe. Obecność studentów zagranicznych sprzyja podjęciu nowych wyzwań – zarówno w wymiarze umiędzynarodowienia curriculum, jak i współistnienia różnych grup narodowych w przestrzeni uczelni oraz reorganizacji aspektów administracyjnych pracy. Coraz wyraźniej podnoszony jest także temat pewnej odpowiedzialności uczelni za funkcjonowanie studentów z obcych krajów w nowym środowisku oraz ich wdrożenie – jako przyszłych absolwentów – w struktury miejscowego rynku pracy i otoczenia społecznego, co stanowi szeroką perspektywę w spojrzeniu na zagadnienie rekrutacji studentów zagranicznych.

## Emigracja edukacyjna do Polski

W historii migracji edukacyjnych Polska nie odgrywała nigdy istotnej roli i nie stanowiła szczególnie atrakcyjnej destynacji. Dopiero okres po II wojnie światowej, a szczególnie rzecz ujmując, lata pięćdziesiąte XX wieku to czas – początkowo niewielkiego – napływu studentów obcokrajowców na uczelnie wyższe w naszym kraju (Żołądowski, 2010: 54). Istotnym czynnikiem wpływającym na pojawienie się cudzoziemców były programy kształcenia dla tak zwanych krajów Trzeciego Świata, a główne kierunki studiów, jakie podejmowali obcokrajowcy, to medycyna oraz nauki ścisłe (Ruda, 2014: 28). Liczba tych studentów stosunkowo długo utrzymywała się na niskim poziomie, nie przekraczając trzech tysięcy aż do lat osiemdziesiątych<sup>1</sup>. Znaczący i bardziej dynamiczny wzrost obserwuje się w latach dziewięćdziesiątych, co związane jest głównie z przemianami gospodarczo-politycznymi, poszerzeniem oferty uczelni wyższych oraz rozwojem struktur stypendialnych przeznaczonych dla osób polskiego pochodzenia i Polaków zamieszkujących za granicą. Koniec XX wieku to liczba studentów obcokrajowców sięgająca ponad sześć tysięcy osób (Żołądowski, 2010: 54).

Ostatnie dziesięć lat edukacji wyższej w Polsce to najbardziej znaczący wzrost liczby obcokrajowców podejmujących studia zarówno na uczelniach państwo-

<sup>1</sup> Dane Głównego Urzędu Statystycznego; za: Hut, Jaroszevska, 2011.



wych, jak i prywatnych. Raport *Study in Poland 2015* wskazuje, iż w roku akademickim 2014/2015 studiowało w Polsce 46 101 studentów zagranicznych, co stanowi wzrost o ponad 28% w stosunku do poprzedniego roku (Siwińska, 2015). Choć wynik ten to zaledwie 1,02% wkładu naszego kraju w światowy rynek studentów cudzoziemskich, to analiza wskaźnika umiędzynarodowienia polskich uczelni w latach 2005–2015 wskazuje na unikalny dla polskiego szkolnictwa wyższego wzrost – z 0,52% w roku akademickim 2005/2006 do 3,14% w roku 2014/2015<sup>2</sup>.

Statystyki nie są jedynym zagadnieniem, na jakie warto spojrzeć, rozważając aspekty internacjonalizacji uczelni wyższych w Polsce. Zjawiska silnie powiązane ze wzrostem liczby studentów zagranicznych to także: uwypuklenie takich potrzeb, jak perspektywa holistyczna w zarządzaniu umiędzynarodowieniem na uczelni (Mazurek, 2016: 48), uaktywnienie poziomu makro związanego z obecnością studentów zagranicznych, w tym włączenie się ustawodawcy w procesy legislacyjne<sup>3</sup>, czy – a może przede wszystkim – zwiększenie świadomości dotyczącej roli uczelni w procesie adaptacji kulturowej i integracji studentów zagranicznych.

## Migracje edukacyjne do Polski – szersza perspektywa

Dynamiczny rozwój rekrutacji zagranicznych studentów na polskie uczelnie w swym źródłowym charakterze związany jest przede wszystkim z niżem demograficznym w Polsce i zmniejszającą się liczbą studentów. Ten swoisty „środek zaradczy” na wyzwania związane z egzystencją głównych aktorów rynku edukacji wyższej w Polsce nie pozostaje bez związku z szerszym spojrzeniem i pewnymi konsekwencjami dotyczącymi przyjazdu studentów cudzoziemców do Polski. Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji (IOM) wyróżnia podstawowe czynniki wpływające na wybór studiów przez kandydatów zagranicznych: „polityka migracyjna kraju docelowego, możliwość zatrudnienia w kraju docelowym, uznawalność wykształcenia, koszt studiów, koszty utrzymania, opinia o studiach, dostępność uczelni (egzamin, *numerus clausus*), sieć wsparcia, atrakcyjność kraju, infrastruktura dla studentów” (Jaroszevska, 2011). Co wydaje się istotne, wśród wymienionych czynników nie wyróżniono w sposób bezpośredni zagadnienia

<sup>2</sup> Dane Głównego Urzędu Statystycznego; za: Siwińska, 2015.

<sup>3</sup> Migracja edukacyjna w Polsce jest wyraźnie wspierana w ostatnim czasie przez wiele aspektów natury prawnej oraz instytucjonalnej, za takie możemy uznać m.in. uwzględnienie stopnia umiędzynarodowienia studiów podczas dokonywania oceny przez Państwową Komisję Akredytacyjną czy liberalizację dostępu studentów studiów stacjonarnych oraz absolwentów do rynku pracy w wyniku rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 21 kwietnia 2015 r.

zorganizowanego procesu adaptacyjnego oferowanego przez uczelnie. Brak wskazanej kategorii związany może być z wciąż dość enigmatycznym charakterem tego typu działań, który mierzalny jest w postaci efektów – takie czynniki jak opinia o uczelni czy sieć wsparcia są przecież pośrednim rezultatem odpowiednio prowadzonej polityki adaptacyjnej cudzoziemców na uczelniach. Także konsekwencje związane z możliwością zatrudnienia w kraju docelowym nie pozostają bez związku z budową kapitału społecznego w trakcie studiów.

Nowe warunki egzystencji w obcym kulturowo środowisku oraz często inny charakter odbywania nauki stanowią największe wyzwania dla studentów zagranicznych po przyjeździe do kraju docelowego. Migracja edukacyjna w szczególności sposób związana jest z pojęciem tak zwanej „akulturacji”, czyli „procesu kulturowych przeobrażeń wywołanych przepływem treści między odmiennymi kulturowo zbiorowościami” (Zenderowski, Koziński, 2012: 58). Proces ten istotny jest z punktu widzenia studentów, gdyż pozwala nie tylko na opanowanie kodu kulturowego i swobodną komunikację z otoczeniem, ale także na nawiązanie skutecznych interakcji w nowym środowisku oraz osiągnięcie takiego stanu psychicznego, który pozwala na odczuwanie satysfakcji (Baranowska, 2015). Kompetencje takie umożliwiają stopniowo coraz łatwiejsze funkcjonowanie w środowisku nie tylko akademickim, ale także chociażby otoczeniu zawodowym. Z tej perspektywy emigracja edukacyjna do Polski może – i powinna – jawić się jako zjawisko przynoszące „zarówno społeczne oraz kulturowe, jak i ekonomiczne korzyści” (Main, Sydow, 2015: 101) dla społeczeństwa. „Wytwarzanie dochodu” przez studentów zagranicznych związane jest nie tylko z wkładem finansowym na uczelnie w postaci opłat czesnego, ale także jako potencjalny wkład w rozwój gospodarki i nauki. Kolejnym dodatkowym efektem jest także zjawisko dyfuzji kulturowej, które w dobie globalizacji stanowi niezbędny element kompetencji, a jest szczególnie istotne w kraju o ujednoliconym systemie etnicznym i narodowym, takim jak Polska. Jak wskazuje Sylwia Ruda: „Mając na uwadze korzystne zmiany, które wraz z fenomenem wędrowek edukacyjnych młodzieży akademickiej mogą zajść w Polsce, warto tworzyć wszelkie projekty i inicjatywy powodujące, iż liczba studentów zza granicy będzie wciąż zwiększała się” (Ruda, 2014: 28).

## **Wyzwania dla migrantów edukacyjnych**

Wskazane powyżej zjawisko akulturacji jednostki związane jest z wyzwaniami, jakie emigrujący student spotyka podczas pobytu i edukacji w obcym kraju. Konieczność wypracowania i rozwinięcia narzędzi komunikacji z otoczeniem odnieść możemy przede wszystkim do problemów natury:

- językowej, które ograniczają samodzielność i poczucie bezpieczeństwa;
- kulturowej, związanych z innym kapitałem kulturowym emigranta;
- instytucjonalno-prawnej, wpływających na ograniczenie korzystania z usług instytucji w danym kraju;
- ekonomicznej, wynikających najczęściej z braku dostatecznej znajomości języka, ale też rynku i prawa pracy w kraju przyjmującym.

Język polski<sup>4</sup>, a dokładniej swobodna komunikacja w tym języku, stanowi warunek konieczny właściwego i pełnego funkcjonowania studenta – w jego życiu akademickim i budowaniu relacji oraz możliwości poza uczelnią. „Zgodnie z wytycznymi przyjętymi przez Radę Europy, poziom biegłości językowej badamy w pięciu obszarach – sprawdzamy rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstu pisanego, umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych i artykułowania wypowiedzi ustnych, a także umiejętność wchodzenia w interakcję językową z rozmówcą” (Laskowska, 2016: 263). Na podstawie tak technicznego i przejrzystego w swej konstrukcji opisu umiejętności posługiwania się językiem obcym można uznać, iż po przedstawieniu przez kandydata na studia certyfikatu potwierdzającego odpowiedni poziom znajomości języka polskiego uczelnia ma pewność, iż kandydat taki studia podejmie bez większych trudności. Wrażliwość języka i stopień możliwości komunikacyjnych weryfikowany jest jednak dopiero poprzez autentyczny udział studenta cudzoziemca w zajęciach akademickich, nie zaś przez przedstawiony w procesie rekrutacji dokument. Szczególnie w sytuacji podjęcia studiów z tak zwanymi *native speakerami*. Studenci zagraniczni wskazują często na trudności związane z rozumieniem tekstów pisanych, szczególnie pod presją czasu w trakcie testu lub egzaminu: „(...) często zdarza się, że cudzoziemcy doskonale rozumieją komunikaty mówione (na przykład dorastali w domu, w którym babcia i dziadek mówili w danym języku), ale nie potrafią zrozumieć tekstów zapisanych” (Laskowska, 2016: 263). Ograniczenie stanowi też umiejętność szybkiej reakcji w dyskusji podczas zajęć na uczelni, obawa przed byciem niezrozumiałym lub wykpionym przez otoczenie, jeżeli popełni się błąd językowy. Tematy abstrakcyjne podejmowane podczas zajęć akademickich wymagają dużej sprawności językowej, która otwiera możliwość wyrażania poglądów studenta i wdrażania pomysłów, na przykład podczas grupowej pracy projektowej. Niejednokrotnie okazuje się, że uzyskanie kwalifikacji językowych poprzez system oceny certyfikatowej nie przystaje w dalszej kolejności do realiów związanych z pierwszymi doświadczeniami studentów zagranicznych na zajęciach w języku polskim. „Pamiętajmy więc, że

---

<sup>4</sup> Opracowanie odnosi się do studentów zagranicznych podejmujących studia w języku polskim.

cudzoziemcy, którzy posiadają stopień języka wystarczający, aby podjąć studia, to grupa niejednorodna” (Laskowska, 2016: 263).

Wpływ na umiejętności komunikacyjne imigranta ma nie tylko baza leksykalno-gramatyczna, ale także znajomość kontekstu kulturowego i związanych z nim zasad w określonym środowisku. Do pełnej i sprawnej komunikacji oraz do zrozumienia otoczenia student zagraniczny musi „także zdobyć wiedzę z obszaru realiów kulturowych, pozyskać kompetencję socjokulturową oraz posługiwać się tym samym kodem kulturowym co naturalny nosiciel języka” (Tambor, Achtelek, 2016: 259). Dotyczy to nie tylko takich zjawisk, jak znajomość elementów kultury, popkultury lub historii, która umożliwia właściwe rozszyfrowywanie komunikatów podczas zajęć lub nieformalnych dyskusji z kolegami z roku. Student obcokrajowiec spotyka się często z problemami dotyczącymi form adresatywnych, grzecznościowych czy „nieznajomością zasad rządzących komunikacją niewerbalną i relacyjną w nowej kulturze” (Baranowska, 2015). Sytuacje takie są jedynie egzemplifikacją tezy Sapira i Whorfa<sup>5</sup> o relatywizmie językowym.

Wskazując na szczególną sytuację studentów cudzoziemców, należy zwrócić uwagę także na czynnik kulturowy w odniesieniu do samej uczelni. Możemy tu mówić zarówno o ogólnym kontekście kulturowym, jak też o kontekście akademickim. Na skomplikowaną sytuację studenta zagranicznego uczestniczącego w zajęciach na uczelni wpływają nie tylko braki językowe związane z językiem branżowym lub technicznym, ale także nieznajomość przywołanego kontekstu akademickiego. Inne doświadczenia i wzory kulturowe dotyczące nauczania, uczenia się oraz wykonywania podstawowych czynności związanych ze studiowaniem<sup>6</sup> stanowią znaczący problem na początku studiów. Studenci zagraniczni mogą nie mieć wiedzy na temat metod pracy grupowej wykorzystywanych na uczelni lub różnic w sposobie partycypacji w wykładach i konwersatoriach. Problem ten wydaje się wyraźniejszy, jeżeli odniesiemy go do sytuacji studentów polskich, którzy wiedzę i wzory dotyczące studiowania najczęściej czerpią z doświadczeń najbliższego otoczenia. Odpowiadając na to zagadnienie, uczelnie amerykańskie czy brytyjskie nie bez przyczyny oferują w swoich programach studiów zajęcia typu *Academic Writing* lub *Group Working*, zaznajamiając tym samym świeżo upieczonych adeptów nauki z kontekstem akademickim.

Niedostateczne umiejętności językowe oraz brak znajomości zasad funkcjonowania uczelni wpływają na ograniczenia związane z korzystaniem z usług in-

---

<sup>5</sup> Teoria lingwistyczna opracowana w latach trzydziestych XX wieku, postulująca, że używany język wpływa w mniejszym lub większym stopniu na sposób myślenia, jaki reprezentujemy.

<sup>6</sup> Takich jak pisanie, aktywne uczestnictwo w zajęciach, realizacja projektów etc.

frastruktury uczelni. „Studenci zagraniczni mają zatem trudność z dopełnieniem różnych formalności na uczelni czy w urzędach” (Baranowska, 2015). Kontekst akademicki obejmuje tu przede wszystkim kwestie związane z dokumentami aplikacyjnymi na przykład o stypendia lub akademiki, aktami prawnymi uczelni (na przykład regulamin studiów), drogą komunikacji z uczelnią i jej wykładowcami (na przykład różnorodne formy intranetu obecne już na polskich uczelniach), znajomość skali ocen, czy nawet umiejętność poprawnego odczytywania planu zajęć. Podobne wyzwania czekają na tę grupę w środowisku pozauczelnianym – w przywołanych już urzędach, punktach obsługi oraz w związku z różnymi elementami życia, takimi jak procedura najmu mieszkania czy uzyskania ubezpieczenia zdrowotnego. Wszędzie, gdzie niezbędna jest znajomość nie tylko przepisów, ale przede wszystkim kodu społecznego i kulturowego umożliwiającego ich interpretację.

Wskazane wśród czynników problemy natury ekonomicznej stanowią w dużej mierze konsekwencje opisanych powyżej zjawisk. Ograniczenia natury językowej i kulturowej uniemożliwiają szybkie podjęcie dodatkowej pracy zarobkowej, zaś koszt studiów w Polsce znacznie obciąża rodzinę pozostającą w kraju pochodzenia<sup>7</sup>. Wśród zagranicznych studentów odbywających studia I i II stopnia w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu aż 80% badanych wskazało, iż studia oraz pobyt w Polsce jest finansowany przez rodzinę (Majkut, Pluta, 2015). Często problemy finansowe wpływają na obniżone poczucie wartości takich studentów i wyrzucają ich poza nawias życia towarzyskiego związanego z wydatkami. „Znaczna część respondentów w czasie wolnym od obowiązków uczelnianych po prostu pracuje (...). Co więcej odsetek osób wskazujących na pracę jako sposób spędzania wolnego czasu w przypadku studentów studiów uzupełniających wzrasta z 35% – licencjat aż do 45%” (Majkut, Pluta, 2015: 41).

## **Koncepcja *academic success* oraz wpływ kursów adaptacyjnych**

Stany Zjednoczone stanowią jeden z głównych kierunków migracji edukacyjnych od czasu zakończenia II wojny światowej i wzrostu mobilności akademickiej (Ota, 2013). Wieloletnie doświadczenia tego giganta światowego rynku edukacyjnego w znaczący sposób są dziś widoczne w procesie tak zwanego *transition to American higher education system*. Amerykański system edukacji

---

<sup>7</sup> Problem dotyczy głównie studentów zza wschodniej granicy Polski, lecz jest istotny ze względu na wysoki udział tych studentów w grupie studentów zagranicznych.

wyższej, odwołujący się do koncepcji akademickiego sukcesu, osiągnięcia jak najlepszych wyników i ukończenia studiów, wyposażony został w elementy edukacji „przejścia”, umożliwiające studentom o różnorodnym kapitale społecznym odpowiednio wdrożenie w obecny tam kontekst akademicki. Wspominane już w pracy zajęcia obejmujące naukę umiejętności pisania tekstów naukowych czy pracy w grupach projektowych to elementy sprzyjające budowie takiego właśnie kapitału społecznego, który umożliwi pełną partycypację studenta zagranicznego w życiu akademickim. Przykład tego typu działań i zajęć skierowanych do studentów obcokrajowców zebrało i opracowało amerykańskie *The Center for Global Education*, odpowiedzialne za promocję międzynarodowej edukacji cross-kulturowej. Wśród zestawionych programów znajdziemy między innymi zajęcia *The Culture of Higher Education in the U.S.*, zapoznające studenta z praktykami akademickimi w Stanach Zjednoczonych, *Transitions for International Students*, sfokusowane na budowaniu odpowiednich umiejętności związanych z nauką na amerykańskiej uczelni, czy szersze w swoim zasięgu merytorycznym zajęcia *Bridges to University Success*, skupiające się także na aspektach emocjonalnych związanych z podjęciem studiów za granicą<sup>8</sup>.

Dobre praktyki amerykańskich uczelni nie ograniczają się jedynie do specjalnie opracowanych zajęć akademickich, choć te stanowią niewątpliwie innowacyjny przykład dla polskich uczelni. Szereg działań związanych z tak zwaną orientacją studentów zagranicznych obejmuje między innymi programy tutoringowe i adaptacyjne, stałe wsparcie typu *International Students Assistance*, warsztaty rozwoju kariery, projekty integrujące młodzież amerykańską ze studentami międzynarodowymi czy pomoc psychologiczną. Tak kompleksowe podejście do zjawiska migracji edukacyjnej jest oczywiście uwarunkowane zarówno skalą owej migracji, jak i doświadczeniem ogólnospołecznym w kraju, który został zbudowany przez imigrantów. Co jednak istotne, integruje ono pozytywne efekty dla obu stron procesu – studentów zagranicznych oraz kraju i uczelni przyjmujących. Na skutek odpowiednio zbudowanego zaplecza uczelni wspomniany sukces akademicki jest dużo bardziej dostępny dla studentów zagranicznych. Posługując się teorią piramidy Masłowa (ryc. 1), możemy stwierdzić, iż zaspokojenie podstawowych potrzeb związanych z bezpieczeństwem, afiliacją czy uznaniem wpływa na możliwości samorealizacji człowieka.

---

<sup>8</sup> Pełny wykaz programów zebranych przez Center for Global Education dostępny na stronie: <http://globaled.us/internationalization/academic-advisement-for-international-students.asp#table>, dostęp: 29.06.2016.



Ryc. 1. Piramida potrzeb Masłowa. Źródło: <http://ebookinga.com/pdf/piramida-potrzeb-maslowa>

„Poczucie przynależności do grupy rówieśniczej i środowiska akademickiego są czynnikami istotnymi dla fizycznego i psychicznego zdrowia studentów” (Łazarewicz, Werner, 2016: 269), co bezpośrednio wiąże się z potrzebą rozwoju programów adaptacyjnych na polskich uczelniach. Odpowiednio zbudowane i zaprojektowane programy dają szansę na poprawę poczucia bezpieczeństwa, wyjście naprzeciw zmaganiom z nieumiejętnością poszukiwania i rozkodowywania informacji, zapobiegają izolacji i słabym wynikom w nauce. Tym samym zwiększają aktywność udziału studentów cudzoziemców w życiu społecznym miasta, przyczyniają się do większego zaangażowania w działania na uczelni oraz zwiększają szansę na aktywizację zarobkową tej grupy. Te pozytywne konsekwencje wpływają w docelowym momencie na ukończenie studiów przez studentów zagranicznych oraz – często – na decyzję o pozostaniu w kraju przyjmującym.

## **Kursy adaptacyjno-językowe jako przykład projektu adaptacji językowej i kulturowej**

Realizacja kursów adaptacyjnych odpowiadających na opisane w pracy wyzwania wymaga nie tylko odpowiedniego zaplanowania struktury programu, ale także szerszej interakcji i współpracy różnych jednostek na uczelni oraz zaangażowania tychże podmiotów i studentów w realizację programu. Przy czym należy zwrócić uwagę, iż kursy adaptacyjno-językowe obejmujące okres przed rozpoczęciem roku akademickiego winny stanowić początek procesu adaptacyjnego i sposobność



do wskazania studentom tych obszarów, w których, po pierwsze, mogą uzyskać wsparcie, a, po drugie, w których o to wsparcie powinni się ubiegać – młodzi ludzie bywają często nieświadomi na początku swojej drogi migracyjnej, jakie wyzwania mogą na nich czekać po podjęciu studiów za granicą.

W najbardziej zoptymalizowanej wersji budowa programu powinna mieć swoje umocowanie w następujących krokach:

- 1) Wyznaczenie celów programu.
- 2) Budowa zespołu odpowiedzialnego bezpośrednio i pośrednio za realizację ww. celów.
- 3) Odpowiednie zaplanowanie i przygotowanie programu.
- 4) Obserwacja, wyciąganie wniosków i analiza programu po jego zakończeniu.
- 5) Stworzenie narzędzi oceniających efektywność działań przewidzianych w programie, cykliczne badanie tychże efektów i ciągła modyfikacja programu względem potrzeb.

Wyznaczanie celów programu adaptacyjno-językowego powinno być ukierunkowane na realizację zadań związanych z adaptacją, integracją oraz wsparciem, przy czym poprzez adaptację rozumiemy zarówno aspekty językowe, kulturowe, jak i społeczne. Właściwe wyznaczenie celów oraz dróg ich realizacji pozwala na „przejście z okresu aplikowania na uczelnię do bycia studentem i obniża niepokój związany z tym procesem” (Łazarewicz, Werner, 2016: 274). Na podstawie przeprowadzonej analizy i rozważań możemy wskazać, iż cele te powinny ujmować:

- szerokie i elastyczne podejście do doskonalenia języka i komunikacji werbalnej;
- integralne nauczanie języka i kultury;
- aspekty pracy akademickiej;
- aspekty zaznajomienia z uczelnią od strony administracyjnej;
- zapoznanie z miastem i przestrzenią społeczną nowego otoczenia;
- elementy wsparcia coachingowego oraz warsztaty rozwojowe (np. związane z budową CV, poszukiwaniem pracy na lokalnym rynku);
- elementy informacyjne: spotkania dotyczące zasad i regulacji pobytu cudzoziemców w Polsce, co istotne – przedstawione w sposób zrozumiały i przyjazny;
- możliwości związane ze wsparciem na uczelni oraz w mieście.

Odpowiedni zespół oraz strategiczny podział obszarów zaangażowania i odpowiedzialności stanowi w wielu przypadkach o powodzeniu realizowanych projektów. „Sprawne funkcjonowanie wielowątkowego systemu umiędzynarodowienia w uczelni jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia sukcesów w tej dziedzinie.

Klasyczne, tak zwane funkcyjne „silosowe” podejście do tej tematyki często nie sprzyja skutecznemu realizowaniu celów, gdyż większość z tych działań wymaga kompetencji skupionych w różnych komórkach organizacyjnych” (Mazurek, 2016: 52–53). Przykładem takiego sieciowego podejścia powinna być realizacja kursów adaptacyjnych przez wiele komórek na uczelni, z dodatkowym wsparciem pozauczelnianym. Poza oczywistym udziałem koordynatora kursu i jego bezpośredniego wsparcia w postaci – zazwyczaj – zespołu współpracy międzynarodowej, za istotny należy uznać udział lektorów językowych, którzy są przewodnikami w obszarze kultury, którą reprezentują (Tambor, Achteлик, 2016: 255). Ścisła współpraca nad programem nauczania w trakcie kursów (ale także po ich zakończeniu) to istotny czynnik, który pozwala na zbudowanie bazy adaptacji studentów zagranicznych.

Obszar pracy akademickiej ze studentami zagranicznymi związany jest z koniecznością włączenia w sam proces adaptacyjny pionu dydaktycznego uczelni. Budowanie świadomości związanej z istotą takiego rozwiązania jest szczególnie istotne dla omawianej koncepcji *academic success*. To właśnie wykładowcy są grupą tych pracowników uczelni, z którymi studenci wchodzi w najbardziej zintensyfikowaną relację. Nadanie tej relacji specjalnego wymiaru w kontekście studenta zagranicznego jest jak najbardziej wskazane, co podkreślają przywołane w pracy doświadczenia uczelni amerykańskich. Zaangażowanie pracowników naukowo-dydaktycznych w proces „przejścia” do polskiego systemu edukacji poprzez włączenie tej grupy w programy adaptacyjne jest nie tylko potrzebne, ale wręcz stanowi warunek wyrównania szans studentów zagranicznych w procesie nauczania.

Ważnym uczestnikiem procesu adaptacyjnego jest także pion administracyjny uczelni. Spotkania informacyjno-zapoznawcze z wybranymi działami obsługi studenta, takimi jak uczelniane biura karier, biblioteki, dziekanaty etc., pozwalają na zrozumienie procesów funkcjonujących na uczelni, wyposażenie studenta w elementy wsparcia instrumentalnego oraz także emocjonalnego – przełamanie barier związanych z korzystaniem z oferty oraz usług dostępnych na uczelni. Włączanie jednostek typu biura karier oraz działów bezpośrednio związanych z rozwojem studenta stanowi podstawę w sprzyjaniu realizacji celu związanego ze wsparciem coachingowym oraz realizacją warsztatów aktywizacyjnych. Ważną rolę w szeroko rozumianej aktywizacji studenta obcokrajowca odgrywa także integracja i interakcja ze studentami starszych lat – zarówno zagranicznymi, jak i polskimi. Tak zwane „przetarcie ścieżek” we włączeniu się w działalność kół i organizacji naukowych oraz, co ważne dla młodych ludzi, w bieg życia towarzyskiego na uczelni i w mieście – odbywa się szybciej i sprawniej dzięki współdziałającej przy kursach adaptacyjnych oraz w całorocznym procesie adaptacji sieci *buddies*. Zaangażowa-

nie studentów zagranicznych wyższych lat na etapie budowania i planowania kursu to także ważny czynnik wprowadzania elementów adaptacji, które częstokroć „człowiek z zewnątrz” może nieświadomie pominąć. Ich doświadczenia i wiedza stanowią źródło informacji zarówno dla studentów zagranicznych I roku, jak i dla pracowników uczelni.

Zewnętrzni aktorzy procesu adaptacyjnego to także przedstawiciele instytucji związanych z obecnością obcokrajowców w Polsce i w danym ośrodku miejskim. Spotkania informacyjne i warsztaty z pracownikami fundacji, organizacji miejskich czy urzędów to odpowiedź na wyzwania związane z adaptacją na każdym szczeblu, ponieważ zakres działalności i usług omawianych podmiotów obejmuje zarówno aspekty językowo-kulturowe, instytucjonalne, jak i społeczno-aktywizacyjne.

Niezbędnym, choć często niezaangażowanym w sposób bezpośredni, członkiem zespołu powinien być także przedstawiciel władz uczelni. Holistyczne spojrzenie na kwestie umiędzynarodowienia zakłada, że właśnie na poziomie władz uczelni odbywa się umocowanie organizacyjne procesu internacjonalizacji (Mazurek, 2016: 47–55), co powoduje, że proces taki wraz z jego wszelkimi modelowymi inicjatywami – jak programy adaptacyjne – nie powinien się odbywać bez wsparcia władz.

Obserwacja, gotowość na wprowadzanie zmian i wyciąganie wniosków dla przyszłych projektów adaptacyjnych stanowią o ich powodzeniu w długofalowym i perspektywicznym wymiarze. W przypadku programów i kursów adaptacyjnych istotne jest, aby ewaluacja opierała się na ocenie wartości oferowanego wsparcia i była prowadzona zarówno przed rozpoczęciem projektu, w jego trakcie, jak i po zakończeniu. Pozwala w ten sposób na skompletowanie zbioru rekomendacji odnoszących się zarówno do użyteczności samych projektów adaptacyjnych, jak też podnoszenia ich skuteczności oraz sygnalizacji przeszkód i problemów. Dodatkowo da możliwość uaktywnienia procesu uczenia się wszystkich osób zaangażowanych w projekt, co stanowi wartość dodaną w procesie internacjonalizacji w przytoczonym ujęciu holistycznym.

## Podsumowanie

Reasumując, przedstawiony w artykule problem obecności studentów zagranicznych w Polsce i aspektów adaptacyjnych tej grupy jest zjawiskiem niezwykle aktualnym dla polskich uczelni, lecz także – zjawiskiem nowym. Wkraczając w tę istotną fazę zwiększonego napływu obcokrajowców podejmujących w naszym kraju

studia, nie można zapominać o szerszych aspektach przyjmowania studentów zagranicznych, niżli bezpośrednio dochody finansowe oraz walka ze zjawiskiem niżu demograficznego. Rekrutacja studentów obcokrajowców to także pewne zobowiązanie polskich uczelni do odpowiedzi na pytanie: *Co dalej?* Odwołanie do doświadczeń bardziej doświadczonych uczelni, holistyczne zaangażowanie, obserwacja i wyciągnięcie wniosków oraz wspomniane poczucie odpowiedzialności stanowi istotny element działań, który pozwoli podjąć temat migracji edukacyjnych do Polski z korzyścią dla wszystkich stron tego procesu.

## Literatura

- Baranowska A.S. (2015). *Tutoring akademicki jako forma wsparcia studentów zagranicznych w adaptacji do nowych warunków życia i nauki w Polsce*. „Journal of Modern Science” nr 2/25, s. 195–218. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-47ab1b40-b12c-4707-a0b9-39ee1934129a>, dostęp: 28.06.2016.
- Center for Global Education. <http://globaled.us/internationalization/academic-advisement-for-international-students.asp#table>, dostęp: 29.06.2016.
- Hut P., Jaroszevska E. (2011). *Studenci zagraniczni w Polsce na tle migracji edukacyjnych na świecie. Badania. Ekspertyzy. Rekomendacje*. <http://www.isp.org.pl/uploads/pdf/772873926.pdf>, dostęp: 29.06.2016.
- ICEF Monitor, *The growth of international students mobility 1990-2014*, <http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/>, dostęp: 29.06.2016.
- Jaroszevska E. (2010). *Edukacja studentów zagranicznych w liczbach*, <https://sites.google.com/site/biuletynmigracyjny/archiwum-html/biuletyn-migracyjny-26/bm26art4>, dostęp: 28.06.2016.
- Koryś P., Okólski M. (2004). *Czas globalnych migracji. Mobilność międzynarodowa w perspektywie globalizacji*. „Prace Migracyjne” nr 55, s. 1–33.
- Laskowska J. (2016). *Mosty, a nie bariery – rzecz o komunikacji*. [W:] B. Siwińska, M. Zimnak (red.). *Czas internacjonalizacji*. Warszawa, s. 262–268.
- Łazarewicz M., Werner B. (2016). *Rola uczelni w adaptacji kulturowej, integracji i wsparciu psychospołecznym studentów zagranicznych*. [W:] B. Siwińska, M. Zimnak (red.). *Czas internacjonalizacji*. Warszawa, s. 269–277.
- Main I., Sydow K. (2015). *Migranci edukacyjni, Źródło dochodu czy pełnoprawni mieszkańcy miasta?* [W:] N. Bloch, I. Main, K. Sydow (red.). *Nie dość użyteczni. Zmagania imigrantów na lokalnym rynku pracy*. Poznań, s. 101–123.
- Majkut R., Pluta J. (2015). *Jakość i warunki kształcenia studentów obcokrajowców studiujących w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu. Raport z badań*, maszynopis raportu wewnętrznego. Wrocław 2015.
- Mazurek G. (2016). *Zarządzanie uczelniami międzynarodową – perspektywa krajowa – Akademia Leona Koźmińskiego*. [W:] B. Siwińska, M. Zimnak (red.). *Czas internacjonalizacji*. Warszawa, s. 47–55.
- Mydel R. (2011). *Wielkość i kierunki geograficzne współczesnej emigracji edukacyjnej Polaków*. [W:] A.M. Kargol, W. Masiarz (red.). *Nietypowe migracje Polaków w XIX–XXI wieku*. Kraków, s. 123–132.

- Ota A. (2013). *Factors Influencing Social, Cultural, and Academic Transitions of Chinese International ESL Students in U.S. Higher Education*. [http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2050&context=open\\_access\\_etds](http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2050&context=open_access_etds), dostęp: 30.06.2016.
- Ruda S. (2014). *Migracje edukacyjne – zasięg i znaczenie*. [W:] Z. Kawczyńska-Butrym (red.). *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżyca*. Lublin, s. 21–33.
- Siwińska B. (2015). *Studenci zagraniczni w Polsce, Raport statystyczno-informacyjny przygotowany w ramach programu Study in Poland*. Fundacja Edukacyjna Perspektywy, <http://www.perspektywy.pl/portal/>.
- Tambor J., Achtelik A. (2016). *Świadomość językowa z perspektywy studenta cudzoziemca*. [W:] B. Siwińska, M. Zimnak (red.). *Czas internacjonalizacji*. Warszawa, s. 253–261.
- Zenderowski R., Koziński B. (2012). *Różnice kulturowe w biznesie*. Warszawa.
- Żołędowski C. (2010). *Studenci zagraniczni w Polsce. Motywy przyjazdu, ocena pobytu, plany na przyszłość*. Warszawa.



Joanna Kapica-Curzytek

Uniwersytet Zielonogórski

## Edukacja a „tło migracyjne” – europejskie doświadczenia i dylematy w drodze do integracji

### KEYWORDS

migration crisis, integration by education, parallel societies, foreign pupils, European education

Kapica-Curzytek Joanna, *Edukacja a „tło migracyjne” – europejskie doświadczenia i dylematy w drodze do integracji* [Education and migration – European experiences and dilemmas towards integration]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 105–116, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.8.

Poland is about to face social changes caused by a huge number of refugees and immigrants heading towards Europe. Not all of them come from societies whose culture is close to ours. The crisis of the peaceful idea of coexistence of cultures ((*Multikulti*)) inspires us to analyse the European experience in the process of building integrated society and to draw conclusions. In this way we can avoid repeating some mistakes of other countries. In this situation, education must be a strong foundation of a state policy.

Kryzys migracyjny w Europie, który szczególnie przybrał na sile po roku 2015, osiągnął niespotykane dotąd rozmiary. Jego przyczyny – przede wszystkim natury ekonomicznej i politycznej – są złożone i wielowymiarowe. Wszystkie następstwa tego procesu są na razie jeszcze zbyt trudne do określenia i przewidzenia. Wiadomo z pewnością, że za sprawą imigrantów Europa od jakiegoś czasu doświadcza gruntownych zmian niemal we wszystkich sferach życia. Są to – i będą – także zmiany w systemach edukacji krajów Europy, które trzeba będzie dostosowywać do nowych wyzwań.

Także system oświaty w Polsce będzie musiał odnaleźć się w nowej europejskiej rzeczywistości społecznej. Jak dotąd panuje u nas jednak przekonanie, że Polskę kryzys migracyjny na razie omija, a problemy z nim związane nie dotyczą naszego

kraju. Liczba uczniów innych narodowości uczęszczających do szkół w Polsce nie wydaje się jeszcze aż tak duża w porównaniu z krajami Europy Zachodniej. Poza uczniami, którzy zaliczają się do mniejszości etnicznych na pograniczach, polskie szkoły w całym kraju ciągle jeszcze mają do czynienia raczej z jednostkowymi przypadkami uczęszczania do nich osób o pochodzeniu innym niż polskie.

Należy jednak brać pod uwagę, że Polska stopniowo staje się miejscem z różnych powodów coraz atrakcyjniejszym dla imigrantów z różnych krajów i kręgów kulturowych – nawet jeśli nasz kraj jest dla nich na razie raczej przystankiem w dalszej drodze na zachód Europy. Szybciej niż na ogół się sądzi uczniowie cudzoziemcy pojawią się u nas w większej liczbie. Wtedy to polska szkoła stanie się w pełni tego słowa wielokulturowa i pojawią się w niej podobne problemy, jakich doświadczają inne państwa przyjmujące większą liczbę imigrantów. Zważywszy skalę imigracji do Europy – będzie to jedno z większych wyzwań stojących przed polskim systemem oświatowym po 1945 roku. Będą musieli mierzyć się z nim wszyscy, którzy zajmują się edukacją: nauczyciele, pedagodzy, terapeuci, doradcy.

W 2008 roku zauważano, że polscy nauczyciele na ogół byli pozostawieni sami sobie wobec obecności dzieci obcokrajowców w szkole. Musieli zdawać się na własną intuicję, wspieraną ewentualnymi doświadczeniami zdobytymi na innych obszarach działań pedagogicznych oraz na swoich kompetencjach interpersonalnych. Nie było żadnych narzędzi ani procedur, które pomogłyby radzić sobie w szkołach z tym nowym dla polskiej oświaty wyzwaniem (Stelmach, 2008: 82).

Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej znajduje się zakładka: *Nauka dzieci przybywających z zagranicy w polskim systemie edukacji*. Są tu opublikowane ramy prawne, instrukcje i podstawowe informacje związane z nauką cudzoziemców w szkołach (m.in. dane liczbowe za rok szkolny 2018/2019), a nawet propozycje przydatnych materiałów, z których nauczyciele mogą korzystać podczas udzielania lekcji języka polskiego uczniom cudzoziemcom<sup>1</sup>.

Opublikowany w 2010 roku raport z badań *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły* wykazuje „wzrastające zróżnicowanie kulturowej specyfiki uczniów” – czyli pojawianie się uczniów z „tłem migracyjnym”. W raporcie stwierdza się, że rozpoznanie tego zjawiska wpływa na wynikające z niego narastające problemy szkoły oraz wzmocnienie się u nauczycieli poczucia bezradności i niekompetencji. Jednocześnie zauważa się wzrastającą świadomość potrzeb związanych z dostosowaniem pracy polskiej szkoły i pozy-

---

<sup>1</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). *Nauka dzieci przybywających z zagranicy w polskim systemie edukacji*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/nauka-dzieci-przybywajacych-z-zagranicy-w-polskim-systemie-edukacji>, dostęp: 15.04.2019.



skiwaniem kompetencji umożliwiających efektywniejszą pracę z uczniami z „tłem migracyjnym” (Błęszyński, 2010: 9).

Coraz częściej dostrzega się zatem, że obecność obcokrajowców w szkole to zjawisko złożone i wymaga odmiennego podejścia niż praca z polskojęzycznymi uczniami. Trudności obcojęzycznych dzieci w posługiwaniu się językiem polskim to zaledwie wierzchołek góry lodowej. Przed nauczycielami i polskim systemem edukacji otwiera się nieznane dotąd oblicze wielowymiarowych, skomplikowanych problemów, wynikających z różnic kulturowych, religijnych, a także rasowych, które dotąd u nas były prawie nieobecne. Co więcej, obecność dzieci obcokrajowców w polskich szkołach jest słabo zakorzeniona w polskich realiach pedagogicznych i dlatego warto skorzystać z doświadczeń innych krajów.

Ostatnie lata przynoszą w tych państwach zmiany w spojrzeniu na samą integrację i ideę wielokulturowości. Heinz Buschkowsky, były burmistrz berlińskiej dzielnicy Neukölln, dzieli się spostrzeżeniem, że idea multikulti, wsparta źle pojętą polityczną poprawnością, idea tak zwanej pokojowej współobecności kultur i ich symbiozy – w założeniu prowadzącej do hybrydowych (przenikających się) form kultury – w Europie Zachodniej nie sprawdziła się (Buschkowsky, 2013: 71). W podobnym tonie wypowiedziała się kanclerz Niemiec Angela Merkel, oznajmiając, że „próby stworzenia w Niemczech społeczeństwa wielokulturowego zdecydowanie zawiodły” (Wróbel, 2010). O słabości ideologii multikulturalizmu, jako „tracącej wiarygodność”, wspomina także A. Szahaj (2010: 66). „Cechą wielokulturowości nie powinno być tolerowanie nietolerancji innej kultury”, podkreśla także Ayaan Hirsi Ali (2016: 37), imigrantka z Somalii, intelektualistka i znawczyni realiów islamu.

Integrację należy rozumieć jako proces długofalowy, obejmujący więcej niż tylko jedno pokolenie – tym bardziej, że nie wszyscy przybywają do Europy ze społeczności kulturowo jej bliskich. Integracja nowo przybyłych w dużej mierze zależy od kondycji edukacji – jakości systemu edukacyjnego i otwartości na problemy uczniów-cudzoziemców. Dlatego też system oświaty musi być pierwszym i najważniejszym filarem integracji. Gdy okaże się on niewydolny – pociąga to za sobą ogromne konsekwencje, nie tylko społeczne, ale i ekonomiczne. Heinz Buschkowsky zauważa, że „nic nie jest tak kosztowne jak jednostka niezintegrowana ze społeczeństwem” (Buschkowsky, 2013: 99)<sup>2</sup>. Wydatki na edukację nie mogą być zatem postrzegane jako niepotrzebne „generowanie kosztów”, ale jako niezbędna

---

<sup>2</sup> Ten cytat i następne z tej książki – w tłumaczeniu własnym autorki artykułu.

i niepodlegająca żadnej dyskusji inwestycja w jakość życia społecznego państwa oraz w jego spójność społeczną.

W Szwecji co trzeci uczeń z „tłem migracyjnym” nie kończy szkoły średniej, podczas gdy wśród rodowitych Szwedów naukę na tym szczeblu przerywa co piąty (Traub, 2016: 12). W 2011 roku tylko 22% dzieci imigrantów w Niemczech zdało maturę, w porównaniu z 42% dzieci rodowitych Niemców (Buschkowsky, 2013: 45). Te liczby będą z pewnością wyglądać inaczej, zważywszy wzrost populacji uchodźców w samych Niemczech o 126% w 2015 roku w porównaniu z rokiem 2014 (Bloed, Masur, 2015: 37). Ale niezależnie od wszystkiego, za wszystkimi liczbami i statystykami kryją się złożone problemy, będące udziałem rodziców i opiekunów dzieci cudzoziemców. Dotyczą one najczęściej ich statusu społeczno-ekonomicznego, ujawnianych przez nich postaw, zdobytych doświadczeń, poglądów na życie i wyobrażeń o karierze. Są to problemy, z którymi musi mierzyć się system edukacji kraju-gospodarza.

Kreowanie modelu edukacji imigrantów to zadanie szczególnie trudne. Nie ulega wątpliwości, że najistotniejszą przyczyną trudności w integracji jest tak zwana luka edukacyjna. Przybywające do nowego kraju osoby przeważnie nie odebrały gruntownego wykształcenia w języku docelowym, a po przybyciu na miejsce – nie przejmują również żadnych elementów kultury ani norm społecznych obowiązujących w nowym kraju (por. Kelek, 2015: 94). O ile jeszcze dzieci i młodzież trafiają do szkół, luka ta rzadko jest niwelowana w przypadku osób dorosłych. Stale pozostają oni w sytuacji wykluczenia – mając kłopoty ze znalezieniem pracy, z mobilnością społeczną i nawiązywaniem kontaktów z kimkolwiek innym niż członkowie ich społeczności.

W rezultacie powstają tak zwane społeczeństwa równoległe (*Parallelgesellschaften*), nazywane także „koloniami etnicznymi” lub „społeczeństwami asymetrycznymi” (Buschkowsky, 2013: 62–63). Są to osobne, hermetyczne światy, z każdym dniem coraz bardziej się izolujące od większości społeczeństwa, nie ma w nich żadnych przejawów przenikania się, nawiązania dialogu czy prób wyjścia poza kulturowe granice. Budowane są natomiast sieci wewnętrznych powiązań, które służą temu, by pozostać między swoimi, przestrzegać własnych norm kulturowych i religijnych, osłaniać dzieci przed „szkodliwymi wpływami” – europejskim stylem życia i regułami społecznymi. Zjawisko to nazywa się „kokonizacją” (*cocooning*) (Hirsi Ali, 2016: 26).

Społeczeństwo równoległe charakteryzuje się tym, że cała jego energia jest kierowana w stronę utrzymania izolacji, by integrować się wyłącznie wewnętrznie i budować możliwie jak najbardziej ściśle więzi z przedstawicielami swojej własnej grupy etnicznej i religijnej (Buschkowsky, 2013: 110). Jego członkowie „są obywa-

telami krajów zachodnich, w których mieszkają, ale ich serca i umysły znajdują się gdzie indziej” (Hirsi Ali, 2015: 15). W skrajnych przypadkach izolacja jest tak daleko posunięta, że niektóre dzielnice europejskich miast wydają się wyjęte spod kontroli państwa; przykładem może być Molenbeek, dzielnica Brukseli, czy podparyskie przedmieście Saint-Denis.

Spółczenstwa równoległe utrwalają także, niestety, inne niepożądane zjawisko, z którym z trudem radzą sobie europejskie państwowe szkoły – dyskryminację na tle płci. W wielu rodzinach „z tłem migracyjnym” obowiązują odmienne modele wychowania chłopców i dziewcząt. Łączy się to przede wszystkim ze zróżnicowanym podejściem do wykształcenia. Szanse i perspektywy edukacyjne dla dziewcząt są znacznie ograniczane, a nawet odbierane – ze względu na tradycyjne podejście do roli kobiety w rodzinie. Skoro rodzice i tak zamierzają wydać córkę za mąż, gdy tylko skończy 16 lat, po co inwestować w jej wykształcenie i jaki jest sens, by przystępowała do matury czy planowała pójście na studia? Dziewczęta wychowywane są w – niewiarygodnej z punktu widzenia kryteriów zachodniej cywilizacji – uległości i posłuszeństwie, nie mogą wykazywać się samodzielnością ani niezależnością. Będąc stale poddane silnie zhierarchizowanej rodzinie i kontrolowane przez starszych mężczyzn, są w zasadzie po prostu ich własnością (Kelek, 2015: 25–26), w dosłownym znaczeniu tego słowa.

Próby nauczycieli, by mimo wszystko przełamywać ten model i wyrównywać dotkliwy brak aspiracji edukacyjnych, spotykają się ze stanowczym oporem rodziców: „Córka ma być dobrą żoną i matką, po co jej szkoła?”. Wartości demokratyczne, światopoglądowa otwartość i liberalizm – fundamenty europejskiej szkoły i systemu edukacji – stoją w wyraźnej opozycji wobec antydemokratycznych, archaicznych struktur spotykanych w domach rodzinnych wielu uczniów. Jest to konflikt cywilizacyjny, bowiem rodzice wywodzący się ze „społeczeństw równoległych” o rażąco niskim kapitale kulturowym nie przygotowują dzieci do nowoczesnej edukacji w nowoczesnym państwie (Hirsi Ali, 2015: 244). „Racjonalne, świeckie i indywidualistyczne wartości nowoczesności działają destrukcyjnie na tradycyjne społeczeństwa, zwłaszcza te, w których hierarchie opierają się na zależnościach płciowych i wiekowych oraz dziedziczeniu pozycji”, zauważa A. Hirsi Ali (2016: 25).

Dla dziewcząt wywodzących się ze „społeczeństw równoległych” nie do pomyślenia jest wybijanie się na niezależność myślenia i samodzielność w planowaniu własnej przyszłości, nie mówiąc już o karierze zawodowej. W tych rodzinach robi się wszystko, by je od tego odwieść (Buschkowsky, 2013: 111). W konsekwencji brak wykształcenia kobiet prowadzi do utrwalania luki edukacyjnej i powielania niskiego statusu socjokulturowego, który jest w dużej mierze główną przyczyną

wzmacniania struktur „społeczeństw równoległych”. Niewykształcone matki nie są w stanie przygotować własnych dzieci do bycia odnoszącymi sukcesy obywatelami nowoczesnych, zachodnich społeczeństw (Hirsi Ali, 2015: 19). Pociąga to za sobą ogromne koszty – przestępczości, opieki społecznej, zasiłków itp. Badania niemieckie wykazują, że tylko co trzecie dziecko imigrantów wybija się na wyższy status socjokulturowy niż mieli ich rodzice (Bloed, Masur, 2015: 42). Problem ten dostrzega rząd holenderski, którego polityka wzmacniania wysiłków na rzecz integracji obejmuje – oprócz obowiązkowych kursów obywatelskich (języka i wiedzy o społeczeństwie) – także wspieranie emancypacji kobiet-imigrantek (Buschkowsky, 2013: 162).

Szkoły – jako baza i najsilniejszy filar procesu integracji – powinny dawać pozytywne wzorce oraz nadzieję na odmianę losu uczniom, a zwłaszcza uczennicom, wywodzącym się ze środowisk „ubóstwa edukacyjnego”. Z pewnością nie jest to łatwe zadanie dla pedagogów. Moja znajoma nauczycielka z Danii zwraca uwagę, że tamtejsi nauczyciele zatrudnieni w szkołach, do których uczęszczają uczniowie-obcokrajowcy, muszą koncentrować się na wielu innych rzeczach niż tylko na nauczaniu. Z tego też powodu wielu duńskich rodziców przenosi swoje dzieci do innych szkół, jeżeli jest w nich zbyt dużo cudzoziemców, ponieważ poziom nauczania w takich placówkach znacząco się obniża.

W placówce, w której pracuje moja znajoma, dzieci cudzoziemców w klasach I–IV szkoły podstawowej mają dodatkowe lekcje języka duńskiego i kultury. Ponadto, w ramach studiów nauczycielskich jest przedmiot: „język duński dla dzieci z innego kręgu kulturowego”, tak więc pedagodzy pracujący w szkole są świadomi problemów, które mogą w takich sytuacjach wystąpić. Ogromnym utrudnieniem jest jednak to, że w wielu obcojęzycznych rodzinach nie rozmawia się w domu po duńsku, a dzieci nie znają wielu najprostszych słów, nawet jeśli urodziły się w Danii. „Mam w swojej klasie uczennicę (...), która nie tylko z trudem uczy się duńskiej gramatyki, ale też frustruje ją to, że nie może bawić się po szkole z klasowymi koleżankami i kolegami. Dzieci takie jak ona są jakby ‘złapane w pułapkę’ pomiędzy dwiema kulturami”, zauważa nauczycielka z Danii<sup>3</sup>.

Ostatnio często zwraca się uwagę, że szczególnym wyzwaniem dla europejskiego systemu edukacji może być tak zwane drugie pokolenie imigrantów. Mechanizm wygląda następująco: imigranci „pierwszego pokolenia” przybywający do nowego kraju na ogół są zajęci pracą i zapewnieniem rodzinie godziwych warunków życia. Sprawiają wrażenie, że nie stanowią zagrożenia dla wewnętrznego bezpieczeństwa krajów, w których mieszkają. Natomiast to drugie pokolenie,

---

<sup>3</sup> R. Lene Juel, prywatny list do autorki artykułu, czerwiec 2009.

„złapane w pułapkę”, jak opisaliśmy wcześniej, może doświadczać w szkole różnych form odrzucenia, jak zostało to opisane w powyższym liście. Młodzi ludzie są znacznie bardziej wyczuleni na dyskryminację i psychiczny dyskomfort związany z zaniżoną samooceną i poczuciem niskiej wartości. I jednocześnie mają dużo więcej czasu niż rodzice, by zajmować się pomysłami na życie, na przykład poszukiwaniem swojej „prawdziwej” tożsamości, w tym powrotem do kultury „korzeni”, którą opuściły ich rodziny (Strachota, Pięciak, 2015: 42). Tu tkwi bodaj najpoważniejsze zadanie dla europejskiego systemu edukacji: integrować, by zapobiegać radykalizacji, wygrywać walkę o „rząd dusz” i jeszcze lepiej edukować ludzi – nie tyle „wykorzenionych” z ich własnej kultury, ale szanujących i rozumiejących normy społeczne kraju, w którym mieszkają. A. Hirsi Ali podkreśla szczególnie palącą potrzebę edukacji obywatelskiej (Hirsi Ali, 2015: 274, zob. także: 277).

Jak zauważa H. Buschkowsky: „bez instytucji szkoły i solidnego kształcenia nie usunie się barier społecznych. To prawda znana nam już przecież od 150 lat” (Buschkowsky, 2013: 258). Aziz Al-Azmeh jest gorącym orędownikiem edukacji nakierowanej na integrację: „Jeśli pozwolimy zamkniętym wspólnotom na utrzymanie prymatu więzów krwi nad obywatelskością, to katastrofa będzie tylko kwestią czasu” (Rosiak, Al-Azmeh, 2015: 15). Również A. Hirsi Ali akcentuje wielkie znaczenie publicznej edukacji w procesie przezwycięzania „plemiennych” postaw, nastawionych na izolację i samowykluczenie (Hirsi Ali, 2015: 22).

Bardzo interesującym przykładem „usuwania barier”, o których mowa, jest znajdujący się w berlińskiej dzielnicy Neukölln kampus Rütli. W 2006 roku nauczyciele z tej szkoły napisali list otwarty do władz oświatowych z prośbą o jej zamknięcie ze względu na to, że nie potrafili już dłużej sobie radzić z wysokim poziomem przemocy i agresji wśród uczniów. W tamtym czasie 87% uczniów miało inną narodowość niż niemiecka<sup>4</sup>. Zdecydowano się jednak szkoły nie zamykać, ale dofinansować i rozwinąć. Przekształcono ją po trzech latach w wielowymiarową przestrzeń społeczną. Znajduje się tutaj całodzienna szkoła ponadpodstawowa, żłobek, przedszkole, centrum spędzania wolnego czasu, klub młodzieżowy, centrum doradztwa zawodowego, ośrodek zdrowia, szkoła muzyczna i ludowa (ośrodek zajęć pozalekcyjnych) oraz miejsce zabaw. Zakończenie inwestycji, wynoszącej 35 mln euro, przewidziano na 2016 rok (Buschkowsky, 2013: 328). Nadal do szkoły uczęszcza prawie 90% dzieci imigrantów, część z nich wywodzi się nawet z rodzin notowanych na policji (Buschkowsky, 2016: 274).

Kampus Rütli, wcześniej szkoła „z problemami”, obecnie – wzorcowa placówka, dzięki której można się przekonać, jak ważne jest inwestowanie w oświatę. To

---

<sup>4</sup> Rütli School. [https://en.wikipedia.org/wiki/R%C3%BCtli\\_School](https://en.wikipedia.org/wiki/R%C3%BCtli_School), dostęp: 15.04.2019.

dowód na to, że wydatki na edukację nigdy nie powinny być postrzegane jako „zło konieczne”, ale jako istotny element podnoszący jakość społecznego życia. Przestrzeń edukacyjna, w której miejsce dla siebie znajduje 20 tysięcy osób, to także próba nadania nowej formy i struktury dzielnicy Neukölln. Wcześniej był to obszar równie zamknięty i niebezpieczny jak brukselskie Molenbeek czy Saint-Denis, obecnie – optymistyczny symbol integracji poprzez edukację, na który spogląda cała Europa, obecnie uważany jest teraz nawet za modną artystyczną dzielnicę Berlina. Z tego przykładu płynie także wniosek, że nie wolno zasłaniać się „niemożnością” i wyrażać przekonania, że próby przewyższania barier w integracji na pewno się nie powiodą. W każdej sytuacji trzeba aktywnie działać, stale poszukując nowych sposobów dotarcia, rozwiązywania problemów, przewyższania barier. Edukacja to „bilet wyjścia” ze zgettoizowanego społeczeństwa równoległego (por. Tyszecka, 2016: 112).

Jednym z takich przykładów jest również szczególnie intensywnie rozwijany ostatnio w Niemczech projekt integracji dzieci z rodzin uchodźców poprzez sport<sup>5</sup>. Jego walory są nie do przecenienia. Uczestnictwo w sportowym programie – w atmosferze wspólnej zabawy – aktywizuje młodych ludzi, rozwija ich kompetencje społeczne, daje poczucie celu i sprawstwa. Nie bez znaczenia jest także rozwijanie kompetencji językowych. Dzieci i młodzież dużo łatwiej niż w klasie uczą się języka w sytuacjach nieformalnych – spontanicznie i niemal bez wysiłku. Wspólne uczestnictwo w zajęciach i imprezach sportowych prowadzi również do spotkań nowo przybyłych z gospodarzami: nie w atmosferze wrogości, podejrzliwości – ale w atmosferze zaufania, w poczuciu wspólnego celu. Uchodźcy i imigranci uczą się w ten sposób reguł świata gospodarzy, natomiast przyjmujący – uczą się pokonywać bariery w spotkaniach z nowo przybyłymi.

Edukacja musi także być skierowana w stronę członków społeczności przyjmującej imigrantów. Jednym z jej najważniejszych celów powinno być z pewnością przewyższanie strachu przed *Überfremdung*angst, nadmiarem obcości w najbliższym otoczeniu. H. Buschkowsky definiuje to nie jako wrogość wobec konkretnych osób, co więcej – obawa ta nie bierze się nawet z powodu przeżycia jakiejś konkretnej sytuacji. To raczej atmosfera, klimat lęku, gdy ktoś zadaje sobie pytanie: „Gdzie jestem? Czy to jest jeszcze moje miasto? Mój kraj?” (Buschkowsky, 2013: 124–125). Odczucie to mogą ilustrować słowa P. Bieler z antyimigranckiej partii Szwedzkich Demokratów, wyrażające obawę, że „Szwecja utraci swoją tożsamość, poczucie, że mieszka się w społeczności, która jest także domem rodzinnym” (Traub, 2016: 12–13).

<sup>5</sup> *Integracja przez sport i kształcenie*. <http://www.idsub.de/>, dostęp: 15.04.2019.



Lęk ten zdecydowanie da się – i trzeba – przezwyciężyć. Jeszcze przed wyborami burmistrza Londynu, na którego kandydował muzułmański polityk pochodzenia pakistańskiego Sadiq Khan, 30% londyńczyków stwierdziło, że „czuliby się niekomfortowo z muzułmańskim burmistrzem” (*Brytyjczycy sobie...*, 2015: 37). Ale gdy został już wybrany, nie słychać negatywnych reakcji<sup>6</sup>, nie wyraża się obaw, że „obcy” może zaszkodzić rodzimej społeczności. Dla kreowania modelu edukacji warta zapamiętania jest przede wszystkim ta zależność: poziom lęku przed obcością znacznie spada, gdy rodzima społeczność ma już rzeczywiste i osobiste kontakty z „innymi”. Mogą o tym świadczyć na przykład wyniki wyborów w Niemczech: w landach, w których mieszka stosunkowo mało uchodźców, w ostatnich wyborach (wiosną 2016 roku) na tak zwane ugrupowania antyimigranckie głosował największy odsetek wyborców<sup>7</sup>.

W perspektywie edukacji szkolnej, jak się okazuje, mechanizm wygląda bardzo podobnie. Krystyna Starczewska, wieloletnia dyrektorka Społecznego Liceum Ogólnokształcącego „Bednarska” w Warszawie, opowiada, że do szkoły są przyjmowani uchodźcy już od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Obecnie jedna piąta wszystkich uczniów w szkole to obcokrajowcy (imigranci i uchodźcy). To świadoma polityka szkoły, której zawsze zależało na tym, by placówka była otwarta na różnorodność. Uznano, że obecność w szkole uchodźców z różnych stron świata „będzie czymś w rodzaju pomocy naukowej dla (...) dzieci, dzięki ich obecności poznawać będą inne kultury, uczyć się tolerancji i akceptacji różnorodności” (Starczewska, Winnicka, 2015: 26–27). Wieloletnie praktyczne doświadczenia „Bednarskiej” (poparte przykładami przytaczanymi w wywiadzie) wskazują, że jest to jak najbardziej możliwe.

Szkola ta, co prawda, obniżyła swoje notowania w rankingach (czego zawsze mocno obawiają się dyrektorzy), ale z wypowiedzi dyrektor Starczewskiej wynika, że nie to jest absolutnie najważniejszym kryterium jakości edukacji. Poza tym, jak wskazuje, można byłoby łatwo rozwiązać ten problem, nie wliczając do szkolnej średniej wyników uczniów, którzy są w Polsce krócej niż trzy lata, lub też zezwolić na wsparcie cudzoziemców na egzaminie: aby mogli mieć przy sobie słowniki, by mieć pewność, że dobrze rozumieją egzaminacyjne polecenia (Starczewska, Winnicka, 2015: 27).

---

<sup>6</sup> Wygrał po „gorzkiej i brutalnej walce”. Światowe media o nowym burmistrzu Londynu. (2016). <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiate,2/swiatowa-prasa-komentuje-wybor-nowego-burmistrza-londynu,641796.html>, dostęp: 14.06.2016.

<sup>7</sup> *Abstimmungen in drei Ländern: Die Ergebnisse der Landtagswahlen im Überblick.* (2016). <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/wahlen-2016-die-ergebnisse-der-landtagswahlen-im-ueberblick-a-1082093.html>, dostęp: 14.06.2016.

Doświadczenia zaprezentowane przez Krystynę Starczewską skłaniają nas ku przekonaniu, że obecność dzieci-obcokrajowców w klasie to szczególna forma edukacji interkulturowej. Przebiega ona w naturalnych warunkach, w codziennych, bezpośrednich kontaktach z przedstawicielami innych kultur i języków. Tak jak w realnym życiu, nie brakuje sytuacji trudnych, problemowych, które wymagają szczególnej umiejętności ich rozwiązywania.

Podsumowując, należy stwierdzić, że przed polskim systemem edukacyjnym stoi jeszcze wiele wyzwań dotyczących wypracowania procedur i działań związanych z przyjmowaniem do polskich szkół uczniów innych narodowości. Warto już teraz kształtować odpowiednie postrzeganie tych zagadnień i sięgać po doświadczenia innych krajów. Edukacja z uwzględnieniem „tła migracyjnego” powinna obejmować dwa przenikające się ze sobą nurty: musi być nie tylko skierowana w stronę nowo przybyłych, ale także dotyczyć społeczności przyjmujące imigrantów – osób, które obok nowo osiedlających się uczą się, mieszkają i pracują.

Najważniejszą osobą w tym procesie jest nauczyciel, którego rola kulturowego pośrednika polega na konieczności stworzenia korzystnych, pozbawionych negatywnych stereotypów i uprzedzeń warunków międzykulturowej komunikacji (Kapica-Curzytek, 2010: 99–101). Szkolna edukacja, często zbyt sformalizowana i nastawiona na uzyskiwanie jak najwyższych miejsc w rankingach edukacyjnych, musi dokładać starań, by promować postawy eliminujące stygmatyzację, ksenofobię, nietolerancję, etnocentryzm, agresję i rasizm.

Sądzymy, że nie trzeba na nowo formułować celów takiej edukacji: nadal aktualne są wyzwania, definiowane za pomocą tak zwanych czterech filarów edukacji, które wobec nowej rzeczywistości w szkołach nabierają szczególnego znaczenia:

- uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie,
- uczyć się, aby być (Delors, 1998: 11).

Warto byłoby także rozważyć nadanie większego znaczenia edukacji europejskiej i obywatelskiej oraz wyraźniejsze akcentowanie celów: ukształtowania nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa sprawiedliwości i postępu, popartego bogactwem zróżnicowania kulturowego. Ogromną rolę odgrywa kształtowanie świadomości przynależności do wspólnoty i poczucia solidarności (Nikitorowicz, 2009: 237). Cele kształtują się tutaj co najmniej dwa: integracja nowo przybyłych, ale także przewyciężanie nacjonalistycznych, skrajnie prawicowych i populistycznych postaw wśród społeczności gospodarzy. Ich źródłem jest eskalowany lęk,



przeradzający się w agresję słowną, a nawet fizyczną. Jak zauważa brytyjski publicysta S. Kuper, jedynym kluczem do tego jest solidna edukacja (Kuper, 2012: 7).

Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że „jesteśmy (...) na początku drogi europeizacji Europejczyków” (Nikitorowicz, 2009: 238), stąd trudno od razu spodziewać się widocznych rezultatów. Będą one widoczne najwcześniej po kilkudziesięciu latach. Podobnego czasu, by zmienić swój kształt, potrzebowała Europa ponad 70 lat temu, gdy kończyła się druga wojna światowa. Wtedy sytuacja była równie trudna, a może nawet jeszcze trudniejsza: kontynent był podzielony na dwa wrogie sobie obozy polityczne (strefy wpływów) oraz borykał się z trudnościami ekonomicznymi, koniecznością odbudowy infrastruktury z ruin oraz masowymi migracjami po drugiej wojnie światowej.

Warto zatem skupić się na celach działań edukacyjnych i pamiętać, że konsekwentne, długofalowe działania zawsze przyniosą efekty. Integracja europejska jest procesem – i to głównie od kondycji oświaty będzie zależało jej powodzenie. Bez edukacji nastawionej na wyraźnie nakreślone cele – nie będzie integracji, natomiast bez integracji – nie będzie dobrze funkcjonującej gospodarki ani spójnego, otwartego społeczeństwa, które jest fundamentem demokracji.

## Literatura

- Abstimmungen in drei Ländern: Die Ergebnisse der Landtagswahlen im Überblick.* (2016). <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/wahlen-2016-die-ergebnisse-der-landtagswahlen-im-ueberblick-a-1082093.html>, dostęp: 14.06.2016.
- Bloed P., Masur J. (2015). *Werden wir alle ärmer?*. „Focus Money” nr 44, s. 36–43.
- Bleszyński K.M. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań. Ośrodek Rozwoju Edukacji*. Warszawa.
- Brytyjczycy sobie, imigranci sobie.* (2015). „Cooltura” nr 35, s. 37.
- Buschkowsky H. (2013). *Neukölln ist überall*. Berlin.
- Buschkowsky H. (2016). *Die andere Gesellschaft*. Berlin.
- Delors J. (red.). (1988). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO*, przeł. W. Rabczuk. Warszawa.
- Hirsi Ali A. (2015). *Nomadka*, przeł. E. Krawczyk. Warszawa.
- Hirsi Ali A. (2016). *Heretyczka*, przeł. J. Żuławnik. Warszawa.
- Integracja przez sport i wykształcenie.* <http://www.idsub.de/> dostęp: 15.04.2019.
- Kapica-Curzytek J. (2010). *Nauczyciel w szkole jako „culture broker” (pośrednik kulturowy) wobec uczniów obcokrajowców.* „Kultura i Edukacja” nr 1, s. 95–107.
- Kelek N. (2015). *Chaos der Kulturen. Die Debatte um Islam und Integration*. Köln.
- Kuper S. (2012). *How we can beat the far right.* „Financial Times Magazine”, September 22–23, s. 7.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Nauka dzieci przybywających z zagranicy w polskim systemie edukacji* (2018). <https://www.gov.pl/web/edukacja/nauka-dzieci-przybywajacych-z-zagranicy-w-polskim-systemie-edukacji>, dostęp 15.04.2019.

- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa.
- Rosiak D., Al-Azmeh A., (2015). *Islam i przemoc*. „Tygodnik Powszechny” nr 50, s. 14–17.
- Rütli School*, [https://en.wikipedia.org/wiki/R%C3%BCtli\\_School](https://en.wikipedia.org/wiki/R%C3%BCtli_School), dostęp: 15.04.2019.
- Stelmach M. (2008). *Obcy w naszej klasie*. „Polityka” nr 10, s. 81–85.
- Strachota K., Pięciak W. (2015). *Wszystkie drogi prowadzą do Syrii*. „Tygodnik Powszechny” nr 48, s. 41–42.
- Szahaj A. (2010). *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*. Kraków.
- Traub J. (2016). *Zmierzch rajy*. „Gazeta Wyborcza. Magazyn Świąteczny”, 27 lutego, nr 9, s. 12–13.
- Tyszecka A. (2016). *Jesteśmy stąd*. „Polityka” nr 13, s. 110–114.
- Winnicka E., Starczewska K. (2015). *Kolorowanie biało-czerwonego*. „Polityka” nr 46, s. 26–28.
- Wróbel R. (2010). *Imigranci się nie asymilują – mówi kanclerz Merkel*, <http://www.rp.pl/artykul/550482-Imigranci-sie-nie-asymiluja---mowi-kanclerz-Merkel.html>, dostęp: 7.06.2016.
- Wygrał po „gorzkiej i brutalnej walce”*. *Światowe media o nowym burmistrzu Londynu*. (2010). <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/swiatowa-prasa-komentuje-wybor-nowego-burmistrza-londynu,641796.html>, dostęp: 14.06.2016.



Ewa Sowa-Behtane

Akademia Ignatianum w Krakowie

## Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych – organizacja pozarządowa reprezentująca interesy osób odmiennych kulturowo

### KEYWORDS

multicultural families, non-governmental organization, association, cultural diversity, Multicultural Families Association

Sowa-Behtane Ewa, *Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych – organizacja pozarządowa reprezentująca interesy osób odmiennych kulturowo* [Multicultural Families Association – a non-governmental organization representing the interests of persons with different cultures]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 117–126, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.9.

The article attempts to show that in the era of post-modernity, the ethnically, racially, religiously, culturally or nationally mixed marriages are more and more frequent phenomenon, contributing to the emergence of new types of cultural identity. The degree of cultural difference determines the number of problems which occur between partners. National, religious, linguistic and cultural differences can affect both positively and negatively functioning multicultural families.

The main context of this article is the activity of Multicultural Families Association, which was formed in the aftermath of diagnosis multicultural families living in Krakow. The Association responds to the needs of these families.

### Wstęp

W XXI wieku małżeństwa mieszane etnicznie, rasowo, religijnie, kulturowo czy narodowościowo, często stanowiące zaczątek nowych rodzajów tożsamości kulturowej, nie są charakterystyczne tylko dla typowych społeczeństw wielokulturowych Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Niemiec, Holandii czy Francji.

Również w Polsce małżeństwa mieszane narodowościowo stają się zjawiskiem statystycznie coraz częstszym.

Ze zjawiskiem rodzin wielokulturowych i małżeństw mieszanych kulturowo połączone jest zjawisko amalgamacji, czyli wielokrotnej tożsamości „ponad podziałami” etnicznymi czy narodowymi.

Współcześnie, dzięki Internetowi i coraz łatwiejszej komunikacji między różnymi krajami, mamy do czynienia ze stanem tak zwanego „zmniejszenia się” świata i tym samym zwiększenia się liczby osób pochodzących z różnych krajów, które spotykają się, tworzą związek, a następnie zakładają rodzinę. W związku z tym rodziny wielokulturowe stają się coraz częściej podmiotem badań naukowych.

Małżeństwa zawierane z osobami odmiennymi kulturowo są rodzajem wskaźnika otwartości społeczeństwa na kontakty z innymi kulturami, krajami, pośrednio informując również o skali długotrwałej emigracji lub imigracji, prowadzącej do możliwości wystąpienia trwałej, intymnej więzi pomiędzy obywatelami dwóch państw. Gdy ludzie wywodzący się z różnych narodów łączą się w pary małżeńskie, dochodzi do bardzo ważnych zjawisk i procesów. W wyniku amalgamacji wyłania się nowy ład kulturowy.

## Osoby odmienne kulturowo w Polsce

Wielokulturową Polskę tworzą mniejszości narodowe i etniczne zamieszkujące teren Polski od dawien dawna oraz imigranci, którzy przybywają do Polski z wielu różnych powodów, tożsamyh z powodami imigracji do innych krajów (praca, połączenie z rodziną, studia).

Mniejszością narodową jest grupa obywateli polskich, która jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej; w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją; dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji; ma świadomość własnej historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę; jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat oraz utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie<sup>1</sup>. Polskę zamieszkuje dziewięć mniejszości narodowych: Białorusini, Czesi, Litwini, Niemcy, Ormianie, Rosjanie, Słowacy, Ukraińcy i Żydzi oraz cztery mniejszości etniczne: Karaimi, Łemkowie, Romowie i Tatarzy. Mniejszością etniczną jest grupa obywa-

---

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141), s. 1.

teli polskich, którą od mniejszości narodowych różni jedna cecha: nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie. Pozostałe cechy są tożsame z tymi, które definiują mniejszości narodowe<sup>2</sup>.

Podczas przeprowadzonego w 2011 roku narodowego spisu powszechnego ludności i mieszkań<sup>3</sup> narodowość niemiecką zadeklarowało 144 238 obywateli polskich, białoruską – 43 880, ukraińską – 38 797, rosyjską – 8796, litewską – 7374, żydowską – 7353, czeską – 2833, słowacką – 2740, a ormiańską 1684 obywateli polskich. Przynależność do mniejszości romskiej zadeklarowało 16 725 obywateli polskich, do łemkowskiej – 9641, do tatarskiej – 1828, a do karaimskiej 313 obywateli polskich.

Ponadto, tereny województwa pomorskiego zamieszkują Kaszubi – grupa etniczna kultuwująca tradycje regionalne oraz używająca języka różniącego się od języka polskiego. Liczebność tej grupy szacuje się na około 350–500 tysięcy osób<sup>4</sup>. Polskie ustawodawstwo nie uznaje Kaszubów za mniejszość etniczną, ale język kaszubski jest uznawany za język regionalny.

Mimo że Polska jest tradycyjnie traktowana jako kraj emigracji, w ostatnich latach zmienia się w kraj imigracyjny, głównie poprzez członkostwo w Unii Europejskiej. Imigranci zaczęli odgrywać ważną rolę na polskim rynku pracy, co stwarza dodatkowe wyzwanie dla struktury instytucjonalnej.

Generalnie można zidentyfikować w Polsce pięć grup imigrantów. Są to obcokrajowcy reprezentujący Europejski Obszar Gospodarczy i Szwajcarię, państwa członkowskie OECD (z wyjątkiem Europejskiego Obszaru Gospodarczego i Szwajcarii), kraje Europy Wschodniej sąsiadujące z Polską (głównie Białoruś, Ukraina i Rosja), kraje Dalekiego Wschodu (głównie Wietnam i Chiny) oraz inne regiony.

Informacje o liczbie imigrantów w Polsce gromadzi organizacja o nazwie Hafelekar. We współpracy z fundacjami „Leonardo da Vinci” i „Job-in-a-job” Hafelekar stworzył *Raport na temat imigrantów w Polsce*<sup>5</sup>, z którego wynika, że imigranci przybywają do Polski głównie z krajów byłego ZSRR (Ukraina, Białoruś i Rosja). Stosunkowo dużą grupą imigrantów w Polsce są obywatele z krajów rozwiniętych (Stany Zjednoczone, Niemcy, Francja i Wietnam). Co trzeci obcokrajowiec mieszkający w Polsce pochodzi z krajów sąsiednich. Najwięcej imigrantów przybyło do

<sup>2</sup> Tamże, s. 2.

<sup>3</sup> *Raport z wyników. Narodowy spis powszechny ludności i mieszkań z 2011 roku*, GUS, Warszawa 2012, [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_raport\\_z\\_wynikow\\_NSP2011.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf), dostęp: 20.05.2016.

<sup>4</sup> *III Raport dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Konwencji ramowej Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych*, Warszawa 2002.

<sup>5</sup> *Hafelekar: Report about immigrants in Poland*. [http://hafelekar.at/CD\\_JII/pdf/pdf\\_pol/raport\\_projektowy\\_na\\_temat\\_sytaucji\\_imigrantow\\_w\\_polsce.pdf](http://hafelekar.at/CD_JII/pdf/pdf_pol/raport_projektowy_na_temat_sytaucji_imigrantow_w_polsce.pdf), dostęp 3.06.2016.

Polski z Ukrainy (26,6% wszystkich imigrantów). Dość duża liczba osób przybyła z Białorusi (9,2%) i Chin (4,2%). Istnieją dwie główne cechy imigrantów mieszkających w Polsce. Po pierwsze, są oni na ogół bardzo dobrze wykształceni (36% to absolwenci szkół wyższych), są przede wszystkim osobami w wieku produkcyjnym (80% w wieku od 20 do 59 lat) posiadającymi w Polsce pracę. Oznacza to, że do Polski emigrują ludzie aktywni zawodowo, w większości mężczyźni, a nie całe rodziny imigranckie. Cudzoziemcy z różnych części świata nie osiedlają się w tych samych regionach Polski. Obywatele krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych mieszkają przede wszystkim w Warszawie i Krakowie lub okolicy. Cudzoziemcy pochodzący z krajów byłego Związku Radzieckiego żyją głównie we wschodnich prowincjach. Największa liczba imigrantów mieszka w województwie mazowieckim (30%). Dalej w rankingu plasuje się województwo małopolskie, dolnośląskie i łódzkie. Około 83% imigrantów mieszka w miastach.

Zarówno osoby reprezentujące mniejszości narodowe czy etniczne, jak i imigranci przebywający na terenie Polski to osoby odmienne kulturowo od kultury dominującej, czyli narodowej polskiej. Będą to zatem osoby, dla których polska kultura narodowa:

- nie będzie kulturą własną, ale kulturą obcą;
- jest jedną z wielu kultur własnych (wielokulturowa tożsamość jednostki);
- jest częścią indywidualnej tożsamości transkulturowej, czyli takiej, na którą składają się elementy różnych kultur, ale nie można jednoznacznie określić, które elementy pochodzą z której kultury, gdyż następuje ich wymieszanie i stworzenie zupełnie nowej jakości kulturowej, której nie można dopasować do żadnej kultury narodowej.

Dlaczego warto prowadzić badania osób odmiennych kulturowo w danym społeczeństwie, nawet jeśli wydaje się ono (jak społeczeństwo polskie) względnie homogeniczne kulturowo? Są dwa zasadnicze powody, na które uwagę zwrócił Janusz Mucha w książce *Kultura dominująca jako kultura obca*. Po pierwsze, możemy dowiedzieć się czegoś ważnego o tych zbiorowościach, a po drugie, możemy lepiej zrozumieć szerszą grupę, w której te zbiorowości funkcjonują, czyli w naszym przypadku polską zbiorowość dominującą kulturowo (por. Mucha, 1999).

## Rodziny wielokulturowe

Interesującą mnie kategorią osób odmiennych kulturowo są członkowie rodzin wielokulturowych, rozumianych jako rodziny, w których reprezentowane i kulturowane są różne kultury (narodowe, etniczne). Bardzo często są to dwie kultu-

ry (męża oraz żony), jednak gdy małżeństwo nie zamieszkuje kraju pochodzenia żadnego z partnerów, dochodzi kolejna – ta, w której żyje i funkcjonuje rodzina. Zdarza się też, że jeden z partnerów małżeństwa pochodzi ze środowiska rodzinnego wielokulturowego i już on sam reprezentuje tożsamość wielokulturową bądź transkulturową. Na ile i w jakim zakresie są przyswajane i kulturowane wzory, wartości czy normy kulturowe poszczególnych kultur pozostaje kwestią do zbadania, ale wybiegającą poza ramy niniejszych rozważań.

Wielokulturowość rodziny można zatem rozumieć jako współobecność i współoddziaływanie w obszarze aktywności rodziny różnych wzorów kulturowych, czyli „współistnienie w obrębie grup pierwotnych, gdzie przeważają kontakty osobiste i zbliżenia” (Komorowski, 1975: 260). Leszek Korporowicz zauważa, że coraz częściej stajemy i jeszcze częściej stawać będziemy przed zjawiskiem „(...) wielokulturowości rodzin i wielojęzyczności socjalizacji, przed różnorodnymi przejawami stresu kulturowego, jak również przed poszukiwaniem nowych form tożsamości kulturowej i osobowej jednostek znajdującej się w sytuacji pogranicza, wielości, a często i rozbieżności identyfikacji” (Korporowicz, 1997: 45). To pierwszy z problemów dotyczących członków rodzin wielokulturowych, a w szczególności dzieci, które mogą mieć trudności z określeniem siebie, z odpowiedzią na pytanie: kim jestem?

W rodzinach wielokulturowych wyznawane są często różne religie. Wtedy rodzina nie jest tylko wielokulturowa, ale również wieloreligijna. Takie związki międzykulturowe z jednej strony prezentują otwartość na inne wyznania, chęć poznania i tolerancję. Partnerzy mogą rozwinąć się duchowo, poszerzać wiedzę na temat własnej religii, gdyż porównują ją z religią partnera (por. Romano, 2008). Z drugiej jednak strony odmiennosc religijna rodzi rozbieżność postaw, filozofii życia, a przede wszystkim często prowadzi do trudności w zawarciu kompromisu w sprawie religii wspólnych dzieci. Ilość problemów wzrasta, gdy zachowanie jednego z partnerów nie jest zgodne z zasadami wiary drugiego partnera.

Rodziny wielokulturowe cechują się też w większości przypadków wielojęzycznością. Przez rodzinę wielojęzyczną będziemy rozumieć rodzinę, w której członkowie w życiu codziennym używają dwóch i więcej języków. Wielojęzyczność to zjawisko wielokrotnie pozytywne, gdyż zapewnia jednostce posługującej się wieloma językami szersze pole komunikacji, pracy, działań etc. Jednak nie należy zapominać o problemach, które mogą wynikać z posługiwania się przez partnerów odmiennymi językami ojczystymi. Często niemożność pełnego zrozumienia toku myślenia partnera, niezwykle ważnego dla prawidłowego funkcjonowania każdego związku, jest wynikiem nieznaności jego mowy ojczystej.



Jak wynika z badań prowadzonych wśród małżeństw mieszanych kulturowo,

stopień odmienności kulturowej determinuje ilość problemów występujących między partnerami. Różnice narodowościowe, religijne, językowe i kulturowe mogą wpływać zarówno negatywnie, jak i pozytywnie na partnerstwo lub małżeństwo. Rezultat uwarunkowany jest m.in. stopniem podobieństwa partnera, stopniem bariery językowej, akceptacją odmiennej kultury i religii partnera oraz jego odrębnych poglądów. (Sowa-Behtane, 2015: 27)

Do czynników generujących problemy w związkach mieszanych zaliczyć można: różnice kultur narodowych, założenie podobieństwa interlokutorów, różnice językowe, niepoprawną interpretację sygnałów niewerbalnych, stereotypy i uprzedzenia, odmienny system wartości, lęki i napięcia, niepewność i stres, etnocentryzm, szok kulturowy, odmiennosc religijną, a nawet kulturowe modele zaspokajania głodu. Prócz problemów mogących występować w samych rodzinach dochodzą problemy zewnętrzne, takie jak: brak akceptacji ze strony rodziny/rodzin, czy szerszego kręgu społecznego, brak tolerancji wobec członków takich rodzin, trudności ze znalezieniem pracy, brak akceptacji dzieci z rodzin wielokulturowych w szkołach. Osobną kategorię problemów stanowią te dotyczące integracji przedstawiciela odmiennej kultury ze społeczeństwem przyjmującym.

Wyróżnić będziemy dwa zasadnicze rodzaje rodzin wielokulturowych: te, w których jeden z członków jest przedstawicielem narodowości i kultury polskiej, oraz rodziny cudzoziemskie bądź reprezentujące mniejszości narodowe i etniczne, przyjmujące kulturę polską jako drugą. Zarówno jeden, jak i drugi typ może spotykać się z pewnymi rodzajami problemów. Celowe zatem wydaje się, by rodziny wielokulturowe otrzymywały wsparcie i pomoc w różnorodnej postaci.

## **Instytucje współpracujące z osobami odmiennymi kulturowo**

Klasyfikacji instytucji współpracujących z osobami odmiennymi kulturowo można dokonać ze względu na statut prawny tychże osób bądź grup. Wyróżnić zatem możemy instytucje skierowane do mniejszości narodowych i etnicznych, do repatriantów i cudzoziemców, którym udzielono ochrony międzynarodowej oraz do imigrantów nienależących do żadnej z dwóch poprzednich grup.

Funkcjonowanie mniejszości narodowych i etnicznych wspierają: Wydział Mniejszości Narodowych i Etnicznych powołany w strukturze Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz pełnomocnicy wojewodów ds. mniejszości narodowych i etnicznych.

Po wejściu Polski do Unii Europejskiej rząd dostosował swoją politykę migracji do standardów w niej obowiązujących. Zgodnie z dokumentem *Polityka migracyjna Polski – stan aktualny, a dalsze działania*, który został opracowany przez międzyresortowy Komitet do spraw Migracji w lipcu 2011 roku, polskie instytucje państwowe są zobowiązane do zapewnienia szczególnego wsparcia i usług dla repatriantów i cudzoziemców, którym udzielono ochrony międzynarodowej. Ale wobec innych kategorii obywateli (np. z państw trzecich) instytucje państwowe nie są zobowiązane do ich wspierania. To zadanie jest pozostawione dla organizacji pozarządowych, które opierają swoje działania na zewnętrznych źródłach finansowania.

W Polsce istnieje wiele organizacji non-profit, których misją jest rozwijanie otwartego, zróżnicowanego społeczeństwa poprzez wspieranie dialogu międzykulturowego i integrację społeczną, walkę z dyskryminacją, poszerzanie wiedzy i rozwijanie narzędzi, które wzmacniają integrację społeczną i równość imigrantów. Prace polskich NGO zmierzają do kształtowania społeczeństwa, w którym każdy człowiek czuje się wolny i bezpieczny, może rozwijać się i uczestniczyć w życiu społecznym zgodnie z jego potrzebami i ambicjami niezależnie kim jest i skąd pochodzi, i w którym różnorodność społeczna jest szanowana, ceniona i pielęgnowana. Jedną z takich organizacji pozarządowych jest Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych.

## Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych<sup>6</sup>

Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych zostało zarejestrowane w KRS 24 kwietnia 2015 roku. Pomysł założenia stowarzyszenia zrodził się z diagnozy potrzeb rodzin wielokulturowych wykonanej w latach 2013–2015 na terenie Krakowa. Obszary działań stowarzyszenia to: edukacja, poradnictwo, terapia, integracja i aktywność cudzoziemców, zajęcia kulturalne, oświatowe i rekreacyjne, promocja wielokulturowości oraz nauka.

Stowarzyszenie prowadzi działania na rzecz społeczeństwa wielokulturowego ze szczególnym uwzględnieniem członków rodzin wielokulturowych. Jego zadaniem jest inicjowanie, promocja i popieranie działań mających na celu kompleksową pomoc cudzoziemcom znajdującym się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, jak również ochrona członków rodzin wielokulturowych przed

---

<sup>6</sup> Strona internetowa Stowarzyszenia Rodzin Wielokulturowych: <http://rodzinawielokulturowa.pl>, dostęp: 14.10.2016.

wykluczeniem społecznym. Kolejnym zadaniem, którego się podejmuje, jest pomoc uchodźcom, osobom z ochroną uzupełniającą lub pobytom tolerowanym, imigrantom oraz osobom ubiegającym się o status uchodźcy lub inną formę legalizacji pobytu w Polsce. Stowarzyszenie prowadzi działania na rzecz integracji osób innych narodowości z przyjmującym społeczeństwem polskim, jak również działania zapobiegające dyskryminacji z racji przynależności do odmiennej narodowości, kultury i religii.

Kolejnym zadaniem realizowanym przez Stowarzyszenie jest wszechstronne propagowanie informacji, metod i technik w zakresie działalności antyrasistowskiej i antydyskryminacyjnej oraz pobudzanie świadomości społeczeństwa polskiego w zakresie rosnącej liczby cudzoziemców w Polsce. Prowadzi ono działalność na rzecz mniejszości narodowych i etnicznych. Innym zadaniem jest upowszechnianie wiedzy o tematyce wielokulturowej, odmiennych kulturach i religii cudzoziemców znajdujących się na terenie RP oraz o stosunkach Polski z innymi państwami. Nie mniej ważnym zadaniem jest propagowanie porozumienia międzykulturowego oraz promocja i wspieranie dialogu międzykulturowego, w tym pogłębianie wiedzy o krajach pochodzenia uchodźców, imigrantów oraz o mniejszościach etnicznych i narodowych.

Celem Stowarzyszenia jest budowanie „pomostu porozumienia” pomiędzy przedstawicielami społeczności o odmiennych tradycjach kulturowych, religijnych i światopoglądowych między innymi poprzez koordynowanie przedsięwzięć służących lepszemu poznaniu się społeczeństwa polskiego i żyjących w Polsce cudzoziemców. Prowadzi ono również działalność wspomagającą rozwój wspólnot i społeczności lokalnych oraz działalność na rzecz integracji i reintegracji zawodowej i społecznej osób z rodzin wielokulturowych. Kolejnym zadaniem Stowarzyszenia jest podtrzymywanie i upowszechnianie tradycji narodowej oraz języka różnych kultur, z których pochodzą członkowie rodzin mieszanych oraz działalność na rzecz równych praw kobiet i mężczyzn w związkach wielokulturowych.

Wyżej wymienione zadania realizowane są w następujących formach:

- a) warsztaty, szkolenia, konferencje, seminaria, wykłady, prelekcje, kursy, zajęcia dydaktyczne;
- b) imprezy kulturalne, wystawy, wernisaże;
- c) diagnoza (psychologiczno-pedagogiczna), poradnictwo (pedagogiczne, społeczne, prawne, zawodowe, psychologiczne), mediacja i terapia;
- d) współpraca z instytucjami publicznymi, ośrodkami kultury, Kościołami i związkami wyznaniowymi, organizacjami, stowarzyszeniami i grupami etnicznymi, narodowościowymi i kulturalnymi w Polsce i za granicą;

- e) rozwijanie współpracy międzynarodowej, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń, realizację wspólnych programów, konferencje, seminaria i innego rodzaju działania;
- f) nawiązywanie współpracy z mediami i innymi niezależnymi organizacjami czy instytucjami na przykład edukacji i oświaty;
- g) monitorowanie prowadzonych działań;
- h) wiece, zgromadzenia i happeningi;
- i) badania naukowe, działalność wydawnicza, publicystyczna;
- j) występowanie z wnioskami i zapytaniami do odpowiednich organów państwowych i międzynarodowych.

Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych jest pierwszą w Polsce organizacją pozarządową, która prowadzi działalność ukierunkowaną na pomoc rodzinom wielokulturowym.

## Zakończenie

Rodzina wielokulturowa, jak każda inna, musi radzić sobie z wieloma zagrożeniami i problemami. Bywa tak, że swoje problemy jest w stanie rozwiązać, wykorzystując własne zasoby, jeśli jednak strategię rozwiązywania problemów wewnątrzrodzinnych przy udziale jej członków zawodzą, zachodzi konieczność udzielania pomocy z zewnątrz. Oferuje ją Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych. Pomoc powinna być zintegrowana, czyli powinna występować spójność oddziaływań: od diagnozy do środków zaradczych. Dla trafności podejmowanych działań niezbędna jest diagnoza uwzględniająca całość funkcjonowania rodziny, podczas której należy zwrócić uwagę na elementy takie jak: zaplecze kulturowe osób badanych, zaplecze językowe oraz sytuacja zmiany kulturowej. Stowarzyszenie kieruje do nich poradnictwo specjalistyczne, w szczególności prawne, psychologiczne i rodzinne, mediację oraz terapię rodzinną. Jednakże funkcjonowanie rodzin wielokulturowych uzależnione jest również od społeczeństwa, którego są one członkami.

Zatem niezmiernie ważna jest prowadzona przez Stowarzyszenie edukacja wielokulturowa skierowana do całego społeczeństwa, która ma służyć przygotowaniu dzieci i młodzieży, niezależnie od pochodzenia i kultury, do życia i współdziałania na zasadach równorzędnego spotkania kultur, a nie na zasadzie dominacji mniejszości nad większością czy odwrotnie. Bez wątpienia Stowarzyszenie stara się reprezentować interesy osób odmiennych kulturowo.

## Literatura

- III Raport dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Konwencji ramowej Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych*, Warszawa 2002.
- Hafelekar: *Report about immigrants in Poland*. [http://hafelekar.at/CD\\_JII/pdf/pdf\\_pol/raport\\_projektowy\\_na\\_temat\\_sytaucji\\_imigrantow\\_w\\_polsce.pdf](http://hafelekar.at/CD_JII/pdf/pdf_pol/raport_projektowy_na_temat_sytaucji_imigrantow_w_polsce.pdf), dostęp: 03.06.2016.
- Komorowski Z. (1975). *Pluralizm – wielokulturowość – diaspora*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 2–3, s. 259–263.
- Korporowicz L. (1997). *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*. [W:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.). *U progu wielokulturowości*. Warszawa, s. 64–72.
- Mucha J. (1999). *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*. [W:] J. Mucha (red.). *Kultura dominująca jako kultura obca*. Warszawa, s. 11–25.
- Raport z wyników. Narodowy spis powszechny ludności i mieszkań z 2011 roku*, GUS, Warszawa 2012, [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_raport\\_z\\_wynikow\\_NSP2011.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf), dostęp: 20.05.2016.
- Romano D. (2008). *Intercultural Marriage. Promises and Pitfalls*. Boston–London.
- Sowa-Behtane E. (2015). *Rodziny wielokulturowe*. Kraków.
- Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych*. <http://rodzinawielokulturowa.pl>, dostęp: 14.10.2016.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r. Nr 17 poz. 141).



Angelika Figiel  
Uniwersytet Szczeciński

## Dobre praktyki edukacji wielokulturowej na przykładzie Społecznego Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie

### KEYWORDS

education of foreigners in the Polish education system, multicultural education, intercultural education, Social Secondary School No. 20 „Raszyńska” in Warsaw

Figiel Angelika, *Dobre praktyki edukacji wielokulturowej na przykładzie Społecznego Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie* [Good practices in multicultural education based on the example of the “Raszyńska” Community Junior Secondary School No. 20 in Warsaw]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 127–142, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.10.

This article is an attempt to present the good practices of intercultural education. By the introducing into the main problems, the author presents the education rules of foreigners in the Polish education system, indicating the most important aspects of Polish law regulations. Then defines the one of the most important concepts of intercultural education and multicultural education, discussing its main goals and tasks. The crucial question raised in the text is the role of the school in the intercultural education and shaping of intercultural competence in education among pupils by the teacher. At this point, the author attempts to answer the question whether and how Polish schools and teachers are prepared to accept foreign children? And what is the role of the teacher in intercultural education? In the second part of the text, they presented good practices of intercultural education as an example the Social Secondary School No. 20 “Raszyńska” in Warsaw.

### Wprowadzenie

W ostatnich latach obserwuje się rosnącą skalę migracji, wraz z którą w szkołach pojawia się coraz więcej uczniów cudzoziemców nieznających języka polskiego lub znających go w stopniu niedostatecznym. Często są to osoby wychowane w kultu-

rze, w której obowiązują inne zwyczaje niż te, które uznajemy w naszym kraju za normę. Polskie placówki edukacyjne na mocy prawa zobowiązane są do przyjęcia dzieci cudzoziemców. Ich włączanie w polski system oświaty staje się wyzwaniem dla wielu szkół i nauczycieli, przed którymi stoi nieproste zadanie. Z jednej strony muszą przygotować polskich uczniów na przyjęcie do zespołu klasowego ucznia cudzoziemca, z drugiej zaś dokonać wszelkich starań, by nowy uczeń mógł czuć się w szkole bezpiecznie i został zaakceptowany przez rówieśników.

Według prawa cudzoziemiec to osoba, która nie ma obywatelstwa polskiego (Dz.U. z 2003 r., nr 128, poz. 1175). Wśród wszystkich cudzoziemców wymienia się uchodźców i osoby starające się taki status uzyskać (Dz.U. z 2003 r., nr 128, poz. 1176) oraz obywateli Unii Europejskiej (Dz.U. z 2006 r., nr 144, poz. 1043). Dokumentami zapewniającymi uchodźcom ochronę zgodną z międzynarodowymi standardami jest konwencja genewska z 1951 roku oraz protokół nowojorski z 1967 roku, które zostały podpisane przez Polskę 2 września 1991 roku. Zgodnie z konwencją uchodźca to osoba, która

na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniami z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami kraju, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkiwania, nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa. (Dz.U. z 1991 r., nr 119, poz. 515)

Najnowsze dane z dnia 1 września 2015 roku udostępnione przez Urząd do Spraw Cudzoziemców wskazują, że w Polsce przebywa 945 dzieci w wieku objętym obowiązkiem szkolnym, tj. od 6 do 18 lat. Jest to liczba nieco wyższa niż w 2014 roku, kiedy w podanym przedziale wiekowym na dzień 1 września zarejestrowanych było 885 dzieci. Wśród uczniów dominują młodzi obywatele Ukrainy – jest ich 418. W dalszej kolejności znajdują się następujące narodowości: Rosja – 370 (w tym 321 Czeczenia), Kirgistan – 44, Gruzja – 40, Syria – 32 ([www.udsc.gov.pl/uchodzcy-w-polskiej-szkole/](http://www.udsc.gov.pl/uchodzcy-w-polskiej-szkole/)).

Zasady kształcenia cudzoziemców w polskim systemie oświaty regulują dwa dokumenty: Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 ze zm.) oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organi-



zacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r., poz. 1202). Ich najważniejsze zapisy zostaną omówione poniżej.

## **Zasady kształcenia cudzoziemców w polskim systemie oświaty**

Zgodnie z art. 15.2. Ustawy o systemie oświaty każde dziecko w wieku 7 lat podlega obowiązkowi szkolnemu, który rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego i trwa do ukończenia gimnazjum, jednakże nie dłużej niż do ukończenia 18. roku życia. Obowiązkowi szkolnemu podlega każde dziecko, które znajduje się na terytorium RP, niezależnie od statusu prawnego, w tym także cudzoziemcy – niezależnie od tego, czy znajdują się w Polsce legalnie, czy też nielegalnie (art. 94a.1.).

Za realizację obowiązku szkolnego odpowiedzialni są rodzice, ale kontrolę nad nimi w tym zakresie sprawuje dyrektor szkoły, w okręgu którego dziecko ma miejsce zamieszkania, albo organy gminy – w przypadku obowiązku nauki, realizowanego po ukończeniu gimnazjum (art. 14 ust. 3). Zgodnie z art. 14b do kluczowych obowiązków rodziców należy dopełnienie czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły bądź przedszkola, a także zapewnienie regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia. W przypadku niedopełnienia tego obowiązku dyrektor zobligowany jest podjąć odpowiednie działania w celu jego egzekucji, o czym mowa w przepisach zawartych w art. 19 i 20 niniejszej ustawy.

Szczegóły dotyczące przyjmowania dzieci cudzoziemców do szkół publicznych określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku. Przewiduje ono, że dzieci te są przyjmowane do wszystkich placówek na zasadach obowiązujących obywateli polskich (§ 2 ust. 1 rozporządzenia). Zgodnie z § 2 ust. 2 rozporządzenia następuje ono na podstawie świadectw lub innych dokumentów potwierdzających ukończenie za granicą pewnego etapu edukacji albo też potwierdzenia, którą klasę dziecko ukończyło i jaka jest suma lat jego nauki szkolnej. Wyjątkiem w tym zakresie jest brak dokumentów potwierdzających ukończenie przez dziecko odpowiedniej szkoły lub klasy za granicą. W tym przypadku przed przyjęciem dziecka do szkoły dyrektor przeprowadza rozmowę kwalifikacyjną, której wynik powinien zdecydować o tym, do jakiej klasy dziecko powinno zostać przyjęte, o czym mówi § 2 ust. 4 i 5.

Polskie regulacje prawne określają także dodatkową pomoc dla dzieci cudzoziemskich. Uczniowie ci mają prawo do korzystania z bezpłatnej nauki języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych. Art. 94a ust. 4 ustawy określa, że w przypadku

braku znajomości przez dziecko cudzoziemskie języka polskiego lub znajomości na poziomie niewystarczającym zapewnia się mu przez okres roku dodatkowe, bezpłatne lekcje z języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego organizuje organ prowadzący szkołę.

Szczegółowe warunki udzielania dodatkowych, bezpłatnych lekcji z języka polskiego określa także Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 kwietnia 2010 roku. Zgodnie z art. 5 ust. 2 nauka ta prowadzona jest w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego, w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, jednak nie mniejszym niż 2 godziny lekcyjne w tygodniu.

Oprócz dodatkowych, bezpłatnych godzin z języka polskiego dziecko cudzoziemskie w polskiej szkole ma prawo do dodatkowego wsparcia w postaci zajęć wyrównawczych w celu uzupełnienia różnic programowych (art. 94a ust. 4c). Zajęcia organizowane są przez organ prowadzący na wniosek nauczyciela przedmiotu, który stwierdzi braki w materiale i prowadzone w czasie pierwszych 12 miesięcy uczęszczania dziecka do szkoły w wymiarze jednej godziny tygodniowo na przedmiot.

Rozporządzenie z dnia 1 kwietnia 2010 roku wprowadza pewne ograniczenia – wszystkie dodatkowe zajęcia wyrównujące szanse, na które uczęszcza cudzoziemiec – a zatem język polski i zajęcia wyrównawcze – nie mogą łącznie przekroczyć 5 godzin dydaktycznych tygodniowo.

Dotychczasowe rozważania poświęcone były aspektom prawnym regulującym sytuację ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole. W dalszej części tekstu poruszone zostaną zagadnienia związane z rolą szkoły i nauczyciela w edukacji międzykulturowej. Jednak zanim to nastąpi, zasadne jest omówienie głównych jej założeń.

## **Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie edukacyjne**

Podejmując problematykę edukacji międzykulturowej, warto zwrócić uwagę na dwa pojęcia: „edukacja wielokulturowa” i „edukacja międzykulturowa”, które w literaturze i praktyce edukacyjnej częstokroć stosowane są zamiennie.

Przemysław Grzybowski uważa, że „w przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej zmierzającej ku asymilacji mniejszości poprzez jej podporządkowanie grupie dominującej i utrzymaniu statycznego *status quo*, skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków” (Grzybowski, 2007: 39).

Bardzo podobnie edukację wielokulturową i edukację międzykulturową pojmuje Tadeusz Lewowicki, którego zdaniem ta pierwsza często nosi piętno podejścia hegemonistycznego i instrumentalnego, a celem jej poczynań edukacyjnych jest asymilacja lub utrzymanie spokoju społeczeństwa, ta druga zaś ma służyć nie „byciu obok”, ale wzajemnemu zbliżeniu – integracji bez jawnego czy ukrytego programu dominacji którejsz z grup (Lewowicki, 2001: 25–26).

Zdaniem Jerzego Nikitorowicza „zadania edukacji wielokulturowej wynikają z potrzeby dostosowania szkolnictwa do zjawiska wielokulturowości, a zadania edukacji międzykulturowej polegają na wychowaniu ku wielokulturowości, wyjściu naprzeciw” (Nikitorowicz, 1995: 116). Dodaje, że wielokulturowość jest faktem, zaś międzykulturowość zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym (Nikitorowicz, 1999: 25).

Traktując za Nikitorowiczem międzykulturowość jako zadanie i wyzwanie edukacyjne, dalszą część rozważań poświęcę zagadnieniom edukacji międzykulturowej i roli szkoły w tym procesie, gdyż, jak pisze Mirosław Sobecki „jedynie w szkole na odpowiednią skalę można inicjować zmiany w świadomości dotyczące stosunku wobec tego, co odmienne kulturowo. Chodzi jedynie o to, aby potencjał szkoły został wykorzystany” (Sobecki, 1999: 96).

Stanisław Nazaruk uważa, że edukacja międzykulturowa pełni funkcję przygotowania dzieci do spotkania z rówieśnikami o innej kulturze. Ma za zadanie uwrażliwić młodych ludzi i uświadomić im, że pomimo różnic kulturowych, etnicznych czy religijnych ludzie mogą żyć razem, mogą się ze sobą integrować, mogą współistnieć. W społeczeństwie międzykulturowym najważniejsza jest zasada „bycia razem”, nigdy „bycia obok” (Nazaruk, 2014: 248-249). Edukacja międzykulturowa sprzyjać ma „poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi” (Lewowicki, Grodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2000: 17). A ponadto ma przygotować „do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur” (Lewowicki, Grodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2000: 17). Komunikowanie międzykulturowe wiąże się z przekraczaniem granic własnej kultury w celu wzbogacenia wewnętrznego i nabycia umiejętności porównywania w kategoriach nie co lepsze czy gorsze, lecz w kategoriach: inne, ciekawe, motywujące, wartościujące, zastanawiające (Nikitorowicz, 2007: 49).

Wynikające z założeń edukacji międzykulturowej cele dotyczą szczególnie następujących spraw: otwartości wobec świata oraz nowego wymiaru porozumiewania się, nieograniczonego rasą, językiem, religią, tradycją czy pochodzeniem społecznym, a także zaangażowaniem na rzecz pokoju, równości, poszanowania i godności Innych (Suchodolska, 2009: 267).

Realizacja wyżej wymienionych założeń edukacji międzykulturowej stanowi trudne zadanie dla polskich szkół, a szczególnie dla nauczycieli. W tym miejscu należy postawić sobie pytanie: czy i na ile polskie szkoły są przygotowane na realizację założeń edukacji międzykulturowej? A ponadto: jaką rolę odgrywa nauczyciel w procesie wychowania ku tolerancji, odrzucania negatywnych stereotypów i uprzedzeń, a także otwartości na drugiego człowieka z poszanowaniem jego pochodzenia? Czy jest on wystarczająco przygotowany do pracy z Innym? Dalsza część tekstu będzie próbą odpowiedzi na postawione pytania.

We wrześniu 2015 roku minister edukacji Joanna Kluzik-Rostkowska zapewniała, że polski system edukacji jest przygotowany na przyjęcie dzieci uchodźczych oraz że konkretne szkoły i konkretni nauczyciele otrzymają wsparcie, gdy będzie wiadomo, że właśnie tam trafią uczniowie uchodźcy (<http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/men-polski-system-edukacji-przygotowany-na-przyjecie-uchodzcow>). Wiceminister Ewa Dudek twierdziła zaś, że nauczyciele pracujący z dziećmi cudzoziemskimi mają możliwość uzyskania wsparcia w formie warsztatów czy dłuższych form szkoleniowych, a także skorzystania z publikacji poświęconych tematyce wielokulturowości w szkole ([www.portalsamorzadowy.pl](http://www.portalsamorzadowy.pl)).

Zapewnienia o gotowości przyjęcia uchodźców do polskich szkół skomentowali w liście otwartym do premier Ewy Kopacz przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego, informując, że

przygotowanie szkół nie polega bowiem na zapewnieniu miejsca w klasach, kolorowego papieru i ołówków (...). Jeśli dzieci uchodźców mają poczuć się w polskich szkołach dobrze, a ich rodzice mają mieć poczucie, że są one w naszych placówkach bezpieczne i szczęśliwe, należy już dziś przystąpić do stworzenia koncepcji kształcenia dzieci uchodźców i współpracy z ich rodzicami, należy także przygotować szkolenia dla nauczycieli z placówek, do których dzieci te zostaną skierowane, oraz zaprojektować działania adresowane do społeczności lokalnych, w których znajdują się te placówki. ([www.znp.edu.pl](http://www.znp.edu.pl))

Brak przygotowania polskich szkół do pracy z cudzoziemcami potwierdzają także liczne badania. Izabela Czerniejewska dowodzi, że nauczyciele nie czują się kompetentni merytorycznie i metodologicznie do pracy w klasie zróżnicowanej narodowościowo. Badani przez nią nauczyciele przyznają, że nie mieli wcześniejszego przygotowania do pracy z cudzoziemcami w trakcie studiów pedagogicznych. Często nie wchodzi w interakcje z uczniami, nie pytają o ich kulturę, bo, jak sami tłumaczą, nie są przygotowani na odpowiedź uczniów pochodzących z innych krajów, która mogłaby wywołać reakcję polskich uczniów (niekoniecznie pozytywną) (Czerniejewska, 2013: 172–173). Zdaniem Edyty Januszewskiej nauczycielom brak wiedzy na temat problemów, z jakimi borykają się dzieci uchodźcy,

wskazując na zespół stresu pourazowego. Nie zdają sobie także sprawy, jak mogą one wpływać na ich problemy szkolne (edukacyjne i trudności w integracji z rówieśnikami). (Januszevska, 2010: 265-326).

Jak wskazuje Izabela Czerniejewska, nauczycieli cechuje niska kompetencja międzykulturowa, a także brak świadomości wyzwań związanych z pracą z Innym (Czerniejewska, 2008: 65–114). Należy w tym miejscu podkreślić, że w edukacji międzykulturowej szczególne są relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami. To ci drudzy odpowiadają za proces integracji, wychowania ku tolerancji i poszanowania Innego i to na nich spoczywa obowiązek kształtowania kompetencji międzykulturowej. Jak zatem należy rozumieć wspomnianą kompetencję? Oraz w jaki sposób ją wykształcić wśród uczniów?

## **Kształtowanie kompetencji międzykulturowej jako jedno z wyzwań edukacji międzykulturowej**

Kompetencja w ujęciu Marii Czerepaniak-Walczak jest to termin służący do „określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie” (Czerepaniak-Walczak, 1994: 134). Dyspozycje rozumie jako zespół cech psychofizycznych, na który składają się: wiedza, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje, motywacja, wartości, postawy oraz style działania jako atrybut człowieka wykorzystywany do realizacji celów i zadań życiowych (Czerepaniak-Walczak, 1994: 134).

Kompetencje międzykulturowe nauczyciela powinny podnieść jakość i zwiększyć skuteczność jego oddziaływań. Należy je rozpatrywać jako proces „stałego wzrastania osobowościowego oraz świadomościowego, które wymaga zaangażowania emocjonalnego oraz silnej motywacji” (Szczurek-Boruta, 2013: 157), a ich nabywanie polega na kulturowym doświadczeniu (Szczurek-Boruta, 2013: 163). Alina Szczurek-Boruta, odwołując się do cyklicznego modelu kulturowego doświadczenia Patricka R. Morgana, zaprezentowała przebieg procesu kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów, przywołując przykłady działań nauczycieli w tym zakresie:

- 1) **Knowing About** – gromadzenie informacji na temat języka i kultury docelowej, na przykład nauczyciel czyta uczniom teksty o codziennym życiu i zwyczajach, podając przykłady różnic pomiędzy kulturami, opowiada o własnych przeżyciach, a także prezentuje anglojęzyczne filmy;
- 2) **Knowing How** – nabywanie umiejętności właściwego zachowania językowego i pozajęzykowego w konkretnej sytuacji, na przykład nauczyciel stwa-

rza sytuacje, w których uczniowie mogą zmagać się z różnymi trudnościami, wcielając się w role innych osób;

- 3) Knowing Why – odkrywanie i rozumienie systemu wartości, sposobów postępowania i postrzegania specyficznych dla danej kultury, na przykład nauczyciel rozmawia z uczniami, analizuje i porównuje tradycje i zwyczaje danej kultury, wskazuje różnice i podobieństwa i jak one wpływają na odbiór komunikatu językowego;
- 4) Knowing Oneself – refleksja nad systemem wartości własnej kultury, który determinuje ludzkie zachowanie, a także zdobywanie wiedzy o własnym „Ja”, na przykład nauczyciel podkreśla na zajęciach, że nie ma złych pomysłów, że każdy człowiek jest ważny, wyjątkowy i niepowtarzalny oraz ma prawo do własnego zdania i wyrażania swoich poglądów (Szczurek-Boruta, 2013: 164).

Konkludując, rozwój kompetencji międzykulturowej nie odbywa się tylko i wyłącznie poprzez bezpośredni kontakt z ludźmi pochodzącymi z odmiennych kręgów kulturowych, ale także w sposób pośredni – dzięki zajęciom dydaktycznym prowadzonym przez nauczycieli, zawierającym treści międzykulturowości.

Aby wykształcić w uczniach kompetencję międzykulturową, szkoły podejmują liczne działania. Na uwagę zasługuje pomysł mentorów stworzony w Społecznym Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie, czemu poświęcona zostanie dalsza część rozważań.

## **Dobre praktyki edukacji międzykulturowej na przykładzie Społecznego Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie<sup>1</sup>**

Społeczne Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie jest jedną z siedmiu szkół<sup>2</sup> Zespołu Społecznych Szkół Ogólnokształcących „Bednarska” w Warszawie. Swoją działalność rozpoczęło w 1999 roku i od roku 2000 znajduje się przy ul. Raszyńskiej. Od początku istnienia Gimnazjum do sierpnia 2015 roku, funkcję dyrektora pełniła dr Krystyna Starczewska – polonistka, filozof, etyk, pedagog. W 1989 roku poświęciła się tworzeniu „Bednarskiej” – I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie przy ul. Bednarskiej oraz Społecznego Gimnazjum nr 20 w Warszawie.

<sup>1</sup> Opis działalności Społecznego Gimnazjum nr 20 w Warszawie powstał w oparciu o wywiad przeprowadzony z dyrektorem Krystyną Starczewską i innymi pracownikami szkoły. Zdjęcia zamieszczone w tekście zostały wykonane przez autorkę tekstu lub zaczerpnięte z archiwum szkoły.

<sup>2</sup> W skład Zespołu Szkół Ogólnokształcących „Bednarska” w Warszawie, wymieniając w kolejności ich powstawania, wchodzi: I Społeczne Liceum Ogólnokształcące – 1990 r., Społeczne Gimnazjum nr 20 – 1999 r., Liceum z Maturą Międzynarodową – IBO – 2003 r., Wielokulturowe Liceum Humanistyczne – 2006 r., Gimnazjum na Startowej – 2007 r., Szkoła Podstawowa – 2011, Społeczne Gimnazjum Hispaniola – 2013 r.



Od roku szkolnego 1998/1999 patronem szkoły jest hinduski maharadża Jam Saheb Dignvijay Sinhji. Był on wielkim przyjacielem Polaków. W czasie II wojny światowej uratował ponad tysiąc polskich dzieci, które po strasznych przeżyciach w obozach na Syberii i stracie rodziców uchodziły z terenów Związku Radzieckiego. Maharadża stworzył dla nich w Indiach prawdziwy dom, wychował je, wykształcił, dbając o zachowanie ich tożsamości religijnej i narodowej. Stąd też uznano, że najlepszym sposobem uczczenia pamięci niezwykłego Maharadży będzie uznanie go za patrona polskiej szkoły.

Główną ideą wychowawczą Społecznego Gimnazjum nr 20 w Warszawie jest to, że szkoła

nie jest nastawiona na ostrą rywalizację między uczniami i na osiągnięcie spektakularnych sukcesów. Nie walczymy za wszelką cenę o miejsca w rankingach. Obok uczniów bardzo zdolnych, którzy świetnie zdają egzaminy wstępne, przyjmujemy także dzieci wymagające dodatkowej opieki – chore, niepełnosprawne, borykające się z kłopotami psychologicznymi. Przyjmujemy także dzieci uchodźców i dzieci z domów dziecka, którym gwarantujemy bezpłatną naukę (...) staramy się, aby nasza szkoła była dobrym miejscem nie tylko dla prymusów, ale także dla tych, którzy potrzebują edukacyjnej i wychowawczej pomocy (...). (<https://stronarasz.idu.edu.pl>)

Pierwsi cudzoziemcy do Zespołu Szkół „Bednarska” zostali przyjęci w 1995 roku. Byli to uczniowie z Ośrodka dla Uchodźców w Dębaku – z Grecji i Czeczenii. Od roku szkolnego 2003/2004 imigranci i uchodźcy zaczęli uczyć się na Raszynskiej razem z Polakami – do czterech obcokrajowców na klasę, albo w oddzielnych grupach, gdzie intensywnie uczyli się języka polskiego, by móc później dołączyć do standardowej klasy. Do 2007 roku do szkoły uczęszczali uczniowie z Armenii, Wietnamu, Chin, Somalii, Burundi, Kirgistanu, Inguszetii i Bangladeszu. W latach 2008–2013 powitano według kolejności przybycia: Iran, Kubę, Mongolię, Afganistan, Bośnię i Hercegowinę, Turcję, Izrael i Wybrzeże Kości Słoniowej. W roku szkolnym 2013/2014 do szkoły dołączyli uczniowie z trzech nowych krajów: do klas pierwszych doszedł chłopiec z Holandii, dziewczyny z Serbii i Nigerii. Oprócz tego, co roku dojeżdżają nowi Ormianie, Czeczeni, Białorusini. Na obecną chwilę w „Raszynskiej” uczą się osoby z 17 krajów (ponad 70 dzieci uchodźców i imigrantów).

Zdaniem Kai Malanowskiej – byłej nauczycielki w Społecznym Gimnazjum nr 20 w Warszawie

praca z klasą wielokulturową – czyli taką, w której uczą się dzieci na przykład o różnym pochodzeniu kulturowym i religijnym, zróżnicowanym poziomie wiedzy w stosunku do swojego rocznika czy też różnym poziomie znajomości języka polskiego – wymaga dostosowania zajęć do indywidualnych potrzeb ucznia czy uczennicy, zastosowania innych niż zazwyczaj metod nauczania, jak również cierpliwości w czasie długiego i trudnego procesu



kształtowania się więzi między nauczycielem czy nauczycielką a dziećmi (...) większość czecheńskich uczniów i uczennic, z którymi pracowałam, przeżywało traumę wojenną, która odcisnęła na nich trwale i smutne piętno. Takie dzieci bywają wycofane, nieufne i często agresywne. Chociaż zazwyczaj nauka języka polskiego przychodzi im łatwo, mają trudności z dostosowaniem się do rygorów systemu szkolnego. Wiele z nich popada w konflikty z polskimi rówieśnikami i rówieśniczkami (...). Część z nich nigdy wcześniej nie chodziła do szkoły (...). Wiele z nich nie potrafiło odnaleźć się w warunkach szkoły jako instytucji, wymagającej punktualności, systematycznej pracy i określonej dyscypliny. (Malanowska, 2012: 25–27)

Analizowane praktyki w Gimnazjum nr 20 wprowadzają wiele rozwiązań, dostosowując metody kształcenia, wychowania i integracji do potrzeb uczniów – przede wszystkim tych nieznających języka polskiego. Jednym z ciekawych pomysłów, sprawdzających się jako dodatkowa metoda wsparcia, jest przygotowanie pomieszczenia i budynku szkoły na przyjęcie dzieci niemówiących po polsku, na przykład naklejanie karteczek z nazwami na każdym przedmiocie w klasie. Dzięki temu dzieci nieznające języka polskiego mają szansę przyswoić sobie podstawowe określenia (Malanowska, 2012: 29).

Uczniowie cudzoziemscy uczęszczający na „Raszyńską” początkowo trafiają do rocznej klasy multikulturowej, gdzie w grupie około 12 uczniów uczą się języka polskiego oraz polskiej kultury w wymiarze 4–5 godzin dziennie. Nauka ta połączona jest z wyjazdami do teatru, muzeum, restauracji, organizowane są wyjazdy integracyjne, w których biorą udział także polscy uczniowie. W klasie tej uczy jeden nauczyciel z przygotowaniem do nauki języka polskiego jako obcego. Po roku nauki w tej klasie rada pedagogiczna decyduje, czy uczeń opanował język polski i jest gotowy do nauki w klasie standardowej, czy musi powtarzać kolejny rok w klasie „multi-kulti”. Dla uczniów niemówiących po polsku, którzy skończyli 16 lat, stworzono klasę „multi-kulti extra” – po 2–3 latach intensywnej nauki mogą wybrać liceum lub szkołę zawodową.

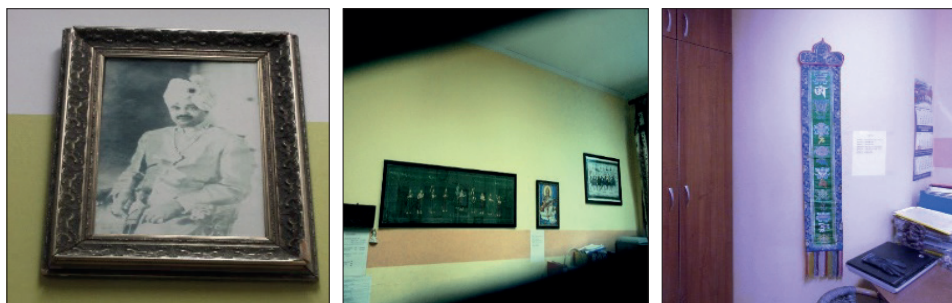
Międzykulturowość na „Raszyńskiej” widać już na samym wejściu do budynku. Na korytarzu szkolnym rozwieszono są flagi krajów pochodzenia wszystkich uczniów uczęszczających do szkoły.

Dzieci cudzoziemskie, zwłaszcza te nie mówiące po polsku, na samym początku uczą się słabiej, dlatego też należy stwarzać warunki, aby mogły się wykazać swoją bogatą wiedzą na temat świata albo innymi zdolnościami (plastycznymi, muzycznymi itp.). Przykładem takiego działania może być zrealizowany projekt „Wielość, która nas wzbogaca”, który obejmował zajęcia o kulturze, historii i tradycji krajów pochodzenia dzieci cudzoziemskich uczęszczających do szkoły. W ramach projektu uczniowie przynosili zdjęcia, obrazy i inne rekwizyty,



Ryc. 1 i 2. Korytarz szkolny w Społecznym Gimnazjum nr 20 „Raszyńska”

dekorując tym samym szkołę w stylu indyjskim (nawiązanie do patrona szkoły). Warto zaznaczyć, że w realizowanych projektach biorą udział zarówno uchodźcy, jak i uczniowie polscy, a ich celem jest spotkanie się z grupą odmienną kulturowo, poznanie wartości tej kultury i próba akceptacji.



Ryc. 3, 4, 5. Korytarz i sekretariat szkoły

Międzykulturowość widać nie tylko wewnątrz budynku szkoły, ale także wokół niej. Na „Raszyńskiej” nawet mury szkolne ozdobione zostały przez czeczeńskich uczniów. Przesławiają one przywódców, którzy są w ich pamięci, co dało im szansę na stworzenie swojej „małej ojczyzny”.



Ryc. 6, 7, 8. Mury szkolne

Kolejnym ciekawym pomysłem na rzecz integracji uczniów jest działalność Klubu Wielokulturowego, dzięki któremu cudzoziemcy mają okazję poznawać kulturę polską, zwyczaje i obyczaje. Organizowane są różnego rodzaju wyjścia: do teatru, muzeum, restauracji, a także wyjazdy integracyjne. Raz w miesiącu organizowany jest wieczór poświęcony danej kulturze, podczas którego dzieci uczą się tańca, poznają smaki kuchni, kulturę itp. W ramach działalności Klubu Wielokulturowego zapraszani są goście z krajów pochodzenia uczniów.



Ryc. 9. Czecheński taniec ludowy

Źródło: archiwum szkoły



Ryc. 10. Uczennice z Tybetu

Źródło: archiwum szkoły



Ryc. 11. Od lewej: Ambasador Indii, dyrektor Krystyna Starczewska, wychowanek patrona szkoły

Źródło: archiwum szkoły



Ryc. 12. Mnich z Tybetu

Źródło: archiwum szkoły

Z inicjatywy szkoły powstała także świetlica dla małych dzieci uchodźców, która prowadzona jest przy pomocy wolontariuszy (uczniów szkoły). Dwa razy w tygodniu autokar przywozi dzieci z Ośrodka dla Uchodźców do szkoły, gdzie organizowane są różnego rodzaju gry i zabawy integracyjne. W kalendarz imprez szkolnych na stałe wpisały się dwa wydarzenia: Choinka i Dzień Dziecka.

Szkoła bardzo chętnie organizuje własne koncerty charytatywne, a uzyskane pieniądze przekazuje na różnorodne cele. W 2011 koncertowali na rzecz budowy studni w Somalii, a dwa lata wcześniej – w roku 2009 na rzecz budowy szkoły w Birmie. Z zebranych funduszy powstał murowany budynek szkolny wyposażony w podstawowe pomoce naukowe. Jako wyraz wdzięczności urodzona tam dziewczynka otrzymała imię Polska.





Ryc. 13, 14, 15. Działalność świetlicy

Źródło: archiwum szkoły



Ryc. 16, 17, 18. Szkoła letnia i zimowa w Birmie

Źródło: archiwum szkoły

Reasumując, edukacja międzykulturowa to nie tylko nauka dzieci cudzoziemskich. Z niej także czerpią polscy uczniowie, nauczyciele i rodzice. Jest to wymiana wiedzy, doświadczeń, uczenie się od siebie nawzajem.

## Zakończenie

Rosnąca w ostatnich latach fala migracji spowodowała, że do polskich szkół z roku na rok trafia coraz więcej dzieci obcokrajowców. Polskie placówki edukacyjne na mocy prawa zobowiązane są do przyjęcia dzieci cudzoziemców. Jak pisze Kaja Malanowska, warunkiem niezbędnym w gotowości szkoły na przyjęcie cudzoziemców jest nie tylko przygotowanie samego pomieszczenia klasy, ale także dobranie odpowiednio zajęć, znajomość wiedzy o kulturze, religii i tradycjach kraju dziecka

cudzoziemskiego, co ułatwia nauczycielowi budowanie pozytywnych relacji z uczniami cudzoziemskimi, a także przygotowanie polskich uczniów na ich przyjęcie (Malanowska, 2012: 33).

Mimo iż w wielu szkołach uczniowie cudzoziemcy od lat stanowią integralną część społeczności szkolnej, wyniki badań wskazują, że dla sporej części nauczycieli kształcenie obcokrajowców i wspieranie ich w procesie integracji jest wyzwaniem. Należy się w tym miejscu zastanowić, czy nie należy zadbać o rozszerzenie programu studiów o przedmioty z zakresu edukacji międzykulturowej, tak by studenci, potencjalni nauczyciele, nabyli kompetencji międzykulturowych i byli gotowi zmierzyć się z wyzwaniami międzykulturowości w szkole. Dodatkowym warunkiem sprzyjającym gotowości pracy w szkole z uczniami różnego pochodzenia jest także promowanie dobrych praktyk przez szkoły i inne placówki, które od lat pracują z dziećmi i rodzinami cudzoziemskimi. W Polsce jest wiele szkół, które mogą pochwalić się dobrymi praktykami, a zaprezentowana „Raszyńska” jest tylko przykładem, który może stać się inspiracją dla innych placówek. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nauczyciele mogą liczyć na wsparcie wielu instytucji, które organizują liczne kursy i szkolenia, na przykład ośrodki doskonalenia nauczycieli, UNHCR, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) i wiele innych. Jednakże należy pamiętać, że sukces edukacji międzykulturowej zależy przede wszystkim od zaangażowania się osób ze środowiska szkolnego (Malanowska, 2012: 29).

## Literatura

- Czerepaniak-Walczak M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin.
- Czerniejewska J. (2008). *Edukacja wielokulturowa w perspektywie antropologii*. Poznań.
- Czerniejewska I. (2013). *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Toruń.
- Grzybowski P. (2007). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Kraków.
- Januszewska E. (2010). *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Toruń.
- Lewowicki T. (2001). *O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*. „Ruch Pedagogiczny” nr 1/2, s. 5–11.
- Lewowicki T., Grodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.). (2000). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice.
- Malanowska K. (2012). *Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum*. [W:] N. Klorek, K. Kubin (red.). *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji*. Warszawa, s. 25–37.

- Nazaruk S. (2014). *Dzieci uchodźców w polskiej szkole – możliwości i trudności w integracji na przykładzie wybranych szkół w powiecie białskim*. [W:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.). *Od wielokulturowości miejsca do wielokulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa, s. 237–249.
- Nikitorowicz J. (1995). *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok.
- Nikitorowicz J. (1999). *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*. [W:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok, s. 25–32.
- Nikitorowicz J. (2007). *Kreowanie tożsamości dziecka. Edukacja międzykulturowa*. Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa.
- Ogrodzka-Mazur E. (1999). *Szkoła na pograniczu a proces wychowania wielokulturowego*. [W:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok, s. 113–119.
- Sobecki M. (1999). *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*. [W:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok, s. 91–98.
- Suchodolska J. (2009). *Edukacja międzykulturowa – drogą kształtowania wrażliwości na Innego*. [W:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.). *Společne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Konteksty teoretyczne*. Cieszyn-Warszawa-Toruń, s. 265–274.
- Szczurek-Boruta A. (2013). *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXI.

## Akty prawne

- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r., nr 119 poz. 515).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2010 r., nr 57 poz. 361).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r., nr 95 poz. 425).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz.U. z 2003 r., nr 128 poz. 1175).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2003 r., nr 128 poz. 1176).
- Ustawa z dnia 14 lipca 2006 r. o wjeździe na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, pobycie oraz wjeździe z tego terytorium obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej i członków ich rodzin (Dz.U. z 2006 r., nr 144 poz. 1043).

## Źródła internetowe

- <http://udsc.gov.pl/uchodzcy-w-polskiej-szkole/>, dostęp: 18.05.2016.
- <http://ffrs.org.pl/>, dostęp: 20.05.2016.





Patrycja Kinga Knast

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## Esej o aktualność teorii Stuarta Halla w kontekście badań nad blogosferą

### KEYWORDS

theory, topicality, blogosphere, Stuart Hall, pupilage

Knast Patrycja Kinga, *Esej o aktualność teorii Stuarta Halla w kontekście badań nad blogosferą* [Essay on validity of Stuart Hall's theory in the context of blogosphere studies]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 143–152, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.11.

This essay is talking about topicality of Stuart Hall theory. Author of essay is contending that the Coding/encoding theory of Stuart Hall is still useful in works on blogosphere.

In essay author explained the Coding/encoding theory and notions of blogosphere. The author is arguing that that using Coding/encoding theory in works about blogosphere. The author is pointing prospective tesis up.

Spór o aktualność teorii nie jest nowy. Jest raczej stary, jak stara jest nauka i jej zdolność do tworzenia nowych teorii. O przestarzałych założeniach teoretycznych mówi się, mając na uwadze czas powstania oraz tło społeczne, jednak bywa, iż zapomina się o pozornie zmieniających się realiach. W przypadku teorii kodowania/dekodowania Stuarta Halla można właśnie mówić o takiej zmianie. Dlaczego? Otóż koncepcja ta jest zapośredniczonym przez Antonia Gramsciego przeniesieniem teorii Karola Marksa w obręb nauk o kulturze. Hall mówi nam o hegemonie, który zakorzeniony jest w kulturze i stosunkach społecznych, a uwidacznia się w przekazie telewizyjnym. Właśnie w tym miejscu może rodzić się pytanie o aktualność tej teorii. Jednak chciałabym już tu zasygnalizować, że obecnie odnajduję jej żywotność. Gdy zastanawiam się nad tym, kto i w jaki sposób tworzy przestrzeń Internetu, dostrzegam jej aktualność. Myśląc także o tym, co chce nam przekazać,

widzę jej współczesność. Choć Internet stanowi bogatą przestrzeń komunikacji, jego formy są nieuporządkowane i nie ma w nich hierarchii. Jeśli jednak wziąć za wyznacznik liczebność, ośmieliłabym się twierdzić, iż blogów jest najwięcej. Blogosfera staje się hegemonem. Hegemonem w rozumieniu arytmetycznym i nadawczym, bowiem internetowy pamiętnikarz zdaje się dominować nad swoim czytelnikiem, organizując swoją własną przestrzeń narracji na dany temat oraz tworząc swoją własną ideologię. Można znaleźć więc wstępne argumenty na potwierdzające tę teorię.

## Teoria kodowania/dekodowania Stuarta Halla

Teoria kodowania/dekodowania Stuarta Halla opisuje możliwości dekodowania treści przez odbiorców. Przystępując do rozważań nad odbiorem przekazu, powinno się zwrócić uwagę na sam program telewizyjny, który staje się początkiem dyskursu znaczącego. Kodowany jest on na poziomie językowych struktur znaczących, pochodzących od nadawców (Hall, 1987: 58–71). Odbiorcy zaś dokonują dekodowania tych struktur za pomocą swojej wiedzy i kompetencji im przypisanych, a wynikających na przykład z doświadczenia życiowego czy obycia kulturowego. Po zdekodowaniu przekazu tworzą oni własny jego obraz oparty na wcześniej wspomnianych czynnikach. W ten sposób mogą przyjąć różne podstawy odbiorcze: dominującą, negocjacyjną oraz opozycyjną (Hall, 1987: 58–71). Hall zauważa, iż

pierwsze z tych hipotetycznych nastawień to stanowisko dominująco-hegemonistyczne (...). Jeżeli widz (...) odbiera konotowane znaczenie w sposób całościowy i prosty oraz dekoduje przekaz w kategoriach tego kodu referencyjnego, według którego został on zakodowany, wówczas możemy powiedzieć, iż odbiorca operuje kodem dominującym. Drugie nastawienie, które chcielibyśmy wskazać, to stanowisko bądź kod wynegocjowany. (...) dekodowanie w wersji wynegocjowanej to mieszanina elementów przystosowanych i opozycyjnych. Uznaje prawomocność definicji hegemonistycznych w odniesieniu do znaczeń ogólnych (abstrakcyjnych), natomiast na bardziej konkretnym (zlokalizowanym) poziomie sytuacyjnym ustanawia własne prawa. Godzi się na uprzywilejowaną pozycję definicji wydarzeń, zastrzegając sobie jednocześnie prawo do przystosowywania ich do „warunków lokalnych”, zajmowania stanowiska bardziej odpowiadającego własnej zbiorowości. (...) charakteryzuje się ona zróżnicowanym i niejednakowym stosunkiem do dyskursów (...). Na koniec: może być tak, że widz doskonale rozumie zarówno dosłowne, jak i konotacyjne meandry dyskursu, jednak dekoduje przekaz całkiem inaczej. Rozczłonkowuje przekaz zgodnie z kodem preferowanym po to, aby skomponować go ponownie według jakichś alternatywnych ram odniesienia. (...) Operuje czymś, co trzeba by nazwać kodem opozycyjnym. (Hall, 1987: 69–71)

## Blogosfera jako przedmiot badań

Podanie jednej uniwersalnej definicji bloga jest trudne. Niemal każdy z badaczy zajmujących się blogosferą lub, szerzej, badaniem Internetu konceptualizuje dziennik internetowy według własnych kryteriów (Więckiewicz, 2012: 51–65). Marta Więckiewicz wyjaśnia, że blog jest określany „jako dokument osobisty, składający się z datowanych wpisów prezentowanych w kolejności odwrotnej do chronologicznej, publikowany przez blogera na stronie internetowej” (Więckiewicz, 2012: 64–65).

M. Więckiewicz, w dalszej części swoich rozważań, wskazuje inne ważne cechy omawianego gatunku internetowego:

Datowane wpisy ułożone w kolejności odwrotnej do chronologicznej to łatwo rozpoznawalna cecha bloga odnosząca się do jego struktury (charakterystyczna dla dziennika internetowego jest dominacja antychronologii nad podziałem tematycznym). Pojęcie „dokument” wskazuje na to, iż blog jest gatunkiem niefikcyjnym. Osobisty charakter dziennika internetowego łączy się z subiektywizmem [autora]. Określenie „dokument osobisty” sugeruje ponadto, że blogi mogą zostać zaliczone do kategorii dokumentu osobistego. Istotne w blogowaniu jest kontynuowanie procesu publikowania, a więc dodawanie kolejnych wpisów. Fakt publikacji na stronie internetowej wiąże się z cechą, jaką jest interaktywność. (...) W przypadku tego gatunku ważne jest stworzenie czytelnikom możliwości wyrażenia opinii na temat wpisu. (Więckiewicz, 2012: 64–65)

Definicja bloga według Dave’a Winera nieznacznie różni się od tej zaproponowanej przez Martę Więckiewicz:

Zgodnie z kryterium Dave’a Winera (...) blog musi mieć charakter osobisty, co oznacza, że jest pisany przez osobę prywatną lub grupę osób prywatnych (np. przyjaciół). Nie może być on prowadzony przez firmę lub jakąkolwiek inną instytucję. Pamiętnik sieciowy, jak sama nazwa wskazuje, jest umieszczany w sieci i istnieje tylko w niej, czyli jest wirtualny. Zdarzają się co prawda rzadkie publikacje blogów, są to jednak nieliczne przypadki i dzieje się tak najczęściej jedynie w momencie przerwania prowadzenia bloga przez blogera<sup>1</sup>. Następnym kryterium jest publikowanie i upublicznianie, czyli częste aktualizowanie, najczęściej raz dziennie, oraz udostępnianie czytelnikom zapisków w Internecie. Ostatnim warunkiem, które musi spełniać strona WWW w Internecie, aby można było nazwać ją blogiem, jest posiadanie przez nią publiczności, co uznaje się za jedną z bardziej znaczących cech bloga, odróżniającą dziennik sieciowy od zwykłego pamiętnika. Blog jest częścią wspólnoty. Nie może istnieć samodzielnie. (za: Bańcharowska, 2006: 663)

---

<sup>1</sup> Należy zwrócić uwagę, że obecnie blogi publikowane są w sposób tradycyjny. Przykładem jest książka Pauliny Stępień *Mała wielka uczta*, wydana nakładem wydawnictwa Muza. Publikacja powstała na podstawie bloga kulinarnego P. Stępień. W odniesieniu do dalszej części wywodu Dave’a Winera należy dodać, że blog Pauliny Stępień nie wygasł, jest redagowany na bieżąco.

Poszukując definicji bloga, wystarczającej, by zrozumieć nie tylko ideę pamiętników internetowych, ale także fenomen portali lub platform blogowych, należy połączyć oba przytoczone powyżej wyjaśnienia. Uzupełniają się one w pewnych kwestiach, tworząc szerszą perspektywę badawczą.

Bloga można zatem zdefiniować w następujący sposób: niefikcyjny dokument osobisty redagowany przez osobę lub grupę osób prywatnych<sup>2</sup>. Charakteryzuje się on antychronologią wpisów, która dominuje nad podziałem tematycznym. Pamiętnik internetowy cechuje również jego wirtualność, czyli udostępnianie na stronie internetowej. Ma on charakter ciągły, czyli odbywa się przynajmniej raz na dzień, tydzień czy miesiąc. O okresowości zamieszczania notatek decyduje bloger. Publikowanie wpisów rozumiane jest jako forma interaktywności pomiędzy pamiętnikarzem a jego czytelnikami. Poprzez strukturę pozwalającą odbierać informacje od użytkowników i reagować na ich treść można prowadzić dialog pomiędzy blogerem a użytkownikami, co w dalszej kolejności prowadzi do zbudowania wspólnoty pomiędzy nimi.

Każdy publikowany w Internecie blog ma swoją nazwę odnoszącą się bezpośrednio do autora lub do zamieszczanych na nim tekstów. Obok tytułu dziennika internetowego dominującą jego częścią jest tekst główny<sup>3</sup>. W tekście głównym zamieszczane są wpisy autora w kolejności odwrotnej do chronologicznej. Każda notatka ma odrębny tytuł oraz treść w formie tradycyjnej bądź multimedialnej. Na pierwszej stronie internetowego dziennika jego autor zamieszcza także zakładki odsyłające odbiorców do archiwum oraz księgi gości. Wśród elementów znajdujących się na blogu można wyróżnić: miejsce na komentarze pochodzące od czytelników; hiperłącza odsyłające do innych blogów, lubianych bądź polecanych przez autora; dane personalne twórcy dziennika internetowego; zdjęcia; dewizę, która przyświeca blogerowi; rzadziej licznik wejść<sup>4</sup>.

O wyglądzie i budowie bloga często decyduje szata graficzna udostępniana przez serwery blogowe<sup>5</sup>, dlatego też dzienniki internetowe na nich umieszczane

---

<sup>2</sup> Warto zastanowić się, czy zatem blogi polityków, mając na uwadze tę tezę, są nadal blogami. Należałoby przeanalizować ich treść pod kątem zawartych w nich poglądów, i zastanowić się, czy należą one do danego polityka, czy też całej partii.

<sup>3</sup> W artykule *Blog jako dokument osobisty – specyfika dziennika prowadzonego w Internecie* Marta Olcoń miejsce, w którym umieszczane są wpisy, nazywa tekstem głównym. Podążając za terminologią M. Olcoń, autorka niniejszej pracy, posługiwać będzie się określeniem 'tekst główny'. Artykuł dostępny jest pod adresem: [http://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1442/Blog%20jako%20dokument%20osobisty\\_Olco%C5%84\\_Marta.pdf?sequence=1](http://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1442/Blog%20jako%20dokument%20osobisty_Olco%C5%84_Marta.pdf?sequence=1), dostęp: 4.07.2017, s. 4.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 4–5.

<sup>5</sup> Warto zobaczyć kilka lub kilkanaście blogów znajdujących się na popularnych serwerach (np. [blox.pl](http://blox.pl) czy [blog.pl](http://blog.pl)), by zaobserwować opisywane kwestie.

są do siebie graficznie podobne. Pośród serwerów udostępniających miejsca do pisania internetowego pamiętnika są i takie, które pozwalają użytkownikom dokonywać niewielkich zmian w tak zwanych skórkach<sup>6</sup>. W kwestii struktury i formy bloga najwięcej swobody mają ci blogerzy, którzy tworzą własne strony WWW i na nich publikują swoje zapiski.

Precyzyjnego wskazania problematyki poruszanej w dziennikach internetowych można dokonać poprzez wyznaczenie typologii blogów ze względu na treść. Według tego kryterium można wyróżnić pięć kategorii blogów (Więckiewicz, 2012: 125). W pierwszej jako główny wątek wskazuje się życie prywatne (Więckiewicz, 2012: 126). „Bloggerzy wykorzystują [Internet] do przedstawienia swojego życia prywatnego: opisują rozwój dzieci, opowiadają o funkcjonowaniu rodzin, analizują problemy uczuciowe” (Więckiewicz, 2012: 136); osoby piszące internetowy pamiętnik zwracają się także z problemów w pracy, życia intymnego czy ze swojego obecnego stanu psychicznego. Autorzy blogów sklasyfikowanych w drugiej kategorii, problematyce kulturalnej (Więckiewicz, 2012: 137), zajmują się szeroko rozumianą kulturą. Zatem piszą oni recenzje powieści, wiersze, opowiadania. Bloggerzy mogą być literatami<sup>7</sup>, a internetowy pamiętnik umożliwia im znalezienie odbiorców (Więckiewicz, 2012: 144). Kolejny typ dzienników internetowych, „blogi dotyczące polityki” (Więckiewicz, 2012: 145), zawiera wpisy omawiające sprawy bieżące z życia politycznego. Ich autorami są politycy, publicyści oraz osoby tym zainteresowane. Blogi tej grupy pokazują pluralizm poglądów w społeczeństwie oraz stanowią miejsce wymiany opinii. Kolejna kategoria,

blogi dotyczące nowych technologii (...) koncentrują się zazwyczaj wokół takich tematów jak: Internet (programowanie, kodowanie, tworzenie stron internetowych w zgodzie ze standardami użyteczności i dostępności, pozycjonowanie stron WWW w wyszukiwarkach, przeglądarki, domeny internetowe), komputery (programy komputerowe, systemy operacyjne, sprzęt komputerowy, administrowanie sieciami komputerowymi) rzadziej pojawiają się zagadnienia związane z telefonią komórkową i fotografią cyfrową. (...) Tym, co cechuje znaczną grupę dzienników internetowych poświęconych owym technologiom, jest hermetyczny język, niezrozumiały dla przypadkowych czytelników. (Więckiewicz, 2012: 156)<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Skórkami nazywane są szaty graficzne udostępniane jako gotowe szablony.

<sup>7</sup> Jako przykład takiego wykorzystania bloga może posłużyć dziennik internetowy Katarzyny Michalak, która zarówno recenzuje powieści innych autorów, jak i opisuje swoje własne. Zob. <http://katarzynamichalak.blogspot.com/>, dostęp: 7.07.2016.

<sup>8</sup> Dalej autorka zauważa, że blogi te pomagają rozwiązywać problemy informatyczne czy propagują wiedzę o IT.

Ostatnią stypologizowaną grupą są blogi wielotematyczne (Więckiewicz, 2012: 155). Nie można wskazać jednego tematu poruszanego przez autora w swoim dzienniku. By odbiorcy łatwiej było się poruszać po takim pamiętniku, twórca kategoryzuje swoje wpisy według kryterium, jakim są poruszane przez niego wątki. Często osoba pisząca bloga nie stara się przypisać swojej notatki do konkretnej kategorii. Dzienniki wielotematyczne mogą stanowić odbicie ról społecznych człowieka oraz doświadczeń im towarzyszących (Więckiewicz, 2012: 159–166).

Warto również zauważyć, że blog jest odzwierciedleniem postawy życiowej autora. Zatem tematyka zależy od jego upodobań, a klasyfikacja blogów może wskazywać, „jakimi ścieżkami” poruszają się osoby tworzące blogosferę.

Blogi w przeważającej części są ogólnodostępnym miejscem wyrażania swoich przemyśleń oraz dialogu w Internecie<sup>9</sup>. Tego typu komunikacja determinuje wybór odpowiedniego kodu. Wpisy autora bloga oraz jego czytelników powinny mieć charakter normatywny, w uzasadnionych przypadkach muszą być zgodne z uzusem. Pożądane jest, by dyskusje pomiędzy odbiorcami dziennika internetowego oraz między czytelnikami a blogerem odbywały się zgodnie z przyjętą w świecie realnym konwencją, zobowiązującą ich do powściągliwości i stosowania etykiety, a w komunikacji elektronicznej netykiety. Sam język, oprócz wskazanej powyżej konwencji, może być różnorodny ze względu na kompetencje językowe blogera i jego odbiorców.

Interaktywność blogów ułatwia kontakt między nadawcą komunikatu a jego odbiorcą. Porozumiewają się oni najczęściej za pomocą komentarzy zamieszczanych pod notatką oraz możliwości uzyskania odpowiedzi na zamieszczone uwagi. Dzięki opcji dodawania komentarzy czytelnicy mogą oddziaływać na autora, na przykład sugerując mu temat kolejnego wpisu lub domagając się notatki o konkretnym problemie. Takie oddziaływania sprawiają, że czytelnik może wejść w rolę autora. Granica pomiędzy nimi staje się niewyraźna, co powoduje, iż teoretycznie może dojść do odwrócenia ról. Jednak należy mieć na uwadze, że to bloger dominuje nad czytelnikiem, gdyż to on jest twórcą dziennika (Więckiewicz, 2012: 23–255).

By narodziła się jakakolwiek relacja pomiędzy autorem bloga a jego odbiorcą, niezbędne jest wskazanie prawdopodobnych, psychologicznych przyczyn powstania blogów, mianowicie autoprezentacji i ekshibicjonizmu (Więckiewicz, 2012). Autoprezentacja towarzyszy ludziom w każdej sytuacji prywatnej i publicznej, nie-

---

<sup>9</sup> Nie wszystkie blogi są ogólnodostępne. Niektórzy blogowicze mogą tworzyć i dostarczać odbiorcom kody dostępu do swoich blogów. Szerzej na ten temat w: Więckiewicz, 2012.

mal od narodzin aż do samej śmierci. „Autoprezentacja to proces kontrolowania przez jednostkę sposobu, w jaki jest postrzegana przez otoczenie” (Leary, 2012: 27). Definicję zaproponowaną przez Marka Leary’ego można w prosty sposób „przenieść na grunt” blogosfery. Mianowicie jednostka, czyli bloger, zamieszcza swoje wpisy w dzienniku internetowym, za pomocą notatki ujawnia się otoczeniu, czyli innym autorom oraz czytelnikom. Tematyka notatek może dotyczyć życia rodzinnego, intymnego, zawodowego, jest dowolnie ustanawiana przez twórcę. Za pomocą wpisów oraz przy wykorzystaniu specjalnego działu – *o mnie/o autorze* – dokonuje prezentacji samego siebie. Podobnie formą autoprezentacji mogą być nazwa bloga czy nick<sup>10</sup> autora (Więckiewicz, 2012: 200). W przypadku bloga i jego narzędzi autoprezentacja może być zjawiskiem o szerokim oddziaływaniu na dwóch płaszczyznach: świadomej i nieświadomej. Nie jest możliwe jednoznaczne rozgraniczenie świadomej i nieświadomej autoprezentacji blogera. Jednak można wskazać przykład bloga, w którym autorki prowadzą świadomą autoprezentację, stylizowaną na subkulturę Emo. Jest to obecnie nieaktualizowany blog zatytułowany *Emo-martynka*<sup>11</sup>. Autorki wskazanego dziennika internetowego podawały się za około piętnastoletnią dziewczynę należącą do subkultury Emo. Blog był prowadzony w stylistyce graficznej i językowej nawiązującej do wskazanej subkultury, jednak jego autorki były osobami dorosłymi.

Drugi możliwy motyw tworzenia blogów to ekshibicjonizm (Więckiewicz, 2012: 216–217). W tym przypadku, jeśli chce się używać tego pojęcia w odpowiednim kontekście, należy odwoływać się raczej do potocznego rozumienia tego terminu. Według *Encyklopedii PWN* ekshibicjonizm potocznie oznacza skłonność do ujawniania własnych przeżyć i problemów<sup>12</sup>. Z definicji tej można wysnuć wniosek, iż bloger ma predyspozycje do uzewnętrzniania swoich doświadczeń oraz trudności życiowych.

## Kodownie/dekodowanie bloga

Powróćmy do rozważań prowadzonych na wstępie. Zauważone zostało, że internetowy pamiętnikarz, zamieszczając swoje wpisy, może stać się hegemonym wobec swego odbiorcy, wypowiadającego się i dekodującego jego przekaz w ko-

---

<sup>10</sup> Nick, czyli internetowy pseudonim autora internetowego pamiętnika.

<sup>11</sup> Zob. <http://emo-martynka.blog.onet.pl>.

<sup>12</sup> <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=4008135>, dostęp: 9.07.2016.



mentarzach. Pozostaje więc omówić, w jaki sposób teoria Halla wciąż wydaje się aktualna.

Po pierwsze, warto zaznaczyć, że w omawianej płaszczyźnie Internetu należy dokonać pewnych zmian. Hall pod pojęciem przekazu rozumiał program telewizyjny. Na potrzeby badań nad blogami należy pod tym terminem pojmować notatki blogowe (wpisy). To one rozpoczynają dyskurs znaczący. Kodowanie pamiętnikarza może mieć, podobnie jak w teorii brytyjskiego badacza, charakter językowy, wizualny lub dźwiękowy (lub wszystkie razem). Może tym samym posiadać struktury znaczące – takie jak: ogólne udostępnianie w Sieci, interaktywność, chęć autoprezentacji czy ekshibicjonizm – które wynikają z budowy samego bloga oraz postawy blogera. Właściwie kompetencje w sensie posiadanej wiedzy internetowego pamiętnikarza są mniej istotne, podobnie jak możliwości komunikacyjne. Zakłada się niejako z góry, że autor wpisu opisuje swoje doświadczenie życiowe bądź przemyślenia na wybrany przez siebie temat i w ten sposób niejako *a priori* zakłada się, iż jest uprawniony do wygłaszania sądów. W swojej teorii brytyjski badacz mówi o relacjach/stosunkach produkcji (Hall, 1987: 61) rozumianych jako ideologia. W przypadku bloga, a zgodnie z definicją słowa „ideologia”<sup>13</sup>, będą nimi pomysły, idee czy spostrzeżenia zawarte we wpisach. Nie należy zapominać również o infrastrukturze, która na potrzeby tej teoretycznej modyfikacji jest rozumiana jako korzystanie z możliwości edycyjnych, jakie daje Sieć, szata graficzna oraz opcja wstawiania komentarzy.

Z powyższych rozważań wynika zatem, iż blog zamieszczany w Internecie spełnia wszystkie kryteria, które wymienił S. Hall. Ma publiczność, czyli osoby czytające i komentujące jego treść. Tak więc możliwe jest przeprowadzenie badania, które scharakteryzuje relacje pomiędzy nadawcą – blogerem a odbiorcą – czytelnikiem, komentatorem.

Jednakże, prowadząc badania za pomocą zmodyfikowanej teorii kodowania/dekodowania, należy dobrać takie pamiętniki sieciowe, które są komentowane. To twierdzenie powinno zostać potraktowane jako założenie wstępne. Nie obniża ono jednak wartości prowadzonych badań, dlatego że, przyjmując pewne założenia teoretyczne i posługując się nimi, naukowiec godzi się na rozwiązania tego typu.

Po drugie, blog mający swoich czytelników staje się zarówno miejscem dekodowania wpisów, jak również udostępnia przestrzeń, gdzie może dojść do ujawnienia postawy odbiorczej adresata treści. Komentujący może akceptować treść przekazu, negocjować jego znaczenie lub zupełnie odrzucić. W tej sferze Sieć daje

<sup>13</sup> Zob. <http://sjp.pwn.pl/sjp/ideologia;2465523.html>, dostęp: 9.07.2016.

podobne możliwości do tych dostarczanych przez telewizję. Nadto ma jeszcze jedną zaletę, badacz ma bowiem zebrane w jednym miejscu opinie odbiorców, nie musi ich poszukiwać i tworzyć dodatkowych grup fokusowych, prowadzić wywiadów pogłębianych etc.

## Podsumowanie

Współczesny namysł metodologiczny nad teorią S. Halla pozwala wprowadzić pewne modyfikacje i dostosować ją do potrzeb badania relacji pomiędzy blogerem a jego czytelnikiem, podobnie jak to było w przypadku nadawcy programu telewizyjnego i jego odbiorcy. Wprowadzenie tych zmian wskazuje, iż teoria Halla jest nadal aktualna i może być wykorzystywana w badaniach prowadzonych w Internecie. Ponadto wskazuje także jej łatwość w aplikowalności, po przyjęciu proponowanego założenia wstępnego.

Przeanalizowanie blogosfery w ramach refleksji nad aktualnością teorii kodowania/dekodowania stawia dodatkowe pytania. Mianowicie warto zastanowić się, czy w badaniach nad przekazem hegemonicznym zmiany są na tyle zaawansowane, by mówić o zdezaktualizowaniu się tej teorii. Należałoby także poczynić rozważania nad współczesnym hegemonem (hegemonami) i jego (ich) rolą. Dodatkowo zauważyć można przystawalność teorii brytyjskiego uczonego do nowego obszaru badań. Kompatybilność ta rodzi pytanie o charakter i stopień zaawansowania zmian, jakie zaszły od pierwszej jej aplikacji do teraz.

Podobnych pytań, choćby do tych przywołanych powyżej, nasuwa się znacznie więcej, niemniej jednak nie one stanowiły przedmiot niniejszego eseju. Założeniem pracy było bowiem wypracowanie argumentów na rzecz aktualności teorii kodowania/dekodowania Halla.

## Literatura

- Bańczarowska M. (2006). *Blogi – współczesne pamiętniki*. [W:] I. Kamińska-Szmaj, T. Piekota, H. Zaśko-Zielińska (red.). *Język a komunikacja*. 12. *Oblicza komunikacji. Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*. Kraków.
- Hall S. (1987). *Kodowanie i dekodowanie*, tłum. W. Lipnik, I. Siwiński. „Przekazy i Opnie” nr 1–2. <http://emo-martynka.blog.onet.pl>
- <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=4008135>, dostęp: 9.07.2016.
- Leary M. (2012). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, tłum. A. Kamcior, M. Kamcior. Gdańsk.

Olcoń M. *Blog jako dokument osobisty – specyfika dziennika prowadzonego w Internecie*. [http://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1442/Blog%20jako%20dokument%20osobisty\\_Olco%C5%84\\_Marta.pdf?sequence=1](http://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1442/Blog%20jako%20dokument%20osobisty_Olco%C5%84_Marta.pdf?sequence=1), dostęp: 4.07.2017.

Więckiewicz M. (2012). *Blog w perspektywie genologii multimedialnej*. Toruń.



Małgorzata Anna Jakubowska

Uniwersytet Wrocławski, Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa,  
Telewizyjna i Teatralna im. Leona Schillera w Łodzi

## „Powieść o szwedzkim lęku” czyli kryminał jako zwierciadło zmian społecznych, historycznych i kulturowych na przykładzie cyklu „Wallander” Henninga Mankella\*

### KEYWORDS

anthropology of literature, pop-culture, the Swedish literature, crime story, social changes in the 20th and 21st century

Jakubowska Małgorzata Anna, „Powieść o szwedzkim lęku” czyli kryminał jako zwierciadło zmian społecznych, historycznych i kulturowych na przykładzie cyklu „Wallander” Henninga Mankella [„Novel about the Swedish anxiety”: crime story as a mirror of social, historical and cultural changes exemplified by the „Wallander” series by Henning Mankell]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 153–168, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.12.

The purpose of this thesis is to show how popculture works are expressions of the social narrative of historical, social and cultural changes that took place in Sweden in the 90s. This dissertation is based on Henning Mankell’s *Wallander* Cycle. This work will focus on the problem created after 1989, speciality the problem of immigration and issue of educational values fall.

---

„Stosować powieść kryminalną jako skalpel odsłaniający ideologiczne zubożenie i moralną wątpliwość tak zwanego państwa dobrobytu typu burżuazyjnego”

*Maj Sjöwall & Per Wahlöö*

---

\* W niniejszym artykule wykorzystano fragmenty pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr. hab. Sławomira Bobowskiego w Instytucie Filologii Polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego w 2015 roku.

## Wstęp

Cechą kultury popularnej jest jej ścisły związek z rzeczywistością społeczną. Zaliczane do niej teksty muszą nawiązywać do codziennych dylematów odbiorców. Nie może ona funkcjonować bez odwoływania się do podświadomości odbiorcy, jego lęków, nadziei i marzeń. Tylko wtedy może być *popularną*. „Odbijają się” w niej znaczenia, jakie ludzie nadają swojemu światu społecznemu. To właśnie w dzisiejszej kulturze popularnej unaocznia się trafność określenia, iż kultura jest „rozmową” społeczną (Czerwiński, 1988: 6), na jej bowiem gruncie przeważnie toczy się społeczny dyskurs. Analiza zachodzących w niej zjawisk nabiera tym samym pedagogicznego wymiaru (Jakubowski, 2006). Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, że dzieła kultury popularnej są nośnikami dominujących w społeczeństwie narracji, a zarazem zwierciadłem odbijającym zmiany społeczne, historyczne oraz kulturowe danego okresu w historii świata. Do tego posłużą książki autorstwa Henninga Mankella opowiadające o przeżyciach ystadzkiego komisarza Kurta Wallandera. Praca ta będzie skupiać się przede wszystkim na problemach, jakie pojawiły się w Szwecji po 1989 roku i rozwijają się na przełomie XX i XXI wieku.

Mankell w przedmowie do zbioru opowiadań o komisarzu Kurcie Wallanderze *Piramida* wspomina o podtytule, którego cały czas poszukiwał: „Powieść o szwedzkim lęku” (Mankell, 2011: 56–57). Autor przyznaje, że jego książki oprócz intrygi kryminalnej przemycają „wariacje na ten sam temat: «Jakie procesy zachodzą w państwie prawa w latach dziewięćdziesiątych? Czy demokracja będzie w stanie przeżyć, jeżeli naruszy się fundament praworządności? Czy szwedzka demokracja ma jakąś cechę, która pewnego dnia zostanie uznana za zbyt wygórowaną?»” (Mankell, 2011: 56–57). Specyfiką tekstów popkultury jest komentowanie czasów, w którym powstają. Dlatego dzieła takie jak film, literatura czy muzyka stanowią doskonałą „piaskownicę” dla archeologa, jakim jest antropolog literatury. W tym miejscu warto przytoczyć wypowiedź Mariusza Czubaja, który twierdzi, że „nie trzeba być jednak fanem powieści kryminalnych, by wiedzieć, że właśnie ten podgatunek przeżywa swój najlepszy czas” (Czubaj, 2012: 5) Liczne reedycje książek, wznowienia, ulepszanie okładek, tworzenie dodatkowych opracowań oraz ekranizacje udowadniają, że powieść kryminalna w XXI wieku wcale nie odeszła do lamusa. Tuż po światowym sukcesie trylogii *Millennium* Stiega Larssona biura turystyczne zaczęły organizować wycieczki śladami głównych bohaterów książki. Analogiczna sytuacja jest spotykana we Wrocławiu. Przewodnicy oferują podróże tropami Eberharda Mocka – detektywa znanego z książek Marka Krajewskiego, a fani spotykają się, by wspólnie odtwarzać niektóre fabuły. Nasuwa się pytanie: co spowodowało znaczny wzrost fascynacji powieściami kryminalnymi?

Zainteresowanie kryminałami mogłoby się wydawać niepokojącym zjawiskiem (ze względu na treść powieści) – morderstwa, samobójstwa, handel narkotykami czy okaleczanie innego człowieka nie odzwierciedlają pozytywnych cech człowieczeństwa (o ile w ogóle w tym wypadku można mówić o człowieczeństwie). Raymond Chandler zwraca uwagę, że „zabójstwo, które jest wynikiem frustracji jednostki – a zatem frustracji całego gatunku – może mieć i w rzeczywistości ma wiele implikacji socjologicznych” (Chandler, 1944). Maj Sjöwall wraz z Per Wahlöö próbują wskazać „przyczynę” swoistego *boomu* powieści kryminalnych, jaki panuje na całym świecie. Zdaniem pisarzy „ta forma literacka jest jak dotąd jedyną, która w rozsądnie przyjemnej i łatwo dostępnej formie odzwierciedla niektóre strony współczesnego społeczeństwa” (Sjöwall, Wahlöö, 2012: 14). W swoich rozważaniach podają przykład „dziedzictwa”, jakie niosą za sobą teksty kultury: „Jeśli za sto lat ktoś zapragnie przeczytać książkę o Nowym Jorku, o tym, jak to miasto wygląda dziś, uważamy, że nie znajdzie lepszych opisów niż na przykład w *The Young Prey* autorstwa Hillary’ego Waugha, powieści, którą sam autor, w chwili niezwyklej przenikliwości, określił jako «too true to be good»” (Sjöwall, Wahlöö, 2012: 15–16). Książki tworzone współcześnie, które opowiadają o „naszych czasach”, stanowią pewne świadectwo antropologiczne, tego, jak owe dzisiejsze czasy wyglądają. Kryminały, tak jak inne dzieła popkultury, stają się pewnym zwierciadłem, w którym odbijają się zmiany społeczne, historyczne oraz kulturowe. Doskonałym podsumowaniem będą słowa Burszty i Czubaja: „Powieść kryminalna bywa zatem swoistym indeksem zmian w świecie współczesnym, zmian widzianych, co oczywiste, pod określonym kątem i na potrzeby intrygi” (Burszta, Czubaj, 2007: 23).

Wolfgang Iser w swoim artykule *Czym jest antropologia literatury? Różnica pomiędzy fikcjami wyjaśniającymi a odkrywającymi* zwraca uwagę na rolę antropologa literatury – ma on za zadanie pokazać nieuchwytną treść, która jest niezauważalna po „zwyczajnym” przeczytaniu tekstu. Autor w swojej pracy mówi o pojęciu *fikcji literackiej*, podając definicję przedstawienia rzeczywistości „jak gdyby” – utwór literacki może przypominać rzeczywistość (por. Iser, 2006: 11–35). Jednocześnie „jak gdyby” stanowi pewną tarczę dla autorów powieści, którzy mogą się w ten sposób bronić przed zarzutami ukazania fałszywej rzeczywistości. Doskonałym przykładem *fikcji* oraz *jak gdyby* są powieści kryminalne. Autorzy opowiadań, tworząc *fikcję*, pokazują to, co, ich zdaniem, jest złe i niezauważalne dla większości ludzi. Pisarze tworzą pewną kalkę, która po przyłożeniu do ich powieści wskazuje informacje niedostrzegalne przy „pierwszym” przeczytaniu. Podsumowując myśl Isera, autor pragnie by czytelnik/antropolog nauczył się czytać „między wierszami” i był w stanie wynaleźć to, co jest niepowiedziane wprost. Iser

w swoich założeniach mocno inspirował się Clifordem Geertzem oraz jego teorią „opisu gęstego”. Niniejszy artykuł ma za zadanie odczytać to, co jest niezauważalne dla „zwykłego” czytelnika. Najpierw należałoby jednak zastanowić się nad samą postacią mordercy ukazaną w kryminałach Mankella, co ona z sobą niesie, oraz nad tym, co jest przyczyną tych nagłych zmian w społeczeństwie szwedzkim na przełomie XX i XXI wieku.

## Nagłe zmiany

Pod koniec lat osiemdziesiątych miały miejsce dwa bardzo ważne dla Szwedów wydarzenia: w 1986 roku zamordowano premiera Olofa Palmego, a w 1989 upadł mur berliński. Zamordowanie premiera niesie za sobą pewien niepokój, ludzie, przyzwyczajeni do wolności, związanej z niezagrożonym bezpieczeństwem, odkryli, że ta swobodna przestrzeń została im zabrana. Mankell w jednym z wywiadów tak mówi o tym wydarzeniu:

Jeśli coś w Szwecji pękło, to pewnie od owej fatalnej nocy w 1986 roku, gdy zamordowano premiera Olofa Palmego, wracającego do domu z kina... (...) Śmierć Palmego zawsze będzie traktowana jako ten zwrotny symboliczny moment, który zmienił Szwecję. Nie wydaje mi się, by była to prawda. Gdyby Palme żył, wszystko, co się miało wydarzyć, i tak by się wydarzyło. Mniej więcej od dwudziestu lat możemy obserwować, jak tworzy się społeczeństwo oparte na chorych podstawach. Powinniśmy je reformować i uzdrawiać, nie zaś do reszty zniszczyć. (Burszta, Czubaj, 2007: 205–206)

Zdaniem pisarza, gdyby losy potoczyły się inaczej, wiele w historii społeczeństwa szwedzkiego by się nie zmieniło. Jednak dla mieszkańców Skandynawii wydarzenia z 1986 roku były pewnym sygnałem ostrzegawczym, że ich państwo wraz z nimi zaczyna się powoli zmieniać. Również w książkach Mankella można wyczytać częste refleksje Wallandera oraz jego współpracowników, odnoszące się do zabójstwa Palmego:

Zagadkowe, dotychczas niewyjaśnione zabójstwo szwedzkiego premiera sprzed dziesięciu lat pozostawiło po sobie uraz nie tylko w szeregach policji, ale w dużej części szwedzkiego społeczeństwa. Zbyt wielu ludzi, zarówno w policji, jak i poza nią wiedziało, że zabójstwa prawdopodobnie nie wyjaśniono, dlatego że śledztwo zostało skandalicznie spartaczone już we wczesnym stadium przez samozwańczego i niekompetentnego wojewódzkiego komendanta policji. (Mankell, 2007: 210)

Mankell w ten sposób wkłada w usta Wallandera powszechną opinię, która panuje w społeczeństwie szwedzkim na ten temat.



Zabójstwo Palmego stanowi pewien początek. Dziewiątego listopada 1989 roku upadł mur berliński, a wraz z nim przestały istnieć „granice” dla wielu państw bloku wschodniego. Dzięki temu możliwa stała się emigracja. Do Szwecji zaczęli napływać imigranci z różnych krańców świata. Upadek muru berlińskiego przeważnie kojarzy się z niezależnością, jednak ta wolność z punktu widzenia Szwedów została im ograniczona ze względu na napływających emigrantów z państw bloku wschodniego. Między innymi dlatego problem imigracji jest tak często poruszany przez Mankella w jego powieściach. W ten sposób mówi Wallander o swojej ojczyźnie:

Oto Szwecja, pomyślał. Pozornie wszystko jasne i świeże, lotniska zbudowane tak, by nie mógł się w nich zagnieździć żaden brud. Wszystko na widoku, wszystko jest tym, na co wygląda. Nasza religia i narodowa nadzieja to bezpieczeństwo, zapisane i zagwarantowane przez prawo, cały świat wie, że śmierć z głodu jest u nas przestępstwem. Nie rozmawiamy z obcymi bez potrzeby, bo oni mogą nas skrzywdzić, zaśmieszyć nam kąt, zaciemnić nasze neony. Nie zbudowaliśmy nigdy imperium, dzięki czemu nie musieliśmy oglądać, jak się rozpada. Wmówiliśmy sobie, że stworzyliśmy mały, ale najlepszy ze światów. Byliśmy zaufanymi stróżami rajy, a teraz, gdy party się skończyło, odgrywamy się najbardziej nieprzychylną kontrolą paszportową na świecie. (Mankell, 2012: 217)

Dla tego cytatu ważny jest kontekst. Wallander wypowiada te słowa podczas podróży służbowej do Rygi, stolicy Łotwy, do niedawna jednej z republik Związku Radzieckiego. Ta podróż dla bohatera jest niezwykle ważna, ponieważ „otwiera mu oczy” na inny świat, po raz pierwszy spotyka się z biedą, korupcją oraz bezustanną walką z ustrojem politycznym. Szwedom najbardziej przeszkadza w imigrantach spotkanie właśnie z tym „innym światem”: nagle muszą nauczyć się żyć wśród odmiennej kultury oraz zwyczajów.

Wydarzenia z 1986 oraz 1989 roku były zaledwie początkiem następnych zająć. Dwa lata po upadku muru Szwedzi przeżyli kolejny szok, a wydarzenia w Sztokholmie stały się dla niektórych głośnym krzykiem społeczeństwa, które nie zgadza się z polityką państwa. Na początku lat dziewięćdziesiątych na ulicach szwedzkiej stolicy pojawił się zamaskowany morderca – snajper strzelający do przypadkowych osób, których wygląd może wskazywać na obce pochodzenie. Obozy dla uchodźców są przeludnione i stają się miejscem częstych zamachów – bramy są obrzucane koktajlami Mołotowa (Tamas, 2013). W wywiadzie udzielonemu Czubajowi i Burszczie Mankell tak mówi o wspomnianych zmianach:

Gdy społeczeństwo przechodzi dogłębną przemianę – taką, jaką na przykład przechodziłście w Polsce po drugiej wojnie światowej – zawsze znajdują się ludzie, którzy będą mieli poczucie, że utracili coś istotnego. I taki właśnie jest Wallander. Krytyczny w stosunku do

rzeczywistości. A może lepiej powiedzieć, że jest zachowawczy: nie tyle poszukuje czegoś istotnego w przeszłości, ile poważnie wątpi w to, czy zmiany, jakie w Szwecji się dokonują, są zmianami na lepsze [wyróżn. M.A.J.]. (Burszta, Czubaj, 2007: 205)

Dalej wspomina o początkach stworzenia postaci Wallandera: „To był 1989 rok. Wtedy postanowiłem napisać o szwedzkim rasizmie i o tym, jak otwarte społeczeństwo i tolerancyjni zazwyczaj ludzie zmieniają się w ksenofobów. Wtedy też zrozumiałem, że moim bohaterem musi być oficer policji” (Burszta, Czubaj, 2007: 206). Dla autora powieści kryminalnych przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku również jest ważnym momentem, zauważa wspomniane zmiany oraz wzrost ksenofobii w państwie szwedzkim. Slavoj Žižek w ten sposób pisze o opowiadaniach szwedzkiego autora: „Mankell przywołuje wszystkie traumatyczne tematy, które dają podstawę do szerzącego się w Szwecji populizmu: napływ nielegalnych imigrantów, wzrost przestępczości i przemocy, rosnące bezrobocie i brak bezpieczeństwa społecznego, rozpad solidarności społecznej... On skupia się na tych, którzy pozostają w cieniu, rozpaczliwe zagubieni w egzystencji” (Žižek). Nie tylko słoweński teoretyk zwraca uwagę na specyfikę „drugiego dna” powieści Mankella. W książce Barry’ego Forshawa o powieściach skandynawskich można wyczytać takie zdanie: „Mankell w swoich powieściach niezachwianie odsłania głęboko zakorzenione podziały w społeczeństwie szwedzkim, wchodząc również w ciemne zakamarki psychiki swoich rodaków” (Forshaw, 2013: 17)<sup>1</sup>. Szwedzki pisarz traktuje swoje powieści jako miejsce do analizy społeczeństwa w którym przyszło mu żyć, wychowywać się oraz dorastać.

Czubaj zwraca uwagę, że „Mankell podejmuje w ten sposób dwa zasadnicze tematy, które w rozległy sposób i w różnych odcieniach pojawiają się w powieściach kryminalnych innych szwedzkich pisarzy. Pierwszą sprawą jest kwestia przemocy. (...) I sprawa druga, którą jest klęska modelu pedagogicznego. Jak to się dzieje, pyta Mankell, że czternastolatek przemienia się w seryjnego zabójcę? Co się dzieje ze szwedzką rodziną i modelem wychowawczym?” (Czubaj, 2010: 318). W poniższym artykule zostanie poddana analiza „upadku modelu pedagogicznego” oraz wpływ imigracji na rozwój przemocy i ksenofobii w Szwecji.

---

<sup>1</sup> Wszystkie cytaty pochodzące z prac obcojęzycznych, niewydanych w Polsce, w niniejszym artykule podaję we własnym tłumaczeniu.

## Imigracja

W rozważaniach zawartych w niniejszym artykule niezwykle ważne wydaje się osadzenie współczesnych wydarzeń w kontekście całych dziejów państwa szwedzkiego. Jacek Kubitsky tak pisze we wstępie rozdziału „*som invandrare* jak imigranci” w swojej książce *Alfabet szwedzki*: „Historia zaoszczędziła Szwecji doświadczeń wędrowności ludów, najazdów i okupacji przez obce mocarstwa. W odróżnieniu od innych krajów europejskich Szwecja nigdy nie zaznała potężnych wstrząsów politycznych, krwawych rewolucji i zamachów stanu, a przede wszystkim dwóch wojen światowych” (Kubitsky, 2012: 81). Takie „wstrząsy polityczne, krwawe rewolucje oraz zamachy stanu” przyczyniają się do kształtowania tożsamości narodowej oraz są pewnym naturalnym elementem ruchów etnicznych. Wydarzenia na przełomie ostatnich trzydziestu lat stanowią pewien szok dla mieszkańców Skandynawii, rejonu, który do tej pory nie miał za wiele wspólnego z takimi wielkimi tragediami, jakimi były chociażby obie wojny światowe.

Wspomniane wcześniej morderstwo Olofa Palmego stanowi początek tej „rewolucji” w historii. Lata dziewięćdziesiąte rozpoczynają się od wydarzeń w Sztokholmie. John Ausonius (zwany inaczej „człowiekiem-laserem”) terroryzował ludzi, których wygląd wskazywał na obce pochodzenie. Zaledwie ponad dekadę później, w latach 2003–2010, historia się powtórzyła. Szwecja była prześladowana przez Petera Mangsa („snajpera z Malmö”), niedawno skazanego za swoje czyny. Niedaleko Szwecji, na norweskiej wyspie Utøya, Anders Breivik 22 lipca 2011 roku dokonał zamachu na obóz młodzieżowej Partii Pracy; wcześniej podłożył bombę pod siedzibę premiera Norwegii. Każdy z powyżej wymienionych morderców kierował się jedną pobudką – ksenofobią.

Kraje skandynawskie, które przez setki lat były szczelnie zamknięte na ludność spoza ich regionu, nagle muszą stawić czoła imigracji. „Tubylcom” nie podoba się fakt, że koło ich rodzinnych domów zaczynają tworzyć się zamknięte enklawy, a ich spokojna, opanowana, protestancka kultura miesza się z „kolorową”, gwarną kulturą ludzi z całego świata. Na potwierdzenie tego zjawiska warto przytoczyć dane liczbowe: „W ciągu dziewięciu lat, od 1991 do 2000 roku, Szwecja udzieliła zezwolenia na stały pobyt dla pół miliona cudzoziemców, z których co trzeci podawał się jako uchodźca. Nikt nie wie, ilu prawdziwych uchodźców mieści się w tej kategorii. Doświadczenie podpowiada, że stanowią oni znikomą mniejszość, choć o tym nie należy w Szwecji mówić głośno” (Kubitsky, 2012: 83).

Paradoks imigrantów jest bardzo prosty: z jednej strony Szwecja staje się jałowym, otwartym państwem, które dosłownie jest w stanie przyjąć każdego w swoje progi. Z drugiej strony, poprzez swoje działania (a raczej ich brak) zaczyna zamy-

kać się na inność, jaką z sobą niesie ludność pochodząca z obcych państw. Kubitsky tak pisze o owym „fenomenie”: „Każdy człowiek, podobnie jak każdy kraj, potrzebuje linii demarkacyjnej. Jest to podyktowane dwoma czynnikami: bezpieczeństwem i wymogiem suwerenności. Świat bez granic jawi się jako pustynia, zaś świat z zamkniętymi granicami staje się więzieniem” (Kubitsky, 2012: 87). Warto teraz przejść do analizy niektórych opowiadań Mankella.

Już w pierwszym opowiadaniu z komisarzem Wallanderem pojawia się problem imigracji. Główny bohater prowadzi sprawę makabrycznego morderstwa pewnego starszego małżeństwa. Jedną z niewielu poszlak, jakie ma, jest słowo wypowiedziane przez ofiarę przed śmiercią: „zagraniczny”<sup>2</sup>. W *Mordercy bez twarzy* wiadomo jedno – mordercą jest osoba, która nie jest z pochodzenia Szwedem (bądź Szwedką). Mankell w ten sposób pokazuje lęk Szwedów przed obcością, innością, co często jest utożsamiane z osobami pochodzącymi spoza Skandynawii.

Podczas całego dochodzenia czytelnik jest świadkiem kilku innych „zagranicznych” incydentów. Nie zawsze winę ponoszą imigranci. Dowiadujemy się, że podpalono jeden z ośrodków dla uchodźców, przez co niemalże doszczętnie spłonął, a z kolei jeden z somalijskich uchodźców został zamordowany. Być może Mankell w ten sposób chciał „oczyścić pole walki”, pokazując, że „wina” leży po obu stronach barykady, zarówno wyizolowanych imigrantów, jaki i mocno izolującego się społeczeństwa szwedzkiego.

Pomimo że motyw zbrodni okazuje się błahostką, a mordercy nie mieli na celu żadnych ksenofobicznych działań związanych ze swoim pochodzeniem, Mankell pozostawia pewną otwartą furtkę do dalszych rozważań nad imigrantami w państwie szwedzkim oraz tym, jak obie strony podchodzą do tego problemu. Na przykładzie *Mordercy bez twarzy* widać, że nie ma jednej „winnej” strony.

Przykład Szwecji jako „więzienia” jest zauważalny w książce *Psy z Rygi*<sup>3</sup>. Główny bohater, Wallander, odbywa służbową podróż do stolicy Łotwy. Jego działania są podyktowane między innymi poprzez pojawienie się „macek” mafii na terytorium szwedzkim. Do tej pory „zjawisko” gangstera kojarzone jest przez bohaterów opowiadań z kultowymi filmami, takimi jak *Ojciec chrzestny*, bądź z regionem tak odległym jak Sycylia. Tak Martinsson mówi o „zjawisku” mafii, która jest jednym z elementów powieści *Psy z Rygi*:

---

<sup>2</sup> W niniejszej pracy zostało podane tłumaczenie Anny Marciniakówny (Mankell, 2004), w innych przekładach można znaleźć tłumaczenie „cudzoziemiec”; oryginalne słowo: *unländsk*.

<sup>3</sup> Mankell w podrozdziale książki *Ręka* sam wspomina, że drugi tom powieści miał przede wszystkim za zadanie opowiedzieć (a co za tym idzie, również uświadomić szwedzkich czytelników) o wydarzeniach w Europie już po upadku muru berlińskiego.

– Mafia – odezwał się Martinsson, który dotąd milczał, ograniczając się do podsuwania Wallanderowi właściwych wyrażení i słów angielskich – To dla nas coś nowego. Świetnie zorganizowane rosyjskie czy wschodnioeuropejskie syndykaty zbrodni. Kilka lat temu szwedzka policja zorientowała się, że zaczęły się u nas pojawiać szajki sowieckiego pochodzenia, przede wszystkim w Sztokholmie. Ale wciąż wiemy o nich zbyt mało. Kilka brutalnych zbrodni wynikających z wewnętrznych porachunków stanowiło pierwszą oznakę tego, że coś zaczyna się dziać. I ostrzeżenie, że ci ludzie w ciągu najbliższych lat będą próbowali wbić klin w tutejszy światek przestępczy i zająć w nim kluczowe pozycje. (Mankell, 2012b: 86)

Dla policji z Ystad pojawienie się w Szwecji zorganizowanej przestępczości z Łotwy jest zjawiskiem bardzo abstrakcyjnym, a zarazem absurdalnym. Szokuje to nie tylko mieszkańców, ale również pracowników policji, którzy powinni być zorientowani w tego typu zbrodniach.

Jednak mafia to nie wszystko. W związku z popełnioną zbrodnią Wallander musi odbyć służbową podróż do Rygi. Ten etap jest dla bohatera wbrew pozorom bardzo ważny. Przekraczając granicę Szwecji, poznaje inny, „wspaniały” świat. Zaczyna do niego docierać to, co do tej pory znajdowało się za taflą szkła od telewizora. Ma okazję na własne oczy zobaczyć, na czym polega korupcja oraz państwo pełne politycznych napięć. Główny bohater sam przyznaje, że jest zamknięty na to, co dzieje się poza jego rodzimym krajem:

Wallander wiedział, co miała na myśli. Jeszcze nie minął miesiąc od czasu, kiedy elitarne jednostki sowieckie, zwane czarnymi beretami, ostrzelały budynek ministerstwa spraw wewnętrznych w centrum Rygi. Zginęło sporo niewinnych ludzi. Wallander widział w gazetach zdjęcia barykad, wznoszonych z kamiennych bloków i zespawanych żelaznych rur. Ale mimo to nie bardzo rozumiał, co się właściwie stało. Zaczynał odnosić wrażenie, że zawsze wiedział zbyt mało o tym, co się wokół niego dzieje. [wyróżn. M.A.J.] (Mankell, 2012b: 79)

Wallander, błędząc po Rydze, napotyka grupę konspiracyjną, która stara się pokazać mu, jak naprawdę wygląda życie wysiedleńca na Łotwie i poza nią. Imigranci, którzy poprzez różne sytuacje polityczne, ale również ekonomiczne zostali przymuszeni do opuszczenia ojczyzny, nie chcą utracić swojego pochodzenia. Dla nich życie w państwie tak innym od ich rodzimego jest jednoznaczne z pożegnaniem się na stałe ze swoją kulturą, a przede wszystkim tożsamością narodową. Między innymi dlatego powstają całe getta imigracyjne. Niemniej jednak „wina” leży po obu stronach – imigranci nie okazują chęci do jakichkolwiek zmian, a z kolei Szwedzi, jak dzieci, zamykają oczy, udając, że nie ma żadnego problemu.

Również w *Białej łwicy* Mankell chce pokazać Szwedom świat, który istnieje poza granicami ich państwa. Informacje, które docierają do mieszkańców Skan-

dynawii o apartheidzie, są ignorowane, a większość z nich używa powszechnego zdania „nas to nie dotyczy”. Mankell w tym tomie powieści chce pokazać, że wbrew pozorom, pomimo odległości, Szwecję oraz Republikę Południowej Afryki wiele łączy. Doskonale puentuje powyższą myśl Michael Tapper: „podobnie jak w przypadku postapartheidowskiej RPA Nelsona Mandeli, z pewnych względów, «wielki świat» poza Szwecją nie może być wyłącznie kojarzony z tyranią, przemocą i śmiercią jako wcieleniem zła” (por. Tapper, 2014: 171). Zarówno Szwecja, jak i RPA zamknęły się na „wielki świat” – dla tych państw wszystko, co inne, jest kojarzone z „tyranią, przemocą oraz śmiercią jako wcieleniem zła”, jednak z czasem okazuje się, że nie do końca tak jest. Wszystko zależy od podejścia, by nie uczynić ze swojego kraju więzienia.

Dla Wallandera każda nowa zbrodnia jest doświadczeniem, z którego wyciąga lekcje. Dowiaduje się więcej nie tylko o samych ludziach, ale również o historii i kulturze innych państw:

W ostatnich latach Wallander wiele razy miał styczność z obcokrajowcami zamieszkanymi w różne sprawy. Byli ofiarami przestępstw lub ich możliwymi sprawcami. Jego wcześniejsze wyobrażenia o istnieniu prawd absolutnych, o tym, co dobre, a co złe, o winie i niewinności, wcale nie muszą być powszechnie obowiązujące. Zależnie od pochodzenia, dorastania w określonej kulturze, zmieniały się również kwalifikacje przestępstw. W takich sytuacjach często czuł się bezradny. Brakowało mu wiedzy, jak zadawać właściwe pytania, które mogłyby doprowadzić do wyjaśnienia spraw. (Tapper, 2014: 288)

Wallander z czasem przekonuje się, że nie istnieje jeden, dobry system prawny. Nie ma prawdy absolutnej. Sam o swoich przemyśleniach mówi w ten sposób:

Żyję w kraju, w którym uważamy, że wszystkie prawdy są proste. I niepodważalne. Cały nasz system prawny opiera się na tej zasadzie. Teraz zaczynam sobie uświadamiać, że być może obowiązuje coś wręcz przeciwnego. Prawda jest złożona, wieloznaczna, pełna sprzeczności. Kłamstwo natomiast jest czarne i białe. Inaczej postrzegają prawdę ci, którzy gardzą ludzkim życiem, i ci, którzy je szanują. (Tapper, 2014: 288)

Powyższe zdanie również doskonale pasuje do kolejnego problemu analizowanego w niniejszym artykule, „upadku wartości wychowawczych”. Wallander odkrywa, że „punkt widzenia zależy od punktu siedzenia” i czasami dla kogoś zbrodnią jest zwykła kradzież, a dla innych morderstwo jest rzeczą codzienną, błahą.

Powyższe przykłady stanowią zaledwie część motywów imigracji, jakie przejawiają się w powieściach Mankella. Zostały wybrane te, które dają największe odbicie problemu, z jakim zmaga się Szwecja w ostatnich latach. W *Mordercy bez twarzy* jest ukazana kwestia imigracji oraz nienawiści z dwóch stron – oso-



by przybywającej do nowego państwa oraz stałych mieszkańców. W *Psach z Rygi* oraz *Białej lwicy* pokazano, jak zamknięcie się na „nowy, wspaniały świat” tworzy problemy, a jednocześnie bariery, które po pewnym czasie są nie do przeskoczenia.

## Kryzys przyjętego w Szwecji projektu pedagogicznego i społecznego

„Powinniśmy się lękać nie amoralności wielkich ludzi, ale tego, że to właśnie ona często prowadzi do wielkości”

*Alexis de Tocqueville*

Kolejnym zagadnieniem poruszonym przez szwedzkiego pisarza jest „klęska modelu pedagogicznego” (Czubaj, 2010: 319) pielęgnowanego przez lata w Szwecji. Jednym z elementów życia, które ma ogromny wpływ na wychowanie, jest praca. Kubitsky, powołując się na myśl Woltera, zwraca uwagę, jaką ogromną rolę w wychowaniu przeciętnego Szweda ma praca. Według francuskiego filozofa „praca pozwala ludziom uniknąć trzech nieszczęść: biedy, występku i nudy” (Kubitsky, 2012: 13). Dla każdego człowieka praca jest bardzo ważna, jednak dla Szwedów to jeden z ważniejszych etapów życia (Kubitsky, 2012: 13). Kubitsky znajduje dwie „przyczyny” takiego przywiązania do pracy: warunki klimatyczne oraz wpływ luteranizmu. (Kubitsky, 2012: 13). Dalej można wyczytać:

Luteranizm – szwedzka wersja protestantyzmu – powołując się na Biblię, podkreślał dobitniej niż katolicyzm znaczenie pracy i jej rolę w kształtowaniu charakteru. Człowiek był – i w zasadzie nadal jest – rozumiany przede wszystkim jako *homo faber* (łac. człowiek wytwórca), a nie *homo ludens* (człowiek bawiący się). Praca w pocie czoła była jedną z cnót, które Kościół szwedzki zaszczylił swoim wyznawcom od początku reformacji w 1527 roku. (Kubitsky, 2012: 14)

Praca stanowi jeden z elementów wychowania młodego człowieka. Równie ważna jest rodzina oraz środowisko, którym otacza się dziecko.

Wallander w *Mężczyźnie, który się uśmiechał* zajmuje się badaniem morderstwa dwóch adwokatów, ojca i syna – Gustafa i Stena Torstenssonów. W trakcie śledztwa pojawiają się pewne ślady, które prowadzą do Alfreda Harderberga – właściciela ogromnej posiadłości, zamku w Farnholmie. Harderberg jest bardzo ważną postacią w szwedzkiej gospodarce, znaną przede wszystkim z działalności charytatywnej. Z czasem okazuje się, że Gustaf Torstensson przed śmiercią, pracując jako adwokat Harderberga, pomaga mu ukrywać niektóre przepływy gotówki. Wallander natrafia na trop nie tylko nielegalnych transakcji finanso-



wych. Okazuje się bowiem, że cała działalność charytatywna była jedynie przykrywką, zasłoną dymną dla prawdziwego źródła zarobków. Harderberg zajmuje się przede wszystkim handlem ludzkimi organami. Mankell tak pisze o swoich refleksjach omawianej książki:

Punktem wyjścia historii w *Mężczyźni, który się uśmiechał* jest najgorszy rodzaj przestępstwa przeciwko mieniu, jakiego można się dopuścić i na jakie można być narażonym. I nie mam na myśli tego, że ktoś został okradziony ze swojego majątku. Tutaj dokonano kradzieży kawałka ciała człowieka, organu, który potem sprzedaje się dalej, do transplantacji. (Mankell, 2013: 119)

Mankell w tej książce pokazuje zachłanność i chciwość, jaką powodują pieniądze. Harderberg nie myślał o pomocy ludziom, a ludzkie organy nazywał „towarem”. Dla niego praca nie kojarzyła się z trudem, ale przede wszystkim z zarobkiem – nie był *homo faber*, lecz *homo ludens*; pieniądze dawały możliwości zabawy. Szwedzki pisarz wskazuje również na dwa elementy, które są odpowiedzialne za „upadek wartości” tego wychowania: brak pokory oraz obojętność społeczeństwa szwedzkiego. Wypracowany przez lata luterański model wychowania pokazywał, ile dobrego niesie ciężka praca. Problem zaczyna się pojawiać, gdy ludzie myślą tylko o swojej pracy, a resztę świata traktują jak potencjalny „towa”. Tak jak działo się w przypadku Harderberga. Wallander w ten sposób wypowiada się o swoich przemyśleniach na temat współczesnej gospodarki: „Dotychczas, głębiej się nie zastanawiając, żył z poczuciem pełnego zaufania do tradycji, która głosiła, że szwedzka gospodarka, tak jak małżonka cesarza, jest poza wszelkimi podejrzeniami. Szwedzcy mężczyźni i kobiety, reprezentujący wielkie koncerny, byli fundamentem, na którym wznosił się cud dobrobytu” (Mankell, 2007: 202). Mankell w ten sposób pragnął pokazać, że sukces wielkich koncernów często opiera się na tragedii małych, zwykłych śmiertelników. Niektórzy próbują „odkupić swoje winy” poprzez działalność charytatywną, inni z kolei nie widzą w tym żadnego problemu.

W kolejnym tomie, zatytułowanym *Fałszywy trop*, jest pewne połączenie obu omawianych problemów: imigracji oraz „klęski modelu pedagogicznego” (Czubaj, 2010: 319). Wszystko zaczyna się od samospalenia młodej, czarnoskórej kobiety na polu zasianym rzepakami. Wallander nie może pojąć, jak można wybrać tak bolesny rodzaj samobójstwa. Zbrodnia ta sprawia problem nie tylko moralny, ale również prawny, policja nie wie, w jakiej „kategorii” umieścić to przestępstwo: „– Nikt nie popełnił przestępstwa, ale to przecież morderstwo. Zamordowała samą siebie. (...) – Zamordować siebie, a popełnić samobójstwo to nie zawsze to samo (...)” (Mankell, 2012a: 44). Samobójstwo dziewczyny to zaledwie początek, w Ystad pojawia się seryjny morderca, który kolekcjonuje skalpy swoich ofiar. Dla Wallandera

oraz jego współpracowników to również stanowi szok, tak jak wcześniejsze pojawienie się mafii (*Psy z Rygi*): „– Do tej pory myślałem, że seryjni mordercy są tylko w USA. Ale żeby tutaj? W Ystadzie? W Skanii?” (Mankell, 2012a: 44).

Okazuje się, że seryjnym mordercą jest czternastoletni chłopiec – Stefan Fredman, który chce zemścić się na swoich oprawcach. Myśli, że uda mu się uratować siostrę, od lat leczoną w szpitalu psychiatrycznym. Pomysł na takie działanie wziął z komiksu. Chłopiec z zimną krwią zaplanował i wykonał cztery morderstwa – w tym jedno na swoim ojcu, który sprzedał swoją córkę (wcześniej wspomnianą siostrę Stefana) luksusowej agencji towarzyskiej zapewniającej rozrywkę szwedzkiej elicie<sup>4</sup>. Fredman zakłada tak naprawdę dwie maski: indiańskiego wojownika Geronimo oraz szefa FBI, agenta Hoovera. Prawdopodobnie chłopiec w ten sposób pragnął „oczyścić” swoje działania – zakładając twarz stróża prawa (Hoovera), usprawiedliwia swoje działania, które wykraczają poza prawo szwedzkiego obywatela. Samsel-Chojnacka w analizie postaci Fredmana powołuje się na nordyckie sagi, gdzie zemsta była rzeczą naturalną, a wręcz obowiązkiem (por. Samsel-Chojnacka, 2012: 132).

Mankell w *Falszywym tropie* porusza jeszcze jedną ważną kwestię: upadku modelu rodziny. Stefan Fredman wychował się w rodzinie, którą można nazwać patologiczną. Wcześniej wspomniany ojciec Stefana jest drobnym paserem, zdolnym do sprzedania swojej córki. Matka z kolei nie jest w stanie zobaczyć świata bez okularów, jaki stanowi dla niej alkohol. Ojciec jest znany okolicznej policji między innymi przez pobicia, jakich dopuszczał się na ciężarnej żonie – mamie Stefana. Młody chłopiec, przyszyły seryjny morderca, nie ma kręgosłupa moralnego, a co za tym idzie, nie zostają mu przekazane odpowiednie wartości wychowawcze. Stefan jako czterolatek tak bardzo bał się swojego ojca, że próbował wydlubać sobie oczy, Wallander tak reaguje na tę wiadomość:

– To niemożliwe. Nie w Szwecji.

– Właśnie w Szwecji. W środku świata. (Mankell, 2012a: 60)

Przytoczone sytuacje stanowią zaledwie część opisywanych przez Mankella przykładów. W *Piątej kobiecie* Wallander ma do czynienia z bezwzględny zabójcą, którym okazuje się kobieta – Yvonne Ander. Morderczyni postanawia sama dokonać aktu sprawiedliwości na oprawcach kobiet. Z precyzją planuje kolejne zabójstwa. W tej powieści widać „klęskę modelu pedagogicznego” (Czubaj, 2010: 319) również w policji „Wallander zauważył, że wśród kolegów istnieje zrozumie-

---

<sup>4</sup> Mankell, opisując tę historię, prawdopodobnie wzorował się na aferze Geijera, która miała miejsce pod koniec lat siedemdziesiątych.

nie dla postępków Yvonne Ander” (Mankell, 2006). Policja oraz Ander zdają sobie sprawę, że gdyby nie ona, tych zbrodniarzy nigdy by nie osiągnęła sprawiedliwość. Można śmiało zasugerować twierdzenie, że Ander oraz czternastoletni Fredman z *Falszywego kroku* stanowią pewną rozwiniętą opcję Batmana. Z jednej strony wszyscy są wdzięczni Batmanowi, Ander czy Fredmanowi za zrobienie „porządku” na ulicy – w końcu mordują zbrodniarzy, morderców bądź innych, którzy wystają poza margines „normalności”. Z drugiej strony każdy wie, że kodeks Hammurabiego nie funkcjonuje już od dawna, a prawdziwi zbrodniarze powinni być sądzeni przez prawdziwy sąd. Jednak doświadczenie bohaterów mówi, że sprawiedliwość często omija przestępców, a gdy jednak wpadają w ręce policji, to wymiar kary nie zawsze jest równy popełnionym zbrodniom.

W książce *O krok* komisarz walczy z seryjnym zabójcą, mordującym ludzi młodych i szczęśliwych, stanowiących jego przeciwieństwo. Nie jest w stanie znieść widoku cudzej radości, więc postanawia go unicestwić. Samsel-Chojnacka w swoim artykule *Morderca o wielu twarzach. Portrety zabójców w serii o komisarzu Wallanderze* powołuje się na myśl Philipa Zimbardo:

Jedną z najgorszych rzeczy, jakie możemy zrobić naszym bliźnim, to odebrać im ich człowieczeństwo, uczynić ich bezwartościowymi przez poddanie ich psychologicznemu procesowi dehumanizacji. Dzieje się tak, gdy uzna się, że „inni” nie mają takich samych uczuć, myśli, wartości i celów życiowych, jakie mamy my. (...) z czasem ten, kto stosuje dehumanizację, daje się pochłonąć przez negatywny aspekt tego doświadczenia, a wtedy zmienia się samo „Ja”, co prowadzi w rezultacie do relacji „Ono – Ono”, relacji między przedmiotami, albo pomiędzy sprawcą a ofiarą. (Samsel-Chojnacka, 2012: 128)

Każdy z powyżej opisywanych morderców doskonale wpisuje się w myśli Zimbardo. Dehumanizując swoje ofiary, przestępcy sami stają się wrakiem człowieka. By dokonać takiej zbrodni, jaką jest odebranie komuś życia, powolnie rozbijają swoje człowieczeństwo na małe kawałki. Samsel-Chojnacka zwraca jeszcze uwagę na pogłębiające się „różnice między bogatymi a osobami wyrzuconymi poza nawias – bezrobotnymi, bezdomnymi (wbrew szczytnym ideom socjaldemokracji wpajanych szwedzkim obywatelom od dziesięcioleci)” (Samsel-Chojnacka, 2012: 131) – dotyczy to zarówno Harderberga, jak i Fredmana.

Od kilku lat na idealnym obrazie kuli, jaką stanowi państwo szwedzkie, zaczynają pojawiać się niekształtne rysy, które z czasem zamieniają się w tytułową „szczelinę”<sup>5</sup>. Dobrą metaforą do powyższych rozważań Wallandera zdaje się zwykle skałczenie; gdy organizm jest zdrowy, bez problemu poradzi sobie z nowo

<sup>5</sup> Jedną z powieści Mankella nosi tytuł *Szczelina*.

powstałą raną. Natomiast gdy człowiek choruje, tak jak w tym wypadku choruje społeczeństwo szwedzkie (na znieczulicę oraz zobojętnienie), z czasem kolejne zadrapania nie zostaną tak łatwo opanowane, tak jak jest z „eskalacją przemocy”.

Postać mordercy stanowi pewną personifikację lęku społecznego. Szwedzi najbardziej obawiają się, że ich kręgi kręgosłupa „szwedzkości”, takie jak: praca, rodzina, język, a nawet wygląd, zaczynają powoli wypadać. Wiedzą, że źródłem tych problemów jest polityka prowadzona względem innych państw. Jednak zdają sobie sprawę, że z kraju ludzi tolerancyjnych mogą bardzo łatwo przemienić się w kraj ksenofobów. Postaci takie jak Fredman, Ander czy Harderberg są książkowymi „odpowiednikami” prawdziwych zabójców: Ausoniusa, Mangsa czy Breivika. Z jednej strony czytelnicy czasami utożsamiają się z seryjnymi mordercami, zakładają ich „maski”, by głośno odetchnąć ich powietrzem. Pragną stać się, jak tytułowy bohater z serialu *Dexter*, „oczyszczający” miasto z innych zbrodniarzy. Z drugiej strony, odbiorcy wiedzą, że takie poczynania są złe i, zamiast drugim Dexterem, stają się kolejnym Breivikiem. Takie książki stanowią pewien wentyl bezpieczeństwa pozwalający na wyartykułowanie drzemiących w społeczeństwie emocji. Jednocześnie wskazują na to, że coś złego „dzieje się w królestwie szwedzkim”, a z drugiej strony jest okazja, by samemu przejrzeć się w tym odbiciu, jakie daje zwierciadło książki.

Zjawisko kryminału antropologicznego zaczyna być popularne na całym świecie, nie tylko w Szwecji, powoli również dociera na polski grunt wydawniczy. Zygmunt Miłoszewski ze swoją trylogią (*Uwikłanie* [2007], *Ziarno prawdy* [2011], *Gniew* [2014]), doskonale wpisuje się w Mankellowski wzór „odbicia” współczesnego świata. Być może w tym tkwi „przepis” na sukces: by nie udziwniać swoich powieści, ale jak najbardziej je urzeczywistnić. Czytając krytycznie powieści kryminalne, wiele możemy dowiedzieć się o naszej rzeczywistości, tak więc na koniec warto przytoczyć sparafrazowany slogan Fidela Castro: „kryminał albo śmierć” (Czubaj, 2012: 5).

## Literatura

- Burszta W.J., Czubaj M. (2007). *Krwawa setka. 100 najważniejszych powieści kryminalnych*. Warszawa.
- Chandler R. (1944). *Skromna sztuka pisania powieści kryminalnych*, [http://chandler.republika.pl/skromna\\_sztuka.htm](http://chandler.republika.pl/skromna_sztuka.htm), dostęp: 12.04.2014.
- Czerwiński M. (1988). *Przyczynki do antropologii współczesności*. Warszawa.
- Czubaj M. (2010). *Etnolog w mieście grzechu. Powieść kryminalna jako świadectwo antropologiczne*. Gdańsk.
- Czubaj M. (2012). *Kryminał albo śmierć*. „Kultura Popularna” nr 2 (31), „Acta Sueco-Polonica” 17.

- Forshaw B. (2013). *Nordic Noir. The Pocket Essential Guide to Scandinavian Crime Fiction, Film & TV* Harpenden.
- Iser W. (2006). *Czym jest antropologia literatury? Różnica między fikcjami wyjaśniającymi a odkrywającymi*, tłum. A. Kowalczak-Pawlik. „Teksty Drugie” nr 5, s. 11–35.
- Jakubowski W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków.
- Kubitsky J. (2012). *Alfabet szwedzki*. Warszawa.
- Mankell H. (2006). *Piąta kobieta*, tłum. H. Thylwe. Warszawa.
- Mankell H. (2007). *Mężczyzna, który się uśmiechał*, tłum. I. Kowadło-Przedmojska, wyd. IV. Warszawa.
- Mankell H. (2011). *Cios. Szczelina*, tłum. I. Kowadło-Przedmojska. Warszawa.
- Mankell H. (2012a). *Fałszywy trop*, tłum. H. Thylwe, wyd. V. Warszawa.
- Mankell H. (2012b). *Psy z Rygi*, tłum. G. Ludvigsson, wyd. IV. Warszawa.
- Mankell H. (2013). *Ręka*, tłum. P. Jankowska. Warszawa.
- Samsel-Chojnacka M. (2012). *Morderca o wielu twarzach. Portrety zabójców w serii o komisarzu Wallanderze*. „Kultura Popularna” nr 2 (31), „Acta Sueco-Polonica” 17, s. 124–135.
- Sjöwall M., Wahlöö P. (2012). *Odnowa powieści kryminalnej*, tłum. M. Samsel-Chojnacka. „Kultura Popularna” nr 2 (31), „Acta Sueco-Polonica” 17, s. 12–16.
- Tamas G. (2013). *Mężczyzna z laserem. Historia szwedzkiej nienawiści*, tłum. E. Frątczak-Nawotny. Wołowiec.
- Tapper M. (2014). *Swedish Cops. From Sjöwall & Wahlöö to Stieg Larsson*. Chicago.
- Žižek S. *Henning Mankell: The Artist of the Parallax View*, <http://www.lacan.com/zizekmankell.htm>, dostęp: 2.12.2013.



Marlena Kaźmierska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Asertywność jako istotna kompetencja społeczna w rzeczywistości szkolnej uczniów

### KEYWORDS

assertiveness, student, non-assertive behaviour, assertive behaviour

Kaźmierska Marlena, *Asertywność jako istotna kompetencja społeczna w rzeczywistości szkolnej uczniów* [Assertiveness as an important social competence in the school reality of students]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 169–180, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.13.

The main aim of the article is to highlight the development of assertiveness in students. The article presents concepts of social skills and assertiveness. It emphasizes the issue of non-assertive behaviour in education. Next the article describes the value of assertiveness skills to the life of the student and it presents to teachers methods for teaching assertiveness to children.

### Wstęp

Współczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa, cechująca się intensywną dynamiką zmian, wymusza ciągłą aktualizację wiedzy oraz umiejętności z zakresu działań psychospołecznych i socjopedagogicznych. Jednym z obszarów, na którym ta konieczność rysuje się szczególnie wyraźnie, jest funkcjonowanie jednostek w podstawowych środowiskach socjalizacyjnych, w tym również w środowisku szkolnym. Obecnie przed edukacją stoi niezwykle ważne i trudne zadanie: rozwijać u każdego ucznia zdolności społeczne, które można ukształtować metodami stymulacyjnymi, jak również treningiem społecznym. Jedną z tego rodzaju zdolności jest asertywność. Ta właśnie kategoria stanowi zasadniczy przedmiot rozważań podjętych w niniejszym artykule.

## Kompetencje społeczne – dookreślenie pojęcia

Asertywność jest rodzajem kompetencji społecznych ujmowanych wielowątkowo oraz niejednoznacznie. Jako pierwszy termin zdolności społecznych wprowadził Robert White w 1959 roku. Zajmował się on tematyką wywierania wpływu na środowisko społeczne. Rozumiał „kompetencje” jako swoistą umiejętność, która doprowadza do efektywnej interakcji z otoczeniem. W ten sposób powiązał kompetencje z umiejętnościami społecznymi.

Według Michaela Argyle’a kompetencje społeczne to: „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych. Te pożądane wpływy mogą polegać na skłonieniu innych do kupna, do nauki, do pozyskania zdrowia psychicznego” (Argyle, 2002: 133). Z kolei Anna Matczak definiuje niniejszy termin jako: „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Markowska, 2012: 15). Natomiast w ujęciu Braina Spitzberga i Williama Cupacha kompetencje społeczne to zdolność budowania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi ujmowana w kategorię definiowania relacji, tworzenia, rozwijania i utrzymywania związków oraz uzyskiwania społecznego poparcia (Szymańska, 2012: 11).

Kompetencje społeczne składają się z wielu umiejętności interpersonalnych i intrapersonalnych. Według M. Argyle’a można je podzielić ze względu na cechy oraz określone zachowania wyróżniające jednostkę kompetentną społecznie. Składają się na nie: asertywność, będąca zdolnością wywierania wpływu na innych (stanowiąca równocześnie przeciwieństwo agresji i biernego zachowania), jak również gratyfikacja, czyli efekt wsparcia w sytuacjach społecznych, który polega na podtrzymywaniu innych oraz zwiększaniu poczucia ich własnej wartości. Werbalne i niewerbalne komunikowanie się również stanowi przykład umiejętności społecznych wynikających z cech osobowych podmiotu. Komunikacja werbalna stanowi umiejętność społeczną o kluczowym znaczeniu, ponieważ większość sygnałów jest werbalna i musi się mieścić w sekwencji konwersatoryjnej, co oznacza, iż każdy komunikat musi być zrozumiały dla odbiorcy. Komunikacja niewerbalna jest jej dopełnieniem, bowiem wyraża się w określonego rodzaju gestach, mimice twarzy i postawie ciała.

Kolejnymi składowymi kompetencji społecznych są: empatia, współpraca i uwaga skoncentrowana na innych. Empatia jest zdolnością dzielenia emocji odczuwanych przez inną osobę i rozumienia jej punktu widzenia, rozumienia sytuacji drugiego człowieka. Kategoria empatii jest również związana z umiejętnością współpracy. Istotą efektywnej współpracy jest jednoczesne uwzględnianie potrzeb



własnych, jak również innych członków interakcji. Każdy rodzaj aktywności społecznej wymaga nawiązania wzajemnej relacji międzyludzkiej, a zatem nie bez znaczenia jest umiejętność współpracy z innymi.

Istotnym elementem kompetencji społecznych jest również poznawanie i rozwiązywanie problemów. W tej sferze zasadniczą rolę odgrywają tak zwane kompetencje miękkie.

Nie bez znaczenia dla uczniów jest również zdolność autoprezentacji, która dotyczy związku kompetencji społecznych z oceną „ja” osób wchodzących w interakcje, jak również sposobu reagowania na zachowania innych. Własny wizerunek jest zbiorem pojęć, jakie dana jednostka ma na własny temat, takie jak odgrywane role społeczne, cechy charakteru i wyglądu zewnętrznego. Prezentowanie siebie jest zachowaniem mającym na celu wywieranie wpływu na to, w jaki sposób widzą nas inni.

Kolejnym elementem kompetencji społecznych są zdolności związane z cechami osobowości, na przykład bezpośredniość (Kanios, 2010: 13–21).

Asertywność wymaga opanowania takich umiejętności jak: komunikacja werbalna i niewerbalna, autoprezentacja, poznawanie i rozwiązywanie problemów oraz posiadanie zdolności w różnych sytuacjach i związkach.

## **Asertywność jako złożona kompetencja społeczna – rozważania teoretyczne**

Termin „asertywność” pochodzi od słowa „assertive”, który rozumiany jest jako: „sposób zachowania polegający na stanowczym, mocnym, pewnym siebie wyrażaniu własnych emocji lub praw i ujawnianiu na zewnątrz głębokiej wiary we własne umiejętności (...) pewne siebie zachowanie się, które wywołuje szacunek innych ludzi” (Poprawa, 2000: 106–107).

W ujęciu Heleny Sęk asertywność to „złożony zespół kompetencji osobistych polegających na skutecznym dochodzeniu do ważnych celów życiowych, przy równoczesnym, stałym potwierdzaniu i obronie pozytywnego samoobrazu” (Sęk, 1988: 795). Z kolei Nathaniel Barden asertywność rozumie jako respektowanie własnych potrzeb, pragnień i wartości; poszukiwanie własnych dróg wyrażania ich w życiu codziennym (Branden, 1998: 133–135). Natomiast Maria Król-Kijewska podkreśla, iż asertywność to umiejętność ujawniania i wyrażania siebie w kontakcie z drugim człowiekiem. Nie odnosi się ona tylko w relacjach interpersonalnych, ale do swoistego sposobu myślenia jednostki (Król-Fijewska, 1992: 23).

Zgodnie z koncepcją Richarda Lazarusa asertywność składa się z czterech komponentów: odrzucanie prośb, zwracanie się z prośbą i wydawanie poleceń,

wyrażanie uczuć pozytywnych i negatywnych oraz rozpoczynanie, kontynuowanie i kończenie ogólnej rozmowy. Lazarus zwrócił uwagę na korelację asertywności z wieloma elementami komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Istotą każdej formy oddziaływania społecznego jest życzenie werbalne. Jeśli ma być skuteczne, to musi być przekonujące, czyli powinno się motywować i nakłaniać przez wskazywanie słusznych powodów lub zachęt do wykonywania polecenia. Poleceniom słownym musi towarzyszyć odpowiedni styl niewerbalny. Oddziaływanie jest większe, kiedy istnieje już silna więź przyjaźni, autorytet lub oba równocześnie (za: Argyle, 2002: 114).

Asertywność to umiejętność, która przejawia się zachowaniem asertywnym, polegającym na adekwatnym (tzn. pozostającym w zgodzie ze samym sobą), otwartym, stanowczym, uczciwym, ale kontrolowanym wyrażeniu własnej opinii, czyli autoekspresji swoich przekonań, postaw, potrzeb, emocji oraz realizacji i radzeniu sobie z wymaganiami własnych relacji życiowych, przy równoczesnym poszanowaniu, respektowaniu dóbr osobistych innych ludzi włączanych w te relacje (Poprawa, 2000: 114).

Sposób ujawniania zachowań asertywnych zależy od wielu czynników. Podstawowe znaczenie dla zdecydowania o wyborze właściwego zachowania ma charakter sytuacji, w jakiej znalazła się jednostka, jej wiedza o tym, jak powinno się zachować w określonych okolicznościach, a także typ interakcji z partnerem lub partnerami relacji.

Ze względu na sposób ujawniania się asertywności H. Sęk wyróżniła trzy rodzaje umiejętności asertywnych. Pierwsze z nich to umiejętności ekspresyjne, do których należy wyrażanie emocji i pragnień za pomocą języka werbalnego i niewerbalnego. Wyszczególnione zostały również umiejętności interpersonalne, do których należą między innymi: komunikowanie się, prośby o wsparcie, rozpoczynanie relacji, reakcje na oceny i pochwały, obrona własnego zdania i odmawianie. Istotne są również umiejętności zadaniowe, na przykład dowodzenie własnych praw, obrona poszkodowanego, zdobywanie potrzebnych środków do realizacji celów, pokonywanie przeszkód, realizacja przełomowych pomysłów (Sęk, 1988: 797). Zachowania asertywne mają za zadanie obronę i rozwój „ja” oraz skuteczną realizację własnych pomysłów i wartości, nie mogą naruszać dobra innych ludzi.

Joseph Wolpe wyróżnił asertywność pozytywną – „chwaloną” i negatywną – „wrogą”. Przykładem pierwszej jest wyrażenie podziękowania, a drugiej – niezadowolenia. Na podstawie niniejszego podziału Eileen Grambrill oparła klasyfikację zachowań asertywnych. Autorka wymieniła dwa główne aspekty asertywności: po pierwsze to, czy zachowanie jest pozytywne czy negatywne, a po drugie – czy zachowanie inicjowane jest przez jednostkę, czy jest odpowiedzią na zachowanie

kogoś drugiego. Rozgraniczyła w ten sposób cztery główne rodzaje asertywności, z których każdy obejmuje kilka szczegółowych kategorii.

Pierwszą jest negatywna asercja w odpowiedzi na to, gdy ktoś inny podejmuje inicjatywę, czyli umiejętność powiedzenia „nie” wobec żądania, którego jednostka nie może spełnić. Składają się na nią następujące zachowania: odmowa wobec żądań i reakcja na krytykę.

Drugą jest negatywna asercja łącząca się z podejmowaniem inicjatywy, polegająca na przejęciu inicjatywy w celu wywołania zmiany w otoczeniu. Możliwe są tu następujące rodzaje zachowań: żądanie zmiany obraźliwego zachowania kogoś drugiego lub niesprawiedliwego traktowania; obrona przed przerywaniem wypowiedzi lub czynności; przeproszenie, kiedy jest się winnym, które wymaga przejęcia inicjatywy sytuacji niezręcznej dla jednostki; przyznanie się do niewiedzy oraz kończenie niepożądanych interakcji.

Kolejną jest pozytywna asercja, gdy inicjatywę przejmuje ktoś inny. Społeczne interakcje wymagają niejednokrotnie pozytywnej asercji, która jest odpowiedzią na inicjatywę drugiej osoby. W niniejszym przypadku istnieje kilka możliwych kategorii asertywnego zachowania: akceptowanie komplementów; reakcja na inicjatywę drugiej osoby oraz przyjęcie zaproszenia lub odpowiedź na propozycję spotkania.

Można również wyróżnić „wychodzenie naprzeciw”, czyli podejmowanie inicjatywy. Ten rodzaj asertywności obejmuje także kilka podkategorii: rozpoczęcie rozmowy; podtrzymywanie rozmowy; aranżowanie przyszłych kontaktów i kończenie rozmów; prośba o przysługę; mówienie innym komplementów oraz okazywanie emocji (Rejniak, 2008).

Przeciwnieństwem zachowań asertywnych są zachowania nieasertywne, określane również jako pasywne lub submisyjne. Ich przyczyną jest brak wiary człowieka w możliwość posiadania własnych przekonań, wyborów, odczuć.

Kolejnym powodem braku asertywności są procesy socjalizacji dziecka, które uczą kontrolowania negatywnych uczuć i zmuszają do powstrzymania ujawniania ich w kontaktach międzyludzkich. Obecnie polskie szkoły wychowują kolejne pokolenia uczniów podporządkowanych i uległych. Nagradzani są wychowankowie posłuszni i ulegli, a zbuntowani i uparci, którzy mają odwagę głośno wypowiedzieć własne poglądy, są karani. Także takie zachowanie jest skutkiem nieodpowiednich nawyków kulturowych, które popierają zachowania cechujące się zależnością i skromnością. Kolejną przyczyną braku gotowości do obrony własnych praw i otwartego wyrażania siebie są czynniki społeczno-ekonomiczne. Chodzi tu z jednej strony o lękliwość rodziców, która wywołuje w wyniku modelowania lękliwość u dziecka, a z drugiej strony posługiwanie się

wzorem dziecka skromnego, zależnego, nie bez znaczenia są również negatywne postawy wychowawcze (Zubrzycka-Maciąg, 2011: 147). Celem zachowania pasywnego jest unikanie bezpośredniej konfrontacji i konfliktów, które wiążą się z doświadczaniem niechęci lub gniewu ze strony społeczeństwa (Mączyński, 1993: 621).

## **Asertywność – implikacje w edukacji i wychowaniu**

Obecnie w edukacji można zauważyć dążenie, by uczeń stał się jednostką samodzielną i autonomiczną. Takie założenie towarzyszy od samego początku edukacji dziecka. Na pewnym etapie rozwoju jednostka osiąga taką autonomię i samodzielność w działaniu, myśleniu, przeżywaniu i dokonywaniu wyborów.

Asertywność jest istotną umiejętnością, by odgrywać satysfakcjonujące role społeczne, ale by również być samodzielną i autonomiczną jednostką. Wielu nauczycieli zaniedbuje ten aspekt, jakże ważny w rozwoju młodego człowieka. Przyczyn takiego zachowania pedagogów jest wiele i są one niejednoznaczne. Z jednej strony jest to nieświadomość i wynikające z tego zaniedbanie tejże zdolności społecznej, z drugiej brak chęci i czasu na kształtowanie asertywności. Łatwiej nauczycielowi zapanować nad klasą, gdy uczniowie są ulegli i nie wykazują postaw asertywnych. Kolejną z przyczyn jest brak u niektórych nauczycieli asertywności; nie radzą sobie z uczniami, wymagają niezbędnego minimum lub nawet tego nie potrafią uzyskać, poddając się „rządom” uczniów.

Moim zdaniem brak rozwijania zachowań asertywnych u wychowanków jest poważnym problemem w polskiej szkole. Objawia się to z nieradzeniem sobie dzieci i nastolatków podczas ekspozycji społecznej, określane jako nieśmiałość. Są wyzwaniem dla nauczycieli, ponieważ wymagają poświęcenia jeszcze więcej czasu, uwagi i pracy ze strony pedagogów. Asertywność, jako wyższa kompetencja społeczna, wymaga, jak wspominałam wcześniej, opanowania niższych umiejętności, co może sprawiać nauczycielom problemy.

Nauczyciel, rozwijając asertywność u wychowanków, kreuje jednostki pewniejsze siebie i zaradniejsze, co świadczy o ich dojrzałości i mądrości społecznej. Taki pedagog rozumie potrzebę kształtowania osobowości społecznych, które, wyposażone w asertywność, łatwiej poradzą sobie w świecie permanentnej zmiany, wyzwań i chaosu. Współcześnie coraz młodsze osoby są dopuszczane do głosu, ale bez umiejętności śmiałego wyrażania swojego zdania, respektującego opinię i prawa innych, nie daje to efektów. Asertywność staje się narzędziem do wyrażania własnych potrzeb, planów i możliwości wobec starszego pokolenia.

Asertywność jest, w mojej opinii, przejawem dojrzałości społecznej i partnerskiego, odpowiedzialnego dialogu. Nauczyciel, ignorując tę zdolność, nie dąży do całkowitej współpracy z uczniami, a raczej chce uzyskać uległość i ciszę na zajęciach. W mniemaniu wielu pedagogów o wiele trudniej jest pracować z uczniami, którzy wyrażają swoją opinię i pomysły w sposób otwarty, niż wzbudzając postrach i nie licząc się z podopiecznymi. Kształtowanie zachowań asertywnych wymaga więcej pracy od samego nauczyciela, który chce w umiejętny sposób rozwinąć tę zdolność. Mając na uwadze, iż nauczyciel jest narażony niekiedy na bezpośrednią konfrontację i sytuacje kłopotliwe, gdzie padają czasem trudne pytania lub niewygodne opinie, kształtując w ten sposób asertywność, unika tego – chcąc zachować swój pozorny autorytet. Jednak to nauczyciel, który pozostawia miejsce na dialog, niekiedy trudny i wymagający, jest bardziej doceniony przez uczniów. Pokazując różnorakie zachowania podczas komunikacji, nauczyciel staje się bliższy wychowankom; to on będzie osobą, do której zwrócą się o pomoc. Taki pedagog jest szanowany i lubiany przez młodzież, stawiany za wzór do naśladowania.

Asertywność wspomaga radzenie sobie w sytuacjach trudnych, przeciwdziała różnym zachowaniom autodestrukcyjnym i ryzykownym: uzależnieniom, uleganiu wpływom nieodpowiednim osobom. Ta umiejętność jest szczególnie ważna podczas adolescencji – wtedy jest poddawana naturalnemu treningowi społecznemu. Podczas określenia ról w grupie rówieśniczej, wśród nowych znajomych, gdzie młodzi poddawani są różnym wyzwaniom. Nieoceniona jest również w trakcie procesu uniezależniania się od rodziców, gdzie adolescent ma możliwość trenowania asertywności, szczególnie w trakcie buntu młodzieńczego. Wtedy relacje między nastolatkiem a kolegami, rodzicami czy rodzeństwem są szczególnie narażone na napięcia. Młody człowiek, prezentując zachowania asertywne, wzrasta stopniowo w społeczeństwo jako autonomiczna jednostka.

Według mnie, by zwalczyć problem nieprzygotowania ucznia w życiu społecznym, należy rozpocząć od uświadamiania nauczycielom istotności asertywności w rozwoju młodego człowieka. Tym bardziej, iż współczesny świat wymaga, by być indywidualum pewnym siebie i wyrażającym się otwarcie, przebojowym i radzącym sobie z nieprzewidywalnością przyszłości. Realia, w których przyszło żyć i wzrastać, wymagają od nas wszystkich asertywności, by być szczęśliwym i żyć w zgodzie z innymi.

Ćwiczenia z asertywności umacniają pozytywny obraz samego siebie, kształtują poczucie kontroli i sprawstwa, zwiększają efektywność w kontaktach interpersonalnych. Umiejętność zachowania asertywnego jest jednym z głównych narzędzi w przeciwdziałaniu i profilaktyce uzależnień oraz innego rodzaju zachowań ryzykownych. Rozwijanie kompetencji asertywności przeciwdziała również zaburze-

niom w zachowaniu i osobowości dziecka oraz wspiera jego rozwój. Pozwala młodej osobie na skuteczniejsze radzenie sobie w sytuacjach trudnych i pozyskanie wsparcia otoczenia.

Ważnym zadaniem dla pedagogów jest wspieranie swoich podopiecznych w osiągnięciu pełnej dojrzałości poprzez rozbudzanie ich aktywności samowychowawczej, wzmocnienie poczucia własnej wartości, samokontroli i odpowiedzialności, decydowania o osobie.

Kształtowanie postawy asertywnej jako element pracy pedagoga jest warunkiem efektywnego kształcenia. Nauczyciel darzący szacunkiem swoich uczniów, tolerujący ich, uwzględniający ich poglądy, opinie, doświadczenia, emocje i wartości tworzy sprzyjającą atmosferę, w której łatwiej jest osiągnąć sukcesy edukacyjne. Asertywny pedagog traktuje ucznia podmiotowo. Takiego nauczyciela charakteryzuje stanowczość i łagodność, nie stosuje on przemocy, agresji i manipulacji, by osiągnąć zamierzone cele edukacyjne. Postawa tego typu wychowawcy staje się wzorem do naśladowania dla uczniów. Wychowankowie chętniej i częściej korzystają z jego kompetencji społecznych, akceptują jego styl wychowawczy, czując się przy tym bezpiecznie i sprawczo (Zubrzycka-Maciąg, 2011: 143–146).

## **Miniporadnik kształtowania umiejętności i postaw asertywnych u uczniów**

Rozwijanie asertywności nie jest łatwe, dlatego powinni się tego podejmować jedynie pedagodzy w pełni rozumiejący istotę tej umiejętności społecznej, przekonani o jej pozytywnym wpływie na psychospołeczne funkcjonowanie ucznia.

Istotne jest, aby sami nauczyciele przejawiali jak najczęściej zachowania asertywne. Należy pamiętać, że gdy wychowawca rozwija te kompetencje, musi dać odczuć dziecku, że w pełni je akceptuje i pochwała zachowania asertywne podopiecznego. Należy także udzielać wszystkim uczniom wsparcia i akceptacji, które pomoże zbudować właściwą samoocenę wychowanka.

Istnieje szereg ćwiczeń kształtujących asertywność u dzieci. Najefektywniejszym sposobem, jak podaje J. Mączyński, jest trening asertywności, który jest „zaplanowanym programem oddziaływań terapeutycznych, mających na celu redukcję agresywnego o nieasertywnego zachowania oraz modelowanie gotowości do zachowań asertywnych w różnych sytuacjach społecznych, aby jednostka mogła się nauczyć ekspresji własnych uczuć, opanowywania i wygaszania własnego lęku, kontroli nad własnym zachowaniem oraz obrony własnych praw bez naruszania praw innych ludzi” (Mączyński, 1993: 622).



Taki trening służy osiągnięciu umiejętności swobodnego wyrażania siebie, komunikacji interpersonalnej, aktywnej postawy życiowej, bronięcia własnego zdania, praw i interesów. Jego najważniejszym celem jest pomoc dziecku w rozwinięciu postawy asertywnej.

Przebieg takiego treningu wygląda następująco: na początku pedagog tłumaczy wychowankom pojęcie asertywności oraz jej istotę, następnie proponuje dzieciom ćwiczenie, które uświadamia im znaczenia posiadania własnych praw, w dalszej kolejności dzielą się oni własnymi odczuciami związanymi z udziałem w ćwiczeniu. Trening asertywności ma na celu uświadamianie powodu złego samopoczucia. Elementem ćwiczenia jest również praca domowa, która polega na sporządzeniu własnej karty praw, uwzględniającej fakt, że nie mogą być sprzeczne z prawami innych. Na kolejnym spotkaniu dzieci wypełniają kwestionariusz asertywności, następnie pedagog dokonuje oceny, z którymi sytuacjami uczniowie mają najczęściej trudności. Każde ćwiczenie ze wszystkich rodzajów zachowań asertywnych jest poprzedzone miniwykładem, w którym opisuje się uczniom zasady i proces asertywnego reagowania. Dalej wychowankowie odgrywają scenki, podczas których nabywają zdolności i umacniają się w gotowości do przejawiania zachowań asertywnych. Kolejno osoby odgrywające poszczególne role mówią, jak się czuły w danej sytuacji. Później wspólnie uczestnicy zastanawiają się nad zachowaniem poszczególnych aktorów. Ostatnią kwestią poruszaną na treningu jest praca nad budowaniem asertywnego dialogu wewnętrznego. Po zapoznaniu się z rolą dialogu wewnętrznego pedagog zachęca uczniów do analizy rozmów wewnętrznych, aby dalej przejść do nauk zastępowania komunikatów antyasertywnych – komunikatami proasertywnymi. Wychowawca zadaje pracę domową, która kończy trening: prowadzenie autoobserwacji i samokontroli oraz posługiwanie się umiejętnościami w życiu prywatnym. Zaleca się, by zorganizować po kilku tygodniach spotkanie, które ma wesprzeć w przypadku porażki, rozwiązać wątpliwości i podzielić się radością z osiągniętych sukcesów (Zubrzycka-Maciąg, 2011: 151–153).

Nabywaniu kompetencji asertywności sprzyjają doświadczenia, które wywołują określone emocje. W ten sposób skłania się jednostkę do przemyśleń nad zmianą własnych poczynań. Warto tu wykorzystać do rozwijania asertywności zajęcia arteterapeutyczne, a w szczególności: zajęcia dramatyczne, twórczość plastyczną i muzyczną. Uczniowie mają wtedy sposobność przeżywania różnych sytuacji społecznych poprzez wcielanie się w różne role. Lekcje tego typu stymulują umiejętność świadomego wyrażania siebie w sposób, który jest dopiero kształtowany i doskonalony podczas warsztatu arteterapeutycznego. To pozwala na pewne zaprezentowanie swojej opinii, ale bez naruszania zasad kultury i obrażania innych.



Innym czynnikiem sprzyjającym wyzwoleniu asertywności są teksty literackie. Obcowanie z utworami literackimi przyczynia się do przetwarzania przez ucznia siebie samego, co prowadzi do pozytywnych zmian w zachowaniu, przekonań pod wpływem negatywnych lub pozytywnych przeżyć i perypetii bohaterów tekstu. Do rozwoju niniejszej zdolności pomocna jest biblioterapia z elementami dramy. Podczas zajęć podopieczny ma możliwość poznania swych słabych stron z relacjami z innymi, kształtuje umiejętność okazywania uczuć i siebie oraz konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Proponuję także – na zasadzie *licentia poetica* – kilka rad, które być może warto zastosować w pracy z uczniami na każdych zajęciach, by stworzyć mocny fundament złożony z niższych umiejętności społecznych dla asertywności.

Po pierwsze: niech młodzi ludzie mają swobodę mówienia i w mówieniu. Należy pozostawić miejsce na swobodną dyskusję. Uczniowie poczują smak wolności, ale też otworzą się na relacje z innymi. Mogą sygnalizować ważne dla nich sprawy, problemy, tematy do rozmów. Warto organizować takie zajęcia, by każdy wypowiedział się na określony temat; nawet jeśli nie mają własnego zdania, to zapoznają się z opinią innych. Uczy to aktywnego słuchania, tolerancji, akceptacji, szacunku i zaufania.

Po drugie: niech uczniowie mówią jak najczęściej o sobie, o swoich sposobach pracy, nauki. Podopieczni, mówiąc o sobie, otwierają się na innych. Te informacje mogą być niezwykle istotne dla pedagoga, ponieważ ułatwiają postawienie trafnej diagnozy pedagogicznej. Nauczyciel może zastosować takie metody, środki, terapie, które rozbudzą i rozwiną ucznia. Dobrymi okazjami na „powiedzenie czegoś o sobie” są różne imprezy szkolne, klasowe, wydarzenia, wycieczki, kółka zainteresowań itd.

Po trzecie: warto uczyć dzieci sztuki mądrej samooceny (prośba o radę kolegów, rodziców i nauczycieli). Niezwykle trudną sztuką jest właściwa samoocena, by była możliwie adekwatna – ani zbyt niska, ani zbyt wysoka. Uczenie adekwatnego oceniania własnej osoby wymaga nie lada trudu od nauczyciela. Powinien on stosować przede wszystkim pochwały, ale w umiarkowanej ilości, podawać powody, za co chwali. Winien wykorzystywać konstruktywną krytykę wobec każdego ucznia. Pomocne są także metody sprawdzające opinie innych uczniów, co sądzą o X lub Y. Warto zastosować elementy samooceny i uzasadnienia w sprawdzianach i testach.

Po czwarte: uczyć umiejętności analizowania i oceniania rozmów innych ludzi. Dziecko uczy się konstruktywnego myślenia, jego światopogląd jest poszerzany poprzez wsłuchiwanie się w rozmowy innych. Warto analizować razem z podopiecznymi ich wypowiedzi na bieżąco. Pomocne są rozmowy na temat tekstów

literackich lub sztuki. Zmuszają one ucznia do refleksji, czy mu się podoba, czy też nie oraz wczucia się w rolę bohatera.

Po piąte: propagować i kształtować kulturę dyskusji, kształcić umiejętność obrony i negocjacji stanowiska i poglądów. Jest to bardzo trudne, ale jakże wartościowe. Pożądane jest, by mądrze organizować dyskusję, zgłębiać jej zasady i kulturę. Wtedy są doskonałe umiejętności komunikacyjne uczniów. Dyskusja zmusza do przyjęcia określonego stanowiska, jego argumentowania, wysłuchania kontrargumentów, wypracowania jakiegoś kompromisu lub wspólnego stanowiska. Uczy to także sztuki zachowań asertywnych. Należy podejmować trudne i kontrowersyjne tematy, ale interesujące uczniów, by zapoznać młodego człowieka ze sztuką rozmawiania o trudnych kwestiach, z umiejętnością rozumienia siebie i otaczającego świata. Uczeń nabywa umiejętności rozpoznawania i nazywania odczuwanych przez siebie stanów i emocji. Ułatwia to poszukiwanie źródeł własnych uczuć i sprzyja rozumieniu emocji innych, a także rozwija myślenie empatyczne. Dyskusja staje się podstawą umiejętności współdziałania i współpracy. Nauczyciel podczas dyskusji nie tylko powinien zachęcać uczniów głosem, ale i mimiką, postawą, gestem do kontynuowania i rozwijania wypowiedzi. Można także zachęcać do podejmowania nowych tematów rozmów i dyskusji, które szczególnie nurtują młodzież. Należy uczyć podopiecznych również sztuki cierpliwości, milczenia oraz doceniania wartości płynących z współdzielenia przez grupę wspólnej ciszy, Taka cisza, paradoksalnie, może być zarazem wymowna i zrozumiała (Kaźmierska, 2015: 208–209).

## **Podsumowanie**

Umiejętność postępowania asertywnego jest jednym z postulatów współczesnych paradygmatów pedagogiki, by stworzyć z ucznia jednostkę w pełni samodzielną, dojrzałą oraz autonomiczną. Niestety, w realiach szkolnych modeluje się jednostkę, która łatwo ulega wpływom, jest zależna i pokorna. Odmienne postawy ujawniane przez uczniów są karane. Niniejsze sytuacje się zdarzają, ponieważ łatwiej i wygodniej nauczycielom jest stworzyć grzeczną, uległą i niebronącą swoich praw osobę. Wynika to też z tego, że niewielu nauczycieli ma zdolność asertywności i pokazuje właściwe zachowania asertywne. Artykuł porusza kwestię posiadania przez ucznia tej umiejętności, która jest niezwykle istotna dla jego dalszego funkcjonowania społecznego.

W niniejszym artykule zaproponowano kilka sposobów na rozwijanie umiejętności bycia asertywnym, które można zastosować na każdych zajęciach, jednak-

że które wymagają dodatkowej pracy i czasu od nauczyciela. Nie są to metody wymagające bardzo dużych nakładów sił, czy tym bardziej materialnych, ale sprawiają niezwykłą satysfakcję, gdy uczniom uda się osiągnąć tę kompetencję.

## Literatura

- Aryle M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa.
- Branden N. (1998). *6 filarów poczucia własnej wartości*, przeł. H. Dąbrowska. Łódź.
- Kanios A. (2010). *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*. Lublin.
- Kaźmierska M. (2015). *Teacher's monologue in disguise or dialogue with the student*. [W:] E. Poniedziałek (red.). *Contemporary Issues in Scientific Information and Communication*. Poznań–Kalisz.
- Król-Fijewska M. (1992). *Trening asertywności*. Warszawa.
- Martowska K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa.
- Mączyński J. (1993). *Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności*. „Przegląd Psychologiczny” nr 34.
- Poprawa R. (2000). *Co znaczy być asertywnym?* [W:] T.B. Kulik, T. Wrońska (red.). *Zdrowie w medycynie i naukach społecznych*. Warszawa.
- Rejniak R. (2008). *Asertywność sposobem na życie*. <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4150>.
- Sęk H. (1988). *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne*. „Przegląd Psychologiczny” nr 3.
- Szymańska J. (2012). *Moc i kruchość kompetencji społecznych w życiu młodego człowieka*. [W:] A.M. Janiak, K. Jankowska, W. Heller (red.). *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych*. Poznań–Kalisz.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2011). *Rozwijanie asertywności u uczniów*. [W:] D. Wosik-Kawała, T. Zubrzycka-Maciąg. *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*. Kraków.



Łukasz Albański

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## The challenges of undocumented migrant childhood

### KEYWORDS

migrant children, incorporation, education, unauthorized status

### ABSTRACT

Albański Łukasz, *The challenges of undocumented migrant childhood*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 181–199, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.14.

This article examines the concept of undocumented childhood. Undocumented children have to navigate between protected (as minors) and unprotected (as young adults) contexts. Therefore, they live not only in a relatively difficult situation as children staying in another country, but also face other risks due to their uncertain futures. Their situation calls for a re-examination of the frame that has been triggered to incorporate them. In particular, one may ask: what does it mean to provide children with rights and protections that ultimately expire. Thus, the article aims to bring the discussion about children as a minority group back. It helps to assure that migrant children will be considered as children first, and not as foreigners.

This article considers the concept of undocumented migrant childhood from the perspective of sociology. In doing so, it aims to complement different areas of study on undocumented migrant childhood such as educational studies to better understand the complexity of the undocumented migrant childhood concept. As a discipline from which to consider the undocumented migrant childhood concept, sociology offers a good vantage point for examining certain tensions between being classified as a minor and being tainted with the social stigma of undocumented migration. Sociology provides a critical examination of the idea of childhood in regard to the importance of the transition into adulthood. Children are trapped in the mindset of the adult in which children are portrayed as symbolically

important figures of future adults (release from the authority of the adult one day) if still powerless and passive individuals for now. Therefore, social rules on how to socialize children, how to educate them and who has the responsibility for bringing them up are core elements in every society.

The intersectionality of childhood and undocumented migration places children in a precarious position as developing into adults, because they are left with the disadvantage of their uncertain future when they reach maturity (Gonzales, 2011). Moreover, the challenges of living as undocumented migrant children effect on integration into institutions and access to basic social rights (Bean et al., 2011). Although undocumented migrant children have been recognized as invisible victims of immigration restrictions, it does not provide the greater recognition of their inherent rights as children (PICUM, 2008). Most developed countries experience the tensions between the needs to protect migrant children and the needs to defend national borders. In times, when state policies face towards a migrant crisis, the needs for security tilt the balance in favor of lowering of protections for undocumented migrant children (Spencer, 2016). Additionally, increased restrictions on citizenship can push undocumented migrant children out on the fringes of society and reduce their chances to overcome a handicap of marginal membership status before becoming adults.

The article begins with a consideration of the critical role of children in relation to the future of each society that places them at the center of the debate on citizenship and migration. It explores some of the core ideas about migrant childhood with particular regard to incorporation and public schooling. The article delves into what is socially constructed as undocumented migrant childhood. It is argued that the dominant discourses on undocumented migrant childhood fail to recognize the agency of children in the developing world while traditional notions of childhood as a time of innocent and adult-dependency are challenged by the reality of undocumented migrant lives. Building on this, the article aims to bring attention to the transitional aspect of undocumented childhood. Careful considerations should be given to issues of coming of age, the representation of migrant children as a minority group and their legal incorporation into the host society.

## **Global perspectives on childhood**

The role of children is justified by their strategic position in every society. Children are tied to the survival of a society and to the transmission of its cultural values. The role of children is thus everywhere subject to control and regulation.

In contemporary studies of childhood, sociologists reveal the norms governing childhood and traditions of making normative judgements on the child (Bühler-Niederberger, 2010). Sociologists of childhood lays a strong emphasis on the social construction of childhood rather than treats it as a relatively determined and universal trajectory of development (Corsaro, 2011). In their classical work, which attempted to establish a new paradigm of social understanding of childhood, James and Prout (1990: 8) declared that *childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a natural nor a universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies*.<sup>1</sup> There has been a concerted attempt in a sociology of childhood to differentiate the field of the historically and culturally specific research on the constitution of childhood in and through discourse from other approaches to childhood which promote the description of childhood within epistemological and methodological traditions associated with positivism. Moreover, the break with the assumptions of developmental psychology and traditional socialization frameworks, which cast children primarily in the role of the next generation's adults (reproducing the biological and social order), has fostered a heightened sensitivity to interpretive analysis on social relations, contexts, meanings, and social structure (Mayall, 1994).

Childhood studies scholars suggest that the idea of childhood is profoundly shaped by the child-adult dualism (James, 2007). The dominant discourses on naturalizing the child have reified the child as a construct of the other, who is perceived as dependent (passive, vulnerable, unable to speak for themselves), innocent (simple, ignorant) and cute (lovely objects to be watched and discussed). Moreover, traditional notions of childhood as a time of innocent and adult-dependency have espoused the description of childhood in, more or less, universal terms, thereby undermining the diversity and complexity of childhood(s). In his postmodern critique of dominant interpretations on childhood, for instance, Kinchloe (2002: 76) claimed that *such viewpoints have often equated difference with deficiency and sociocultural construction with the natural*. Childhood studies scholars postulate to reintroduce the term childhood by challenging much that has been approved of modern childhood, framed in terms of a-historical "becoming adults-in-the-making" (Uprichard, 2008).

The contemporary line of critique in childhood studies even moves beyond the adult-child dualism in (what has been called vaguely) Western countries and emphasizes the need to take roots in a global context. In the words of Canella

---

<sup>1</sup> Childhood is to be understood as a social construction while biological immaturity is an universal and natural feature of human beings.

(2002: 8), the aim of childhood studies is to *generate a childhood studies that critiques itself, attempts to decolonize, and struggles to construct partnerships with those who are younger in the generation of human possibility*. Global oriented childhood studies generally mean to broaden theoretical perspectives on childhood in a multicultural universe. One of the benefits from such approaches is to grasp the experience of childhood that transcends nation-state borders. Some issues such as migration affect children across national borders and cultures. Moreover, the meaning of global childhood is recognized beyond the figure of the normative Western child. The crucial point of global childhood studies is therefore clarified by the assumption that the image of the child is Western derived and that distorts all other images of children around the world. It means that childhood studies struggle to reconcile the effort to work on behalf of all children with the respect of global and cultural differences.

Two topics of discussion on childhood seem to be particularly relevant to show further implications for new approaches to childhood based on a global perspective: childhood as a discursive construction and children as a minority group. The first, it indicates that the child is constituted through various forms of discourse. In this sense, Jenks (1996: 32) defines the child as *a status of person which is comprised through a series of, often heterogeneous, images, representations, codes and constructs*. In other words, the child is not always and everywhere understood in the same way. Moreover, it is argued that it is more accurate to use the plural of childhood rather than the singular in order to capture a set of cultural discourses that underline the contingent character of childhood(s). The latter, the focus is on the capacity of children to form a minority group. It attempts to generate new possibilities for children in order to obtain legal status and to modify current children's rights to account for gender specific and cultural violations.

## **Defining undocumented child migrants**

The role of children in the process of migration, how is perceived, exists between the opposite poles of the migration debate. On the one side, children's presence and participation in processes of migration constitutes a central axis of family migration while, on the other, migrant children are depicted as victims – vulnerable, innocent and at risk of corruption and exploitation. In the decision to immigrate, adults are often motivated to build a better future for their families, and children in particular. The child is also seen as a factor that motivates to keep adult family members together and reunite them after a time of absent. When a whole family



moves, children usually form the front line of the process of integration in the place of arrival, because children often learn the language and social conventions faster than adults and therefore they act as interpreters and negotiators for family members. On the contrary to the central role of children in explaining the pattern of migratory decisions made by adults, migrant children are often conspicuously absent from close scrutiny (for instance, official statistics) and it is still unusual to hear the voices of migrant children themselves (James, 2007). It is even more powerfully evident, at the time of writing this article, when Europe is in the midst of the migrant crisis, screens are dominated by images of people attempting to reach the EU borders and its promise of a better life. Most of them are men, but occasionally the camera focuses on women and children who are usually depicted as a category of those more dependent and vulnerable. Moreover, for children, there is poor recognition of the diversity of their experiences and clumsy attempt to understand the issues from their perspectives. Thus, the most obvious figures emerges from media coverages are children as victims.

The migrant crisis has made the situation of migrant outside Europe even more acute, since migration comes to be perceived as an issue of security than merely one of economics or culture. The images of migrants and refugees as illegals, welfare scroungers and potential terrorists have turned them into the objects of public scrutiny. In this climate, migrant childhood has given added urgency to the debate about citizenship and diversity, but much of the focus of concern has been directed at young people (Spencer, 2016). Child migrants (outside Europe) have been deliberately depicted as victims at risk of global maladies such as inequality, poverty, war, terrorism. By contrast, once they approach the age of adolescent, migrant youth tend to be increasingly perceived as a potential threat to the social order in European societies.

The unequal power relations that are inherent in contemporary forms of migration shows the difference between those who are in charge of time-space compression, who really see it and turn it to advantage, and those who are on the move, but they do not take charge of the process in the same way. Massey (1994: 149) refers this distinction as a *power-geometry*. Bhabha (1992: 321) writes that *the globe shrinks for those who own it; for the displaced or dispossessed, the migrant or refugee, no distance is more awesome than the few feet across borders or frontiers*. For migrant children (and undocumented migrant children in particular) who find themselves in a very vulnerable position as children and foreigners, the distance can seem infinitely vast. Moreover, the cost of migration comes high as a result of the implementation of more restrictive measures for preventing people without documents from reaching European borders. Dire consequences are a growing

number of undocumented child migrants and a substantial rise in human trafficking and it is only children with resources who can move a considerable distance from their homes. A small portion of attention has been to be paid to undocumented child migrants in Europe, yet the picture of contemporary child migration could be more complex. For instance, more prosperous countries in Africa and Asia have also received people from their poorer and war-affected neighbors.

It is not possible to consider the child migrants as a coherent group, since they vary from obvious demographic, social and cultural divisions. It is therefore understood as an umbrella term to distinct migrants who are under the age at which they become adults. Moreover, children, in most cases, do not appear separately from adults in the statistics, and it is often necessary to read between the lines to get an understanding of the main issues that affect children. These difficulties further contribute to the conditions in which some children are highlighted and others become hidden. Undocumented migrant children constitute a category under a deep veil of invisibility. Undocumented migration is usually interpreted as the taint of illegal entry which borrows from the deep-seated fears of strangers that lurk at the nation-state boundaries. Moreover, it is almost impossible to cease believing in the power of legal-illegal relations. Or at least, when the case is addressed to deal with strangers and non-citizens. Through their socialization process, children learn and incorporate the standpoint of the wider society of what it would be like to possess a particular stigma attached to being both undocumented and invisible. They learn far-reaching consequences of possessing it.

Undocumented child migrants as a category comes as a result of two possibilities – undocumented settlement and unaccompanied minor migration. The former is associated with restrictions that put upon labor migrant families. Until 1980s, undocumented migrants were mainly seasonal labor migrants who left their families back home in their countries of origin. However, a body of contemporary migration studies literature shows a changing pattern of today's migration and the undocumented migrant family (Ryo, 2013). The trend in undocumented migration has shifted from a population of predominantly single male migrants working seasonally to larger numbers of women and children striving for settlement. For instance, Massey (2008) demonstrates that increasing the number and composition of the undocumented population in the United States comes as an unintended result of changes in immigration policies concerning a tightening of the border and strict enforcement of immigration regulations. As seasonal migration became more costly and dangerous in the 1990s, and early 2000s, increasing shares of families accounted for undocumented settlement in the United States (Gonzales, 2009). The similar mechanism of the production of the undocumented

population in the European Union has been shown in several studies (Donato, Armenta, 2011, Düvell, 2006). The trend towards undocumented settlement has given rise to a population of undocumented migrant children that grow up in poverty and with uncertain futures. The latter is connected with some migrant and humanitarian crises. There is particular concern in immigration countries about the increasing number of unaccompanied minors (or separated children) arriving both as refugees and labor migrants. The UNHCR (2014: 15) defines unaccompanied minors as *children under 18 years of age who are outside their country of origin and separated from the both parents or their previous legal/ customary caregivers*. The current migrant crisis in Europe trends highlights the difficulties in gathering a reliable source of data on this category of undocumented migrant children. The media coverages stress sudden and dramatic situations that are related to increases in human trafficking and disappearances from reception centers. Although potential data sources on undocumented child immigration are compromised, there is a broad consensus of opinion on this issue that the number of unaccompanied minors is increasing, but only a disproportionate percentage of them may claim asylum.

### **The dichotomy of understanding undocumented migrant child between “to be” and “to become”**

There are certain questions about undocumented migrant childhood that should not be evaded. What is the responsibility of a receiving society to undocumented migrant children when they come under age at which they legally become adults and are responsible for their actions? What does it mean to provide children with rights and protections that ultimately expire? There is a stark contrast between the legal position on undocumented childhood and adolescence and that of social sciences. The legal perspective is situated around two major components – minors and undocumented, whereas the sociological perspective derives from a transitional nature of childhood and its cultural diversity.

Being undocumented means that a person does not have the necessary documents, especially permission to live and work in a foreign country. However, it is the very difficult concept to define adequately in reference to the situation of children. The International Convention on the Rights of the Child stipulates that minors have to be protected and provided with care. Unlike adult undocumented migrants, children obtain a residence permit and receive support and education before reaching early adulthood. However, there are no extending rights to un-

documented youth once they are coming of age. Moreover, many authorities use medical tests such as dental examination or x-rays of clavicle to verify someone's age and decide upon her/his status (Hunter, 2001). Thus the legal perspective is heavily relied on a category ascribed to an official age limit.

From the sociological point of view, experiences of childhood vary widely across cultures and contexts, which means that an official age limit does not always correspond with the cultural idea of transition to adulthood (Corsaro, 2011). Moreover, the degree of variation concerning the social recognition and non-recognition a transitional phase of adolescence is more problematic than other stage of the life cycle, because adolescence is merely understood contextually, even the social stage of adolescent coincides approximately with physical puberty (Arnett, 2000). Neither does the notion of adolescence as a model phase of separation and conflict, popularized by influential Western psychologists, fit in cultural varieties of adolescence elsewhere. In fact, nor does the official age limit as a worldwide standard. Several countries define the age at which someone legally becomes an adult between 16 and 21 years. And finally, there are also important differences in the individual grown up and social upbringing processes of every child, which create a possibility that an adolescent of 16 years old may be more mature than an 18-year-old adult.

According to the legal perspective on minors, they are never classified as voluntary migrants (Halvorsen, 2002). It puts an emphasis on two elements; children do not make an independent decision to migrate and they do not have the necessary resources to undertake a voyage on their own. Moreover, they are not responsible for their actions as minors. Being unaccompanied is thus the most complex concept to grasp the importance of interpretation. The definition of unaccompanied children emphasizes the absence of the parents or previous legal caregiver. However, the criminal phenomenon of trafficking of minors for exploitive purposes imposes on a strict interpretation of this concept (Wernesjo, 2012). Authorities have to determine whether the accompanying adult is the appropriate caregiver under tradition and law. This task is particularly demanding, when there is no available documentation to verify alleged ties. The way of identifying migrant children is hence adult-centered, even though there is an effort made to protect them from abuse and exploitation.

From the sociological perspective, the developing nature of the child is considered to be intermediate the extreme of virtually permanent adult authority and the extreme of late adolescent autonomy (James, Prout, 1990). In this sense, the emphasis is laid on rational adults with children waiting to be processed through the particular rite of passage that socialization within a society is demanded. Migra-

tion often involves the breakdown of family and other social structures that provide the basic frameworks for socialization. For undocumented children (or unaccompanied in particular), the lack of adult role models and the absence of normal socialization contexts that mediate between normal dependence-independence issues can be very concerning. The independency that many undocumented children has to develop in order to survive in the living and fleeing circumstances does not correspond with any notions of the ideal childhood based on the dependency upon significant others (adults). The idea that children (or even adolescents) may exercise unsupervised choice is not only socially outlandish, but dangerous. Thus adults are empowered to act for minors and in their best interest (Jenks, 1996). The problem is in making an accurate judgement where the line justifying adult intervention should be drawn. The ideal childhood, as conceptualized in much contemporary legislation, is perceived as one where all children are shielded from the pitfalls of a precarious living (UNHCR, 2014). In reality, a living situation undocumented migrant children experience in everyday life and towards their future perspectives sharply contrasts with the ideal childhood in a such way as it is constructed either in Europe or North America.

There is also another concern. It is now commonplace to view children as economically unproductive and adult-dependent (Zelizer, 1985). Outside Europe and North America, however, many children do work and are expected to be economically useful, contributing substantially to the household from an early age (Morrow, 1996). Moreover, being born often incurs a debt of gratitude that involves the child in lifelong obligations to family. This anticipated return can play an important role in making a migratory decision. Many unaccompanied minors come with some hopes and expectations to the host country. In particular, they believe that they will be able to fulfill their obligations to parents and other family members, to whom they possibly made important promises. The difficulty in keeping their promises is often seen as a source of distress and loyalty conflicts, because they perceive themselves as collaborators who are expected to assume their fair share of family duties. This attitude towards children is excluded from the conventional view on childhood in Europe and North America, where children are protected from the necessity to earn money to support family.

The legal perspective, entitled to provide temporary protection until the child attains the legal age, is dedicated to minimal standards of care and reception, and yet a serious neglect of social standards of child nurturing and migrant incorporation. The major obstacle is that relied on the legal perspective one may lose sight of the development nature of childhood. The uncertainty that follows undocumented migrant children's everyday living has dire consequences for the rest of their lives.

Ideally each child should be protected by guaranteeing her or him two aspects: the right “to be” and the right “to become.” The right “to become” means that the law is used in a way that would protect the child from any improper restriction upon her/his life choices as an adult.<sup>2</sup> In reality the acquisition of citizenship in order to achieve a legal status formally equal to that of the native-born is a critical part of one’s incorporation process into an adult life in the receiving society (Enriquez 2015). Naturalization will provide a secure legal basis to children on which to make decisions upon their life perspectives, but the harsh realities of undocumented migrant life are too often bounded to the limbo of the stateless person until they reach legal age and eventually immigration courts decide in favor of their request. Up to this point of time undocumented minors will not be certain of their future in the receiving country.

## Undocumented childhood and delayed incorporation

Undocumented children not only live in a daunting life situation as strangers in another country, but also face other risks due to their uncertain future as they try to find a balance between unprotected and protected social contexts. Their initial process of incorporation into a receiving society is polluted by the stigma of unauthorized entry. Thus attaining legal residential permission and naturalization, both are widely recognized in the scholarly literature on integration as milestones in achieving societal membership and reducing marginality, are expensive and complex (Wong, Garcia, 2016). Moreover, their initial incorporation processes will take much longer than for less marginalized migrant groups (Bean et al., 2011). Furthermore, their migratory experiences involve multiple losses that distract them from incorporation. They are usually sequentially traumatized by tragic and stressful events before the flight from their home country and during their flight to the host country, and even after their arrival in the host country they still might encounter awkward experiences. In addition to their migratory experiences in a diverse aspects, they are usually deprived of parental assistance because of

---

<sup>2</sup> The migratory experience of children includes in what Feinberg (1980) calls “rights to an open future.” He distinguishes two categories of rights: dependency rights and rights in-trust. The former are rights that originate from the child’s incapacity to fulfill her basic necessities such as food and clothing. The latter are rights that the child is not able to exercise yet, but that should be protected in a way that suggests their usage by the adult that the child will become. These rights are violated when someone decides for the child in a way that would close his/her alternatives. In many cases, however, the right to “an open future” is impossible to exercise, because each intervention is not neutral about the reduction of the future opportunities of the child.

their separation from them, or parents, whose unauthorized themselves, tremble with the fear of deportation. Last but not least, for all migrants, and certainly for children, migration involves the confrontation with the unfamiliarity of the new society, including multiple barriers such as language, habits, rules and customs. This means that undocumented migrant children are severely disadvantaged.

Acculturation stress comes as a predictable consequence of disadvantaged position, when children work to adopt in the new environment (Berry, 1988). Their legal status, together with other barriers, might render the immediate impressions of alienation and marginality. The living circumstances of undocumented migrant children are little comfortable to copy with acculturation stress, since some of them might live in overcrowded refugee centers, while others live with their relatives in shadows. They may not always receive any substitute care and the uncertainty about the future dominates their lives in such a manner that it may deteriorate acculturation stress and other psychological problems such as depression (Gonzales et al., 2013).

The disruption and insecurity inherent to undocumented status may thus affect the social and psychological adjustment, making the process of incorporation delayed. Transitional membership statuses among migrants usually pose a dilemma in balancing between integration into the host society and disintegration from the society left behind, whereas unauthorized entries means that their lives are vulnerable and precarious (Enriquez, 2015, Donato, Amada, 2011). For children, the experience of becoming undocumented put them at greater risk for the rest of their lives. In conclusion, loss of the sense of security and well-being associated with uncertain status may produce delayed, detoured, and derailed life trajectories.

## **Belonging: public schooling and undocumented status**

The place of the children of migrants in a society has been always centered around the key issue of integration (Portes, Rivas, 2011). Especially the focus is on the bedrock issue in integration policy – how migrant children can become engaged citizens of tomorrow. Proposed solutions to a problem are usually addressed to prolonged exposure to mainstream receiving culture and institutions of a host society as supplemental sources of influence upon downward assimilation (Alba, Nee, 2003). However, first membership experiences with the host society reflect well or badly on migrants involved. Entry, legalization and naturalization carry important implications for delayed or even blocked assimilation of children into the receiving country.



Rules on naturalization of the migrant generation and on birthright for the second generation has come under close inspection recently, since many members in the country of immigration have found cultural otherness as the possibility of trouble for a national identity and security (Spencer, 2016). A general lowering of society's acceptance of undocumented migration has thus accompanied. Permanent fear of adverse immigration consequences and experienced the feeling of social isolation have a dramatic impact on possibilities that socially disadvantaged migrant children will overcome obstacles of the inferior social status and take full advantage of public schooling in the receiving country. Stigmatized by their uncertain immigrant status, children may experience the social world ruled by norms and institutions as absurd and morally unstable, because they feel excluded from the membership.

Migrant children assimilate into the dominant normative patterns of the receiving society through the participation in everyday practices in societal institutions (Portes, Rivas, 2011). These institutions are not static but changing over time in the dynamic interplay between individual or group agency, institutional traditions and discourses, societal practices and material conditions. The multiple transformation that immigrant children experience have dramatic impacts on their identity formation, social network patterns, aspirations and expectations, as well as social and economic mobility. The context of reception thus provides more nuanced approaches on how immigrant children are channeled into different segments of society than a focus on the linear process of assimilation based on human capital gaining. The non-legal status causes undocumented children to do less well than other children of immigrants (Bean et al., 2011). In particular, when they transit from *de facto* protected (as minor) to unprotected status (as adult). In his research on undocumented immigrant children in the United States, Gonzales (2011) shows that there is a considerably high risk that a lifetime of social vulnerability, without a citizenship status, will create an underclass of children who have remote chances to overcome the handicap of marginal membership before reaching out their adulthood. In the European Union, the Platform for International Cooperation for Undocumented Migrants (PICUM, 2008) has also warned that careful thoughts about the conditions of undocumented migrant entry and assimilation mode are relatively rare, while the barriers to institutional access and social services are common. The conclusion is that undocumented childhood should not be a barrier to the use of basic rights for health, education and legal protection. However, it is unfortunate enough that the practice does not seem to follow the major recommendation for a change in the treatment of undocumented migrant children.

The public school system has been always seen as the principal institution that plays a critical role in educating and integrating migrant children into the very fabric of society (Portes & Rivas, 2011). The school conjures up the cultural imagination of nation that shapes immigrant pupils' understanding of their place in society. Moreover, in school, migrant children come to meet native-born teachers and peers as well as other foreign-born newcomers (like themselves) from different parts of the world. It creates perceptions of where they belong to. Furthermore, this secondary socialization mechanism is by far different what adult migrants encounter. Children grow up with the native-born, while adult migrants absorbed into low-wage markets and ethnics enclaves are usually separated from the contacts with members of the receiving society. Therefore, the school promotes an unique opportunity for the acculturation processes of migrant children.

For undocumented migrant children, however, their uncertain status places them in a developmental limbo. They have the legal right to elementary education, but other stages of education are usually problematic, because of its costs and legal obstacles (Olivas, 2012). In fact, they move from inclusion (protected status of minor) to exclusion (unprotected status as adult) during the final days of secondary education. Moreover, legal restrictions keep them from legal work or applying for financial aid that will help to support their further educational ambitions. Studies show that undocumented status depresses educational aspirations (Bean et al., 2011; Gonzales, 2011). Undocumented status also highlights the gap between the role of elementary education in the development and integration of children and limits that shatter their educational trajectories. The difficulty in continuing education sensitizes undocumented late adolescents in the reality that they are barred from further integration into society. In the words of Gonzales (2011), in those days, they are learning to be illegal.

## **Undocumented status and transition into adulthood**

Generally, life-course scholars point out that the transition into adulthood is taking much longer today (. It means that young people usually continues their tertiary education and delaying both exit from the parental household and entry into full-time work. They also defer the decision on getting married and becoming a parent. These are usually referred to the five of milestones that put the stamp on the transition into adulthood. The transition thus shows the contradictory roles of childlike dependency and adult independence.

As it has been mentioned before, undocumented status makes the difficulty in following the normative pathways into adulthood, because undocumented migrant children have not enough of normalcy that provides the institutional frameworks by which adolescents are socialized into the roles that they are expected to occupy as adults (Rumbaut, Komoie, 2010). Legal restrictions leave them unable to complete some transitions, while deportation remains a constant thread of coming of age. Therefore, the basics of adolescence such as a choice of social role and the search for an adult identity cannot proceed normally. The chronic uncertainty about the future undermines their confidence about long-term prospects. As a result, they do not have the certain degree of ability to choose convenient routes to adulthood. As Gonzales (2011: 605) notices, while the public school context helps to sustain their acculturation process and fosters expectations and aspirations that bind undocumented children to the receiving society, it contradicts with what awaits them in adulthood. There are different meanings to undocumented status; whereas one stresses the school as a protected space that gives rise to higher hopes for the integration into society, the other one animates the experience of illegality at late adolescence. They learn in a heartbreaking way that it will be difficult to realize hopes and plans they came to the host country, because they may never acquire a definitive residence permit. Once committed to the belief that their integration is possible, experience their downfall as some positive outcomes after school are broken.

### **Children at the center? Children as a minority group**

The case of undocumented migrant children underscores the need to develop a solution not limited to an ethnic identification and suggestive of alternative modes of belonging. At the core of current child welfare policies, however, lies powerful blood bias – the assumption that blood relationship is crucial for the entitlement to membership of a cultural/national group. Blood is recognized as a significant factor in shaping the quality of a collective identity of individuals. Identity thus becomes a well-defined entity, which is based on the legitimacy of birthright. Even in the age of migration, the birthright is the most acceptable way to obtain membership. Though, the cultural identity of the migrant child has always been a contentious issue in the country of immigration (Portes Rivas, 2011).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> On the one side, renouncing the separated cultural identity of the immigrant child is seen as crucial for her assimilation and failure to do so, is regarded as indicative of a desire for separatism. On the other side, the alternative view maintains that immigrant children need their own cultures to develop identity and self-esteem.

The presumed lack of child's autonomy to state which group she or he belongs to, eliminates another identity option. The issue of belonging to a group is thus identified with a matter of being owned by the group. It determines typical ways of dealing with the cultural identity of a small child. There is an implicit assumption that the small child has a cultural identity from birth. The cultural identity of the small child is just the same as the cultural identity of her/his parents. Thus the cultural identity of the child is readily understood as a quasi-genetic entity that is passed through the ties of kinship. It creates a certain belief that the entitlement to membership of a cultural/national group and the absorption of its culture follow an almost genetic destiny. These beliefs are deeply entrenched in law and culture (Montgomery, 2009). Either of them puts an emphasis on both aspects: parents' rights to guide their children and children's rights to their roots and heritage. It contributes to a deeply shared belief that children belong with and to their biological parents.

On the contrary, children's vital needs (outside the biological family) are for someone who is committed to and capable of caring for them today and in their future. In the event that things go terribly wrong such as those which undocumented migrant children experience, they need to be provided not only protection and support, but an alternative mode of belonging. However, for undocumented migrant children, who face the vulnerability as children and undocumented foreigners, the process can seem additionally complicated. Firstly, they are more likely to inherit socially inferior status of their parents. Secondly, if they crossed borders alone, they will be classified according to their age as a person who is not responsible for her/his actions until she or he legally becomes an adult. Thirdly, they are bounded to a culture of origin. Their situation exposes the truth that treating them as belonging, in an essentialist way, to their kin and national/cultural group, often ends up with policies that prevent children from truly belonging to anywhere (Spencer, 2016; Wernesjo, 2012). It leads to the application of lower quality of care standards compared to the care for other children and adolescents, which, of course, raises tremendous ethical questions. Do we really care for children? If so, why do we have certain cultural preferences?

Some sociologists of childhood thus suggest that children need to be treated as a minority group beyond his/her primordial ethnic affiliation, yet with respect to cultural diversity (Jenks, 1996). The empowerment of unequal childhood could protect children as a minority group against the deprivation of their needs in the name of collective interests. The role of the child will be used as a rationale for the limitation of individual incentives and the vulnerability to restrictive cultural practices. Therefore, the dedication to children's best interests should not be

limited to the connection to the past – their birth heritage and cultural heritage, but involves her/his individual needs and rights for today and in the future. The strength of this suggestion derives from the experience of the cultural diversity of childhoods that acquires to give children (seen as active subjects) a legal status that will protect them from cultural violence, gender discrimination and unequal treatment (Mayall, 1996). The weakness is that the Western liberal discourse on diversity emphasizes the importance of autonomy and identity as the precondition for any resolution of minority rights (Kymlicka, 1996). In the case of children, there are certain obstacles to the solution offered by liberal thinkers. Firstly, it contains a problem of determining the child's capacity to choose autonomously and of establishing the limits of parenthood. Secondly, it causes a lot of problems to recognize the identification of the cultural identity in relation to children unless the cultural identity of the parent determines a cultural identity of the child.

Nevertheless, there is a solution. The degree of capacity for autonomy and identity that children have will depend on their age. Therefore, the transition is a key concept that refers to the passage of the child from being a non-autonomous individual to a young person who is able to decide for herself/ himself. It is odd enough, however, that at the same time, when undocumented migrant youth come of age they entry into a stigmatized and passive identity, which not only prevent them from gaining from social, educational and occupational activities, but it disenfranchises them to fight for changing their fate. It means that their further legal incorporation (as early adults) strongly depends on current trends in immigration policies and political climate around. Minority status which underlines the importance of the transitional process of childhood could give them freedom from political caprice and xenophobic propagandas (which are not willing to recognize their rights, once they reach the age). Therefore, it is highly recommended to take the transitional process serious as the starting point in the discussion about undocumented migrant children' rights for their incorporation into the receiving society.

## Conclusion

While scholars generally claim that most young people today face some difficulty managing adolescent and adult transitions, undocumented migrant youth face added challenges (Gonzales, 2011). Legislations agree to the need of support and care for minors, but all these rights cease when the minor comes of age. They have some access to basic social institutions in an early adolescence, but when they transit into an adulthood they are denied everyday participation in most

institutions of mainstream life. It means that they are put into overwhelming powerless social situation and they lose every right to support. Moreover, these young people are likely to remain in the receiving country, because of the severe limitation of other options. As a result, they have to learn live as a disfranchised underclass of young adults, who risk to be repatriated to their country of origin or another country. In a certain way, one may call it as “wasted young lives and life opportunities”. Furthermore, all socialization efforts made by teachers and social workers to integrate them into the receiving society are hampered by a lack of hospitality. The negligence of sociological perspective on undocumented migrant children concerning their transition to adulthood results in allowing these people to enter very endangering and abusive situations as undocumented immigrants and young adults without supportive social networks. These accumulations indicate high risks for dysfunctional behaviors. In the end, differences in quality of child care and welfare based on the minor’s legal status and not on her/his needs call for careful thoughts about the moral condition of society and its dedication to humanistic values.

## References

- Alba R., Nee V. (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge.
- Arnett J.J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from late teens through the twenties*. “American Psychologist” 55.5, pp. 469–480.
- Bean F.D., Leach M.A., Brown S.K., Bachmeier J.D., Hipp J.R. (2011). *The educational legacy of unauthorized migration: Comparisons across U.S.-immigrant groups in how parents’ status affects their offspring*. “International Migration Review” 45.2, pp. 348–385.
- Berry J.W. (1988). *Acculturation and psychological adaptation: A conceptual overview*. [In:] J.W. Berry, R.C. Annis (eds). *Ethnic Psychology: Research and Practice with Immigrants, Refugees, Native Peoples, Ethnic Groups and Sojourners*. Lisse.
- Bhabha H.K. (1992). *Double visions*. “Artforum” January 1992, pp. 88.
- Bühler-Niederberger D. (2010). *Introduction: Childhood sociology, defining the state of the art and ensuring reflection*. “Current Sociology” 58.2, pp. 155–164.
- Cannella G.S. (2002). *Global perspectives, cultural studies, and the construction of a postmodern childhood studies*. [In:] G.S. Cannella, J.L. Kincheloe (eds), *Kidworld Childhood Studies, Global Perspectives, and Education*. New York, pp. 3–20.
- Corsaro W.A. (2011). *The Sociology of Childhood*. 3<sup>rd</sup> ed. London.
- Donato K.M., Amada A. (2011). *What we know about unauthorized migration*. “Annual Review of Sociology” 37, pp. 529–543.
- Düvell F. (2006). *Undocumented migration in Europe: a comparative perspective*. [In:] F. Düvell (ed.). *Illegal Immigration in Europe. Beyond Control*. New York.

- Enriquez L.E. (2015). *Multigenerational punishment: shared experiences of undocumented immigration status within mixed-status families*. "Journal of Marriage and Family" 77.4, pp. 939–953.
- Feinberg J. (1980). *The child's right to an open future*. [In:] W. Aiken, H. LaFollette (eds). *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa.
- Gonzales R.G. (2009). *On the rights of undocumented children*. "Society" 46.5, pp. 419–422.
- Gonzales R.G. (2011). *Learning to be illegal: undocumented youth and shifting legal contexts in the transition to adulthood*. "American Sociological Review" 76.4, pp. 602–619.
- Gonzales R.G., Suárez-Orozco C., Dedios-Sanguinetti M.C. (2013). *No place to belong. contextualizing concepts of mental health among undocumented immigrant youth in the United States*. "American Behavioral Scientist" 57.8, pp. 1174–1199.
- Halvorsen K. (2002). *Separated children seeking asylum: the most vulnerable of all*. "Forced Migration Review" 12, pp. 34–36.
- Hunter A. (2001). *Between the domestic and the international: the role of the European Union in providing protection for unaccompanied refugee children in the United Kingdom*. "European Journal of Migration and Law" 3.3, pp. 383–410.
- James A. (2007). *Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials*. "American Anthropologist" 109.2, pp. 261–272.
- James A., Prout A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London.
- Jenks Ch. (2009). *Constructing childhood sociologically*. [In:] M.J. Kehily (ed.). *An introduction to childhood studies, 2nd edition*. Maidenhead.
- Kincheloe J.L. (2002). *The complex politics of McDonald's and the new childhood: colonizing kidworld*. [In:] G. S. Cannella, J. L. Kincheloe (eds), *Kidworld Childhood Studies, Global Perspectives, and Education*. New York, pp. 75–121.
- Kymlicka W. (1996). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford.
- Massey D. (1994). *Space, Place and Geometry*. Cambridge.
- Massey D.S. (2008). *New Faces in New Places: The New Geography of American Immigration*. New York.
- Mayall B. (1994). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London.
- Mongomery H. (2009). *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Malden.
- Morrow V. (1996). *Rethinking childhood dependency: children's contributions to the domestic economy*. "Sociological Review" 44.1, pp. 58–77.
- Olivas M.A. (2012). *No Undocumented Child Left Behind. Plyler v. Doe and the Education of Undocumented Schoolchildren*. New York.
- PICUM (2008). *Undocumented Children in Europe: Invisible Victims of Immigration Restrictions*. Brussels.
- Portes A., Rivas A. (2011). *The adaptation of migrant children*. "Future Child" 21.1, pp. 219–246.
- Rumbaut R.G., Komaie G. (2010). *Immigration and adult transitions*. "Future of Children" 20.1, pp. 39–63.
- Ryo E. (2013). *Deciding to cross: norms and economics of unauthorized migration*. "American Sociological Review" 78.4, pp. 574–613.
- Spencer S. (2016). *Postcode lottery for Europe's undocumented children unravelling an uneven geography of entitlements in the European Union*. "American Behavioral Scientist" 60.13, pp. 1613–1628.



- UNHCR (2014). *The Heart of the Matter. Assessing Credibility when Children Apply for Asylum in the European Union*. Geneva.
- Uprichard E. (2008). *Children as 'being and becomings': children, childhood and temporality*. "Children and Society" 22.4, pp. 303–313.
- Wernesjo U. (2012). *Unaccompanied asylum-seeking children: whose perspective?* "Childhood" 19.4, pp. 495–507.
- Wong T.K., Garcia A.S. (2016). *Does where I live affect whether I apply? The contextual determinants of applying for deferred action for childhood arrivals*. "International Migration Review" 50.3, pp. 699–727.
- Zelizer V. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Values of Children*. New Haven.





Joanna Kozielska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Zawodówka (nie) jest OK? Szkoły zawodowe (branżowe) w opiniach uczniów a wybory edukacyjno-zawodowe w odniesieniu do sytuacji na rynku pracy

### KEYWORDS

planning for the future of vocational education, vocational counseling, labor market, youth, vocational education

### ABSTRACT

Kozielska Joanna, *Zawodówka (nie) jest OK? Szkoły zawodowe (branżowe) w opiniach uczniów a wybory edukacyjno-zawodowe w odniesieniu do sytuacji na rynku pracy* [Vocational school is (not) OK? Vocational school in middle school students' opinions vs. educational-vocational choices with regard to the situation on the labour market]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 201–211, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.15.

The proposed text is an illustration of selected conclusions from a four-module research project conducted in one of the Wielkopolska counties. The aim of the empirical verification was to: make the educational and professional characteristics of the junior high school plans, get acquainted with the opinions of the employers on the situation in the local labor market, get acquainted with the plans connected with the employment of employees, get acquainted with the preparation of graduates of particular types of schools to meet the opinion of the directors of post-gymnasium schools on the state of the vocational education and to get acquainted with the opinions of the students of the upper secondary school classes on the situation on the labor market, the offer of vocational education and the self-assessment of preparation to enter the labor market. The research was conducted in the first quarter of 2016 and 2017, by the diagnostic survey method. The article is based on one of the study modules – a study of middle school students that was conducted in 2016 – the findings from the 2017 study will be cited in some places

for comparative purposes only. Due to the specificity of the research topic, the selection of the research sample was random. High school students (N = 486 in 2016 and N = 490 in 2017), upper secondary school students (N = 503 – 2016 and N = 498 – 2017), upper secondary school graduates (N = 6 in 2016 and 2017 ) and the largest employers (N = 78 in 2016, N = 102 in 2017). In this project the diagnostic survey method was used as the basis. The method used to analyze the contents was made using the local traditional (printed) and internet press and the thematic work edited by the County Labor Office in Gniezno and other institutions.

The main topic of this paper was the educational and vocational elections of junior high school students in the context of the situation on the local labor market (which, as it turns out, does not correspond to its needs), revealing weaknesses in vocational counseling. Regarding the specific nature of the region, attention has also been paid to the face (as opposed to the offer) of vocational education (depicted in the vocational school 2017/2018) depreciated in the eyes of the local community, which in the reality of the local labor market seems to be a rational educational choice without causing closure Road to higher education. The dissertation on vocational education has been made an additional element of publication.

---

## Edukacyjne wybory młodzieży

Specyficzne i niustannie zmieniające się warunki przestrzeni społeczno-kulturowej, a wraz z nimi „wydłużenie okresu przygotowania do udziału w społeczności dorosłych (moratorium – już nie dziecko ale jeszcze nie dorosły)” (Krzychała, 2007: 8), spowodowały, iż zrodziła się „nowa faza życia i nowa przestrzeń społeczna”. Tak właśnie „narodził się fenomen młodzieży” (Krzychała, 2007: 8). Ta kategoria osób znajduje się na etapie rozwoju, który związany jest z podejmowaniem decyzji dotyczących własnej przyszłości. Warto podkreślić, iż

kształtowanie relacji partnerskich i rodzinnych oraz modelowni kariery społeczno-zawodowej jest obecnie otwartym zadaniem na całe życie, poddawane ciągłym zmianom i przededefiniowaniom. To oczywiście, a nawet wręcz banalne stwierdzenie dla nas, uczestników społeczeństwa uczącego się (całe życie). Nauka i praca są zasadniczymi elementami, poprzez które konstruuje się społeczny profil biografii i dokonuje się wejście młodzieży w zróżnicowane tory życia zawodowego charakteryzujące drogi życiowe dorosłych. (Piorunek, 2004b: 27)

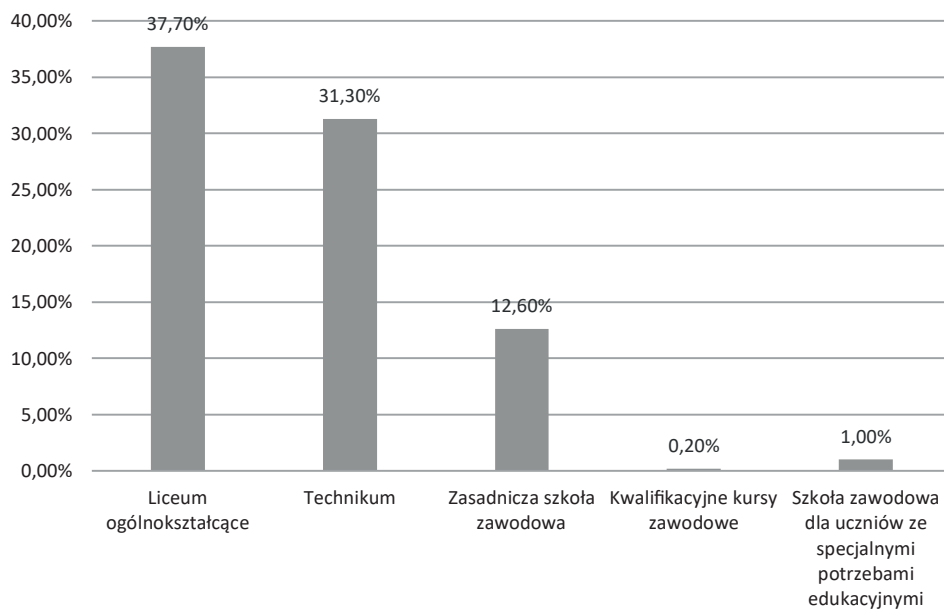
Poniżej zaprezentowane zostaną wnioski z badań, których respondentami uczyniono młodzież zamieszkującą powiat gnieźnieński<sup>1</sup>.

W badaniu gimnazjalistów ostatnich klas (próbę badawczą stanowiło 256 uczennic i 230 uczniów) największą aktywnością wykazali się uczniowie z gimnazjów w Gnieźnie. Aktywność związana z wypełnieniem kwestionariusza ankiety przez resztę gimnazjalistów z powiatu była niska. Zdecydowana większość (68,30%) biorących udział w badaniu to zatem mieszkańcy miasta, tylko co trzeci mieszka na wsi (31,70%). Struktura wykształcenia rodziców respondentów jest bardzo zróżnicowana, blisko 60% (57,60%) ojców to absolwenci zasadniczych szkół zawodowych i techników, wyższe wykształcenie zdobyło 16,00% ojców. Jeśli chodzi natomiast o wykształcenie matek – grupa absolwentek zasadniczych szkół zawodowych także utrzymuje się na wysokim poziomie (co trzecia matka). Blisko 10% więcej matek niż ojców legitymuje się natomiast wyższym wykształceniem (25,00%). Co piąty gimnazjalista nie wie, jaką szkołę ukończyli jego rodzice, co budzić powinno obawy. Wiedza na temat wykształcenia rodziców to jeden z pierwszych etapów doradztwa zawodowego – preorientacji zawodowej, rozbudzenie ciekawości poznawczej dotyczącej życia zawodowego i edukacyjnych wyborów najbliższych – nie tylko rodziców, ale i dziadków, rodzeństwa itd.

Uczniowie stanowiący grono respondentów uzyskali zróżnicowane średnie ocen. Najwięcej z nich (prawie 20%) to osoby, które w semestrze zimowym roku szkolnego 2015/2016 osiągnęły średnią ocen między 3,5 a 4,0, niemalże równoliczne grupy stanowią osoby ze średnią 3,00–3,50 oraz 4,0 i 4,5 (po ok. 17%). Co piąty uczeń osiągnął średnią 4,50–5,00. 3,00% badanych nie wie, czy będzie kontynuować naukę lub nie zamierza kontynuować dalszej edukacji, natomiast blisko 97,00% respondentów z relacjonowanej próby badawczej zamierza kształcić się dalej. Ich plany w momencie pomiaru były w zasadzie sprecyzowane. (Badania przeprowadzono w ostatniej klasie szkoły gimnazjalnej na pół roku przed zakończeniem roku szkolnego). Największym zainteresowaniem przyszłych absolwentów szkół gimnazjalnych cieszyły się licea ogólnokształcące.

---

<sup>1</sup> Autorskie badania przeprowadzono w latach 2016–2017 w powiecie gnieźnieńskim, wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego (kwestionariusz ankiety). Projekt badawczy składał się z czterech modułów, stanowiących odrębne kategorie prób badawczych: I. Uczniowie szkoły gimnazjalnej (ostatnia klasa), II. Uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej (technika, zasadnicze szkoły zawodowe), III. Pracodawcy, IV. Dyrektorzy i grono pedagogiczne szkół ponadgimnazjalnych (technika, zasadnicze szkoły zawodowe). Rozstrzygano między innymi następujące kwestie: I. Jakie plany edukacyjno-zawodowe mają gimnazjaliści z powiatu gnieźnieńskiego? Czym warunkowane są ich wybory? II. Jak przedstawia się sytuacja na lokalnym rynku pracy? Jaki profil pracownika jest najbardziej poszukiwany przez pracodawców? Jak postrzega się kształcenie zawodowe/szkolnictwo zawodowe?



Ryc. 1. Plany edukacyjne uczniów

Źródło: opracowanie własne

Ponad 50,00% uczniów deklaruje, iż zna ofertę szkolnictwa ponadgimnazjalnego, ale potrzebuje wsparcia informacyjnego w zakresie oferty edukacyjnej w powiecie gnieźnieńskim. Co dziesiąty stwierdza, że nie ma żadnej wiedzy na temat oferty edukacyjno-zawodowej w mieście i powiecie, 37,40% deklaruje, że ma pełną wiedzę na temat oferty. Co ciekawe, nawet nie znając oferty, deklarują, co zaprezentowano powyżej, że już wybrali przyszłą szkołę. Prezentowane badanie przeprowadzono pół roku przed możliwością dokonania autentycznego wyboru kolejnego szczebla kształcenia. Po zestawieniu badań z lutego i danych Starostwa Powiatowego w Gnieźnie (N = 1216 wszyscy gimnazjaliści powiatu) z danymi z rekrutacji (lipiec) okazało się, że (prognozowane) wybory (będące tematem relacjonowanego projektu) pokryły się (w sensie popularności poszczególnych typów szkół) z realnymi wyborami absolwentów gimnazjów. Na liceum ogólnokształcące zdecydowało się 43,00% uczniów, szeregi uczniów techników zasililo 37,00% absolwentów gimnazjum, do szkół zawodowych trafiło 20,00% uczniów. Deklaracje z lutego spowodowały jednak, iż władze powiatu ograniczyły liczbę oddziałów w liceach ogólnokształcących. W deklaracjach z lutego blisko 40,00% gimnazjalistów planowało wybrać liceum ogólnokształcące, choć co dziesiąty nie zdecydował jeszcze, w jakim typie klasy chce się kształcić (wśród pozostałych największym

powodzeniem cieszyły się klasy humanistyczne i o profilu obronnym). Co trzeci badany zamierzał kontynuować naukę w technikum, a tylko co dziesiąty w zasadniczej szkole zawodowej. Co znamienne, uczniowie decydują się na liceum ogólnokształcące niezależnie od średnich uzyskiwanych ocen.

Uczniowie, którzy deklarują, że naukę kontynuować będą w szkołach zawodowych i technikach, w zdecydowanej większości przypadków (72,00%) potrafili wskazać i nazwać zawód, który wybrali, ale byli i tacy (38,00%), którzy wskazywali na takie, których nie można zdobyć w wymienionych szkołach: psycholog, terapeuta, lekarz, nauczyciel, kryminolog, prawnik, komentator sportowy itp. Zdecydowana większość z nich (wybierających ZSZ) (64,00%) nie potrafiła także wskazać, jakie predyspozycje są potrzebne do tego, by wykonywać wybrany przez nich zawód. Ponad 62,00% uczniów nie potrafiło też określić, na jakie zawody jest dziś na rynku pracy (choćby lokalnym) zapotrzebowanie. Decydują zatem w zasadzie „w ciemno”.

Po roku trwania programu „Zawodówka jest OK”, którego beneficjentami uczyniono rodziców i uczniów, a w ramach którego w powiecie doradcy zawodowi i pracodawcy promowali szkolnictwo zawodowe, trend uległ zmianie: 42,50% uczniów zadeklarowało wybór technikum, 37,50% liceum ogólnokształcącego a 20,00% szkoły branżowej I stopnia (od roku szkolnego 2017/2018 nowa nazwa szkoły zawodowej). Badaną grupę charakteryzował niski poziom deklaracji związanej z mobilnością w celu podjęcia kształcenia czy pracy. 88,00% uczniów zadeklarowało, iż uczyć się chce „na miejscu”, co w przypadku badanych oznaczało w Gnieźnie, tylko co dziesiąty przewiduje możliwość wyjazdu do innego miasta (np. oddalonego o 50 km Poznania z bogatszą ofertą edukacyjną).

## Specyfika lokalnego rynku pracy

Gimnazjaliści dokonali wyboru na zasadzie „chybił – trafił” – jak zadeklarowali – bez znajomości potrzeb lokalnego i regionalnego (nie mówiąc o regionalnym, ogólnopolskim) rynku pracy i swoich predyspozycji i zainteresowań zawodowych, co obnaża po raz kolejny słabą kondycję doradztwa zawodowego – pierwszy jego moduł dotyczy bowiem poznawania siebie, drugi – lokalnej/regionalnej oferty edukacyjnej oraz specyfiki lokalnego/regionalnego rynku pracy.

Wykaz branż zidentyfikowanych jako branże o największym potencjale rozwojowym i/lub branż strategicznych dla województwa wielkopolskiego oraz barometr zawodów i specjalności wskazuje na poziomie regionu 44 zawody deficytowe. Wśród nich przeważają te, których podjęcie wiąże się z wymogiem



posiadania wykształcenia zawodowego (24 zawody). Zawody wskazane jako deficytowe na obszarze powiatu gnieźnieńskiego i szerzej dla regionu to m.in: administratorzy systemów komputerowych, analitycy, testerzy i operatorzy systemów teleinformatycznych, betoniarze i zbrojarze, blacharze samochodowi, cieśle i stolarze budowlani, dekarze i blacharze budowlani, doradcy finansowi i inwestycyjni, elektromechanicy i elektromonterzy, fryzjerzy, graficy komputerowi, hydraulicy, inżynierowie mechanicy, kelnerzy i barmani, kierowcy ciągnika siodłowego, krawcy i pracownicy produkcji odzieży, kucharze, lakiernicy samochodowi, malarze budowlani, mechanicy maszyn i urządzeń, mechanicy pojazdów samochodowych, monterzy instalacji budowlanych, murarze, nauczyciele praktycznej nauki zawodu, nauczyciele przedmiotów zawodowych, obuwnicy, opiekunowie osoby starszej lub niepełnosprawnej, pielęgniarki, pomoce kuchenne, posadzkarze, pracownicy ds. rachunkowości i księgowości, robotnicy budowlani, robotnicy obróbki drewna i stolarze, rolnicy i hodowcy, samodzielni księgowi, spawacze metodą MIG/MAG, spawacze metodą TIG, specjaliści automatyki i robotyki, specjaliści ds. organizacji produkcji, szefowie kuchni, tapiceryzy, technicy elektrycy, technicy mechanicy, tynkarze. Do zdecydowanej większości zawodów wskazanych jako deficytowe przygotowują zasadnicze szkoły zawodowe (od roku szkolnego 2017/2018 szkoły branżowe I i II stopnia) i technika. Lokalni pracodawcy deklarują, iż najczęściej poszukiwanymi przez nich pracownikami są absolwenci techników (100,00%) dalej zasadniczych szkół zawodowych (60,00%) i politechnik (40,00%), aż 80,00% pracodawców deklaruje, iż przy dużej aktywności w poszukiwaniu pracownika (internetowe ogłoszenia wraz z ogłoszeniami w lokalnej prasie i mediach, nabory wewnętrzne, współpracą z urzędem pracy, agencjami pośrednictwa pracy i samymi szkołami) ma bardzo duże problemy ze znalezieniem pracownika, odpowiadającego profilem zawodowym potrzebom firmy.

## **Zdeprecjonowane szkolnictwo zawodowe**

Zdeprecjonowanie szkolnictwa zawodowego powoduje, iż nie cieszy się ono popularnością wśród młodzieży. Wybór szkoły zawodowej to wybór negatywny, często poprzedzony niepowodzeniami szkolnymi.

Asocjacje na temat szkół technicznych są bardziej pozytywne. Technika kojarzą się gimnazjalistom z faktem, iż po ich ukończeniu zdobędą zarówno zawód, jak i maturę. Młodzież zaznacza: „możemy, ale nie musimy iść na studia, bo mamy już wykształcenie zawodowe” „można zdawać maturę i ma się tytuł

technika”, „jest dobre kiedy chcesz mieć i zawód i wyższe wykształcenie”, „mogę studiować i jestem ukierunkowany na dany zawód”. Najwięcej pejoratywnych skojarzeń zebrała zasadnicza szkoła zawodowa. Respondenci uznali, iż to szkoła dla mało ambitnych, że po szkole zawodowej nie ma się pracy albo pracuje się za „marne grosze”.

Za egzemplifikację niech posłużą wypowiedzi respondentów:

*zawodówka kojarzy mi się źle, zawsze mnie przed nią rodzice ostrzegali, a nawet w sumie straszili, że jak się nie będę uczyła, to tam trafię i będę miała ciężkie życie. (K/2016/12)*

*Do zety trafiają same matoly, które sobie w nauce nie radzą, bo tam jest najniższy poziom i tylko tam sobie poradzą (...). (K/2016/77)*

*Zawsze wiedziałam, że pójdę do liceum i na studia, w ogóle nie myślałam o zawodówce, jak jadę autobusem, to widuję chłopaków z „zетки”, jak sprzątają przy szkole w takich kombinezonach niebieskich, ja bym tak nie chciała, wolę się uczyć niż pracować póki co (...) po studiach będę miała lepszą pracę i większe pieniądze. (K/2016/16)*

*Do szkoły zawodowej trafiają gorsi uczniowie, którzy sobie nie radzą, potem mają problem z pracą, mało zarabiają (...). (M/2016/23)*

*Szkoła zawodowa kojarzy mi się z ciężką pracą, brudem za paznokciami i pijanymi facetami na budowie... wolę pójść do liceum, tam czeka mnie lepsza przyszłość. (K/2016/107)*

*Szkoła zawodowa kojarzy mi się źle, po niej nie ma się dobrej pracy, dziś trzeba się uczyć, studia robić, żeby znaleźć pracę. (M/2016/65)*

*Zawodówka kojarzy mi się ze słabymi uczniami, którzy sobie by nigdzie indziej nie poradzili, kojarzy mi się raczej z chłopakami niż dziewczynami, z takimi nieciekawymi zawodami, ciężką pracą fizyczną na budowach. Z brudnymi kamizelkami (...). (K/2016/54)*

*To szkoła dla leniwych analfabetów, mam takich w klasie... nic z nich nie będzie, tylko do „z” się nadają, a może nawet i nie. (K/2016/17)*

*Ja bym się tam wstydziła chodzić, wiadomo, że tam są najgorsi uczniowie. (K/2016/54)*

Znalazło się tylko kilka pozytywnych głosów związanych z faktem, iż wyposaża w konkretny zawód i od razu można zacząć pracę.

*Zawodówki nie są takie złe, mam koleżankę, jest młoda, a już ma swój zakład fryzjerski i świetnie sobie radzi, jej koleżanki się uczą i nie mają nic, a ona super sobie radzi i dobrze żyje, stać ją na wszystko, jest samodzielna (...).* (K/2016/77)

*Fajnie bo można od razu mieć pracę, zarabiać własne pieniądze, a przecież można dalej też się uczyć.* (M/2016/76)

*To dobre szkoły dla tych, którzy np. mają rodzinny biznes, mam kolegę, którego rodzice mają cukiernię no i wiadomo, że on tam idzie (do szkoły zawodowej), żeby móc to przejąć od rodziców swoich.* (M./2016/12)

*Moja mama skończyła zawodówkę, ma swoją pracownię krawiecką, nigdy nie narzeka, mówi, że robi to, co lubi, pracuje na siebie, także no fajnie dobrze mi się kojarzy, a ojciec pracuje w magazynie, ciężko ma, ale mówi, że za biurkiem by nie usiedział, też skończył zawodówkę, mówi, że ta szkoła życia go nauczyła (...).* (M/2016/34)

Jak wspomniano powyżej, szkoła zawodowa kojarzy się ze słabym uczniem, natomiast S. Kwiatkowski zwraca uwagę, że jest ona trudna, ponieważ jej uczeń oprócz wiedzy teoretycznej, deklaratywnej, zdobywa także wiedzę praktyczną (por. Kwiatkowski, 2001).

Rynek pracy powiatu gnieźnieńskiego, co wskazano powyżej, to rynek wykazujący się deficytem w zakresie specjalistów z branż, do których przygotowuje szkolnictwo zawodowe i techniczne. Oferta edukacyjna szkół ponadgimnazjalnych niezmiennie od kilku lat nie jest adekwatna (choć jest bardzo bogata) do potrzeb kadrowych pracodawców, analiza oferty edukacyjnej szkół pozwala stwierdzić, iż w powiecie można się kształcić w blisko 60 zawodach, wśród których zidentyfikowano wszystkie wskazane powyżej jako deficytowe. Wnioski płynące z badań przeprowadzonych wśród pracodawców wskazują jednak, iż często zawód mieści się w kategorii zawodu deficytowego (np. spawacz, monter automatyki), jednakże nieadekwatny program kształcenia, przestarzałe urządzenia dostępne w niedoposażonych szkołach powodują, iż absolwent nie wpisuje się w profil poszukiwanego do pracy kandydata, nie jest w stanie sprostać wymaganiom pracodawcy (brakuje mu wiedzy, kompetencji, umiejętności). Ponadto pracodawcy w swojej pracy wykorzystują najnowsze technologie, których, jak deklarują w badaniach dyrektorzy szkół, na próżno szukać w ich placówkach edukacyjnych. Także nauczyciele, w związku z powyższym, są niekompetentni w zakresie nowoczesnych technologii. Ogromnym problemem jest pozyskanie nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Niedofinansowane szkolnictwo zawodowe skutkuje obniżeniem jakości

kształcenia. 80,00% ankietowanych pracodawców stwierdziło, iż można wprawdzie znaleźć pracownika, ale trudno o kogoś z odpowiednim wykształceniem i kwalifikacjami, a sytuację poprawiłyby, jak deklarują: wdrożenie właściwego systemu kształcenia uwzględniającego potrzeby rynku, program staży i praktyk poprawiający kompetencje przyszłego absolwenta, program dodatkowych szkoleń, wyposażenie pracowni szkolnych w sprzęt analogiczny do sprzętu pracodawców, targi pracy, wykłady w szkołach, zwiększenie znaczenia i unowocześnienie kształcenia zawodowego – w szkołach powinien znajdować się sprzęt, na którym pracuje się w danym zakładzie pracy, tak by absolwent był w pełni przygotowany do pracy zaraz po zakończeniu edukacji i odbyciu staży/praktyk. Żaden z pracodawców nie określił, iż nie ma trudności w znalezieniu pracownika.

W badanych przedsiębiorstwach największy odsetek zatrudnionych stanowią pracownicy z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz średnim zawodowym. Takie wyniki oznaczają, że większe szanse na lokalnym rynku w powiecie gnieźnieńskim mają przede wszystkim osoby posiadające określone kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Oczywiście absolwenci mogą migrować w celu poszukiwania pracy do innych miast, w tym jednak przypomnę, iż respondenci tworzący grupę badawczą nie deklarują chęci migracji.

## Podsumowanie

Wybory edukacyjne, a w konsekwencji zawodowe, młodzieży gimnazjalnej z relacjonowanej grupy zdają się być osadzone w strategii stochastycznej oraz asekuuracyjnej. Młodzi ludzie w kwestii planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej zwykle polegają na opinii innych i aktualnych trendach, niewpisujących się w obraz potrzeb lokalnego rynku pracy, przez co optymalizacja trendów choćby w lokalnym wymiarze staje się wyzwaniem. Młodzież gimnazjalna z badanej grupy częściej decyduje się na kontynuowanie nauki w liceach ogólnokształcących niż w szkołach uczących zawodu. Jest to prawdopodobnie wynikiem zdeprecjonowania szkolnictwa zawodowego. Szkolnictwa, którego w opiniach respondentów należy unikać. Sytuacji nie sprzyja także mało widoczna działalność doradców zawodowych. Tworzy się zatem niejako zamknięty krąg: negatywnie kojarząca się szkoła zawodowa – wybory edukacyjno-zawodowe koncentrujące się wokół liceów ogólnokształcących. W tym wszystkim należy uwzględnić jeszcze lokalnych pracodawców, permanentnie poszukujących rąk do pracy (w zawodach, do których przygotowuje szkolnictwo zawodowe). Sytuacja powiatu nie jest odosobniona, wpisuje się w sytuację ogólnopolską, co przedstawią np. raport „Niedobór

talentów”, czyli cykliczne badanie ManpowerGroup, którego celem jest określenie skali problemu, z jakim spotykają się pracodawcy poszukujący pracowników do swoich organizacji. W corocznej ankiecie, która przeprowadzana jest przez ManpowerGroup od 2006 roku na świecie i od 2008 roku w Polsce, bierze udział około 40 tys. respondentów z ponad 40 krajów, w tym 750 z Polski. Odpowiadającymi są osoby odpowiedzialne za politykę personalną w małych, średnich i dużych firmach prywatnych i instytucjach państwowych. 45% pracodawców w Polsce deklaruje trudności w pozyskaniu pracowników. To najwyższy wynik od ostatnich 6 lat. W zestawieniu globalnym, obejmującym 43 państwa na całym świecie, nasz kraj znalazł się w pierwszej połowie, prześcigając jednocześnie średnią globalną. Na szczycie grup zawodowych obarczonych największym niedoborem talentów uplasowali się wykwalifikowani pracownicy fizyczni, inżynierowie oraz kierownicy. Niezmiennie od kilku kolejnych lat grupą zawodową, której przedstawiciele znaleźć najtrudniej, są wykwalifikowani pracownicy fizyczni. Do puli tej należą m.in. mechanicy, elektrycy, spawacze, monterzy, operatorzy wózków widłowych, murarze, drukarze, stolarze czy tokarze. Na drugim miejscu znaleźli się kierownicy, a zaraz za nimi inżynierowie, którzy zamykają pierwszą trójkę.

Poważnym wyzwaniem dla systemu edukacji jest zatem zreformowanie szkolnictwa zawodowego (czego będziemy w najbliższym czasie świadkami) tak, by stało się dla uczniów stojących przed wyborem szkoły atrakcyjne, by jego absolwent był przygotowany do pracy w środowisku najnowszych technologii. Inną istotną kwestią stać się winno przywrócenie wysokiej rangi szkolnictwu zawodowemu, (od roku szkolnego 2017/2018) branżowemu.

## Literatura

- Bauman Z. (2000). *Razem osobno*. Kraków.
- Bauman Z. (2002). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Bauman Z. (2005). *Życie na przemiał*. Kraków.
- Beck U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa.
- Kozielska J. (2014). *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*. Poznań.
- Kozielska J. (2016). *Planowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież gimnazjalną w kontekście aktualnych potrzeb rynku pracy*. „Społeczeństwo i Edukacja” 21(2).
- Krzychała S. (2007). *Projekt życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wrocław.
- Kwiatkowski S.M. (2001). *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*. Warszawa.

- Młodzi na rynku pracy. Pod lupą; ManpowerGroup*, (2014). [http://efl.pl/wp-content/uploads/2016/08/EFL\\_MLODZI\\_PRACA\\_RAPORT\\_www.pdf](http://efl.pl/wp-content/uploads/2016/08/EFL_MLODZI_PRACA_RAPORT_www.pdf), dostęp: 12.12.2016.
- Piorunek M. (red). (2004a). *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*. Poznań.
- Piorunek M. (2004b). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań.
- Piorunek M. (2008a). *Edukacja i praca w cyklu życia człowieka*. [W:] E. Gawel-Luty, J. Kojkoł (red.). *Edukacja wobec tożsamości społecznej*. Gdańsk.
- Piorunek M. (2008b). *Edukacja i praca jako komponenty tożsamości człowieka w przestrzeni postnowoczesności*. [W:] J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski. *Relacje podmiotów w lokalnej przestrzeni edukacyjnej*. Kalisz–Poznań.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2004). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań.
- Szaban J. (2013). *Rynek pracy w Polsce i Unii Europejskiej*. Kraków.







Kamila Słupska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Aktywność w czasie wolnym młodzieży studiującej

### KEYWORDS

time, free time, studying youth,  
activity, culture of free time

### ABSTRACT

Słupska Kamila, *Aktywność w czasie wolnym młodzieży studiującej* [Activity of young people studying in their free time]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 213–233, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.16.

The article refers to students' free time. It includes: theoretical explanations concerning the essence and meaning of the main above-mentioned category, review of the outcomes of a research conducted on free time activities of the studying youth, and – as an illustration to these considerations – a report from a personal research. As a part of it, the respondents referred to, among others, the significance of free time in life, its functions, ways of making use of it (actual ones and the ones longed for), and factors contributing to it.

### W trosce o czas (wolny)...

Nawiązując do dwóch, kształtujących się pod wpływem czynników kulturowych, postaw wobec czasu, które wyróżnił Tad James: „w czasie” i „przez czas”, można zadać pytanie: która z nich dominuje obecnie? Pierwsza odznacza się nastawieniem na terażniejszość, co powoduje, iż człowiek jest w pełni zaangażowany w to, co dzieje się obecnie (jej specyfika dominuje w kulturze Wschodu). Druga natomiast zapewnia łatwy dostęp do przeszłości i przyszłości, co zdecydowanie utrudnia koncentrację na tym, co „teraz” (jest charakterystyczna dla kultury Zachodu) (James, Woodsmall, 2011: 36–41; O'Connor, Seymour, 1996: 167–168; Sobol-Kwa-

pińska 2007: 70–71). Philip G. Zimbardo, posługując się kategorią „time crunch”, analizuje postawę polegającą na odczuwaniu silnej presji czasu, która przejawia się m.in. rozdrażnieniem w sytuacji oczekiwania na coś.

(...) mimo że tysiące urządzeń ułatwiają nam codzienne życie, pracujemy dłużej niż kiedykolwiek wcześniej i nie mamy czasu na pewne aktywności, uważane za [jego – K.S.] stratę (...), jak na przykład: spotkania z przyjaciółmi, życie religijne, ceremonie rodzinne. (...) Natłok zdarzeń, zachodzących w otoczeniu, powoduje, że mamy poczucie, iż nasz czas nie jest naszym czasem. (Zimbardo, 2001, za: Sobol-Kwapińska, 2007: 70–71)

Ma to swoje konsekwencje również w postrzeganiu (lub nie) istotności czasu wolnego, czyli tej kategorii, która z jednej strony wydaje się czymś oczywistym, istniejącym od zawsze, choć „jako wytwór współczesnego, zindustrializowanego społeczeństwa, pochodna rewolucji przemysłowej, rozdzielenia sacrum od profanum (...) nie ma odpowiednika we wcześniejszych formacjach ustrojowych” (Orłowska, 2007b: 66), wpisanym w codzienność, a z drugiej – będąc jej elementem, skłania do refleksji i pobudza do dyskusji, biorąc pod uwagę specyfikę obecnej rzeczywistości, tempo życia, oczekiwania i powinności ludzi.

Maria Czerepaniak-Walczak wyodrębnia trzy kategorie definicji czasu wolnego: strukturalne (ich istotą jest wymienienie czynności, jakie są wykonywane w czasie wolnym); funkcjonalne (nacisk położony jest na to, czemu ma on służyć) i atrybutywne (zawierające atrybuty tego czasu, w kontekście życia i aktywności jednostki), proponując autorską definicję, zgodnie z którą:

Czas wolny jest tym interwałem podmiotowego życia, w którym osoba doświadcza dobrostanu intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego, w rezultacie możliwości samodzielnego, suwerennego przejawiania czynności posiadających znamiona dobrowolności i niekomercyjności oraz będących źródłem satysfakcji. (...) czas wolny jest tkanką życia osobistego, potwierdzeniem siebie jako jednostki prywatnej, a jednocześnie daje szansę uczestniczenia w sferze publicznej „obywatelskiej, kulturze masowej, religijnej itp.” (Czerepaniak-Walczak, 2007: 222 i 236)

Na gruncie pedagogiki społecznej wiele uwagi analizowanej kategorii poświęcił Aleksander Kamiński, którego propozycja, odnosząca się do wyżej wymienionej klasyfikacji, należy do kategorii definicji strukturalnych:

Czas wolny jest to ta część budżetu czasu, która nie jest zajęta przez pracę zarobkową normalną i dodatkową, ani przez systematyczne kształcenie się uczelniane, ani przez zaspokajanie elementarnych potrzeb fizjologicznych (...), ani przez stałe obowiązki domowe (...) i może być spożytkowana bądź na swobodne wczasowanie, bądź na życie rodzinne, obowiązki społeczne i aktywność przynoszącą doraźne korzyści. (Kamiński, 1980: 352)

On również zaproponował wypełnienie tego pojęcia treścią, posługując się w tym celu terminem „wczasowanie”, definiowanym jako „część czasu wolnego, którą swobodnie i dobrowolnie dysponując, możemy wypełnić odpoczynkiem, zabawą oraz podejmowaną z własnej potrzeby dla własnego rozwoju pracą umysłową (samokształceniem), aktywnością społeczną, artystyczną, sportową, techniczną i inną” (Kamiński, 1980: 352). Tę definicję uzupełnił kategorią „czasu na wpuł wolnego”, rozumianego jako „części budżetu czasu przeznaczone na czynności, którym towarzyszy poczucie obowiązku ich wykonywania lub świadomość rzeczowych korzyści, ale które zarazem wykonujemy z pewnym marginesem swobody” (Kamiński, 1980: 352). Wskazał tym samym i na ilościowy (część ogólnego budżetu czasu), i jakościowy (wypełnienie treścią) wymiar czasu wolnego, którymi to dwiema kategoriami – jako znaczącymi – operuje również Anna Zawadzka, poświęcając też sporo uwagi uszczegółowieniu warunków niezbędnych do jego zaistnienia (nieobowiązkowość, dobrowolność, świadomość) (Zawadzka, Ferenz 1998, za: Orłowska 2007a: 583–587).

Ramon Ramos Torre (2007, za: Szlendak, 2009) podaje trzy współczesne sposoby metaforycznych odniesień do czasu: (1) czas jako zasób; (2) czas jako specyficzne środowisko zewnętrzne; (3) czas jako horyzont intencjonalności działania, od których, co zaznacza Tomasz Szlendak, nie da się uciec, ponieważ narzuca je udział w życiu społecznym. Dlatego można coraz częściej zaobserwować uwięzienie przez czas ludzi mających dziś pracę, na przykład generowanie czasu wolnego „w przestrzeniach i obszarach wcześniej uznawanych za nienaruszalny «czas konieczności»”, «wydrapywanie» czasu wolnego z czasu pracy (za sprawą nowych technologii) (Szlendak, 2009: 202–205). Z kolei według Stanisława Zagórnego wchodzimy w żmudną fazę wzajemnego przybliżania się dwóch porządków: pracy i czasu wolnego, a jest to niezbędne, by dać szansę na pełen rozwój osobowości społecznej. Występuje tu pewien paradoks: męczący z natury czas pracy jest właśnie mniej męczący (obowiązki są znane, z góry określone) niż, mający służyć odpoczynkowi i zapewnić relaks, czas wolny (kiedy trzeba zaplanować jego organizację, włożyć w to pewien wysiłek intelektualny) (Zagórny, 2011: 226).

Toteż istotne jest zwracanie uwagi na aktywność wolnoczasową wszystkich pokoleń:

- dzieci – by mogły bawić się, rozwijać swoje zainteresowania i wykorzystywać posiadające predyspozycje, a tym samym, aby nie pojawiły się między innymi wskazywane przez Anetę Jegier: „syndrom dziecka zagospodarowanego” – cały jego czas wypełniony zostaje aktywnościami narzuconymi przez osoby dorosłe, co powoduje, że jest ono jedynie biernym konsumentem oraz „dziecko zaniedbane z dobrotytu” – kiedy jest zarzucone zabawkami, z któ-

- rych nie umie korzystać (Jegier, 2016: 7–8; patrz również: Orłowska, Błeszyński, 2016; Kostrubiec, 2008; Nowak, 2009; Charaśna-Blachucik, 2011);
- młodzieży – by miała świadomość, czemu służy czas wolny i w pełni, w sposób satysfakcjonujący, potrafiła wykorzystywać swój i jego potencjał (patrz na ten temat m.in.: Seul-Michałowska, 2008; Tomaszewska, 2014; Zasacka, 2014; Charaśna-Blachucik, 2011; Graczykowska i in., 2011; Walentyłowicz-Moryl, 2011; Trzop, Szaban, 2011; Bojanowicz, 2014);
  - osób dorosłych, stanowiących niezwykle rozbudowaną kategorię, różnorodną pod względem sytuacji życiowej, w tym zawodowej – czas wolny osób pracujących, aktywność wolnoczasowa osób bezrobotnych, struktura czasu po przejściu na emeryturę (patrz na ten temat m.in.: Orłowska, 2007b; Borkowska, Mroczkowska, 2012; Krzyżanowska, 2012; Woszczyk, 2009; Domańska, 2009), wynikającej z następujących po sobie stadiów (patrz: stadia wieku dojrzałego według Daniela Levinsona; stadia rozwoju poznawczego według Warnera Schaie, Zimbardo, 2004: 205), by potrafiły one równoważyć czas pracy i czas wolny, a zmiana dynamiki ich aktywności nie wiązała się z zagubieniem sensu społecznego funkcjonowania.

W niniejszym artykule autorka koncentruje się na problematyce czasu wolnego studentów jako reprezentantów młodego pokolenia<sup>1</sup>. Przywołuje wątki odnoszące się do tej tematyki, zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i empirycznym, dokonując – w formie syntetycznej – przeglądu analiz badawczych, jak również ilustrując czynione rozważania komunikatem z badań własnych.

## Czas wolny w życiu studentów

Autorzy *Raportu o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce* podkreślają, iż, zgodnie ze współczesnym postrzeganiem, uczestnictwo w kulturze obejmuje cały czas aktywności jednostki. W ramach szeroko pojmowanego czasu wolnego wyodrębnić więc można następujące kategorie:

---

<sup>1</sup> W. Adamski, definiując kategorię młodzieży, zaznacza, iż są to osoby w wieku 15–17 do 24–25 lat (uczniowie i studenci) oraz 25–30 lat (pracujący zawodowo). Tak postrzegane granice wieku to efekt przesunięcia się z okresu biopsychicznego „dojrzwania” (adolescencji), na okres „wczesnej dorosłości”, będący stadium „wydłużonej młodości społecznej” (Adamski, 1980: 5 i 6). Wyraźne splecanie tych dwóch faz ma miejsce w okresie nauki na poziomie wyższym. K. Jaskot, dokonując charakterystyki „wieku studiów”, podkreśla, iż w sensie prawnym młodzi przebywający w murach uczelni wyższej osiągnęli już dojrzałość (mają świadectwo maturalne, są pełnoletni), w rzeczywistości jednak podlegają nieustannie intensywnemu rozwojowi, a ta ich dojrzałość jest w trakcie „stawania się” (Jaskot, 1984: 12–16).

- czas dla siebie – a zatem do wyłącznej dyspozycji jednostki; wypełniają go różnorodne zachowania i działania mieszczące się na kontinuum: pasywność – znaczny wysiłek; ograniczają go przede wszystkim zajęcia przymusowe, stan finansów oraz dostępność oferty kulturalnej, może być codzienny i wakacyjny, jest to również czas dla rodziny i/lub przyjaciół<sup>2</sup>;
- czas niezorganizowany i niekontrolowany – w odniesieniu do młodego pokolenia charakteryzuje go brak nadzoru osób dorosłych, jest wysoko ceniony, spędzany głównie w gronie rówieśników;
- czas przymusowo wolny – który mają na przykład osoby bezrobotne czy też dzieci i młodzież wychowujący się w środowiskach zaniedbanych, nacechowany frustracją, związany z nudą i występowaniem zachowań negatywnych;
- czas pozornie wolny – dysponują nim matki będące na urlopie wychowawczym, osoby przebywające na rencie lub emeryturze, część osób bezrobotnych pracujących w tzw. szarej strefie, „ludzie z przymusem uczestnictwa w kulturze lub narzucający sobie reżim zdrowego stylu życia, dzieci i młodzież z tzw. zorganizowanym czasem wolnym” (Fatyga, 2009).

Zgodnie z wynikami badań z 2008 roku<sup>3</sup>, w których uwzględniono czas wolny w rozumieniu „czasu dla siebie”, więcej jego form realizuje się nie w domu, lecz poza nim. Poza domem są to: spotkania w pubach, kawiarniach, wizyty w restauracjach, weekendowe wycieczki za miasto, pobyty w centrach handlowych, wyprawy do kina, teatru, spacer, wyjście do dyskotek czy też klubów muzycznych, uprawianie sportu, koncerty muzyczne, przebywanie na działce. Natomiast w domu wyróżnia się: oglądanie telewizji, czytanie prasy i książek, korzystanie z komputera i surfowanie po Internecie, spotkania ze znajomymi, twórczość własną, majsterkowanie, sprząatanie, sen i opiekę nad dziećmi. Młodzież

wychodzi z domu, szuka rozrywek na mieście i przebywa z rówieśnikami. Bariery (...) są często możliwości finansowe (...) Rysuje się podział na przebywanie w przestrzeni publicznej (z rówieśnikami) i prywatnej (z partnerem/ partnerką). Dominują dyskoteka lub klub muzyczny i spotkania w pubach lub kawiarniach; kolejno uprawianie sportu (głównie: rower, siłownia, skateboard, rolki, ale też nieco bardziej elitarne tzw. sporty miejskie, jak parkour, turbogolf, freestyle rowerowy). (Fatyga, 2009)

---

<sup>2</sup> „Czas dla siebie jest zatem specyficzną sytuacją egzystencjalną, która – przynajmniej potencjalnie – stwarza warunki do rozwinięcia pełnej podmiotowości jednostki: nikt mi niczego nie nakazuje i nie zakazuje, robię, co chcę, jestem panem sytuacji” (Pęczak, 2010: 98).

<sup>3</sup> Badania realizowano w 22 miastach. W każdym z nich przeprowadzono średnio 10 wywiadów z osobami pracującymi w instytucjach kultury oraz z mieszkańcami. Analizie poddano 207 wywiadów.

Symptomatyczne wydaje się również to, iż

(...) w opinii młodych respondentów spędzany poza domem czas wolny młodzieży zwykle wypełnia rozrywka, a kultura wysokoartystyczna (teatr, galerie sztuk plastycznych, awangarda) jest raczej przedmiotem zainteresowania wąskiej elity albo korzystanie z niej wynika z rodzaju presji środowiskowej czy snobizmu. Nawet w dużych ośrodkach akademickich trudno dziś znaleźć ślady prężnej w czasach PRL kultury studenckiej. Kluby studenckie nie różnią się niczym od innych klubów, a studenci, prócz nauki zajęci zwykle pracą zarobkową, deklarują, że mają bardzo niewiele czasu dla siebie. (Pęczak, 2010: 106)

Wyniki badań prowadzonych przez Katarzynę Klimkowską na grupie 84 studentów (lingwistyki stosowanej oraz animatora i menadżera kultury) wskazują, iż wśród form spędzania czasu wolnego dominują: zabawa, kontakty towarzyskie i użytkowanie środków masowego przekazu (gdzie prym wiodą: Internet, oglądanie telewizji, słuchanie muzyki; poziom czytelnictwa natomiast okazuje się bardzo niski). Korzystanie z instytucji kultury nie cieszy się popularnością, w odróżnieniu od uprawiania sportu oraz turystyki czy też samokształcenia. Niewysokie są również wskaźniki podejmowania wówczas aktywności religijnej. Jeśli chodzi o preferencje, to respondenci chcieliby przeznaczyć czas wolny na zabawę i rozrywkę, odpoczynek, a także pracę nad sobą. Autorka, odwołując się do wyróżnionych przez Dzierżymira Jankowskiego typów uczestnictwa w kulturze, konkluduje, iż badani studenci reprezentują głównie typ trzeci, czyli: aktywność intensywną, czasem dość wszechstronną, ale wyłącznie percepcyjną. Nie można jednak powiedzieć, iż cierpią oni na „anemię kulturową”, gdyż zaspokajają swoje potrzeby estetyczne i obcują ze światem sztuki za pośrednictwem nowych technologii (Klimkowska, 2008: 234–235), które niewątpliwie umożliwiają i ułatwiają pełnienie funkcji i widza, i kreatora (Słupska, 2015).

Z kolei analizy empiryczne, dokonane przez Małgorzatę Przybysz-Zarembę, która prowadziła badania wśród 260 studentów (pięciu kierunków: pedagogiki, filologii, filologii polskiej, ekonomii oraz informatyki) wykazują, iż 81% z nich swój czas wolny spędza w sposób aktywny, czyli uczestnicząc w spotkaniach towarzyskich (59,2%), spacerując (53,8%), robiąc zakupy (37,3%), chodząc do dyskotek (35,7%), do kina (33%), uprawiając sport (26,5%)<sup>4</sup>, odwiedzając teatr czy też uczestnicząc w koncertach (20%). Z kolei do najczęściej wymienianych biernych form, wskazanych łącznie przez 19% badanych, należą: słuchanie muzyki,

<sup>4</sup> Autorka badała również, czy i w jakim stopniu respondenci korzystają z aktywnych form oferowanych im przez uczelnię. Przynależność do sekcji, funkcjonujących w jej ramach, zadeklarowało jedynie 25% z nich, w tym: do sekcji aerobiku – 8,1%, do sekcji turystycznej – 6,5%, do sekcji siatkówki – 6,2%, do sekcji jeździeckiej – 2,3%, do sekcji żeglarskiej – 1,9% (Przybysz-Zaremba, 2008: 104).

korzystanie z komputera, oglądanie telewizji i spanie (Przybysz-Zaremba, 2008: 103–105).

Badanie kultury czasu wolnego młodzieży akademickiej (kierunków humanistycznych i ekonomicznych) średniego miasta, realizowane dwuetapowo (w 2007 i 2012 roku) przez Karolinę A. Zaniewską pokazało, iż studenci najchętniej czas wolny spędzają w towarzystwie przyjaciół, korzystając z Internetu i oglądając telewizję. W porównaniu z pierwszym etapem straciło na popularności słuchanie muzyki. Tym, co różnicuje preferencje studentów uczelni humanistycznej i uczelni ekonomicznej, okazało się czytanie książek (u tych pierwszych wyżej w rankingu „I etap – 33%, II etap 27%”, u drugich natomiast na dalszej pozycji „I etap – 16%, II etap – 17%”) oraz uprawianie sportu (trend odwrotny, czyli studenci kierunków ekonomicznych I etap – 17%, II etap – 30%, studenci kierunków humanistycznych I etap – 13%, II etap – 19%). Wśród innych aktywności wolnoczasowych wskazane zostały: dyskoteki, spotkania w klubach studenckich oraz spacer. Natomiast tym, co upodabnia respondentów, jest nieczęste wymienianie takich form jak: spanie, granie w gry komputerowe, rozmyślanie, chodzenie do kina, teatru, zakupy, aktywność plastyczna. Podróże także nie okazały się popularne, podobnie jak samodoskonalenie czy działania wolontariackie. Brak wolnego czasu zadeklarowała prawie równa grupa studentów w I i II etapie badań (I etap – 3% wśród studentów kierunków humanistycznych i 2% wśród studentów kierunków technicznych; II etap odpowiednio – 4% i 3%) (Zaniewska, 2012: 132–141).

Dociekania empiryczne na temat aktywności wolnoczasowej studentów (N = 133) psychologii KUL i turystyki Uniwersytetu Rzeszowskiego (będące częścią większego projektu), realizowane przez Agatę Błachnio i Anetę Przepiórkę, również pokazały, iż dominuje w tym zakresie głównie nastawienie na kontakty społeczne, następnie – sięganie po lekturę oraz uprawianie sportu (najmniej popularne – podejmowanie pracy i wolontariat). Metodą analizy skupień wyodrębniono też dwie grupy: aktywnych (N = 77, wysokie wyniki w odniesieniu do wszystkich aktywności) i pasywnych (N = 56, wyniki niskie albo też wskaźniki zerowe) (Błachnio, Przepiórka, 2008: 275–281).

Studenci pedagogiki, uczestniczący w badaniach prowadzonych przez Lidę Marek (populacja liczyła 344 osoby), formułując własne definicje czasu wolnego, akcentowali głównie: wolność (od nauki, od pracy; od nakazów i zakazów), prywatność (czas wolny to czas osobisty) oraz przyjemności, a także funkcje – odpoczynku/wypoczynku, ludyczną, twórczo-rozwojową i integracyjną. Najczęściej realizowanym przez respondentów pomysłem na czas wolny jest korzystanie z mass mediów (radio, telewizja, Internet – przede wszystkim; książki, prasa – widocznie mniejsze zainteresowanie), popularnością cieszą się także spotkania z innymi,



w tym aktywność ludyczna (zabawy redukujące napięcie emocjonalne, czyli na przykład spotkania połączone z tańcem, na prywatce, w klubie lub na dyskotecze), relaks na świeżym powietrzu (choć sam sport nie znajduje się wysoko w rankingu), zakupy i pobyt w galerii handlowej, turystyka rozumiana jako wyjazdy poza miejsce zamieszkania, podejmowane w celach rekreacyjnych i trwające co najmniej 2 dni, rozwijanie zainteresowań i pasji, w dalszej kolejności sen i wypoczynek bierny, a także: aktywność wolontariacka, udzielanie się w różnego typu organizacjach i uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych (po 35,5%), co okazuje się – na tyle innych form – niezbyt atrakcyjne. Miejscem spotkań z kulturą jest Internet, dający możliwość udziału w jej wydarzeniach, jak i zaistnienia młodzieżowej twórczości (Marek, 2012), o czym wspomniano już wyżej.

Zgodnie natomiast z badaniami realizowanymi w 2007 roku przez Patrycję Hanygę-Janczak, wśród grupy 734 studentów dwóch uczelni: Akademii Świętokrzyskiej (kierunek – pedagogika) i Politechniki Świętokrzyskiej (kierunek – budownictwo) najpopularniejsze formy spędzania czasu wolnego to: oglądanie telewizji, korzystanie z komputera, spotkania z przyjaciółmi oraz czytanie (książek i czasopism), przy czym nie zawsze te czynności są kompatybilne z zainteresowaniami respondentów, z których jedynie połowa wyraziła zadowolenie z zagospodarowywania przez siebie wolnych chwil. Najczęściej wskazywane bariery w realizacji marzeń związanych z wyborem formy wolnoczasowej (gdzie studenci z jednej i drugiej grupy opowiedzieli się za podróżami, kursami i spotkaniami towarzyskimi; różnice w wyborze zaistniały w przypadku uprawiania sportu – częściej studenci Politechniki – i udziału w wydarzeniach o charakterze kulturalnym – częściej studenci Akademii) to: brak funduszy, niedostateczna ilość czasu i brak informacji o organizowanych imprezach (Hanyga-Janczak, 2011: 65 i n.).

Wyniki sondażu, obejmującego 23 słuchaczy I roku filologii angielskiej (w przedziale wiekowym 20–22 lata), gdzie wyodrębniono pięć głównych sfer ludzkiej egzystencji: fizyczną, psychiczną, socjologiczną, kulturową i duchową, a w ich obrębie zestawiono formy aktywności w czasie wolnym, jakie są wybierane przez młodych ludzi w okresie wakacyjnym, pokazują zaś, iż wśród najbardziej atrakcyjnych znalazły się aktywności natury psychicznej i społecznej (w czołówce: relaks i odsypianie zaległości z roku akademickiego oraz odwiedzanie znajomych, rozwijanie myślenia, w pierwszej dziesiątce także: aktywności związane z potrzebami natury asocjacyjnej i komunikowaniem się z osobami życzliwymi oraz związane z rozwojem pamięci i czytaniem książek i tylko jedna pozycja mająca związek z wysiłkiem fizycznym – korzystanie z siłowni). Wśród form cieszących się najmniejszą popularnością są aktywności sfery duchowej oraz fizycznej. Ankietowani mieli także możliwość wskazania dowolnej liczby dni (mając do dyspozycji

ich 30) w odniesieniu do każdej aktywności. Okazało się, iż najwięcej są w stanie przeznaczyć na czynności związane z aktywnością psychiczną natury rekreacyjnej i poznawczej (średnio 9 dni), następnie – z realizowaniem potrzeb społecznych (średnio 6 dni), aktywnością kulturalną i fizyczną (po 4 dni) i tylko ok. pół dnia na sferę duchową. Respondenci podkreślali także atrakcyjność poszczególnych form poprzez przydzielenie im określonych sum pieniędzy (mając do dyspozycji budżet miesięczny w wysokości 3000 zł). Okazuje się, iż najchętniej wydaliby tę sumę głównie na czynności związane ze sferą fizyczną i kulturalno-społeczną (zakupy, puby, koncerty, sporty walki, relaks, następnie nowe znajomości, siłownie, turystykę górską, żeglowanie i pływanie). Jacek Z. Górnikiewicz, podsumowując czynione analizy, zaznacza, iż podobne sondaże, które obejmowałyby większe liczby osób z grup zróżnicowanych społecznie i bardziej dla nich reprezentatywne, mogłyby stanowić podpowiedź dla podmiotów zajmujących się organizacją czasu wolnego (na poziomie lokalnym, regionalnym, jak i ogólnokrajowym), jak również okazać się inspirującą dla przedstawicieli mediów promujących różne formy aktywności wolnoczasowej, a także dla samych uczestników badań jako przyszłych rodziców (Górnikiewicz, 2014: 138–151).

Ta konkluzja może stanowić uniwersalne uzasadnienie potrzeby podejmowania ciągłych eksploracji empirycznych, których skutki mają wymiar nie tylko diagnostyczno-poznawczy, ale również służą celom praktycznym, zarówno w ujęciu aktualnym, jak i perspektywnym.

## **Odpoczywam, bawię się, rozwijam zainteresowania... (komunikat z badań)**

Uzupełnieniem rozważań (niejako ilustracją do nich) niech będą wyniki badań realizowanych w roku akademickim 2015–2016 wśród studentów pedagogiki Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu<sup>5</sup>. Jako metodę zastosowano sondaż diagnostyczny, posługując się techniką ankiety. Grupę badawczą stanowiły 52 osoby w wieku 20–24 lata (w tym: 20 lat – 15,38%, 21 lat – 44,23%, 22 lata – 28,85%, 23 lata – 5,77%, 24 lata – 3,85%, brak odpowiedzi – 1,92%), głównie kobiety (94,23%, mężczyźni – 5,77%).

Respondenci zostali poproszeni o ocenę istotności czasu wolnego w życiu młodego człowieka. Większość z nich wyraziła opinię, iż jest bardzo ważny (73,08%),

---

<sup>5</sup> Zaprezentowane dane stanowią część szerszych badań i analiz realizowanych przez Kamilę Słupską i Astrid Tokaj, odnoszących się do relacji młodzież – seniorzy, w kontekście ich czasu wolnego.

podając własne uzasadnienia, które, w celu uporządkowania materiału empirycznego, zostały sklasyfikowane w następujące kategorie<sup>6</sup>:

- możliwość odpoczynku i regeneracji sił – 44,23%;
- możliwość rozwijania pasji i zainteresowań – 40,38%;
- możliwość pielęgnowania relacji z innymi/spotykania się z rodziną i znajomymi – 13,46%;
- możliwość refleksji nad sobą – 3,85%;
- możliwość realizacji planów i marzeń – 3,85%;
- możliwość zrobienia czegoś pożytecznego – 1,92%;
- możliwość poświęcania czasu temu, co się lubi – 1,92%;
- możliwość zwiedzania świata – 1,92%;
- możliwość zdobywania życiowego doświadczenia – 1,92%;
- możliwość kształcenia się – 1,92%;
- inne – 5,77% („(...) jest to czas tylko dla siebie, który możemy sami zaplanować”; „możemy szczęśliwie czerpać z życia”; „jest go bardzo mało, a młodzi chcą tak wiele zrobić”; „jest to czas, kiedy młody człowiek może w życiu jeszcze „poszaleć”, wykorzystać ten czas przed całkowitą dorosłością”).

Natomiast 26,92% respondentów stwierdziło, iż jest ważny, wskazując głównie na regenerację sił/odpoczynek – 21,15% (oprócz tego: kontakt z bliskimi – 3,85%, rozwijanie pasji i zainteresowań – 1,92%).

Studenci zostali poproszeni również o oszacowanie ilości posiadanego przez siebie czasu wolnego (tabela 1). Większą jego ilością dysponują w weekend (61,63% ma 5 godzin i więcej), ¼ około 3–4 godzin, trzy osoby natomiast podkreśliły, iż nie mają go wówczas wcale (jednocześnie dwie z nich zadeklarowały, że w ciągu tygodnia mają około 2 godzin, natomiast dwie, iż mniej niż 2 godziny).

Tabela 1. Deklarowana przez respondentów ilość czasu wolnego

Ilość czasu wolnego	W ciągu tygodnia (%)	W weekend (%)
5 godzin i więcej	36,54	61,53
Ok. 3–4 godzin	38,46	25,00
Ok. 2 godzin	19,23	3,85
Mniej niż 2 godziny	5,77	3,85
Nie mam wcale	0	5,77

Źródło: badania i obliczenia własne

<sup>6</sup> Studenci, uzasadniając wybraną przez siebie odpowiedź, często podawali kilka argumentów, sklasyfikowanych do różnych kategorii.

Odnosząc się do ilości czasu wolnego, którym dysponują, respondenci wskazywali przede wszystkim dwie odpowiedzi: 20 osób oceniło, iż ma go za mało, natomiast 19 osób uznało, iż wystarczająco. Na uwagę zasługuje fakt, iż prawie 1/5 (10 osób) zauważa problem z właściwym zagospodarowaniem czasu wolnego, a tylko jedna osoba zaznacza, iż ma go za dużo (wcześniej zadeklarowała, iż zarówno w ciągu tygodnia, jak i w weekend ma 5 godzin i więcej do własnej dyspozycji) (tabela 2).

Tabela 2. Opinia respondentów na temat ilości posiadanego przez nich czasu wolnego

Uważam, że:	%
Generalnie nie mam czasu wolnego	3,85
Mam za mało czasu wolnego	38,46
Mam wystarczającą ilość czasu wolnego	36,54
Mam odpowiednio dużo czasu wolnego, ale mam też problem z właściwym zaplanowaniem go	19,23
Mam za dużo czasu wolnego	1,92

Źródło: badania i obliczenia własne

Formy czasu wolnego to pewien porządek, „powiązanie elementów czasu i jego organizacja”. Pełnią one różnorodne funkcje (m.in. odpoczynek, rozrywka, samorealizacja), wyznaczają określone zajęcia (np. „imprezy rekreacyjne, wczasy wypoczynkowe, gry zespołowe i aktywność indywidualną), przenikają się (...) oraz uzupełniają w ogólnym oddziaływaniu na osobowość człowieka”. Jednak każda z nich „ma inne znaczenie, zwłaszcza w kontekście wymogów współczesnej cywilizacji i zadań wychowawczych” (Truskowska-Wojtkowiak, 2012: 116). Zachowania w czasie wolnym bywają niezwykle zróżnicowane. Kazimierz Migdał ujmuje je w następujące kategorie (często wzajemnie się uzupełniające): (1) czynności z nastawieniem na rekreację (odpoczynek bierny, odpoczynek aktywny, kontakty społeczne); (2) praktyki religijne; (3) czynności z nastawieniem na działanie twórcze, uczenie się, pomaganie innym; (4) turystyka w różnych formach; (5) zachowania społeczne, antyspołeczne i patologiczne; (6) dodatkowa praca zarobkowa (kiedy to jednak czas wolny traci swój pierwotny charakter) (Migdał, 2011: 36–37). Natomiast Krzysztof Przeclawski, dzieląc zachowania młodzieży w czasie wolnym na sposoby spędzania tego czasu (indywidualne i grupowe) oraz wzory zachowań do niego się odnoszące, określa takie kategorie grupowych wzorów<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> Mieczysław Walczak podkreśla, iż wzory zachowań w czasie wolnym w głównej mierze są wyznaczone przez: grupę rówieśniczą, kręgi rodzinne oraz środowisko lokalne i jego nasycenie odpowiednią infrastrukturą (domy kultury, świetlice, różnego typu organizacje) (Walczak, 1994: 14).

- intelektualne (np. koła zainteresowań);
- artystyczne (np. teatry amatorskie);
- społeczne (np. pomoc innym);
- techniczne;
- sportowe;
- turystyczne;
- kulturalne;
- ludyczno-towarzyskie;
- patologiczne (Przećławski, 1978, za: Walczak 1994: 14–15).

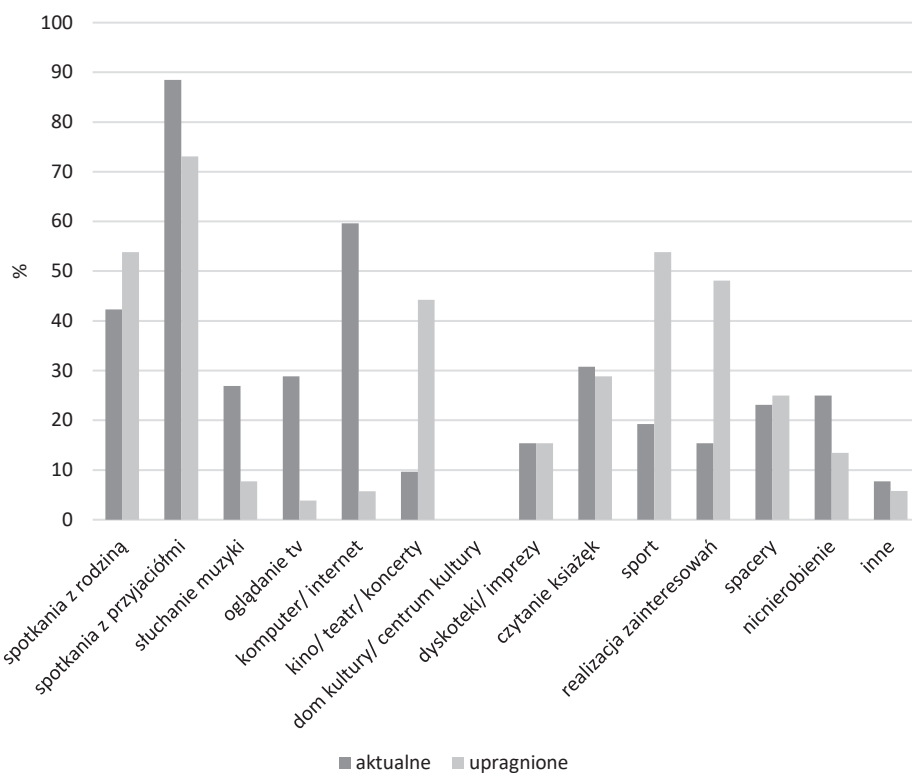
Przy pytaniu o rzeczywiste i upragnione formy aktywności w czasie wolnym respondenci zostali poproszeni o wskazanie nie więcej niż czterech ich rodzajów z listy składającej się z 14 propozycji, z których ostatnia miała charakter otwarty (wykres 1). Zdecydowanie największą popularnością cieszą się spotkania z przyjaciółmi/ znajomymi (46 wskazań – 88,46%)<sup>8</sup>, korzystanie z komputera i Internetu (31 wskazań – 59,62%) oraz spotkania z rodziną (22 wskazania – 42,31%), w dalszej kolejności: czytanie książek, oglądanie telewizji, słuchanie muzyki, nicnierobienie, spacer, sport, realizacja zainteresowań i dyskoteki/ imprezy (równa liczba wskazań), kino/teatr/koncerty. Nikt z respondentów nie korzysta z oferty domu kultury, a zatem nie jest on dostrzeżony jako instytucja, która gwarantuje interesujące sposoby spędzania czasu wolnego, co może wynikać z nieznaności oferty i jeszcze stereotypowego postrzegania działań, podczas gdy odgrywa on (często!) istotną rolę w zakresie aktywizacji młodzieży (patrz: Słupska, 2016), także tej starszej, a cztery osoby, zaznaczając odpowiedź „inne”, doprecyzowały, iż: uczestniczą w próbach orkiestry dętej (dwie z nich), uczy się (jedna osoba) i odpoczywa (jedna osoba).

Studenci zapytani o to, co chcieliby robić w czasie wolnym, wybierając spośród tych samych kategorii, odpowiedzieli, iż optowaliby za spędzaniem czasu wolnego z przyjaciółmi/znajomymi i rodziną, co pokrywa się z wysokim wskaźnikiem ich wyborów w kontekście aktualnych sposobów spędzania czasu wolnego (równowaga występuje także, jeśli chodzi o: czytanie książek „gdzie jednak te wskaźniki

---

<sup>8</sup> Badania budżetu czasu studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego (poświęcone różnorodnym kategoriom aktywności – dydaktycznej, zarobkowej, wolontariackiej, wolnoczasowej) wykazały, iż „podstawową treścią życia (...) są kontakty towarzyskie, w niewielkim stopniu uczenie się i studiowanie. Na to pierwsze przeznaczają zdecydowanie więcej czasu niż na to drugie. Być może nie mają jeszcze poczucia, że czas może być tak cennym dobrem, jak to wyrazili Philip Zimbardo i John Boyd (...) ale być może dla młodych ludzi bycie razem jest czymś naturalnym, ale i atrakcyjnym, dlatego poświęcają temu znaczącą część posiadanego przez siebie najcenniejszego dobra”. (Narkiewicz-Niezbalec, 2011: 234 i 245).

na pewno nie są satysfakcjonujące”, uczestnictwo w dyskotekach/imprezach i spacerowanie). Natomiast w sferze marzeń i aspiracji wielu respondentów pozostają: wizyty w kinie, teatrze czy też udział w koncertach – 44,23% do 9,62% (ponieważ uczestnictwo w kulturze, jako forma spędzania czasu wolnego, jest uwarunkowane wystąpieniem określonych potrzeb w tym zakresie – odwołując się klasyfikacji Abrahama Masłowa – potrzeb wyższego rzędu, tzw. potrzeb wtórnych (Szafrńska, Napierała, 2007: 117) – badani studenci dają wyraz ich odczuwania), sport – 53,85% do 19,23%, realizacja zainteresowań – 48,08% do 15,38%. Jako rozwinięcie kategorii „inne” pojawiły się dwie odpowiedzi: realizacja zainteresowań razem z bliskimi oraz spanie (jedna osoba nie doprecyzowała).



Ryc. 1. Sposoby spędzania czasu wolnego przez badanych

Źródło: badania i obliczenia własne

Interesująca wydaje się również kwestia osób/czynników, które mają wpływ na sposoby spędzania czasu wolnego przez badanych (tabela 3). Zdecydowana większość (82,69%) podkreśla fakt samodzielnego wyboru. Jednocześnie zna-

cząca okazuje się sytuacja materialna, akcentowana przez połowę respondentów; opinia/postawa rówieśników (44,23%); udział rodziny (34,62%), a także przypadek (32,69%). Spośród osób, które wskazały aspekt materialny, 52,17% chciałoby w czasie wolnym korzystać z oferty kina/teatru, czy też być uczestnikiem koncertu, natomiast 47,83% pragnęłoby rozwijać własne pasje. Można zatem sformułować wniosek, iż bariera w postaci braku wystarczających środków finansowych utrudnia realizację zamierzeń, w kontekście udziału w wydarzeniach płatnych i być może rozwój hobby, związanego z koniecznością poczynienia pewnych nakładów (co wymagałoby jednak potwierdzenia poprzez dalsze pogłębione eksploracje badawcze). Badani przez Jolantę Urbanek, w celu określenia poziomu uczestnictwa w kulturze, studenci (krakowskiej uczelni pedagogicznej, sześciu kierunków, I i IV roku) wśród przeszkód, które utrudniają im to uczestnictwo, wskazywali jako dominujące: brak środków finansowych i brak czasu wolnego. Warto nadmienić, oceniając ich kontakty z instytucjami kultury wyższego poziomu (teatr, filharmonia, wystawy plastyczne, muzea, opera, operetka), iż są one zdecydowanie niewystarczające (tylko 3,6% badanej populacji można zaliczyć do systematycznych odbiorców) (Urbanek, 2002). Jednocześnie, co podkreśla Ewa Krawczak, „modyfikacje sposobów spędzania czasu wolnego i mediatyzacja wzorów wypoczynku wynikają także ze zmiany postaw wobec kultury oraz braku określonych nawyków (Krawczak, 2009: 71). Kategoria „inne” uzyskała 5 wskazań, a jako jej rozwinięcie pojawiły się następujące odpowiedzi: „*samopoczucie w danym dniu, np. czy jestem szczęśliwa, czy smutna itp.*”; „*pracodawca*”; „*uczelnia, praca (obowiązki do wykonania na następny dzień)*”; „*organizacja czasowa*”; „*ograniczenie czasu*”.

Tabela 3. Opinia respondentów na temat osób/ czynników, mających wpływ na sposoby spędzania przez nich czasu wolnego

Co/ kto głównie decyduje o tym, w jaki sposób spędzasz czas wolny?	%
Ja sam/ sama	82,69
Rówieśnicy/ znajomi	44,23
Rodzina	34,62
Przypadek	32,69
Stan zdrowia	15,38
Sytuacja materialna	50,00
Aktualna moda	0
Inne	9,62

Respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne



Na pytanie dotyczące dbałości, zainteresowania i przywiązywania wagi w domu rodzinnym do czasu wolnego i odpowiednich form jego spożytkowania, połowa respondentów (51,92%), odpowiedziała, iż różnie to wyglądało (czasami tak, czasami nie). Prawie 1/5 wyraziło przekonanie, iż albo trudno powiedzieć, albo nie zwracano uwagi na te kwestie. Jedynie 15 osób potwierdziło, iż ich rodzice bardzo o to dbali (tabela 4).

Tabela 4. Nastawienie rodziców do kwestii czasu wolnego (w opiniach respondentów)

Czy w Twoim domu rodzinnym przywiązywano wagę do kreatywnego/ wartościowego spędzania czasu wolnego?	%
Tak, rodzice bardzo o to dbali	28,84
Nie, rodzice nie zwracali na to uwagi	9,62
Czasami tak, czasami nie	51,92
Trudno powiedzieć	9,62

Źródło: badania i obliczenia własne

Respondenci zostali zapytani również o to, jakie, ich zdaniem, funkcje pełni czas wolny. Pytanie miało charakter otwarty. Możliwość swobodnych odpowiedzi spowodowała, iż przyjęły one rozmaite kształty. Część badanych wymieniała funkcje, nazywając je i nie charakteryzując ich istoty, część formułowała ogólne opinie na temat samego czasu wolnego i czynności podejmowanych w jego zakresie, wskazując pośrednio interesujące, z analizowanego punktu widzenia, kwestie. W celu uporządkowania materiału empirycznego dokonano, na podstawie uzyskanych odpowiedzi, następującej klasyfikacji funkcji<sup>9</sup>:

- 1) regeneracja (odpoczynek, relaks) – 68,63%;
- 2) samorealizacja (samopoznanie, rozwój zainteresowań, poszerzanie wiedzy) – 56,86%;
- 3) rekreacja (zabawa) – 17,65%;
- 4) integracja (spotkania z rodziną, ze znajomymi) – 13,73%;
- 5) refleksja – 5,88%.

<sup>9</sup> Zgodnie z badaniami L. Marek najczęściej wskazywane funkcje wolnoczasowych zachowań studentów to: wypoczynek (100%), zabawa, rozrywka (86,6%), integracja społeczna (75,3%), samorealizacja (63,9%). Pozostałe: higiena, profilaktyka i zdrowie (39,2%), działalność społeczna (28,7%), ucieczka (26,2%), kompensacja (13,1%), kontemplacja (11,3%), szkodzenie sobie i lub innym (2,3%). Respondenci wybierali maksymalnie 5 spośród 10 wymienionych propozycji (Marek 2012: 127–128).

Wśród wymienianych funkcji pojawiły się również: kulturalna, „odżywcza”, aktywizująca<sup>10</sup> i socjalizacyjna. Każda z nich została wskazana raz, występując obok innych, które znalazły się w powyższej kwalifikacji. Aby także one zostały tam ujęte, respondenci musieliby doprecyzować ich znaczenie. W celu zilustrowania odpowiedzi badanych warto przywołać kilka z nich:

*Czas wolny daje nam możliwość lepszego poznania siebie, jest to czas, kiedy możemy odpocząć i robić to, co lubimy, co sprawia nam satysfakcję, przyjemność.* (K, 21 lat);

*Czas wolny to chwila oddechu od codziennych obowiązków. Odpoczynek i regeneracja. To czas, w którym człowiek może robić, co tylko chce.* (K, 22 lata);

*Pozwala nabrać dystansu do problemów, odpocząć, wyładować się, wyciszyć, nabrać sił.* (M, 21 lat);

*Czas wolny, moim zdaniem, pełni funkcję wzmocnienia sił np. na kolejny dzień, tydzień (...).* (K, 23 lata);

*(...) chwila dla siebie na różne przemyślenia.* (K, 21 lat);

*Jest to czas, w którym możemy się skupić tylko i wyłącznie na sobie i swoich potrzebach.* (K, 21 lat);

*Pozwala (...) zmienić nastrój.* (K, 22 lata);

*Czas wolny pełni funkcję relaksu, odprężenia i „przystopowania”, kiedy mamy sporo rzeczy na głowie.* (K, 21 lat);

*(...) czas na refleksję.* (K, 21 lat);

*W tym czasie mogę robić co tylko chcę. Nie spieszę się nigdzie i mam czas tylko dla siebie.* (K, 20 lat).

---

<sup>10</sup> Kazimierz Czajkowski opisuje funkcję społecznie aktywizującą, która polega na „celowym (często nawet z góry nie zamierzonym, ale skutecznym) aktywizowaniu jednostki w czasie wolnym”. Łączy się z aspektem socjologiczno-ekonomicznym, czyli aktywizowanie społeczne występuje w konkretnej sytuacji społecznej, „jako potrzeba działania mającego na celu ożywienie danego środowiska i przeciwstawienie się w ten sposób swoistej stagnacji życia społecznego w środowisku (...)”. Autor rozpatruje czas wolny dzieci i młodzieży w czterech aspektach – oprócz już wspomnianego: w psychologicznym, higieniczno-zdrowotnym i pedagogicznym, który stanowi „treść ideową wszystkich (...) funkcji czasu wolnego”. Podlegają one pedagogicznemu (wychowawczemu) regulatorowi, który powinien je równomiernie nasilać, nie pomijając żadnej z nich, wyznaczać każdej właściwy zakres działania” (Czajkowski, 1979: 54–58).

Odnosząc się do – jak określa ją Małgorzata Orłowska – ponadczasowej typologii Aleksandra Kamińskiego, który wskazał na: odpoczynek (odreagowanie zmęczenia, co służy regeneracji organizmu), zabawę (rozrywka, ekspresja, przeciwdziałanie nudzie) i pracę nad sobą (rozwój i udział w życiu społecznym) (Orłowska, Błeszyński, 2016: 34–36), można stwierdzić, iż badani studenci na każdy z tych aspektów zwrócili uwagę, choć akcentowali je w różnym zakresie, wymieniając jedne, kolejnych nie eksponując (np. działań na rzecz innych w ramach pracy nad sobą). Warto w tym miejscu odwołać się do, zebranych i analizowanych przez Marię Truskowską-Wojtkowiak, określeń, będących odpowiedzią na pytanie „czym jest dla Ciebie czas wolny”, grupy 36 pracujących studentek. Najczęstsze i najbardziej typowe sformułowania to: przyjemność (20%), relaks (20%), czas dla siebie (17%), zaległe sprawy (11%), krótki urlop jako odmiana (8%), czas rodzinny (5%), poczucie wolności (2,5%), hobby (2,5%), marzenia (2,5%), lenistwo (2,5%), inne (8%). Jak podkreśla sama autorka: „W zdecydowanej większości wypowiedzi dominuje traktowanie czasu wolnego jako stanu ducha i umysłu, ale także zwykłego relaksu i przyjemności” (Truskowska-Wojtkowiak, 2012: 267), co znajduje również odzwierciedlenie w przywoływanych wyżej odpowiedziach na pytanie o jego funkcje.

Czas wolny w życiu studentów – ważny?, obojętny?, a może zupełnie bez znaczenia? Reasumując, należy stwierdzić, że na pewno młodzież ma świadomość jego istotności, ale też dostrzega, iż nie zawsze czynności wówczas podejmowane są tymi, które odzwierciedlają jej rzeczywiste potrzeby czy upodobania. To z kolei dowodzi, iż poruszana problematyka wpisuje się cały czas – jako ważki i aktualny temat – w obszar pedagogicznych dociekań i jest wyzwaniem dla teoretyków oraz praktyków, zajmujących się analizą i organizacją środowisk rozwoju człowieka.

## Zakończenie

„Dysponowanie czasem wolnym w połączeniu z niemożliwością wypełniania go w sposób atrakcyjny lub brakiem ukształtowanych nawyków w tym kierunku doprowadza do nudy, frustracji, pomnaża zniechęcenie, ucieczki w świat wartości pozornych” (Denek, 2006: 129–130). Należy zgodzić się z powszechnie panującym poglądem, iż jego niedostatek ma negatywny wpływ na sytuację zdrowotną człowieka, osiągnięcia osobiste, nastawianie do siebie oraz stosunek do innych i do wszystkiego, co wokół. Racjonalnie zorganizowana aktywność wolnoczasowa ma z kolei ogromne znaczenie dla rozwoju osobowości człowieka i społeczeństwa, w którym żyje (Denek, 2006: 135). Fragmentacja czasu wolnego, jego komercja-

lizacja i instrumentalizacja (patrz: Mroczkowska, 2014), mediatyzacja – zjawisko e-czasu wolnego (zagospodarowywanego za pośrednictwem sieci – „korzystanie z wolności do” albo „czas wolny od kontaktów z siecią”; Czerepaniak-Walczak, 2007: 226), będące wynikiem i przejawem zjawisk charakteryzujących współczesność, odnoszących się do postmodernistycznej jej wizji (patrz: Mokras-Grabowska, 2015) – powodują, iż nieustannie jest on ważnym, ciekawym i rodzącym niedosyt poznawczy zagadnieniem, wymagającym zarówno analiz teoretycznych, jak i eksploracji empirycznych.

Młodzież studiująca, wkraczająca w dorosłość pełną wyzwań, wymuszającą zaangażowanie (w kontekście realizowanych działań), powinna zbalansować różnorodne formy podejmowanych na co dzień aktywności, by w wirze codziennych obowiązków nie zapomnieć o sobie, swoich pasjach i chwili oddechu, która pozwoli zdystansować się od problemów, trosk czy też tak potrzebnych, a jednak eksploatujących, egzystencjalnych prób. Odwołując się do sygnalizowanych w artykule wyników badań, można stwierdzić, iż obrazy aktywności wolnoczasowych osób studiujących zawierają bardzo wiele podobieństw: i w kontekście rzeczywistych oraz preferowanych wówczas działań/zachowań, w kontekście funkcji, jak również skojarzeń, związanych z tą kategorią. Docenianie jej znaczenia jest budujące, ale musi mieć ono przełożenie na aktywność w praktyce. Pamiętanie bowiem o sferze, która jest „szczególnie wdzięcznym obiektem inspiracji” (Szafraniec, 2011: 224), czyli o czasie wolnym, dbałość (rzeczywista) o jego właściwe zagospodarowanie stanowi istotny element, wpływający na jakość życia, a zatem z pełnym przekonaniem można dokonać zestawienia, stwierdzając: czas wolny – czas ważny...

## Literatura

- Adamski W. (1980). *Młodzież w społeczeństwie. Konfrontacje polsko-amerykańskie*. Warszawa.
- Błachnio A., Przepiórka A. (2008). *Inteligentni się nie nudzą... Czy studenci nudzą się w czasie wolnym?* [W:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.). *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*. Toruń.
- Bojanowicz J. (2014). *Czas wolny a nasilenie i formy zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej*. Radom.
- Borkowska I., Mroczkowska D. (2012). *Momenty przełomowe i punkty zwrotne w dynamice doświadczania i spędzania czasu wolnego*. [W:] T. Maślanka, K. Strzyczkowski (red.). *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategię życia codziennego*. Warszawa.
- Charaśna-Błachucik J. (2011). *Czas wolny dzieci i młodzieży a rozwój osobowości*. [W:] L. Sadovnicova (red.). *Współczesny człowiek: czas pracy, czas wolny*. Opole.
- Czajkowski K. (1979). *Wychowanie do rekreacji*. Warszawa.

- Czerepaniak-Walczak M. (2007). *Od próżniactwa do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*. [W:] E. Marynowicz-Hetka (red.). *Pedagogika społeczna*, t. 2. Podręcznik akademicki. Warszawa.
- Denek K. (2006). *Edukacja. Dziś – jutro*. Leszno–Poznań–Żary.
- Domańska L. (2009). *Tylko czas wolny. Różne wymiary czasu wolnego kobiet w wieku emerytalnym*. [W:] W. Muszyński (red.). „Małe tęsknoty?”. *Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Fatyga B. (2009). *Czas wolny*. [W:] W. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak (red.). *Raport o stanie i różnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*. Warszawa, [http://nck.pl/upload/attachments/302367/raport\\_o\\_kulturze\\_miejskiej.pdf](http://nck.pl/upload/attachments/302367/raport_o_kulturze_miejskiej.pdf), dostęp: 12.01.2018.
- Górnikiewicz J.Z. (2014). *Atrakcyjność form spędzania czasu wolnego – opcje młodzieży studiującej*. [W:] W. Muszyński (red.). „Czas ukoj nas?”. *Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Graczykowska B., Woś B., Puciato D. (2011). *Wykorzystanie czasu wolnego przez młodzież*. [W:] L. Sadownicova (red.). *Współczesny człowiek: czas pracy, czas wolny*. Opole.
- Hanyga-Janczak P. (2011). *Czas wolny studentów. Komponenty i zagospodarowanie*. Kielce.
- James T., Woodsmall W. (2011). *Terapia linii czasu. Trwała i szybka zmiana osobowości*, tłum. K. Rojek. Gliwice.
- Jaskot K. (1984). *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*. Warszawa.
- Jegier A. (2016). *Wprowadzenie*. [W:] A. Jegier (red.). *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*. Warszawa.
- Kamiński A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa.
- Klimkowska K. (2008). *Wolnoczynowa aktywność kulturalna młodzieży akademickiej*. [W:] A. Popławska, L.M. Jakoniuk (red.). *Kultura, młodzież, edukacja*. Białystok.
- Kostrubiec B. (2008). *Czas wolny dzieci w młodszym wieku szkolnym. Kontekst społeczno-kulturowy korzystania z mediów*. [W:] W. Muszyński (red.). „Cudne manowce?”. *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Krawczak E. (2009). *Medialne formy spędzania czasu wolnego*. [W:] W. Muszyński (red.). „Małe tęsknoty?”. *Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Krzyżanowska Ł. (2012). *Życie bez pracy – o niespodziewanych kosztach przejścia na emeryturę*. [W:] T. Maślanka, K. Strzykowski (red.). *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego*. Warszawa.
- Marek L. (2012). *Od próżnowania do rozwoju osobowego*. Toruń.
- Migdał K. (2011). *Psychologia czasu wolnego*. Warszawa.
- Mokras-Grabowska J. (2015). *Czas wolny w dobie postmodernizmu*, „Folia Turistica” nr 34, [http://www.folia-turistica.pl/attachments/article/402/FT\\_34\\_2015.pdf](http://www.folia-turistica.pl/attachments/article/402/FT_34_2015.pdf), dostęp: 11.01.2018.
- Mroczkowska D. (2014). *Czas wolny jako kategoria społecznie i kulturowo zmienna. Przeobrażenia w czasowej organizacji oraz doświadczaniu czasu wolnego*. [W:] W. Muszyński (red.). „Czas ukoj nas?”. *Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Narkiewicz-Niedbalec E. (2011). *Budżet czasu studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego a.d. 2011*. [W:] E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska (red.). *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami. Z prac Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego*. Toruń.

- Nowak J. (2009). *Pozaszkolne zajęcia plastyczne jako forma organizacji czasu wolnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. [W:] W. Muszyński (red.). „Nowy wspaniały świat?”. *Moda, konsumpcja i rywka jako nowe style życia*. Toruń.
- O'Connor J., Seymour J. (1996). *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, przeł. B. Mizia, Poznań.
- Orłowska M. (2007a). *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*. [W:] S. Kawula (red.). *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń.
- Orłowska M. (2007b). *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*. Warszawa.
- Orłowska M., Błęszyński J.J. (2016). *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna*. Warszawa.
- Pęczak M. (2010). *Co robimy „po godzinach”*. [W:] W.J. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, A. Hupa, P. Majewski, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak (red.). *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*. Warszawa.
- Przybysz-Zaremba M. (2008). *Aktywne formy czasu wolnego studentów*. [W:] W. Muszyński (red.). „Cudne manowce?”. *Kultura czasu wolnego we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Seul-Michałowska S. (2008). *Wolny (?) czas nastolatka w Sieci*. [W:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.). *Homo creator czy homo ludens? Twórcy – internauci – podróżnicy*. Toruń.
- Słupska K. (2015). *Uczestnictwo w kulturze współczesnej młodzieży. Młody człowiek jako odbiorca i twórca treści (widz i kreator)*. [W:] K. Segiet (red.). *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*. Poznań.
- Słupska K. (2016). *Aktywność społeczna i kulturalna młodzieży w środowisku – o potrzebie działań animacyjnych na rzecz młodego pokolenia*. „Pedagogika Społeczna” nr 2 (60).
- Sobol-Kwapińska M. (2007). *Żyć chwilą? Postawy wobec czasu a poczucie szczęścia*. Lublin.
- Szafraniec K. (2011). *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Warszawa.
- Szafrńska E., Napierała T. (2007). *Kina i teatry jako element oferty kulturalnej a zagospodarowanie czasu wolnego*. „Turyzm” 17/ 1–2, [http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/1344/2007\\_napierala\\_szafranska.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/1344/2007_napierala_szafranska.pdf?sequence=1&isAllowed=y), dostęp: 12.01.2018.
- Szlendak T. (2009). *Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował*. [W:] M. Bogunia-Borowska (red.). *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa.
- Tomaszewska D. (2014). *Przystankersi – nowe zjawisko kulturowe w obszarze czasu wolnego młodzieży*. [W:] W. Muszyński (red.). „Czas ukoj nas?”. *Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Torre R.R. (2007). *Time's social metaphors: An empirical research*. „Time&Society” vol. 16, 2/3.
- Truskowska-Wojtkowiak M. (2012). *Fenomen czasu wolnego*. Gdańsk.
- Trzop B., Szaban D. (2011). *Na wsi po szkole. Czas wolny młodzieży gimnazjalnej z terenów wiejskich województwa lubuskiego*. [W:] E. Narkiewicz-Niedbałec, M. Zielińska (red.). *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami. Z prac Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego*. Toruń.
- Urbanek J. (2002). *Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze*. Kraków.
- Walczak M. (1994). *Wychowanie do wolnego czasu*. Zielona Góra.
- Walentyłowicz-Moryl K. (2011). *Co po szkole? Udział młodzieży w zajęciach dodatkowych*. [W:] E. Narkiewicz-Niedbałec, M. Zielińska (red.). *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością*

- a obowiązkami. Z prac Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Toruń.
- Woszczyk P. (2009). *Style życia ludzi starych, czyli co robić z czasem wolnym na emeryturze*. [W:] W. Muszyński (red.). „Małe tęsknoty?”. *Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Zagórny Z. (2011). *Dynamika czasu wolnego*. [W:] L. Sadownicova (red.). *Współczesny człowiek: czas pracy, czas wolny*. Opole.
- Zaniewska K.A. (2012). *Kultura czasu wolnego młodzieży akademickiej średniego miasta*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW” nr 3.
- Zawadzka A., Ferencz K. (1998). *Społeczne aspekty wypoczynku młodych kobiet*. Wrocław.
- Zasacka Z. (2014). *Zagubieni w lekturze – czas wykorzystany czy stracony*. [W:] W. Muszyński (red.). „Czas ukoj nas?”. *Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*. Toruń.
- Zimbardo P.G. (2001). *New national priorities require balanced time perspective*. Internet.
- Zimbardo P.G. (2004). *Psychologia i życie*. Warszawa.







Aneta Judzińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## (Auto)percepcja tożsamości w ujęciu współczesnej młodzieży na podstawie *Oblicza* Szymona Kołody

### KEYWORDS

young people's identity, Homologies, education, cyberspace, masculinity, patriotism

### ABSTRACT

Judzińska Aneta, *(Auto)percepcja tożsamości w ujęciu współczesnej młodzieży na podstawie „Oblicza” Szymona Kołody [(Self)perception of young people's identity in “The Face” by Szymon Kołoda]*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 235–245, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.17.

The author, by taking into account popular and scientific discourse about “liquid”, “globalized” identity (viewed in the context of various social and family roles), attempts to reconstruct an image of a contemporary teenager's identity, referring to “The Face”, a 2-minute impression by seventeen year old Szymon Kołoda. On this basis she shows areas of participation of contemporary young people, who balance between two realities: the real and the virtual one. The author supports her reasoning with the concept of hybrid identity by Zygmunt Bauman and the global teenager / culture of diffusion by Zbyszko Melosik. The aim of this article is to make a subjective, socio-psychological interpretation of identity creations present in Szymon Kołoda's picture, rather than psychological diagnosis of the teenage actor's “inner integrity”.

Film *Oblicze* siedemnastoletniego Szymona Kołody, ucznia IV LO w Żarach, zwyciężył w konkursie kampanii „Oglądam, czuję, myślę – młodzi w kinie” zorganizowanym przez Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej oraz Polski Instytut Sztuki Filmowej. W tej dwuminutowej impresji zostały przedstawione różnorodne role/aktywności społeczne „doświadczane” i „odgrywane” przez młodego reżysera.

Idąc o krok dalej, można przyjąć, że stanowią reprezentację niejednorodnego obrazu tożsamościowego współczesnego nastolatka. Wśród licznych „kreacji” dostrzegamy kolejno: nagi tors młodego mężczyzny, sylwetkę ucznia, fana zespołu rockowego, gracza komputerowego, biznesmena, żołnierza, nastolatka prowadzącego rozmowę telefoniczną, mężczyznę golącego zarost oraz kibica sportowego. *Oblicze* pokonało ponad 40 produkcji nadesłanych na konkurs. Jak podkreśla Szymon: „Od dawna zastanawiam się, kim jestem, dokąd zmierzam. Postanowiłem pokazać swoje różne wcielenia, nakładając przenikające się kadry. Mimo że do dyspozycji miałem tylko zwykły aparat fotograficzny, udało się osiągnąć zamierzony efekt” (*Wygrało „Oblicze”*, 2013).

W dobie „płynnej tożsamości” (Bauman, 2007b: 18) coraz trudniejszym zadaniem – również na gruncie założeń psychologii rozwojowej – jest zdefiniowanie specyfiki „tożsamościowej karuzeli”, na której „wiruje” współczesny nastolatek. Przemiany społeczne i kulturowe, w tym procesy globalizacji, redefiniują tradycyjne spojrzenie na kwestie spójnego i świadomego poczucia siebie w świecie (zarówno wewnętrznym, jak i zewnętrznym) (Paleczny, 2008: 133–134). Dający się zaobserwować współcześnie „stan nieciągłości kulturowej” prowadzi do „relatywizacji jednostkowych tożsamości społecznych”, które stają się niewrażliwe (przynajmniej z założenia) na płęć, klasę społeczną czy etniczność (Ogrodzka-Mazur, 2015: 108).

Czym zatem jest tytułowe *Oblicze*, a raczej *Oblicza*, Szymona Kołody? Czy możemy je rozpatrywać w kontekście dojrzałych „kreacji” wynikających ze świadomego podjęcia zobowiązania poprzedzonego intensywną eksploracją (tożsamość osiągnięta)? A może są to wzbogacone aktywnym poszukiwaniem zmienne koncepcje siebie, zmierzające dopiero do odkrycia prawdy o sobie (tożsamość matoryjna)? Istnieje jeszcze inna droga: być może są to po prostu pozbawione elementu eksploracji, tymczasowe (bo w konsekwencji jawiące się jako frustrujące) zobowiązania wynikające z fascynacji osobami znaczącymi (tożsamość lustrzana)? (Bardziejewska, 2013: 367–370). Celem niniejszego tekstu nie jest próba udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania w celu stworzenia psychologicznej diagnozy poziomu wewnętrznej spójności, lecz raczej pragnienie dokonania, zabarwionej subiektywizmem, socjologicznej i psychologicznej interpretacji prezentowanych przez autora tożsamościowych „kreacji”.

Mając świadomość złożoności i konceptualizacyjnej niejednoznaczności w definiowaniu pojęcia tożsamości, które można rozpatrywać chociażby w wymiarze substytucjonalnym, psychicznym czy społecznym i kulturowym, swoje rozważania będąc prowadziła w „duchu syntezy” wyżej wymienionych kategorii, zwracając szczególną uwagę na ich trzeci – społeczny i kulturowy aspekt (Paleczny, 2008: 20–23). Jest on postrzegany jako „kluczowy determinant subiektywnego wymia-

ru rzeczywistości (...) [który; przyp. A.J.] pozostaje w dialektycznym związku ze światem społecznym” (Cybal-Michalska, 2006: 89). Przywołam w tym miejscu definicję tożsamości kulturowej autorstwa Evy Zamojskiej. Badaczka nadaje jednostce podmiotową sprawczość w procesie (auto)identyfikacji. Zdaniem naukowczynie tożsamość kulturowa jest to „względnie trwałe konstrukt świadomości jednostki, powstający w wyniku jej subiektywnych wyborów, który zwykle bywa zwany autokonceptcją jednostki. Jej treść czerpana jest z zewnątrz, w tym wypadku z takich czy innych systemów kultury” (Zamojska, 1998: 23).

Weryfikując prezentowane w filmie tożsamościowe sylwetki, uwagę zwróciłam szczególnie na jedną, epatującą nagością bohatera. Autor bezpośrednio eksponuje ją na początku i końcu impresji. Według mnie, jej wyjątkowość tkwi w specyfice samej „kreacji”, w której dostrzegam oksymoroniczność odzwierciedloną w postaci „ubranej nagości”. Ów ubiór postrzegam raczej w kontekście symbolicznym aniżeli dosłownym. Przyjmuje on formę zdobiącej ciało (ściślej: okolice twarzy i uszu) biżuterii (piercingu, który *notabene* towarzyszy każdej z zaprezentowanych kreacji) mającej prawdopodobnie na celu nadanie ostrzejszego (zindywidualizowanego) kolorytu bezbarwnej (niewyróżniającej się) nagości. W dalszej perspektywie można założyć, iż ów „proceder” stanowi analogię wobec samego procesu kształtowania się tożsamości, to jest dążenia do „poszukiwania siebie” (Krauze-Sikorka, Klichowski, 2013: 10), jak również odkrycia własnej „wyjątkowości, indywidualności i odrębności” (Cybal-Michalska, 2012: 60). Niniejsza „kreacja” jawi się jako zindywidualizowany fragment tej „tożsamościowej opowieści”. Wydaje się jednak, że to nie jedyny kontekst, który możemy dostrzec, interpretując jej znaczenie. W prowadzonej analizie warto uwzględnić również perspektywę „funkcji tła”, którą spełnia owa sylwetka. Można wysunąć przypuszczenie, iż „ubrana nagość” bohatera, filtrująca każdą z dryfujących tożsamości, stanowi odzwierciedlenie tożsamościowego rdzenia<sup>1</sup>, metaforę względnej stałości, o którym wspomina zarówno Zbyszko Melosik, jak i Anthony Giddens (Giddens, 2001: 113). Z kolei Zygmunt Bauman określa go mianem jądra tożsamościowego, którym jest *homo eligens* (człowiek wybierający) (Bauman, 2007: 54–55).

Zatem Baumanowski *homo eligens* odważnie sięga po kuszące formę i treścią wytwory kultury, podejmując zróżnicowane role społeczne: ucznia, uśmiechniętego fana zespołu rockowego, gracza komputerowego, władczego biznesmena, żołnierza-patrioty, nastolatka prowadzącego rozmowę telefoniczną, mężczyznę

---

<sup>1</sup> Który traci już wprawdzie „dawną jednoznaczność, stabilność (...) [jednak; przyp. A.J.] nawet resetowanie części rdzenia tożsamości nie oznacza już pozbycia się części własnego ‘ja’, ponieważ owo ‘ja’ jest w nieustannym bezruchu” (Melosik, 2013: 157).

golącego zarost czy sportowca-kibica. Jednocześnie możemy dostrzec, że każdej z performatywnych tożsamości towarzyszą określone stany emocjonalne i zachowania: złość, radość, poczucie dumy, skupienie, zaangażowanie, niezadowolenie, charakterystyczne dla okresu adolescencji. To w niej przeplatają się dwie (a nawet trzy!) czasoprzestrzenie<sup>2</sup>, stanowiące obszar dla fundamentalnych pytań: Kim byłam/byłem? Kim jestem? Kim będę? Szczególnie ekspresyjna – zapewne z samej swojej definicji – wydaje się sylwetka wyrażająca złość bądź furię, którą oddaje tożsamość sportowca-kibica. Prawdopodobnie stanowi nie tylko płaszczyznę realizacji piłkarskich pasji czy pragnień identyfikacji z ulubionym klubem sportowym. W pośredni sposób staje się też „wentylem emocjonalnym”, dającym upust kłębiącym się w ciele nastolatka negatywnym emocjom.

Analiza poszczególnych „sylwetek tożsamościowych” potwierdza ich hybrydyczny (nieokreślony i wyizolowany, za: Bauman) charakter. Z kolei wielopłaszczyznowe współlistnienie, zakorzenione w permanentnej różnorodności, oddaje specyfikę kultury rozproszenia (por. Melosik, 2014). Potwierdzenie powyższego założenia stanowi druga oraz trzecia „tożsamościowa kreacja”. W moim przekonaniu odzwierciedla stosunek bohatera impresji do pracy (tutaj nauki) i czasu wolnego. Ujawniają się tu dwa opozycyjne obrazy. Pierwszy, przedstawiający beznamiętnie spoglądającego w obiektyw kamery młodzieńca, którego zarówno wyrażający niezadowolenie wyraz twarzy (a może nawet i bunt), jak i strój (koszulka jeansowa oraz t-shirt) mogą świadczyć o przebywaniu na terenie szkoły, oraz drugi, będący sportretowanym antonimem pierwszego. W tym przypadku oczom odbiorcy ukazuje się uśmiechnięta, pełna pozytywnych emocji twarz adolescenta, ubranego w sportową bluzę z napisem METALICA<sup>3</sup>. Zatem pierwsza tożsamościowa sylwetka prawdopodobnie oddaje rzeczywistość (bądź powszechnie uznaną za chroniczną) „napiętą” relację na linii nastolatek – szkoła, o której w tekście *Młódzież a przemiany kultury współczesnej* nadmienia Zbyszko Melosik. Badacz podkreśla, że młody człowiek „szkoły nie lubi, lecz dba o to, «aby nie mieć kłopotów»” (Melosik, 2005: 24). Wyeksponowany w niniejszej „kreacji” wątek edukacji skłania mnie do wyprowadzenia wniosku, że formalna nauka przyjmuje w tym ujęciu ambiwalentne znaczenie. Pod względem emocjonalnym budzi niechęć i dezaprobatę. Poznawczo zaś staje się dla młodzieży „instrumentalnie istotnym”, (lecz nie jedynym – szczególnie w polskiej rzeczywistości) kanałem ruchliwości społecznej (Gromkowska-Melosik, 2008: 12) oraz aprobowanym społecznie (w ujęciu Mer-

<sup>2</sup> Mam tutaj na myśli przeszłość, teraźniejszość i przyszłość.

<sup>3</sup> Być może symbolizująca partycypację Szymona w interesującym wydarzeniu muzycznym – np. koncercie ulubionego zespołu.

tonowskim) środkiem do realizacji podyktowanych kulturą konsumpcjonizmu celów (Pospiszyl, 2008: 30). Przeciwną konotację wzbudza natomiast „kreacja” druga. Odczytuję ją jako pożądaną w oczach nastoletnich odbiorców, bowiem „muzyka odgrywa bardzo ważną rolę w [ich; przyp. A.J.] życiu, dostarczając [im; przyp. A.J.] przyjemności i fascynacji” (Melosik, 2013: 141). Stanowi jeden z kluczowych elementów tworzących kulturę młodzieżową. Jest nośnikiem wartości (jak również doskonałą przestrzenią do negacji wartości nieaprobowanych) aprobowanych przez adolescentów. Jej generacyjny charakter odzwierciedlają słowa Rebeci A Goldstein, która wskazuje, że „Każde pokolenie wydaje się mieć własną ekspresję muzyczną; słuchanie najnowszej muzyki może pomóc dorosłym w znalezieniu istniejących podobieństw i różnic” [w porównaniu z muzyką pochodzącą z okresu ich młodości; przyp. A.J.] (Goldstein, 2006: 10).

W *Obliczu* widoczna staje się również ekspresja wirtualnej przestrzeni, po której swobodnie porusza się współczesny nastolatek. Bohater filmowej impresji potwierdza swoją kolejną „kreację” naukowy dyskurs na temat cyberprzestrzeni jako kolejnej płaszczyzny socjalizacji i kształtowania tożsamości współczesnych adolescentów (w obrazie filmowym pojawiają się następujące gadżety: słuchawki komputerowe z mikrofonem oraz telefon komórkowy). Wirtualna przestrzeń jawi się tutaj jako niezwykle atrakcyjna, a zarazem istotna sfera życia, w której (w większości) partycypują młodzi odbiorcy. Przejawy owej atrakcyjności tkwią w specyficznych możliwościach, jakie niesie ze sobą obietnica realizacji niedokonanych w rzeczywistości pragnień, bowiem „w Internecie możliwe jest wykreowanie własnej tożsamości” (Krauze-Sikorka, Klichowski, 2013: 181). Wzmoczona w okresie adolescencji potrzeba rówieśniczej akceptacji stanowi jeden z podstawowych impulsów skłaniających nastolatka do „ubarwienia” swojej osobowości i/lub cielesności. Płaszczyznę do realizacji owych dążeń, stanowią w tym przypadku portale społecznościowe, których – zdaniem Emilii Wołyniec – wykorzystanie „do kreowania własnego wizerunku staje się obecnie normą” (Wołyniec, 2014: 90). Tym samym konotacja terminu „realny” rozmywa się w oceanie wirtualnych paradoksów, kreśląc wysoce eklektyczną mozaikę współistnienia – czy raczej mentalnego rozszczępienia – pomiędzy dwoma światami: rzeczywistym i wirtualnym. Nie dziwi więc, że globalny nastolatek w rozumieniu Zbyszko Melosika „z największą swobodą przemieszcza się po wirtualnej internetowej przestrzeni (...). Ma nawyk nieustającej telefonicznej (komórkowej) i SMS-owej komunikacji z przyjaciółmi i znajomymi” (Melosik, 2013: 141). Jednocześnie cały ten „kulturowy spektakl” odgrywa w atmosferze swobodnego i niekontrolowanego przepływu informacji, ponieważ „wiedza stała się eksterytorialna” (Jakubowski, 2011: 24). Dokonując próby konceptualizacji „wirtualnego fenomenu”, odwołam się do zjawiska tak zwanej „tożsa-

mości sieciowej”. Justyna Lipińska definiuje ją jako „ogół zdolności prezentowania siebie w Internecie, umiejętność manipulowania swoją tożsamością, a przy okazji nieograniczona możliwość manipulowania innymi użytkownikami sieci” (Lipińska, 2008: 212). Mamy więc tutaj do czynienia z wachlarzem „cyberinter(intra) personalnych” kompetencji, kształtujących poziom jakości wirtualnych relacji.

W obrazie tożsamościowym Szymona Kołody pojawia się również aspekt płciowości – cielesności, o czym świadczy przedostatnia sylwetka młodego reżysera. Odzwierciedla tak w wymiarze biologicznym, jak i społecznym oraz kulturowym obraz młodego mężczyzny, uwikłanego w kulturowe praktyki pielęgnowania męskości (golącego zarost). Warto podkreślić, że owa męskość nie ma już tak homogenicznego charakteru, jak miało to miejsce chociażby w okresie poprzedzającym polską transformację ustrojową. Obecny w kulturze współczesnej kryzys męskości (Melosik, 2006) spowodował narodziny nowych „globalnych trendów w rekcjach na brak uniwersalnych kryteriów męskości” (Doroba-Sawa, 2008: 61). W przekonaniu Marty Doroby-Sawy, odwołującej się do poglądów wielu (zarówno rodzimych, jak i zagranicznych) badaczy i badaczek kultury współczesnej, istnieją dwie elementarne ścieżki ewoluowania męskości: hipermaskulinizacja, jako wynik zniekształconej reakcji tradycyjnej męskości „zniesmaczonej” feminizacją wielu obszarów życia, oraz feminizacja ciała i sublimacja osobowości, która „zastępuje stereotypową męskość tradycyjną kobiecością” (Doroba-Sawa, 2008: 62). Dokonując próby umiejscowienia „kreacji” Kołody w powyższym dyskursie, zaryzykuję przypuszczenie wyprowadzone na podstawie koloru (czerwony) i kroju koszulki (bez rękawów), iż przejawia on raczej skłonność kroczenia pierwszą ścieżką (hipermaskulinizacji). Swoją interpretację konstruuje na podstawie popkulturowego systemu znaczeń owych atrybutów („agresywnej czerwieni” i wyeksponowanych ramion), postrzeganych jako wyraz tęsknoty za tradycyjną, atawistyczną (?) męskością. Jej odzwierciedlenie stanowią amerykańskie „filmy akcji” kreujące wizerunek „super męskich” bohaterów epatujących tężyzną fizyczną (np. Rocky). W przypadku kreacji Kołody nie można jednoznacznie stwierdzić, z jakim poziomem natężenia/zaangażowania owa hipermaskulinizacja (o ile w ogóle ma miejsce) będzie zachodziła i jakie inne wzorce męskości również zostaną uaktywnione. W analizie należy bowiem uwzględnić jeszcze jeden aspekt, o którym wspomina Krzysztof Arcimowicz. Zauważa on, że „współczesny mężczyzna jest osaczony przez dużą liczbę dyskursów proponujących różne, nawet przeciwstawne wzory męskości” (Arcimowicz, 1998: 51). Za przejaw adaptacji możemy zatem przyjąć fenomen wystąpienia zróżnicowanych kombinacji i połączeń fragmentarycznych tożsamości, prowadzących w konsekwencji do powstania męskiej „mozaiki tożsamościowej”, po której z większą lub mniejszą gracją „dryfują” młodzi mężczyźni.



W tym kontekście kluczowa wydaje się koncepcja męskości autorstwa Raewyn Connell. Badaczka odrzuca w niej tradycyjne założenie o istnieniu monolitycznego modelu męskości. Zwraca uwagę na złożoność i zmienność elementów kreujących jego znaczenie. Formułuje założenie o „wielości konstruktów męskości” zależnych od kontekstu czasu, miejsca, społeczności oraz kultury. Można więc mówić tu o trzech rodzajach męskości: hegemonicznej, współuczestniczącej i podporządkowanej (Wojnicka, Ciaputa, 2011: 12–13). Pierwsza odwołuje się do „kulturowo dominującego ideału męskości, skoncentrowanego na autorytecie, fizycznej tężyznie i sile, heteroseksualności i płatnej pracy”. Istotną rolę odgrywa tu dążenie do władzy i dominacji. Z kolei męskość współuczestnicząca stanowi odpowiedź na niezrealizowane w pełni aspiracje tych mężczyzn, którzy pragną znaleźć się w pierwszej grupie, lecz nie są w stanie w pełni „dośćgnąć ideału”. Ostatni model charakteryzuje mężczyzn, którym nie udało się sprostać standardom zarówno pierwszej, jak i drugiej grupy. Uwarunkowane jest to zazwyczaj pochodzeniem etnicznym i/lub orientacją seksualną (Wojnicka, Ciaputa, 2011: 12–13).

Wyobrażenia dotyczące wzorów i schematów wpisujących się w pojęcie płci są czytelne również w piątej „kreacji” Kołody. Nastoletni reżyser prezentuje w niej kolejne wcielenie męskości, będące – w przeciwieństwie do poprzedniego, skoncentrowanego na „tu i teraz” – „snem o przyszłości”. Można przyjąć, że stanowi ucieleśnienie chłopięcych marzeń na temat osiągnięcia Connellowskiej hegemonicznej męskości. Szymon przyjmuje tutaj postać dojrzałego (pod względem zawodowym) mężczyzny, który zarówno poprzez mimikę, postawę, jak i ubiór wyraża przynależność do wysokiego statusu społecznego. Biznesowy image (ciemny garnitur i biała koszula), wzbogacony nutą nonszalancji (brak krawatu, palenie cygara), kreuje obraz człowieka, przed którym międzynarodowe rynki finansowe wydają się nie mieć tajemnic. Można odnieść wrażenie, że ów mężczyzna, stereotypowo kojarzony z symbolem wysokiego statusu, władzy i bogactwa, prawdopodobnie stanowi tu ucieleśnioną wizję „wielkich nadziei i wielkich marzeń” (Arnett, 2015: 1) współczesnego adolescenta o pełnej i „obfitej” partycypacji w społeczeństwie konsumpcji. Odzwierciedlenie tych pragnień potwierdza „fenomen kultu pieniądza” (Pasierbek, Fearn, Ziebertz, 2005: 87) oraz „kultu sukcesu”. Taka optyka wpisuje się w treść współczesnych przekazów kulturowych kreowanych przez mass media. Punkt wyjścia stanowi w tym kontekście pojęcie pracy zawodowej, ściślej kariery, w klasycznym rozumieniu odzwierciedlającej „dążenie do władzy, stanowiska (pozycji) i pieniędzy” (Melosik, 2005: 26). Wniosków na temat jej znaczenia dostarczają badania Agnieszki Cybal-Michalskiej zaprezentowane w monografii *Młodość akademicka i kariera zawodowa*. Ujawniają one, iż kariera coraz częściej stanowi dla młodych ludzi synonim uznania, autorytetu, poczucia

bezpieczeństwa oraz szansy na zdobycie doświadczenia (Cybal-Michalska, 2013: 303–304). Ponadto, jednym z podstawowych wskaźników jej ujmowania staje się kryterium awansu, postrzegane przez pryzmat osiągania stałych i szybkich nagród zawodowych (Cybal-Michalska, 2013: 310). Dodatkowych kontekstów dostarcza stosunek badanych wobec terytorialności. Podobnie jak dzieje się to w przypadku multiglobalnego przepływu informacji, terytorialność wydaje się nie stanowić dla młodych ludzi problemu. Starza tym samym „świat bezgranicznych karier” (Cybal-Michalska, 2013: 352). Owa pragmatyczność wpisuje się w obraz globalnego nastolatka, który, jak podkreśla Zbyszko Melosik, choć „za nauką nie przepada, to rozumie, że wykształcenie i certyfikaty są wstępnym warunkiem zawodowego sukcesu i mogą się przydać w przyszłości” (Melosik, 2013: 141).

W dwuminutowej impresji zostaje też poruszona kwestia poczucia tożsamości narodowej i patriotyzmu. Świadczy o tym zaprezentowany odbiorcom obraz polskiego żołnierza, trzymającego prawą dłoń na sercu. Tak wykreowana wizja młodego miłośnika ojczyzny pozostaje w pewnej opozycji względem tradycyjnej koncepcji współczesnego nastolatka, którego tożsamość „jest w znacznie mniejszym (lub nawet niewielkim) stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym – przez kulturę popularną, mass media oraz konsumpcję” (Melosik, 2013: 141), a świat stanowi pozbawioną granic globalną wioskę (Melosik, 1995: 93). Podejmując próbę wyjaśnienia powstającego tu dysonansu, odwołam się do wypowiedzi Krystyny Szafraniec, autorki raportu „Młodzi 2011”. W rozmowie z Tomaszem Słomczyńskim podkreśla, że

młodzi Polacy są romantyczni i pragmatyczni zarazem. Wbrew pozorom, są bardzo wrażliwi na punkcie historii własnego narodu. Najlepiej widać to za granicą, gdy w sytuacjach czysto towarzyskich dochodzi często do konfrontacji z reprezentantami innych narodowości – Anglikami, Niemcami, Francuzami czy Holendrami. Okazuje się wtedy, że ci młodzi, niby obojętni na własną historię Polacy potrafią być dumni z powstań, z tego, że ich przodkowie zawsze byli wszędzie tam, gdzie walczone o wolność. Honor, bohaterstwo, odwaga – choć nieobecne w codziennym słowniku ludzi młodych – są czymś, co staje się „przebitką” w dyskusjach o cnotach narodów. (Szafraniec, 2013)

Powstaje w tym miejscu następujące pytanie: co zatem warunkuje współwystępowanie owego młodzieńczego romantyzmu i pragmatyzmu? Poszukując odpowiedzi na ten złożony problem, odwołam się do koncepcji tożsamości kontekstualnej. Z racji swojej relatywności ujmowana jest w kategoriach przeobrażającej się wizji siebie wytwarzanej w wyniku partycypacji jednostki w różnorodnych makrostrukturach (Nikitorowicz, 2015: 21). Zgodnie z poglądami Nicolai Hartmann zmianie ulega bowiem sposób odczuwania wartości, co powoduje „przesuwanie się

horyzontu aksjologicznego”. Oznacza to, że zasymilowana wartość (np. narodowa) wraz z upływem czasu traci swoją atrakcyjność. Tym samym wzmacnia w jednostce potrzebę poszukiwania nowej. Nie oznacza to jednak, iż zostaje usunięta z ludzkiej świadomości: o ile „człowiek uchwycił już kiedyś pewną wartość” i jest ona dla niego nadal istotna, o tyle „nie może już [o niej; przyp. A.J.] zapomnieć” (Ogrodzka-Mazur, 2015: 112).

Podsumowując swoje rozważania, przywołam metaforę kulturowego surfing-u<sup>4</sup>, która w moim przekonaniu oddaje specyfikę tożsamości współczesnego nastolatka (i nie tylko nastolatka) dryfującego na falach popkulturowego oceanu. Wielobarwny repertuar propozycji i możliwości pozwala – przynajmniej na chwilę – czuć się częścią (jakiejs) całości, lecz uniemożliwia (bądź znacznie utrudnia) utrzymanie ponadczasowej spójności w zakresie dookreślenia własnego Ja (w odniesieniu do tradycyjnego sposobu definiowania pojęcia tożsamości). Jedność jawi się tutaj raczej jako heterogeniczny konstrukt przyjmujący postać mozaiki różnorodnych światów społecznych nieustannie „przyjmowanych” i „wymienianych na nowe” w katalogu życiowych doświadczeń. Zdaniem Anthony’ego Giddensa, „tożsamościowe rozszczepienie” powoduje, że „jednostka jest zmuszona sama tworzyć i przebudowywać swoją tożsamość ze względu na zmienne doświadczenia życia codziennego i skłonność nowoczesnych instytucji do fragmentaryzacji tożsamości jednostki” (Giddens, 2006: 254). Parafrazując słowa badacza, wysunę następujące przypuszczenie: konieczność permanentnego „przebudowywania” tożsamości przyjmuje formę niespecyficznego, poniekąd społecznie wymuszonej adaptacji wobec wysoce niejednorodnych i kulturowo niedookreślonych warunków, w których przyszło funkcjonować współczesnemu nastolatkowi. Dodatkowo, pojawia się jeszcze problem utrzymania „poczucia własnej wyjątkowości (Wood, Green-Wood, 1999: 327) i oryginalności. Jak podkreśla Zygmunt Bauman, „każda postulowana i/lub poszukiwana tożsamość (tożsamość jako problem i jako zadanie) jest uwikłana w podwójną zależność, z której nie sposób się wyzwolić. Żegluguje ona między skrajnościami bezkompromisowej indywidualności i całkowitej przynależności” (Bauman, 2007a: 50–51). Balansowanie na granicy Eriksonowskiej intymności vs izolacji (Erikson, 2004: 90) odzwierciedla Baumanowska koncepcja jednostki. Zgodnie z jej założeniem, człowiek podejmuje różnorodne praktyki kształtowania własnej indywidualności i niepowtarzalności, a jednocześnie popada w marazm powszechności. Oznacza to, że mniej lub bardziej świadomie odtwarza narzucane

---

<sup>4</sup> Którą w swoich pracach posługiwał się zarówno Zygmunt Bauman (*44 listy ze świata płynnej nowoczesności*), Ryszard Kapuściński (*Lapidaria*), jak i Mark Stranger (*Surfing Life*).

przez kulturę konsumpcji „ekskluzywne trendy<sup>5</sup>”, prowadząc w konsekwencji do społecznej uniformizacji indywidualizmu. Zatem, zdaniem Baumana, „paradoks polega na tym, że «indywidualność» jest «odruchem stadnym» i nakazem tłumu. Być jednostką oznacza nie różnić się od tłumu, być takim samym jak wszyscy” (Bauman, 2007a: 28). Doświadczanie owej sprzeczności może w konsekwencji doprowadzić do sytuacji, w której nieustannie wybierający, czy też – posługując się nomenklaturą psychologiczną w ujęciu Jamesa Marcii – eksplorujący zewnętrzne oraz wewnętrzne światy podmiot (nastolatek) nie tyle poszukuje, co przeszukuje kolejne płaszczyzny identyfikacji, odraczając moment podjęcia konkretnego zobowiązania (niekiedy przez całe życie).

## Literatura

- Arcimowicz K. (1998). *Dwa paradygmaty męskości w kulturze męskiej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1/2, s. 51.
- Arnett J.J. (2015). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. Oxford.
- Bardziejewska M. (2013). *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*. [W:] A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Sopot, s. 367–370.
- Bauman Z. (2007a). *Płynne życie*. Kraków.
- Bauman Z. (2007b). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Gdańsk.
- Cybal-Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjo-pedagogiczne*. Poznań.
- Cybal-Michalska A. (2012). *Tożsamość w ponowoczesności – przyczynek do refleksji na temat społecznej konstrukcji obrazu ciała*. [W:] Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.). *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*. Poznań, s. 60.
- Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków.
- Doroba-Sawa M. (2008). *W labiryncie męskiej tożsamości: hipermaskulinizacja versus feminizacja ciała i sublimacja osobowości*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 2, s. 61.
- Erikson E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki. Poznań.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka. Warszawa.
- Giddens A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka. Warszawa.
- Goldstein R.A. (2006). *Oh Puhleeze! Learning Youth Culture*. [W:] S.R. Steinberg, P. Parmar, B. Richard (eds). *Contemporary Youth Culture: An International Encyclopedia*, Vol 1. Westport, s. 10.
- Gromkowska-Melosik A. (2008). *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna i edukacja*. [W:] A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.). *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków, s. 12.

---

<sup>5</sup> Tworzące iluzję ograniczonego dostępu, tak, jak gdyby były zarezerwowane wyłącznie dla nielicznych.

- Jakubowski W. (2011). *Media, tożsamość i edukacja*. [W:] W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.). *Kultura mediów, ciało i tożsamość: Konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków, s. 24.
- Krauze-Sikorka H., Klichowski M. (2013). *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Poznań.
- Lipińska J. (2008). *Tożsamość sieciowa*. [W:] M. Wawrzak-Chodaczek (red.). *Komunikacja społeczna w świecie wirtualnym*. Toruń, s. 212.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań-Toruń.
- Melosik Z. (2005). *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*. [W:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław, s. 24.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków.
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków.
- Melosik Z. (2014). *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*. „Studia Edukacyjne” nr 31.
- Nikitorowicz, J. (2015). *Dylematy patriotyzmu, nacjonalizmu i ustawicznie kształtującej się tożsamości. Wprowadzenie do książki*. [W:] J. Nikitorowicz (red.). *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków, s. 21.
- Ogrodzka-Mazur E. (2015). *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?*. [W:] J. Nikitorowicz (red.). *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków, s. 108.
- Paleczny T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Kraków.
- Pasierbek W., Fearn M., Ziebertz H.G. (2005). *Poland: family and fith*. [W:] H.G. Ziebertz, W.K. Kay (red.). *Youth in Europe: An International Empirical Study about Life Perspectives*. Münster/Hamburg/London, s. 87.
- Pospiszyl I. (2008). *Patologie społeczne*. Warszawa.
- Szafranec K. (2013). *Jak młodzi rozumieją patriotyzm? Rozmowa z socjologiem*, <http://www.dziennikbałtycki.pl/artykul/883496,jak-młodzi-rozumieja-patriotyzm-rozmowa-z-socjologiem,id,t.html?cookie=1>, dostęp: 30.04.2015.
- Wojnicka K., Ciaputa E. (2011). *Wprowadzenie: refleksja naukowa nad społeczno-kulturowymi fenomenami męskości*. [W:] K. Wojnicka, E. Ciaputa (red.). *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*. Kraków, s. 12–13.
- Wołyniec E. (2014). *Zlajkowany czy zhejtowany – zalogowany w kulturze. Analiza portretu współczesnego nastolatka – stan i zagrożenia*. [W:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.). *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa, s. 90.
- Wood S.E., Green-Wood E.R. (1999). *The World of Psychology*. Needham.
- Wygrało „Oblicze” Szymona Kołody!!!, <http://ogladamczujemy.blogspot.com/>, dostęp: 20.04.2015.
- Zamojska E. (1998). *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*. Toruń.





Adel Ayada

Grefat Elementary School, Beit Zarzir, Israel

## The breakthrough of Bedouin women in Northern Israel – a conflict between generations

### KEYWORDS

young women, Bedouin, tradition

### ABSTRACT

Ayada Adel, *The breakthrough of Bedouin women in Northern Israel – a conflict between generations*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 247–252, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.18.

The article examines the breakthrough of Bedouin women in Northern Israel, based on the testimony of twenty young Bedouin women who did not accept the 'traditional' role of the woman, in the family in particular and in Bedouin society in the village in general. This group of women succeeded in breaking the boundaries of the tribe and struggled for the right to complete high school and even to study in the institutions of higher education.

Bedouin society is found in a process of change in the transition to the modern world, and this change influences the status of Bedouin women. Therefore, for example, the acquisition of education in the formal educational system gradually led to a profound crisis and change in the Bedouin woman's status. This exposure was intended to develop possibilities for the young Bedouin woman, but this exposure also caused her to cope with cultural obstacles set by a patriarchal tribal society found in a process of transition and political obstacles since she is a Bedouin and a part of Israeli society. Many research studies have been performed on Bedouin society in the south of Israel<sup>1</sup>. However, very little has been written on the Bedouin in the north.

<sup>1</sup> For more about the Bedouin in the south of Israel see: Abu Ravia, 2000; Abu-Saad, 1991; Abu-Saad, 1995; Abu-Saad, 1997; Abu-Saad, Abu-Saad, Lewando-Hundt, Forman, Belmaker, Ber-



## Contemporary changes in Bedouin society

Bedouin society is a patriarchal tribal society that is found in the processes of transition. Marks (Marks, 1971: 3–13) asserts that there is a traditional division of roles in which the man decides everything and earns the family livelihood and the working of women will erode the man's status in the family. In this type of family, the young woman must learn to cope and sometimes even negotiate over basic demands with all the family members, including the grandparents and sometimes relatives. Moreover, according to Bedouin tradition young Bedouin women marry at a young age, between seventeen and nineteen, and therefore if a young woman chooses to go to study at the university, her chances of finding a groom are poor.

Ben-David (Ben David, 1993) holds that the transition from one lifestyle to another leads to changes in education. Abu Ravia (Abu Ravia, 2000) maintains that because of the transition to an urban lifestyle the roles between the sexes were changed. Pessate-Schubert (Pessate-Schubert, 1999) asserts that the transition in the lifestyle causes the woman to sit at home, lacking work and lacking an education.

Rimlet (Rimlet, 1991: 52–58) asserts that the new lifestyle, an urban lifestyle, requires increased consumption, and therefore women go to work so as to maintain a high standard of living.

## Research results

Today in anthropology it is customary to research near the home (Rabinovitz, 1995: 5–19). In the present research study, the Bedouin village of Beit Zarzir is my home and the Bedouin women are from this home. The present research study was conducted in a Bedouin village called Beit Zarzir in the north of Israel and is based on interviews and the stories of twenty Bedouin women who acquired a higher education in different areas – medicine, teaching, engineering, social work. One of the interviewees is divorced, eleven are married, and eight are single. The interviews were conducted in the Hebrew language in the homes of the women and translated into Hebrew and then into English. Every interview lasted about two hours. The quotes from the interviewees were written as they were said, without adding or changing anything.

---

endesset al., 1998; Adler, 1995; Anker, 1995; Ben-David, 1988; Ben-David, 1993; Ben-David, 1995; Fenster, 1999; Meir, 1994; Meir, Barnea, 1986; Mosokona-Lerman, 2001; Pessate-Schubert, 1999; Pessate-Schubert, 2000; Tal, 1993.

## **“Being the first” experience**

Almost all the interviewees who told about their experiences in the acquisition of an education felt the difficulty with “being the first”. They see themselves as breaking the trail, from the secure tribal space, and creating a precedent and a new reality in Bedouin population (Marks, 1971: 3–13).

The young women who are considered groundbreaking in the village created something new or rebelled against conservative Bedouin tradition that does not allow the woman to leave the area of the tribe and the village.

Amina says, “They were angry at me when I went to learn in a high school in Nazareth. They said that my father did not raise me properly according to the tradition and afterwards when I continued my studies in the university they said that I am too free and this is very negative in the eyes of the older people in the village. It was very difficult for me.”

Ranya recalls that, “I would see the examining and tracking eyes of the people in the village when I went out in the morning to wait for a bus and they also attempted to exert pressure on my father to marry me to my cousin so as to stop my studies.”

Tagrid says that, “The people in the village gossip about girls who wear modern clothing such as pants. I understand them since because of unemployment they are bored and therefore they look at who is coming and who is going and what she is wearing and how she is behaving. Therefore I prefer to dress traditionally and to put a head covering on my head.”

All the young women felt social pressure on them and their families to end their studies. They claim that their breakthrough created a precedent and a new reality in the village and there is no way back.

## **The conflict between the young women and the older people**

The older women also saw the educated young women to be a threat to their status in the family. The lack of education of the older Bedouin women puts them in an inferior position with the young women who go to acquire an education. According to one old lady from the village, “The role of the woman is to care for her children and her husband.”

The conflict between the young women and the older people was especially apparent in the change of the patterns of marriage. The accepted pattern in Bedouin society is marriage among relatives. Some of the interviewees told that

they surrendered to the family pressure to marry their relatives, while others received threats that the family financial support would be ended if they did not marry their cousins. However, the rest of the single women chose their studies, knowing that they are endangering their chances of marrying. Those who obeyed the instructions of their elders and even fulfilled their parents' expectations and in return needed to marry a cousin through matchmaking bought 'quiet', according to one of the young women.

The young Bedouin women who went to study in the university had to uphold the rules of their tradition, for example, a traditional external appearance and appropriate behavior, so as to calm their family and the tribe.

All the interviewees felt the subjective experience of "being the first" (Kassam, 2002: 72–83) and explained the difficulty in this experience and the effort to persuade those around them to accept the decision to go to learn or to work.

Bar-Tzvi (Bar-Tzvi, 1991) says that the fear of the traditionalists derives from the fear of dishonoring the family (see also Alatuna, 1993). In contrast, some maintain that the reservations about the women going outside of the home derive from religious reasons (Kama, 1984).

An older woman in the village says that "We must separate in the educational system, especially during adolescence, between boys and girls".

## Conclusions

To summarize, the groundbreaking young women extended the boundaries of their safe space and acquired anew knowledge and experience, which constitute a resource that shows their value and respect, so as to cope with the 'modern' world, although they are strongly blocked by members of the tribe. These young women are forced to stride slowly and cautiously without challenging the norms of the tribe, so as to attain the goal they set for themselves. The research study indicates that, according to the married women, the going to work and to study is not only for financial reasons but also for the fulfilment of the self and "to feel that I exist, am living and breathing", as one of the interviewees said. The single women assert that they go to work to buy personal goods and fashionable clothes, independent of their family.

In addition, the research study shows that the pressure of housework and the poor economic situation of Bedouin society are main factors that can cause the Bedouin woman to be denied her right to complete her studies. It must be noted here that although Israel has a Compulsory Education Law, which compels the

parents to send their daughters, as well as their sons, to study, Bedouin tradition does not allow this freedom. Randa says that, "Some of the parents did not heed this law and refused to send their daughters to learn."

The interviewees' statements indicate that they believe that this conflict between the old generation with the norms and the tradition and the new generation with education and modernization continues to exist. The older people want to preserve what remains of the Bedouin tradition. They are afraid that the women who go to study will be detrimentally influenced by the Western Israeli values and will adopt values of freedom and liberation of the woman, which are counter to Bedouin tradition. In addition, the older people do not want the young women to wear seductive pants or to know and speak Hebrew, which is not accepted by them.

## References

- Abu Rabia S. (2000). *Differences in Attitudes on the Dropping out of Girls from the Bedouin Schools in the Negev*, Master Thesis. Negev.
- Abu-Saad I. (1991). *Towards an understanding of minority education in Israel: The case of the Bedouin Arabs of the Negev*. "Comparative Education" 27(2), pp. 235–242.
- Abu-Saad I. (1995). *Bedouin Arab education in the context of radical social change: What is the future?* "Compare" 25 (2), pp. 149–160.
- Abu-Saad I. (1997). *The education of Israel's Bedouin: background and prospects*. "Israel Studies" 2, pp. 21–39.
- Abu-Saad I., Abu-Saad K., Lewando-Hundt G., Forman R.M., Belmaker I., Berendess, W.H., et al. (1998). *Bedouin Arab mothers' aspirations for their children's education in the context of radical change*. "Teaching and Teacher Education" 18 (4), pp. 347–359.
- Adler S. (1995). *The Bedouin women and the income stipend in the polygamous family*. [In:] P. Radai, K. Shalev, M. Liven-Koby (eds). *The Status of the Woman in Society and Law*. Jerusalem, Tel Aviv, pp. 133–147.
- Alatuna M. (1993). *The Relationship between the Status of the Bedouin Woman and Her Self-Image and Psychological Wellbeing*. Master Thesis. Ramat Gan.
- Anker A. (1995). *Employment of Bedouin Women in Urbanizing Bedouin Society in the Negev*. Seminar Paper. Negev.
- Bar-Tzvi S. (1991). *Tradition of Judgment of the Bedouin of the Negev*, Tel Aviv.
- Ben-David Y. (1988). *Tribe and Family in New Bedouin Society: The Case of Kaseife*. "Lists on the Topic of the Bedouin" No. 19. Midreshet Sde Boker.
- Ben-David Y. (1993). *Bedouin Settlement in the Negev: Policy and Reality, 1967–1992*. Jerusalem.
- Ben-David Y. (1993). *The Bedouin Community in the Negev: Policy and Reality, 1967–1992*. Jerusalem.
- Ben-David Y. (1995). *The land conflict between the Bedouin of the Negev and the State: historical, legal, and contemporary aspects*. "Land" 40, pp. 61–91.
- Fenster T. (1999). *Space and gender: cultural roles of the forbidden and the permitted*. "Society and Space" 17, pp. 227–246.

- Kama B. (1984). *The status of the Arab woman in Israel*. Jerusalem.
- Kassam F. (2002). *Trailbreakers pay the price: on Bedouin women and their struggle for the right of education*. "Aspects" 22, pp. 72–83.
- Marks E. (1971). *Division of roles between spouses among the Bedouin in the Negev*. "Lists on the Topic of the Bedouin" 3, Midreshet Sdeh Boker, pp. 3–13.
- Meir A. (1994). *Territorial formation among the Bedouin in the Negev in the transition from nomadism to permanent settlement*. "Researches in the Geography of the Land of Israel" 14, pp. 71–95.
- Meir A., Barnea D. (1986). *The Development of the Bedouin Educational System in the Negev*. Beer Sheva.
- Mosokona-Lerman B. (2001). *The woman who created workplaces*. "Maariv" (Supplement), pp. 56–58.
- Pessate-Schubert E. (1999). *The Private Sphere and the Public Sphere: Case Analysis of Learning Mothers in Israel Society*, Doctoral Dissertation. Jerusalem.
- Pessate-Schubert E. (2000). *'Education is Our Destruction': Dialogue between Personal Building and Social Building of the Meaning of Higher Education in the Lives of Bedouin Women in the Negev (Research Report)*. Negev.
- Rabinovitz D. (1995). *The twisted journey to the saving of brown women*. "Theory and Criticism" 7, pp. 5–19.
- Rimlet E. (1991). *Patterns of image in the services and patterns of use of employment of Bedouin, in light of their exposure to the development process: the case of Salameh Village*, "Lists on the Topic of the Bedouin" 22, Midreshet Sdeh Boker, pp. 52–58.
- Simons G. (1995). *The feminist coalition in the border region*. "Theory and Criticism" 7, pp. 20–29.
- Tal S. (1993). *Towards the promotion and integration of the Bedouin population in the Negev in Israeli society*. "Lists on the Topic of the Bedouin" 24. Midreshet Sdeh Boker.



Justyna Wrzochul-Stawinoga

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

## Obraz współczesnego społeczeństwa w utworach muzycznych Doroty Masłowskiej – Mister D.

### KEYWORDS

Generation Z, Mister D, music  
video, video, visual culture,  
Masłowska

### ABSTRACT

Wrzochul-Stawinoga Justyna, *Obraz współczesnego społeczeństwa w utworach muzycznych Doroty Masłowskiej – Mister D.* [The depiction of contemporary society in Dorota Masłowska's music – Mister D.]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 253–272, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.19.

Changes resulting from the development of the Internet have a significant impact on the shape of popular culture. Music, particularly the message that it conveys, constitutes an important element of culture. Music, which is a part of a wider cultural context, has a significant influence on the shaping of the world view of contemporary people and serves as an important element of its description. According to Jacek Bernasiewicz, music often becomes the building block of the young generation. "It is primarily about music, and particularly its content, that always served as a generational bond and carried ideology – rock music for flower children, punk rock for neglected children, rap music for hip hoppers..." (Bernasiewicz, 2009: 4). Music always carries a message and combined with a music video, it becomes a story.

This paper and deliberations contained herein are devoted to the works of Mr D, also known as Dorota Masłowska, which is a mirage – on the one hand of pop culture, entertainment and fun, and on the other, a depiction of the contemporary Polish society, in which the Generation Y plays a major role. The aim of the paper is to show how the Internet, being a place where narratives about the world play out, using the convergence of media, contributes to the construction of a certain reality, the elements of which, emphasised by Dorota Masłowska and elevated above the

everyday life of the global teenager "Made in Poland," make up the determinants of contemporary youth culture. Music videos by Mr D. and the content of songs from the album *Spoleczeństwo jest niemiłe* will serve as the subject of this analysis. The narrative appearing in these songs will be examined, and the broader context of the meanings contained in the songs in relation to the entirety of popular culture and the way of functioning of society in it will be pointed out. Dorota Masłowska's songs are not narratives of the author herself, but of protagonists presented in her music videos: the girl presented in the music video undergoes a kind of metamorphosis, and the viewer looks at the world through the eyes of her imagination. The protagonists in her music videos and songs are representatives of certain social groups with specific, clear characteristics that allow them to be individually identified.

I assume that lyrics of songs listened to and music videos watched by youth and young adults are among the most important ways of learning and participating in culture by giving meaning to oneself, one's life and the world. A musical work that is an "immature form" of culture, making use of the wide range of possibilities available to it for conveying messages, full of symbols and metaphors, demands its recipients to read and discover the meaning.

---

## Wideoklip w kulturze wizualnej

Wideoklipy stanowią dziś integralną część pejzażu audiowizualnego (Sitarski, 2005: 153). Wideoklipy, teledyski czy klipy to krótkie utwory telewizyjne realizowane przy użyciu nowoczesnych technik elektronicznej rejestracji i montażu z wykorzystaniem efektów dźwiękowych i wizualnych. Mają postać audiowizualnej miniatury, która stanowi swobodnie i pomysłowo zainscenizowaną wizualizację piosenki lub utworu muzycznego. Wideoklip jako gatunek wykrystalizował w wyniku przekształceń tradycyjnego teledysku oraz filmowych wizualizacji piosenek. Klasycznym przykładem jest *Billi Jean* w reżyserii Steve'a Barrona (Hendrykowski, 1994: 332). Dominantę jego konstrukcji stanowi muzyka lub piosenka wzbogacona obrazami. Fenomen atrakcyjności tego gatunku sprawił, że w 1981 roku powstała stacja MTV, która w krótkim czasie osiągnęła globalny zasięg i popularność na całym świecie. Pomimo że korzenie tego rodzaju utworów wywodzą się z kina, modę na nie wylansowała telewizja. Dzięki niej wideoklip stał się



osobnym gatunkiem. Rozkwit jego popularności przypada na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte. Wówczas stał się on idiomem kulturowym. Popularność wideoklipów zmieniła dotychczasową narrację, a także mechanizm percepcji i sposób odbioru zjawisk ekranowych (Hendrykowski, 2004: 272–273).

Wszechobecny wcześniej w widowisku kinematograficznym linearny tok przedstawiania ustąpił teraz miejsca symultaniczności. Na ekranach telewizorów, na monitorach komputerów i w salach kinowych zaczął odtąd królować audiowizualny, w którym obraz widzialny i obraz akustyczny łączy się w jedno i ściśle ze sobą współpracują, stają się równoprawnymi elementami całości wyższego rzędu. (Hendrykowski, 2004: 272–273)

Wideoklip nowej generacji, której niebывały rozwój, światowa popularność i wielki boom komercyjny przypadły na dwie ostatnie dekady minionego wieku, stał się synonimem i hasłem wywoławczych przemian. W okresie tym na gruncie kultury popularnej dała o sobie znać wyraźnie zarysowana, mająca swoiste cechy poetyka i estetyka wideoklipu. Właściwa temu gatunkowi formuła sprawiła, że strumień ruchomych obrazów przyspieszył, nabrał dynamiki i tempa. Panującą dotąd w filmie przyczynowo-skutkową logikę zdarzeń zastąpiła nieznana wcześniej kalejdoskopowa zmienność, migotliwość i swoboda łączenia wszystkiego ze wszystkim. (Hendrykowski, 2004: 273)

Dzięki pojawieniu się wideoklipów nastąpił rozwój ikonosfery i audiosfery. Obraz cyfrowy otworzył przed realizatorami nowe, nieznane wcześniej możliwości kreacji, transformacji i twórczego manewru.

To wideoklip spowodował, że na małym i dużym ekranie zatriumfowała: migotliwość, fragmentaryczność, mozaikowość, kalejdoskopowość i seryjność wydarzeń. Ekranowy świat stał się jak nigdy dotąd iluzoryczny – zawierający w sobie wirtualny czas i przestrzeń (...). Można o nim powiedzieć [wideoklipie], że jest audiowizualną feerią, wyobrażeniem w galopie, strumieniem obrazów w niepowstrzymanym biegu. (Hendrykowski, 2004: 273)

Podobnie o wideoklipie pisze Piotr Sitarski, który zwraca uwagę, że

fabuła zawarta w wideoklipach często stanowi jedynie pretekst do wywołania nienarracyjnej przyjemności, która płynie z atrakcji wizualnej, z samej czynności oglądania ruchomych obrazów. Ważnym, jeśli nie najważniejszym punktem wideoklipu jest atrakcja wizualna, którą dostarcza wideoklip. Tym bardziej, że artyści wideoklipowi spajają przestrzeń widza z przestrzenią teledysku spojrzeniem z drugiej strony ekranu, wykonawcy wideoklipu patrzą wideoodbiorcy w oczy wciągając go w przedstawiony świat (...). Wideoklip buduje z widzem wspólną przestrzeń, która jest przestrzenią atrakcji wizualnej, opartej na grze między możliwością a niemożliwością, między uczestniczeniem a obserwacją. (Sitarski, 2005: 159)

Co więcej,

Wideo klipy czy teledyski stanowią jeden z elementów tworzących całość zawartości kultury masowej. Stanowią one fragment telewizyjnego krajobrazu, na który składają się filmy, seriale telewizyjne, programy informacyjne, publicystyczne, programy poświęcone *kulturze wysokiej* (...). Wizja świata kreowana w teledyskach współistnieje z pozostałymi gatunkami telewizyjnymi, nakłada się i przenika z obrazem, który jest tworzony przez prasę, literaturę, sztukę, modę, nauki plastyczne itd. (Lisowska-Magdziarz, 2000: 10)

We współczesnych teledyskach, będących wytworami kultury popularnej, można odnaleźć elementy, które ją konstruują, są częścią świata czy światów współczesnej młodzieży.

## Metoda badawcza

Analiza treści jest metodą badania przekazów medialnych. Pozwala na zrozumienie symbolicznych cech tekstu rozumianych jako sposób, w jaki elementy tekstu odnoszą się do szerszego kontekstu kulturowego, którego są częścią (Rose, 2010: 84).

Analizowany dyskurs mieszczący się w sposobie funkcjonowania w kulturze popularnej młodzieży urodzonej po 1995 roku poprzez próbę ukazania świata wartości, priorytetów i przekonań bohaterów teledysków *Chleb* oraz *Hajs* ma charakter opisowy. Celem pracy jest zatem nie tyle zweryfikowanie hipotezy, co opisanie sposobu funkcjonowania i konstruowania swojej rzeczywistości przez młodzieży na przykładzie teledysków stanowiących próbę opisanego świata oczami ich bohaterów. Zdecydowano się na wyodrębnienie dwóch wideo klipów z płyty zatytułowanej *Społeczeństwo jest niemiłe*, ponieważ w najpełniejszy sposób ukazują za pomocą metafor i obrazów losy ich bohaterów w wymyślonych przez siebie rolach społecznych. To, jakie znaczenia przypisują oni otaczającej ich rzeczywistości, to, jak ją w swoich marzeniach i wyobrażeniach modyfikują, wreszcie jakie role w nich przypisują sobie i innym, pozwala na poznanie świata, w którym funkcjonuje młodzież. Projekt Doroty Masłowskiej *Społeczeństwo jest niemiłe*, w którego realizacji wzięły również gwiazdy polskiej sceny rozrywkowej, początkowo uznany za kontrowersyjny, szybko zdobył popularność nie tylko w kraju, ale i za granicą. Sposób, w jaki artysta opisuje popkulturę wplecioną w codzienność nastolatków, zmusza do refleksji i może stać się przedmiotem zainteresowania również badaczy mediów.

## **Chleb i Kanapka z hajsem – analiza i interpretacja utworów Mister D.**

Projekt Doroty Masłowskiej, która przyjęła pseudonim Mister D., zajął szczególne miejsce wśród dotychczasowych wideoklipów. Oprócz tego, że został pomyślany w celach promocyjnych i rozrywkowych, ukazuje ważne społeczne problemy. Jak trafnie podkreśla Urszula Jarecka, wideoklipy przyczyniają się do powstania i ustalania pewnych stereotypów, a także przełamują ustalone już konwencje postrzegania i odczytywana świata (Jarecka, 1997: 129). Utwory Doroty Masłowskiej – polskiej pisarki, dramaturga, felietonistki – które zaprezentowała na płycie zatytułowanej *Społeczeństwo jest niemiłe*, wydanej 23 lutego 2014 roku, zmuszają do krytycznego spojrzenia na rzeczywistość:

Uważam, że polskie społeczeństwo jest bardzo niemiłe. Ale nie mogę o tym napisać książki, bo nienawidzę literatury zaangażowanej. A tu mogłem wyrazić swoje wszystkie ponure refleksje o tirówkach, alfonsach, hajsie i jeżdżeniu Audi. (Majak, 2014)

Masłowska w swoich utworach tworzy kolaż złożony z przedmiotów użytkowych, dóbr konsumpcyjnych i stylów życia, które, przeplatając się ze sobą, zdumiewają słuchacza i odbiorcę – nagle się okazuje, jak duże znaczenie mają wszystkie elementy naszej i cudzej codzienności w percepcji rzeczywistości społecznej.

W całej twórczości Masłowskiej ważnym elementem jest narracja. Jak zauważa sama artystka, to język bohaterów sam ich tworzy i w dalszej kolejności konstruuje ich rzeczywistość (Kowalska, 2014). Prawdopodobnie ta została przeniesiona również na grunt wideoklipu. Muzyka, będąca naturalnym środkiem ekspresji człowieka, została tu zespolona z narracją. Narracja jest jednym ze sposobów komunikowania. Jak trafnie zauważa Chris Barker – narracja jest tekstem, a tekst jest narracją. Pojęcie tekstu obejmuje nie tylko słowo pisane, ale wszystkie praktyki, które mają znaczenie. Dotyczy ono wytwarzania znaczeń przez obrazy, dźwięki, przedmioty i czynności. Narracja to opowiadanie świata, wyjaśnienie rzeczywistości. Media opowiadają o otaczającym świecie (Barker, 2005: 32).

Wideoklip *Chleb* w reżyserii Krzysztofa Skoniecznego opowiada historię młodej dziewczyny dorastającej na jednym z miejskich blokowisk w Polsce. Pewnego styczniowego dnia wychodzi ona jak co dzień do „Żabki” kupić chleb. Po drodze mija siedzącego na ławce chłopaka, w którym się zakochuje. Po tym, jak jego matka trafiła do szpitala, chłopak składa dziewczynie propozycję, aby odkupiła od niego maszynę do pieczenia chleba, z której wcześniej korzystała jego matka. „Tak się składa, że dziś stara w ciężkim stanie zładowała na OIOM-ie, raczej trochę tam

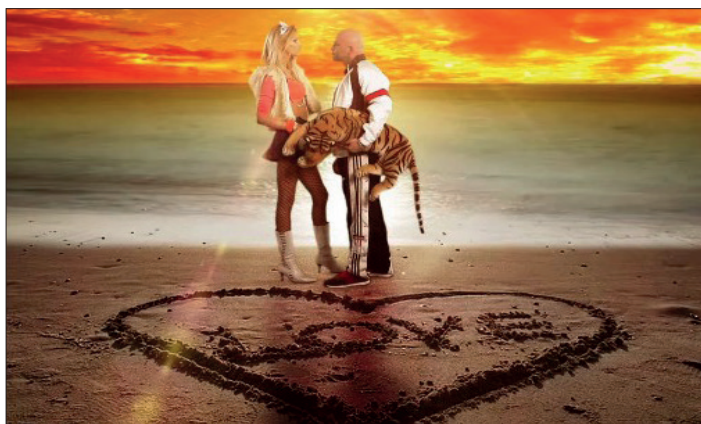
zostanie, tomografia dobrze jej nie wróży, a maszyna do chleba dobra się kurzy”. Ostatecznie dziewczyna zgadza się na propozycję chłopaka i sama wypieka chleb, odnajdując w tym, tak jak wcześniej matka chłopaka, swoje pozorne spełnienie. Absurdalna, banalna historia miłosna ma jednak głębsze dno.

Powyższa opowieść jest tylko powierzchownym przedstawieniem całej fabuły klipu, w którym tekst i obraz przepełniony jest wieloznacznością i ukrytym sensem. Tu migające obrazy, zachowując swoją fragmentaryczność i mozaikowość, tworzą w utworze *Chleb* fabułę. Obraz, stanowiący w tym przypadku dopełnienie narracji, pełni funkcję wyjaśniającą oraz nadaje głębszy sens słowu. Nieprzypadkowo w utworach Mister D. zrezygnowano z całkowitej metamorfozy głosu artystki, która przybiera postać głównej bohaterki teledysków: młodej dziewczyny z osiedla, której marzenia i budowanie własnej tożsamości zawsze jest wyrazem tęsknoty za luksusem, popularnością, byciem gwiazdą czy żoną wpływowej osoby. Wyraźnie widać, że tożsamość ta budowana jest na wyobrażeniu siebie jako kogoś, kogo zna ze świata telewizyjnego – świata celebrytów czy bohaterów filmowych. Co więcej, w dobie programów talent-show, które zajmują się kreacją tak zwanych celebrytów – (kategoria celebrytów, czyli bohaterów – gwiazd, którzy dotąd nieznanymi, często z pogmatwanymi życiorysami, w jednej chwili dzięki telewizji doświadczają nagłego zwrotu w swym życiu – stają się znani i bogaci) (Kolęda-Zdziech, 2013: 218) – możliwy staje się do spełnienia sen o bogactwie i staniu się osobą medialną.

Utwór *Chleb* pokazuje, że dziewczyna właściwie funkcjonuje w dwóch światach – jeden z nich to smutna, od lat niezmienna blokowa rzeczywistość, przepełniona marazmem, monotonią i szarością, na którą składają się problemy ludzi po pięćdziesiątym roku życia. Drugim światem jest codzienność medialna dziewczyny, w którym ważne miejsce zajmują (równie dobrze początek tej całej historii mogłyby się zaczynać: „Pewnego razu gdzieś w Polsce w jednym z mieszkań ogromnego blokowiska żyła sobie dziewczyna...”) wytwory i dobra konsumpcyjna kultura popularnej. I tak w utworze *Chleb* przeplata się wzajemnie tradycja, stary porządek i nowa obyczajowość. Zastosowany w tekście piosenki sposób narracji (słownictwo dziewczyny – typowe dla współczesnej subkultury młodzieżowej) dodatkowo czyni obserwowany obraz realnym. Świat prezentowany na ekranie, język komunikatu, ubiór i sposób bycia bohaterki tworzy logiczną całość – migawki na ekranie i tekst to znana odbiorcy rzeczywistość, tym bardziej łatwiej o jej interpretację. Warto zwrócić również uwagę na tło wydarzeń.

Warto zauważyć, że głównym elementem opisu świata teledyskowej bohaterki jest metafora. Cały teledysk to gra skojarzeń skomponowana w przemijające migawki. Właściwie dopiero kilkakrotne odtworzenie utworu pozwala na uchwycenie

nie wzrokiem pewnych szczegółów, które tworzą swoistą układankę powiązanych ze sobą sensów i znaczeń. Metaforyczne doświadczanie rzeczywistości pozwala na postawienie widza w roli bohatera, co sprzyja zrównaniu ich percepcji: statusów ontologicznych i epistemologicznych. Ukazywane w nim obrazy: sny, halucynacje i wyobrażenia są stanami mentalnymi bohaterki (Włodek, 2014: 188–189), które czynią świat realnym i bliski doświadczeniu widza.



Ryc. 1. Metafora szczęścia w miłości. Screen z wideoklipu *Chleb* Mister D.

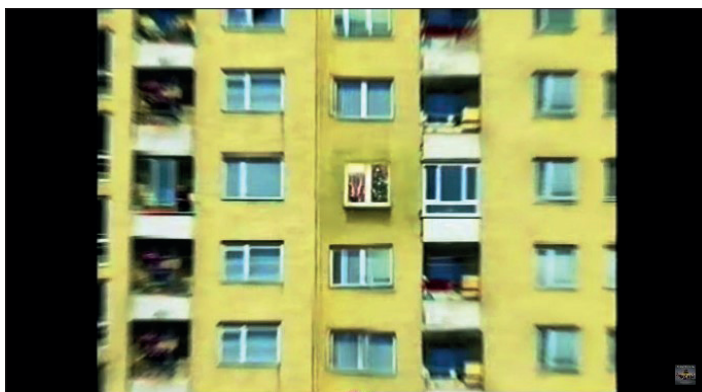
Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp: 11.09.2015

Ważnym elementem rozpoczynającym historię w wideoklipie jest skonstruowana w nim przestrzeń. Urszula Jarecka zauważa, że celowo kreowana jest ona na „swojską” i obejmuje realny świat. Doświadczają jej bezpośrednio klipowi ludzie, w niej mieszkają, kochają się, bawią. Jej właściwa organizacja ma wpływ na serca i umysły ludzi, ponieważ możliwe jest jej oswojenie – jest zrozumiała i czytelna dla wszystkich. Przestrzeń społeczna wideoklipu to miejsca znane, ograniczone do zasięgu wzroku, supermarkety, boiska, stacje, budynki o odrealnionym charakterze. Co więcej, mieszkania i domy nie są tu przedstawiane jako przestrzenie przyjazne, dom nie jest azylem. Ulice i parki to scena, na której rozgrywają się często fantastyczne przedstawienia (Jarecka, 1997: 130). Podobny świat prezentuje teledysk. Bohaterka klipu mieszka w jednym z wielu bloków, jej okno jest jednym z wielu takich małych otworów na świat, dopiero zbliżenie kamery ukazuje, które z okien żółtego wieżowca należy do dziewczyny. Kiedy idzie osiedlową ulicą, przypomina marionetkę teatralną mijającą rozgrywające się po jej lewej stronie sceny. Obraz zawsze ogranicza się do prezentacji ruchomej sceny, która postępuje i zmienia się wraz z krokiem dziewczyny w przeciagu kilku sekund.



Ryc. 2. Screen z wideoklipu *Chleb* Mr D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp:10.09.2015



Ryc. 3. Screen z wideoklipu *Chleb* Mr D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp:10.09.2015

Pierwsze trzydzieści sekund utworu pokazuje, jak głęboko w kulturze konsumpcji zatopiony jest dzisiejszy młody człowiek, żyjący w świecie, w którym niewielkie, ale skuteczne w prowadzonym przez siebie marketingu sieci handlowe na dobre wpisały się w obraz polskich miast i przywiązały do siebie konsumentów. Bohaterka utworu po chleb idzie do „Żabki”, bo dają tam „te naklejki”..., po drodze mijając budkę z „Kebabem 24h”, co również jest typowe dla obowiązującej już modzie na „kebabowy biznes”. Na szczególną uwagę zasługuje język utworu. Bohaterka utworu *Chleb* zaznacza: „co nie pójdę do Żabki”, co w przypadku sytuacji, w której wchodzi ona w dialog z drugą osobą, automatycznie związane jest z wiadomym, wręcz najrozsądniejszym, niewymagającym wyjaśnienia potwierdzeniem



swojej decyzji<sup>1</sup>. Ponadto, „Te naklejki są megasłodkie” i „wogle co go to”, a jego „stara chleba nie kupuje tylko piecze sama”. Chłopak w utworze zwraca się do dziewczyny: „pieką byś se chleb no i wogle”<sup>2</sup>. Tu osiedlowy metajęzyk odgrywa ważną rolę w całej fabule utworu, dlatego też trudno jest stwierdzić, co – narracja czy wizualizacja stanowi tło dla zrozumienia istoty przekazu. Tym bardziej, że w ciągu trzydziestu sekund jego trwania można zauważyć, że matką, o której śpiewa bohaterka, jest *Twitter* – dziewczyna wystukuje na klawiaturze komputera komunikat: „Pójdę po chleb”. Rzeczywistość społeczna, tworzona przez jej bohaterów, również zasługuje na uwagę. W drodze po naklejki dziewczyna mija mężczyznę w skarpetkach i klapkach, który odskakuje i rozpościera płaszcz, pokazując szarą bieliznę, miłą starszą panią z psem w berecie, dużego psa, który załatwia się na trawniki, biegacza i kontener na śmieci, z którego wyskakują uśmiechnięte dzieci przebrane w truskawki i dają dziewczynie maskotki. Te opisane powyżej trzydziestosekundowe migawki kipią ukrytymi znaczeniami: strachem społecznym przed zbrodnicami ukrytymi między wysokimi blokowiskami osiedli, bezsensownością zbierania w sklepach lojalnościowych nalepek i brakiem ich wartości – ostatecznie i tak trafiają do śmietnika, starzejącym się w samotności społeczeństwie polskim, modzie na zdrowy tryb życia i problemie zalegających na trawnikach psich odchodów.



Ryc. 4. Screen z utworu *Chleb* Mister D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp:10.09.2015

<sup>1</sup> Komunikat „Co nie”, stanowiący dopełnienie wypowiedzi, często używany jest w wystąpieniach kabaretowych „Paranienormalnych”, podczas których jeden z satyryków wciela się w postać Mariolki.

<sup>2</sup> Przytoczone cytaty pochodzą z utworu *Chleb*, z płyty Mister D. *Społeczeństwo jest niemile*, 2004.





Ryc. 5. Screen z wideoklipu *Chleb* Mr D.

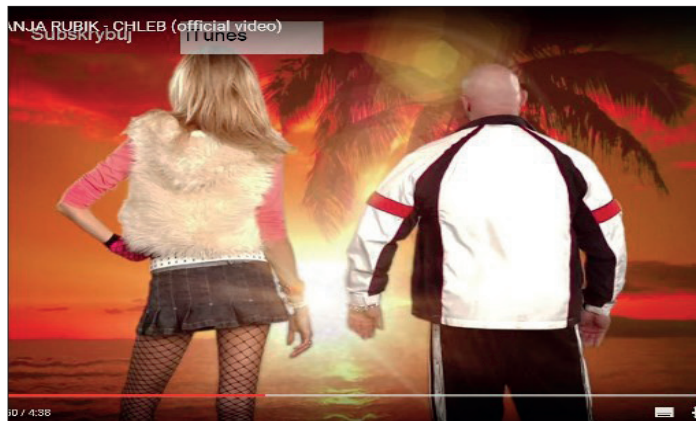
Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp: 10.09.2015

Ważnym elementem teledysku są biorące w nim udział ikony kultury popularnej. Dziewczyna idąca ulicą, wiedząc, że jest obserwowana przez chłopaka z osiedla, wchodzi nagle w rolę i staje się w swoim wyobrażeniu Anją Rubik – polską modelką. Co ciekawe, zarówno ubiór, jak i bransoletka z pudrowych cukierków na nadgarstku dziewczyny świadczą o tym, że pewne przymioty jej tożsamości nadal pozostają niezmiennie. Bransoletka z cukierków, którą później wyzywająco chwyta zębami, to element, z którym, pomimo metamorfozy, pozostaje częścią stylizacji nastolatki. Ponadto, wyobrazenie siebie w roli modelki nie do końca przystaje do jej medialnego obrazu: ubranie i przerysowany makijaż daleki jest od obowiązujących obecnie trendów modowych. Tym samym dziewczyna w pewnym sensie nadal pozostaje sobą. Bransoletka z cukierków, kiczowaty makijaż i strój nadal nakazują wierzyć, że bohaterka klipu, pomimo iż wchodzi w rolę sepleniącej modelki, naśladując jej styl bycia oraz wadę wymowy, która jest wyraźnie akcentowana w teledysku, nadal mentalnie pozostaje sobą. W wyobrażeniu dziewczyny chłopak z teledysku przybiera postać umięśnionego, łysego, wytatuowanego b-boya. Tatuaż, przerośnięta postura i kiczowate spodnie z lampasami również tworzą karykaturalny obraz znanych ze świata sportu gwiazd. Przybrane przez bohaterów teledysku postacie pokazują, że tożsamość współczesnego nastolatka jest skomercjalizowana. Młodzież, której idolami są gwiazdy ze świata mody, sportu czy muzyki, chętnie buduje swoją tożsamość opartą na ich stylu życia i ścieżkach kariery. Pokazuje również, że młodzi ludzie

postrzegają siebie przez pryzmat swojego ciała i jego przymiotów<sup>3</sup>. Jeśli sepleniąca gwiazda telewizyjna została uznana za atrakcyjną i seksowną przez media popularne, wystarczy również tak samo artykułować wyrazy, by stać się jak ona: piękna, sławna i rozpoznawalna, pożądana. Tym bardziej, że wcześniej zaakceptowane i wypromowane wzory zachowania niosą ze sobą obietnicę akceptacji społecznej i szacunku. Szukanie wzorów postępowania widocznych codziennie na szklanych ekranach u gwiazd będących na topie to również szansa na zrealizowanie wymarzonego stylu życia (Bauman, 2009: 140). W konsekwencji życia codzienne nastolatków zlewa się z medialną rzeczywistością, sami stają się upozorowaniem (Laskowska, 2011: 284). Dziewczyna przybiera postać „Princes Dresiary” (nazwa zaczerpnięta z mediów elektronicznych) z twarzą, mimiką, gestami i posturą modelki w momencie, kiedy śpiewa: „I się na mnie patrzy... Ja idę, on się patrzy... ja idę, on się patrzy... ja idę, on się patrzy...”, co wskazuje analogię, że przyciąganie wzroku mężczyzn tożsame jest z byciem supergwiazdą. Nagle chodnik zamienił się w wybieg, a wszystko inne dookoła zniknęło. Do podobnych wniosków doszła Barbara Laskowska, która, analizując serial „Hannah Montana”, zauważyła, że już nastoletnim dziewczynkom wpaja się konieczność zrozumienia, że ich wygląd zewnętrzny poddawany jest ocenie, że żyć w świecie znaczy żyć w „lustrzanych odbiciach”. Nastoletnia Hannah śpiewa: „Włóż swoją najlepszą kieckę i swoje najseksowniejsze butki. (...) chłopcom opadają szczęki. Zawsze im mało. Sprawiamy, że zatrzymują się i gapią. Widzimy ich wszędzie. I teraz już wiesz, kim jesteśmy. Dzisiaj musisz stać się supergwiazdą” (Laskowska, 2011: 287). W wideoklipie *Chleb* dziewczyna tak opisuje spotkanie z chłopakiem: „On łapie mnie za rękę, tak dziwnie na mnie patrzy, podchodzi tak blisko, dotyka mojej twarzy, rękę moją ściska od potu śliską. Jego oddech parzy (...)”. Towarzyszy temu obraz dwóch postaci w romantycznej scenerii: dziewczyna nie jest już mieszkanką osiedla, ale gra główną rolę w filmie miłosnym. Rzeczywistość jest jednak inna niż ta, którą zna z ekranów telewizyjnych: chłopak ma rękę śliską od potu, a jego oddech: „parzy”. Widać wyraźnie, że wpływ kultury popularnej na młodzież jest tak znaczący, że doświadczają oni zlewania się tożsamości.

---

<sup>3</sup> Niedawno głośno było o „Karolu z Kalisza”, który na wzór rapera „Popka – królem Albani” dokonał skaryfikacji twarzy, nieodwracalnie się okaleczając. Zob. <http://viralka.pl/wywiad-z-czlowiekiem-ktory-dokonal-skaryfikacji-na-twarzy-karola/>, 19.07.2015, dostęp: 12.09.2015.



Ryc. 6. Screen z wideoklipu *Chleb* Mister D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp: 10.09.2015



Ryc. 7. Screen z wideoklipu *Chleb* Mister D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp: 07.09.2015

W wideoklipie Masłowskiej na uwagę zasługują rekwizyty – znaczące przedmioty, elementy kultury popularnej, które świadczą o poziomie świadomości kultury, w której się żyje. Nieprzypadkowo chłopak siedzący na osiedlowej ławce siedzi z „Tajgerem”, który później, wraz z jego metamorfozą, zmienia się w prawdziwego tygrysa, którego trzyma pod pachą już jako „Macho”. Tygrysy i lwy często były i nadal są rekwizytami – maskotkami mafii; te egotyczne zwierzęta stanowią symbole bogactwa, władzy i dominacji (Schronisko, 2012). Jak wskazuje Mateusz Marciniak, to posiadane przez człowieka przedmioty (odzież, obuwie, ozdoby) pozwalają konsumentowi dotrzymać kroku innym ludziom. Ponadto, mają znaczenie symboliczne – konsument, nabywając określone przedmioty, może „wybrać” swoją tożsamość (Marciniak, 2011: 75). Krystyna Romaniszyn podaje, że poprzez wybór produktów określamy się jako członkowie

danej grupy. Ponadto, dzięki temu możemy zbudować nowy wymiar swojej tożsamości (na pokaz). Budowanie jej poprzez wybór określonych produktów oparte jest na semantyce przedmiotów – kodu, który nie tylko ma charakter materialny, ale i symboliczny. Określamy się przez rzeczy, którymi się otaczamy, i marki, którymi są one sygnowane (Romaniszyn, 2007: 153). Paulina Wierzba w tekście *Bóg chodzi w trampkach – popkulturowy fenomen marki „Converse” i jego wpływ na konstruowanie tożsamości globalnego nastolatka* udowadnia, że marka, w tym przypadku młodzieżowych tramppek, jest wizytówką młodego człowieka czy też przedmiotem niosącym określone znaczenia, które służą do nadania określonych cech i statusu grupowego w kulturze młodzieżowej. Są czymś w rodzaju kodu kultowego, ponieważ w ich ramach przekazywane są informacje łatwe do rozszyfrowania w danej grupie młodzieżowej. Takich przedmiotów w kulturze popularnej jest więcej, co ważne – nadawane im znaczenia kreują reklamy telewizyjne i slogany reklamowe. Podobną funkcję pełni w teledysku napój energetyczny „Tiger”<sup>4</sup>, w którego kampanii reklamowej w 2012 wystąpił Mike Tyson, reklamując jeden z typów produktu o nazwie „Black”. Co ciekawe, chłopak nie pije napoju z oryginalnej puszki, ale ze srebrnej, plastikowej butelki, która potocznie jest kojarzona z oryginalnym napojem „Tiger”. Stanowi ona jednak jej tańszy i większy odpowiednik dostępny w dyskoncie „Biedronka”. Niemniej jednak napój energetyczny „Tiger” stał się ważnym elementem budowania wokół niego swojej tożsamości grupowej przez środowiska młodzieżowe, stał się produktem lifestylowym (Kowalik, 2011).



Ryc. 8. Plakat promujący napój energetyczny Tiger Black produkowany przez firmę FoodCare

Źródło: <http://skroc.pl/04cf4>, dostęp: 11.09.2015

<sup>4</sup> Marka napoju energetycznego „Tiger” należy do FoodCare, którego właścicielem jest biznesmen Wiesław Włodarski. Przed rokiem 2013 przez okres 10 lat twarzą marki był Dariusz Michalczewski. Zmiana twarzy reklamowej pomogła Włodarskiemu wprowadzić napój na rynki światowe, co było głównym założeniem biznesmena.



Ryc. 9. Screen z wideoklipu *Chleb* Mister D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp: 11.09.2015

Obraz siedzącego „jak zawsze na ławce” w towarzystwie chłopaka z napojem „Tajger” oprócz tego, że symbolizuje kult marki, pokazuje osiedlową codzienność wielu młodych ludzi, którzy spędzają swój czas, siedząc co dzień na ławce – nie pracując, nie ucząc się, nie podejmując żadnych aktywności w kierunku swojego samorozwoju. Jest to jeden z problemów społecznych.

Historia zaprezentowana w wideoklipie Masłowskiej o „pieczeniu chleba” wydaje się mieć głębszy przekaz. Po tym, jak chłopak zaproponował dziewczynie sprzedaż „tanio” maszyny do chleba z „gratisami”: „Ja bynajmniej bym odsprzedał ci ją tanio, dodał gratis nakładkę i książkę z przepisami, piekła byś se chleb” – co ma swoje odniesienie do kultury „łowców okazji” lub „społeczeństwa olx”, związanej z potrzebą nabywania produktów tylko pod warunkiem otrzymania czegoś używanego gratis i w dobrej, bo „opłacalnej” cenie (te trzy słowa: gratis, tanio i opłaca się mają tu kluczowe znaczenie), dziewczyna nieświadomie obiera określoną drogę życiową, ponieważ odtąd sensem jej życia stanie się pieczenie chleba. „Od tamtej pory nic tylko wypiekam, aż góra bochenków po sufit zalega, z chleba upiekłam ściany, krzesła i obrazy, zamiast łez okruszki toczą się po mojej twarzy”...

Dziewczyna odwzorowała styl życia, który prowadziła do tej pory matka chłopaka i, wiążąc się z nim, przejęła jej rolę, gdy ta zachorowała. Historia ta kończy się dla dziewczyny nieszczęśliwie, ponieważ jej pozornie poczucie szczęścia (w wideoklipie pojawia się migawka dziewczyny biegnącej z matką przez łąkę) tak naprawdę oznacza powielenie schematu prowadzenia życia rodzinnego i wejście w rolę żony według tradycyjnego schematu, co nie pokrywa się z wyobrażeniem siebie i swojego partnera, jaki widzieliśmy wcześniej. W wideoklipie dziewczyna, jeszcze w stylizacji Anji Rubik, jedzie z b-boyem na wielkim psie jamniku (nie na tygrysie), którego wcześniej widywała na osied-



lowym trawniku, wreszcie po śmierci matki chłopaka ostatecznie sama staje się elementem ukazanej wcześniej, karykaturalnej, trochę przerysowanej rzeczywistości i porzuca ostatecznie postać modelki, która odfruva w przestrzeń kosmiczną. Można również zaryzykować twierdzenie, że w obrębie określonych społeczności czas, miejsce i otoczenie mają znaczący wpływ na wybory życiowe ich mieszkańców, co wręcz uniemożliwia rezygnację z powielanych pokoleniowo schematów.



Ryc. 10. Screen z wideoklipu *Chleb* Mister D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp: 11.09.2015



Ryc. 11. Screen z wideoklipu *Chleb* Mister D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp: 11.09.2015



Ryc. 12. Screen z wideoklipu *Chleb* Mister D.

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-z48cJDbc>, dostęp: 11.09.2015

W nieco innej konwencji skonstruowano wideoklip do utworu *Hajs*, pochodzącego z tej samej płyty. Nie ma on fabuły, składa się z migawek przedstawiających główną bohaterkę w różnych sytuacjach, w których wyobraża siebie jako dziewczynę gangstera. Sytuacje, o których śpiewa, za każdym razem przenoszą ją w świat fantazji. Tu również posłużono się wyobrażeniem siebie w „innej” postaci i zaakcentowano rolę znaczeń w wyrażeniach językowych. Zastosowano również kontrast między wyobrażeniem siebie w określonych sytuacjach a codziennością bohaterki. W utworze *Hajs* dziewczyna śpiewa: „Przejedźmy się na Grand Canarię, tylko pamiętaj, że mam na ósmą matkę”. Podobnie bohaterka wideoklipu domaga się kanapki „z Egiptem, z Audi i ze smalcem”. Dalej śpiewa: „Płaczą wszystkie koleżanki (...), gdy podjeżdżasz po mnie pod szkołę swoim Audi zaprzężonym w głodne amstafy”. W przytoczonych fragmentach elementy kultury popularnej, wyznaczniki luksusu wpisane są w kulturę all-inclusive i nawiązują do serialu paradokumentalnego *Pamiętniki z wakacji*, którego akcja toczy się na Gran Canarii. Audi i amstafy to atrybuty kojarzone z gangsterem. Dziewczyna zatem wyobraża sobie siebie w roli dziewczyny gangstera i przytacza różne sytuacje, które miałyby miejsce, gdyby nią została. Rozgrywają się one jednak w rzeczywistości, w której na co dzień funkcjonuje. Wideoklip jest trochę opowieścią o marzeniach dziewczyny: co by było, gdybym została dziewczyną gangstera. Ważnym elementem jest tu uczestnictwo w kulturze „na pokaz”, co akcentowane jest aż dwa razy. W kulturze tej szacunek społeczny regulowany jest warunkiem posiadania dóbr deficytowych, trudno dostępnych i społecznie pożądanym. Teledyskowa kanapka z hajsem to atrybut bogactwa, luksusu, wygody i prestiżu. Im bardziej ktoś pożą-



da posiadanego przez innych dobra, tym bardziej jest ono atrakcyjne oraz tym większym prestiżem i sławą, rozpoznawalnością cieszy się jego posiadacz. W kulturze tej to zazdrość jest ważnym regulatorem stosunków społecznych. Ponadto, posiadanie kanapki z hajsem łączy się z obietnicą szybkiego zaspokajania innych potrzeb konsumpcyjnych. Dziewczyna w stroju „dziewczyny gangstera” z wielką bułką, z której wystaje „hajs”, śpiewa: „Płaczą, płaczą wszystkie koleżanki, gdy żrę na przerwie moje kanapki, daj choć gryza, daj polizać... Weź wpierdalaj swoje, bo moje są z hajsem... z szynką z amstafa”. Dziewczyna śpiewa również: „Płaczą wszystkie koleżanki, gdy wpierdalałam je na przerwie jak ziemniaki”..., co wskazuje, jak ważne w kulturze młodzieżowej są zjadane przez nich kanapki. Podobnie jak w jednej z reklam serka „Hochland” – „Szkolni przyjaciele”. To, z czym jest kanapka, ma znaczenie: ten, kto ma „bogatsze” kanapki, ma wyższy status w grupie<sup>5</sup>.

Wideo klip do utworu *Hajs*, w reżyserii Krzysztofa Skoniecznego został stworzony do filmu *Hardcor Disco*<sup>6</sup>, którego reżyserem jest również Skonieczny. Ujęcia z filmu stanowią kolaż wraz z pozostałymi obrazami składającymi się na cały wideo klip. Film pokazuje kilka dni z życia oddających się ekstacyzmem uniesieniom współczesnych ludzi. Uczestniczenie w imprezach, wprowadzanie się w rozmaite stany emocjonalne na dyskotekach, w których gra światła zniekształca rzeczywistość i wprowadza uczestników w inny wymiar bytowania, to ważny element jestestwa młodych ludzi. Potrzeba pobudzania się i traktowanie swojego ciała przedmiotowo, jako środka do wkraczania w świat doznań, stanowi sens życia młodzieży balansującej na granicy fikcji i rzeczywistości. Funkcjonowanie w dwóch światach: ekstacyzmem wieczorem i zawodowym, rodzinnym w ciągu dnia oznacza stałe balansowanie na granicy dwóch światów. Jak zauważa jeden z bohaterów filmu:

To jest pokolenie obrazu, albo grubo, albo nic. Bodziec musi lecieć za bodźcem, coraz szybciej. Musi – przepraszam bardzo, że się tak wulgarnie wyrażę – musi „przypierdolić”. Oni mają tak ukształtowane mózgi przez Internet, że informacja musi zaciekawić a jak nie – to bach – teraz następna, coraz mocniej i coraz więcej i tak w kółko. I przez to ich mózgi szybciej zczytują informację i wszystkie zmysły przy tym pracują...<sup>7</sup>.

Przewijające się w wideoklipie sceny z filmu są przejawem tęsknot i marzeń za życiem pełnym doznań, pozornej wolności i szczęścia.

<sup>5</sup> Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=BLjvtw8nLjc>, dostęp: 12.09.2015.

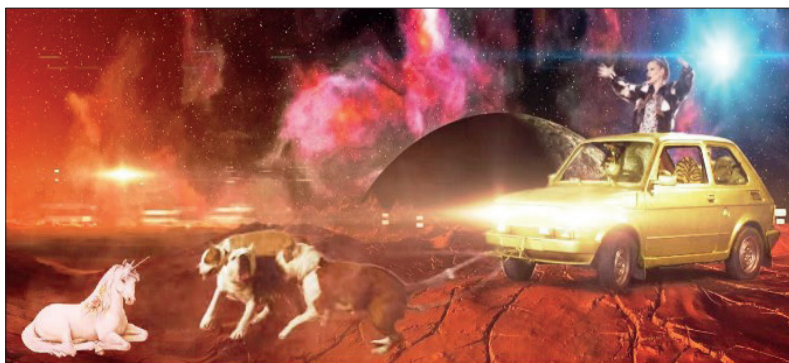
<sup>6</sup> *Hardcor Disco: teledysk do piosenki Mister D. „Hajs” z fragmentami filmu*. <http://film.onet.pl/wiadomosci/hardkor-disko-teledysk-do-piosenki-mister-d-hajs-z-fragmentami-filmu/t7kqp>, 27.02.2014, dostęp: 12.09.2015.

<sup>7</sup> Fragment filmu *Hardcor Disco* w reżyserii Krzysztofa Skoniecznego, 2014.



Ryc. 13. Screen z wideoklipu *Hajs Mister D.* Kanapka z hajsem i towarzyszące nią skojarzenia

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=a4suvl4AO88>, dostęp: 7.09.2015



Ryc. 14. Screen z wideoklipu *Hajs Mister D.* Bohaterka jako dziewczyna w Audi zaprzężonym w głodne amstafy

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=a4suvl4AO88>, dostęp: 7.09.2015



Ryc. 15. Screen z wideoklipu *Hajs Mister D.* Wyobrażenie siebie utworzone na podstawie obrazów z filmu *Hardcor Disco* reż. K. Skoniecznego

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=a4suvl4AO88>, dostęp: 7.09.2015

## Zakończenie

Wideoklipy Masłowskiej pokazują, w jakiej rzeczywistości żyją współcześni młodzi ludzie, jakie mają wartości, przekonania, życiowe priorytety i punkty odniesienia. Kultura popularna jest ważnym miejscem uczenia się nie tylko dla młodzieży, ale i dla dorosłych, ponieważ dzięki wideoklipom i zastosowanej w niej narracji można „przedostać się” do świata, który często dla dorosłych jest miejscem niedostępnym. Ponadto, młodzież nie tyle uczy się przez media i dzięki mediom, ale poprzez współtworzenie filmów, odwzorowywanie pokazywanych w nich stylów życia często przyczynia się do tworzenia pewnych kodów językowych o szerokiej pojemności znaczeniowej, co wyraźnie zaakcentowano w projekcie. Założeniem pracy było przedstawienie obrazu współczesnego społeczeństwa. Zamierzenie to zostało spełnione. Pokolenie „Z”, czyli osoby urodzone po 1995 roku, żyje w iluzorycznej rzeczywistości, na której konstrukcje ma wpływ kultura popularna i jej wytwory.

## Literatura

- Barker Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Kraków.
- Bauman Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków.
- Bernasiewicz J. (2009). *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*. Katowice.
- Hardcor Disco: teledysk do piosenki Mister D. „Hajs” z fragmentami filmu*. (2014). <http://film.onet.pl/wiadomosci/hardkor-disko-teledysk-do-piosenki-mister-d-hajs-z-fragmentami-filmu/t7kgp>, 27.02.2014, dostęp: 12.09.2015.
- Hendrykowski M. (2004). *Polonista w świecie reklamy i wideoklipu*. „Polonistyka” 5.
- Hendrykowski M. (1994). *Słownik terminów filmowych*. Poznań.
- Jarecka U. (1997). *Świat i człowiek w wideoklipowej przestrzeni mitycznej*. „Kultura i Społeczeństwo” 3.
- Kołąda-Zdziech A. (2013). *Czas celebrytów, mediatyzacja życia społecznego*. Warszawa.
- Kowalik F. (2012). *Myke Tyson został twarzą Black Tigera*. <http://www.forbes.pl/artykuly/sekcje/Strategie/mike-tyson-zostal-promotorem-blacka,27468,1>, 02.06.2012, dostęp: 11.09.2015.
- Kowska A. (2014). *Córka Rydzyka śpiewa własne piosenki czyli Dorota Masłowska nagrała płytę*. [http://wyborcza.pl/1,75475,15498546,Corka\\_Rydzyka\\_spiewa\\_wlasne\\_piosenki\\_czyli\\_Dorota.html](http://wyborcza.pl/1,75475,15498546,Corka_Rydzyka_spiewa_wlasne_piosenki_czyli_Dorota.html), 21.02.2014, dostęp: 9.09.2015.
- Laskowska B. (2011). *Hannah Montana: popkulturowy serial schizofrenicznej tożsamości*. [W:] A. Cybal-Michalska, P. Wierzba (red.). *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*. Kraków.
- Lisowska-Magdziarz M. (2000). *Bunt na sprzedaż. Przemysł muzyczny – reklama – semiotyka*. Kraków.
- Majak K. (2014). *Dorota Masłowska nagrała teledysk z Anją Rubik i Maciejem Nowakiem. Zobacz Mr D. „Chleb”*. <http://natemat.pl/96165,dorota-maslowska-nagrała-teledysk-z-anja-rubik-i-maciejem-nowakiem-zobacz-mr-d-chleb>, dostęp: 10.09.2015.

- Marciniak M. (2011). *Rzecz o utowarowieniu siebie i innych*. [W:] A. Cybal-Michalska, P. Wierzbą (red.). *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*. Kraków.
- Romaniszyn K. (2007). *Rzecz o pracy i konsumpcji. Analiza antropologiczna*. Kraków.
- Rose G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. tłum. E. Klekot. Warszawa.
- Schronisko dla zwierząt polskiej mafii* (2012). <http://swiat.newsweek.pl/schronisko-dla-zwierzat-wloskiej-mafii,97418,1,1.html>, dostęp:12.09.2015.
- Sitarski P. (2005). *MTV i cylindry. Wideoklip jako druga młodość kina*. [W:] A. Dytman-Stasieńko, J. Sasieńko (red.). *Język@multimedia*. Wrocław.
- Włodek P. (2014). *Człowiek XXI wieku i doświadczanie rzeczywistości odbite w kinie Puzzle Films jako metafora współczesnego świata*. [W:] A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.). *Człowiek – technologia – media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*. Kraków.

Fragmęnt filmu *Hardcor Disco* w reż. Krzysztofa Skoniecznego, 2014.



Jerzy Janiec

University of Kazimierz Wielki in Bydgoszcz

## Problem-solving activity including trust and honesty: spotlighting 'ASD' students

### KEYWORDS

creativity, ASD, OCD, perfectionism, deficits

### ABSTRACT

Janiec Jerzy, *Problem-solving activity including trust and honesty: spotlighting 'ASD' students*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 273–286, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.20.

How many times dear reader have you found yourself in a quite challenging situation (having an ambitious student, but with depression, social, emotional and interaction deficits, low self-esteem, OCD and everything connected with ASD) when the most crucial was timing (15 weeks and the same amount of subjects to pass by the given learner) and you have been looking for possible solutions without any further favorable outcomes wondering what should be another step of mine as educator in the upcoming end of the school year? This paper is some sort of answer on the given questions providing a far-reaching suggestion, after in-depth reflection and evaluation, for individual creative work in order to understand ASD students. Sometimes we need to give 'three steps back to move one step forward'. Three steps back is a diligent investigation that consists of four stages, namely stage of novitiate (refocus), stage of puzzles, and stage of fixing the puzzles and stage of creativity. What's more, we need to reflect on our thoughtfulness by analyzing acronym C.A.M.P.A.I.G.N.E.R. with specific personality traits. Possessing background knowledge about the problem and ourselves we can move forward by implementing creatively possible solutions to our circumstances remembering about being in every situation ourselves.





Fig. 1. Homerton Conference Centre, Cambridge, July 3, 2016

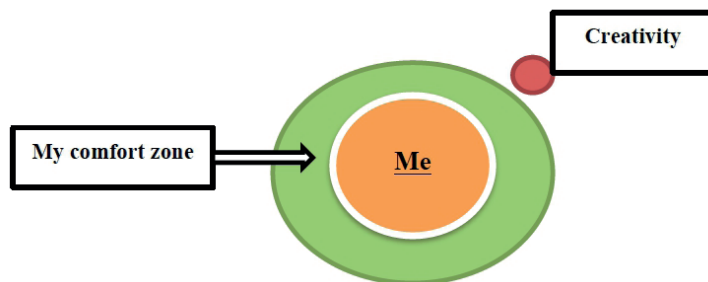
## Stimulus

Having been fortuitous to attend a methodological course entitled “Creativity in the Classroom” with Chaz Pugliese (Arnold et al., 2015; Pugliese et al., 2010) in Homerton Conference Centre, Cambridge in July 4–15, 2016<sup>1</sup>, I caught sight of it even higher than just fruitful. On top of it, there are not many favorable circumstances to be in all respects a part of life changing experience throughout the whole *savoir-fair* in all one’s born days. Being exhilarated to distribute inwardness likewise schemes from the school year 2015/2016 and more philosophical insights thanks to new colleagues-teachers encouragement<sup>2</sup>. What’s more compelling, people have a tendency not to spend as much time on reflection as they perhaps should in order **“to move one step forward after taking three steps back”** (Chaz’s words) also in the classroom. The emphasis on contemplating corresponds with

<sup>1</sup> IB School No. 006654 International School of Bydgoszcz took part in two years Erasmus Plus program focusing mainly on linguistic and methodological teachers’ up growth. The aforementioned course was organized by Bell Educational Services featuring worldwide-recognized ETL speakers, namely Jim Scrivener (Academic Director), Lyndsey Warwick (Chief Executive), Adrian Underhill, Anne Young, Jacquelin Douglas.

<sup>2</sup> I would like to dedicate this paper to the whole ‘Creativity in the Classroom’ colleagues-teachers group, namely: Francesca, Juliana, Katarina, Magda, Marcia, Maya, Madeline, Natalia, Ute, Valle, Matt and Juan. Thank you for being one of the best teams ever.

a question whether you know yourself in terms of strengths and weaknesses, but especially what are your personality traits that can make a difference in a classroom environment willing to be flexible as much as it is possible in order to teach children in the 21<sup>st</sup> century (Levitin, 2015: 329–369).



Schema 1. Where does the creativity in teaching happen?

Author: Jerzy Janiec

Let just make these three steps back. Apart from the course content I was familiarized to NERIS Analytics Limited Company and its sixteen personalities test (NERIS 2016). Around 37,7 mln people took it so far<sup>3</sup>, so a number of Polish inhabitants in their country. I had been quite skeptical and cynical beforehand, but after some time I just realized that result, hinging on a clear-cut algorithm, actually describes myself. There was an urgency to combine the latest finding with education and two far-reaching quotes:

Remember two things: that there is no such thing as right or wrong and that you need to trust the process [in the classroom, ed. JJ]. – Chaz Pugliese, (Gurr, 2013; Pugliese at al., 2010: 83–87)

More experienced colleagues tell me that I should play the role of a confident, knowledgeable teacher. As I walk into my classroom, I feel myself trying to become that teacher, but somehow I'm never comfortable with it and never quite sure how I should be in the classroom. (Scrivener, Thornbury, 2012: 36)

Have you ever reflected on a way of bonding people, making new friends and on a term 'team spirit'? Why trust and honesty are crucial factors for teaching-learning process? Why it is important to know students' moods, routines, hobbies, ways they learn and other attributes? What are the ways to put theory into practice? How to motivate your students? Why on the grounds that we will understand

<sup>3</sup> On a day July 23, 2016; hour: 18:25.



Howard Gardner's (1983; 1993) Multiple Intelligences Theory (MI theory)<sup>4</sup> scholars are able to provide a meaningful learning environment not for themselves, but their students? Why any teacher should come as she/he is? (Scrivener, Thornbury, 2012: 36–39; taking also into account Adrian Underhill's suggestions from his workshop entitled "Developing Classroom Relationships through supportive Listening"). What are inclusion and differentiation? How they should work the best for my students? Why I am assuming that young learners are going to master information as I do? Why I am fixating merely on my strengths as a teacher not on my students'? (Pugliese et al., 2010: 84–85).

## Diligence

Answering the given questions please imagine a situation, which you are going to be put in as educator and form teacher at once. One of your fourteen years old students is diagnosed with **Obsessive-Compulsive Disorder (OCD)**<sup>5</sup> of course **including repetitive** *obsessions* and *compulsions* in her behavior that occur at home, at school, during classes and breaks. After another set of interviews and sessions with psychologists, psychotherapists and other specialists she is spotted with **Asperger Syndrome/ASD**<sup>6</sup> having above-average intelligence and a dint of being a perfectionist with social, communication and interaction deficits<sup>7</sup>. To make matters even worse she is taking medicines without any positive reactions, consultants are not certain how to help and you have only fifteen working weeks during second semester (5 days each) to make sure that your learner is going to pass this school year with fifteen subjects and its subject teachers on a check-in list to issue final marks. To add, she is getting handle on depression, panic attacks, and problems with vision, breath and low self-esteem these days.

---

<sup>4</sup> Forms of intelligences consist of: linguistic, musical, logical-mathematical, spatial, body-kinesthetic, intrapersonal and interpersonal.

<sup>5</sup> Definition given by the National Institute of Mental Health (NIMH): 'Obsessive-Compulsive Disorder (OCD) is a common, chronic and long-lasting disorder in which a person has uncontrollable, reoccurring thoughts (*obsessions*) and behaviors (*compulsions*) that he or she feels the urge to repeat over and over.' Source: <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/obsessive-compulsive-disorder-ocd/index.shtml>; 23.07.2016.

<sup>6</sup> Nowadays categorization: Autism Spectrum Disorder (ASD).

<sup>7</sup> For instance: 'getting upset by a slight change in a routine or being placed in a new or overly stimulating setting', 'making little or inconsistent eye contact', 'failing to, or being slow to, respond to someone calling their name or other verbal attempts to gain attention', 'having difficulties with the back and forth of conversations'; from: NIMH, *Autism Spectrum Disorder*. Source: <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml>; 23.07.2016.

What would you do?

Beyond the bounds of any theory that is given on workshops, additional courses or in a form of guidance, here comes reality – metaphorically a skillful academic professor determined to scrutinize somebody's perception, maturity, awareness and dexterity in a real life scenario not in a written test or any other similarly relevant to school-like assignments. Notwithstanding this fact, the profile of criteria to assess your work is more likely to be the biggest concern. There is a chance of gauging individual from many perspectives by people having interest in the aforementioned matter, namely the teenage child, her family, friends, relatives, other parents and students, but in essence you will be able to hear only two convictions 'success' or 'misstep'. During my course on 'Creativity' our tutor addresses a fear of accepting failure as one of the main reasons why teachers do not want to move out of their comfort zone not opening a little bit wider doors for learning. One of the most pervasive sentences that you can read is, as follows:

Failure is simply a basic fact of life for the creative individual: what makes everything different is how the individual responds. (Pugliese et al., 2010: 85)

In other words we need to find a smooth balance of everything overcoming obstacles and starting making our own research to refresh our knowing and understanding of the problem. Remembering that:

To think creatively is to learn to live one's life with doubt, indecision and uncertainty. Some individuals may not like this, because it leads to anxiety. Creative people are constantly confronted by darkness and far from being afraid, they quickly learn to adapt and move swiftly. (Pugliese et al., 2010: 86)

The aim of being diligent in education is not only to work hard being assiduous, but also to recognize somebody's wants and needs likewise emotions, to create original and valuable solutions and implement them as soon as it is possible (Pugliese et al., 2010: 13–19; Scrivener, 1994: 82–98). Not having enough experience (**a doubt**) shall be exchanged with a self-taught process like the author's of this paper (**sequencing process of adaptation**). Finding yourself in a total state-of-art plight provokes you to speculate out of the box and moreover to discover unusual pathways that might be demonstrated in systematized stages behaving towards ASD students. My investigation consists of four levels:

- a) **Stage of novitiate** or/and **refocus** may refer to any educator, whose area of expertise is dissimilar to psychology, biology, physics and chemistry, for instance a historian working as a form teacher. Perhaps it might be useful for

experts in the foregoing disciplines adjusting knowing and understanding on more scholarly ground. One of the main objectives here is to revise processes that happened in our body and mind as well as being introduced to neuroscience likewise neurodidactics building up some sort of a skeleton thanks to which we will be able to attach more detailed data after making generalizations (Berg et al., 2007; Bhikkhu Samahita, 2011; Feynman et al., 1965; Longstaff, 2012; Stapp 1993; Zemeřka, 2015; Źychlińska, 2013).

- b) We undergo **stage of puzzle(s)** by defining a problem, analogizing<sup>8</sup> and discriminating<sup>9</sup> this *what we know* and *what should we know* about any dilemma. In our case of study there is a necessity to pinpoint the successive puzzles of: **perfectionism** (Bonelli, 2015; Frank, 2015; Resources Result Relief, 2016; Smout, 2014); **anxiety, communication and social deficits** with their consequences (Falk et al., 2015; Fox, Francine, 1990; Hiber, 2011; Napora, 2011; Schwartz, 2016; Swallow et al., 2000; Waszczuk et al., 2015; Wojciechowska, 2011; Zabłocka 2011); **OCD** (Bryńska et al., 2011; Gorbis, 2016; Duncko, Veale, 2016; Pearcy et al., 2016; Smolińska, 2016), **ASD** (Attwood, 2006; Baron-Cohen, 2008; Berney, 2004; Garnett, 2013; Mazzone et al., 2012).
- c) **Stage of fixing the puzzles** is a long term proceeding when we are trying to find connections between at least two open to **doubt** diagnoses, observing them from various perspectives, analysing their positives and negatives, advantages and disadvantages, risks and chances to grasp for example OCD phenomena – ASD – Autism – emotional experiences – quantum mechanics theory in neuroscience (changing a way of thinking and behaving of individual with ASD) – impact on peers and adults relationships, etc. (Fischer-Terworth, Probst, 2009; Losh, Capps, 2006; Kelly et al., 2008; Neziroglu, Henriksen, 2014; Paul, 2014; Russel, 2005; Ruzzano et al., 2015; Samson et al., 2012; Schwartz et al., 2005; Sofronoff et al., 2005; 2011; Zandt et al 2007).
- d) **Stage of creativity** (on three types of creativities read: Pugliese et al., 2010: 11-12) corresponds with three above because finally we are able to aim for possible solutions starting with Jeffrey's Schwartz four steps self-treatment method to overcome OCD (Schwartz, 1996; 2002; 2011), mindfulness and cognitive therapies (Bays, 2015; Burdick, 2014; Gorbis, 2016; Gu et al., 2015; Hertenstein et al., 2015; MacCoon et al., 2013; McKay et al., 2015), way our

---

<sup>8</sup> Analogizing in teaching-learning process means to *compare* and *contrast* things in order to understand them.

<sup>9</sup> Discriminating in metaphorical sense is to make a shopping list of things '*what goes in*' and '*what goes out*'.

learners acquire knowledge including MI theory (Caine, Nummela, 2001; Hütther 2016; Montessori, 1949), how to create a group of people with the same goal (Chybicka, 2006; Dweck, 2006), how to communicate with any student with obstacles being inspired by certain authors and their publications not necessarily connected with the subject matter (Dutta, 2015). All we need to do is to decide whether we are going to **combine, explore or transform** (Pugliese et al., 2010: 11-12) antecedent solutions in order to **implement** them to the new circumstances.

## Thoughtfulness

On behalf of the previously acknowledged sixteen personalities test let me mention a **campaigner** who on one hand is a quite arduous person always sufficiently involved in malleable frame<sup>10</sup> to accomplish a certain objective, for instance in education. According to NERIS's (2016) research there is only 7% of population around the world that can be described by psychologists using campaigner's personality traits. On the other hand we may develop acronym<sup>11</sup> – **C.A.M.P.A.I.G.N.E.R.** – that consists of peculiar idiosyncrasies of any individual who would like to make changes in a particular field or assist her/his students with special educational needs in various frames. They are as follows:

- **Curious** = *inquisitive*: a teacher who is eager to learn something about people she/he is working with including ASD students using Socrates-like conversations as main armor.
- **Anxious** = *thoughtful*: a teacher who is showing consideration of others '**in the process**' of learning in the classroom environment, but also in real life scenarios.
- **Martial** = *courageous* = *gallant*: a teacher who is able to face a difficulty without losing grip that is connected with state of mind and spirit. What's more she/he is not going to relinquish effortlessly after taking risk and coming across possible missteps. Brave personality will **recover, acclimate** and **submit** another quick fixes to adequate states of affairs in one's life.
- **Passionate** = *compassionate* = *empathetic*: a teacher who is acknowledged in any feasible crunch and is able to respond in accurate manner.

---

<sup>10</sup> Another word for a task, but this time more flexible with an opportunity to adjust self-referential data.

<sup>11</sup> Based on the third creative strategy introduced by Chaz Pugliese entitled 'S.C.A.M.P.E.R.' and creatively reused for educational purposes of this paper.

- *Acute = insightful*: a teacher who is understanding, is having acumen (intuition), is able to see causes and consequences of the given dilemma and can predict unexpected.
- *Indefatigable = diligent = independent*: a teacher who is independently pain-taking in order to aid those in need without looking behind.
- *Genial*: a teacher who is favorable for life, she/he is amicably and courteously good-natured.
- *Newscaster = communicative*: this is one of the most important personality traits because ASD students are choosing people to talk to (Barbeau et al., 2013; Hüther, 2014; 2015). You need to be very diplomatic in answering and asking questions without using unnecessary sarcasm or joke because learners might feel uncomfortable with.
- *Energetic = enthusiastic*: this is one of the most difficult personality traits to keep because you need to be always ready for unexpected and reacted positively on every trigger in the air.
- *Risk-taker = doer, mover and shaker* in order to create environment of understanding and appreciation what is going on with ASD students. Unfortunately, you will always take risks in that matter.

In a nutshell, remember to be yourself on every occasion. Please do not feel ashamed to involve intuition and feelings in a way you teach adolescents.

## Key

Belatedly time has come to make a step forward. Firstly, bear in mind lock stock and barrel. By way of clarification as a result of comprehensive research you are capable of perceiving each and every even indiscriminate obstacle. By the same token by virtue of peculiar idiosyncrasies you have a proven capacity to go through somebody's mental state as well as you are able to deliberate with. Considering bringing together and infusing certain problems withal fishing for smart resolutions you may be ready to anticipate outcomes in advance. Being well appointed you might spend amazingly successive period on the genuine in existence battlefield.

Every milestone in educational positive energy driven get-up-and-go process ought to be reach thanks to commitment and equal embroilment of three elementary bodies in a shape of isosceles triangle, scilicet a student (on the top), a parent (on the right side) and a teacher / form teacher (on the left side). Please never undervalue hearing with a particular student and his parent in furtherance of any learner's wants and needs. A role of any listener is to hear along with using informa-

tion rather than waiting for astute reply. Humanists are essential if it comes to leading dialogues. It might sound controversial, but a conversation can have some sort of remedial strength principally in exemplification where because of any rationale there was no chance of having this privilege at home. Acceptable communicator is going to open up slowly a given person stimulating a discussion to be aware of things that she can control, is able to excite and cannot influence obstacles (IB Team, 2016). We can react in a classroom observing what is going on with the pupil. Very useful are mindfulness strategies to control breath also Schwartz's four steps and exercises connected with behavioral therapies. Teacher-watcher should assess whether educate other classmates on a problematic case in the classroom. Everything depends on seriousness of the given situation. There is a huge possibility that the given student will be absent for a certain amount of time. We can use it wisely to prepare other children telling only this what they should know, not giving any details. Of course, I do not need to mention that regular contact with parents is fundamental.

After collecting all the data you can demonstrate results of your investigation to other teachers as well as management creating a supportive and caring team that has one aim – **to watch over our student**. Be prepared for sharing your idea how to work with ASD student in other classes. Each case is different, so one solution might be not suitable for every occasion, but making one misstep is not a tragedy in order to help adolescent. If your learner is more focused at school than at home do everything what you can to lower a number of homework that is given to her/him. In order to make life at school for ASD student more predictable I would like to present, in a form of a table, my solution '**One subject per one week**'. According to my student passing subjects weekly was less stressful and clearer what to do than in more traditional way. Knowing forms of assessment, working at school and being aware which criteria could have been checked made her feel prepared (even though being reserved she underlined one thing that she is no matter what always 'choppy').

Table 1. Example of solution named 'One subject per one week'

Week	Subject(s)	Teachers	Forms of Assessment during Classes	IB Criteria	Notes / Dates / Specifications / Descriptions
1	English	...	Movie analysis (written assignment) up to 350 words	A	...
2	Spanish	...	Power point presentation Listening – paper	B C A	...
3	Biology	...	Written assignment up to 220 words	A	...

4	Chemistry	...	Atom's structure and periodic table – presentation	A C D	...
5	Physics	...	Written assignment up to 350 words	A-D	...
6	ICT	...	Website or/and Database	A-D	...
7	Physical Education	...	'Healthy Diet Menu'	A B D	...
...	...	...	...	...	...

Source: author

Table 2. Suggested differentiable and editable set up of daily routines in each subject for ASD students

Subjects	Routines	Additional activities in the classroom	Notes
History	Morning routines ... Afternoon routines ... 'Before you leave the classroom' routines ...	...	...
...	...	...	...

Source: author

To conclude, the ASD student was the best in her class passing all of the fifteen subjects with the highest average (being more precise: twelve excellent grades and three very good marks) and having second best at school result fulfilling in outstanding manner all of the goals for school year 2015/2016. She was also a representative of the school in various competitions and she attended extra after school activities hooking up her wide range of hobbies that get a fix on music.

Thanks to “Creativity in the Classroom” course I was introduced to the three creative strategies. One of them was simplicity, which requires using people as resources. One thing sticks with me the most and I am very thankful for this lesson:

Simplicity is about adopting a frugal, minimalist, ecological, learner-centred and anti-exterior-clutter approach in the classroom. (Chaz Pugliese et al, 2010: 16)



## References

- Arnold J., Dörnyei Z., Pugliese Ch. (2015). *The Principled Communicative Approach: Seven Criteria for Success*. London.
- Attwood T. (2007). *The Complete Guide to Asperger Syndrome*. London.
- Barbeau E. B., Soulières I., Dawson M., Zeffiro Th. A., Mottron L. (2013). *The level and nature of autistic intelligence iii: inspection time*. "Journal of Abnormal Psychology", Vol. 122.1, pp. 295–301.
- Baron-Cohen S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford.
- Bays J.Ch. (2015). *Mindfulness. Jak wytrenować dzikiego słonia i inne przygody w praktyce uważności*. Trans. A. Wojtasik. Warszawa.
- Berg J. M., Tymoczko J. L., Stryter H. (2007). *Biochemia*. Comp. Neil D. Clarke. Trans. Z. Szwejkowska-Kuklińska, A. Jarmołowski. 5<sup>th</sup> ed., Warszawa.
- Berney T. (2004). *Asperger syndrome from childhood into adulthood*. "Advances in Psychiatric Treatment" Vol. 10, pp. 341–51.
- BhikkhuSamahita (2011). *Henry Stapp on the Conscious Choice and the Non-Local Quantum Entangled Effects*. <https://www.youtube.com/watch?v=HJN01s1gOqA>, dostęp: 24.04.2016.
- Bryńska A., Lipińska E., Matelska M. (2011). *Objawy obsesyjno-kompulsyjne, tiki, stereotypy ruchowe czy dążność do zachowania stałości otoczenia? Występowanie powtarzalnych aktywności u pacjentów z całościowymi zaburzeniami rozwoju – opis przypadków*. "Psychiatria Polska" Vol. 45.5, pp. 759–768.
- Burdick D.E. (2014). *Mindfulness Skills for Kids & Teens: A Workbook for Clinicians & Clients with 154 Tools, Techniques, Activities & Worksheets*. Eau Claire, WI.
- Caine G., Caine N.R. (2001). *The Brain, Education, and the Competitive Edge*. Lanham.
- Chybicka A. (2006). *Psychologia twórczości grupowej. Jak moderować zespoły twórcze i zadaniowe?* Kraków.
- Duncko R., Veale D. (2016). *Changes in disgust and heart rate during exposure for obsessive compulsive disorder: a case series*. "Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry", Vol. 51, pp. 92–99.
- Dutta R. (2015). *Lets talk: promoting dialogue and answerability in critical humanities education with permeable curriculum and an adda-based pedagogy*. "Kultura – Społeczeństwo – Edukacja", Vol. 1.7, pp. 35–59.
- Dweck C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success. How we can learn to fulfill our Potential*. New York.
- Falk E.B., Brook O'Donnell M., Cascio Ch.N., Tinney F., Kang Y., Lieberman M.D., Taylor S.E., An L., Resnicow K., Strecher V.J. (2015). *Self-affirmation alters the brain's response to health messages and subsequent behavior change*. "Proceedings of the National Academy of Sciences Proc. Natl. Acad. Sci. USA", Vol. 112.7, pp. 1977–1982.
- Feynman R.P., Leighton R.B., Sands M.L. (1965). *The Feynman Lectures on Physics. Quantum Mechanics*. Reading, MA.
- Fischer-Terworth Ch., Probst P. (2009). *Obsessive-compulsive phenomena and symptoms in Asperger's disorder and high-functioning autism: an evaluative literature review*. "Life Span and Disability", Vol. 12.1, pp. 5–27.
- Fox L.C., Weaver F.L. (1990). *Unlocking doors to self-esteem. Content-oriented activities for grades 7–12*. Washington D.C.

- Gardner H. (1983). *Frames of Mind*. New York.
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York.
- Garnett M.S., Attwood T., Peterson C., Kelly A.B. (2013). *Autism spectrum conditions among children and adolescents: a new profiling tool*. "Australian Journal of Psychology", Vol. 64.4, pp. 206–213.
- Gorbis E. (2005). *Obsessive Compulsive Disorder*. <http://www.hope4ocd.com/ocd.php>, dostęp: 12.04.2016.
- Gorbis E., O'Neill J., Sterner J., Yip J., Molnar Ch. (2014). *Mindfulness-based Behavioral Therapy (MBBT) for OCD*. [http://www.gatewayocd.com/wp-content/uploads/2014/06/Mindfulness\\_Article.pdf](http://www.gatewayocd.com/wp-content/uploads/2014/06/Mindfulness_Article.pdf), dostęp: 12.04.2016.
- Gu J., Strauss C., Bond R., Cavanagh K. (2015). *How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies*. "Clinical Psychology Review", Vol. 37, pp. 1–12.
- Gurr T. (2013). *In Praise of CREATIVITY (Pt 02 – from GUEST BLOGGER Chaz Pugliese)*. <https://allthingslearning.wordpress.com/tag/chaz-pugliese/>, dostęp: 19.07.2016.
- Hertenstein E., Rose N., Voderholzer U., Heidenreich Th., Nissen Ch., Thiel N., Herbst N., Katrin Külz A. (2012). *Mindfulness-based Cognitive Therapy in Obsessive-compulsive Disorder – A Qualitative Study on Patients' Experiences*. "Hertenstein Et Al. BMC Psychiatry", Vol. 12, pp. 1–10.
- Hibner A. (2011). *Sposoby reagowania młodzieży na presję społeczną jako funkcja różnic indywidualnych w oporowości psychologicznej oraz źródła presji*. [In:] D. Borecka-Biernat (ed.). *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*. "Impuls", pp. 76-99.
- How to Overcome Perfectionism (and the Anxiety It Causes) – College Info Geek*. (2015). Dir. Thomas Frank. Perf. Thomas Frank. <https://www.youtube.com/watch?v=mrhvsQRKVUU>, dostęp: 3.04.2016.
- Hüther G. (2014). *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty?* Trans. A. Lipiński. Słupsk.
- Hüther G. (2015). *Kim jesteśmy – a kim moglibyśmy być? Zachęta neurobiologiczna*. Słupsk.
- Hüther G. (2016) *Mit Freude Lernen – Ein Leben Lang. Weshalb Wir Ein Neues Verständnis Vom Lernen Brauchen. Sieben Thesen Zu Einem Erweiterten Lernbegriff Und Eine Auswahl Von Beiträgen Zur Untermauerung*. Göttingen.
- IB Team. *Mindfulness. Could It Change the Way You Teach?* Ed. S.-M. Ovum. *IB World Magazine of the International Baccalaureate. Finding Calm in the Classroom. Is Mindfulness the Secret to Deeper Learning or Just a New Age Fad?* Mar. 2016, pp. 11–19.
- Kelly A.B., Garnett M.S., Attwood T., Peterson C. (2008). *Autism spectrum symptomatology in children: the impact of family and peer relationships*. "Journal of Abnormal Child Psychology", Vol. 36.7, pp. 1069–1081.
- Levitin D.J. (2015). *The Organised Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*. New York.
- Longstaff A. (2012) *Krótkie wykłady. Neurobiologia*. Trans. A. Wróbel. Warszawa.
- Losh M., Capps L. (2006). *Understanding of emotional experience in autism: insights from the personal accounts of high-functioning children with autism*. "Developmental Psychology", Vol. 42.5, pp. 809–818.
- MacCoon D.G., Imel Z.E., Rosenkranz M.A., Sheftel J.G., Weng H.Y., Sullivan J.C., Bonus K.A., Stonney C.M., Salomons T.V., Davidson R.J., Lutz A. (2013). *The Validation of an active control in-*

- tervention for Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR). "Behaviour Research and Therapy", Vol. 50.1, pp. 3–12.
- Mazzone L., Ruta L., Reale L. (2012). *Psychiatric comorbidities in Asperger Syndrome and high functioning autism: diagnostic challenges*. "Annals of General Psychiatry", pp. 11–16.
- McKay M., Wood J.C., Brantley J. (2015). *Terapia dialektyczno-behawioralna (DBT). Praktyczne ćwiczenia rozwijające uważność, efektywność interpersonalną, regulację emocji i odporność na stres*. Trans. J. Gołąb. Kraków.
- Montessori M. (1949). *The Absorbent Mind*. Madras.
- Napora E. (2011). *Komunikacja rodziców z młodzieżą – przegląd badań nad zagadnieniem*. [In:] D. Borecka-Biernat (ed.). *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*. Kraków, pp. 174–197.
- National Institute of Mental Health (NIMH). (2016). *Obsessive-Compulsive Disorder (OCD)*. <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/obsessive-compulsive-disorder-ocd/index.shtml>, dostęp: 23.07.2016.
- National Institute of Mental Health (NIMH). *Autism Spectrum Disorder*. <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml>. Dostęp: 23.07.2016.
- NERIS Analytics Limited. (2011). *It's so Incredible to Finally Be Understood. Free Personality Test, Type Descriptions, Relationship and Career Advice*. <https://www.16personalities.com/>, dostęp: 24.07.2016.
- Neziroglu F., Henriksen J. (2014) *Differentiating Between Asperger's and Obsessive-Compulsive Disorder*. <https://iocdf.org/expert-opinions/expert-opinion-aspergers-and-ocd/>, dostęp: 21.05.2016.
- "Nobody Is Perfect": *Psychotherapie Des Perfektionismus (Raphael M. Bonelli)*. (2015). Dir. Institut Für Religiosität in Psychiatrie & Psychotherapie. Perf. R.M. Bonelli. <https://www.youtube.com/watch?v=9oKcSrq5WIU>, dostęp: 3.04.2016.
- Paul J.D. (2014). *The vacuum of the mind: a self-report on the phenomenology of autistic, obsessive-compulsive, and depressive comorbidity*. "Schizophrenia Bulletin", Vol. 41.6, pp. 1207–1210.
- Pearcy C.P., Anderson R.A., Egan S.J., Rees C.S. (2016). *A Systematic review and meta-analysis of self-help therapeutic interventions for obsessive-compulsive disorder: is therapeutic contact key to overall improvement?* "Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry", Vol. 51, pp. 74–83.
- Pugliese Ch., Burghall M., Clandfield L. (2010). *Being Creative: The Challenge of Change in the Classroom*. Peaslake.
- Resources Result Relief (2014), AnxietyBC. *Helping Your Child Overcome Perfectionism*. <http://www.anxietybc.com/sites/default/files/OvercomingPerfectionism.pdf>, dostęp: 3.04.2016.
- Russell A.J., Mataix-Cols D., Anson M., Murphy D.G.M. (2005). *Obsessions and compulsions in Asperger Syndrome and high-functioning autism*. "The British Journal of Psychiatry", Vol. 186, pp. 525–528.
- Ruzzano L., Borsboom D., Geurts H.M. (2014). *Repetitive Behaviors in Autism and Obsessive-Compulsive Disorder: New Perspectives from a Network Analysis*. "Journal of Autism and Developmental Disorder", Vol. 45.1, pp. 192–202.
- Samson A.C., Huber O., Gross J.J. (2012). *Emotion regulation in Asperger's Syndrome and high-functioning autism*. "Emotion", Vol. 12.4, pp. 659–665.
- Schwartz J.M., Begley Sh. (2002). *The Mind and the Brain: Neuroplasticity and the Power of Mental Force*. New York.

- Schwartz J.M., Beyette B. (1996). *Brain Lock: Free Yourself from Obsessive-compulsive Behavior: A Four-step Self-treatment Method to Change Your Brain Chemistry*. New York.
- Schwartz J.M., Gladding R. (2011). *You Are Not Your Brain: The 4-step Solution for Changing Bad Habits, Ending Unhealthy Thinking, and Taking Control of Your Life*. New York.
- Schwartz J.M., Stapp H.P., Beauregard M. (2005). *Quantum physics in neuroscience and psychology: a neurophysical model of mind-brain interaction*. "Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences", Vol. 360.1458, pp. 1309–1327.
- Schwartz K. (2016). *20 Tips to Help De-escalate Interactions With Anxious or Defiant Students*. <http://ww2.kqed.org/mindshift/2016/04/21/20-tips-to-help-de-escalate-interactions-with-anxious-or-defiant-students/>, dostęp: 2.05.2016.
- Scrivener J. (1994.) *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford.
- Scrivener J., Thornbury S. (2012). *Classroom Management Techniques*. Cambridge.
- Smolińska J. (2016). *Nerwica natręctw: objawy i leczenie*. [http://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/uklad-nerwowy/nerwica-natręctw-objawy-i-leczenie\\_38382.html](http://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/uklad-nerwowy/nerwica-natręctw-objawy-i-leczenie_38382.html), dostęp: 4.04.2016.
- Smout K. (2014). *5 Ways to Help Perfectionistic Students*. "Developing Minds". <http://developing-minds.net.au/5-ways-to-help-perfectionistic/>, dostęp: 2.04.2016.
- Sofronoff K., Attwood T., Hinton Sh. (2005). *A randomised controlled trial of a CBT intervention for anxiety in children with Asperger Syndrome*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", Vol. 46.11, pp. 1152–1160.
- Sofronoff K., Eloff J., Sheffield J., Attwood T. (2011). *Increasing the understanding and demonstration of appropriate affection in children with Asperger Syndrome: A pilot trial*. "Autism Research and Treatment", Vol. 2011, pp. 1–8. <https://www.hindawi.com/journals/aurt/2011/214317/>
- Stapp H.P. (1993) *Mind, Matter, and Quantum Mechanics*. Berlin.
- Swallow W.K., Halse L. Anderson. (2000) *The Shy Child: Helping Children Triumph over Shyness*. New York.
- Waszczuk M.A., Zavos H.M.S., Antonova E., Haworth C.M., Plomin R., Eley Th.C. (2015). *A multivariate twin study of trait mindfulness, depressive symptoms, and anxiety sensitivity*. "Depression and Anxiety", Vol. 32.4, pp. 254–261.
- Wojciechowska L. (2011). *Dobrostan psychiczny adolescenta w obliczu realizacji rozwojowych zadań społecznych*. [In:] Borecka-Biernat D. (ed.). *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*. Kraków, pp. 12–49.
- Zabłocka M. (2011). *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*. [In:] D. Borecka-Biernat (ed.). *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*. Kraków, pp. 274–306.
- Zandt F., Prior M., Kyrios M. (2007). *Repetitive behaviour in children with high functioning autism and obsessive compulsive disorder*. "Journal of Autism and Developmental Disorders", Vol. 37, pp. 251–259.
- Zemełka A. (2015). *Neuronauka od podstaw. Vademecum dla terapeutów, doradców i trenerów*. Warszawa.
- Żychlińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.



# Sprawozdania





## Sprawozdanie z I Międzynarodowego Sympozjum Naukowego Sztuki Tkaniny „Mistrz i Uczeń”, Lwów, 2–6 września 2017 roku

W dniach od 2 do 6 września 2017 roku w Lwowskiej Narodowej Akademii Sztuki odbyło się I Międzynarodowe Sympozjum Naukowe Sztuki Tkaniny „Mistrz i Uczeń”. Wydarzenie zostało zorganizowane przez kadrę Lwowskiej Narodowej Akademii Sztuki, Muzeum Narodowe im. Andrzeja Szeptyckiego we Lwowie oraz Historyczne Muzeum Tkactwa w Glinianach. Konferencję patronatem objął Rektor Narodowej Akademii Sztuki we Lwowie prof. Andrij Andrijowycz Bokotej.

Celem Sympozjum było zwrócenie uwagi na ponadczasowy charakter sztuki tkaniny oraz wymiana doświadczeń związanych z kształceniem młodych artystów na Ukrainie, w Polsce, Mołdawii, Szwajcarii oraz Finlandii. Przedstawiciele tych krajów wraz ze swoimi studentami przez pięć dni dyskutowali, prowadzili warsztaty i prelekcje poświęcone sztuce użytkowej. Sympozjum rozpoczęło się 2 września oficjalnym otwarciem wystawy w Muzeum Narodowym im. Andrzeja Szeptyckiego „Mistrz i uczeń. Wizja Mistrza”, na którym obecni wykładowcy akademicy zaprezentowali swoje dzieła. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza był reprezentowany przez prof. UAM dr. hab. Jędrzeja Stępaka. Przedstawił on cykl prac wykonanych starą huculską techniką tkacką według autorskiego projektu. Podczas wystawy uczestnicy Sympozjum mieli okazję do wzajemnego poznania się, co wpłynęło na jakość i efekty dyskusji w kolejnych dniach.

Drugi dzień wydarzenia poświęcony był otwarciu autorskiej wystawy „Madonna Huculska” prof. Doroty Sak z Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi, która miała miejsce w Muzeum Narodowym we Lwowie. Towarzyszyła mu dyskusja na temat Madonny w sztuce i tkaninie. W godzinach popołudniowych odbyło się kolejne spotkanie wykładowców i studentów związane z otwarciem wystawy „Plecenie dywanów – być albo nie być”, zorganizowane przez Historyczne Muzeum Tkactwa w Glinianach. Był to czas bardzo gorących dyskusji dotyczących potrzeby istnienia tkactwa we współczesnych kulturach krajów europejskich.

Trzeciego dnia odbyła się I Międzynarodowa Konferencja Studencka „Sztuka tkaniny – spojrzenie w przyszłość” w Lwowskiej Narodowej Akademii Sztuki. Był to intensywny czas prezentacji dorobku naukowego i artystycznego przez ukraińskich i międzynarodowych studentów. W pierwszej części studenci Lwowskiej Narodowej Akademii Sztuki prezentowali tradycyjne metody projektowania ubrań i materiałów użytkowych oraz współczesne kierunki w edukacji artystycznej w kontekście projektowania i tworzenia narodowych strojów i nakryć głowy. W drugiej części mogliśmy podziwiać prezentacje studentów z Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi, którzy opowiedzieli o nowoczesnych technikach projektowania i wykonywania ubrań. Uczestnicy podsumowali pierwszy dzień obrad, któremu towarzyszyła wymiana doświadczeń związanych z tematem dnia.



Czwartego dnia kontynuowana była I Międzynarodowa Konferencja Studencka, jednakże tocząca się wokół obszaru edukacji artystycznej w szkołach i uczelniach wyższych w Europie. W tej części wystąpił student Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Jakub Adamczewski. W swoim referacie „Wszystko zaczyna się w dziecku. Edukacja artystyczna i design w fińskich szkołach podstawowych” opowiadał on między innymi o swojej praktyce nauczycielskiej w szkole podstawowej w Vasa (Finlandia). Prezentacji towarzyszyła burzliwa dyskusja o kształcie tejże edukacji w krajach reprezentowanych na Sympozjum. Następnie referat na temat tradycyjnej techniki wikliniarskiej we współczesnej edukacji artystycznej wygłosił Bernard Borzęcki z Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zaprezentował on również swój dorobek artystyczny związany z wykonywanym zawodem, któremu, jak twierdzi, grozi wyginięcie. Następnie, po krótkiej przerwie, uczestnicy spotkali się w Lwowskiej Galerii Narodowej, by rozmawiać o współczesnych metodach w nauczaniu designu. Było to ostatnie wydarzenie przedostatniego dnia Sympozjum.

Ostatniego dnia rektor Narodowej Akademii Sztuki we Lwowie prof. Andrij Andrijowycz Bokotej i kierownik Pracowni Tkanin prof. Zenowia Shulga dokonali oficjalnego zakończenia I Międzynarodowego Sympozjum oraz wręczyli nagrody zwycięzcom konkursu na najlepsze prace artystyczne w kategoriach: ubiór tradycyjny, ubiór nowoczesny, wikliniarstwo, książka artystyczna. Pan Rektor podziękował wykładowcom, studentom i słuchaczom za liczne przybycie, efektywne obrady, spotkania i rozmowy, które pozwoliły na stworzenie nowych inicjatyw i perspektyw w poruszonym kontekście. Spośród nagrodzonych był student Jakub Adamczewski (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu), który otrzymał wyróżnienie za referat „Wszystko zaczyna się w dziecku. Edukacja artystyczna i design w fińskich szkołach podstawowych” oraz I miejsce w kategorii: książka artystyczna za pracę „Dobrze mi tutaj, czyli gdzie mieszka współczesny patriota”. Ze względu na duży sukces wydarzenia uczestnicy wraz z organizatorami podjęli decyzję o kontynuowaniu idei Sympozjum poświęconego sztuce. Udział w tym przedsięwzięciu był możliwy dzięki owocnej współpracy władz dziekańskich Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM oraz Zakładu Działań Twórczych w Przestrzeni Społecznej z Narodową Akademią Sztuki we Lwowie. Następne, II Międzynarodowe Sympozjum Naukowe przewidziane jest na sierpień 2018 roku i odbędzie się w Mołdawii. Wierzę, iż przeprowadzone międzynarodowe obrady i interdyscyplinarne rozmowy wpłyną na jakość edukacji artystycznej nie tylko w Polsce, ale i w całej Europie.

*Jakub Karol Adamczewski*

# Informacje o autorach

---

## Artykuły

MAŁGORZATA GRZYWACZ, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
GRAŻYNA MIŁKOWSKA, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski  
MAGDALENA PIORUNEK, prof. zw. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
LECH SAŁACIŃSKI, dr, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze  
KINGA KUSZAK, dr hab. prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ABRAHEEM ABU-AJAJ, MA, The Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Israel  
MAŁGORZATA CYWIŃSKA, prof. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
WALDEMAR KMIECIKOWSKI, dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ELANIT AYZIK, MA, Ministry of Education, Israel  
MAGDALENA KOZULA, mgr, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu, Centrum Współpracy Międzynarodowej

JOANNA KAPICA-CURZYTEK, dr, Uniwersytet Zielonogórski  
EWA SOWA-BEHTANE, dr, Akademia Ignatianum w Krakowie  
ANGELIKA FIGIEL, mgr, Uniwersytet Szczeciński  
PATRYCJA KINGA KNAST, mgr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
MAŁGORZATA ANNA JAKUBOWSKA, mgr, Uniwersytet Wrocławski, Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa, Telewizyjna i Teatralna im. Leona Schillera w Łodzi

MARLENA KAŻMIERSKA, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ŁUKASZ ALBAŃSKI, dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
JOANNA KOZIELSKA, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
KAMILA SŁUPSKA, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ANETA JUDZIŃSKA, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ADEL AYADA, MA, Grefat Elementary School, Beit Zarzir, Israel  
JOANNA WRZOUCHUL-STAWINOĞA, mgr, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu  
JERZY JANIEC, dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Sprawozdania

JAKUB KAROL ADAMCZEWSKI, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



# Informacje dla autorów

---

**Teksty należy nadsyłać drogą pocztową na adres redakcji:**

„Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”  
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM  
ul. Szamarzewskiego 89  
60-568 Poznań

lub na adres mailowy sekretarza redakcji, dr. Jaremy Drozdowicza: drozd23@wp.pl.

Redakcja prosi o nadsyłanie tekstów spełniających następujące wymagania:

- czcionka Times New Roman, rozmiar 12, przypisy rozmiar 10
- interlinia 1,5
- tekst wyjustowany (do prawego i lewego marginesu)
- strony numerowane w prawym dolnym rogu cyframi arabskimi
- czarny kolor czcionki

Do tekstu należy załączyć abstrakt oraz słowa kluczowe (oba w języku angielskim).

Ponadto należy zamieścić wykaz źródeł i literatury wykorzystanej w artykule oraz stosować w tekście tzw. przypisy harwardzkie. Opis bibliograficzny powinien być dokonany według następującego wzoru:

- pozycje książkowe: Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków.
- czasopisma: Melosik Z. (2011). *Rekonstrukcje tożsamości seksualnej w społeczeństwie współczesnym (wybrane konteksty seksualizacji)*. „Studia Edukacyjne” nr 7, s. 7–25.
- teksty zamieszczone w wydawnictwach ciągłych o charakterze wydawnictw zbiorowych należy traktować tak samo jak artykuły w czasopismach
- teksty zawarte w pracach zbiorowych: Jaskulska S. (2011). *Ocenianie zachowania na stopień a rozwój ucznia*. [W:] A. Cybał-Michalska, D. Kopeć, W. Segiet (red.). *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*. Poznań, s. 125–143.
- w wykazie literatury należy uwzględnić tłumacza tekstu, do którego się odwołujemy (pod warunkiem, że został wymieniony w danej publikacji)
- prace niepublikowane: Drozdowicz J. (2002). *Pomiędzy ladino a indio. Współczesne oblicze samoidentyfikacji Majów w Gwatemali*, maszynopis pracy magisterskiej, Poznań 2002 (w przypadku prac dyplomowych prosimy również zawrzeć stopień naukowy oraz imię i nazwisko promotora)
- źródła internetowe: nazwisko autora i inicjał imienia, tytuł kursywą, adres strony, data dostępu w Internecie.



# Editorial information

---

## Articles and texts are to be posted to the following address:

Ph.D. Jarema Drozdowicz  
“Culture-Society-Education”  
Faculty of Educational Studies  
Adam Mickiewicz University in Poznań  
ul. Szamarzewskiego 89  
60-568 Poznań  
Poland

or to the email address of the magazine's secretary Jarema Drozdowicz PhD: drozd23@wp.pl.

The editorial board is asking the authors to conform to the following rules:

- Times New Roman font size 12 (footnotes size 10)
- space 1,5
- text adjusted to the left and right margin
- pages numbered with Arabic numbers
- black color of the font

Articles are to be provided with a short abstract with a list of key words. Texts have to include literature and parathetical references. Works cited are to use the following pattern:

- Books:

Williams Jr. V.J. (2006). *Rethinking Race. Franz Boas and His Contemporaries*. Lexington.

- Articles:

Baldissera F. (2009). *Telling Bodies*. „Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie” Band 18, Heft 1: 93-106.

- Texts published in magazines with the character of edited works are to be treated as articles

- Texts in edited works:

Clammer J. (1973). *Colonialism and the Perception of Tradition in Fiji*. [In:] T. Asad (ed.). *Anthropology & the Colonial Encounter*. New York. p. 199–220.

- Unpublished works:

Drozdowicz J. (2002). *Pomiędzy ladino a indio. Współczesne oblicze samoidentyfikacji Majów w Gwatemali*, unpublished MA thesis, Poznań (when citing a BA, MA or PhD thesis please include the academic title, name and surname of the tutor)

- Internet sources have to include the initial of the author's name and full last name, title in italics, address of the web page and the date of the entry.

Projekt okładki: Helena Bielicka

Redaktor: Bożena Kapusta

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Wojciech Tyma

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Wydanie I. Ark. wyd. 21,00. Ark. druk. 18,50

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9



CULTURE  
**SOCIETY**  
EDUCATION

ISSN 2300-0422



9 772300 042806